



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Flipped Classroom in der heterogenen DaF-Praxis: Eine vergleichende empirische
Analyse von Chancen und Hindernissen**

**Η ανεστραμμένη τάξη στην ετερογενή πρακτική της διδασκαλίας της γερμανικής ως
ξένης γλώσσας: Μια συγκριτική εμπειρική ανάλυση των ευκαιριών και των
εμποδίων**

ΖΑΧΑΡΙΑΔΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

A.M. 535129

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: 1. Δρ. ΖΕΠΠΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

2. Δρ. ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Αλεξάνδρας Ζαχαριάδου («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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 της 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 της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΖΑΧΑΡΙΑΔΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέπος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μιχαλοπούλου Σταματία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους με στήριξαν και με βοήθησαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Δρ. Δημήτριο Ζέππο, για την καθοδήγηση, την γνωστική και ψυχολογική υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές του σε όλη τη διάρκεια της εργασίας. Η επιστημονική του καθοδήγηση και οι εύστοχες παρατηρήσεις του συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου, οι οποίοι στάθηκαν πάντα δίπλα μου με αγάπη, υπομονή και ενθάρρυνση. Η στήριξή τους υπήρξε πολύτιμη σε κάθε βήμα της ακαδημαϊκής μου πορείας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον σύζυγό μου και τα δύο μας παιδιά για την κατανόηση, την υπομονή και την αγάπη τους. Η παρουσία τους αποτέλεσε για μένα πηγή δύναμης και έμπνευσης, ιδιαίτερα στις απαιτητικές στιγμές της συγγραφής αυτής της εργασίας.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Einsatz des Flipped-Classroom-Konzepts im heterogenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Europäischen Schule Heraklion. Untersucht wird, inwiefern dieses Unterrichtsarrangement die Lernmotivation, Lernerautonomie und Differenzierung im grammatikbezogenen DaF-Unterricht unterstützen kann. Als grammatischer Schwerpunkt wurde der Vergleich von Perfekt und Präteritum gewählt.

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden Heterogenität, Differenzierung, Lernmotivation, Lernerautonomie sowie das Flipped-Classroom-Konzept mit seinen Potenzialen und Herausforderungen dargestellt. Im empirischen Teil wird eine qualitative Vergleichsstudie mit zwei kleinen heterogenen Lerngruppen durchgeführt. Während die Kontrollgruppe in einer stärker traditionellen Unterrichtsform arbeitete, wurde in der Interventionsgruppe ein Flipped-Classroom-Setting eingesetzt. Die Datenerhebung erfolgte durch Reflexionsbögen, Kurzinterviews, Lernprodukte und unterrichtsbegleitende Beobachtung.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeitshypothesen zur Lernmotivation und Lernerautonomie teilweise bestätigt wurden, da die Wirkung des Flipped-Classroom-Settings von klarer Strukturierung, individueller Sicherheit und Lernvoraussetzungen abhing. Die Hypothese zur Differenzierung wurde bestätigt, weil Unterstützungsangebote in der Interventionsgruppe häufiger genutzt und als passend empfunden wurden. Es zeigt sich durch die Untersuchung, dass Flipped Classroom im heterogenen DaF-Unterricht Potenziale entfalten kann, wenn Selbstlern- und Präsenzphase eng miteinander verbunden und Lernprozesse gezielt begleitet werden.

Schlüsselwörter: Flipped Classroom, Deutsch als Fremdsprache, Heterogenität, Differenzierung, Lernmotivation, Lernerautonomie, Grammatikunterricht, Perfekt und Präteritum

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την εφαρμογή της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης στο ετερογενές μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Ηρακλείου. Εξετάζεται σε ποιον βαθμό αυτή η διδακτική προσέγγιση μπορεί να υποστηρίξει τα μαθησιακά κίνητρα, την αυτονομία των μαθητών και τη διαφοροποίηση στο πλαίσιο της γραμματικής διδασκαλίας της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Ως γραμματικό αντικείμενο επιλέχθηκε η σύγκριση του παρακειμένου και του αορίστου.

Η εργασία αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται η ετερογένεια, η διαφοροποίηση, τα μαθησιακά κίνητρα, η αυτονομία των μαθητών, καθώς και η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης με τις δυνατότητες και τις προκλήσεις της. Στο εμπειρικό μέρος πραγματοποιείται μια ποιοτική συγκριτική μελέτη με δύο μικρές ετερογενείς ομάδες μαθητών. Ενώ η ομάδα ελέγχου εργάστηκε με μια περισσότερο παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, στην ομάδα παρέμβασης εφαρμόστηκε το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων αναστοχασμού, σύντομων συνεντεύξεων, μαθησιακών προϊόντων και συνοδευτικής παρατήρησης του μαθήματος.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τα μαθησιακά κίνητρα και την αυτονομία των μαθητών επιβεβαιώθηκαν εν μέρει, καθώς η επίδραση της ανεστραμμένης τάξης εξαρτήθηκε από τη σαφή δομή, το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών και τις μαθησιακές τους προϋποθέσεις. Η υπόθεση σχετικά με τη διαφοροποίηση επιβεβαιώθηκε, επειδή τα υποστηρικτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα από την ομάδα παρέμβασης και έγιναν αντιληπτά ως κατάλληλα. Η έρευνα δείχνει ότι η ανεστραμμένη τάξη μπορεί να αναπτύξει δυνατότητες στο ετερογενές μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας, όταν η φάση της αυτοτελούς μάθησης και η φάση της παρουσίας στην τάξη συνδέονται στενά και οι μαθησιακές διαδικασίες καθοδηγούνται στοχευμένα.

Λέξεις-κλειδιά: Ανεστραμμένη τάξη, Γερμανική ως ξένη γλώσσα, ετερογένεια, διαφοροποίηση, μαθησιακά κίνητρα, αυτονομία των μαθητών, γραμματική διδασκαλία, παρακείμενος και αόριστος

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	10
2. Theoretische Grundlagen.....	12
2.1 Heterogenität und didaktische Konsequenzen heterogener Lerngruppen.....	13
2.1.1 Äußere Differenzierung.....	17
2.1.2 Innere Differenzierung.....	19
2.1.3 Differenzierung in Bezug auf die Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.....	21
2.2 Lernbereitschaft und Motivation.....	24
2.2.1 Begriffsklärung.....	24
2.2.2 Motivationstheorie und Motivationsformen.....	24
2.2.3 Motivation und Lernen aus neurobiologischer Sicht.....	26
2.2.4 Didaktische Konsequenzen für den Unterricht.....	27
2.3 Lernerautonomie und Selbststeuerung.....	28
2.3.1 Begriffsbestimmung.....	28
2.3.2 Lernerautonomie als didaktisches Prinzip.....	30
2.3.3 Umsetzung im Unterricht.....	32
2.4 Flipped Classroom als Lehrkonzept.....	33
2.4.1 Definition und Grundprinzipien des Flipped Classroom.....	34
2.4.2 Entstehung, Ziele und Varianten des Konzepts.....	36
2.4.3 Die Phasen des Flipped Classroom.....	38
2.4.3.1 Selbstlernphase.....	39
2.4.3.2 Präsenzphase.....	40
2.4.4 Flipped Classroom als Differenzierungsansatz in heterogenen Lerngruppen.....	41
2.4.5 Barrieren und Herausforderungen des Konzepts.....	42
2.4.6 Digitale Medien und Tools im DaF-Kontext.....	44

2.5 Grammatikunterricht im DaF-Kontext.....	47
2.5.1 Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.....	48
2.5.2 Zeitformen und Begründung der Themenwahl.....	49
3. Empirische Untersuchung.....	51
3.1 Rahmenbedingungen.....	51
3.1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen.....	52
3.1.2 Anthropogene Rahmenbedingungen.....	53
3.1.3 Soziokulturelle Rahmenbedingungen.....	55
3.2 Datenerhebung.....	55
3.2.1 Reflexionsbogen der Schülerinnen und Schüler.....	56
3.2.2 Kurzinterview.....	58
3.2.3 Lernprodukte und Aufgabenbearbeitung.....	59
3.2.4 Unterrichtsbegleitende Beobachtung.....	61
3.3 Durchführung der Vergleichsstudie.....	62
3.3.1 Didaktisch-methodische Analyse und Lernziele.....	63
3.3.2 Durchführung in der Kontroll- und Interventionsgruppe.....	66
3.4 Evaluation der Ergebnisse.....	71
3.4.1 Ergebnisse zur Lernmotivation.....	72
3.4.2 Ergebnisse zur Lernerautonomie.....	75
3.4.3 Ergebnisse zur Differenzierung.....	78
3.5 Auswertung und Reflexion der Befunde.....	81
3.5.1 Evaluation der Arbeitshypothesen.....	81
3.5.2 Limitationen der Untersuchung.....	83
3.5.3 Didaktische Implikationen.....	84
4. Fazit und Ausblick.....	85
5. Literaturverzeichnis.....	88
6. Anhang.....	98

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Reflexionsbogen, Kategorienmittelwerte im Gruppenvergleich	72
Abbildung 2. Reflexionsbogen, Gesamtmittelwert pro Schüler	72
Abbildung 3. Mittelwerte der Lernmotivation (Items 1-6) pro Schüler in Kontroll- und Interventionsgruppe	73
Abbildung 4. Lernprodukte, Gesamtpunkte pro Schüler	75
Abbildung 5. Gruppenmittelwerte zur Lernerautonomie (Items 7-12) sowie Mittelwert der Flipped-Zusatzitems (Items 19-20) in der Interventionsgruppe	76
Abbildung 6. Autonomie-Mittelwerte pro Schüler beim Reflexionsbogen (Items 7-12) im Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe	77
Abbildung 7. Auswertung der Lernprodukte, autonomiebezogene Kriterien K5 und K8 im Gruppenvergleich	78
Abbildung 8. Mittelwerte zur Differenzierung (Items 13-18) im Reflexionsbogen im Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe	79
Abbildung 9. Lernprodukte, differenzierungsnahe Kriterien K6 und K7 im Gruppenvergleich	80

1. Einleitung

In dieser Masterarbeit setze ich mich mit der Anwendung des Flipped-Classroom-Konzepts, das im Deutschen häufig als „umgedrehter Unterricht“ oder „umgedrehte Klasse“ bezeichnet wird, im heterogenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) im schulischen Umfeld auseinander. Die Motivation der Themenwahl basiert auf meiner eigenen Unterrichtserfahrung, denn ich bin seit neun Jahren Lehrkraft an der Europäischen Schule in Heraklion, der einzigen Europäische Schule in Griechenland. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie sowohl eine englische als auch eine griechische Sektion bietet, während die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch in gemeinsamen DaF-Kursen unterrichtet werden. Im Deutschunterricht kommen dadurch Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen zusammen.

Die Klassen an der Europäischen Schule sind zwar meist klein, sie weisen jedoch eine ausgeprägte Heterogenität auf, die von Lernenden mit muttersprachlichen oder nahezu muttersprachlichen Kompetenzen bis hin zu solchen ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen reicht. Diese Spannweite hat unmittelbare Auswirkungen auf den Lernprozess, das Lerntempo, die Motivation und den Bedarf an Unterstützung. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Lernenden angemessen gefördert werden, obwohl sie Unterschiede bezüglich des Sprachstandes, des Lerntempos, der Lernstrategien, der Motivation und Selbstständigkeit aufweisen. Vor diesem Hintergrund entstand das Interesse, ein Unterrichtskonzept zu untersuchen, das Differenzierung und individuelle Lernwege im Rahmen eines DaF-Unterrichts strukturell unterstützen und unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen kann.

Diese Forschungsarbeit stützt sich auf eine kleine Anzahl von Probanden aus jeweils zwei Unterrichtsklassen, beide mit jeweils fünf Schülerinnen und Schülern, die nicht als eine Verallgemeinerung auf die gesamte Schülerschaft zulässt.

In der Unterrichtsintervention wird ein grammatisches Phänomen, d.h. der Vergleich von Zeitformen, behandelt, da sich grammatische Inhalte besonders gut für ein im Flipped-Setting eignen. Zudem haben Zeitformen auf dem B1-Niveau eine hohe kommunikative Bedeutung und sind eng mit alltagsnahen Sprechanlässen wie Berichten, Erzählen und Beschreiben verknüpft.

Im Rahmen des Flipped-Classroom werden die formalen Grundlagen, wie die Erkennung, Bildung und Anwendung der Zeitformen, behandelt. Indem Zeitformen eine produktive Sprachverwendung ermöglichen, werden Lernmotivation, Lernerautonomie und individuelle Lernfortschritte besonders gut sichtbar.

Die Arbeit zielt außerdem darauf ab, die Potenziale und Barrieren des Flipped Classroom im heterogenen DaF-Unterricht empirisch zu vergleichen und daraus didaktische Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis abzuleiten.

Die Hypothese, die ich in der Fallstudie untersuche, ist, dass das Flipped-Classroom-Konzept in heterogenen DaF-Lerngruppen die Lernmotivation und die Lernerautonomie der Lernenden erhöht und zugleich Differenzierung im Grammatikunterricht erleichtert, weil die formale Erarbeitung in eine vorbereitende Selbstlernphase ausgelagert wird

Um die Hypothese zu prüfen, sollen in der vorliegenden Arbeit folgende spezifische Forschungsfragen untersucht werden, die sich in drei Themenbereiche unterteilen lassen:

- Inwiefern beeinflusst das Konzept des Flipped Classroom die Lernmotivation der Lernenden im heterogenen DaF-Unterricht?
- Wird durch diesen Lehransatz die Lernautonomie der DaF-Lernenden unter den gegebenen Unterrichtsvoraussetzungen gefördert oder eingeschränkt?
- Inwiefern erweist sich das Flipped-Classroom-Konzept als wirksames Instrument der Differenzierung im grammatikbezogenen DaF-Unterricht?

Eine qualitative Vergleichsstudie (EUPATI o. J.: Online) wird methodisch durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgt mit Reflexionsbögen sowie leitfadengestützte Kurzinterviews mit den Lernenden. Durch die Kombination unterschiedlicher Datenquellen kann ein möglichst differenziertes Bild der Lernprozesse sowie der wahrgenommenen Potenziale und Schwierigkeiten entstehen. Die Auswertung erfolgt im Vergleich zwischen den beiden Klassen und orientiert sich an den zentralen Untersuchungskategorien wie Motivation, Autonomie, Differenzierung und Barrieren. Obwohl der Flipped-Classroom-Ansatz zunehmend in der Unterrichtspraxis eingesetzt wird, gibt es im schulischen DaF-Kontext bisher nur wenige Studien, die kleine und zugleich stark heterogene Lerngruppen in einem konkreten Unterrichtsvorhaben vergleichend untersuchen. Zudem berücksichtigen viele Untersuchungen vor allem

Lernergebnisse, während Lernmotivation, Lernerautonomie und Differenzierung seltener systematisch als eigene Kategorien erfasst werden. Häufig wird der Ansatz eher allgemein beschrieben, ohne die konkreten Rahmenbedingungen der Umsetzung und typische Barrieren im Unterrichtsalltag detailliert zu analysieren. Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Sie untersucht Flipped Classroom in einem spezifischen schulischen DaF-Kontext und verbindet Theorie mit einer vergleichenden Unterrichtsuntersuchung, um praxisnahe Hinweise zu Grundvoraussetzungen und notwendigen didaktischen Anpassungen zu gewinnen.

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Kapitel 2 beginnt mit der Festlegung der theoretischen Grundlagen. Die Heterogenität sowie didaktische Konsequenzen und Differenzierungsformen werden erklärt und hinsichtlich der Lernmotivation und der Lernerautonomie konkretisiert. Im Folgenden wird das Flipped-Classroom-Konzept als Lehrkonzept im Kontext von Deutsch als Fremdsprache vorgestellt. Dabei werden seine Phasen, die Möglichkeiten und Schwierigkeiten beschrieben und der Bezug zu digitalen Medien hergestellt. Darüber hinaus wird der grammatikdidaktische Rahmen mit einem Schwerpunkt auf Zeitformen auf dem B1-Niveau gerechtfertigt. Kapitel 3 erläutert die empirische Untersuchung als Vergleichsstudie mit Fallstudiencharakter. Es stellt die Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens vor, also die Europäische Schule Heraklion, sowie die Lerngruppen und beschreibt die Datenerhebung, die durch Reflexionsbögen, Kurzinterviews und Lernprodukte der Schüler erfolgte.

Auf dieser Grundlage wird die Umsetzung der Lehr-Lern-Einheiten in Kontroll- und Interventionsgruppe festgehalten und es werden die Ergebnisse hinsichtlich der Kategorien Differenzierung, Motivation und Autonomie ausgewertet und vergleichend reflektiert. Kapitel 4 fasst die wesentlichen Ergebnisse im Fazit zusammen, erörtert die Möglichkeiten und Herausforderungen des Lernszenarios und bietet einen Ausblick auf Verbesserungsmöglichkeiten sowie auf Forschungsfragen, die noch zu klären sind.

2. Theoretische Grundlagen

Kapitel zwei stellt die theoretischen Grundlagen der Arbeit dar und schafft die Basis für die empirische Untersuchung. Zunächst werden Heterogenität, Differenzierung sowie Lernmotivation und Lernerautonomie erläutert. Anschließend wird das Flipped-

Classroom-Konzept mit seinen Phasen, Chancen und Herausforderungen sowie der Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht beschrieben. Abschließend wird die Rolle der Grammatik im kommunikativen DaF-Unterricht dargestellt und die Auswahl der Zeitformen als Schwerpunkt der Unterrichtsintervention begründet.

2.1 Heterogenität und didaktische Konsequenzen heterogener Lerngruppen

Nach Bönsch (2016: 1) stellt Heterogenität im Unterricht eine Normalität dar. Sie bezeichnet den grundlegenden Sachverhalt, dass Lernende, wie Menschen allgemein „eigenartig“ und „einzigartig“ sind und Lerngruppen daher grundsätzlich von Unterschiedlichkeit, Uneinheitlichkeit und Verschiedenartigkeit geprägt werden. Heterogenität kann in diesem Zusammenhang als wertneutral angesehen werden, sogar als Chance, da unterschiedliche Interessen, Formen des Engagements und Kompetenzen Gruppen produktiv machen können. Salner-Gridling (2020: 7) hebt hervor, dass Heterogenität in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist, und konkretisiert diesen für den schulischen Bereich: „Schülerinnen und Schüler sind verschieden“. Diese Diversität ist nicht zufällig, sondern stellt einen Ausdruck einer pluraler werdenden Gesellschaft dar, deren Vielfalt im Klassenzimmer sichtbar wird. Entsprechend heißt es programmatisch, dass sich „Die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft in der Klasse widerspiegelt“ (Salner-Gridling 2020: 13). Aus didaktischer Sicht wird zudem hervorgehoben, dass Heterogenität nicht nur eine alltägliche Realität in Klassenzimmern ist, sondern auch eine Herausforderung für schulisches Lernen, die Gestaltung des Unterrichts und die Organisation von Lerngruppen darstellt (Vock/Gronostaj 2017: 5). Damit rückt Heterogenität als zentrales Strukturmerkmal schulischer Lernprozesse in den Fokus. Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, Lernende „ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen“ bestmöglich zu fördern und zu unterstützen (Vock/Gronostaj 2017: 13).

Heterogenität gilt als Normalfall von Lerngruppen und kann didaktisch als Chance verstanden werden, weil sie unterschiedliche Erfahrungen, Perspektiven und Lernwege sichtbar macht und eine Vielfalt an Zugängen ermöglicht (Ioannidou-Koutselini 2020: 13). Zugleich zeigen gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen, z.B. Migration, Inklusion, Förderung von leistungsstarken Lernenden die Grenzen eines einheitlichen Unterrichtsmodells und machen Differenzierung zu einer notwendigen

Antwort auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen (Tyrou/Markantonakis 2019a: 7; Spantidakis/Vasarmidou 2014: 7–8). Für den DaF-Unterricht betont Eckhart, dass Binnendifferenzierung Teilhabe erleichtert, autonomes Arbeiten und Kommunikation auf unterschiedlichen Niveaus unterstützt und Lernenden Wahlmöglichkeiten eröffnet, während die Lehrkraft beratend begleitet (Eckhart 2011: 146).

Laut Trautmann/Wischer (2011: 4) ist der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ein zentrales Spannungsfeld in der Unterrichtspraxis. Differenzierung und Individualisierung seien gleichzeitig „Aufgabe und Problem“, da die Frage, wie Lehrkräfte mit der Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen, das zentrale Problem professioneller Lehrarbeit betreffe. Zugleich betonen sie, dass Differenzierung nicht als eine universelle Lösung betrachtet werden sollte, sondern immer an spezifische Lernziele, Inhalte, Lerngruppen und Rahmenbedingungen angepasst sein muss (Trautmann/Wischer 2011: 5). Es wird damit klar, dass ein heterogenitätssensibler Unterricht zwar auf differenzierende Strategien angewiesen ist, diese aber realistisch geplant, begründet und hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit im Unterrichtsalltag reflektiert werden müssen (Trautmann/Wischer 2011: 6–7).

Darüber hinaus besteht das Besondere an heterogenen Lerngruppen darin, dass Unterschiede nicht auf einen einzigen Faktor zurückgeführt werden können. Heterogenität resultiert aus einer Vielzahl von Merkmalen, deren Ausprägung je nach Unterrichtskontext variiert. Sie ist mehrdimensional, da Unterschiede in Lerngruppen nicht nur die „Leistung“ betreffen, sondern aus mehreren miteinander verbundenen Merkmalen bestehen. Vock und Gronostaj (2017:17) differenzieren unter anderem strukturelle Merkmale des familiären Hintergrunds, wie den sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund, sowie Merkmale des individuellen Lernpotenzials, wie Intelligenz, Vorwissen und sprachliche Fähigkeiten. Zusätzlich können weitere Aspekte wie Fluchterfahrungen, sonderpädagogischer Förderbedarf oder chronische Erkrankungen sowie geschlechtsbezogene Erwartungen die Lernvoraussetzungen beeinflussen (Vock/Gronostaj 2017: 17–18). Von Bedeutung ist, dass Lernende meist durch eine Kombination verschiedener Merkmale charakterisiert sind und dass sich Benachteiligungen überlagern oder miteinander verflechten können (Vock/Gronostaj 2017: 20). In der Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass Heterogenität als ein mehrdimensionales Phänomen anerkannt werden muss, das sich in den Lernvoraussetzungen, Lernwegen und Lernprodukten zeigt.

Für den Fremdsprachenunterricht wird diese Mehrdimensionalität besonders sichtbar. Laut Hölscher (o. J.: 2) ist Heterogenität ein kennzeichnendes Merkmal von Sprachlerngruppen. Diese äußert sich nicht nur in unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten und Zuwächsen, sondern auch in den individuellen Voraussetzungen fürs Lernen, den Erfahrungen, die die Lernenden gemacht haben, und ihren Gewohnheiten beim Lernen. Auch hinsichtlich der Persönlichkeiten und Lerntypen sowie des verfügbaren Weltwissens gibt es Unterschiede. Die Qualität des Zugangs zur deutschsprachigen Umgebung wird als besonders bedeutsamer Faktor hervorgehoben, der den Sprachkontakt außerhalb der Schule, die Lerngeschwindigkeit und den Lernerfolg wesentlich beeinflusst (Hölscher o. J.: 2). Diese Feststellungen stimmen mit der Sichtweise überein, dass Heterogenität in der Klasse durch Unterschiede in Motivation, Interessen, kulturellen Voraussetzungen sowie in der Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten geprägt wird (Wiedenmayer 2015: 9). Heterogenität stellt demnach keinen Aspekt des Unterrichts dar, der nur von untergeordneter Bedeutung wäre. Vielmehr handelt es sich um einen maßgeblichen Einflussfaktor für die Eignung von Aufgaben, Erklärungen, Übungsformaten und Hilfsangeboten.

Heterogenität erweist sich vor allem dann als didaktisches Problem, wenn der Unterricht implizit auf Homogenität und Gleichschritt ausgerichtet ist. Laut Bönsch (2009: 1) ist es eine „große Illusion“ zu glauben, dass die Lernprozesse innerhalb einer Klasse dauerhaft mit dem vom Lehrer geführten Unterrichtsprozess synchron verlaufen. Abkoppelungen während des Unterrichts seien laut aufgrund der Unterschiede in Bewusstseinslagen, Motivation und Lernbedingungen eher die Regel als die Ausnahme. Die didaktische Grundlage dieser Kritik bestehe darin, dass Misserfolge oft voreilig den Lernenden zugeschrieben werden, ohne auch Unterricht und institutionelle Arrangements als mögliche Ursachen von Lerndefiziten zu berücksichtigen (Bönsch 2009: 1). Daraus ergibt sich eine grundlegende Konsequenz, dass Unterricht nicht davon ausgehen kann, dass ein einziges Vorgehen für alle geeignet ist. Die Lehrkraft muss Lernprozesse so organisieren, dass Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen tragfähige Lernwege finden können.

Diese Auswirkung betrifft die Lernleistung ebenso wie Motivation und Unterrichtsbeteiligung. Hölscher (o. J.: 2) macht darauf aufmerksam, dass im konventionellen Sprachunterricht Unter- oder Überforderung „fast unvermeidbar“ sei und dies schwerwiegende Konsequenzen nach sich ziehen könne. Lernende steigen aus,

nehmen nicht mehr aktiv teil, ihre Motivation lässt nach, sie zeigen keinen Lernfortschritt und es können Disziplinprobleme auftreten. Heterogenität steht damit unmittelbar im Zusammenhang mit motivationalen Prozessen. Wenn Lernangebote systematisch nicht geeignet sind, verringern sich Engagement und Lernbereitschaft. Als didaktische Konsequenz ergibt sich die Notwendigkeit, Über- und Unterforderung zu verringern und Lernenden Aufgabenformate anzubieten, die ihrem jeweiligen Stand gerecht werden und sie fördern.

In der Diskussion um Heterogenität wird Differenzierung in der Literatur als eine zentrale Antwort betrachtet. Bönsch (2016: 2) spricht einen Paradigmenwechsel ausdrücklich aus. Unterricht, der auf das Ziel einer optimalen Förderung jedes einzelnen Lernenden ausgerichtet ist, kann nicht als „Geleitzug“ konzipiert werden. Dies liegt daran, dass die Linearität des Gleichschritts auf der didaktisch nicht haltbaren Annahme beruht, ein geführter Unterricht könne viele individuelle Lernprozesse synchron „mitziehen“. Lernenden differenzierte Wege und damit „eigene Wege“ anzubieten, stellt die Alternative dar. Es sei wichtig, Differenzierung nicht als eine beliebige „Methodenvielfalt“, sondern als eine systematische Organisation von Lernmöglichkeiten zu verstehen, die gemeinsame Unterrichtsziele mit unterschiedlichen Zugängen und Unterstützungsgraden verbindet.

Des Weiteren heben Vock und Gronostaj (2017: 10) ebenfalls hervor, dass es für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht notwendig ist, innere Differenzierung vorzunehmen und individuelle Lernangebote bereitzustellen. Sie betonen, dass das Ziel der inneren Differenzierung darin besteht, den Unterricht flexibel an den Kenntnisstand und die Lernbedürfnisse anzupassen, was bedeutet, dass in einer Klasse gleichzeitig verschiedene Lernaktivitäten stattfinden. Differenzierung könne dabei beispielsweise in Bezug auf Tempo, Niveau sowie den Umfang der Unterstützung und Zugänge erfolgen. Es wird deutlich, dass für Differenzierung ein hohes Maß an Professionalität erforderlich ist. Ausgeprägte diagnostische und didaktische Kompetenzen sowie eine lernprozessbegleitende Diagnostik sind entscheidend, um Lernangebote passgenau zu planen und im Unterricht flexibel anzupassen. Unabhängig davon wird in der Literatur auch eine praktische Umsetzungsbarriere benannt. Ein Mangel an differenzierten Unterrichtsmaterialien kann die Realisierung binnendifferenzierender Unterrichtsarrangements erschweren (Vock/Gronostaj 2017: 10).

Die didaktischen Konsequenzen heterogener Lerngruppen für den Unterricht können aus den genannten Perspektiven zusammengefasst werden. Zunächst verlangt Heterogenität eine Abkehr von der Ausrichtung am Gleichschritt und eine Planung, die variable Lernwege ermöglicht (Bönsch 2009: 1; Bönsch 2016: 2). Außerdem muss der Unterricht so konzipiert werden, dass Über- und Unterforderung verringert werden, um Motivation und Beteiligung zu stabilisieren (Hölscher o. J.: 2). Drittens erfordert heterogenitätssensibler Unterricht eine grundlegende diagnostische Haltung sowie eine flexible Anpassung von Tempo, Niveau und Unterstützung. Dabei sind innere Differenzierung und lernbegleitende Diagnostik wesentliche Elemente (Vock/Gronostaj 2017: 10). Schließlich ist zu beachten, dass Heterogenität nicht eindimensional ist, sondern aus verschiedenen Merkmalen und Merkmalskonstellationen resultiert. Daraus folgt, dass Unterricht nicht nur „Leistungsniveaus“, sondern auch sprachliche Ressourcen, Lernpotenziale und Kontextbedingungen systematisch berücksichtigen muss (Vock/Gronostaj 2017: 17–20; Hölscher o. J.: 2).

Heterogenität ist somit der Ausgangspunkt für die Differenzierung als didaktisches Strukturprinzip. Zuerst wird in den nachfolgenden Unterkapiteln die äußere Differenzierung als Form der Organisation konkretisiert, gefolgt von der inneren Differenzierung als didaktisch-methodischem Ansatz im gemeinsamen Unterricht. Auf dieser Grundlage wird die Differenzierung im Hinblick auf Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen, vor allem in Bezug auf Lernbereitschaft, Motivation sowie Lernerautonomie und Selbststeuerung, im letzten Abschnitt vertieft.

2.1.1 Äußere Differenzierung

Laut Vock und Gronostaj (2017: 49) versteht man unter äußerer Differenzierung Maßnahmen, die auf systemischer oder organisatorischer Ebene ansetzen und darauf abzielen, Lerngruppen so zusammenzustellen, dass sie möglichst homogen sind. Konkreter werden sie als Maßnahmen beschrieben, die verschiedene Schulformen oder Kursmodelle innerhalb von Schulen umfassen, wie etwa das dreigliedrige System in Deutschland, also die Aufteilung nach der Grundschule in drei Schulformen, nämlich Hauptschule, Realschule und Gymnasium, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führen (Schäfgen 2025: 1) oder Förderkurse. Diese sind darauf ausgelegt, Lernende so zuzuweisen, dass möglichst homogene Lerngruppen entstehen (Vock/Gronostaj 2017:

49). Der Grundgedanke besteht darin, dass Lernen besonders effektiv sein könne, wenn Lernende auf einem für sie passenden Niveau arbeiten und dadurch weder unter- noch überfordert sind. Bei äußerer Differenzierung soll die Passung vor allem dadurch erreicht werden, dass Lernende so verteilt werden, dass der Unterricht für eine relativ homogene Gruppe geplant werden kann (Vock/Gronostaj 2017: 49). Ähnliche Organisationsmuster wurden bereits früher diskutiert. Dass Schulen zur Bearbeitung von Heterogenität auch auf Umgruppierungen zurückgreifen, wird zudem bereits in früheren didaktischen Diskussionen beschrieben. Bönsch (2009: 3) charakterisiert äußere Differenzierung als ein verbreitetes Vorgehen, bei dem durch konstante oder temporäre Umgruppierungen relativ homogene Lerngruppen hergestellt werden, insbesondere wenn die Heterogenität in einer Lerngruppe für einen gleichschrittig organisierten Unterricht als organisatorisch schwer handhabbar eingeschätzt wird. Als häufig praktiziertes Modell nennt er die Fachleistungsdifferenzierung (Bönsch 2009: 3). Dabei handelt es sich um ein Setting der äußeren Differenzierung, bei dem Lernende organisatorisch, z. B. in Parallelkursen, Niveaugruppen oder Förderkursen nach Leistung bzw. Lernstand zusammengefasst werden. Die Gruppierung erfolgt entweder von Beginn an oder nach einer gemeinsamen Einstiegsphase und bleibt in der Regel für einen bestimmten Zeitraum, z. B. für eine Unterrichtseinheit, ein Halbjahr oder ein Schuljahr bestehen. Sie läuft also nicht ständig während des Unterrichtsgeschehens, sondern wird außerhalb der einzelnen Stunde geplant und umgesetzt. Innerhalb der jeweiligen Niveaugruppe kann die Lernarbeit dann quantitativ, also nach Umfang und Anzahl der Aufgaben und qualitativ, nach Anspruchsniveau, Komplexität, Unterstützungsgrad variiert werden (Wolff 2010: 54-55).

Äußere Differenzierung wird in der Forschung auch kritisch betrachtet, da sie je nach Ausgestaltung Nebenwirkungen haben kann, die die Chancengerechtigkeit und optimale Förderung beeinträchtigen. Trautmann/Wischer (2011: 4-6) machen darauf aufmerksam, dass in „Institutionen für Massennlernprozesse“ Differenzierung leicht zu Spannungen führen kann und dass selektierende Strukturen Stigmatisierung sowie ungleiche Lernchancen fördern können. Bönsch (2011: 11) übt Kritik an der institutionellen Differenzierung, insbesondere wenn sie in der Praxis zur „Aussonderung“ wird und aus pädagogischer Sicht problematisch ist. Mit „Aussonderung“ meint Bönsch (2011: 11), dass Differenzierung nicht mehr nur der Förderung dient, sondern faktisch zu einer Trennung und Ausschließung bestimmter Lernender führt. Lernende werden in separate Schulformen oder Kurse „abgeschoben“

oder dauerhaft auf niedrigeren Niveaus festgelegt, sodass sie weniger Zugang zu anspruchsvollen Lerngelegenheiten und zu Aufstiegsmöglichkeiten haben.

Auch im Bereich des Deutschen als Fremdsprache wird hervorgehoben, dass das Ziel eines inklusiven Ansatzes darin besteht, allen Lernenden in einer gemeinsamen Lernumgebung gute Lernbedingungen zu bieten. Dies steht in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu selektierenden Organisationsformen (Jaworska/Jaroszewska 2024: 8–9).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Lerngruppen im Fremdsprachenunterricht oft auch nach der Zuweisung zu einem Kurs heterogen bleiben. Daher führt eine organisatorische Homogenisierung nur zu einer begrenzten Reduktion der Heterogenität (Quetz 2002: 160–162).

