

Flipped Classroom im universitären Chinesischunterricht der Mittelstufe: Versuche und Reflexionen zur Stärkung der Lernerautonomie

Chin-Hui Lin, Andreas Guder

Abstract: Die Fähigkeit zum autonomen bzw. selbstgesteuerten Lernen sollte im Grunde ein zentrales Element des universitären Fremdsprachenunterrichts sein – nicht nur im Chinesischunterricht stellt sich jedoch häufig heraus, dass traditionelle Unterrichtsformen vielen Lernenden diesbezüglich wenig Anreize und Unterstützung liefern. Nach einer kurzen Beschreibung der Situation des Chinesischunterrichts an Hochschulen in Deutschland und der Motivation, einen Flipped Classroom-Unterricht für die Mittelstufe Chinesisch zu konzipieren, werden insgesamt drei Kurskonzepte vorgestellt, die in den letzten Jahren an zwei Universitäten mit Hilfe von Online-Tools realisiert und durch Feedback der Studierenden evaluiert wurden. Die Ergebnisse zeigen zwar, dass die Mehrheit der Lernenden diese Unterrichtsform unterstützte, es aber auch Teilnehmende gab, die ihr eher ablehnend gegenüberstanden. Nach einer Diskussion der studentischen Rückmeldungen und einigen praktischen Überlegungen zur Umsetzung von Flipped Classroom-Unterricht kommt der Artikel zu dem Schluss, dass dieses Unterrichtskonzept das autonome Sprachenlernen grundsätzlich befördert.

Autonomous or self-directed learning should theoretically be a central element in university language teaching – it is however, not only in Chinese language teaching, a common phenomenon that traditional ways of instruction provide little incentive and support to many learners. After a brief description of the situation of Chinese language teaching at German universities and our motivation to design a flipped classroom course for Intermediate Chinese, a total of three course concepts are presented, which were taught at two universities over the last few years with the help of Online tools. Those courses were also given feedback from the learners. Although the results show that the majority of learners supported this kind of teaching concept, there were also learners who showed somewhat critical opinions. After discussion of feedback and some practical considerations for implementing Flipped Classroom lessons, the paper concludes that the introduced teaching concept is able to support the learners' autonomous learning of languages.

Schlagwörter: Chinesischunterricht, Fremdsprachenunterricht an Hochschulen, Flipped Classroom, autonomes Lernen; Chinese Language Teaching; Foreign Language Teaching in Higher Education, Flipped Classroom; autonomous learning.

Lin, Chin-Hui & Guder, Andreas (2020),
Themenschwerpunkt: Schreiben in verschiedenen Sprachen. Flipped Classroom
im universitären Chinesischunterricht der Mittelstufe: Versuche und Reflexionen
zur Stärkung der Lernerautonomie.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 271–302.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung: Autonomes Lernen, Flipped Classroom und Chinesischunterricht an deutschen Universitäten¹

Wie sich durch Stärkung der Fähigkeiten nachhaltiges Lernen zum autonomen Lernen entwickeln lässt, ist in den letzten Jahrzehnten nicht nur unter Lehrenden, Fachkolleginnen und Fachkollegen zu einer zentralen Frage im Fremdspracherwerb geworden.² In der Unterrichtsrealität beobachten Lehrende immer wieder eine gewisse Passivität der Lernenden bzw. wie eine unzureichende Vorbereitung seitens der Lernenden zu unbefriedigenden Unterrichtsergebnissen führt:

“Most language teachers have experienced the frustration of investing endless amounts of energy in their students and getting very little response. We have all had groups who never did their homework, who were reluctant to use the target language in pair or group work, who did not learn from their mistakes, who did not listen to each other, who did not use opportunities to learn outside the classroom, and so on” (Scharle/Szabó 2000: 1).