2.1.2 Innere Differenzierung

Beim Konzept der Inneren bzw. Binnendifferenzierung wird nicht die Zusammensetzung der Lerngruppe, sondern der Unterricht selbst in den Blick genommen. Caspari/Holzbrecher (2016: 8) definieren den Begriff als „alle Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe [...] dazu beitragen, den unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen und Lernbedürfnissen der Schüler zu entsprechen und deren Lernprozess in optimaler Weise unterstützen“. Vock/Gronostaj (2017: 65) beschreiben Innere Differenzierung als die Anpassung des Unterrichts an die individuellen Voraussetzungen der Schüler bzw. Schülerinnen innerhalb einer Lerngruppe. Das bedeutet, dass unterschiedliche Lernaktivitäten zur selben Zeit ablaufen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung, etwa hinsichtlich des Tempos, des Niveaus sowie des Umfangs der Unterstützung und der Art der Zugänge. Eine wesentliche Ausprägung in diesem Zusammenhang ist die qualitative Differenzierung. Sie betrifft sowohl die Schwierigkeit der Aufgaben als auch die Art und den Umfang der Unterstützung durch die Lehrkraft. So haben Lernende die Möglichkeit, je nach Bedarf herausforderndere Aufgaben zu bearbeiten oder zusätzliche Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen (Wolff 2010: 54–55). Bönsch (2016: 4) definiert Binnendifferenzierung als alle Maßnahmen, die innerhalb fester Lerngruppen Lernwege, -aufgaben, -ansprüche, -zeiten und -hilfen für einzelne Lernende oder Teilgruppen variabel gestalten. Binnendifferenzierung werde gerade

deshalb bevorzugt, weil sie das Gleichgewicht zwischen gemeinsamem und differenziertem Lernen gewährleisten soll, also „Gemeinsam verschieden lernen“.

Didaktisch gesehen soll innere Differenzierung eine Übereinstimmung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten herstellen, ohne den gemeinsamen Unterricht aufzugeben. Trautmann/Wischer (2011: 5) heben in diesem Zusammenhang die grundlegende Idee hervor, dass nicht alle Lernenden von den gleichen Aufgaben, Materialien und Methoden profitieren. Die Schülervielfalt müsse also mit der Vielfalt des Unterrichts zusammengebracht werden. Zu den wiederkehrenden Grundbausteinen gehören unter anderem Lerndiagnosen, die Stärken und Schwächen in Teilbereichen aufdecken, sowie Lernaufgaben und -angebote, die eine Übereinstimmung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernzielen ermöglichen. Sie verweisen zudem auf zieldifferentes Lernen sowie auf die Unterscheidung von Fundamentum, den relevanten Zielen für alle, und Additum, d.h. Zusatz- oder Vertiefungsaufgaben. Innere Differenzierung zeigt sich hier als eine strukturierte, auf Kriterien basierende Unterrichtsplanung, die sowohl gemeinsame Zielorientierung als auch individuelle Lernwege ermöglicht.

Es gibt verschiedene Differenzierungswege, durch die innere Differenzierung konkretisiert werden kann. Bönsch (2009: 2) beschreibt die unterrichtsprozessgebundene Differenzierung als das Basiskonzept der inneren Differenzierung. Es wird untersucht, an welchen Stellen eine Differenzierung erforderlich ist, wobei eine traditionelle Planung des Unterrichts zugrunde gelegt wird. Dies komme besonders häufig im Bereich der „nachgehenden Differenzierung“ vor, wenn nach der Bearbeitung einer Unterrichtseinheit nicht alle Schülerinnen und Schüler die definierten Lernziele erreicht haben. Nachgehende Differenzierung besteht demnach darin, Lernangebote zu schaffen, die eine Ergänzung der Lernprozesse ermöglichen. Außerdem erwähnt Bönsch (2009: 2) die Bearbeitungsdifferenzierung, was unterschiedliche Zugänge oder Wege der Bearbeitung umfasst, sowie die Instruktionsdifferenzierung, die verschiedene Einstiegs- und Lehrvarianten beinhaltet, um besser auf Lernstile und Lerntypen einzugehen. Er zeigt in seiner Übersicht zur Binnendifferenzierung auch Differenzierungskriterien wie Anspruchsniveau, Quantität, Selbstständigkeit, Lerntempo, Kooperationsniveau und Zieldifferenzierung auf, die als Planungsraster verwendet werden können (Bönsch 2016: 4, 7). Damit wird innere Differenzierung nicht als „Beliebigkeit“, sondern als systematische Variation entlang nachvollziehbarer Kriterien sichtbar.

Zugleich zeigt die empirische Perspektive, dass die tatsächliche Umsetzung der inneren Differenzierung häufig nicht den Anforderungen gerecht wird. Vock und Gronostaj (2017: 65f.) stellen fest, dass in Deutschland nur selten parallel unterschiedliche Lerngelegenheiten bereitgestellt werden. Auch im DaF-Unterricht ist damit zu rechnen, dass parallel differenzierte Lernangebote zwar notwendig wären, aber im Alltag häufig nur begrenzt realisiert werden.

Didaktisch lässt sich innere Differenzierung über mehrere Komponenten konkret beschreiben. Salner-Gridling (2020: 19) nennt dabei verschiedene Bereiche, in denen Unterricht angepasst werden kann, z. B. Lernziel, Lernzeit, Methode, Lernumgebung, Schwierigkeitsgrad, Leistungsniveau, Inhalt, Lerntechnik und Umfang. Auch Wiedenmayer (2015: 58–60) betont, dass Differenzierung verschiedene Dimensionen betreffen kann und als Antwort auf heterogene Lernvoraussetzungen neue Unterrichtsstrategien erfordert. Besonders sinnvoll ist die Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Differenzierung. Quantitative Differenzierung meint, dass sich der Umfang bzw. die Menge einer Aufgabe unterscheidet, qualitative Differenzierung meint Unterschiede im Schwierigkeitsgrad und in der Art der Hilfestellung (Wolff 2010: 54–55; Strohn 2012: 15). Gerade qualitative Differenzierung ist im Fremdsprachenunterricht zentral, weil Lernende je nach Sprachstand unterschiedliche sprachliche Stützen brauchen, um Aufgaben bewältigen und kommunikativ handlungsfähig werden zu können (Wolff 2010: 54–55).

Für den DaF-Unterricht ist innere Differenzierung auch besonders wichtig, weil Lerngruppen häufig in Lernstrategien, Motivation und Lernbiografien stark variieren und diese Unterschiede nicht allein durch Kurszuweisungen ausgeglichen werden können (Quetz 2002: 160–162).

2.1.3 Differenzierung in Bezug auf die Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

Das Ziel von Differenzierung ist es nicht nur, den Unterricht abwechslungsreicher zu machen, sondern vor allem, Lernangebote so zu planen, dass sie den spezifischen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Lernenden entsprechen. Deshalb ist die Frage, wer in einer Lerngruppe was und unter welchen Bedingungen lernen kann, ein zentraler Ausgangspunkt. Vock und Gronostaj (2017: 63) bringen diese Passungsanforderung klar zum Ausdruck. „Guter Unterricht muss zu den

Lernmöglichkeiten und den Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler und Schülerinnen passen“. Es ist damit auch festzustellen, dass eine chronische Unterforderung ebenso wenig zielführend ist wie eine dauerhafte Überforderung. Laut Vock und Gronostaj (2017: 63) ist Unterricht dann lernwirksam, wenn die Anforderungen über dem aktuellen Wissensstand liegen, aber nicht zu weit davon entfernt sind. Je größer die Heterogenität der Lernvoraussetzungen innerhalb einer Gruppe ist, desto schwieriger wird es für Lehrkräfte, eine angemessene Anpassung für alle Lernenden vorzunehmen (Vock/Gronostaj 2017: 63). Es ist notwendig, dass Differenzierung auf diagnostische Wahrnehmung und die Berücksichtigung individueller Ausgangssituationen angewiesen ist.

Salner-Gridling (2020: 18) betont aus einer eher pädagogisch-praktischen Perspektive, dass erfolgreicher Unterricht dann gelingt, wenn Lernende sich „in ihren Bedürfnissen, Interessen und in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen fühlen“, Wertschätzung erfahren und so oft wie möglich die Möglichkeit haben, „auf ihre eigene Art und Weise“ Aufgaben zu bewältigen. Erfahrungen dieser Art stärken das Selbstbewusstsein und das Vertrauen in sich selbst und tragen zur „Freude am Lernen“ bei (Salner-Gridling 2020: 18). Für die Differenzierung ergibt sich daraus, dass Lernbedürfnisse und -voraussetzungen nicht nur Randbedingungen sind, sondern spielen eine zentrale Rolle für die Lernbeteiligung, -motivation und den -fortschritt. Lernende können nur dann sinnvoll gefördert werden, wenn der Unterricht ihre Ausgangslagen systematisch berücksichtigt. Die Voraussetzungen und Bedürfnisse des Lernens sind dabei mehrdimensional. Lernende in heterogenen Lerngruppen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres Leistungsniveaus, sondern auch darin, wie sie lernen, welche Methoden sie bevorzugen, welche Art von Unterstützung sie benötigen und welche Themen oder Aufgaben für sie von Bedeutung sind.

Von Bedeutung ist dabei nicht die beliebige Variation, sondern das Ziel, „möglichst oft für möglichst viele Lernende lernförderliche Bedingungen in einer heterogenen Klasse herzustellen“ (Salner-Gridling 2020: 19). Dementsprechend basiert die Differenzierung auf den Bedürfnissen der Lernenden, um die Lernziele zu erreichen, anstatt auf einem einheitlichen „Standardweg“ für alle. Damit wird die professionelle Rolle der Lehrkraft mehr in Richtung Lernbegleitung und adaptive Unterstützung verschoben. Lehrkräfte müssen laut Salner-Gridling (2020: 19) die „individuellen Lernvoraussetzungen“ der Schüler/innen, ihre Lernmöglichkeiten sowie ihre Stärken und Schwächen erkennen und „in die Unterrichtsplanung“ einbeziehen. Trautmann/Wischer (2011: 5) betonen in

ähnlicher Weise, dass nicht alle Lernenden von den gleichen Aufgaben, Materialien und Methoden profitieren. Daher sollte der „Vielfalt der Schüler“ mit einer „Vielfalt des Unterrichts“ begegnet werden. Hier wird Differenzierung als durchgängige Antwort auf tatsächliche Lernunterschiede angesehen. Sie kreiert Lernwege, die für Lernende mit Unterstützungsbedarf sowie für leistungsstarke Lernende geeignete Lernmöglichkeiten bieten, dabei jedoch die gemeinsamen Lernziele nicht grundsätzlich in Frage stellen. Auch ist für das Verhältnis zwischen Differenzierung und Lernvoraussetzungen entscheidend, dass die Lernenden für den Abschluss von Lernprozessen verschiedene Hilfestellungen und unterschiedlich viel Zeit brauchen. Lernprozesse können laut Bönsch (2016: 9) erst dann als abgeschlossen angesehen werden, wenn Lernende nicht nur verstehen, sondern auch Wissen anwenden und dies verständlich kommunizieren können. Dies erfordert „unterschiedliche Zeitspannen für verschiedene Lerner“, und der Unterricht muss so gestaltet sein, dass ausreichend individuelle Übungszeiten zur Verfügung stehen. Dies bedeutet, dass Lernzeit, Übungsgelegenheiten und Unterstützungsangebote so strukturiert werden sollten, dass die Lernenden ihren individuellen Lernpunkt erreichen können, anstatt im Gleichschritt an einem Teil der Lerngruppe vorbeizuarbeiten.

Eine für heterogene Lerngruppen geeignete kooperative Arbeitsform ist das Lerntempoduett (siehe Anhang: Unterrichtsverlauf). Dabei bearbeiten die Lernenden laut der Universität Oldenburg (o. J.: Online) eine Aufgabe zunächst individuell und in ihrem eigenen Tempo. Sobald sie fertig sind, suchen sie eine Partnerin oder einen Partner, die oder der ebenfalls ungefähr zur gleichen Zeit abgeschlossen hat. Anschließend vergleichen sie ihre Ergebnisse, erklären sich gegenseitig ihre Lösungswege und sichern gemeinsam zentrale Inhalte. Das Lerntempoduett verbindet damit individuelle Arbeitsphasen mit kooperativer Ergebnissicherung. Für heterogene Lerngruppen ist diese Arbeitsform besonders geeignet, weil unterschiedliche Bearbeitungsgeschwindigkeiten berücksichtigt werden, ohne dass langsamere Lernende unmittelbar unter Druck geraten oder schnellere Lernende untätig warten müssen. Zugleich ermöglicht die anschließende Partnerphase sprachlichen Austausch, gegenseitige Unterstützung und eine erste Überprüfung der eigenen Ergebnisse. Damit lässt sich das Lerntempoduett sowohl mit Prinzipien der Differenzierung als auch mit kooperativem Lernen verbinden.

Diese Perspektive ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da sie zwei Faktoren hervorhebt, die im Verlauf des Unterrichts gut zu beobachten sind und im

Flipped-Classroom-Setting eine zentrale Rolle spielen, nämlich Lernbereitschaft bzw. Motivation sowie Lernerautonomie bzw. Selbststeuerung. Diese beiden Dimensionen strukturieren nicht nur die Art und Weise, wie Lernende Lernangebote annehmen und nutzen, sondern auch die Bedingungen, unter denen Differenzierung in heterogenen Gruppen erfolgreich ist. Im nachfolgenden Unterkapitel werden daher zunächst Lernbereitschaft und Motivation als wesentliche lernbezogene Voraussetzungen näher betrachtet, gefolgt von einer Diskussion über Lernerautonomie und Selbststeuerung als Bedingungen und Ziele eines differenzierten Unterrichts.

2.2 Lernbereitschaft und Motivation

In diesem Unterkapitel werden Lernbereitschaft und Motivation als wichtige Voraussetzungen für das Lernen im DaF-Unterricht beschrieben. Zunächst werden zentrale Begriffe und grundlegende Motivationskonzepte geklärt, anschließend wird gezeigt, welche Folgen das für die Unterrichtsplanung hat und zuletzt wird auf die neurobiologische Sicht eingegangen.

2.2.1 Begriffsklärung

Storch (1999: 327) versteht Motivieren im Fremdsprachenunterricht als „die optimale Gestaltung der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft der Schüler“. Lernbereitschaft kann dabei als die konkrete Bereitschaft gefasst werden, sich auf Lernhandlungen einzulassen. Motivation beschreibt den Prozess, der Lernbereitschaft anstößt und stabilisiert (Storch 1999: 327). Riemer (2011: 1152) betont ergänzend, dass Motivation im Fremdsprachenlernen als mehrdimensional und dynamisch beschrieben wird und dass Motivierungsstrategien nicht als pauschal wirksam gelten können, weil Lernende unterschiedliche Motivationsstrukturen mitbringen. Motivation wird als komplexer Prozess verstanden, der zielgerichtetes Verhalten erklärt und sowohl physiologische als auch psychologische Einflussfaktoren umfasst (Nedomová 2015: 7).

2.2.2 Motivationstheorie und Motivationsformen

Im Bereich motivationaler Grundorientierungen unterscheidet Riemer (2011: 1153) zwischen instrumentellen und integrativen Zielsetzungen. Instrumentelle Orientierungen liegen vor, wenn Lernende die Zielsprache vor allem als nützlich für

spätere Lebensbereiche betrachten, z. B. wegen Ausbildung und Beruf, während integrative Orientierungen stärker mit Interesse und Offenheit gegenüber der Zielsprachenkultur verbunden sind. Beide Orientierungen schließen sich nicht aus. Außerdem werden Reise-, Bildungs- und Kontaktmotive genannt (Riemer 2011: 1153). Für Deutsch als Fremdsprache wird dabei hervorgehoben, dass Deutschkenntnisse häufig als instrumentell bedeutsam beschrieben werden und zugleich als Aufwertung eines mehrsprachigen Profils gelten (Riemer 2011: 1153). Für heterogene Lerngruppen ist diese Unterscheidung nach Riemer (2011: 1153) wichtig, weil Motivation damit nicht nur als quantitativ mehr oder weniger erscheint, sondern als unterschiedliche Sinn- und Zielbezüge, an die Unterricht und Aufgaben anknüpfen können. Gerade in der Weiterbildung wird zudem betont, dass Lernende unterschiedliche Zielprofile und Lernbiografien mitbringen, was motivationale Unterschiede im Unterricht zusätzlich verstärkt (Quetz 2002: 160–162).

Seit den 1980er Jahren wird in der Forschung verstärkt die Bedeutung von Selbstbestimmung hervorgehoben. Bosch (2015: 2) unterscheidet intrinsische Motivation, also Handeln „ihrer selbst wegen“ und extrinsische Motivation, also Handeln aufgrund äußerer Anreize, z. B. Lob oder Noten. Die Förderung intrinsischer Motivation wird als günstig eingeschätzt, weil Lernhandlungen dadurch weniger von äußeren Faktoren abhängig sind und stabiler aufrechterhalten werden können (Bosch 2015: 2). Nedomová (2015: 7) erläutert in Anschluss an Deci/Ryan (1993: 224–226), dass intrinsische Motivation aus Interesse und Freude an der Aktivität entsteht, während extrinsische Motivation stärker durch äußere Zielvorgaben geprägt ist. Im selben Zusammenhang wird der Begriff der Intentionalität betont. Motiviert gilt Verhalten dann, wenn es einem Zweck folgt. Fehlt diese Zielgerichtetheit, wird von amotiviertem Verhalten gesprochen (Deci/Ryan 1993: 224–226, zitiert nach Nedomová 2015: 7).

In dieser Arbeit wird Motivation nicht nur anhand von Selbstauskünften der Lernenden erfasst, sondern auch durch beobachtbare Hinweise im Unterrichtsgeschehen. Hierzu zählen unter anderem aktive Mitwirkung, Interesse, Fortführung der Arbeit bei Problemen sowie im Gegenzug Passivität, Meidung oder offensichtlicher Rückzug. Diese Beobachtungsindikatoren dienen nicht als direkter Beweis für Motivation oder Demotivation, sondern als kontextabhängige Hinweise. Sie können mit den im theoretischen Teil dargestellten Motivationsaspekten in Verbindung gebracht werden. Laut Schunk/Zimmerman beinhaltet selbstreguliertes Lernen die Planung, Steuerung und Anpassung eigener Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen, um persönliche

Ziele zu erreichen (Schunk/Zimmerman 1994, zitiert nach Bosch 2015: 4). Motivation ist auch mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden, was die persönliche Erwartung betrifft, eine bestimmte Aufgabe meistern zu können (Bandura 1977, zitiert nach Bosch 2015: 5). Wenn Lernende trotz Schwierigkeiten weiterarbeiten, Hilfen in Anspruch nehmen oder ihre Aufgaben fortsetzen, kann dies als Indikator für Engagement, Selbststeuerung und wahrgenommene Bewältigbarkeit gedeutet werden. Wenn sie hingegen Aufgaben meiden, sich wenig einbringen oder die Bearbeitung abbrechen, kann dies auf Unsicherheit, Überforderung oder eine geringe Motivation hinweisen.

Didaktisch folgt daraus, dass Motivation in heterogenen Gruppen nicht nur über äußere Steuerung stabilisiert werden sollte, sondern über Lernbedingungen, die Selbstbestimmung und Kompetenzerleben ermöglichen. Bosch (2015: 2-3, 6-8) argumentiert hier explizit mit psychologischen Grundbedürfnissen, u. a. der Autonomie, Kompetenz und der sozialen Eingebundenheit und leitet daraus Anforderungen an Aufgabenstruktur, Hilfen und Lernumgebung ab. Einen praxisnahen Blick ergänzt Monev (2014: 2-3), der im DaF-Unterricht Motivation als didaktisch beeinflussbar beschreibt und besonders die Rolle von Aufgabenrelevanz und Lernatmosphäre hervorhebt.

2.2.3 Motivation und Lernen aus neurobiologischer Sicht

Ergänzend wird Motivation auch aus neurobiologischer Perspektive mit Lernen verknüpft. Nedomová (2015: 8) zitiert Spitzer mit der Aussage, dass ein Dopamin-System Reize nach Neuheit und positiver Erwartungsabweichung bewertet und dadurch Handeln und Lernen steuert. Dieses System „treibt uns an, motiviert unsere Handlungen und bestimmt, was wir lernen“. Aus dieser Sicht ist Motivation als zyklischer Prozess zu verstehen, in dem positive Lernerfahrungen und interne Belohnung Lernanstrengung begünstigen (Nedomová 2015: 8). Zeppos (2019: 15–16) betont außerdem, dass Motivation durch negative affektive Faktoren wie Lernstress oder Sprachangst beeinträchtigt werden kann. Damit wird nachvollziehbar, warum unterstützende Lernbedingungen, wie z. B. transparente Ziele, klare Kriterien und entlastende Hilfen nicht nur kognitiv, sondern auch motivational bedeutsam sind (Riemer 2011: 1155; Zeppos 2019: 15–16).

2.2.4 Didaktische Konsequenzen für den Unterricht

Aus den dargestellten Perspektiven lassen sich konkrete Konsequenzen für Unterricht und Differenzierung ableiten. Riemer (2011: 1155) betont, dass Lernende bei der Festlegung realistischer Lernziele und Zwischenziele unterstützt werden sollen und Hilfen zur Reflexion ihrer Lernfortschritte benötigen. Erfolgserwartungen müssen über zeitnahe Erfahrungen stabilisiert werden. Lehrkräfte sollen Lernende zu Erfolgserlebnissen führen, die als kontrollierbar erlebt werden und dadurch Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit stärken (Riemer 2011: 1155). Bosch (2015: 2-3, 6-8) ergänzt, dass motivationale Stabilisierung nicht primär über Anreize zu erklären ist, sondern über Lernbedingungen, die Autonomie-, Kompetenz- und Zugehörigkeitserleben fördern. Storchs Motivierungsbegriff (1999: 327) passt hierzu, weil er Motivation als Ergebnis der Gestaltung von Lernbedingungen ansieht, die Lernbereitschaft erhöhen.

Widodo (2013: 12) betont, dass Lernmaterialien die Motivation fördern können, wenn sie interkulturelle Bezüge zwischen Fremd- und Erstsprache aufgreifen, kontrastiv darstellen und zugleich die Bedürfnisse sowie die kulturelle Identität der Lernenden berücksichtigen. Zusätzlich wirken motivierend ausgewählte, relevante Themen sowie Orientierungstransparenz und Aufgabentransparenz, da klare Ziele und nachvollziehbare Handlungsgründe Eigenständigkeit unterstützen, die wiederum Motivation begünstigen kann (Widodo 2013: 2–5).

Für heterogene DaF-Gruppen ist zudem relevant, dass Motivation mit individuellen Voraussetzungen zusammenhängen kann. İşigüzel (2011: 30-31) zeigt in seinem Beitrag zur Motivation als affektivem Faktor, dass Emotionen und Motivation eng mit Lernverhalten und Lernerfolg verbunden seien und dass Lernen ohne emotionale Beteiligung nicht sinnvoll erklärbar sei. In einem weiteren Beitrag argumentiert İşigüzel (2012: 53-54), dass die bewusste Einbeziehung der Erstsprache als Ressource motivationsförderlich sein kann, weil sie Verstehen erleichtert und Erfolgserlebnisse ermöglicht, die wiederum Lernmotivation stützen. Didaktisch lässt sich daraus ableiten, dass motivationale Unterstützung in heterogenen Gruppen auch über Verfahren, die vorhandene Sprachkenntnisse gezielt nutzen, erfolgen kann, wie z. B. Vergleichsaufgaben oder Transferhilfen, wenn diese zielgerichtet und kontrolliert eingesetzt werden (İşigüzel 2012: 82).

Für die Unterrichtsplanung ist schließlich wichtig, dass motivationale Maßnahmen nicht „zusätzlich“ neben der Planung stehen, sondern Bestandteil professioneller Unterrichtsplanung sind. Ehnert und Möllering (2001: 18-22) betonen die systematische Verknüpfung von Zielen, Inhalten, Verfahren und Evaluation, wodurch Zieltransparenz und Rückmeldung als Planungsbestandteile sichtbar werden. Ergänzend lässt sich Rummlers Perspektive (2014: 13-14) auf die Lernräume heranziehen. Lernumgebungen, strukturieren seiner Meinung nach die Lernhandlungen und Motivation hängt daher auch davon ab, ob Lernräume Orientierung, Zugänglichkeit und Unterstützung ermöglichen.

Für die vorliegende Untersuchung ist Motivation damit doppelt relevant. Sie ist einerseits Analyseaspekt, also wie Lernende Bedingungen im Flipped-Setting wahrnehmen, andererseits aber auch Voraussetzung dafür, dass die Selbstlernphase überhaupt genutzt wird. Lernende müssen Ziele verstehen, Materialien als machbar einschätzen und einen Sinnbezug erkennen, um Lernhandlungen aufzunehmen und beizubehalten (Storch 1999: 327; Riemer 2011: 1155). Gerade in heterogenen Gruppen variiert die Motivation, deshalb sind differenzierende Unterstützungsmaßnahmen wie Wahlmöglichkeiten, abgestufte Hilfen, Zwischenziele und Feedback zentrale Bedingungen, damit Lernende Selbstlern- und Präsenzphase produktiv nutzen können (Bosch 2015: 2–3; Riemer 2011: 1155).

2.3 Lernerautonomie und Selbststeuerung

Lernerautonomie und Selbststeuerung werden in diesem Kapitel als wesentliche Konzepte für den DaF-Unterricht und die vorliegende Untersuchung erläutert. Zunächst erfolgt eine begriffliche Klärung und Eingrenzung des Begriffs, dann wird das didaktische Prinzip beschrieben und schließlich aufgezeigt, wie Autonomie im Unterricht konkret gefördert werden kann.

2.3.1 Begriffsbestimmung

In der Fremdsprachendidaktik wird Lernerautonomie als Lernprozesse angesehen, die von Lernenden selbstgestaltet und selbstreguliert werden können (Universität des Saarlandes / EuroComCenter o. J.: Online). Zugleich wird betont, dass der Begriff in der didaktischen Diskussion sehr weit gefasst verwendet wird und dadurch an Klarheit verlieren kann. Lernerautonomie ist also ein allgemeines pädagogisches Konzept, das

im Fremdsprachenunterricht besonders im konstruktivistischen Kontext betont wird. Wolff (2002: online) versteht sie als Unterrichtsprinzip, das auf zentrale Bausteine wie Lerninhalte, Lernziele, Lernstrategien, Sozialformen und Evaluation bezogen ist. Materialien sollen dabei zielorientiert gemeinsam ausgewählt werden, wobei Authentizität, Gruppenarbeit und Selbstevaluation zentrale Elemente darstellen. Im differenzierten Unterricht sei der Begriff besonders wichtig, weil Lehrkräfte nicht alle Lernvoraussetzungen im Detail überblicken können. Lernende sollen daher in Differenzierungsprozesse einbezogen werden, um Selbstverantwortung und „Lernen, wie man lernt“ zu fördern (Wolff 2010: 55). Lernerautonomie bedeutet dabei, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele und Inhalte mitzubestimmen, Lernwege zu organisieren, Lernleistungen selbst zu evaluieren sowie Lernprozesse zu reflektieren und zu verbessern (Roche 2008: 23). Demmig (2003: 27) beschreibt Autonomie zugleich als Weg und Ziel des Unterrichts und Wolff (2010: 56) und Roche (2008: 23) beschreiben sie in diesem Sinne als Kern offener Lernformen, die Selbstlernen, Reflexion, Strategienutzung, Selbsteinschätzung und Dokumentation des Lernprozesses einschließen.

Mit der Idealisierung von Autonomie gehe eine „Verwässerung der Bedeutung“ einher (Schmenk 2010: 12). Auch Apeltauer und Şenyıldız (2015: 14) weisen darauf hin, dass der Lernerautonomie-Begriff in der Fremdsprachendidaktik teils durch „ambiguous and conflicting frameworks“ geprägt ist und daher definitorisch und empirisch nicht immer eindeutig gefasst wird. In dieser Arbeit wird Lernerautonomie nicht als Lernen ohne Lehrkraft definiert, sondern im Sinne von Babin-Rusu (o.J.: 44) als die Fähigkeit verstanden, Lernprozesse immer mehr selbstständig zu planen, zu steuern, zu reflektieren und zu bewerten. Selbststeuerung ist ihnen zufolge, die konkrete Anwendung dieser Kompetenz im Lernprozess, zum Beispiel indem Lernende ihre Lernzeit planen, Strategien gezielt anwenden, Unterstützung in Anspruch nehmen und ihren eigenen Lernfortschritt beurteilen. Ergänzend kann als klassischer Bezugspunkt auf Holec verwiesen werden, der Lernerautonomie als die Fähigkeit beschreibt, das eigene Lernen eigenverantwortlich zu gestalten und zentrale Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Bewertung zu übernehmen (Kontomitrou 2016: 5). Darüber hinaus wird im GER die Förderung von Lernerautonomie u. a. als Unterstützung „bei der Planung von selbstbestimmtem Lernen“ beschrieben, etwa durch die Selbstzielsetzung, Materialauswahl und die Instrumente der Selbstbeurteilung (Kontomitrou 2016: 8–9).

2.3.2 Lernerautonomie als didaktisches Prinzip

Ein wichtiges Argument für die Förderung von Autonomie ist, dass Lernende nur dann nachhaltig lernen können, wenn sie Orientierung im Lehr- und Lernprozess erhalten und schrittweise Verantwortung übernehmen. Nodari und Steinmann (2011: 1158) betonen, dass ein autonomiefördernder Unterricht den Lernenden die Möglichkeit bieten muss, erstens sich im Lehr- und Lerngeschehen zurechtzufinden, zweitens Verantwortung zu tragen und drittens über eigene sowie fremdinitiierte Lern- und Verhaltensweisen nachzudenken. Lernerautonomie wird dadurch nicht nur als allgemeiner Wunschzustand, sondern als Sammlung konkreter Teilkompetenzen verständlich. Diese Perspektive korrespondiert mit dem von Schmenk (2010: 12) angeführten Anspruch, Autonomie nicht nur normativ zu garantieren, sondern auch analytisch und didaktisch konkret zu gestalten.

Die Lernerautonomie ist für den DaF-Unterricht von großer Bedeutung, da Lernende in vielen Lernarrangements aktiver, selbstständiger und verantwortungsbewusster handeln sollen. Laut Nicolaescu (2025: 236-237) ist die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht wichtiger geworden, und es sollte Lernenden durch Aufgaben und Übungen Anreize geboten werden, dass sie engagiert und eigenverantwortlich mitwirken. Zur selben Zeit wird klar, dass Autonomie nicht als selbstverständlich angenommen werden kann. Nodari und Steinmann (2011: 1159) weisen darauf hin, dass Lehrpersonen im Unterricht normalerweise die Planungs- und Steuerungsfunktionen übernehmen. Unter diesen Bedingungen übernehmen Lernende nicht automatisch Verantwortung, sondern es bedarf neuer Ansätze, um dies zu erreichen. Daher stellt die Förderung von Autonomie keinen zufälligen Effekt offener Aufgaben dar, sondern einen Entwicklungsprozess, der durch Pädagogik unterstützt wird. Dazu passt auch der Hinweis, dass zur Wirksamkeit von Autonomieförderung bislang nicht in ausreichendem Maß überzeugende Vergleichsuntersuchungen vorliegen, weshalb eine kontextbezogene Betrachtung besonders wichtig ist (Apeltauer/Şenyıldız 2015: 15).

Damit wird auch ein weit verbreitetes Missverständnis angesprochen, nämlich Nodari und Steinmann (2011: 1159) betonen nämlich ausdrücklich, dass die Förderung von Autonomie nicht bedeutet, dass man alles geschehen lassen und Lernende sich selbst überlassen sollte. Vielmehr müssen Lehrende sorgfältig auswählen, in welchen Bereichen sie Klassen oder einzelnen Lernenden Verantwortung übertragen können und

wollen (Nodari/Steinmann 2011: 1159). Diese Äußerung untermauert Schmenks Einwand (2010: 12) gegen eine allzu vage Handhabung des Autonomiebegriffs, die zur Folge haben kann, dass Unterrichtsmethoden, die sich erheblich voneinander unterscheiden, ungenau und somit zuwider fördernd gekennzeichnet werden. Didaktisch ergibt sich daraus, dass die Förderung von Autonomie eine Struktur erfordert, mit einer schrittweisen Übertragung von Verantwortung und angeleiteter Reflexion, insbesondere in heterogenen Lerngruppen, in denen die Lernenden unterschiedliche Lernbiografien, Strategierepertoires und Unterstützungsbedarfe mitbringen. Mitschian (2001: 21-22) warnt ergänzend davor, didaktische „Modewellen“ oder Leitwissenschaften ohne kritische Prüfung als umfassende Lösungen zu betrachten. Impulse seien zwar wertvoll, doch problematisch werde es, wenn daraus ein pauschaler Führungsanspruch und eine Abwertung anderer Unterrichtsformen abgeleitet würden.

Auch aus der Modellfunktion des Unterrichts ergibt sich ein gut operationalisierbarer Zugang. Laut Nodari/Steinmann (2011: 1159) kann ein Unterricht, der Autonomie fördert, den Lernenden eine optimale Orientierung im Lehr- und Lernprozess bieten. Es ist wichtig, dass die Lernenden wissen, was sie lernen, welches Ziel sie auf welchem Weg anstreben und wie viel Zeit ihnen zur Verfügung steht. Damit wird die Zieltransparenz zu einer wesentlichen Voraussetzung für einen unterrichtenden Ansatz der Gewährung von Autonomie. Orientierung kann konkret unterstützt werden, indem Lehrende zu Beginn einer Lerneinheit die Lernziele bekanntgeben und am Ende gemeinsam überprüfen oder indem sie Zeitpläne für den Unterricht und Hausaufgaben mit den Lernenden festlegen oder anpassen (Nodari/Steinmann 2011: 1159). Diese Überlegungen knüpfen unmittelbar an die Ausführungen von Babin-Rusu (o.J.: 44) an, der Autonomie als die Fähigkeit definiert, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren, Lernwege mitzubestimmen und das Lernverhalten zu beurteilen. Didaktisch konkretisieren Nodari/Steinmann (2011: 1158-1159) autonomiefördernden Unterricht als die Ermöglichung von Orientierung im Lernprozess, die Übernahme von Verantwortung und die Reflexion über Lern- und Verhaltensweisen. Babin-Rusu (o.J.: 44) beschreibt Lernerautonomie ergänzend als Fähigkeit, Lernprozesse zu planen, zu steuern und zu reflektieren.

Die Förderung von Autonomie beinhaltet auch die Weitergabe und bewusste Nutzung von Lernstrategien. Laut Nodari/Steinmann (2011: 1159) gehört es zu den Aufgaben von Lehrpersonen, Lernstrategien gezielt zu vermitteln und deren bewusste

Anwendung zu fördern. Um Strategien erfolgreich anzuleiten, brauche es vor allem die Gelegenheit, neue Vorgehensweisen einzuüben und in das eigene Lernverhalten zu integrieren. Selbststeuerung wird nicht als individuelle Eigenschaft betrachtet, sondern als eine Kompetenz, die im Unterricht entwickelt werden kann. Boeckmann (2015: 90-91) baut darauf auf, indem er die Lernendenzentrierung als Schlüsselkomponente von Ansätzen zur Förderung der Autonomie betont. Sie werden als aktive Beteiligte verstanden, die in Aufgaben, Entscheidungsprozesse und Reflexion einbezogen sind. Insbesondere in heterogenen Lerngruppen kann eine auf die Lernenden fokussierte Herangehensweise der Differenzierung dienen, da Lernende verschiedene Zugänge ausprobieren und Verantwortung für ihre eigenen Lernwege tragen.

2.3.3 Umsetzung im Unterricht

Aufgaben und Materialien sind für einen Unterricht, der die Autonomie fördert, von besonderer Bedeutung. Laut Nodari/Steinmann (2011: 1160) müssen Aufgaben, sowie der Unterricht insgesamt, transparent in Bezug auf Ziele, Vorgehensweisen und mögliche Strategien sein. Erst wenn Lernende Sinn, Zweck und Erreichbarkeit der Ziele deutlich erkennen können, „setzen sie ihr ganzes Lernpotential ein“. Dies führt zu einem grundlegenden didaktischen Prinzip, dass Transparenz und Bewusstheit über Lernziele die Bedingungen für Autonomie sind. Nodari/Steinmann (2011: 1160) betonen im Bereich Materialien, dass der Unterricht idealerweise mit authentischen Materialien arbeiten könne, dies jedoch selten durchgängig realistisch sei. Lehrwerke können Lehrpersonen entlasten, wenn sie schrittweise Verantwortungsübernahme ermöglichen, Reflexion über eigene Lernverhaltensweisen systematisch einbeziehen und möglichst authentische Materialien bieten (Nodari/Steinmann 2011: 1160). Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass neue Medien zwar häufig als vorteilhaft für autonomes Lernen betrachtet werden und das Internet zahlreiche leicht zugängliche Materialien bietet, aber Medien nicht „per se“ die Autonomie fördern. (Nodari/Steinmann 2011: 1160–1161). Diese Begrenzung ist für digitale Lernarrangements besonders von Bedeutung, da sie aufzeigt, dass eine Förderung der Autonomie nicht durch die Digitalisierung allein gegeben ist, sondern einer didaktischen Gestaltung bedarf. In diesem Zusammenhang können zusätzlich Evaluationsmethoden erwähnt werden. Alternative Evaluationsformen, wie z.B. Portfolio, Selbstbeurteilung, Peer-Evaluation und Beobachtung bieten nicht nur eine

differenziertere Perspektive auf Lernprozesse, sondern fördern auch die Übernahme von Verantwortung und damit autonomes oder selbstgesteuertes Lernen (Kontomitrou 2016: 3; 10). Gleichzeitig demonstriert Traub (2012: 16) anhand der Projektarbeit, dass offene Lernformen nicht zwangsläufig selbstgesteuertes Lernen hervorrufen. Es kann eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem Anspruch an eine selbstgesteuerte Lernumgebung und der tatsächlichen Umsetzung bestehen, weshalb eine Strukturierung und schrittweise Unterstützung erforderlich bleibt.

Diese unterrichtspraktischen Bedingungen sind auch für die vorliegende Untersuchung von großer Bedeutung. Zunächst handelt es sich bei ihr um eine Voraussetzung dafür, dass das Flipped-Classroom-Konzept funktioniert und für die Selbstlernphase ist es notwendig, dass Lernende ihre Lernzeit planen, mit Materialien arbeiten, Verständnisfragen herausfiltern und Rückmeldungen verwenden. Autonomie ist außerdem eine Zielperspektive des Ansatzes, da die Struktur des Flipped Classroom, bei geeigneter Unterstützung, die Verantwortung schrittweise mehr Lernenden übertragen kann, während die Präsenzzeit für Beratung, Anwendung, Differenzierung und Reflexion genutzt wird (Babin-Rusu o. J.: 44; Nicolaescu 2025: 236–237). Die Lernerautonomie wird für die empirische Analyse durch beobachtbare Indikatoren greifbar, wie beispielsweise durch die Orientierung im Lernprozess, durch die Übernahme von Verantwortung in der Selbstlernphase und durch die Nutzung von Strategien und Reflexion. (Nodari/Steinmann 2011: 1158–1160). Sie stellt eine zentrale Kategorie dar, um die Potenziale und Barrieren des Lernszenarios im heterogenen DaF-Unterricht zu beschreiben.

2.4 Flipped Classroom als Lehrkonzept

Aufbauend auf den zuvor erläuterten Dimensionen von Heterogenität, Motivation und Lernerautonomie wird im folgenden Kapitel das Flipped-Classroom-Konzept als didaktisches Lehr-Lern-Modell vorgestellt. Dabei wird auf Grundprinzipien, Phasen und Varianten eingegangen und anschließend geklärt, inwiefern der Ansatz im heterogenen DaF-Unterricht eine Differenzierung ermöglicht sowie Lernmotivation und Lernerautonomie fördern kann und welche Barrieren dabei auftreten können.

2.4.1 Definition und Grundprinzipien des Flipped Classroom

Ein Flipped Classroom bzw. Inverted Classroom Model (ICM) ist ein Unterrichtskonzept, bei dem wesentliche Bestandteile des herkömmlichen Unterrichtsverlaufs gezielt „umgedreht“ werden (Lage/Platt/Treglia 2000: 32). Es wird im Deutschen häufig als „umgedrehter Unterricht“ oder „umgedrehte Klasse“ bezeichnet. Die Aneignung des Wissens, d.h. der Input und die Erarbeitung grundlegender Inhalte, erfolgt zeitlich vor der gemeinsamen Unterrichtsstunde, in der Regel in einer vorbereitenden, medial unterstützten Selbstlernphase, während die Präsenzzeit für Übung, Anwendung, Vertiefung, Interaktion und gezielte Unterstützung genutzt wird (Schäfer 2012: 3; Sams 2012: 13–14). Aus dieser Perspektive geht es dabei nicht in erster Linie um die bloße Digitalisierung, sondern um eine didaktische Neugestaltung der Lernzeit. Gemeinsame Anwesenheit soll in Bereichen genutzt werden, wo Lernende besonders von Zusammenarbeit, Rückmeldungen und individueller Unterstützung profitieren (Werner et al. 2018: 14).

Ein wesentliches Grundprinzip des Flipped Classroom ist somit die Trennung und Neustrukturierung der Inhaltsvermittlung und Inhaltsverarbeitung. Um im Unterricht mehr Platz für lernintensive Aktivitäten zu schaffen, wird die Inputphase in eine vorgelagerte Lernphase ausgelagert (Schäfer 2012: 3–4). Diese Umkehrung ist eng mit einem Wandel der Rollen verbunden. In der Präsenzphase agieren Lehrpersonen stärker als Lernbegleiter, die Lernprozesse beobachten, unterstützen und differenziert intervenieren, anstatt primär frontal zu erklären (Werner et al. 2018: 14; Sams 2012: 18). Durch diese Aspekte wird die Präsenzphase zu einem Raum, in dem Lernende ihr Vorwissen aktiv anwenden, Fragen klären, Probleme gemeinsam lösen und Lernfortschritte sichtbar machen können (Sams 2012: 18–19).

Ein weiteres Grundprinzip besteht darin, dass die Vorbereitung verbindlich ist. Um die Präsenzphase tatsächlich für vertiefende Aktivitäten nutzen zu können, muss die vorbereitende Lernphase so gestaltet sein, dass die Lernenden sie als realistisch machbar und als sinnvollen Teil des Unterrichts ansehen. Nur wenn die Lernenden sich die Grundlagen so gut erarbeiten, dass im Unterricht nicht noch einmal von vorn begonnen werden muss, sondern auf vorhandenes Vorwissen aufgebaut werden kann, funktioniert der Ansatz (Schäfer 2012: 4–5). Kück (2014: 9–11) hebt hervor, dass das Flipped-Classroom-Konzept auf individualisiertes und selbstständiges Lernen abzielt. Dies setzt eine klare Strukturierung und Begleitung der Selbstlernphase voraus, um den

Lernenden tatsächlich zu ermöglichen, sich Inhalte eigenständig anzueignen. Aus didaktischer Sicht gehören dazu transparente Arbeitsaufträge, klare Erwartungen sowie Mechanismen zur Rückmeldung und Überprüfung, damit Lernende vorbereitet in die Präsenzphase kommen (Kück 2014: 16–18).

Ein drittes Grundprinzip nach Kück (2014: 19-21) betrifft die Flexibilisierung von Lernwegen und Lerntempo. Die vorgelagerte Phase erlaubt es Lernenden, Materialien im eigenen Tempo zu bearbeiten, Inhalte zu wiederholen und Verständnisprobleme zu identifizieren, bevor sie in der Präsenzphase aktiv werden. So kann die gemeinsam verbrachte Zeit entlastet und effektiver für Lernzwecke verwendet werden. Laut Werner et al. (2018: 14) ermöglicht die Auslagerung der Wissensvermittlung den Lernenden, Inhalte „selbstbestimmt und im eigenen Tempo“ zu bearbeiten, während die Unterrichtszeit anschließend für Übung, Anwendung, Reflexion und individuelle Förderung zur Verfügung steht. Insbesondere in heterogenen Lerngruppen kann diese Struktur prinzipiell die Bedingung schaffen, dass Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen nicht alle zur gleichen Zeit und im gleichen Tempo denselben Input erhalten müssen (Kück 2014: 19–21).

Ein viertes Grundprinzip betrifft die Aktivierung in der Präsenzphase. Die im Unterricht gewonnene Zeit wird nicht als freie Zeit betrachtet, sondern als didaktisch geplante Phase für anspruchsvollere Lernhandlungen. Am Beispiel einer umgedrehten Mathematikvorlesung demonstriert Spannagel (2012: 73-74), dass während der Präsenzphase Raum geschaffen wird, um Prozesse, Problemlösungen und Diskussionen in den Vordergrund zu stellen, während das grundlegende Wissen zuvor eigenständig erarbeitet wird. Dies bedeutet im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, dass die Präsenzzeit systematisch für kommunikative, kooperative und anwendungsorientierte Aufgaben genutzt werden kann, bei denen die Lehrkraft gezielt Unterstützung bietet und Feedback gibt (Werner et al. 2018: 14; Kück 2014: 22–24).

Obwohl der Flipped Classroom oft mit digitalen Medien assoziiert ist, liegt der Fokus nicht auf dem Einsatz von Medien. Werner et al. (2018: 14) heben ausdrücklich hervor, dass das Konzept kein Online-Unterricht ist, sondern ein Präsenzkonzept, bei dem digitale Medien häufig zur Vorbereitung verwendet werden. Entscheidend ist die sinnvolle Nutzung der Präsenzzeit. Bergmann/Sams (2012: 47) formulieren zusammenfassend, dass die Präsenzphase der Ort ist, an dem das Wesentliche passiert: „The magic happens in the classroom“. In diesem Satz wird das Grundprinzip des Flipped-Classroom-Konzeptes zusammengefasst, das die Unterrichtszeit nicht ersetzt,

sondern durch eine Bereitstellung für Lernhandlungen, die von Interaktion, Unterstützung und Differenzierung profitieren, didaktisch aufwertet (Werner et al. 2018: 14–15; Kück 2014: 22–24).

2.4.2 Entstehung, Ziele und Varianten des Konzepts

Die Entwicklung des Flipped-Classroom-Konzeptes kann als Wechselwirkung zwischen didaktischem Bedarf und technischen Möglichkeiten beschrieben werden. Um die gemeinsame Zeit intensiver für Übungen, Anwendungen, Austausch und Rückmeldungen zu verwenden, fingen Lehrende an, Lerninhalte vor der Präsenzzeit anzubieten (Baker 2000: 9–16; Lage/Platt/Treglia 2000: 30–34). Baker (2000: 9-16), der den Ansatz beschreibt und dabei den Rollenwechsel der Lehrkraft vom „Sage on the Stage“ zum „Guide by the Side“ betont, ist ein früher und oft genannter Ausgangspunkt. Er berichtet, dass er das Konzept zwischen 1996 und 1998 an einer privaten Universität in Ohio testete, indem er neue Vorlesungsinhalte, unter anderem durch Präsentationsmaterialien, im Voraus online bereitstellte. Dadurch kamen Studierende nach seiner Beobachtung besser vorbereitet in die Präsenzsitzungen und zeigten eine höhere Lernbereitschaft. Baker (2000: 9-16) stellte diese Vorgehensweise 1998 auf mehreren Konferenzen vor und prägte dafür die Bezeichnung „The Classroom Flip“.

Ein weiterer früherer Bezugspunkt ist der Artikel von Lage, Platt und Treglia (2000: 32), die den Begriff „Inverting the classroom“ verwenden. Die Umkehrung wird von ihnen sehr klar definiert: „Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa“. Das Ziel besteht darin, ein inklusiveres Lernumfeld zu schaffen, da Lernende die Inhalte auf verschiedene Weisen vorbereiten können und die gemeinsame Zeit vermehrt für Unterstützung und Übung genutzt wird. Laut Lage/Platt/Treglia (2000: 30–34) arbeiten Lernende in ihrem Modell zunächst mit einführendem Material zum neuen Stoff hin. In der Präsenzphase wird dieses Wissen dann durch Aufgaben angewendet und vertieft, was der Lehrperson gezielte Hilfestellungen ermöglicht. Damit ist der Kern für spätere Flipped-Classroom-Modelle bereits angelegt, der sich somit durch Input im Voraus und Verarbeitung in Präsenz kennzeichnet.

Bergmann/Sams (2012: 14-16) sind besonders wichtig für die Bekanntheit im Schulbereich. Laut Sams entstand die Entwicklung aus einem praktischen Problem

heraus. Lernende verpassten den Unterricht, weshalb Erklärungssequenzen aufgezeichnet wurden, um ihnen eine Nacharbeitung zu ermöglichen. Schrittweise entwickelte sich ein Unterrichtsansatz, der Erklärungen konsequent auslagert und die Präsenzzeit für Üben, Anwenden und individuelle Unterstützung freimacht. Sie fassen den Mehrwert der Präsenzphase prägnant zusammen: „The magic happens in the classroom“ (Bergmann/Sams 2012: 47). Schäfer (2012: 5-6) fügt hinzu, dass die Verbreitung des Konzepts im schulischen Kontext auch davon abhing, dass digitale Geräte und Internetzugänge für viele Schüler leicht zugänglicher wurden. Nur so konnte die Vorbereitung mit digitalen Materialien zuverlässiger realisiert werden.

Das Konzept fand im deutschsprachigen Raum spätestens ab den frühen 2010er Jahre verstärkt Beachtung und wurde diskutiert. Im Vorwort des Konferenzbandes (Handke/Sperl 2012: IX) wird vermerkt, dass im Februar 2012 an der Philipps-Universität Marburg die erste deutsche Fachtagung zum Thema Inverted Classroom stattfand. Diese Veranstaltung hatte zum Ziel, Lehrkräfte aus Schule und Hochschule zusammenzuführen und „Theorie und Praxis des Inverted Classroom gleichermaßen zu untersuchen“ (Handke/Sperl 2012: IX). Das Flipped-Classroom-Konzept wurde im deutschsprachigen Diskurs nicht nur als Technik, sondern auch als didaktischer Ansatz etabliert, dessen Umsetzung und Gestaltung systematisch reflektiert wird (Schäfer 2012: 5–7; Sams 2012: 16–19).

Aus der Entstehung lassen sich wesentliche Ziele ableiten. Zunächst einmal soll die Präsenzzeit didaktisch aufgewertet werden. Durch die Auslagerung der Inputphase entsteht im Unterricht Raum für Interaktion, Problemlösungen, kooperative Übungsformen und direktes Feedback (Schäfer 2012: 3–5; Sams 2012: 18–19). Das Konzept verfolgt zweitens das Ziel eine stärkere Ausrichtung auf die Lernenden und mehr Individualisierung herbeizuführen. Flipped Classroom wird von Kück (2014: 9–11; 19–21) als Methode für individualisiertes und eigenverantwortliches Lernen beschrieben. In der Vorbereitungsphase sollen Lernende die Möglichkeit haben, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten und Inhalte zu wiederholen, während die Präsenzzeit für gezielte Hilfestellungen und differenzierte Aufgaben genutzt wird (Kück 2014: 9–11; 19–21). Als drittes Ziel soll der Unterricht die Lernenden stärker aktivieren und Verantwortungsbewusstsein fördern, ohne sie dabei im Stich zu lassen. Die Präsenzphase wird so organisiert, dass Lehrkräfte Lernprozesse begleiten und Lernende bei der Anwendung unterstützen (Sams 2012: 18; Kück 2014: 16–18). In diesem Zusammenhang heben Werner et al. (2018: 14–15, 21–22) hervor, dass das Flipped-

Classroom-Modell als Anstoß für die Weiterentwicklung des Unterrichts dienen kann, wenn die Präsenzzeit konsequent für Unterstützung, Anwendung und individuelle Förderung geöffnet wird.

In der Literatur wird der Begriff gleichzeitig nicht als ein festes Einheitsmodell betrachtet, sondern als ein Konzept mit unterschiedlichen Varianten. Eine erste Variante betrifft den Grad der Umkehrung. Es ist nicht notwendig oder möglich, jede Stunde „zu flippen“. Werner et al. (2018: 15) weisen darauf hin, dass das Flipped Classroom nicht als alleiniges Unterrichtskonzept verwendet werden sollte. Vielmehr sollte der Ansatz an die Lernziele und Inhalte angepasst werden. Eine zweite Option bezieht sich auf die Materialart in der Vorbereitungsphase. Ob Videos verwendet werden, ist nicht zwingend erforderlich, maßgeblich ist die didaktische Funktion der Vorentlastung, ergänzt durch kurze Überprüfungen und Rückmeldungen (Kück 2014: 16–18; Schäfer 2012: 5–7).

Eine dritte Variante bezieht sich auf die Präsenzphase. Am Beispiel einer umgedrehten Vorlesung demonstriert Spannagel (2012: 73-74), dass Präsenzzeit besonders effektiv ist, wenn sie konsequent für anspruchsvollere Aktivitäten wie Diskussionen, Problembearbeitung und Feedback genutzt wird und nicht zur reinen Inhaltsvermittlung zurückkehrt. Es existieren jedoch auch Varianten, die den Flipped Classroom enger mit Selbststeuerung und individuellen Lernpfaden verknüpfen. In diesen Fällen wird die Präsenzzeit vor allem als Phase der Beratung, Diagnostik und individuellen Unterstützung angesehen (Kück 2014: 22–24; Sams 2012: 19).

2.4.3 Die Phasen des Flipped Classroom

Die didaktische Wirkung des Flipped-Classroom-Konzepts entfaltet sich vor allem durch die klare Unterteilung in eine vorbereitende Selbstlernphase und eine darauf folgende Präsenzphase, die im Grunde miteinander verbunden sind. Entscheidend ist dabei nicht nur die Reihenfolge, sondern die gezielte Aufgabenverteilung. Die Inhalte werden so aufbereitet, dass die gemeinsame Zeit für intensives Lernen genutzt werden kann. Daher werden beide Phasen im Folgenden separat beschrieben und in Bezug auf ihre didaktischen Anforderungen, typischen Aufgabenformate und die Rollen der Lehrkraft erläutert (Kück 2014: 16–18; Sams 2012: 18–19).

2.4.3.1 Selbstlernphase

Im Flipped Classroom ist die Selbstlernphase nicht nur eine Vorbereitung wie bei herkömmlichen Hausaufgaben, sondern eine strukturierte Lernphase, in der die Lernenden grundlegende Inhalte erarbeiten, um sie in der Präsenzphase anzuwenden und zu vertiefen. Laut Kück (2014: 16-18) muss die Selbstlernphase didaktisch geplant werden. Lernende brauchen klare Arbeitsaufträge, eine transparente Zielsetzung und Materialien, die in Umfang und Schwierigkeit so gestaltet sind, dass sie selbstständig bearbeitet werden können. Es handelt sich dabei nicht nur um das Bereitstellen von Materialien, sondern um eine Lernaufgabe mit einem klaren Ziel. Die Lernenden sollen wissen, was sie erreichen sollen, wie sie dorthin gelangen und an welchen Maßstäben sie ihren Fortschritt erkennen können (Kück 2014: 16–18).

Ein wesentlicher Vorteil der Selbstlernphase ist die Kontrolle über das Tempo und die Häufigkeit von Übungen. Lernende haben die Möglichkeit, Erklärungen in einem Lernvideo anzuhalten, zurückzuspulen, sie erneut anzusehen oder in ihrem eigenen Tempo zu lesen und zu üben. Dies ermöglicht eine Wiederholung, ohne dass alle Lernenden in der Präsenzphase gleichzeitig auf denselben Lernstand gebracht werden müssen (Bergmann/Sams 2012: 34–36). Diese Option ist besonders wichtig für heterogene Gruppen, da Lernende verschiedene Zeiträume benötigen, um neue Inhalte zu verstehen und sich anzueignen (Kück 2014: 19–21). Die Lehrkraft hat gleichzeitig die didaktische Herausforderung, Materialien so zu gestalten, dass sie nicht nur passiv rezipiert werden, sondern eine aktive Auseinandersetzung fördern, etwa durch kleine Aufgaben, Verständnisfragen oder kurze Selbstüberprüfungen (Kück 2014: 16–18).

Um die Selbstlernphase verbindlich und effektiv zu gestalten, ist ein Feedback notwendig. Laut Sams (2012: 18-19) lässt sich die Präsenzphase nur dann effektiv nutzen, wenn Lehrkräfte Rückmeldungen darüber erhalten, ob und inwiefern Lernende vorbereitet sind, um ihre Unterrichtsarbeit entsprechend auszurichten. Zur Umsetzung werden dafür kurze Checks verwendet, wie z. B. Fragen, Mini-Quiz, Aufgabenprodukte, die nicht in erster Linie der Kontrolle dienen, sondern als Grundlage für die Planung der Präsenzphase dienen (Sams 2012: 19). So wird die Selbstlernphase auch zu einem Raum, in dem Selbststeuerung entwickelt werden kann. Lernende erwerben die Fähigkeit, Arbeitsschritte zu planen, ihre Lernzeit effektiv zu nutzen und eigene Schwierigkeiten zu identifizieren. Dies geschieht jedoch nur unter

der Voraussetzung, dass die Aufgabenstruktur diesen Prozess unterstützt und nicht überfordert (Kück 2014: 16–18; Bergmann/Sams 2012: 34–36).

2.4.3.2 Präsenzphase

Im Flipped Classroom stellt die Präsenzphase den hauptsächlichen Ort für aktive Lernverarbeitung dar. Diese Phase hat sich weg von der Inhaltsvermittlung hin zu schülerzentrierten Lernhandlungen verschoben, die in der Regel eine unmittelbare Lehrbegleitung oder Zusammenarbeit mit anderen Lernenden erfordern. Laut Sams (2012: 18) dient die Präsenzzeit vor allem dazu, Verständnisprobleme zu klären, Lernende bei Anwendung und Übung zu unterstützen und Lernprozesse gezielt zu begleiten. Dies bewirkt eine Veränderung der Funktion des Unterrichtsraums im Gegensatz zum traditionellen. Er wandelt sich zunehmend in einen Ort der Interaktion, in dem Lernende sprachlich agieren, Aufgaben bewältigen, Erklärungen erarbeiten und Rückmeldungen erhalten.

Auch Spannagel (2012: 73-74) hebt dies in seinem Beitrag zum umgedrehten Unterricht hervor, und konkretisiert, dass die Präsenzphase besonders lernwirksam ist, wenn sie konsequent für anspruchsvollere Tätigkeiten wie gemeinsames Problemlösen oder Diskussionen genutzt wird, anstatt in eine zweite Inputphase zurückzufallen. Im Mittelpunkt stehen also die kommunikativen Aktivitäten in der Präsenzphase. Werner et al. (2018: 14-15) heben hervor, dass hier der Vorteil des Flipped Classroom besteht. In der Präsenzphase hat die Lehrkraft die Möglichkeit, ebenfalls stärker differenzierend zu unterstützen, da sie Zeit hat, Lernende individuell zu begleiten, anstatt hauptsächlich frontal zu erklären. Nimmerfroh (2016: 2-4) beschreibt Flipped Classroom als Verschiebung der Inhaltsvermittlung in die Vorbereitungsphase und betont, dass die Präsenzzeit dadurch für Übung, Anwendung und Unterstützung frei wird. Zentral sei die klare Verzahnung beider Phasen durch Aufgaben und Rückmeldeschleifen.

Gleichzeitig nehmen die Ansprüche an die Planung des Unterrichts zu. Die Präsenzzeit soll als eine Phase intensiven Lernens gestaltet werden, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht wird (Kück 2014: 22–24). Er betont, dass es strukturierter Aufgabenformate, einer klaren Zeitorganisation und differenzierender Unterstützungsangebote bedarf, damit Lernende produktiv arbeiten können und nicht einzelne Lernende stehen bleiben, während andere bereits fertig sind. In diesem Sinne erlaubt die Präsenzphase differenzierende Interventionen im Lernprozess, d.h.

Lehrkräfte können Lernende gezielt beraten, Hilfestellungen anbieten, Zusatzaufgaben bereitstellen oder vertiefende Anregungen geben, ohne dass alle Lernenden der Gruppe im gleichen Tempo arbeiten müssen (Kück 2014: 22–24; Werner et al. 2018: 14–15).

2.4.4 Flipped Classroom als Differenzierungsansatz in heterogenen Lerngruppen

Das Konzept des Flipped Classroom kann als Differenzierungsansatz angesehen werden, da es Lernarrangements so organisiert, dass unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler innerhalb derselben Lerngruppe systematisch berücksichtigt werden können. Nach Vock/Gronostaj (2017: 49) bedeutet Differenzierung nicht in erster Linie, dass Lernende dauerhaft getrennt werden. Vielmehr geht es darum, die Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe variabel zu gestalten, etwa hinsichtlich des Tempos, des Anspruchsniveaus und des Unterstützungsgrades. Ein zentrales Merkmal des Flipped Classroom ist somit, dass die veränderte Zeitökonomie des Unterrichts mehr Gelegenheiten bietet, Lernprozesse individuell zu unterstützen und Aufgaben entsprechend der unterschiedlichen Lernbedarfe zu staffeln (Kück 2014: 22–24). Laut Kück (2014: 16–18) fördert das Konzept vor allem individualisiertes Lernen und selbstständiges Arbeiten, wenn die Lernziele klar definiert sind und die Aufgabenformate so gestaltet werden, dass den Lernenden verschiedene Zugänge zum Lernziel offenstehen.

In didaktischer Hinsicht kann Differenzierung im Flipped Classroom als eine Kombination aus qualitativer Differenzierung, d.h. bezüglich des Anspruchsniveaus, der Komplexität, und des Transfers und Unterstützungsdifferenzierung, also durch Hilfen, Scaffolds, und Feedback, betrachtet werden. Die qualitative Differenzierung betrifft den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sowie die Unterstützung durch die Lehrperson (Strohn 2012: 15; Wolff 2010: 54–55). Insbesondere in heterogenen Lerngruppen kann dies bedeuten, dass Lernende mit geringerem Sprachstand stärker strukturierte Aufgaben, zusätzliche Beispiele oder sprachliche Hilfen erhalten, während fortgeschrittene Lernende komplexere Kommunikations- und Transferaufgaben bearbeiten. Wesentlich ist, dass diese Differenzierungsform nicht als Parallelunterricht interpretiert wird, sondern als ein abgestuftes Aufgabenangebot mit einer gemeinsamen Zielausrichtung (Kück 2014: 22–24).

Zudem wird das Modell als förderlich für selbstständiges Lernverhalten beschrieben, sofern die Selbstlernphase strukturiert ist und die Präsenzphase tatsächlich zur Unterstützung und Differenzierung genutzt wird (Schaupp 2018: 9–11).

Die Annahme, dass Flipped Learning lernwirksam sein kann, wenn die Präsenzzeit konsequent für aktive Anwendung genutzt wird, wird durch empirische Befunde aus dem Fremdsprachenkontext gestützt. In seiner Studie zur Implementierung im Fremdsprachenunterricht berichtet Basal (2015: 33–36), dass das Flipped-Setting Lernende stärker in Lernprozesse einbindet und Potenziale für aktiveres Arbeiten eröffnet. Darüber hinaus weist eine Meta-Analyse (Chen/Chen/Wu 2025: 12–16) zu Flipped Learning im Sprachenlernen auf, dass die Auswirkungen auf Sprachlernleistungen insgesamt positiv sind, wobei diese unter anderem von didaktischen Moderatoren abhängen. Von Bedeutung für die Differenzierung ist, dass Effekte nicht automatisch durch das „Umdrehen“ entstehen, sondern von der Qualität der Aufgaben, der Unterstützung und der Lernaktivitäten in der Präsenzphase abhängen (Kück 2014: 22–24).

Die didaktische Konsequenz für heterogene Lerngruppen, die sich demnach ergibt, ist, dass die Differenzierung im Unterricht durch das Konzept des Flipped Classroom gefördert werden kann, wenn dieser so organisiert ist, dass die Erreichung gemeinsamer Lernziele bzw. Kompetenzen gewährleistet ist, Aufgaben auf verschiedenen Niveaus bereitgestellt werden bzw. unterschiedliche Hilfestellungen angeboten werden und wenn Lehrkräfte die Präsenzzeit für diagnostische Beobachtungen, gezielte Rückmeldungen und adaptive Unterstützung nutzen (Kück 2014: 16–18; 22–24). Das Konzept wird so zu einem Rahmen, der Heterogenität nicht überdeckt, sondern systematisch an Lernwege anpasst (Vock/Gronostaj 2017: 49).

2.4.5 Barrieren und Herausforderungen des Konzepts

Trotz der genannten Möglichkeiten wird der Flipped Classroom in der Literatur nicht als Erfolgsgarant angesehen (Spannagel 2012: 73–74). Eine wesentliche Herausforderung besteht außerdem in der Verbindlichkeit und Qualität der Phase des Selbstlernens. Wenn sich Lernende nicht vorbereiten oder die Materialien nicht begreifen, wird die Grundlage der Präsenzphase untergraben und der Unterricht kann gezwungen sein, wieder auf Erklärungssequenzen zurückzugreifen (Sams 2012: 18–19), denn die Wirksamkeit des Konzeptes hängt stark von der konsequenten

Vorbereitung ab (Łagowska 2020: 66-68). Aus diesem Grund hebt Kück (2014: 16-18) hervor, dass es für die Selbstlernphase eindeutiger Strukturen, transparenter Zielsetzungen und passender Hilfsangebote bedarf, damit Lernende in der Lage sind, sich tatsächlich eigenständig mit den Materialien zu befassen. Insbesondere in heterogenen Gruppen besteht die Gefahr, dass Lernende mit einem niedrigeren Sprachstand oder geringerer Selbststeuerung ohne zusätzliche Unterstützung nicht ausreichend profitieren, wodurch die Heterogenität eher verstärkt als gemildert wird (Vock/Gronostaj 2017: 10; Nodari/Steinmann 2011: 1159).

Hiermit ist eine zweite Hürde verknüpft, wenn Selbststeuerung und Autonomie nicht vorhanden sind. Laut Nodari und Steinmann (2011: 1159) bedeutet die Förderung von Autonomie nicht, dass man Lernende sich selbst überlassen kann. Lehrkräfte sind gefordert, zu bestimmen, in welchen Bereichen die Lernenden bereit sind und in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen. Dies sollte schrittweise geschehen. Wird das Flipped-Classroom-Modell ohne derartige Unterstützungsstrukturen angewendet, besteht die Gefahr, dass die Selbstlernphase überfordernd wirkt und die Motivation abnimmt (Riemer 2011: 1155; Bosch 2015: 2–3). Die Herausforderung liegt darin, Selbstlernphasen so zu gestalten, dass sie einerseits die Verantwortung fördern und andererseits durch Orientierung, klare Aufgaben und Feedback abgesichert werden (Kück 2014: 16–18; Nodari/Steinmann 2011: 1159–1160).

Die dritte Barriere betrifft technische und organisatorische Voraussetzungen. Schäfer (2012: 5-6) hebt hervor, dass die Verfügbarkeit geeigneter Technologien und stabiler Internetverbindungen eine entscheidende Voraussetzung ist, die im schulischen Alltag nicht immer vorhanden ist. Ungleichheiten dieser Art können in heterogenen Lerngruppen eine zusätzliche Dimension der Heterogenität schaffen. Außerdem gibt es Unterschiede zur häuslichen Lernumgebung. Auch wenn Materialien vorhanden sind, variieren die Lernbedingungen außerhalb der Schule für Lernende häufig (Vock/Gronostaj 2017: 17–20). In diesem Sinne kann das Modell bestehende Unterschiede sichtbar machen und verstärken, wenn keine Lösungen vorhanden sind. Des Weiteren wird oft der zeitliche und produktive Aufwand als Herausforderung genannt. Für das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers braucht es didaktisch geeignete Materialien, die zur Lerngruppe passen, und ein Unterrichtsdesign, das die Präsenzzeit konsequent auf eine aktive Auseinandersetzung ausrichtet. Laut Werner et al. (2018: 15) darf das Flipped Classroom nicht als „Video plus Hausaufgabe“ missverstanden werden. Entscheidend ist die sorgfältige Planung der Präsenzphase mit

geeigneten Aufgabenformaten sowie Feedback- und Unterstützungsstrukturen. Dies bedeutet für Lehrkräfte, dass neben der Erstellung oder Auswahl von Materialien auch Bewertungs- und Rückmeldemechanismen eingerichtet werden müssen, um Lernende bei der Vorbereitung zu unterstützen und den Unterricht adaptiv zu gestalten (Sams 2012: 19; Kück 2014: 16–18).

Zuletzt kann eine inhaltlich-didaktische Herausforderung darin bestehen, dass das Konzept nur dann lernwirksam ist, wenn die Präsenzzeit tatsächlich für Anwendung und Vertiefung genutzt wird. Spannagel (2012: 73-74) weist darauf hin, dass der Ansatz seine Wirkung verliert, wenn die Präsenzphase wieder ausschließlich der Vermittlung von Inhalten dient und die Umkehrung damit aufgehoben wird. Die Herausforderung ist, die zwei Phasen so miteinander zu verknüpfen, dass Vorbereitung, Erkenntnis, Anwendung und Feedback einen kohärenten Lernprozess bilden (Sams 2012: 18–19; Kück 2014: 22–24). Nur unter dieser Bedingung kann das Konzept die erhoffte positive Auswirkung für Differenzierung, Motivation und Autonomie in heterogenen Lerngruppen tatsächlich entfalten.

2.4.6 Digitale Medien und Tools im DaF-Kontext

Im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache sind digitale Medien nicht bloß zusätzliche „Hilfsmittel“, sie beeinflussen auch zunehmend die Gestaltung der Lernumgebungen und des Lernprozesses (Rummler 2014: 13–14). Wesentlich ist, dass digitale Tools nicht als Technik-Add-on betrachtet werden, sondern als Ressourcen mit didaktischer Begründung, die Lernhandlungen ermöglichen, strukturieren oder erweitern. Dies wird von Rummler (2014: 13-14) mit dem Konzept der Lernräume beschrieben. Sie sind erstellte Lernumgebungen, die im Zusammenhang mit digitalen Medien sowohl in physischer als auch in virtueller Form konzipiert werden müssen. Dadurch verändern sich die Lernwege und -praktiken, und es sind neue Formen der pädagogischen Gestaltung notwendig. Im DaF-Unterricht sind digitale Medien sinnvoll, wenn sie mit den Lernzielen, den Lernvoraussetzungen und dem spezifischen Lernszenario in Einklang stehen.