Scharle/Szabo sprechen davon, dass ein wesentlicher Faktor, der zu diesem Phänomen führt, vor allem in einer „learners’ over-reliance on the teacher“ läge. Sie vertreten die Ansicht, die Ausbildung einer Fähigkeit zum autonomen Lernen müsse darin bestehen, die Einstellung der Lernenden zu ändern und ihr Verantwortungsgefühl zu entwickeln, sie begreifen zu lassen, *warum* und *wie* sie lernen können und damit Eigeninitiative zu entwickeln. Sie betonen außerdem, dass eine solche Ausbildung der Fähigkeit zum autonomen Lernen einen langfristigen Prozess darstellt, der sich in drei Abschnitte unterteilen lässt:

- *Raising awareness*: Die Lernenden müssen sich der Tatsache bewusst werden, dass eigener Fleiß Veränderungen für das Lernen mit sich bringt; Lehrende können durch Entwicklung entsprechender Aktivitäten erreichen, dass die Lernenden eine neue Sichtweise auf das Lernen entwickeln und über eigene Lernstile und Lernstrategien nachdenken (Scharle/Szabó 2000: 15).

¹ Dieser Beitrag basiert auf Erhebungen und Analysen, die von Chin-Hui Lin (林钦惠) durchgeführt und in chinesischer Sprache bereits in einem Fachartikel veröffentlicht wurden (Lin 2018). Die vorliegende Übersetzung wurde im Rahmen eines Kurses im Master of Education Chinesisch 2019 an der Universität Göttingen erstellt. Unter Leitung von Andreas Guder haben sich folgende Studierende an der Übersetzung beteiligt: Grzegorz Baran, Xinming Chen, Alice Cheng, Wenjing Gao, Lena Kassautzki, Lihua Ni, Thea Nonnenkamp, Yi Pan, Sandra Tang, Holger Weinreich und Victoria Wirfel. Die Übersetzung wurde von Andreas Guder finalisiert und um Überlegungen und bibliographische Angaben zu deutschen Lehrkontexten erweitert.

² für Chinesisch bspw. Wang 2016.

- *Changing attitude*: Nachdem die Lernenden allmählich ein Verantwortungsgefühl gegenüber ihrem eigenen Lernen entwickelt haben, kann die Lehrkraft unterschiedliche Aktivitäten entwickeln, die die Lernenden veranlassen, sich mittels entsprechender Übungen daran zu gewöhnen, mit anderen Lernenden zu interagieren und so die Abhängigkeit von der Lehrkraft zu reduzieren (Scharle/Szabó 2000: 48–49).
- *Transferring Roles*: Nachdem die Lernenden allmählich Fähigkeiten zum autonomen Lernen entwickelt haben, kann die Lehrkraft versuchen, sie im Unterricht in einigen Situationen die lehrende Rolle übernehmen zu lassen und so die Interaktivität weiter zu erhöhen (Scharle/Szabó 2000: 80).

In den letzten Jahren hat das Modell des sogenannten Flipped Classroom in der weltweiten Pädagogik breite Diskussionen ausgelöst: Im Unterschied zum traditionellen Unterricht, in dem die Lehrkraft das Wissen zunächst im Klassenzimmer vermittelt und den Lernenden anschließend Möglichkeiten bietet, dieses Wissen durch Aktivitäten wie Hausaufgaben nach dem Unterricht zu internalisieren, wird im Flipped Classroom der Wissenstransfer bereits *vor* dem Unterricht mithilfe von Informationstechnologien abgeschlossen und dessen Internalisierung erst danach im Klassenzimmer mit Unterstützung durch die Lehrkraft und die Kommiliton*innen durchgeführt. Mit anderen Worten, dieses Unterrichtsmodell wechselt vom traditionellen Modus „erst unterrichten, dann üben“ in den Modus „erst lernen, dann üben“ (vgl. Sams/Bergmann 2013: 16; Zhang/Wang/Zhang 2012: 46; Xu/Shi 2014: 2).

Zhang et al. (2012: 46–47) identifizieren drei Kernmerkmale für das Modell des Flipped Classroom: die Transformation der Lehrerrolle, die Umverteilung der Unterrichtszeit und die Transformation der Lernerrolle. Durch dieses *Flippen* (Umdrehen) ist die Lehrkraft nicht mehr Mittelpunkt des Unterrichts, sondern wird zum „Förderer und Ausbilder“ (Zhang et al. 2012: 46) des Lernprozesses. Der Flipped Classroom transferiert „den ursprünglichen Unterrichtsinhalt nach außerhalb des Unterrichts, stärkt auf Basis einer nicht reduzierten Wissensmenge die Interaktion der Lerner im Unterricht“ und „verlängert durch die maximale Ausdehnung der Vorbereitungszeit die Gesamtzeit des Lehrens und Lernens“ (Zhang et al. 2012: 47; vgl. auch Fulton 2012: 21–22). Die Lernenden wiederum können mit Hilfe von Technologie ihr Lerntempo selbst steuern, Zeitpunkt und Ort des Lernens selbst auswählen und ihre eigenen Kenntnisse selbständig erweitern. Die Lehrkraft sollte vor allem überlegen, wie sie die Unterrichtszeit möglichst effizient nutzen kann, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, sich als Hauptprotagonist(inn)en des Kurses aktiv zu beteiligen. Dabei ist der sogenannte Flipped Classroom nur eine von vielen möglichen Methoden, Lernende zu einem selbstständigeren Lernen zu