Für einen bewussten Einsatz von Medien ist eine funktionale Ordnung von Materialien und Medien notwendig. Zeppos (2019: 5-6) zufolge ist der Medienbegriff aufgrund seiner Vielfalt schwer eindeutig zu definieren, und Taxonomien variieren je nach Zweckmäßigkeit. Didaktisch gesehen ist eine Klassifizierung, die auf Eigenschaften

und Einsatzlogiken basiert, hilfreich. Bei der Unterrichtsplanung ist es entscheidend, zwischen Print- und Digitalmedien (Zeppos 2019: 8–9) sowie zwischen Prozess- und Produktmedien zu differenzieren. Lernprozesse werden durch Prozessmedien wie Anleitungen und Regelübersichten gesteuert, während sich Produktmedien auf Ergebnisse wie Aufgabenprodukte konzentrieren (Zeppos 2019: 10–11). In digitalen Lernkontexten ist diese Differenzierung besonders nützlich, da sie eine Planung und Kombination von Materialien basierend auf deren Funktion ermöglicht und so ein wahlloses Verwenden von Medien vermeidet.

Zobenica (2020: 147) stellt dazu eine eindeutige didaktische Leitlinie auf. Digitale Medien sollten nicht ohne Planung zur Auflockerung eingesetzt werden, sondern im Rahmen von Lernszenarien mit klaren Zielen, einer durchdachten Phasenstruktur und Aufgaben, die den Interessen und dem Wissensstand der Lernenden entsprechen. Zudem warnt sie vor einem ausschließlich tutoriellen Gebrauch digitaler Medien, da derartige Formate oft lehrerzentrierte Muster wiederholen. Digitale Medien sollten stattdessen konstruktives Lernen und Selbststudium fördern. Dies verdeutlicht, dass nicht das Medium an sich für den Lernerfolg entscheidend ist, sondern die didaktische Einbettung sowie die Qualität der Lernaufgaben.

In heterogenen Lerngruppen wird der Nutzen digitaler Tools häufig mit dem Konzept der Differenzierung in Verbindung gebracht. Spantidakis und Vasarmidou (2014: 13–14) betonen, dass digitale Medien den differenzierten Unterricht unterstützen können, weil sie Inhalte multimodal, z. B. durch Text, Ton oder Bild präsentieren, aktive Lernbeteiligung fördern, schnelles Feedback ermöglichen und Wiederholung im eigenen Tempo erlauben. Diese Beobachtung entspricht den zuvor dargestellten Differenzierungskonzepten, nach denen Unterricht durch variierte Zugänge, Methoden, Lernzeit und Unterstützungsformen an unterschiedliche Lernvoraussetzungen angepasst werden soll (Salner-Gridling 2020: 19; Wolff 2010: 54–55). Zugleich eröffnen sie individuelle Lernwege, erweitern Lernräume über das Klassenzimmer hinaus und verschieben die Lehrkraftrolle stärker hin zu Begleitung und Motivation (Spantidakis/Vasarmidou 2014: 13–14).

Laut Würffel (2017: 123) können digitale Medien die Differenzierung auf mehreren Ebenen unterstützen, beispielsweise durch digitale Übungen mit unterschiedlichen Zugängen und Schwierigkeitsgraden, durch didaktische Lehrmethoden wie Blended Learning, also die didaktische Verzahnung von Präsenzunterricht mit onlinegestützten Lernphasen, und aufgabenorientierte Arrangements sowie durch assistive oder adaptive

Technologien. Differenzierung bezieht sich hier nicht auf mehr Material, sondern auf ein Design, das unterschiedliche Lernwege, Wahlmöglichkeiten und verschiedene Unterstützungsniveaus bietet. Plattformen wie Khan Academy (2013: 13-17) stellen eine spezifische Ausprägung solcher Logiken dar. Lernende können dort Inhalte durch Erklärvideos und Übungsaufgaben bearbeiten, „angepasst an individuelle Lernstände und -geschwindigkeiten“, während Lehrkräfte mittels Monitoring- und Zuweisungsfunktionen Einblick in Lernstände erhalten und Lernprozesse steuern können (Ferdinand/Engler/Fischer 2020: 2; 6–7). Obwohl die Khan Academy nicht in erster Linie auf DaF ausgerichtet ist, kann das Prinzip didaktisch inspirieren. Video-/Inputangebote, Übungssysteme, Rückmeldungen und Lernstandsdiagnosen können als Beispiele dafür dienen, wie digitale Werkzeuge Individualisierung und adaptive Unterstützung ermöglichen.

Auch Kommunikations- und Kooperationswerkzeuge sind für DaF von großer Bedeutung, da sie authentische Sprachverwendung und interkulturelle Begegnungen fördern. Chrissou (2005: 23) hebt hervor, dass der sinnvolle Einsatz neuer Medien die Möglichkeit bietet, Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Authentizität und interkulturelles Lernen zu fördern. Er nennt beispielsweise telekommunikative Projektarbeit, wie E-Mail-Projekte, die als gemeinschaftliches Arbeiten an einer Aufgabe mit einem Endprodukt gestaltet sind. Eine klare didaktische Einbettung mit einer Phasenstruktur aus Vorbereitung, Durchführung und Evaluation ist dafür zentral. Außerdem demonstriert er, dass technologiegestützte Lernwerkzeuge nicht nur für die Online-Kommunikation von Bedeutung sind, sondern auch für andere Formen des Lernens. Digitale Medien bieten Möglichkeiten für einen konstruktivistischen Ansatz, werden jedoch in der Praxis manchmal nur instruktivistisch verwendet. Insbesondere bei kommerziellen Sprachlernprogrammen wird das didaktische Potenzial digitaler Technologien nicht automatisch voll ausgeschöpft (Chrissou 2010: 14). Chrissou (2010: 15-16) unterscheidet bei Autorensoftware, z. B. zur Erstellung interaktiver Übungen oder multimodaler Lerndossiers/E-Portfolios, drei Szenarien für eine lernwirksame Nutzung, nämlich die tutoriellen, explorativen und dynamischen. Insbesondere dynamische Szenarien beziehen Lernende als aktive Produzenten ein. Damit wird deutlich, dass digitale Tools im DaF-Unterricht nicht nur Kommunikationsräume eröffnen, sondern auch Werkzeuge für sprachliche Analyse und produktorientierte Aufgaben bereitstellen, vorausgesetzt, sie werden didaktisch begründet in ein Lernszenario integriert.

Die Frage nach der Qualität und den Kompetenzen rückt jedoch mit dem zunehmenden Angebot digitaler Ressourcen stärker in den Fokus. Feick (2025: 17) hebt hervor, dass digitale Ressourcen häufig als user-generated content entstehen und dass eine hohe Reichweite nicht zwangsläufig mit didaktischer Qualität einhergeht. Lehrende brauchen daher Zeit und Fachkenntnis, um die Übereinstimmung und Richtigkeit zu überprüfen. Er hebt gleichzeitig hervor, dass im DaF-Diskurs die digitale Kompetenz als Basis der fachbezogenen Mediendidaktik an Bedeutung gewonnen hat und für Lehrende wie Lernende von Relevanz ist (Feick 2025: 22). Rummler (2014: 418) weist darauf hin, dass in digital erweiterten Lernräumen die Rollen sich verändern. Lehrende nehmen vermehrt eine unterstützende Rolle ein, während Lernende als Hauptakteure im Zentrum stehen. Diese Sichtweise ist passend für digitale Konzepte wie Flipped Classroom, bei denen Selbstlernphasen nur dann gelingen, wenn Orientierung, Unterstützung und Gewährleistung der Qualität gewährleistet sind.

2.5 Grammatikunterricht im DaF-Kontext

In diesem Kapitel wird die Grammatik nicht als ein isoliertes Regelsystem betrachtet, sondern als ein funktionales Mittel, das kommunikatives Handeln absichert. Der GER, also der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, definiert grammatische Kompetenz als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Europarat 2001: 113). Damit gehört die Grammatik zur kommunikativen Kompetenz und soll den Lernenden dabei helfen, sprachliche Mittel so zu verwenden, dass Bedeutungen klar und dem Kontext angemessen ausgedrückt werden können. Grammatik eignet sich besonders für die geplante Unterrichtsintervention im Flipped-Classroom-Konzept, da die formalen Grundlagen in einer strukturierten Selbstlernphase vorbereitet werden können und dadurch die Präsenzzeit für Anwendung, Interaktion und Feedback genutzt werden kann (Quetz 2002: 167; Raabe 2003: 283). Diese Fokussierung ist im griechischen DaF-Kontext gleichzeitig nachvollziehbar, da Deutsch als Fremdsprache in Griechenland eine wichtige Rolle spielt und formale Sprachkompetenz unter anderem im Zusammenhang mit Prüfungen und Zertifikaten von Bedeutung ist (Thiele 2018: 42).

2.5.1 Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht dient Grammatik nicht als Selbstzweck, sondern sie ist ein Teil der Mittel, die Lernenden helfen, kommunikative Aufgaben zu meistern. Dies wird vom GER (Europarat 2001: 113), hervorgehoben, indem grammatische Kompetenz als die Fähigkeit beschrieben wird, grammatische Mittel zu kennen und anzuwenden, um „wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen“. Der GER grenzt diese Kompetenz gleichzeitig ausdrücklich vom reinen Auswendiglernen vorgefertigter Formeln ab. Dies hat eine didaktische Konsequenz zur Folge, nämlich, dass der Grammatikunterricht so gestaltet werden muss, dass die Lernenden Strukturen nicht nur wissen, sondern diese in tatsächlichen Sprech- und Schreibhandlungen funktional anwenden können.

Quetz (2002: 160-162) konkretisiert diese funktionale Perspektive, indem er darauf hinweist, dass kompetente Sprecher Formen nicht nur korrekt beherrschen, sondern sie als Auswahlhandlungen verwenden. Von Bedeutung ist, dass die sprachlichen Formen mit der jeweiligen Absicht übereinstimmen. Es ist daher notwendig, dass der Grammatikunterricht neben der Form auch den Gebrauch in Texten und Diskursen verdeutlicht und die Lernenden mit Aufgaben dazu anleitet, Formen in sinnvollen Zusammenhängen zu verwenden (Quetz 2002: 161–162). Grammatikdidaktik wird als Verbindung zwischen Formfokus und Sprachhandeln gesehen. Um die kommunikative Handlungsfähigkeit zu fördern, wird ein Bewusstsein für sprachliche Formen entwickelt.

Storch (1999: 77-78) optimiert diesen Ansatz, indem er zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik unterscheidet. Während die wissenschaftliche Grammatik eine deskriptive Beschreibung der Sprache bietet, zielt die pädagogische Grammatik auf Lern- und Unterrichtszwecke ab. Ihre Bewertung erfolgt danach, inwieweit sie den Lernenden beim Verstehen und Anwenden von Strukturen hilft. Bei der Auswahl und Präsentation grammatischer Inhalte sind Kriterien wie Verständlichkeit, Lernökonomie und die Anschlussfähigkeit an typische Lernprobleme von zentraler Bedeutung (Storch 1999: 78–83). Bei Storch (1999: 78-83) ist die Grammatikvermittlung zudem in eine didaktische Prozesslogik eingebunden. Somit beinhaltet Grammatikarbeit erstens die Einbettung in Texte bzw. Situationen, zweitens die Erarbeitung, die auch regelentdeckend erfolgen kann und drittens die Darstellung

und Systematisierung der Regeln (Storch 1999: 180–195). Damit wird Grammatikunterricht als ein geplantes didaktisches Handeln verstanden, das einen Bezug zur Bedeutung herstellt und kognitive Aktivierung umfasst.

In diesem Zusammenhang unterstreicht Raabe (2003: 283) die Bedeutung von Grammatikübungen als Verbindung zwischen Regelverstehen und Sprachproduktion. Die Übungen verknüpfen „anfängliches Verstehen“ mit „freier Produktion“ und sollten daher in „inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge“ integriert werden. Üben wird didaktisch legitimiert, wenn es nicht bei mechanischer Wiederholung verharret, sondern systematisch zur Anwendung hinführt (Raabe 2003: 284–286). Quetz (2002: 167) platziert Grammatikübungen auch innerhalb einer Übungslogik, die vorkommunikative Phasen umfasst. Sie fördern die Entwicklung von linguistischer Kompetenz, die ein Teilbereich der kommunikativen Kompetenz ist. Zugleich macht er auf ein strukturelles Problem aufmerksam, das für den Schulalltag von Bedeutung ist. Er weist darauf hin, dass Vorkommunikative Übungen außerhalb des Unterrichts als Hausaufgaben oder Arbeitsbuchübungen besonders verbreitet sind, da dort oft der Gesprächspartner für kommunikatives Üben fehlt. Dadurch wird deutlich, weshalb es aus einer grammatikdidaktischen Perspektive besonders sinnvoll sein kann, ein Unterrichtsdesign zu wählen, das in der Präsenzzeit stärker auf kommunikative Verarbeitung setzt.

2.5.2 Zeitformen und Begründung der Themenwahl

Die Wahl von Zeitformen als grammatischer Schwerpunkt der Intervention ist angesichts ihrer hohen kommunikativen Relevanz auf dem B1-Niveau sowie ihrer engen Verknüpfung mit zentralen Diskurshandlungen wie Erzählen, Berichten und Beschreiben gerechtfertigt (Europarat 2001: 224). Der GER (Europarat 2001: 114) beschreibt für das Niveau B1 insgesamt eine weitgehend sichere Beherrschung der grammatischen Strukturen, auch wenn weiterhin vereinzelte Fehler vorkommen können. Gleichzeitig wird für geringere Stufen ein typisches Entwicklungsproblem identifiziert, das speziell die Tempusmarkierung betrifft. Lernende neigen dazu, „Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen“ (Europarat 2001: 114). Die didaktische Entscheidung, Zeitformen im Übergang zu B1 gezielt zu sichern, um Verständlichkeit und Ausdrucksfähigkeit zu festigen, wird durch diese Progressionslogik gestützt.

Die kommunikative Relevanz von Zeitformen kommt in produktiven Aufgaben besonders zum Ausdruck. Im GER werden für B1 Schreibhandlungen erwähnt, die ohne verlässliche Zeitformanwendung kaum erfolgreich sind, wie das Berichten über Erfahrungen und Ereignisse oder das Beschreiben der Handlung eines Buches oder Films (Europarat 2001: 224). Zeitformen in solchen Text- und Sprechhandlungen sind nicht nur ein formales Regelwissen, sondern haben eine Bedeutung. Sie klassifizieren Geschehnisse, heben Vor- bzw. Nachzeitlichkeit hervor und tragen dazu bei, kohärente Erzähl- und Berichtstrukturen zu etablieren. Quetz (2002: 161-162) zufolge ist dies mit der kommunikativen Grammatikdidaktik vereinbar. Formen müssen nicht nur richtig gebildet werden, sondern auch absichtsbezogen ausgewählt und in Textsorten angemessen umgesetzt werden.

Das Themenfeld kann auch didaktisch gut präsentiert werden. Storch (1999: 79–83; 194–198) hebt hervor, dass Regeldarstellungen in der pädagogischen Grammatik kurz, deutlich und lernökonomisch gestaltet sein sollten. Er verweist auf die Wichtigkeit von Visualisierungen, wie Tabellen oder Schemata, um Strukturen übersichtlich und handhabbar zu machen. Besonders Zeitformen können durch solche Darstellungen gut verständlich gemacht werden, da ihre Bildung und Verwendung systematisch gegenübergestellt werden kann, wie etwa das Perfekt im Vergleich zum Präteritum und typische Situationen, wie Erzählung, Bericht oder Biografie, eindeutige Anwendungsmöglichkeiten bieten. Zugleich hebt Storch (1999: 180-195) hervor, dass sich Grammatikarbeit sinnvollerweise durch die Einbettung in Texte oder Situationen, das Entdecken von Regeln und eine anschließende Systematisierung realisieren lässt. Zeitformen sind hierfür besonders geeignet, da es für Lernende leichter fällt, Regelmäßigkeiten in narrativen Texten zu erkennen, wie etwa Tempus-Merkmale oder Erzählkontexte, um daraus systematisierte Regeln abzuleiten (Storch 1999: 186–189). Auch die Wahl der Zeitformen ist aus der Sicht von Übungen und Aufgaben nachvollziehbar. Raabe (2003: 283) sieht in Grammatikübungen eine Verbindung zwischen Verstehen und freier Produktion und ruft dazu auf, sie in einen kommunikativen Rahmen zu setzen. Für Zeitformen heißt das, dass nach einer strukturierten Sicherung, d.h. Formbildung, Signalwörter, typische Gebrauchskontexte, die Lernenden die Formen in bedeutungsvollen Aufgaben verwenden sollten, wie z. B. in Erzähl- oder Berichtaufgaben mit persönlichem Bezug. Solche Aufgaben bieten nicht nur einen kommunikativen Sinn, sondern ermöglichen auch differenzierende

Aufgabenprofile, z. B. verschiedene Textlängen, unterschiedliche Stützen und die Themenauswahl, ohne das gemeinsame Lernziel zu vernachlässigen.

Insbesondere hier kommt die Eignung für den Flipped Classroom zum Ausdruck. Der Hinweis von Quetz (2002: 167), dass kommunikatives Üben außerhalb des Unterrichts oft am fehlenden Gesprächspartner scheitert, kennzeichnet eine typische Grenze der traditionellen Übungslogik. Eine umgedrehte Unterrichtsstunde kann diese Barriere effektiv nutzen. In der Selbstlernphase werden die formalen Grundlagen und erste vorkommunikative Grundlagensicherungen, wie Bildung, Signalwörter, Zuordnung vorbereitet. Die Präsenzphase wird konsequent für kommunikative Verarbeitung genutzt, wie Erzähl- und Berichtsaufgaben, kooperative Aktivitäten sowie Rückmeldungen und Fehlerarbeit im Kontext (Raabe 2003: 283–286; Quetz 2002: 167). Dadurch wird auch die Arbeitslogik von Storchs Grammatik eingesetzt. Die Einbettung und Erarbeitung werden durch vorbereitende Materialien und gelenkte Entdeckung unterstützt, während Systematisierung und insbesondere Anwendung und Reflexion in der Präsenzphase begleitend stattfinden (Storch 1999: 180–195; 86–90).

3. Empirische Untersuchung

Kapitel drei bietet eine Ausarbeitung des empirischen Teils der Arbeit und demonstriert, wie die theoretischen Konzepte aus Kapitel zwei im Unterricht praktisch untersucht werden. Zunächst werden die anthropogenen, soziokulturellen und institutionelle Rahmenbedingungen beschrieben. Anschließend erfolgt eine Vorstellung der Datenerhebungsinstrumente, d.h. des Reflexionsbogens und des Kurzinterviews. Danach wird die Durchführung der Vergleichsstudie in Kontroll- und Interventionsgruppe dokumentiert und die didaktisch-methodische Planung im Hinblick auf die Lernziele erläutert. Abschließend erfolgt eine Auswertung der Ergebnisse zur Lernmotivation, Lernerautonomie und Differenzierung sowie eine Reflexion der Befunde.

3.1 Rahmenbedingungen

Bevor die Datenerhebung und die Durchführung der Vergleichsstudie beschrieben werden, werden zunächst die Rahmenbedingungen der Untersuchung dargestellt. Diese Bedingungen prägen den Unterrichtsverlauf und sind wichtig, um die Ergebnisse später richtig einordnen zu können. Kapitel 3.1 beschreibt daher in Anlehnung Ehnert (2001:

Band A, S. 21–67) die anthropogenen, soziokulturellen und institutionellen Rahmenbedingungen des Untersuchungsfeldes und macht den Kontext der beiden Lerngruppen deutlich.

3.1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Untersuchung wurde an der Europäischen Schule Heraklion durchgeführt, der einzigen Europäischen Schule in Griechenland. Europäische Schulen sind offizielle Bildungseinrichtungen, die von den EU-Mitgliedstaaten gemeinsam getragen werden und den Auftrag haben, eine mehrsprachige und multikulturelle Bildung vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe anzubieten (Office of the Secretary-General of the European Schools, 2024, S. 6). Ein zentrales Strukturmerkmal ist die Organisation in Sprachsektionen. Der Unterricht in der Muttersprache bzw. dominanten Sprache (L1) soll die sprachliche und kulturelle Identität der Lernenden sichern, während zugleich der systematische Erwerb weiterer Sprachen gefördert wird (Office of the Secretary-General of the European Schools, 2024, S. 7). Die zweite und dritte Sprache ist verpflichtend, wobei die vierte und fünfte Sprache als Option gewählt werden kann. Außerdem werden Lernende in Sprachfächern und später auch in Sachfächern, also in Geschichte, Geografie und Ethik in gemischten Gruppen zusammengeführt, in denen die zweite Sprache eine wichtige Rolle spielt, denn diese Fächer werden in der zweiten Sprache unterrichtet. Deutsch hat also an der Europäischen Schule eine besondere Rolle, weil es als L2 nicht nur ein Unterrichtsfach ist, sondern in gemischten Lerngruppen auch als Unterrichtssprache in anderen Fächern genutzt werden kann.

Für die Fallstudie ist außerdem relevant, dass der Erwerb der Sprache L2 im System der Europäischen Schulen bereits im 1. Jahr der Primarstufe beginnt und bis zum Ende der Sekundarstufe verpflichtend ist (Europäische Schulen, 2015/2016, S. 2). Die Lernziele orientieren sich am GER. Am Ende der Primarstufe ist A2 vorgesehen, während in Lernstufe 1, also in der S1–S3 das Kompetenzniveau B1 erreicht werden soll. Der Übergang von A2 zu B1 ist damit institutionell vorgesehen. Die Unterrichtsintervention zum Vergleich von Perfekt und Präteritum passt genau zu dieser Progression, da Zeitformen auf dem Übergang zu B1 eine wichtige Rolle für Erzählen und Berichten spielen.

Die Unterrichtszeit ist in beiden Gruppen vergleichbar. Beide Gruppen erhalten insgesamt fünf Unterrichtsstunden pro Woche von 45 Minuten. Die

Interventionsgruppe besucht fünf reguläre Deutschstunden, während die Kontrollgruppe vier reguläre Deutschstunden und eine zusätzliche Support-Stunde erhält. Die Intervention umfasste eine doppelte Unterrichtsstunde von insgesamt 90 Minuten und wurde in den regulären Deutschunterricht integriert. Die Durchführung fand ohne besondere Störfaktoren im Sprachraum statt.

Hinsichtlich des Curriculums, also des L2-Syllabuses der Europäischen Schulen und des Materials ist zentral, dass in der Intervention nicht primär mit einem Lehrwerk gearbeitet wird, sondern mit selbst erstellten Materialien, um gezielt B1-Kompetenzen zu stützen und das Flipped-Classroom-Setting zu ermöglichen. Der L2-Lehrplan der Europäischen Schulen (Lehrplan für all zweite Sprachen o.J.: Online) sieht vor, dass alle sprachlichen Fertigkeiten systematisch gefördert werden, also Hören, Lesen, Sprechen bzw. Interaktion und Schreiben. Gleichzeitig fordert er den Einsatz verschiedener Methoden und betont ausdrücklich Differenzierung, damit unterschiedliche Lernvoraussetzungen in heterogenen Klassen berücksichtigt werden können. Außerdem hebt der Syllabus hervor, dass digitale Materialien den Lernenden helfen können, sicherer und selbstständiger mit Sprache zu arbeiten, und dass Grammatik und Wortschatz immer im Zusammenhang mit Kommunikation vermittelt werden sollen. Diese Vorgaben bilden den Rahmen, um die Unterrichtsintervention didaktisch zu begründen und die Analyse der Kategorien Differenzierung, Motivation und Lernerautonomie in den Schulkontext einzuordnen.

3.1.2 Anthropogene Rahmenbedingungen

Die Untersuchung wurde in zwei Lerngruppen der Europäischen Schule Heraklion durchgeführt. Gruppe A, die Kontrollgruppe, umfasst fünf Lernende im Alter von 12–13 Jahren, die die Klasse Secondary 2 (S2) besuchen. Gruppe B ist die Interventionsgruppe und umfasst ebenfalls fünf Lernende im Alter von 11–12 Jahren, die sich in der Secondary 1 (S1) befinden. In beiden Gruppen ist die Lerngruppe deutlich heterogen. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich stark in ihrem Sprachstand, ihren Lernbiografien und ihren Lernvoraussetzungen. Die Klassen befinden sich beide im Übergang von einem abgeschlossenen A2-Niveau hin zum B1-Niveau. Dass das B1-Niveau in dieser Lernphase erreicht werden soll, entspricht zudem den curricularen Zielvorgaben der Europäischen Schulen für die Sekundarstufe in Lernstufe 1 (S1–S3) (Lehrplan für all zweite Sprachen o.J.: Online).

Hinsichtlich der Sprachzugehörigkeit, also der sprachlichen Sektionen, sind die Lerngruppen gemischt. In der Interventionsgruppe gehören vier Lernende der englischen Sektion an, d.h. Englisch ist die dominante Sprache und eine Schülerin ist aus der griechischen Sektion. In der Kontrollgruppe sind drei Lernende aus der englischen Sektion und zwei Schülerinnen aus der griechischen Sektion, also mit dominanter Sprache Griechisch. Diese Mehrsprachigkeit wird durch unterschiedliche familiäre Sprachen und internationale Hintergründe zusätzlich verstärkt. Die Schüler kommen u. a. aus Ukraine, Russland, USA, Schweden, Deutschland, England, Brasilien, Griechenland, Italien, Frankreich.

Die Deutschlernzeit ist innerhalb der Gruppen unterschiedlich. In beiden Gruppen gibt es jeweils einen Muttersprachler aus Deutschland. Es handelt sich hierbei um Neuaufnahme an der Schule. Gleichzeitig sind Lernende vorzufinden, die seit der Primarstufe Deutsch lernen, z. B. seit Klasse 1 oder 3 und ein mittleres bis sehr gutes Niveau erreicht haben, sowie Lernende mit sehr kurzer Lernzeit bzw. sehr geringen Deutschkenntnissen, die z. B. seit diesem Jahr an der Schule aufgenommen wurden. Sowohl in der Kontrollgruppe als auch in der Interventionsgruppe kommt jeweils ein Lernender mit großen Lernschwierigkeiten hinzu und mehrere Lernende werden als deutlich leistungsschwach beschrieben.

Das Lernklima ist insgesamt positiv. Die Lernenden verstehen sich gut und die Kontrollgruppe wird eher als ruhig angesehen, wobei die Interventionsgruppe als aktiver empfunden wird. Zugleich zeigt sich in der Interventionsgruppe bei einzelnen Lernenden eine erhöhte Fehler-Sensibilität, wie z.B. starke emotionale Reaktionen bis hin zu Weinen bei Misserfolg. Diese Beobachtung ist für die Studie relevant, weil die Untersuchung neben Differenzierung auch Lernmotivation und Lernerautonomie als Kategorien erfasst.

In beiden Klassen wird die Motivation insgesamt als gering eingestuft. Auch bei leistungsstarken Lernenden wird die Motivation nicht zwingend als hoch wahrgenommen, da Deutsch als L2-Wahlpflicht gegenüber Französisch auch strategisch gewählt wird, z. B. zur Notensicherung und mit Blick auf Sachfächer, wie Geschichte und Geografie, die in L2 unterrichtet werden. Auch bei anderen leistungsschwachen Lernenden wird die Motivation als gering bis mittelmäßig empfunden und generell wirkt die starke Heterogenität zeitweiseweise demotivierend.

3.1.3 Soziokulturelle Rahmenbedingungen

Der Unterricht, der vorliegenden Intervention findet in Heraklion auf Kreta statt. Deutsch spielt außerhalb der Schule nur eine begrenzte Rolle. Zwar gibt es in einer touristisch geprägten Region grundsätzlich Kontaktmöglichkeiten, im Alltag der Lernenden besteht jedoch insgesamt wenig regelmäßige Berührung mit der deutschen Sprache. Einige Lernende haben familiäre Bezüge zu Deutsch, zum Beispiel durch deutsche Elternteile. Zu Hause wird jedoch oft vor allem Englisch gesprochen. Obwohl die Lernenden im außerschulischen Alltag in Heraklion vereinzelt unterschiedliche Berührungspunkte mit der Zielsprache aufweisen, wie etwa punktuelle touristische Kontakte oder heterogene familiäre Hintergründe, weisen sowohl die Interventions- als auch die Kontrollgruppe eine äquivalente soziolinguistische Struktur auf. Beide Gruppen sind hinsichtlich ihrer grundlegenden Zusammensetzung ähnlich aufgebaut, sodass eine methodische Vergleichbarkeit grundsätzlich gegeben ist.

Die Unterstützung durch das Elternhaus wird eher als gering eingeschätzt. Das hängt auch damit zusammen, dass die Eltern und die Schule darauf vertrauen, dass Lernarbeit möglichst in der Schule begleitet wird. Technisch haben alle Lernenden ein Smartphone und zu Hause Internet. Einige haben jedoch keinen eigenen Laptop, sondern ein iPad. Das ist für die Untersuchung relevant, weil die Selbstlernphase im Flipped-Classroom-Konzept nur funktioniert, wenn die Lernenden zuverlässig auf digitale Materialien zugreifen können.

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde so konzipiert, dass sie eine empirische Überprüfung der Wirkungsannahmen der Untersuchung in Bezug auf Lernmotivation, Lernerautonomie bzw. Selbststeuerung und Differenzierung ermöglicht. Da diese drei Kategorien sowohl subjektive Wahrnehmungen, wie etwa „Ich fühlte mich motiviert oder gestresst“, als auch beobachtbare Handlungen, wie die Nutzung von Hilfen, Selbstkorrekturen und die Wahl von Aufgaben sowie die Lernprodukte der Schülerinnen und Schüler betreffen, wird eine Kombination verschiedener Erhebungsinstrumente verwendet. Die Studie folgt damit einem Vorgehen, das verschiedene Datenquellen zur Erklärung von Unterrichtsprozessen nutzt, anstatt sich nur auf einen Datentyp zu stützen. Ein solcher Ansatz hebt nach Creswell (2009: 22-23) und Schoonenboom/Johnson (2017: 108-109) die bewusste Verbindung verschiedener Datentypen hervor und verlangt eine

transparente Dokumentation der Begründung, Funktion und Interaktion der Instrumente.

Im Mittelpunkt stehen ein Reflexionsbogen, ein leitfadengestütztes Kurzinterview sowie die Lernprodukte, d.h. die Arbeitsblätter und Aufgabenbearbeitungen der Lernenden. Zusätzlich wird eine Beobachtung während des Unterrichts vorgenommen, um die Prozessmerkmale der Präsenzphase hinsichtlich Motivation, Autonomie und Differenzierung systematisch festzuhalten. Die vier Instrumente sind für die Vergleichsstudie so abgestimmt, dass sie einerseits die Vergleichbarkeit zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe gewährleisten, z.B. durch identische Reflexionsbögen und Aufgabenstellungen, und andererseits Vertiefung und Kontextualisierung durch Kurzinterviews und Beobachtungen ermöglichen (Settinieri 2014: 57–72; Riemer 2007: 446).

3.2.1 Reflexionsbogen der Schülerinnen und Schüler

Der formal strukturierte Reflexionsbogen ermöglicht es, die Sichtweise der Lernenden zum Unterrichtssetting unmittelbar nach der Unterrichtseinheit zu erfassen. Er beinhaltet geschlossene Items zu den Themen Motivation und Lernengagement, Lernerautonomie bzw. Selbststeuerung sowie Differenzierung und Unterstützung (siehe Anhang: Reflexionsbogen, Abschnitte A–C, Items 1–18). Für die Flipped-Classroom-Gruppe werden zusätzlich zwei Items zum häuslichen Arbeiten mit dem Video beziehungsweise Material erhoben (siehe Anhang: Reflexionsbogen, Zusatzitems 19–20). Am Ende des Bogens sind offene Fragen enthalten, die qualitative Rückmeldungen darüber zulassen, welche Aspekte des Lernprozesses als hilfreich, schwierig oder störend empfunden wurden (siehe Anhang: Reflexionsbogen, Abschnitt D). Fragebögen sind nach Daase (2014: 103–110) besonders geeignet, um Einstellungen und Einschätzungen systematisch zu erfassen und zwischen Gruppen zu vergleichen. Sie benötigen jedoch klare Regeln für Formulierung und Durchführung, um valide Antworten zu gewährleisten. Der GAO-Leitfaden zur Fragebogenentwicklung (Grosshans 1993: 21) betont, dass Fragebögen als Messinstrumente zunächst die zu erfassenden Variablen präzise bestimmen müssen und dass Entwicklung, Testung und Durchführung systematisch geplant werden sollten, damit tatsächlich die richtigen Fragen gestellt werden.

Bei der Entwicklung der Items wurden grundsätzliche Prinzipien des Fragebogenbaus berücksichtigt. Bei der Formulierung der Items wurde darauf geachtet, dass jedes Item jeweils nur einen klar abgegrenzten Aspekt erfasst. Dies ist besonders wichtig, weil die zentralen Untersuchungsbereiche Motivation, Lernerautonomie und Differenzierung zwar miteinander zusammenhängen, im Reflexionsbogen jedoch getrennt erhoben werden sollen. So beziehen sich die Items zur Motivation beispielsweise auf Interesse, Lernbereitschaft und das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, während die Items zur Lernerautonomie Aspekte wie Zielklarheit, Arbeitstempo, Nutzung von Hilfen und Selbstkontrolle erfassen. Die Items zur Differenzierung richten den Blick dagegen auf die Passung der Aufgaben, angebotene Unterstützungsformen und unterschiedliche Lernniveaus. Damit wird vermieden, dass mehrere Merkmale in einer Frage vermischt werden und die Antwort der Lernenden nicht eindeutig interpretierbar ist. Kallus (2016: 42–45) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die „Frage-Antwort-Einheit“ verletzt wird, wenn Items mehrere Aspekte gleichzeitig enthalten, doppelt qualifizieren oder nicht zum vorgesehenen Antwortmodus passen. Dies bedeutet also für den vorliegenden Reflexionsbogen (siehe Anhang: Reflexionsbogen), dass die Items kurz, eindimensional und für das Sprachniveau der Lerner angemessen formuliert werden. Zudem wird darauf geachtet, doppelte Bewertungsaufforderungen, Mehrfachskalierungen und unklare Referenzen zu vermeiden (Kallus 2016: 42–45; Daase 2014: 108–110).

Eine Zustimmungsskala in Form eines Likert-Formats dient als Antwortformat, da sie differenziertere Urteile ermöglicht als dichotome Ja/Nein-Formate. Laut Kallus (2016: 46–47) sind Ja/Nein-Antworten zwar unkompliziert, aber oft zu grob und können differenzierende Unterschiede im Erleben nur begrenzt erfassen. Darüber hinaus ist eine Begründung für die Wahl der Antwortkategorien erforderlich und warum fünf gewählt werden, denn laut Pearse (2011: 161) hat die Anzahl der Antwortstufen Auswirkungen darauf, wie deutlich Unterschiede erkennbar sind und wie gut Lernende die Kategorien differenzieren können.