führen. Lehrkräfte haben hier die Möglichkeit, allmählich das Bewusstsein der Lernenden für selbstgesteuertes Lernen zu fördern, deren Einstellungen gegenüber dem Lernen bis hin zu einem Rollenwechsel zu verändern und einen tatsächlich auf die Lernenden zentrierten Unterricht zu realisieren. Sobald sich die Fähigkeit zum autonomen Lernen bei den Kursteilnehmer(inne)n verbessert hat, hilft dies nicht nur dem eigenen Lernen, sondern ist auch für den Unterricht von Nutzen: Anstatt eines traditionell einseitigen Wissenstransfers von der Lehrkraft zum Lernenden wird der Unterricht deutlich interaktiver und effizienter, es kommt zu mehr Interaktion sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch vor allem unter den Lernenden.

Obwohl das traditionelle Flipped Classroom-Modell im Sprachunterricht zunächst nicht verwendet wurde, haben auch Lehrende in den letzten Jahren versucht, ihren Sprachunterricht auf verschiedene Weise zu „spiegeln“ (für Chinesisch z.B. Chen 2014; Xu/Shi 2014; für Englisch Leis/Cooke/Tohei 2015, für Japanisch Mori/Omori/Sato 2016). Dabei bestand und besteht das grundlegende Ziel immer darin, die Schüler*innen/Studierenden zum selbstständigen Lernen anzuleiten und zu motivieren. Hierbei stehen insbesondere im Fach Chinesisch, aber auch in anderen asiatischen Fremdsprachen häufig traditionelle Lehr- und Lernkonzepte im Kontrast zur angestrebten Lernerautonomie des heutigen europäischen Fremdsprachenunterrichts. Manche der in dieser Studie vorgestellten Gedanken und Erkenntnisse mögen daher im Kontext binneneuropäischer Fremdsprachenvermittlung trivial erscheinen, stellen jedoch für den Fremdsprachenunterricht in stark lehrerzentrierten Herkunftskulturen ungleich größere Herausforderungen dar.

Die zur Verfügung stehende Stundenzahl im Chinesischunterricht an deutschen Hochschulen ist auch in sinologischen Seminaren im Rahmen dreijähriger BA-Studiengänge und der Entwicklung der Lehrziele weg von rein philologisch-rezeptiven Lesefertigkeiten hin zu einer mündlich wie schriftlich umfassenden kommunikativ-orientierten Fremdsprachenkompetenz relativ begrenzt.³ Um das angestrebte Niveau bei den Lernenden zu erreichen, müssen Lehrkräfte zumeist eine große Menge an Unterrichtsstoff in begrenzter Unterrichtszeit vermitteln. Wenn die Lernenden sich allerdings nicht selbst ausreichend vorbereiten, muss die Lehrkraft mehr Zeit für einseitige Erklärungen aufwenden, was nicht nur zu einer Verschlechterung der

³ Laut den „Leipziger Empfehlungen“ des Fachverbands Chinesisch von 2016 sollten der mündliche Ausdruck und die schriftlichen Fähigkeiten nach einem dreijährigem BA-Studium in chinawissenschaftlichen Studiengängen an deutschen Universitäten das vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen definierte Niveau B1 erreichen, in der Lesefähigkeit sollte idealerweise B2-Niveau erreicht werden (Lektüre von Sach- und Fachtexten). Dies erfordere mindestens 600 bis 800 Stunden Sprachunterricht (https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/fach2016_leipzigerempfehlungen_dt_2016.pdf). Laut Klöter (2016: 54) beträgt die durchschnittliche Unterrichtszeit für Chinesischkurse an chinawissenschaftlichen Instituten in Deutschland im Schnitt 574 Stunden, was unter dieser vom Fachverband empfohlenen Mindeststundenzahl liegt.