Die Antwortskala des Reflexionsbogens, die fünf Stufen umfasst, reicht von „Stimme zu“ bis „Stimme nicht zu“ und wird bei den geschlossenen Items zu Motivation und Lernengagement, Lernerautonomie bzw. Selbststeuerung sowie Differenzierung bzw. Unterstützung verwendet (siehe Anhang: Reflexionsbogen, Abschnitte A–C, Items 1–18). Auch die Zusatzitems für die Flipped-Classroom-Gruppe folgen diesem Antwortformat (siehe Anhang: Reflexionsbogen, Zusatzitems 19–20). Die Skala wird

demzufolge bewusst so gewählt, dass sie einerseits Abstufungen in den Einschätzungen der Lernenden sichtbar macht, andererseits aber durch die begrenzte Zahl an Antwortoptionen die kognitive Belastung der Lernenden reduziert. Der Reflexionsbogen ist inhaltlich entlang der drei Untersuchungskategorien (Motivation, Lernerautonomie und Differenzierung) strukturiert. Um Motivation differenziert zu messen, berücksichtigt der Motivationsblock verschiedene Variablen wie Sinn bzw. Interesse, Lernfreude, leistungsbezogene Motive und Stress. In der fremdsprachendidaktischen Forschung (vgl. hierzu İşıgüzel 2011: 33; Riemer 2011: 1153–1155; Bosch 2015: 2–8) wird genau diese Mehrdimensionalität motivationaler Variablen verwendet, um Motivationsgrade differenziert darzustellen.

Der Autonomieblock definiert Autonomie als eine zunehmend selbstständige Planung, Steuerung, Reflexion und Selbstevaluation, die als didaktisch gestaltbare Teilkompetenzen beschrieben werden (Nodari/Steinmann 2011: 1158–1160; Babin-Rusu o. J.: 44; Schmenk 2010: 12).

Der Differenzierungsblock zielt schließlich auf die Passung von Aufgaben, Hilfen und Tempo sowie auf die wahrgenommene Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstände und Unterstützungsformen ab (Wolff 2010: 54–55; Salner-Gridling 2020: 19; Vock/Gronostaj 2017: 10).

Für beide Gruppen ist der Reflexionsbogen identisch, jedoch enthält er zwei Zusatzitems, die nur von der Interventionsgruppe beantwortet werden und sich auf das Video bzw. das Material zu Hause beziehen. So wird gewährleistet, dass der Kernbogen vergleichbar bleibt, doch gleichzeitig wird ein zentrales Merkmal des Flipped Classroom abgebildet (Daase 2014: 103–105).

3.2.2 Kurzinterview

Das Kurzinterview dient dazu, die Ergebnisse des formal strukturierten Fragebogens zu vertiefen und Gründe, Beispiele sowie Barrieren sichtbar zu machen, die durch geschlossene Items nur unzureichend erfasst werden. Die Befragung beschränkt sich laut Daase (2014: 110–112) generell nicht nur auf Fragebögen, denn leitfadengestützte Interviews sind besonders geeignet, wenn subjektive Begründungen und Deutungen im Mittelpunkt stehen.

Die Form des Interviews ist semistrukturiert. Ein Leitfaden (siehe Anhang: Kurzinterview) gewährleistet, dass alle drei Kategorien, nämlich Motivation,

Autonomie und Differenzierung, bei allen Lernenden angesprochen werden, ohne dass die Antworten durch eine starre Reihenfolge zu stark beeinflusst werden. Im Bereich Motivation werden die Lernenden unter anderem gefragt, was sie motiviert oder demotiviert hat, ob sie Spaß an einer Aufgabe hatten und ob sie das Gefühl hatten, die Aufgaben bewältigen zu können. Es wird auch Sinnbezug, Stress und Entlastung sowie leistungsbezogene Motive thematisiert. Im Bereich Lernerautonomie bzw. Selbststeuerung werden Fragen zum Vorgehen und zum Strategieeinsatz bei den Aufgaben, zum Umgang mit Verständnisschwierigkeiten und zur Orientierung bezüglich des Ziels, der Arbeitsschritten und der Zeit behandelt. Auch die Selbstkontrolle wird angesprochen. Schließlich werden im Bereich der Differenzierung bzw. Unterstützung die Angemessenheit der Aufgaben, der Hilfebedarf und das Arbeiten im individuellen Tempo behandelt (Bosch 2015: 2–8; Nodari/Steinmann 2011: 1159). Damit stellt der Leitfaden sicher, dass bei allen befragten Lernenden sämtliche drei Kategorien systematisch angesprochen werden, ohne dass die Antworten durch eine vollkommen rigide Reihenfolge zu sehr eingeschränkt werden (siehe Anhang: Kurzinterview). Des Weiteren ist es für die Durchführung des Interviews von Bedeutung, die Rolle der Interviewenden im Untersuchungsfeld zu reflektieren und die Fragen wertungsfrei, verständlich und prägnant zu formulieren, um soziale Erwünschtheit und sprachbedingte Verzerrungen zu minimieren (Demirkaya 2014: 216; Daase 2014: 111).

3.2.3 Lernprodukte und Aufgabenbearbeitung

Als dritte Datenquelle werden Lernprodukte und Aufgabenbearbeitungen wie Sicherungsblatt und die entsprechenden Arbeitsblätter verwendet. Das Sicherungsblatt dient als schriftliches Hilfs- und Strukturierungsinstrument, um zentrale Ergebnisse der Unterrichtseinheit zu dokumentieren, grammatische Regeln zu verankern und individuelle Lernstände sichtbar zu machen (siehe Anhang: Unterrichtsmaterial, Sicherungsblatt). In methodischer Hinsicht ergänzt dieses Material die Daten aus Reflexionsbogen und Kurzinterview, indem es nicht nur Selbsteinschätzungen der Lernenden, sondern auch konkrete Spuren der Aufgabenbearbeitung festhält (Rierner 2007: 446). Auf diese Weise können die in Kapitel 2 erläuterten Kategorien Differenzierung, Lernerautonomie und Motivation auch an praktischen Lernprodukten überprüft werden. Passung und Nutzung von Unterstützungsangeboten demonstrieren

Differenzierung, Lernerautonomie zeigt sich in der eigenständigen Bearbeitung und Kontrolle der Aufgaben, und Motivation äußert sich in der Vollständigkeit, Ausführlichkeit und aktiven Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben. Lernprodukte zeigen demzufolge, wie Lernende die Zielstruktur, das heißt das Verhältnis von Perfekt zu Präteritum, tatsächlich umsetzen. Für die systematische Auswertung werden zentrale Kriterien im Voraus definiert (siehe Anhang: Bewertungsraster zur Analyse der Lernprodukte). Das Raster beinhaltet sprachliche Kriterien zur Zielstruktur der Unterrichtseinheit, insbesondere die korrekte Wahl des Hilfsverbs, die Bildung des Partizip II, die Verwendung von Präteritumformen und die kohärente Textproduktion. Zusätzlich werden Kriterien berücksichtigt, die mit den in Kapitel 2 entwickelten Untersuchungsdimensionen verknüpft sind. Selbstkorrekturen und die eigenständige Bearbeitung werden als Zeichen für Lernerautonomie gedeutet, während die Inanspruchnahme von Hilfen und Unterstützungsangeboten als Hinweis auf Differenzierung dient. Darüber hinaus ermöglichen Vollständigkeit und Bearbeitungstiefe zusätzliche Rückschlüsse auf Motivation und Lernengagement. Die dreistufige Bewertungsskala von 0 bis 2 Punkten macht die Auswertung der Lernprodukte transparent und ermöglicht einen Vergleich zwischen den Lernenden. Dieses Vorgehen basiert auf dem Prinzip, Bewertungs- und Interpretationsschritte transparent darzulegen, um die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu verbessern (Mendoza/Knoch 2018: 42-43).

Die Lernprodukte sind für die Untersuchung wichtig, da sie neben dem Reflexionsbogen und dem Kurzinterview konkrete Spuren der Aufgabenbearbeitung sichtbar machen. Das Sicherungsblatt zeigt beispielsweise nachvollziehbar, ob die Lernenden zentrale Regeln zur Verwendung von Perfekt und Präteritum festhalten, Beispiele hinzufügen und eigene Korrekturen vornehmen. Hinweise auf Lernerautonomie lassen sich erkennen, wenn Lernende ihre Lösungen eigenständig überprüfen, korrigieren oder bewusst Hilfsangebote in Anspruch nehmen. Die Analyse umfasst auch die Grammatik-Arbeitsblätter, da sie Aufschluss darüber geben, wie die Lernenden die Zielstrukturen anwenden, ob sie angebotene Hilfen wie Beispiele, Tipp-Boxen oder Partnerarbeit in Anspruch nehmen und in welchem Maße sie sich mit differenzierten Aufgabenformaten auseinandersetzen. Selbstkontrolle und Überarbeitung werden im theoretischen Kapitel 2 als Indikatoren für Lernerautonomie verstanden, während die Verwendung von Hilfsmitteln und verschiedenen Aufgabenformaten als Indikatoren für Differenzierung betrachtet wird. Die

Beobachtungen werden nicht isoliert als Beweis für Motivation, Lernerautonomie oder Differenzierung interpretiert, sondern kontextabhängig mit den Angaben aus Reflexionsbogen und Kurzinterview ergänzt.

3.2.4 Unterrichtsbegleitende Beobachtung

Zur unterrichtsbegleitenden Beobachtung kommt ein strukturiertes Beobachtungsraster zum Einsatz, das im Anhang zu finden ist (siehe Anhang: Unterrichtsbegleitende Beobachtung). Laut Brede (2014: 137–139, 146) ist es wichtig, systematisch zu beobachten und dabei ein eindeutiges Raster zu verwenden. Zudem sollte man während oder unmittelbar nach der Unterrichtssituation direkte Notizen machen. Das angewandte Raster basiert auf den in Kapitel 2 entwickelten Untersuchungsdimensionen Motivation, Lernerautonomie bzw. Selbststeuerung und Differenzierung bzw. Unterstützung und operationalisiert sie mithilfe konkreter Beobachtungsindikatoren. Motivation wird unter anderem durch aktive Beteiligung, Engagement oder Beharrlichkeit, sichtbare Freude oder Interesse sowie durch mögliche Hindernisse wie Stress, Frustration oder Angst vor Fehlern gemessen. Im Raster wird Lernerautonomie bzw. Selbststeuerung unter anderem durch selbstständiges Beginnen, eigenverantwortliche Inanspruchnahme von Hilfen, gezielte Rückfragen, Selbstkontrolle bzw. -korrektur sowie Organisation von Zeit und Arbeit deutlich.

Die Differenzierung und Unterstützung werden anhand verschiedener Faktoren beobachtet. Dazu zählen die sichtbare Passung der Aufgaben, die Nutzung von Differenzierungsoptionen, Tempo-Differenzierung, die Art der Unterstützung durch Partner, Lehrkraft oder Material sowie das Lerntempoduett. Das Raster beinhaltet zudem ein Zeitfenster-Protokoll mit drei Fixpunkten der Unterrichtseinheit sowie ein Ereignis-Protokoll für besondere Situationen. Das Fazit unmittelbar nach der Stunde bietet die Möglichkeit, zentrale Beobachtungen zu Motivation, Autonomie, Differenzierung und möglichen Barrieren sofort festzuhalten und später mit den Daten aus Reflexionsbogen, Kurzinterview und Lernprodukten zu ergänzen.

In der vorliegenden Situation wird eine vereinfachte und zielgerichtete Form der strukturierten Unterrichtsbeobachtung verwendet. Es erfolgt keine vollständige Protokollierung des gesamten Unterrichtsverlaufs. Stattdessen konzentriert sich die Beobachtung auf zuvor festgelegte Kategorien und ausgewählte Zeitpunkte. Diese Methode soll den Unterricht so wenig wie möglich stören und gleichzeitig systematisch

auswertbare Daten liefern. Das eingesetzte Beobachtungsraster umfasst drei festgelegte Zeitfenster. Als erstes Minute 10 während des Inputs, des Checks und des Sicherungsblattes, Minute 25 während der Erarbeitungsphase und des Lerntempoduetts sowie Minute 40 während der Anwendung und Sicherung (siehe Anhang: Unterrichtsbegleitende Beobachtung). Zusätzlich werden ereignisbezogene Notizen festgehalten, wenn relevante Situationen in Bezug auf Motivation, Lernerautonomie bzw. Selbststeuerung oder Differenzierung auftreten. Brede (2014: 137–139, 146) hebt in diesem Zusammenhang hervor, wie wichtig eindeutige Beobachtungskategorien, ein strukturiertes Raster und unmittelbare Notizen für die Nachvollziehbarkeit der Unterrichtsbeobachtung sind.

Unter anderem werden die Nutzung von Differenzierungsangeboten, Selbststeuerungsstrategien wie Selbstkorrektur und zielgerichtete Hilfesuche sowie beobachtbare motivationale Hinweise erfasst. Dies umfasst die im theoretischen Abschnitt beschriebenen Aspekte des Weiterarbeitens bei Herausforderungen sowie Ausprägungen von Passivität, Vermeidung oder Rückzug (vgl. Kapitel 2.2.2). Ein Beispiel dafür, dass Lernende bei Schwierigkeiten weitermachen, ist, dass sie Aufgaben weiterbearbeiten, auf Hilfestellungen zurückgreifen oder nach einer Korrektur ein weiteres Mal versuchen, eine Lösung zu finden. Dagegen kann Rückzug oder Vermeidung zum Ausdruck kommen, indem Lernende wenig sprechen, Aufgaben aus dem Weg gehen, blockiert erscheinen oder die Bearbeitung abbrechen. Die Indikatoren sind der Kategorie Motivation im Beobachtungsraster zugeordnet und werden dort unter anderem als aktive Beteiligung, Engagement bzw. Persistenz, Stress oder Frust sowie Fehlerangst und Vermeidung konkretisiert (siehe Anhang: Unterrichtsbegleitende Beobachtung; vgl. Ricart Brede 2014: 139).

3.3 Durchführung der Vergleichsstudie

Kapitel 3.3 erläutert die praktische Durchführung der Vergleichsstudie im Unterricht und zeigt damit auf, wie die theoretisch fundierten Annahmen zum Flipped Classroom in der Intervention konkretisiert werden. Nachdem die didaktisch-methodische Analyse in 3.3.1 durchgeführt und die Lernziele festgelegt wurden, erfolgt die Darstellung der Unterrichtsintervention in 3.3.2 so, dass die Vergleichbarkeit der Bedingungen sowie die gezielte Variation des Settings nachvollziehbar ist. Es wird dadurch klar, welche

Unterrichtsschritte in beiden Gruppen gleich sind, was der spezifische Unterschied in der Inputorganisation ist und wo die Untersuchungskategorien Motivation, Lernerautonomie und Differenzierung im Unterrichtsprozess sowie in den Lernprodukten empirisch beobachtet werden können.

3.3.1 Didaktisch-methodische Analyse und Lernziele

Bei der Planung der Unterrichtsintervention wird das grundlegende Prinzip berücksichtigt, dass Unterricht als ein didaktisch begründetes Arrangement zu verstehen ist, in dem Lernziele, Inhalte, Aufgabenformate, Sozialformen, Medien und Evaluation kohärent miteinander verknüpft werden müssen. Lernszenarien sind laut Kontomitrou (2023: 1-2; 10) im Rahmen der Szenariendidaktik besonders geeignet, da sie nicht einem festen Unterrichtsschema folgen und somit verschiedene Lerninteressen, Lernwege und Lernertypen berücksichtigen können. Das Wesentliche dabei ist, dass die Konstruktion durchweg zielorientiert durchgeführt wird und von Anfang an auch die Evaluation umfasst.

In diesem Zusammenhang wird die Intervention als vergleichendes Unterrichtskonzept konzipiert, bei der in beiden Gruppen dasselbe grammatische Phänomen, also Perfekt vs. Präteritum mit identischem Material behandelt wird. Der einzige Unterschied besteht in der didaktischen Organisation der Lernphasen, also des Inputs bzw. der Erarbeitung in der Selbstlernphase gegenüber dem Input im Präsenzunterricht. Dies greift ein zentrales Anliegen des Flipped Classroom auf (Schäfer 2012: 3–6; Sams 2012: 13–18; Bergmann/Sams 2012: 15–22; Kück 2014: 9–17), nämlich dass die Präsenzzeit vermehrt für Anwendung, Interaktion und unterstützendes Feedback genutzt werden soll, während grundlegende Erarbeitungsaspekte in eine vorbereitende Phase verschoben werden.

Das Thema „Zeitformen: Perfekt vs. Präteritum“ ist curricular durch den L2-Lehrplan der Europäischen Schulen für die Sekundarstufe gerechtfertigt, der den Übergang von A2 zu B1 für die Lernstufen S1–S3 vorsieht (Lehrplan Sekundarstufe L2: 4) und kommunikativ durch den GER, da Lernende auf B1 im Allgemeinen eine solide Beherrschung zentraler grammatischer Strukturen aufweisen sollen, auch wenn weiterhin Fehler auftreten können (Europarat 2001: 114). Zeitformen spielen demzufolge auf dem Übergangsniveau von A2 zu B1 eine besondere Rolle, da sie zentrale Diskurshandlungen wie Erzählen, Berichten und Beschreiben unterstützen und

somit direkt mit sprachlichem Handeln im Unterricht verknüpft sind. Auch aus didaktischer Sicht ist die Wahl sinnvoll, da Zeitformen sowohl hinsichtlich ihrer formalen Bildung, der Wahl des Hilfsverbs und der Partizip-II-Formen als auch hinsichtlich ihrer funktional-kommunikativen Verwendung, ihrer Kontextangemessenheit und ihres Bezugs zu verschiedenen Textsorten behandelt werden können. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist entscheidend, dass Übungen nicht als Gegensatz zur Kommunikation verstanden werden, sondern als Brücke zur Anwendung dienen, sofern sie kommunikativ gerahmt und progressiv aufgebaut sind. Dies betonen auch Raabe (2003: 283–286) und Quetz (2002: 167).

Die Lernziele werden dementsprechend so festgelegt, dass sie sowohl die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz in Bezug auf Form und Gebrauch als auch die für das Lernszenario relevanten Prozessziele wie Selbststeuerung, Kooperation und Differenzierung berücksichtigen. Für die Szenariokonstruktion wird laut Kontomitrou (2023: 4–6; 13–14) deutlich, dass Haupt- und Nebenziele im Hinblick auf das GER festgelegt werden müssen. Die Ziele sollen kommunikative Sprachkompetenzen, wie linguistische, soziolinguistische und pragmatische Fähigkeiten, sowie spezifische Sprachaktivitäten wie Rezeption, Produktion und Interaktion umfassen. Im Hinblick auf die vorliegende Intervention werden folgende Lernziele formuliert:

- Nach der Unterrichtseinheit können die Schülerinnen und Schüler die Vergangenheitsformen des Perfekts und zentrale Präteritumsformen erkennen, bilden und in einfachen Sätzen richtig verwenden. Dies geschieht anhand vertrauter Alltagsthemen und schülergerechter Übungsformen, zum Beispiel durch Bildimpulse, kurze Beispielsätze und spielerische Aufgaben.
- Die Schülerinnen und Schüler können erkennen, wann das Perfekt und wann das Präteritum passend ist. Sie unterscheiden anhand kurzer Geschichten, Berichte und Alltagsdialoge, dass das Perfekt häufig beim Erzählen im Alltag verwendet wird, während das Präteritum vor allem in schriftlichen oder erzählenden Texten vorkommt. Beim eigenen Schreiben und Erzählen wenden sie diese Unterscheidung in einfachen Beispielen an.
- Die Schülerinnen und Schüler können die Vergangenheitsformen in Partner- und Gruppenarbeit kommunikativ einsetzen. Sie halten kurze Inhalte schriftlich fest, lesen ihre Ergebnisse vor, vergleichen sie mit anderen Lernenden und

sprechen über vergangene Ereignisse. Damit werden produktive und interaktive Aktivitäten miteinander verbunden. (Kontomitrou 2023: 13–14).

Bei der Auswahl und Gestaltung der Aufgabenformate wird auch die Übungs- und Aufgabendidaktik berücksichtigt. Raabe (2002b: 112–127) differenziert verschiedene Aufgabentypen, basierend auf den Arbeiten von Häussermann und Piepho (1996: 133ff.). Dazu zählen analytische Aufgaben, die auf Induktion und entdeckendes Lernen abzielen, Übungen zur Geläufigkeit, die der Automatisierung dienen, halboffene Übungen zum Strukturtraining, grammatische Feinaufgaben für den funktionalen Einsatz in komplexeren Situationen sowie freie grammatische Gestaltungsaufgaben für die offene kommunikative Anwendung. Die Typologie ist für die Unterrichtsintervention entscheidend, da sie die Entwicklung von der Bewusstmachung der Form über das Üben bis zur freien Anwendung systematisch darstellt. Dies verhindert, dass Grammatikarbeit isoliert erfolgt und vielmehr schrittweise auf die kommunikative Anwendung hin ausgerichtet ist (Raabe 2002b: 112–127; Raabe 2003: 283–286). Diese Progression manifestiert sich konkret im Aufbau der Unterrichtsstunde. Nach einem motivierenden Einstieg, der eine Problemstellung und die Alltagsrelevanz der Zeitformen aufgreift, folgt eine strukturierte Formfokussierung mithilfe des Sicherungsblatts, das als Tafelbild mit Lücken verwendet wird. In der ersten Erarbeitungsphase setzen sich die Lernenden mit Aufgaben zum Erkennen und Bilden der Zielstrukturen auseinander. In dieser Phase sind auch Aufgabenformate zu finden, die differenzierend wirken. In der zweiten Phase der Erarbeitung setzen die Lernenden die Zeitformen in einer Mini-Story sowohl schriftlich als auch mündlich um. Die Resultate werden jeweils im Lerntempoduett festgehalten. Dieser Aufbau kann methodisch laut Raabe (2003: 283–286) und Quetz (2002: 167) mit dem kommunikativen Ansatz verknüpft werden, da die formale Erarbeitung nicht als Selbstzweck angesehen wird, sondern konsequent auf die Entwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit abzielt.

Im Rahmen der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Aufgaben in heterogenen Lerngruppen müssen zudem Passungskriterien berücksichtigt werden. Es ist wichtig, dass die bei der Erstellung des Materials verwendeten Aufgaben dem Lernstand der Lernenden gerecht werden und an ihren bereits vorhandenen Wortschatz anknüpfen. Gleichzeitig ist es laut Möllering (2001: 82) und Ehnert (2001: 162) wichtig, dass grammatische Strukturen pragmatisch ausgewählt und präsentiert werden, um den

Materialien eine Übereinstimmung mit dem kommunikativen Ansatz zu ermöglichen. Im Design der Arbeitsblätter werden diese Kriterien berücksichtigt. Der Wortschatz ist alltagsbezogen, die Aufgaben sind durch Hilfen und Abstufungen differenziert, und die grammatische Anwendung wird in eine kommunikative Mini-Aufgabe umgesetzt.

Didaktisch-theoretisch wird der Ansatz außerdem durch konstruktivistische Perspektiven (Zeppos 2019: 4f.) gestützt. Lernen wird dabei nicht primär als bloße Aneignung von Stoff verstanden, sondern als aktiver Bedeutungsaufbau. Entsprechend ändert sich die Rolle der Lehrkraft. Sie vermittelt Wissen, begleitet Lernprozesse, strukturiert sie und macht sie für die Lernenden reflektierbar (Roche 2008: 25). Das Flipped-Design knüpft an dieser Theorie an. Die Selbstlernphase erlaubt es, sich mit den Inhalten in einem eigenen Tempo und wiederholt auseinanderzusetzen. In der Präsenzphase erfolgt dann eine intensivere Anwendung, eine gemeinsame Bearbeitung und eine spezifische Unterstützung durch die Lehrperson (Roche 2008: 25; Sams 2012: 13–18; Kück 2014: 9–17).

Schließlich erfolgt eine methodische Begründung des Vorgehens im Hinblick auf die empirische Vergleichsstudie. Lernprozesse und die Auswirkungen des Unterrichts gelten als komplexe Phänomene, die von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden. Um sicherzustellen, dass didaktische Annahmen zu Motivation, Autonomie und Differenzierung nicht nur normativ formuliert, sondern anhand mehrerer Indikatoren überprüft werden können, ist eine datengestützte Untersuchung im jeweiligen Kontext erforderlich (Riemer 2007: 446). Die Planung der Unterrichtsintervention zielt demnach darauf ab, die Lernziele beobachtbar und auswertbar zu machen. Lernprodukte, Reflexionsbogen, Kurzinterviews und begleitende Beobachtung werden verwendet, um dies zu erreichen. Die Instrumente sind bewusst aufeinander bezogen, damit die erhobenen Daten nicht isoliert betrachtet, sondern im Zusammenhang ausgewertet werden können (Riemer 2007: 446).

3.3.2 Durchführung in der Kontroll- und Interventionsgruppe

In beiden Gruppen wird die Unterrichtsintervention als 90-minütige Unterrichtseinheit zum Vergleich von Perfekt und Präteritum durchgeführt. Die beiden Gruppen verwenden die gleichen Materialien (siehe Anhang: Unterrichtsmaterialien). Hierzu zählen der Einstiegsimpuls via WhatsApp, das Sicherungsblatt in Form einer Lückentafel, die Arbeitsblätter, die Differenzierungsaufgaben, die Sicherung durch das

Lerntempoduett, eine kurze Reflexion sowie eine identische Hausaufgabe. Der einzige systematische Unterschied besteht in der Strukturierung der Inputphase. In der Kontrollgruppe erfolgen die Erklärung und Erarbeitung der Grundregeln im Unterricht. Die formalen Grundlagen werden in der Interventionsgruppe hingegen vorab in einer Selbstlernphase mit einem selbst erstellten Video und dem Sicherungsblatt vorbereitet. Diese kontrollierte Variation entspricht dem Konzept des Flipped Classroom.

Zugleich wird damit eine zentrale methodische Überlegung laut Dorn (2005: Online) berücksichtigt. Der Flipped Classroom wird nicht als Selbstzweck eingesetzt, sondern im Hinblick auf die Lernziele und Lernwege der Unterrichtseinheit begründet. Die Auslagerung der Inputphase soll dazu beitragen, dass die Präsenzzeit stärker für Anwendung, Interaktion, Feedback und individuelle Unterstützung genutzt werden kann.

Zu Beginn der Stunde in beiden Gruppen gibt es einen lebensweltlichen Impuls in Form einer WhatsApp-Nachricht und eines Variantenvergleichs (siehe Anhang: Unterrichtspräsentation). So wird das Thema „Vergangenheit erzählen“ als kommunikative Herausforderung deutlich. Zuerst bestimmen die Lernenden, welche Version natürlicher klingt, und markieren dann sprachliche Hinweise, die auf verschiedene Zeitformen hinweisen. Der Einstieg hat somit nicht nur eine motivierende Funktion, sondern richtet den Blick von Anfang an auf die Funktion grammatischer Mittel im sprachlichen Handeln. Auf diese Weise wird die Grammatik laut Ehnert (2001: 162) und Quetz (2002: 167) als Hilfsmittel für Verständlichkeit, Stil und Situationsangemessenheit erfahrbar. Gleichzeitig wird ein entscheidender Aspekt für Motivation berücksichtigt, nämlich dass Lerninhalte ihre aktivierende Wirkung besonders dann entfalten, wenn die Lernenden deren Sinnbezug und Relevanz für ihre eigenen Kommunikationssituationen wahrnehmen (Riemer 2011: 1155; Bosch 2015: 3–8).

Danach werden in beiden Gruppen die Grundlagen mit demselben Sicherungsblatt gesichert (siehe Anhang: Unterrichtsmaterialien, Sicherungsblatt). Das Sicherungsblatt, das als Lückentafelbild konzipiert ist, zeigt einen Vergleich zwischen Perfekt und Präteritum. Es bietet Informationen zur Bildung der beiden Zeitformen, zu typischen Kontexten ihrer Verwendung sowie zu häufigen Präteritumformen, die auch im Gespräch bei bestimmten Verben auftreten.

Der didaktische Unterschied zwischen den Gruppen besteht im Zeitpunkt, zu dem die Erarbeitung erfolgt. In der Kontrollgruppe füllt die Lehrkraft das Sicherungsblatt

während der Erklärung im Unterricht aus, und es wird anschließend kurz gemeinsam überprüft. Die Interventionsgruppe hat das Sicherungsblatt während der Selbstlernphase gleichzeitig mit dem Video bearbeitet. Daher erfolgt im Unterricht kein ausführlicher erneuter Input, sondern ein kurzer Wissenscheck. Er untersucht wesentliche Aspekte und beseitigt gängige Fehlauffassungen.

Im Flipped-Setting ist diese Rückkopplung besonders wichtig. Um didaktisch sinnvoll zu sein, müssen Selbstlernphasen klar strukturiert sein und auf ein konkretes Lernprodukt hinarbeiten. Zudem ist es erforderlich, die Resultate der Selbstlernphase in der Präsenzphase diagnostisch zu behandeln (Kück 2014: 22; Sams 2012: 13–18). Das Sicherungsblatt hat in beiden Gruppen zudem eine transparente und orientierende Funktion. Während der Übungsphasen können die Lernenden gezielt nach Regeln und Beispielen suchen. Gerade in heterogenen Lerngruppen ist eine solche Orientierung wichtig, damit Aufgaben erfolgreich bearbeitet werden können (Möllering 2001: 82; Nodari/Steinmann 2011: 1159–1160).

Nach der Sicherungsphase arbeiten beide Gruppen an derselben ersten Erarbeitungsphase (siehe Anhang: Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblatt 1). In dieser Phase sollen die Zeitformen identifiziert und richtig gebildet werden. Zunächst identifizieren die Lernenden relevante Formen, und danach üben sie die Bildung des Partizip II, die Auswahl des passenden Hilfsverbs sowie ausgewählte Präteritumformen. So entwickeln sie nach und nach einen sicheren Umgang der Zielstrukturen. Die Phase stellt eine progressive Grammatikarbeit dar (Raabe 2003: 283–286).

In beiden Gruppen erfolgt die Differenzierung durch zusätzliche Aufgabenformate und unterstützende Hilfen (siehe Anhang: Differenzierungsmaterial). Das Differenzierungsmaterial umfasst vier Aufgaben, die den gleichen Lerngegenstand, den Vergleich von Perfekt und Präteritum, auf verschiedene Weisen vertiefen. Beim „großen Präteritum-Rätsel“ tragen die Lernenden ausgewählte Präteritumformen spielerisch in ein Kreuzworträtsel ein. Die Übung „Präteritumswolke“ dient vor allem der Festigung der Hilfsverbwahl im Perfekt, indem die Verben den beiden Wolken „haben“ und „sein“ zugeordnet werden. Bei der Aufgabe „Perfekt oder Präteritum?“ sind die Lernenden aufgefordert, je nach Kontext Verben aus einem vorgegebenen Wortschatz in die korrekte Form zu bringen. Sie vereint die beiden Zeitformen. Es wird hierbei zwischen dem Perfekt in mündlichen bzw. alltagsbezogenen Kontexten und dem Präteritum in schriftlichen Berichten differenziert. Die Aufgabe „So ein

Durcheinander!“ stellt schließlich eine anspruchsvollere Übung dar, weil die Lernenden in einem zusammenhängenden Text mehrere Verben ins Präteritum setzen müssen.

So wird es möglich, innerhalb des gleichen Lerngegenstands zu differenzieren, ohne dass die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen gefährdet ist. Alle Lernenden setzen ihre Arbeit am Thema Perfekt und Präteritum fort, wobei sie jedoch je nach Lernstand unterschiedliche Zugänge, Hilfestellungen und Übungsmöglichkeiten erhalten. Das Material weist in Anlehnung an Wolff 2010: 54–55 und Strohn 2012: 15 sowohl quantitative als auch qualitative Variation auf. Es ermöglicht den Lernenden, zusätzliche Aufgaben zu bearbeiten, wenn dies erforderlich ist, und umfasst Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Formen der Unterstützung. Dies entspricht dem Konzept der inneren Differenzierung, bei dem Umfang, Anspruchsniveau und Unterstützung angepasst werden können, ohne den gemeinsamen Unterrichtsgegenstand aufzugeben (Vgl. hierzu Kapitel 2.1).

In beiden Gruppen werden die Ergebnisse aus der ersten Erarbeitungsphase mithilfe eines Lerntempoduetts gesichert (siehe Anhang: Unterrichtsverlauf). Diese Arbeitsform wurde, wie bereits im theoretischen Teil beschrieben (vgl.: Kapitel 2.1.3) deshalb gewählt, weil sie individuelles Arbeitstempo mit kooperativer Ergebnissicherung verbindet. Die Lernenden bearbeiten zunächst ihre Aufgaben selbstständig und vergleichen ihre Ergebnisse anschließend mit einer Partnerin oder einem Partner, die oder der ungefähr zur gleichen Zeit fertig geworden ist. Auf diese Weise können sie ihre Lösungen überprüfen, offene Fragen klären und zentrale Inhalte gemeinsam festigen.

In der vorliegenden Unterrichtseinheit bleiben die Lernenden nach der ersten Erarbeitung zunächst an ihrer Station. Sobald eine weitere Person fertig ist, vergleichen sie ihre Lösungen, erläutern einander ihre Einträge und nehmen bei Bedarf Korrekturen vor. Das Lerntempoduett hat didaktisch mehrere Funktionen. Es trägt zur Stabilisierung der Resultate der Erarbeitungsphase bei, nutzt verschiedene Arbeitstempi produktiv und ermöglicht Peer-Feedback. Dadurch erfahren die Lernenden nicht nur, ob eine Lösung korrekt oder inkorrekt ist, sondern müssen auch Regeln und Entscheidungen sprachlich erläutern und verhandeln. Dies zeigt Lernen als einen durch soziale Interaktion vermittelten Vorgang, so wie es die Fremdsprachendidaktik für kooperative Übungsformen beschreibt (Roche 2008: 25, 29). Während des Austauschs treten

außerdem Selbstständigkeit, Strategiegebrauch und der Umgang mit Fehlern deutlich hervor, so dass diese gut beobachtet werden können (Nodari/Steinmann 2011: 1159). In der zweiten Phase der Erarbeitung wandeln die Lernenden eine vorgegebene Alltagssituation in eine rückblickende Erzählung um. Arbeitsblatt 2 (siehe Anhang: Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblatt 2) beinhaltet zunächst eine kurze Situationsdarstellung. Maya berichtet ihrer Freundin Elena in der Schule von ihren Plänen für den Nachmittag, wie zum Beispiel in die Stadt zu gehen, neue Kopfhörer zu kaufen, ein Eis zu essen und später die Hausaufgaben zu machen. Die Lernenden sollen die Geschichte aus der Sicht einer Woche später neu formulieren. Elena telefoniert mit ihrer Großmutter und berichtet ihr rückblickend von den Ereignissen. Dadurch sind die Lernenden dazu angehalten, sich für bestimmte Zeitformen zu entscheiden und die Sätze sprachlich so zu gestalten, dass sie in eine Darstellung der Vergangenheit passen. Danach wird das schriftliche Produkt in eine mündliche Interaktion umgesetzt. Die Lernenden begeben sich zum Lerntempoduett 2, erzählen die Geschichte so frei wie möglich, stellen einander zwei W-Fragen und wechseln anschließend die Rollen. Zusätzlich macht die Tipp-Box darauf aufmerksam, dass beim Erzählen im Präteritum Formen wie „war“, „hatte“ oder „konnte“ verwendet werden können.

Das Verknüpfen von Sprechen und Schreiben fördert die kommunikative Ausrichtung des Grammatikunterrichts. Sie ist mit dem Prinzip vereinbar, dass grammatische Formarbeit auf sprachliches Handeln fokussiert sein muss (Quetz 2002: 167; Ehnert 2001: 162). Diese Phase kann methodisch auch mit der Übungstypologie von Raabe (2002b: 112–127) begründet werden. Freie grammatische Gestaltungsaufgaben bieten die Möglichkeit, grammatische Strukturen in offenen Aufgabenformaten funktional zu nutzen. Sie verknüpfen somit formbezogenes Üben mit kommunikativer Anwendung. Die Resultate der Anwendungsphase, also der Erarbeitung 2, werden in beiden Gruppen ebenfalls mit dem Lerntempoduett gesichert (siehe Anhang: Unterrichtsverlauf). Die Lehrkraft bietet dabei spezifisches Feedback an, etwa zur Auswahl des geeigneten Hilfsverbs, zur Bildung der Partizip-II-Formen oder zur Nutzung gängiger Präteritumformen.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit führen die beiden Gruppen eine kurze Reflexion und Transfersicherung durch. Dies wird durch die Aktivität „Wahrheit oder Lüge“ umgesetzt. Dabei beurteilen die Lernenden kurze Aussagen zum Perfekt und Präteritum und entscheiden, ob sie richtig oder falsch sind. Mehrere Aussagen werden eingeblendet, um dies zu veranschaulichen, darunter solche zur Nutzung des Perfekts

im Alltag, zur Nutzung des Präteritums in Erzählungen sowie zur Bildung des Perfekts mit dem richtigen Hilfsverb (siehe Anhang: Unterrichtspräsentation). Zusätzlich wird ein kurzes Exit-Ticket verwendet, bei dem die Lernenden am Ende ankreuzen, ob sie das Perfekt und das Präteritum sicher, meistens oder noch unsicher unterscheiden können. Darüber hinaus fügen sie jeweils einen Satz mündlich hinzu, was sie gelernt haben und was sie noch üben möchten (siehe Anhang: Unterrichtspräsentation). Dadurch wird die Unterrichtseinheit nicht nur inhaltlich abgeschlossen, sondern auch mit einer kurzen Reflexion über den eigenen Lernstand verbunden, in der die Lernenden ihre Schwierigkeiten und Fortschritte erkennen und benennen können.

Als produktive Anschlussaufgabe bekommen beide Gruppen dieselbe Hausaufgabe (siehe Anhang: Hausaufgabe). Zuerst wählen die Lernenden ein authentisches persönliches Erlebnis aus dieser oder der vorhergehenden Woche aus. Um Vorentlastung und Strukturierung zu erreichen, halten Sie drei Stichwörter zu den Fragen fest, wann und wo das Erlebnis stattgefunden hat und was geschehen ist. Danach wählen sie eine von zwei Schreibweisen aus. In Variante A erstellen Sie 8-10 Sätze als WhatsApp-Nachricht oder als Dialog zwischen Ihnen und einer Freundin oder einem Freund. In Variante B verfassen Sie 8-10 Sätze, entweder in Form eines Blogbeitrags oder als schriftlichen Bericht. In beiden Varianten ist es vorgesehen, dass die Lernenden die geeignete Zeitform eigenständig auswählen und die im Unterricht behandelte Differenzierung von Perfekt und Präteritum auf einen neuen persönlichen Kontext anwenden. Damit verknüpft die Hausaufgabe die produktive Verwendung der Sprache mit der Lernerautonomie. Die Lernenden können das Erlebnis und die Textsorte selbst auswählen und auch die Entscheidung über das Tempus eigenständig treffen.

3.4 Evaluation der Ergebnisse

Kapitel 3.4 bietet eine systematische Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung in den drei Bereichen Lernmotivation, Lernerautonomie und Differenzierung, die auch die leitenden Hypothesen der Arbeit sind. Die vier Datenquellen Reflexionsbogen, Kurzinterviews, unterrichtsbegleitende Beobachtung und die Auswertung der Lernprodukte dienen als Grundlage dafür. Diese werden zur besseren Nachvollziehbarkeit zusammengeführt und gegenseitig geprüft. Die wesentlichen Ergebnisse werden durch Balkendiagramme veranschaulicht, sowohl im Gruppen- als auch im Individualvergleich, um die Unterschiede zwischen Kontroll- und

Interventionsgruppe deutlich zu machen. Die Grafiken werden anschließend interpretiert und erläutert, wobei sie durch exemplarische qualitative Belege aus Interviews und Beobachtungsnotizen ergänzt werden. Die Abkürzungen KG und IV stehen für Kontroll- und Interventionsgruppe und S1-S5 stehen jeweils für Schüler bzw. Schülerin 1-5.

3.4.1 Ergebnisse zur Lernmotivation

Als erstes wurde die Motivation anhand der Selbstauskünfte im Reflexionsbogen erfasst und zweitens erfolgte eine Ergänzung durch Interviewaussagen seitens der Lernenden. Des Weiteren wurden Beobachtungsnotizen der Lehrkraft und motivationale Indikatoren, die bei der Auswertung der Lernprodukte zu sehen sind, ergänzt. Ein deutlicher Gruppenunterschied wird im Reflexionsbogen sichtbar. Die Motivationsitems weisen bei der Kontrollgruppe einen Mittelwert von 3,63 auf. Die Interventionsgruppe hat mit einem Mittelwert von 4,20 einen deutlich höheren Wert. In Abbildung 1, die die Kategorienmittelwerte beider Gruppen vergleicht, wird dieser Unterschied deutlich.

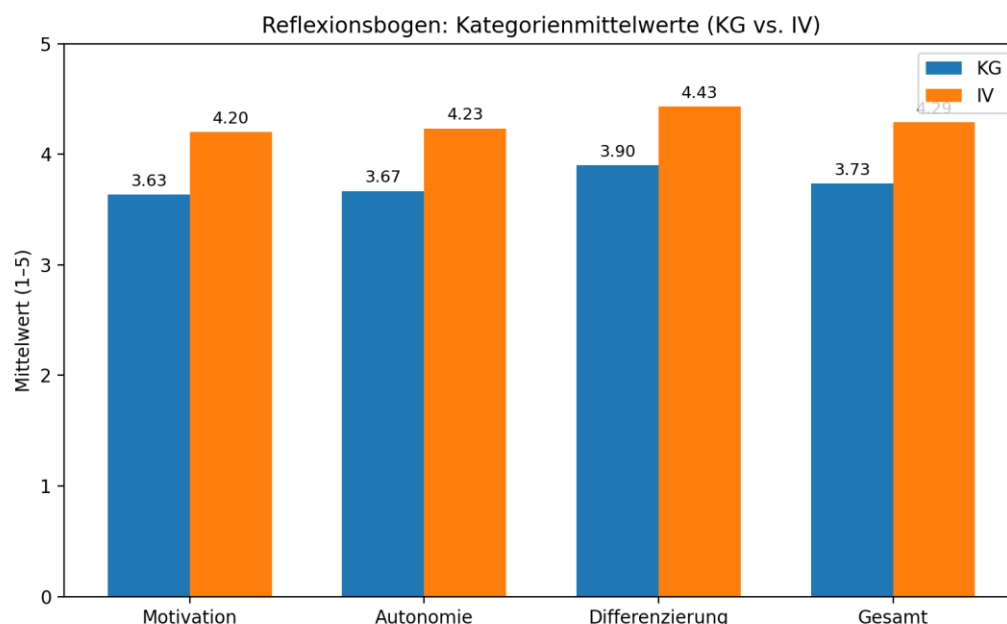


Abbildung 1: Reflexionsbogen, Kategorienmittelwerte im Gruppenvergleich

Abbildung 2 stellt zunächst den Gesamtmittelwert des Reflexionsbogens für jeden Schüler dar und verdeutlicht so die Schwankungen des Antwortprofils innerhalb der Gruppen insgesamt. Die Streuung bzw. Unterschiede in der Kontrollgruppe sind

deutlich größer. Es gibt sehr niedrige Werte neben einigen hohen Gesamtwerten, was darauf hindeutet, dass der Unterricht unterschiedlich wahrgenommen wird. Die Gesamtwerte der Interventionsgruppe sind im Vergleich dazu höher und weisen eine geringere Streuung auf, was auf ein konsistenteres Erleben des Unterrichtsgeschehens hindeutet.

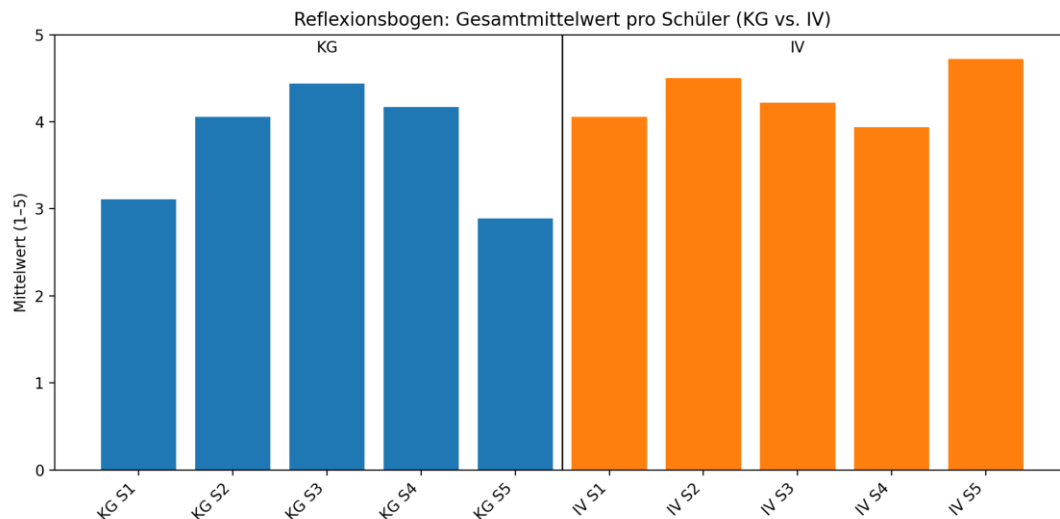


Abbildung 2: Reflexionsbogen, Gesamtmittelwert pro Schüler

Dieses Muster ist auch in der Kategorie der Lernmotivation deutlich zu erkennen, was die Abbildung 3 darstellt. KG S1 (2,67) und die KG S5 (2,50) zeichnen sich in der Kontrollgruppe durch besonders geringe Werte aus. Im Gegensatz dazu liegen die Motivationswerte für KG S3 (4,67) und KG S4 (4,33) deutlich höher. Auch KG S2 befindet sich mit 4,00 im oberen Bereich. Damit entsteht innerhalb der Kontrollgruppe starke Unterschiede zwischen den Lernenden, die das Unterrichtsgeschehen klar als motivierend erlebt haben, und denen, deren Motivation deutlich geringer ist. Die Werte der Motivation sind in der Interventionsgruppe insgesamt höher und gleichmäßiger verteilt. Die Stunde wird von den meisten Lernenden als motivierend eingeschätzt, z.B. hat IV S1 einen Wert von 3,83, IV S2 von 4,00 und IV S3 ebenfalls von 3,83. Die höchsten Bewertungen haben IV S4 und IV S5, beide mit 4,67. Diese Verteilung spricht dafür, dass das Flipped-Setting in der Interventionsgruppe häufiger als aktivierend und lernförderlich wahrgenommen wurde, während in der Kontrollgruppe Motivationsbrüche besonders bei einzelnen Lernenden sichtbar werden.

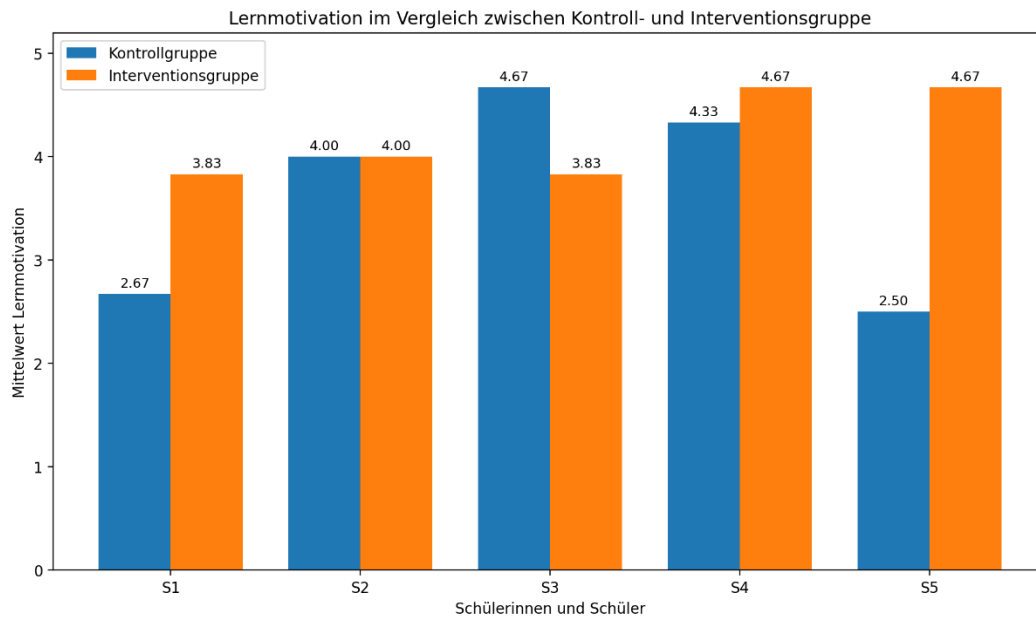


Abbildung 3: Mittelwerte der Lernmotivation (Items 1-6) pro Schüler in Kontroll- und Interventionsgruppe.

Die qualitativen Daten aus den Kurzinterviews ergänzen das Gesamtbild zur Motivation. In der Interventionsgruppe wird Motivation häufig mit der Struktur des Unterrichtsgeschehens begründet. Mehrere Lernende benennen das Video, die Möglichkeit im eigenen Tempo zu arbeiten sowie Partnerarbeit als motivierend. In den Beobachtungsnotizen wird diese hohe Lernbereitschaft ebenfalls bestätigt, weil die Lernenden aktiv mitarbeiteten und explizit äußerten, dass sie dieses Konzept häufiger nutzen möchten.

Die Resultate der Kontrollgruppe deuten darauf hin, dass einige Lernende den Arbeitsprozess stärker mit unmittelbaren Hilfen der Lehrkraft verknüpfen, beispielsweise durch Erklärungen, Beispiele oder Rückmeldungen während der Bearbeitung. Einige Lernende bewerten Aufgaben als herausfordernd oder haben nur wenig Zeit für die Bearbeitung, so verringert sich bei ihnen die Sicherheit im Umgang mit der Aufgabe schneller. Dies äußert sich in Stress, Zurückhaltung oder einer stockenden Bearbeitung. Außerdem werden in den offenen Antworten und Interviews häufiger „schwere Aufgaben“ und der Wunsch nach mehr Zeit genannt, was auf motivationalen Druck durch Überforderung hinweist.

Auch die Lernprodukte ergänzen diese Einschätzung, da sie indirekt zeigen, ob die Lernenden die Aufgaben gründlich und vollständig bearbeiten. In der Kontrollgruppe liegt die durchschnittliche Gesamtpunktzahl der Lernprodukte bei 6,40 von 16 Punkten, während sie in der Interventionsgruppe bei 12,80 liegt. Gleichzeitig zeigen sich große Differenzen. Die Spannweite in der Kontrollgruppe beträgt bei 2 bis 14 Punkte. In der

Interventionsgruppe variiert sie zwischen 10 und 16 Punkten. Diese Streuung pro Person ist in Abbildung 4 dargestellt. Die Abbildung verdeutlicht, dass in der Kontrollgruppe mehrere sehr niedrige Werte auftreten, während sich die Interventionsgruppe überwiegend im oberen Bereich befindet. Diese lässt sich plausibel auch dadurch erklären, dass in der Interventionsgruppe mehr Zeit für angeleitete Übungs- und Anwendungsphasen verfügbar war, weil der Input teilweise vorab in die Selbstlernphase ausgelagert wurde. Dadurch konnten im Unterricht mehr Übung bzw. Anwendung, Sicherung, Feedback und individuelle Unterstützung stattfinden, was sich besonders bei leistungsschwächeren Lernenden stabilisierend auf die Motivationsergebnisse ausgewirkt haben kann.

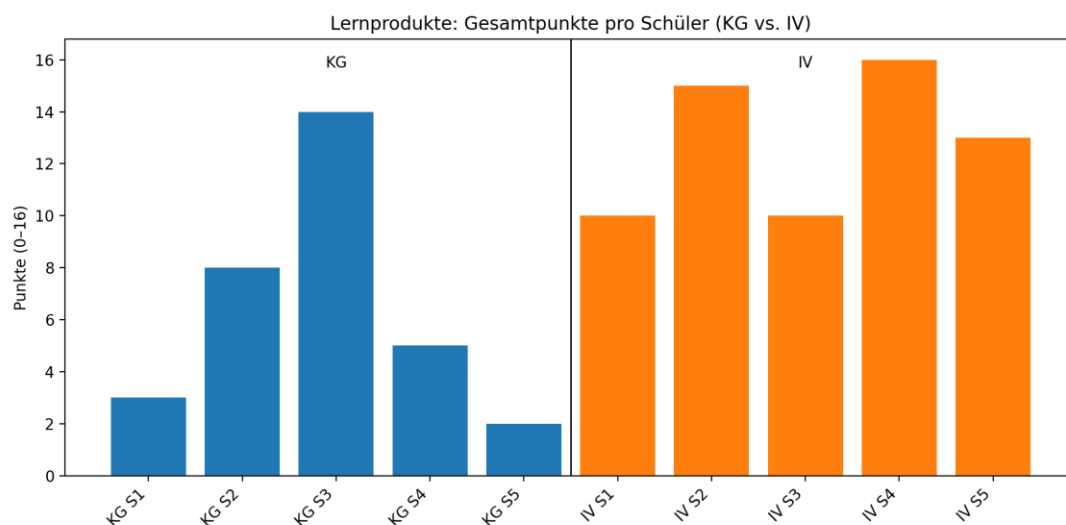


Abbildung 4: Lernprodukte, Gesamtpunkte pro Schüler

3.4.2 Ergebnisse zur Lernerautonomie

Zuerst werden die Ergebnisse zur Lernerautonomie mithilfe der Autonomieitems 7 bis 12 im Reflexionsbogen präsentiert. Anschließend erfolgt eine Ergänzung durch Interview- und Beobachtungsdaten sowie durch die Auswertung der Lernprodukte.

Wie Abbildung 5 zeigt, hat die Kontrollgruppe im Gruppenvergleich einen Mittelwert von 3,67, während die Interventionsgruppe einen Mittelwert von 4,23 erreicht. Auch in dieser Kategorie zeigt sich ein Vorteil der Interventionsgruppe, insbesondere in der Einschätzung der Lernenden zu Orientierung, Tempo und Strategieeinsatz im Lernprozess.

In der Interventionsgruppe wurden außerdem zwei itemspezifische Aussagen zum Flipped-Setting gesammelt. Wie Abbildung 5 ebenfalls zeigt, liegen diese Zusatzitems im Durchschnitt bei 4.80. Das lässt darauf schließen, dass die Lernenden die Vorbereitungsphase größtenteils als hilfreich und strukturierend empfunden haben. Die Interviews erläutern diesen Wert, da Lernende konkret beschreiben, dass sie das Video bei Bedarf pausierten oder erneut ansahen und das Sicherungsblatt als Orientierung verwendeten.

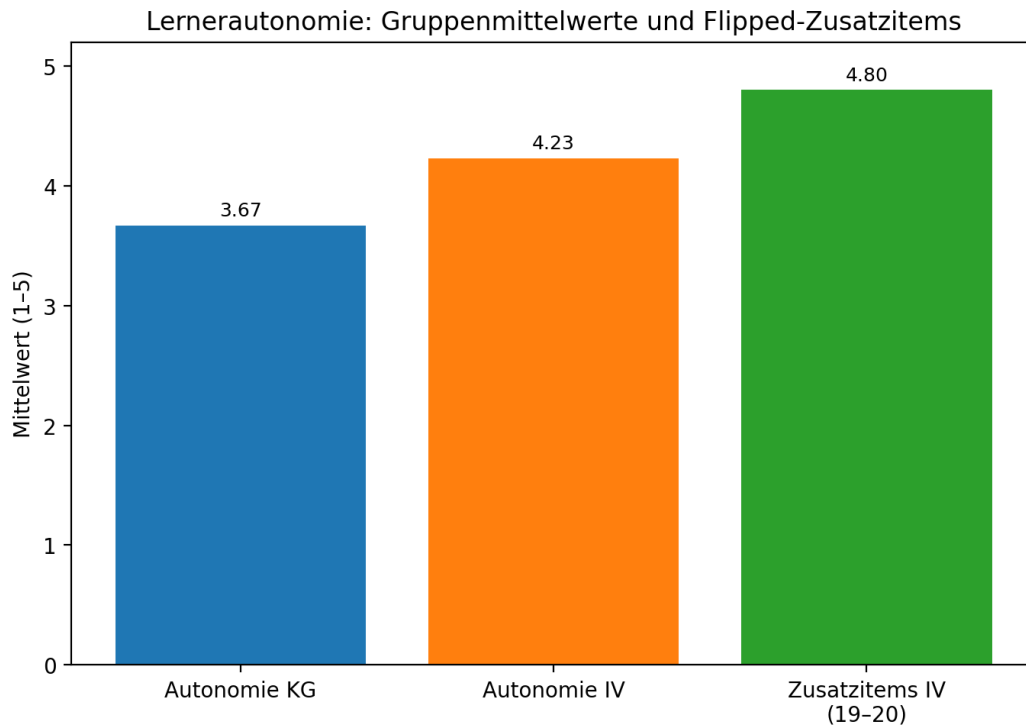


Abbildung 5: Gruppenmittelwerte zur Lernerautonomie (Items 7-12) sowie Mittelwert der Flipped-Zusatzitems (Items 19-20) in der Interventionsgruppe.

Wie aus Abbildung 6 zur Lernerautonomie hervorgeht, erzielt die Interventionsgruppe bei drei von fünf Lernenden höhere Werte als die Kontrollgruppe. Es zeigt sich in der Kontrollgruppe eine stärkere Streuung der Einzelwerte, die von 2,33 bis 4,50 reichen, während die Werte der Interventionsgruppe zwischen 3,17 und 4,83 liegen. Gleichzeitig ist das Bild nicht durchgehend eindeutig, da S3 in beiden Gruppen denselben Wert von 4,50 aufweist und S4 in der Kontrollgruppe mit 4,17 höher ist als in der Interventionsgruppe mit 3,17. Insgesamt deutet die Verteilung auf ein überwiegend stärkeres Autonomieprofil in der Interventionsgruppe hin, zeigt jedoch auch, dass Lernerautonomie individuell variieren kann.

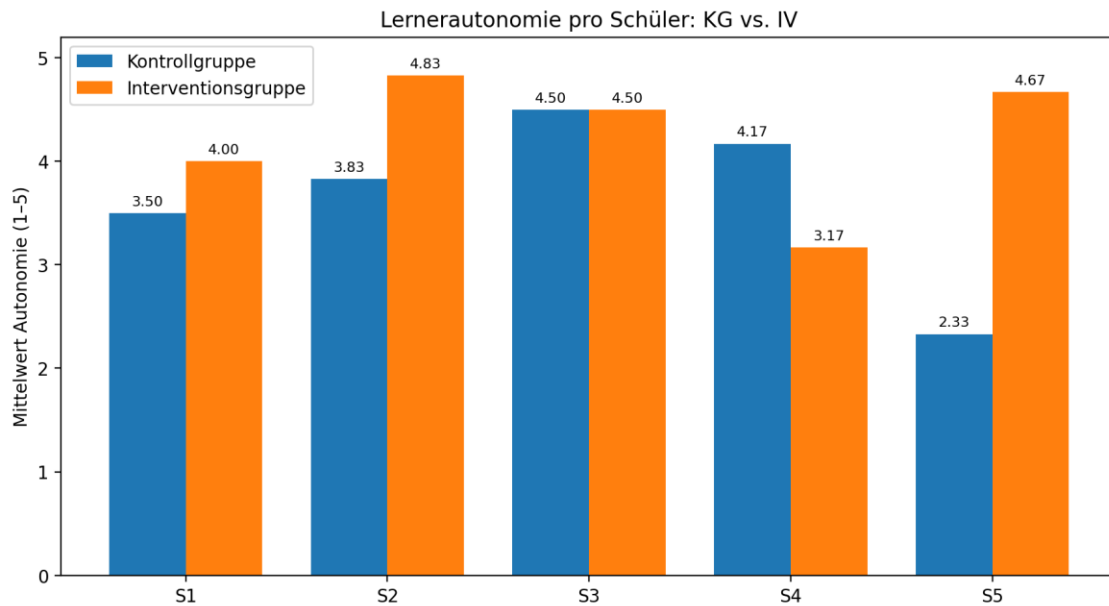


Abbildung 6: Autonomie-Mittelwerte pro Schüler beim Reflexionsbogen (Items 7-12) im Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe.

Im Interview gibt die Kontrollgruppe deutlich häufiger an, dass im Unterricht zentrale Erklärungen gegeben wurden und dass sie in schwierigen Situationen unmittelbar auf Hilfe angewiesen war. Die Beobachtungsnotizen zeigen zusätzlich, dass autonomes Arbeiten zwar grundsätzlich möglich war, aber durch große Tempounterschiede und Unsicherheiten im Lernprozess weniger stabil verlief. In der Interventionsgruppe hingegen wird mehrfach berichtet, dass das Arbeiten im individuellen Tempo entlastend wirkte. Die Beobachtungsnotizen zeigen jedoch auch Grenzen auf. Obwohl die meisten Lernenden eigenständig arbeiteten, hatten einige am Ende Probleme mit der Zeiteinteilung. Es wird damit deutlich, dass Autonomie nicht einfach gegeben ist, sondern aus Orientierung, Zeitmanagement und Strategien besteht.

Die Auswertung der Lernprodukte untermauert ebenfalls diese Interpretation, da die Bewertung auch Kriterien berücksichtigt, die während der Bearbeitung der Aufgaben Selbststeuerung und eigenständige Bearbeitung widerspiegeln. K5 und K8 sind bei der Bewertung der Lernprodukte für die Kategorie Lernerautonomie besonders wichtig, da sie messen, in welchem Maße Lernende eigenständig Arbeitsschritte durchführen und Ergebnisse absichern. Die Interventionsgruppe erzielt im Gruppenvergleich, wie auch in Abbildung 7 zu erkennen ist, in K5 einen Durchschnittswert von 1,60 Punkten, während die Kontrollgruppe 0,70 Punkte erreicht. Auch in K8 ist der Abstand identisch. Die Interventionsgruppe erzielt dort ebenfalls 1,60 Punkte, während die Kontrollgruppe bei 0,70 Punkten ist. Die höheren Werte der Interventionsgruppe deuten darauf hin,

dass die Lernenden dort die Aufgaben häufiger selbständig und in einem kontrollierteren Rahmen ihres eigenen Lernprozesses bearbeitet haben. Dies stimmt mit den Selbstberichten in den Reflexionsbögen und den Interviewaussagen überein, in denen die Vorbereitungsphase und die strukturierte Nutzung von Materialien als Orientierung für das eigene Arbeiten beschrieben werden.

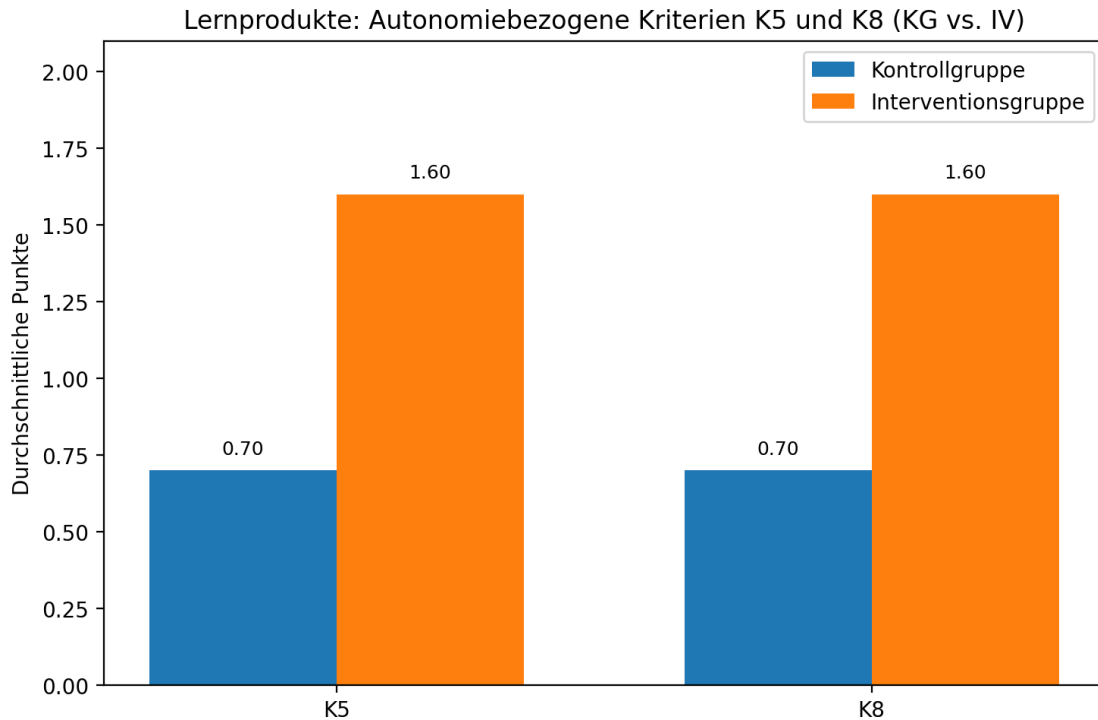


Abbildung 7: Auswertung der Lernprodukte, autonomiebezogene Kriterien K5 und K8 im Gruppenvergleich

3.4.3 Ergebnisse zur Differenzierung

In der Kategorie Differenzierung wird erfasst, ob die Lernenden die Aufgaben und Unterstützungsangebote als passend empfinden und ob sie die Möglichkeit haben, verschiedene Lernwege zu nutzen. Im Reflexionsbogen beträgt der Wert für die Kontrollgruppe 3,90, während die Interventionsgruppe bei 4,43 liegt. Dieser Unterschied verdeutlicht, dass die Interventionsgruppe die Passung von Aufgaben, Hilfen und Arbeitsorganisation insgesamt als positiver einschätzt, was auch in der Abbildung 8 grafisch zu erkennen ist. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, zeigt sich eine klare Differenz nicht nur in Bezug auf Motivation und Autonomie, sondern auch in Bezug auf Differenzierung.

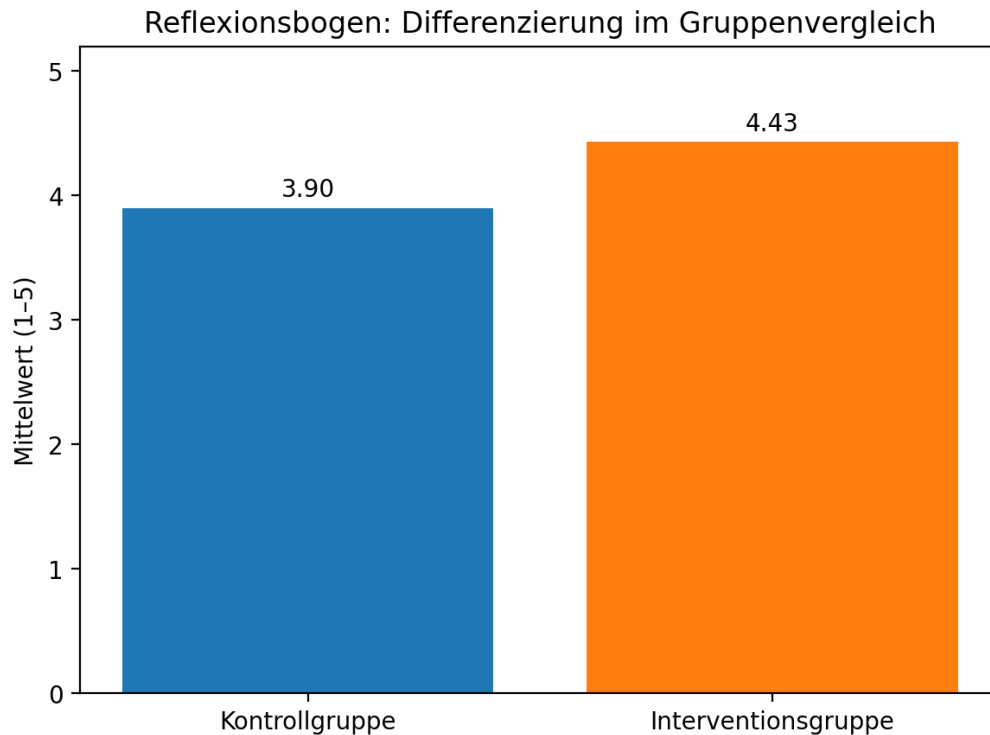


Abbildung 8: Mittelwerte zur Differenzierung (Items 13-18) im Reflexionsbogen im Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe

Aus den Interviews ergeben sich konkrete Anhaltspunkte dafür, was mit dem Begriff Passung gemeint war. In der Interventionsgruppe wird mehrfach betont, dass Video, Sicherungsblatt und Partnerarbeit zusammenwirken und unterstützend sind. Dank dieser Kombination ist es möglich, Aufgaben in verschiedenen Geschwindigkeiten zu bearbeiten, ohne den Anschluss zu verlieren. In der Kontrollgruppe werden Hilfen hauptsächlich als Anfrage zur Unterstützung beschrieben, die sich auf die Lehrkraft konzentriert. Des Weiteren wird der Wunsch nach mehr Zeit öfter geäußert, was darauf hindeutet, dass die Differenzierung über das Tempo in der Kontrollgruppe nicht so gut funktioniert hat.

Bei der Auswertung der Lernprodukte sind für die Kategorie Differenzierung insbesondere die Kriterien von Bedeutung, die zeigen, ob Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen die Aufgabe mit Hilfe abgestufter Unterstützungsangebote meistern und ihre Ergebnisse absichern können. In diesem Zusammenhang werden insbesondere K6 und K7 berücksichtigt, da beide Kriterien den Arbeitsprozess darstellen. K6 stellt fest, ob Hilfen und Strategien wie Sicherungsblatt, Beispiele oder Partnerabgleich tatsächlich verwendet werden, während K7 stärker die eigenständige Bearbeitung und Sicherung der Ergebnisse verdeutlicht. Wie aus dem

Diagramm hervorgeht, erzielt die Interventionsgruppe in beiden differenzierungsnahen Kriterien deutlich höhere Durchschnittswerte als die Kontrollgruppe. In K6 beträgt der Mittelwert der Interventionsgruppe 1,60 Punkte, während die Kontrollgruppe lediglich 0,20 Punkte erzielt. In K7 wird ebenfalls ein Vorsprung der Interventionsgruppe sichtbar, die 1,80 Punkte erreicht, während die Kontrollgruppe nur 1,00 Punkt erzielt. Die genannten Abstände deuten darauf hin, dass die im Flipped-Setting angebotenen Hilfen und Strukturen von den Lernenden öfter produktiv in Anspruch genommen wurden, was stabilere Arbeitsprozesse ermöglichte. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass die Interventionsgruppe in der Präsenzzeit mehr Möglichkeiten zum Üben, zur Sicherung im Lerntempoduett und zum gezielten Feedback hatte, was besonders leistungsschwächeren Lernenden ermöglichte, Unterstützung effektiver zu nutzen.