Kursatmosphäre führen kann, sondern auch den Kursablauf beeinträchtigt, da dann im Kurs weniger Zeit für andere Aktivitäten bleibt. Diejenigen Lernenden, die sich nicht ausreichend vorbereiten, beteiligen sich häufig auch nicht am Unterricht und verfügen über ein vergleichsweise geringes Selbstbewusstsein. Die Lehrkraft muss dann zusätzlich zum Erklären von Unterrichtsstoff viel Energie investieren, um mit diesen Lernenden zu interagieren, sie zu motivieren und ggf. ihre Fragen zu beantworten, was wiederum schnell die besser vorbereiteten Lernenden demotivieren kann und sie bis hin zu Äußerungen wie dieser führen kann: „Wenn sich die anderen nicht gut vorbereitet haben und die Lehrkraft im Unterricht sowieso noch Zeit benötigt, um alles zu erklären, warum soll ich mir dann so viel Mühe geben?“ Es kann also einen sehr negativen Einfluss auf die Lernatmosphäre des gesamten Kurses haben, wenn sich ein Teil der Lernenden nicht vorbereitet.⁴

Um dieses Problem für den akademischen Chinesischunterricht anzugehen, hat sich die Verfasserin seit 2013 mit der Frage auseinandergesetzt, wie die Unterrichtsstruktur so umgestaltet werden kann, dass sich die Lernenden besser auf den Unterricht vorbereiten und sich dadurch die Effizienz der praktischen Übungen im Unterricht erhöht.⁵ Dafür schien das Modell des Flipped Classroom eine geeignete Möglichkeit zu sein.

Das klassische Modell von Flipped Classroom besteht allerdings vor allem darin, dass die Lehrkraft Unterrichtsinhalte in Form von Videos produziert und diese online zur Verfügung stellt; die Lernenden sollen sich das Video zu Hause anschauen, danach wird im Unterricht darüber diskutiert und entsprechende Aufgaben bearbeitet (vgl. Sams/Bergmann 2013; Smallhorn 2017). Betrachtet man nun die Besonderheiten von Fremdsprachenunterricht sowie die Arbeitsbedingungen von Sprachlehrkräften im universitären Kontext, muss man feststellen, dass das professionelle Erstellen eigener Videos aus mehreren Gründen nicht wirklich umsetzbar ist:

⁴ An dieser Stelle muss betont werden, dass Lehrkräfte das Problem unvorbereiteter Lernerinnen und Lerner je nach Situation, eigener lernkultureller Prägung und persönlicher Überzeugung sehr unterschiedlich angehen. Gerade im Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen chinesischer Muttersprache ist häufig die Meinung anzutreffen, dass die Vorbereitung auf den Unterricht Pflicht der Lernenden sei. Um das Curriculum und das geforderte Niveau einzuhalten, konzentrieren sich diese Lehrkräfte im Unterricht ausschließlich auf die gut vorbereiteten Lernenden. Diese Einstellung ist zwar nachvollziehbar, aber es ist anzunehmen, dass ein solches Vorgehen allmählich zu einer Polarisierung der Lernenden führt – aktive Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden immer aktiver, passive immer passiver oder brechen den Kurs vollständig ab. Auch erhöht diese Haltung letztlich die Spannungen zwischen Lehrkraft und Lernenden.

⁵ Die Inspiration für die Anwendung dieses Unterrichtsmodells ist dem Vortrag *Using Web-based Tools to optimise class hours in Chinese listening and speaking course* von WANG Yingting (Universität Leiden) zu verdanken, den sie auf der 18. Tagung des Fachverbands Chinesisch im Jahr 2014 in Frankfurt präsentierte.

Erstens unterscheiden sich Sprachunterricht und sogenannte Inheldkurse (*content courses*) darin, dass im Sprachunterricht häufig direkte Unterstützung durch die Lehrkraft gefragt ist.