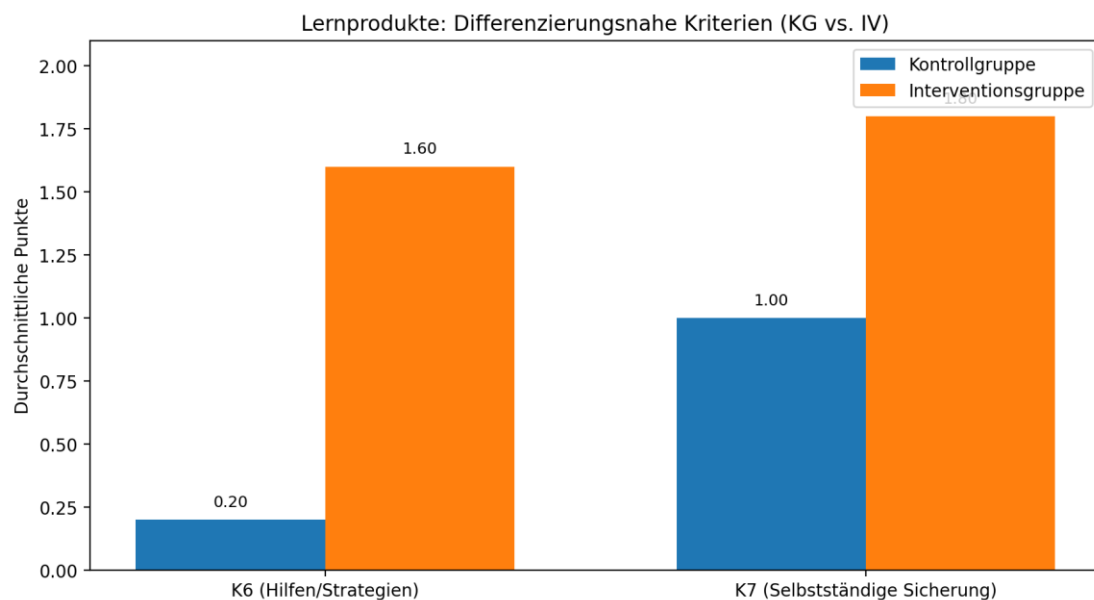


Abbildung 9: Lernprodukte, differenzierungsnahe Kriterien K6 und K7 im Gruppenvergleich

Gleichzeitig kann aber gesagt werden, dass die Differenzierung in beiden Gruppen eingeschränkt ist, da die heterogenen Voraussetzungen nicht vollständig ausgeglichen werden können. In der Interventionsgruppe wird beispielsweise auch erwähnt, dass nicht alle zusätzlichen Materialien bearbeitet werden konnten. Die Werte der Lernprodukte in der Kontrollgruppe sind sehr gering, was zeigt, dass einige Lernende trotz der gleichen Aufgabenstruktur noch deutlich mehr Stützen brauchen. Es zeigt sich daher nicht, dass Heterogenität verschwindet, sondern dass die Bedingungen sich im Flipped Classroom verbessern, um Differenzierung praktisch umzusetzen und von Lernenden angenommen zu werden.

3.5 Auswertung und Reflexion der Befunde

Die zentralen Ergebnisse der Vergleichsstudie werden in diesem Abschnitt interpretierend zusammengetragen. Während im vorherigen Kapitel die Ergebnisse basierend auf den einzelnen Datenquellen präsentiert wurden, liegt der Fokus hier auf der Einordnung der Befunde im Kontext der drei Arbeitshypothesen, der Erkennung möglicher Auswirkungen des Flipped-Classroom-Konzeptes sowie der Reflexion von Grenzen und Barrieren bei der Anwendung im spezifischen Unterrichtskontext. Die drei Annahmen, dass der Flipped Classroom erstens die Lernmotivation in heterogenen DaF-Lerngruppen steigert, zweitens die Lernerautonomie unter den gegebenen Voraussetzungen fördert und drittens die Differenzierung im grammatikbezogenen Unterricht erleichtert, bilden dabei den Ausgangspunkt. Die nachfolgenden Abschnitte nehmen diese Hypothesen daher ausdrücklich wieder auf und überprüfen sie anhand der Daten aus Reflexionsbögen, Kurzinterviews, Beobachtungen und Lernprodukten der Schüler.

Die Auswertung der Resultate erfolgt anhand von vier Datenquellen, die verschiedene Blickwinkel auf das gleiche Unterrichtsgeschehen bieten und sich gegenseitig ergänzen. Die Reflexionsbögen zeigen, wie Lernende Motivation, Autonomie und Differenzierung subjektiv erleben. Durch die Kurzinterviews werden diese Beurteilungen näher ausgeführt, da die Lernenden ihre Bewertungen erklären und auf konkrete Beispiele aus der Stunde verweisen. Durch die unterrichtsbegleitende Beobachtung wird eine Prozessperspektive seitens der Lehrkraft hinzugefügt, die zeigt, wie Lernende tatsächlich handeln, zum Beispiel ob sie aktiv teilnehmen, Hilfen in Anspruch nehmen oder Schwierigkeiten meistern. Schließlich bieten die Lernprodukte einen leistungsbezogenen Hinweis darauf, wie erfolgreich die Lernenden die Aufgaben umsetzen und ob sich Unterschiede auch in der Qualität der Ergebnisse zeigen. Dass sich zentrale Tendenzen über mehrere Quellen hinweg in ähnlicher Richtung zeigen, stärkt die Schlussfolgerungen, weil nicht nur ein Instrument ein bestimmtes Ergebnis nahelegt, sondern mehrere Zugänge ein konsistentes Muster ergeben.

3.5.1 Evaluation der Arbeitshypothesen

Es wurde in der ersten Arbeitshypothese angenommen, dass das Flipped-Classroom-Konzept die Lernmotivation in heterogenen DaF-Lerngruppen steigert. Die erhobenen Daten führten zu einer teilweisen Bestätigung dieser Hypothese unter spezifischen

Bedingungen. Aus den Interviews und Beobachtungsnotizen ergaben sich die folgenden Erkenntnisse, dass die Lernenden im Flipped-Classroom-Setting häufiger in Übungs- und Anwendungsphasen eingebunden waren und zeitnah Rückmeldungen erhielten. Es entstanden Bedingungen, die es Lernenden erleichterten, ihre eigenen Fortschritte wahrzunehmen und Aufgaben als machbar zu empfinden. Dadurch konnte die Lernmotivation stabilisiert werden.

Zur selben Zeit wurde deutlich, dass dieser Effekt nicht bei allen Lernenden in gleichem Maße auftrat. Die Motivation war nicht nur vom Unterrichtsarrangement abhängig, sondern wurde auch durch individuelle Voraussetzungen beeinflusst. Hierzu zählten vor allem das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Angst vor Fehlern sowie die generelle Haltung der Lernenden zur Grammatik. Diese Faktoren führten dazu, dass einzelne Lernende trotz eines aktivierenden Unterrichtssettings weniger motiviert reagierten.

Die zweite Arbeitshypothese nahm an, dass das Flipped-Classroom-Konzept die Lernerautonomie der Schülerinnen und Schüler fördert. Auch diese Hypothese wurde, basierend auf den Daten, teilweise unter spezifischen Bedingungen bestätigt. Die Resultate verdeutlichten, dass das Flipped-Classroom-Setting den Lernenden mehr Möglichkeiten zur Selbststeuerung bot. Lernerautonomie wurde in den Interviews vor allem dann deutlich, wenn Lernende konkrete Strategien erläuterten, wie etwa das Arbeiten im eigenen Tempo, das Wiederholen von Erklärungsabschnitten oder die Verwendung des Sicherungsblattes als Orientierungshilfe. So wurde Autonomie nicht als ein abstrakter Begriff, sondern als eine beobachtbare Lernhandlung wahrgenommen.

Die Beobachtungsdaten verdeutlichten jedoch gleichzeitig, dass Autonomie nicht von selbst entstand. Geling das Zeitmanagement nicht oder waren Lernende trotz vorhandener Struktur verunsichert, benötigten sie weiterhin Unterstützung. Die Stützung der Lernerautonomie war also stark davon abhängig, ob die Selbstlernphase klar strukturiert war, ob die Präsenzphase gezielt zur Klärung und Sicherung verwendet wurde und ob die Lernenden allmählich Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen konnten.

Die dritte Arbeitshypothese nahm an, dass das Flipped-Classroom-Konzept eine Differenzierung im grammatikbezogenen DaF-Unterricht erleichtert. Die erhobenen Daten bestätigten diese Hypothese. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass Differenzierung im Flipped-Classroom-Setting nicht nur durch die Bereitstellung

zusätzlicher Aufgaben gewährleistet wurde, sondern auch als tatsächliche Chance, Hilfen in Anspruch zu nehmen, verschiedene Lernwege zu beschreiten und Ergebnisse gezielt zu sichern.

Die Lernenden der Interventionsgruppe empfanden die angebotenen Hilfen und Arbeitsstrukturen insgesamt als besser auf ihre Bedürfnisse abgestimmt. Auch die Lernprodukte bestätigten diese Erkenntnis, da sie zeigten, dass Unterstützungsangebote wie das Sicherungsblatt, der Partnerabgleich im Lerntempoduett und weitere Hilfsmittel häufiger produktiv verwendet wurden. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse in der Interventionsgruppe verlässlicher gesichert. Dies deutete darauf hin, dass Differenzierungsmaßnahmen im Flipped-Classroom-Setting effektiver umgesetzt werden konnten, da die Unterstützung nicht nur angeboten wurde, sondern von den Lernenden tatsächlich in den Arbeitsprozess integriert war. Damit wurde deutlich, dass Differenzierung nicht nur als didaktische Planungsabsicht, sondern auch eine geeignete und nützliche Unterstützung im Lernprozess darstellt.

In der Gesamtevaluation entstand somit ein differenziertes Bild. Die erste und zweite Arbeitshypothese zur Lernmotivation wurde teilweise bestätigt, während die dritte Arbeitshypothese zur Differenzierung vollständig bestätigt wurde, da die Daten klar belegten, dass die Unterstützungsangebote in der Interventionsgruppe häufiger in Anspruch genommen, als passend empfunden und in den Lernprodukten umgesetzt wurden.

Der didaktische Mehrwert des Flipped-Classroom-Arrangements beruhte weniger auf dem Medium Video als vielmehr auf der veränderten Nutzung der Unterrichtszeit. Diese Umstrukturierung trug sowohl zur Motivation und Autonomie als auch zur Differenzierung bei, da sie aktives Sprachhandeln ermöglichte, Orientierung bot und individuelle Unterstützung im Lernprozess möglich machte.

3.5.2 Limitationen der Untersuchung

Die Untersuchungsergebnisse sollten unter Berücksichtigung verschiedener methodischer Einschränkungen interpretiert werden. Erstens war die Stichprobe auf zwei kleine Lerngruppen beschränkt, was eine Verallgemeinerung der Befunde unmöglich macht. Zweitens konnten die beiden Gruppen trotz ihrer ähnlichen strukturellen Zusammensetzung nicht vollständig gleichgesetzt werden, da individuelle Lernvoraussetzungen, Arbeitshaltungen und Gruppendynamiken variieren konnten.

Einige herausragende Einzelwerte verdeutlichten, dass die Ergebnisse nicht nur vom Unterrichtssetting, sondern auch erheblich von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden beeinflusst wurden.

Drittens basierte ein Teil der Daten auf persönlichen Bewertungen. Die Reflexionsbögen gaben die individuelle Wahrnehmung der Lernenden wieder, wohingegen die Interviews von ihrer Fähigkeit zum sprachlichen Ausdruck und ihrer Offenheit abhingen. Die Beobachtungsdaten waren ebenfalls selektiv, da sie nur bestimmte Unterrichtsmomente erfassten und somit nicht den gesamten Lernprozess vollständig abbilden konnten. Praktische Rahmenbedingungen wie unterschiedliche digitale Voraussetzungen im häuslichen Umfeld und der begrenzte Zeitrahmen einer 90-Minuten-Stunde kamen hinzu. Diese Faktoren konnten einen Einfluss darauf haben, wie sehr die Lernenden vom Flipped-Classroom-Arrangement profitierten und wie sehr sie tatsächlich Zusatzangebote in Anspruch nahmen.

3.5.3 Didaktische Implikationen

Die genannten Einschränkungen führen zu konkreten didaktischen Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Unterrichtsarrangements. Da die Selbstlernphase nur dann erfolgreich war, wenn die digitalen Voraussetzungen zu Hause optimal waren, sollten digitale Materialien so einfach wie möglich zugänglich sein. Kurze Videos, eindeutige Arbeitsaufträge und ein verbindliches Sicherungsprodukt trugen dazu bei, dass die Lernenden die Vorbereitung nicht nur passiv rezipierten, sondern aktiv verarbeiteten. Ein kurzer Wissenscheck zu Beginn der Präsenzphase half zusätzlich dabei, zentrale Inhalte aufzugreifen und offene Fragen frühzeitig zu klären.

Weil Motivation und Autonomie vor allem von Orientierung und gefühlter Sicherheit abhingen, sollten Hilfsangebote deutlich gestaffelt und sichtbar gekennzeichnet werden. Lernenden halfen verschiedene Schwierigkeitsgrade, optionale Zusatzaufgaben und gezielte Rückmeldungen dabei, geeignete Strategien auszuwählen und ihre eigenen Lernwege bewusster zu reflektieren. In heterogenen Gruppen war es besonders wichtig, Fehler nicht nur zu korrigieren, sondern sie auch als normalen Bestandteil des Lernprozesses zu thematisieren. Eine bewusste Fehlerkultur konnte dazu beitragen, Unsicherheiten zu verringern und Lernende zu ermutigen, neue grammatische Strukturen aktiv anzuwenden.

Der begrenzte Zeitrahmen einer 90-Minuten-Stunde machte zudem eine klare Schwerpunktsetzung erforderlich. Die Präsenzphase sollte hauptsächlich für die Anwendung, Sicherung, Feedback und differenzierte Unterstützung verwendet werden. Auf diese Weise konnte das Flipped-Classroom-Konzept seine Potenziale besonders dort entfalten, wo Lernende konkrete Unterstützung im Arbeitsprozess benötigten.

4. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit dem Flipped-Classroom-Konzept im heterogenen DaF-Unterricht der Europäischen Schule Heraklion, anhand einer grammatikbezogenen Unterrichtsintervention zum Vergleich von Perfekt und Präteritum. Das Ziel bestand darin, die Potenziale und Barrieren des Ansatzes empirisch zu erfassen und zu überprüfen, inwieweit Unterschiede in den drei zentralen Kategorien Lernmotivation, Lernerautonomie und Differenzierung erkennbar sind. Insgesamt ermöglichen die Ergebnisse ein höheres Maß an Aufgabenbewältigung und zeigen, dass das Flipped Classroom im untersuchten Kontext vor allem dadurch wirksam wird, dass es die Präsenzzeit entlastet und sie stärker für Anwendung, Übung, Sicherung, Feedback und individuelle Unterstützung nutzt. Dies führt dazu, dass sich der Fokus vom reinen Vermitteln von Inhalten hin zu einem Unterricht verschiebt, der stärker den Lernprozess begleitet, was im heterogenen DaF-Kontext von besonderer Bedeutung ist.

Was die Lernmotivation betrifft, so nahm die Interventionsgruppe das Unterrichtsarrangement häufiger als aktivierend und motivierend wahr, während in der Kontrollgruppe eine stärkere Schwankung der Motivation bei einzelnen Lernenden deutlich wurde. Diese Unterschiede können anhand der Befunde der Studie damit erklärt werden, dass die Interventionsgruppe mehr Gelegenheiten hatte, das Gelernte während der Präsenzphase anzuwenden und Rückmeldungen zu erhalten, wodurch Aufgaben als leichter zu bewältigen angesehen werden konnten. Auch zur Lernerautonomie gibt es insgesamt positive Ergebnisse, da Lernende im Flipped Classroom häufiger auf konkrete Selbststeuerungsstrategien zurückgriffen, wie beispielsweise das Bearbeiten von Materialien in ihrem eigenen Tempo und die Verwendung des Sicherungsblatts als Orientierung. Es wurde zugleich deutlich, dass Autonomie nicht von selbst entstand. Einzelne Lernende brauchten weiterhin eine klare Struktur, begleitete Reflexion und Unterstützung, besonders im Zeitmanagement und

im Umgang mit Fehlern. Die Vorteile zeigten sich besonders deutlich im Bereich der Differenzierung, da diese nicht nur als Angebot, sondern als tatsächlicher Einsatz von Hilfen sichtbar wurden. Das Flipped-Setting verbesserte somit die Rahmenbedingungen für die praktische Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen und deren Akzeptanz durch die Lernenden.

Zugleich zeigte die Studie mehrere Einschränkungen. Die Untersuchung war kontextgebunden und aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht verallgemeinerbar. Zudem konnten die beiden Lerngruppen trotz ähnlicher Rahmenbedingungen nicht vollständig gleichgesetzt werden, da individuelle Lernvoraussetzungen, Arbeitshaltungen und Gruppendynamiken die Ergebnisse mitbeeinflussten. Auch die digitalen Rahmenbedingungen stellten eine relevante Begrenzung dar, weil das Flipped-Classroom-Konzept voraussetzte, dass Lernende zuverlässig auf digitale Materialien zugreifen konnten. Darüber hinaus war der zeitliche Rahmen der Unterrichtseinheit begrenzt, da Anwendung, Sicherung, Differenzierung und Reflexion innerhalb der verfügbaren Unterrichtszeit organisiert werden mussten.

Aus diesen Einschränkungen ergeben sich daher wichtige didaktische Schlussfolgerungen, die aus meinen Befunden hervorgehen. Flipped Classroom sollte nicht als Methode mit Garantieeffekt verstanden werden, sondern als didaktisches Arrangement, dessen Potenziale nur unter bestimmten Bedingungen wirksam werden. Dazu gehören eine klare Verbindung zwischen Selbstlern- und Präsenzphase, realistische Arbeitsaufträge, niedrighschwellige digitale Materialien sowie eine gezielte Anleitung durch die Lehrkraft. Besonders wichtig ist, dass die Nutzung von Hilfen und Lernstrategien nicht nur angeboten, sondern im Unterricht aktiv begleitet und gesichert wird.

In Bezug auf die praktische Umsetzung zeigte sich, dass die in der Unterrichtssequenz verwendete Strukturierung der Selbstlernphase sinnvoll war und beibehalten werden sollte. Hierzu zählen kurze Input-Sequenzen, ein verpflichtendes Sicherungsblatt für die Schüler sowie ein kurzer Wissenscheck zu Beginn der Präsenzphase. Diese Elemente sorgten dafür, dass die Vorbereitung nicht nur rezipiert, sondern auch lernwirksam verarbeitet und im Unterricht gezielt behandelt wurde. Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass die bereits in der Unterrichtseinheit vorgenommene Differenzierung eine grundlegende Basis bildet, die erweitert werden kann. Es wäre sinnvoll, die Unterstützungsangebote klarer zu staffeln, indem Hilfen in verschiedenen Stufen sichtbar gekennzeichnet werden und Zusatzaufgaben so bereitgestellt werden,

dass Lernende je nach Bedarf auswählen können, ohne den Überblick zu verlieren. Rückmeldungen sollten ergänzend stärker auf Strategien fokussiert sein, damit Lernende nicht nur wissen, ob etwas richtig oder falsch ist, sondern konkret erkennen, welche Vorgehensweise ihnen beim Lösen der Aufgabe geholfen hat und wie sie diese Strategie in Zukunft wieder anwenden können. Drittens kann es von Vorteil sein, den Umgang mit Fehlern und Leistungsdruck bewusster in der Klasse zu diskutieren, da in heterogenen Gruppen Motivation und Autonomie stark davon abhängen, ob sich die Lernenden im Lernprozess sicher fühlen. Fehler werden somit ausdrücklich als normaler Teil des Lernprozesses dargestellt und konstruktiv genutzt. Auf diese Weise kann die Lehrkraft die Lernenden ermutigen, auch bei Unsicherheit weiterzuarbeiten und neue Strukturen in Anwendungssituationen auszuprobieren.

Ein zentraler Ansatzpunkt für weitere Forschungen ist die Frage, ob die festgestellten Effekte auch langfristig bestehen. Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf eine bestimmte Unterrichtsintervention. Es wäre sinnvoll, diese auf mehrere Unterrichtseinheiten auszudehnen, um zu prüfen, ob sich motivationale und autonome Lernhandlungen nachhaltig entwickeln und ob Differenzierungsprozesse langfristig als Routine eingearbeitet werden. Es wäre außerdem sinnvoll, genauer zu untersuchen, welche Bestandteile des Flipped-Classroom-Arrangements tatsächlich den größten Effekt haben. Dabei könnte man zum Beispiel prüfen, ob eher die Qualität der Selbstlernmaterialien, die Art der Sicherung, die Form des Feedbacks oder die Gestaltung der kooperativen Übungsphasen ausschlaggebend ist. Die Arbeit zeigt generell, dass das Flipped-Classroom-Konzept im heterogenen DaF-Unterricht ein vielversprechender Ansatz ist, wenn er nicht auf Technik reduziert wird, sondern als Struktur verstanden wird, die Präsenzzeit für intensives Sprachhandeln, Unterstützung und differenzierende Lernbegleitung eröffnet.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst / Şenyıldız, Anastasia (2015): Lernerautonomie: Vorstellungen und Einstellungen mehrsprachiger türkischer Lehramtsstudierender. *Moderna språk*, 2015:1, 13–29.
- Babin-Rusu, Tatiana (o. J.): Autonomes Lernen im Deutschunterricht als Fremdsprache. S. 44–49. DOI: 10.5281/zenodo.13352839.
- Baker, J. Wesley (2000): The ‘Classroom Flip’: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. In: Chambers, J.A. (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville, Florida: Florida Community College at Jacksonville.
- Basal, Ahmet (2015): The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*. Volume 16. Nummer 4. Article 3. 28-37.
- Bergmann, Jonathan / Sams, Aaron (2012): *Flip Your Classroom*. ISTE, Washington D. C., USA.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2015): Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(2), 90–100.
- Bosch, Jannis (2015): Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation in der Schule. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, Nr. 3. Universität Potsdam.
- Bönsch, Manfred (2011): Die Differenziertheit der Lernprozesse. In: *Praxis Schule 5-10*, 21. Jahrgang, Februar 2011/1: Individuell lernen-differenziert lehren. Differenzierung realisieren, 8-12.
- Bönsch, Manfred (2016): Heterogenität verlangt Differenzierung. In: *Zeitschrift für Bildungs-verwaltung*. Jahrgang 32-2016-Heft 1, 11-20. Online: https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Bilder/Themen/Gymnasium/Heterogenitaet_verlangt_Differenzierung.pdf (Stand: 27.02.2026).
- Bönsch, Manfred (2009): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Online: https://www.vbenrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Erfolgreicheres_Lernen_Bonsch.pdf (Stand: 27.02.2026).

- Brede Ricart, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 137–146.
- Caspari, Daniela/ Holzbrecher, Alfred (2016): Individualisierung und Differenzierung im kompetenzorientierten Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Chen, Hsieh-Jun / Chen, Cheng-Huan / Wu, Wen-Chi Vivian (2025): Effects of Flipped Learning on Language Learning Outcomes: A Meta-Analysis Investigating Moderators. SAGE Open (Literature Review), April–June 2025, 1–20. Online: <https://doi.org/10.1177/21582440251331298> (Stand: 17.04.2026).
- Chrissou, Marios (2005): Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht. In: Essener Linguistische Skripte elektronisch (ELiSe), Universität Duisburg-Essen 5(2), S. 23–33. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2005_chrissou.pdf (Stand: 29.04.2026).
- Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Kovač.
- Creswell, John W. (2009): Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 103–121.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 213–227.
- Demmig, Silvia (2003): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung.

- Online: https://kobra.uni-kassel.de/the-mes/Mirage2/scripts/mozilla-pdf.js/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/123456789/1529/diss2386_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page-mode=thumbs (Stand: 04.05.2026).
- Dorn, Nico (2005): Methodiken des DaF-Unterrichts. Online: <http://www.textturen.de/methodiken-daf-unterricht/> (Stand: 24.04.26).
 - Eckhart, Michael (2011). Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, Hans-Ulrich; Gut, A. (Hg.) Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule 2 (S. 133-150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
 - Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation (Band A). Patras: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
 - Ehnert, Rolf / Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patras: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Band B, (11-51).
 - EUPATI. (o. J.). Qualitative Studie. Online: <https://toolbox.eupati.eu/glossary/qualitative-studie/?lang=de> (Stand: 14.06.2026).
 - Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm> (Stand: 01.03.2026).
 - Europäische Schulen. (2015/2016). Lehrplan für alle zweiten Sprachen (L II) (Sekundarbereich) – Grundkurs. Büro der Generalsekretärin, Abteilung für Pädagogische Entwicklung.
 - Feick, Diana / Biebighäuser, Katrin (Hg.) (2025): Digitale Lehr-/Lernressourcen und digitale Kompetenz. Forschung aus dem Hochschulkontext. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 21).
 - Ferdinand, Joseph / Engler, Sandra / Fischer, Christian (2020): Lernen mit digitalen Lernressourcen: Beispiel Khan Academy. Schulmanagement, 5, 24–27.
 - Grosshans, Richard (1993): Developing and Using Questionnaires. Washington, DC: U.S. General Accounting Office (GAO), GAO/PEMD-10.1.7.

- Handke, Jürgen / Sperl, Alexander (Hrsg.) (2012): Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Verlag.
- Hölscher, Petra (o.J.): Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. LIFE- Materialien. München: BMW Group München. Online:
https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/56_sprachen_lernen_in_szenarien.pdf. (Stand 27.02.2026).
- Ioannidou-Koutselini, Mary (2020): Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. In: Διάλογοι! Τεύχος 6/2020: Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 12-29.
- İşigüzel, Bahar (2011): Die Motivation: das Hormon des Fremdsprachenunterrichts. Mersin University Journal of Faculty of Education, 7(1), 29–41. Online: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160828> (Stand: 01.05.2026).
- İşigüzel, Bahar (2012): Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. DEU Journal of GSSS, 14(2), 53–86. Online: <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php> (Stand: 24.04.2026).
- Jaworska, Mariola / Jaroszevska, Anna (2024): Die Heterogenitätsproblematik in Forschung und Didaktik im Bereich DaF. Individualisierung – Differenzierung – Autonomisierung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag
- Kallus, Wolfgang K. (2016): Erstellung von Fragebogen. Wien. Falcutas Verlags-und Buchhandels AG.
- Khan, Salman (2013): Die Khan Academy: Die Revolution für die Schule von Morgen. Aus den Englischen von Joannis Stafanidis. München: Riemann Verlag.
- Kontomitrou, Nancy (2023): Zur Konstruktion von Lernszenarien. Wichtige Aspekte am Beispiel der Analyse eines Lernszenarios. Athen: Lexis, Heft 4. Online http://lexis.gs.uoa.gr/teyqh/2023_teyxos-4.html. (Stand: 27.02.2026).
- Kontomitrou, Nancy (2016): Förderung der Lernerautonomie als Ziel von Evaluationsmethoden im Fremdsprachenunterricht. Online: https://daf-praktikum.del.auth.gr/files/Nancy_Kontomitrou-PPP_04062016.pdf. (Stand: 27.04.2026).

- Kück, Alexandra (2014): Unterrichten mit dem Flipped Classroom-Konzept: Das Handbuch für individualisiertes und selbständiges Lernen mit neuen Medien. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Lage, Maureen J. / Platt, Glenn J. / Treglia, Michael (2000): Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. In: Journal of Economic Education, 31(1), S. 30-43.
- Łagowska, Karolina (2020). Fremdsprachenunterricht mal anders – Einführung zum Flipped Classroom. In Język w Poznaniu (Vol. 11, pp. 57–73). Poznań: Wydawnictwo Rys. Online: https://doi.org/10.48226/dwnuam.978-83-66666-05-4_2020.4 (Stand: 17.04.2026).
- Mendoza, Arturo / Knoch, Ute (2018): Examining the validity of an analytic rating scale for a Spanish test for academic purposes using the argument-based approach to validation. Assessing Writing, 35, 41–55. Online: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.12.003> (Stand: 17.04.2026).
- Möllering, Marina (2001): Unterrichtsplanung-gestaltung-und- evaluation. Band C, Patras: EAI
- Monev, Victor (2014): Auf der Suche nach Motivation im DaF-Unterricht. BDV-Magazin, Dezember 2014, 6–7.
- Mitschian, Haymo (2001): Konstruktivismus als neue Leitwissenschaft für das Sprachenlernen? Ideengeber und Prüfstein. In: *DIE Zeitschrift*, IV/2001. Online: https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42001/mitschian01_01.pdf (Stand: 28.02.2026).
- Nedomová, Renata (2015): Motivation und Assoziation der Schüler zum DaF-Unterricht an tschechischen Grundschulen. Masaryk Universität. Online: https://is.muni.cz/th/401894/pedf_b/Die_Bachelorarbeit_-_Motivation_und_Assoziation_der_Schuler_zum_DaF_Unterricht.pdf (Stand: 01.05.2026).
- Nicolaescu, Alexandra (2025): Die Lernerautonomie im DaF-Unterricht: Wege, Methoden, Perspektiven. In: Germanistische Beiträge, 51/2025, S. 236 ff. (Rubrik: Fachdidaktik).
- Nimmerfroh, Maria-Christina (2016): Flipped Classroom. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Online-Erstveröffentlichung: September 2016. (DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / wb-web) Online:

<https://www.die-bonn.de/wb/2016-flipped-classroom-01.pdf> (Stand:
09.05.2026)

- Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2011): Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (HSK 35/2). Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1157–1161.
- Office of the Secretary-General of the European Schools. (2024). Welcome to the European Schools. A guided tour through the European Schools for new educational staff. 2024 edition. Office of the Secretary-General of the European Schools.
- Pearse, Noel (2011): Deciding on the Scale Granularity of Response Categories of Likert type Scales: The Case of a 21-Point Scale. The Electronic Journal of Business Research Methods 9(2), 159–171.
- Quetz, Jürgen (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. (J. Quetz & G. von der Handt, Hrsg.), Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf> (Stand: 07.05.2026)
- Raabe, Horst (2003), Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 283–286.
- Raabe Horst (2002b): Grammatikunterricht beim Deutschlernen. Empirik und Methodik, Band D, Patras. EAII
- Riemer, Claudia (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. Info DaF 34(5), 445–459.
- Riemer, Claudia (2011): Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK 35/2). Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1152–1156.
- Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.

- Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014). Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster, New York: Waxmann. Online: www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3142Volltext.pdf (Stand: 27.02.2026).
- Salner-Gridling, Ingrid (2020): Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. 2., inhaltlich unveränderte Aufl. Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung. Online: https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Zentren/Persoenlichkeitsbildung/publikationen/Individuell_lernen_2020_Online.pdf (Stand: 19.04.2026).
- Sams, Aaron (2012). Der „Flipped“ Classroom. In: Handke, J./Sperl, A. (Hrsg.). 2012. Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Verlag. 13-23
- Schäfer, Anna (2012). Das Inverted Classroom Modell. In: Handke, J./Sperl, A. (Hrsg.). 2012. Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Verlag. 3-12
- Schäfgen, Katrin (2025): Bildungsungleichheit in Deutschland. kurz & bündig 02/2025. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. Online: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/kurz_buendig/kurz-und-buendig_Bildungspolitik_02-25.pdf (Stand: 27.04.2026).
- Schaupp, Michael (2018): Das Flipped Learning-Modell: Eine Chance zur Förderung komplexerer kognitiver Prozessdimensionen sowie selbstständigem Lernverhalten im (Fremdsprachen-)Unterricht der Sekundarstufe. Bachelor of Education Johannes Kepler Universität. Linz
- Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. Profil, 2, 11-26.
- Schoonenboom, Judith / Johnson, R. Burke (2017): How to Construct a Mixed Methods Research Design. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), Supplement 2, 69, 107–131. Online: <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1> (Stand: 17.05.2026).
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 57–72.

- Storch Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Paderborn: Fink Verlag.
- Strohn, Meike (2012): Das Potential digitaler Medien im differenzierenden Englischunterricht-am Beispiel von Blogs und Podcasts. In: Bönsch, Manfred/Moegling, Klaus (Hrsg.): Binnendifferenzierung Teil 2. Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Immenhus bei Kassel: Prolog Verlag, 11-28.
- Spannagel, Christian (2012): Selbstverantwortliches Lernen in der umgedrehten Mathematikvorlesung. In: Handke, Jürgen / Sperl, Alexander (Hrsg.): Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Verlag, S. 73–81.
- Spantidakis, Giannis / Vasarmidou, Despoina (2014): Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού. Online: https://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/images/ebooks/meletes_epistimoniko_yliko/odigos_diaforopoiimenis_didaskalias/Odigos_Diaforopoiimenis_didaskalias.pdf (Stand: 04.05.2026).
- Thiele, Stephanie, Bettina Alwine (2018) Die Entwicklung des DaF-Unterrichts in Griechenland: Eine Erfolgsgeschichte!. In IDV-Magazin Nr. 93. Juni 2018. 42-48
- Traub, Silke (2012): Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Verlag: Julius Klinkhardt.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen. In: Praxis Schule 5-10, 21. Jahrgang, Februar 2011/1: Individuell lernen-differenziert lehren. Differenzierung realisieren, 4-7.
- Tyrrou, Ioanna/Markantonakis, Stelios (2019a): Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες. In: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ). Athen: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 3-26.
- Universität des Saarlandes / EuroComCenter. (o. J.). Lernerautonomie. Online: <https://www.eurocom.uni-saarland.de/basiswissen/lernerautonomie/> (Stand: 14.06.2026).

- Universität Oldenburg. (o. J.): Methodenkartei. Lerntempoduett. Online: <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/lerntempoduett/> (Stand: 25.05.2026).
- Vock, Miriam / Gronostaj, Anna (Hrsg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Münster / New York: Waxmann.
- Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hrsg.) (2018): Flipped Classroom - Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Widodo, Pratomo (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: 06.05.2026).
- Wiedenmayer, Dafni (2015): Η ετερογένεια της σχολικής τάξης ως αφορμή για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας. In: Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik DaF in Griechenland. Universität Athen, S. 57–70. Online: <https://www.gs.uoa.gr/fileadmin/depts/gs.uoa.gr/www/uploads/synedria/SLSD 2013.pdf> (Stand: 19.04.2026).
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Online: <https://docplayer.org/26918338-Fremdsprachenlernen-als-konstruktion-einige-anmerkungen-zu-einem-viel-diskutierten-neuen-ansatz-in-der-fremdsprachendidaktik.html> (Stand: 04.07.2022).
- Wolff, Dieter (2010): Differenzierung-Individualisierung-Förderung. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-4/baby4-2010wolff.pdf (Stand: 04.02.2026).
- Würffel, Nicola (2017): Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. Leipzig: Herder-Institut. In: Peyer, Elisabeth; Studer, Thomas; Thonhauser, Ingo (Hg.) (2017): IDT 2017. Hauptvorträge. Freiburg: Erich Schmidt, S. 123-140.

- Zeppos, Dimitrios (2019): Modul 2 „Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts“ - Lernwoche 2: Methoden und Ansätze. Patras: EAI.
- Zeppos, Dimitrios (2019): Modul 2 „Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts“ - Lernwoche 4: Motivation und Lernstrategien zum Spracherwerb. Patras: EAI.
- Zeppos, Dimitrios (2019): Modul 2 „Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts“ - Lernwoche 8: Medien, Arbeitsblätter und Zusatzmaterialien. Patras: EAI.
- Zobenica, Nikolina N. (2020): Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht. Online:
<https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/download/1936/1997>
/ (Stand: 27.02.2026).

Anhang

Unterrichtsverlauf

Materialien sind für beide Gruppen identisch (Sicherungsblatt, Arbeitsblätter, Hausaufgabe, Differenzierungsaufgaben).

Kontrollgruppe

Zeit	Phase	Ziel	Lehrkraft (L)	Lernende (S)	Sozialform	Material / Produkt
0–5 min	Einstieg: Problemstellung: 2 WhatsApp-Versionen	Relevanz aufzeigen: Warum zwei Vergangenheitsformen?	A/B zeigen, kurze Abstimmung, Leitfrage formulieren	Entscheiden, begründen, Verben markieren	Think–Pair–Share	Board, Impulsfolie
5–20 min	Erarbeitung 1: Input und Erklärung: Perfekt vs. Präteritum	Grundlagen klären, Kernregeln und typische Kontexte (Alltag vs. Text) verstehen	Kurze Erklärung mit Beispielen, gemeinsames Tafelbild anleiten, Verständnisfragen klären	Füllen das Input-/Sicherungsblatt während der Erklärung aus, Rückfragen stellen	Lehrervortrag	Tafel, Folie, Sicherungsblatt
20–30 min	Sicherung 1	Regelfestigung am Sicherungsblatt	Tafelbild besprechen	Sichern, stellen Fragen, verbessern	Plenum	Sicherungsblatt
30–45 min	Erarbeitung 2: Erkennen & Bilden	Formen erkennen und bilden, Differenzierung nach Bedarf	Arbeitsauftrag geben, unterstützen; Zusatzaufgaben bereitstellen	Übungsblatt bearbeiten, Zusatzaufgaben nutzen,	Einzelarbeit	Arbeitsblatt 1 + Differenzierungsaufgaben

45-55 min	Sicherung 2	Ergebnisse miteinander vergleichen	Feedback/C oaching, gezielte Unterstützu ng bei Fehlern	Lerntempo duett zur Sicherung. Schüler sichern gemeinsa m an der Lernstatio n	Lernte mpodue tt	Arbeitsblatt 1
55-70 min	Erarbeitung g 3: Anwendun g	Zeitforme n anwenden und kommunik ativ nutzen	Arbeitsauftr ag geben, Feedback/C oaching, ggf. kurze Zwischenrü ckmeldung	Schreiben, anschließe nd mündliche r Austausch	Einzela rbeit, Partner arbeit	Arbeitsblatt 2
70-80 min	Sicherung 3	Schreibpro dukte vergleichen, Regeln festigen,	Schüler vergleichen ihre Ergebnisse	Sicherung im Lerntempo duett	Lernte mpodue tt	Arbeitsblatt 2
80-87 min	Reflexion	Kurzüberp rügung und Transfer	Wahrheit oder Lüge, Diskussion mit Schülern, Exit-Ticket	Wahrheit oder Lüge, Diskussio n, Exit- Ticket als Reflexion	Plenum	Board, Impulsfolie
87-90 min	Hausaufga be	Schreibpro duktion	Version A oder Version B	Lernende bearbeiten eine der Aufgaben	Einzela rbeit	Arbeitsblatt 3

Interventionsgruppe (Flipped Classroom)

Vor der Stunde (nur Interventionsgruppe):

Lernende schauen das selbst erstellte Erklärvideo zu Perfekt vs. Präteritum und füllen dabei das Sicherungsblatt aus. Das ausgefüllte Blatt dient als Vorbereitung und als Grundlage für den Wissens-Check in der Stunde.

Zeit	Phase	Ziel	Lehrkraft (L)	Lernende (S)	Sozialform	Material / Produkt
0–5 min	Einstieg: Problemstellung: 2 WhatsApp-Versionen	Relevanz aufzeigen: Warum zwei Vergangenheitsformen?	A/B zeigen, kurze Abstimmung, Leitfrage formulieren	Entscheiden, begründen, Verbform beschreiben	Think–Pair–Share	Board, Impulsfolie
5–15 min	Wissens-Check	Verständnis sichern, typische Fragen klären	Kurz abfragen, Check-Fragen, Fragen klären	Zeigen/prüfen das ausgefüllte Sicherungsblatt; stellen Fragen	Plenum	Sicherungsblatt (zu Hause ausgefüllt während Video)
15–35 min	Erarbeitung 1: Erkennen & Bilden	Formen erkennen und bilden, Differenzierung nach Bedarf	Arbeitsauftrag geben, stärkeres Coaching möglich	Übungsblatt bearbeiten, Zusatzaufgaben nutzen	Einzelarbeit	Arbeitsblatt 1 + Differenzierungsaufgaben
35–45 min	Sicherung 1	Ergebnisse miteinander vergleichen	Feedback/ Coaching, gezielte Unterstützung bei Fehlern	Lerntempoduell zur Sicherung. Schüler sichern gemeinsam	Lerntempoduell	Arbeitsblatt 1

				an der Lernstation		
45–70 min	Erarbeitung g 2: Anwendung	Zeitformen anwenden und kommunikativ nutzen	Arbeitsauftrag geben, Feedback/ Coaching, ggf. kurze Zwischenrückmeldung	Schreiben, anschließend mündlicher Austausch,	Einzelarbeit, Partnerarbeit	Arbeitsblatt 2
70– 80 min	Sicherung 2	Schreibprodukte vergleichen, Regeln festigen,	Schüler vergleichen ihre Ergebnisse	Sicherung im Lerntempoduett	Lerntempoduett	Arbeitsblatt 2
80–87 min	Reflexion	Kurzüberprüfung und Transfer	Wahrheit oder Lüge, Diskussion mit Schülern, Exit-Ticket	Wahrheit oder Lüge, Diskussion, Exit-Ticket als Reflexion	Plenum	Board, Impulsfolie
87-90 min	Hausaufgabe	Schreibproduktion	Version A oder Version B	Lernende bearbeiten eine der Aufgaben	Einzelarbeit	Arbeitsblatt 3

Kurzbeschreibung Lerntempoduett (Sicherung):

Lernende bleiben nach der Bearbeitung an ihrer Aufgabenstation. Sobald ein Partner oder eine Partnerin fertig ist, werden die Ergebnisse gegenseitig erklärt, verglichen und korrigiert. So entsteht eine Sicherung im eigenen Tempo und mit unmittelbarer Peer-Rückmeldung.

Unterrichtsmaterialien

Meine Arbeitsblätter zum Thema „Präteritum vs. Perfekt“



Name: _____

Klasse: _____

Fach: _____

Arbeitsblatt 1: Erkennen und Bilden (Präteritum vs. Perfekt)

1. Verbinde die richtigen Satzteile miteinander und unterstreiche die Perfektform.
 Achte darauf, dass dein Hilfsverb (haben/sein) zu deiner Partizipform passt.

Am Wochenende bin ich mit meinen	... einen Screenshot geschickt.
Freunden ...	... zum Bahnhof gelaufen.
Meine Schwester hat gestern Abend ...	... ins Kino gegangen.
Vor der Mathearbeit habe ich zu Hause ...	... eine wichtige Nachricht geschrieben.
Nach der Schule sind wir schnell ...	... hingefallen.
Im Chat habe ich meiner Freundin ...	... eine Übung erklärt.
Letzte Woche hat unser Lehrer uns ...	... viel gelernt.
Beim Sport bin ich plötzlich ...	

2. Setze die Verben im schriftlichen Sportbericht ins Präteritum ein.

Am Samstag _____ (geben) es in Heraklion ein Schulturnier im Basketball. Viele Klassen _____ (kommen) in die Sporthalle und _____ (bringen) Plakate mit. Vor dem Spiel _____ (sprechen) der Trainer kurz mit dem Team und _____ (erklären) die Regeln.

Zu Beginn _____ (spielen) beide Mannschaften sehr vorsichtig. Dann _____ (passieren) ein Fehler: Ein Spieler _____ (verlieren) den Ball und die andere Mannschaft _____ (gewinnen) schnell Punkte. In der zweiten Halbzeit _____ (werden) das Spiel spannender. Zwei Spieler _____ (springen) hoch und _____ (fangen) den Ball. Danach _____ (werfen) ein Spieler aus großer Entfernung – und er _____ (treffen) den Korb.

Am Ende _____ (gewinnen) die Klasse 2B knapp. Die Fans _____ (klatschen) laut und _____ (rufen) die Namen der Spieler. Nach dem Spiel _____ (gehen) beide Teams zusammen in die Umkleide und _____ (trinken) Wasser. Später _____ (bekommen) jeder Spieler eine kleine Urkunde.

3. So könnte man mündlich über den Vorfall berichten. Verwende das Perfekt.

- a) Am Samstag _____ es in Heraklion ein Schulturnier im Basketball _____.
(geben)
- b) Viele Klassen _____ in die Sporthalle _____ und _____ Plakate _____.
(kommen / bringen)
- c) Vor dem Spiel _____ der Trainer kurz mit dem Team _____ und _____ die Regeln _____.
(sprechen / erklären)
- d) Am Anfang _____ beide Mannschaften sehr vorsichtig _____.
(spielen)
- e) Dann _____ ein Fehler _____. Ein Spieler _____ den Ball _____ und die andere Mannschaft _____ schnell Punkte _____.
(passieren / verlieren / gewinnen)
- f) In der zweiten Halbzeit _____ das Spiel spannender _____.
(werden)
- g) Zwei Spieler _____ hoch _____ und _____ den Ball _____.
(springen / fangen)
- h) Danach _____ ein Spieler aus großer Entfernung _____ – und er _____ den Korb _____.
(werfen / treffen)
- i) Am Ende _____ die Klasse 2B knapp _____.
(gewinnen)
- j) Die Fans _____ laut _____ und _____ die Namen der Spieler _____.
(klatschen / rufen)
- k) Nach dem Spiel _____ beide Teams zusammen in die Umkleide _____ und _____ Wasser _____.
(gehen / trinken)
- l) Später _____ jeder Spieler eine kleine Urkunde _____.
(bekommen).

Arbeitsblatt 2: Anwenden (Präteritum vs. Perfekt)

Maya erzählt ihrer Freundin Elena in der Schule:

„Heute Nachmittag gehe ich nach der Schule noch in die Stadt. Ich **brauche** neue Kopfhörer, weil meine alten kaputt **sind**. Zuerst **treffe** ich meinen Freund am Bahnhof und wir **gehen** zusammen in ein Elektronikgeschäft. Danach **schauen** wir uns verschiedene Modelle an und **fragen** den Verkäufer nach dem Preis.“

Wenn ich genug Geld **habe**, **kaufe** ich die Kopfhörer gleich. Danach **hole** ich mir noch ein Eis, weil es heute so warm **ist**. Am Abend **make** ich meine Hausaufgaben und **lerne** ein bisschen für den Test.“

1. Eine Woche später telefoniert Elena mit ihrer Oma und erzählt ihr dieselbe Geschichte. Formuliere die Sätze.

Vor einer Woche _____

2. Partner-Dialog (im Lerntempoduett)

- a) Gehe zum Lerntempoduett 2 und erzähle die Geschichte frei ohne abzulesen.
- b) Dein Partner oder Partnerin darf zwei Rückfragen (W-Fragen) stellen.
- c) Tauscht die Rollen.

Tipp Box: Wenn du im Erzählen „war/hatte/konnte...“ benutzen willst, ist Präteritum in Ordnung.



Sicherungsblatt Präteritum vs. Perfekt

Perfekt

Das Perfekt im Deutschen ist eine _____, die
die _____ ausdrückt.

Sie ist typisch im _____ und in
_____.

Bildung: Subjekt + + Partizip II (mit ~~ge-~~)

Beispiele:

Ich _____ meiner Mutter Blumen _____.

Mein Vater _____ eine neue Taschenlampe _____.

Mein Onkel _____ nie zum Geburtstag _____.

Wir _____ zusammen zur Schule _____.

Tipp Box: Bei diesen Verben hört man auch im Gespräch sehr
häufig _____:

sein / haben / werden + Modalverben (können, müssen, wollen ...):
Ich war.... ich hatte.... ich konnte.... ich musste.... ich wollte...

Präteritum

Mit Verben im Präteritum drückt man ebenfalls _____ aus. Man verwendet
das Präteritum vor allem beim _____ und beim _____.

Bildung:

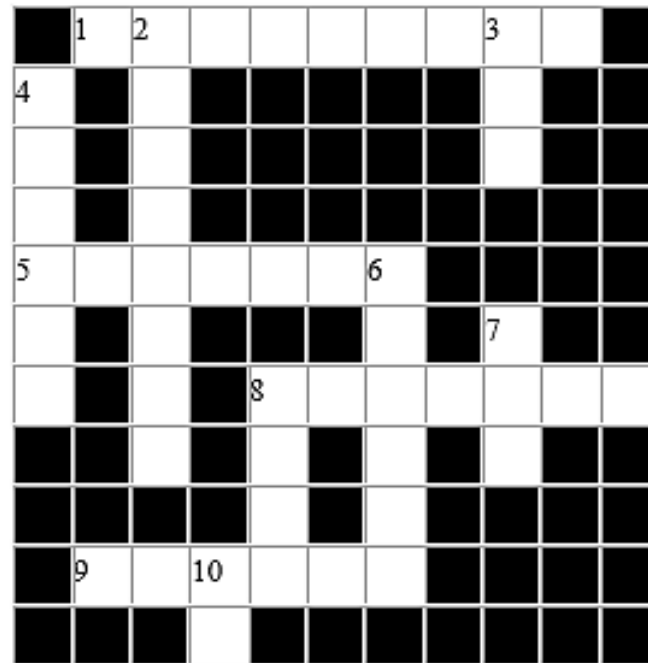
	Infinitiv	Präteritum
Regelmäßige Verben:		
Der Stammvokal ändert sich _____, am Ende steht _____.	wandern reden spielen	wanderte redete spielte
Unregelmäßige Verben:		
Der _____ ändert sich.	helfen reiten bringen	half ritt brachte

Beispiele:

Er _____ den ganzen Abend Klavier.

Wir _____ in der Schule viele Bücher.

Differenzierungsmaterial: Das große Präteritum-Rätsel: Wirst du es knacken können?



Waagrecht (von links nach rechts)

- 1 Präteritum von "beschließen". Ich ...? TIPP: Achte auf ss und ß!
- 5 Präteritum von "schlafen". Ich ...?
- 8 Präteritum von "schwimmen". Ich ...?
- 9 Präteritum von "fragen". Ich ...?

Senkrecht (von oben nach unten)

- 2 Präteritum von "erzählen". Ich ...?
- 3 Präteritum von "sehen". Ich ...?
- 4 Präteritum von "wissen". Ich ...?
- 6 Präteritum von "fühlen". Ich ...?
- 7 Präteritum von "kommen". Ich ...?
- 8 Präteritum von "singen". Ich ...?
- 10 Präteritum von "essen". Ich ...? TIPP: Achte auf ss und ß!

Differenzierungsmaterial: Die Präteritumswolke
**Mit welchem Hilfsverb bildet man das Perfekt? Ordne jedes
Verb der richtigen Wolke zu: „sein“ oder „haben“.**

gehen

machen

aufstehen

fragen

laufen

treffen



kaufen

kommen

fahren

bleiben

lernen

schreiben

Differenzierungsmaterial: Perfekt oder Präteritum?
Vervollständige die Sätze. Setze die Verben aus dem
Wortkasten in die passende Form ein

**sehen – kommen – fahren – trinken – treffen – machen (2x) –
bekommen – schreiben – gehen – lernen – kaufen**

Teil A: Perfekt (mündlich/Alltag)

Ich habe gestern ein Eis _____.

Wir haben am Wochenende ein Video _____.

Meine Freundin hat mich nach der Schule _____.

Ich bin heute zu spät _____.

Hast du die Nachricht _____?

Wir sind nach dem Unterricht nach Hause _____.

Teil B: Präteritum (schriftlicher Bericht)

Gestern _____ ich meine Hausaufgaben.

Danach _____ ich lange für den Test.

Später _____ wir in die Stadt.

Wir _____ dort neue Kopfhörer.

Dann _____ wir einen Film.

Am Ende _____ ich eine kleine Urkunde.

Differenzierungsmaterial: So ein Durcheinander!

Setze die Verben in Klammern ins Präteritum ein.

Gestern Morgen _____ (wecken) mich ein lauter Wecker. Ich _____
(denken): „Oh nein, nicht schon wieder Montag!“ Im Wohnzimmer _____
(herrschen) sofort Chaos. Alle _____ (laufen) hin und her.

Meine Schwester _____ (müssen) plötzlich ihre Sporttasche packen und
_____ (suchen) ihre Turnschuhe. Mein Bruder _____ (wollen) sein
Handy laden, aber das Kabel _____ (sein) verschwunden. Dabei
_____ (rufen) er: „Wer hat mein Ladekabel?“

In der Küche _____ (stehen) Mama und _____ (machen)
Sandwiches. Papa _____ (trinken) schnell Kaffee und _____
(sagen): „Wir haben keine Zeit!“ Ich _____ (sein) noch müde und
_____ (liegen) auf dem Sofa.

Dann _____ (kommen) unser Hund vorbei, _____ (springen) auf das
Sofa und _____ (klauen) mein Pausenbrot! Ich _____ (schreien)
„Hey!“, aber er _____ (rennen) schon weg.



Hausaufgabe



Wähle ein echtes Erlebnis aus dieser oder der vergangenen Woche und schreibe darüber.

Beispiele:

- Sport / Training / Spiel / Hobbies
- Schule (z.B. Test, Referat, Streit, lustiger Moment)
- Treffen mit Freunden / Familie
- Missgeschick (Bus verpasst, Handy kaputt, etwas verloren)

a) Schreibe zuerst 3 Stichwörter:

Wann? _____

Wo? _____

Was ist passiert? _____

b) Wähle eine der zwei Varianten (Variante A oder B) und schreibe über dein persönliches Erlebnis auf der Rückseite.

Variante A: Schreibe 8-10 Sätze zu deinem persönlichen Erlebnis. Formuliere in einer **Whats-
App-Nachricht** oder in einem Dialog zwischen dir und deinem Freund.

Wähle die passende Zeitform.

ODER

Variante B: Schreibe 8-10 Sätze zu deinem persönlichen Erlebnis. Formuliere in einem
Blogbeitrag oder in einem schriftlichen Bericht.

Wähle die passende Zeitform.



This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Unterrichtspräsentation

Folie 1:

Hey, wie geht's? 11:03

Hey! Ich bin gestern zu spät gekommen. Dann habe ich den Bus verpasst und bin zu Fuß gelaufen. Am Ende hat es auch noch geregnet... 🌧️ 11:00 ✓

A

B

Hey, wie geht's? 11:03

Hey! Ich kam gestern zu spät. Dann verpasste ich den Bus und lief zu Fuß. Am Ende regnete es auch noch... 11:00 ✓

1. Welche Nachricht würdest du wirklich so schreiben? A oder B? Warum?
2. Welche Nachricht klingt eher wie ein Text/Buch/Artikel? Warum?
3. Schau dir die Verben an. Was ist der formelle Unterschied?

Folie 2:

Wissens-check



In einem WhatsApp-Chat benutzt man meistens ... A) Präteritum B) Perfekt C) Präsens D) Plusquamperfekt	In einer Geschichte benutzt man oft ... A) Perfekt B) Präteritum C) Präsens D) Futur	Welche Hilfsverben braucht man für das Perfekt? A) sein und werden B) haben und sein C) haben und werden D) sein und dürfen
Welcher Satz steht im Perfekt richtig? A) Ich bin Fußball gespielt. B) Ich habe Fußball gespielt. C) Ich spielte Fußball habe. D) Ich habe Fußball spiel.	Welche Form ist richtig? „Gestern ____ ich müde.“ A) bin B) war C) habe gewesen D) gewesen	

Folie 3:

**Welches Verb bildet
das Perfekt meistens
mit „sein“?**

- A) lernen
- B) kaufen
- C) gehen
- D) machen

Welches Partizip II ist richtig?

- A) geht
- B) gegangen
- C) gangt
- D) gegangen

**Welche Perfektform ist
richtig?**

- A) Wir sind Pizza gegessen.
- B) Wir haben Pizza gegessen.
- C) Wir haben Pizza gesesst.
- D) Wir sind Pizza gegisst.

Welche Zeitform ist das?

„Ich schrieb gestern eine
Nachricht.“

- A) Perfekt
- B) Präteritum
- C) Präsens
- D) Futur

Folie 4:



Das habe ich im Video nicht verstanden....

Folie 5:



Präteritum vs. Perfekt

Perfekt

Das **Perfekt** im Deutschen ist eine **Zeitform**, die die **Vergangenheit** ausdrückt.

Sie ist typisch im **Alltag** und in **der gesprochenen Sprache**.

Bildung: Subjekt + haben + Partizip II (mit **ge-**)

sein

Beispiele:

Ich **habe** meiner Mutter Blumen **geschenkt**.

Mein Vater **hat** eine neue Taschenlampe **gekauft**.

Mein Onkel **ist** nie zum Geburtstag **gekommen**.

Wir **sind** zusammen zur Schule **gegangen**.

Tipp Box: Bei diesen Verben hört man auch im Gespräch sehr häufig _____:

sein / haben / werden + Modalverben (können, müssen, wollen ...):

Ich war... ich hatte... ich konnte... ich musste... ich wollte...

Folie 6:

Präteritum

Mit Verben im **Präteritum** drückt man ebenfalls **Vergangenheit** aus. Man verwendet das Präteritum vor allem beim **Berichten** und beim **schriftlichen Erzählen**.

Bildung:

	Infinitiv	Präteritum
Regelmäßige Verben:		
Der Stammvokal ändert sich nicht , am Ende steht -te .	wandern reden spielen	wanderte redete spielte
Unregelmäßige Verben:		
Der Stammvokal ändert sich.	helfen reiten bringen	half ritt brachte

Beispiele:

Er **spielte** den ganzen Abend Klavier.

Wir **lasen** in der Schule viele Bücher.

Folie 7:

Arbeitsauftrag 1

Bearbeite das Arbeitsblatt 1 zum Erkennen und Bilden von Perfekt und Präteritum.



Einzelarbeit



20 Minuten

Wenn du fertig bist, korrigiere deine Ergebnisse mit einem Partner an der Station 1 des Lerntempoduets.



Folie 8:

Arbeitsauftrag 2

Bearbeite das Arbeitsblatt 2 zum Anwenden von Perfekt und Präteritum.



Einzelarbeit



Partnerarbeit



20-25 Minuten

Wenn du fertig bist, korrigiere deine Ergebnisse mit einem Partner an der Station 2 des Lerntempoduets.



Folie 9:

Wahrheit oder Lüge?



Folie 10:



**Im Alltag und in WhatsApp benutzt man meistens das
Präteritum.**

Folie 11:



In Geschichten und Berichten findet man oft das Präteritum.

Folie 12:



Das Perfekt bildet man immer mit „haben“

Folie 13:



**"Ich bin nach Hause gegangen" ist ein korrektes
Perfekt**

Folie 14:



**"Ich war traurig" steht im Präteritum, auch wenn
man mündlich erzählt**

Folie 15:



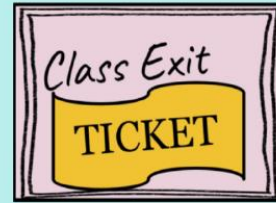
Im Perfekt steht das Partizip II immer am Satzende

Folie 16:



**„Ich habe gekommen“ ist korrekt, weil „kommen“
ein normales Verb ist.**

Folie 17:



Kreuze an und ergänze einen Satz:

Ich kann Perfekt und Präteritum unterscheiden:

☐ sicher ☐ meistens ☐ noch unsicher

1. Heute habe ich gelernt:

_____ "

2. Das möchte ich noch üben:

_____ "

Reflexionsbogen

Datum:	
Gruppe:	
Sprache/Sektion (optional):	

Hinweis: Bitte ehrlich antworten. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“

Antworten.

A) Motivation und Lernengagement

Aussage	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme weder zu, noch lehne ich ab	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
1. Das Thema (Perfekt vs. Präteritum) war für mich interessant.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ich habe verstanden, warum man Perfekt/Präteritum im Alltag und in Texten braucht.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ich hatte das Gefühl: „Ich kann die Aufgaben schaffen“.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ich habe heute aktiv mitgemacht (z.B. mitgedacht, gesprochen, geschrieben).	☐	☐	☐	☐	☐

5. Ich hatte Lust, weiterzuarbeiten, auch wenn etwas schwierig war.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ich habe mich getraut, Deutsch zu benutzen, auch wenn ich Fehler mache.	☐	☐	☐	☐	☐

B) Lernerautonomie / Selbststeuerung

Aussage	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme weder zu, noch lehne ich ab	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
7. Ich wusste, was das Ziel der Stunde ist und welche Schritte ich machen soll.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ich konnte in meinem Tempo arbeiten und meine Zeit gut einteilen.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Wenn ich etwas nicht verstanden habe,	☐	☐	☐	☐	☐

wusste ich, was ich tun kann.					
10. Ich habe Hilfen bewusst genutzt (z.B. Sicherungsblatt, Beispiele, Tipp-Box, Partner, Lehrkraft).	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ich habe meine Lösungen selbst überprüft oder verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ich kann sagen, was ich schon gut kann und was ich noch üben muss.	☐	☐	☐	☐	☐

C) Differenzierung / Unterstützung

Aussage	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme weder zu, noch lehne ich ab	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
13. Die Aufgaben waren für mein Niveau passend (nicht zu leicht / nicht zu schwer).	☐	☐	☐	☐	☐

14. Ich hatte passende Hilfen/ Unterstützung, wenn ich sie gebraucht habe.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Es gab Aufgaben/Optionen auf unterschiedlichem Niveau.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ich konnte passende Zusatzaufgaben wählen oder bearbeiten, wenn ich schneller fertig war.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ich habe hilfreiches Feedback bekommen (z.B. Partner/Lehrkraft/Material).	☐	☐	☐	☐	☐
18. Die Stunde hat unterschiedliche Lernniveaus in der Klasse gut berücksichtigt.	☐	☐	☐	☐	☐

Zusatzitems (nur Flipped-Classroom-Gruppe)

Aussage	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme weder zu, noch lehne ich ab	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
19. Ich konnte das Video/Material zu Hause gut verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐

20. Ich konnte das Video/Material stoppen, wiederholen und in meinem Tempo lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

D) Offene Fragen

- Was hat dir heute beim Lernen am meisten geholfen? (z. B. Sicherungsblatt, Partner, Erklärungen, Video/Material, Übungen)

Antwort:

- Was war heute schwierig oder hat dich gestört und was würdest du beim nächsten Mal ändern?

Antwort:

Kurzinterview

Einstieg

- Wie war die Stunde für dich insgesamt (gut/mittel/schwierig)? Warum?

1) Motivation

- Was hat dich heute motiviert? Was hat dich eher demotiviert?
- Gab es eine Aufgabe, die dir Spaß gemacht hat? Warum?
- Hattest du heute das Gefühl: „Ich kann das schaffen“? Woran hast du das gemerkt?
- Wie bist du mit Fehlern umgegangen? (Beispiel)

2) Lernerautonomie / Selbststeuerung

- Wie bist du bei den Aufgaben vorgegangen (Reihenfolge/Tempo)?
- Was machst du, wenn du etwas nicht verstehst? (Beispiel)
- Hattest du genug Orientierung (Ziel, Schritte, Zeit)?
- Nur Flipped: Wie hast du zu Hause gearbeitet? (Wann/wo/wie lange; stoppen/wiederholen?)

3) Differenzierung / Unterstützung

- Welche Aufgabe war für dich genau richtig? Warum?
- Welche Aufgabe war zu leicht oder zu schwer? Was hätte dir geholfen?
- Welche Hilfe war für dich am wichtigsten (Sicherungsblatt, Tipp-Box, Partner, Lehrkraft, Video/Material)?
- Konntest du in deinem Tempo arbeiten? Was hat geholfen oder gestört?

Abschluss

- Würdest du so öfter lernen wollen? Warum (nicht)?
- Was sollte beim nächsten Mal verbessert werden?

Unterrichtsbegleitende Beobachtung

Datum:		Gruppe:	☐ Kontrollgruppe ☐ Interventionsgruppe
Klasse:	S1 / S2	Beobachter/in:	

A) Beobachtungskategorien und Indikatoren (ankreuzen)

Motivation	Lernerautonomie/Selbststeuerung	Differenzierung/Unterstützung
☐ aktive Beteiligung (melden sich, sprechen) ☐ Engagement/Persistenz (arbeiten weiter, geben nicht schnell auf) ☐ sichtbare Freude/Interesse (lachen, kommentieren positiv) ☐ Stress/Frust sichtbar (seufzen, blockiert sein, Rückzug) ☐ Fehlerangst/Vermeidung (sprechen kaum, vermeiden Aufgaben)	☐ beginnen selbstständig (ohne Aufforderung) ☐ nutzen Hilfen eigenständig (Sicherungsblatt, Tipp-Box) ☐ fragen gezielt nach (konkrete Frage) ☐ Selbstkontrolle/Korrektur (markiert, verbessert) ☐ Zeit-/Arbeitsorganisation (Tempo, Reihenfolge)	☐ Passung sichtbar (zu leicht/z schwer/ passend) ☐ nutzen Differenzierungsoption (Zusatz-/Hilfsaufgabe) ☐ Tempo-Differenzierung möglich (arbeiten schneller/langsamer ohne Störung) ☐ Unterstützung wurden genutzt (Partner, Lehrkraft, Material) ☐ Lerntempoduett: Sicherung klappt (erklärt/übernimmt/gleicht ab)

B) Zeitfenster-Protokoll (3 Fixpunkte + Ereignisse)

Zeitpunkt	Phase	Motivation	Autonomie	Differenzierung	Beispiel/Zitat
Min 10	Input/Check + Sicherungsblatt				

Min 25	Erarbeitung 1 + Lerntempoduett				
Min 40	Anwendung (Schreiben+Sprechen) + Sicherung				

C) Ereignis-Protokoll (nur wenn etwas passiert)

Uhrzeit/Min	Ereignis (kurz)	Kategorie (M/A/D)	Notiz / Beispiel
		☐ M ☐ A ☐ D	
		☐ M ☐ A ☐ D	
		☐ M ☐ A ☐ D	
		☐ M ☐ A ☐ D	
		☐ M ☐ A ☐ D	

D) Kurzfazit direkt nach der Stunde

Motivation (2–3 Sätze): _____

Autonomie (2–3 Sätze): _____

Differenzierung (2–3 Sätze): _____

Barrieren (Technik/Tempo/Stress/Verstehen): _____

Bewertungsraster zur Analyse der Lernprodukte

Kriterium	Beschreibung / Bezug zu D/M/A	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
1. Wahl des Hilfsverbs	Überprüft wird, ob die Lernenden bei der Bildung des Perfekts das passende Hilfsverb haben oder sein verwenden. Dieses Kriterium bezieht sich auf die sprachliche Zielstruktur der Unterrichtseinheit.	Das Hilfsverb wird durchgehend korrekt verwendet.	Das Hilfsverb wird teilweise korrekt verwendet.	Das Hilfsverb wird überwiegend falsch oder nicht verwendet.
2. Bildung des Partizip II	Erfasst wird, ob regelmäßige und/oder unregelmäßige Partizip-II-Formen korrekt gebildet werden. Das Kriterium macht sichtbar, ob die grammatische Zielstruktur formbezogen beherrscht wird.	Die Partizip-II-Formen sind weitgehend korrekt.	Einige Formen sind korrekt, andere fehlerhaft.	Die Partizip-II-Formen sind überwiegend fehlerhaft oder fehlen.

Kriterium	Beschreibung / Bezug zu D/M/A	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
3. Verwendung von Präteritumformen	Geprüft wird, ob die eingeführten Präteritumformen korrekt und situationsangemessen verwendet werden. Das Kriterium bezieht sich auf die Anwendung der Zielstruktur in passenden Kontexten.	Die Präteritumformen werden korrekt und passend verwendet.	Die Präteritumformen werden teilweise korrekt verwendet.	Die Präteritumformen werden kaum korrekt oder nicht verwendet.
4. Kohärente Textproduktion	Analysiert wird, ob die Lernenden die grammatischen Formen in einem verständlichen und zusammenhängenden Text anwenden können. Dadurch wird die sprachliche Zielstruktur nicht isoliert, sondern im Textzusammenhang betrachtet.	Der Text ist verständlich, logisch aufgebaut und sprachlich weitgehend kohärent.	Der Text ist grundsätzlich verständlich, enthält aber Brüche oder Unklarheiten.	Der Text ist schwer verständlich oder kaum zusammenhängend.
5. Selbstkorrekturen / bewusste Sprachverarbeitung	Berücksichtigt wird, ob Lernende Fehler erkennen, verbessern oder ihre Lösungen überarbeiten. Dieses Kriterium steht in Verbindung mit Lernerautonomie, da es Hinweise auf Selbstkontrolle und Reflexion gibt.	Selbstkorrekturen sind erkennbar und sinnvoll.	Einzelne Selbstkorrekturen sind erkennbar.	Keine Selbstkorrekturen oder Überarbeitungen erkennbar.

Kriterium	Beschreibung / Bezug zu D/M/A	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
6. Nutzung von Hilfen und Unterstützungsangeboten	Erfasst wird, ob Lernende angebotene Hilfen wie Sicherungsblatt, Tipp-Box, Beispiele, Partnerarbeit oder Lehrkraft sinnvoll nutzen. Dieses Kriterium steht in Verbindung mit Differenzierung.	Hilfen werden gezielt und passend genutzt.	Hilfen werden teilweise genutzt, aber nicht immer sinnvoll.	Hilfen werden nicht genutzt oder die Nutzung ist nicht erkennbar.
7. Vollständigkeit und Bearbeitungstiefe	Geprüft wird, wie vollständig und sorgfältig die Aufgaben bearbeitet wurden. Dieses Kriterium kann ergänzend Hinweise auf Motivation und Lernengagement geben.	Die Aufgaben sind vollständig und ausführlich bearbeitet.	Die Aufgaben sind teilweise bearbeitet.	Die Aufgaben sind kaum oder sehr oberflächlich bearbeitet.
8. Eigenständigkeit der Bearbeitung	Eingeschätzt wird, ob Lernende Aufgaben selbstständig bearbeiten und eigene Lösungen entwickeln. Dieses Kriterium steht in Verbindung mit Lernerautonomie.	Die Bearbeitung wirkt eigenständig und nachvollziehbar.	Die Bearbeitung ist teilweise eigenständig.	Die Bearbeitung ist stark abhängig von Vorlagen oder unvollständig.

Punkteskala: 0 Punkte = nicht erfüllt; 1 Punkt = teilweise erfüllt; 2 Punkte = erfüllt.
Maximalpunktzahl: 16 Punkte.

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.