Zweitens ist die Arbeitsbelastung der Chinesischlehrkräfte an deutschen Universitäten mit ca. 16 SWS einschließlich Vor- und Nachbereitung sowie Kursverwaltung, Aufgaben- und Prüfungskonzeption bereits ziemlich hoch, und die Vorbereitung und Erstellung von Videos bedeutet einen enormen zusätzlichen Aufwand, für den im allgemeinen keine Freistellung erreicht werden kann.⁶

Letztlich fehlt es den meisten Lehrkräften außerdem an der entsprechenden video-technischen Kompetenz und (noch) an entsprechender medientechnischer Unterstützung durch die Hochschule.

Entscheidend schien jedoch, was auch die Entwickler der Methode Flipped Classroom betonen: „Flipped learning is not about how to use videos in your lessons. It’s about how to best use your in-class time with students” (Sams/Bergmann 2013: 16). Der größte Vorteil dieses Unterrichtsmodells besteht darin, dass sich durch die Anwendung moderner digitaler Technologien die Vorbereitung seitens der Lernenden verbessert und die Zeit des Lehrens und Lernens umverteilt und dabei ausgedehnt wird. Gleichzeitig entwickeln die Lernenden ein Bewusstsein für selbstständiges Lernen, wodurch die begrenzte Unterrichtszeit viel effektiver genutzt werden kann. Die Verwendung von Unterrichtsvideos ist also nicht der zentrale Aspekt dieses Modells. Nach Analyse der Situation von Chinesischunterricht an deutschen Hochschulen erschien Flipped Classroom jedoch als eine Methode, die sich lohnte, ausprobiert zu werden, und es begannen Überlegungen dazu, wie ein fremdsprachendidaktischer Flipped Classroom aussehen könnte, für den keine Videos produziert werden.

2013 hat die Verfasserin begonnen, in Chinesischkursen der Chinawissenschaften Versuche eines solchen untypischen Flipped Classroom durchzuführen, für den nur zwei derzeit vergleichsweise verbreitete und praktische, anwendungsfreundliche Internettools benötigt wurden: *Google Forms* (deutsch *Google Formulare*) und *Flubaroo*.⁷ Im Folgenden erläutern wir das Design und die Durchführung dieser Unterrichtskonzepte im Detail, außerdem werden die Akzeptanz des Unterrichts

⁶ Laut der Erhebung zum Chinesischunterricht an Hochschulen von Klöter (2016: 54) unterrichteten angestellte Chinesischdozentinnen und -dozenten durchschnittlich 15,5 Unterrichtsstunden pro Woche.

⁷ Neben *Google Forms* gibt es andere Web-Tools oder Plattformen wie z.B. *Moodle*, um Übungen zu designen oder Quiz zu verwenden. Die Verfasserin hat sich für *Google Forms* entschieden, weil es sehr einfach zu handhaben ist, alle grundlegenden Übungsformate bereits verfügbar sind und auch die Antworten der Student*innen automatisch zusammengefasst werden, was die statistische Erfassung der Antworten und Ergebnisse erleichtert.

durch die Studierenden mittels zweier Befragungen diskutiert, deren Ergebnisse analysiert und abschließend einige konkrete Vorschläge zur Durchführung dieser Unterrichtsform formuliert.

2 Zugrunde liegende Kursformen

Die zentralen Kursversuche wurden in drei Chinesischkursen mit unterschiedlichen Sprachniveaus am Ostasiatischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen und im Institut für Asien- und Afrikawissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt. Genauere Informationen über die drei Kurse in Bezug auf ihre Ausrichtung (Kompetenzen), Sprachniveau der Lernenden, Unterrichtszeit pro Woche und Lehrmaterialien enthält Tabelle 1.

Tab. 1: Daten der drei Kursversuche

| | WiSe 2013 + WiSe 2014 Georg-August-Universität Göttingen | WiSe 2016/17 + WiSe 2017/18 Berlin Humboldt-Universität | SoSe 2016 + WiSe 2017/18 Berlin Humboldt-Universität |
|------------------------|---|---|--|
| Veranstaltung | Konversationskurs | Allg. Sprachkurs (Lesen + Konversation) | Lesen und Übersetzen |
| Level (B1-B2) | Masterkurs nach Studienaufenthalt in VR China oder Taiwan | 5. Semester BA mehrheitlich mit Studienaufenthalt in VR China oder Taiwan | hauptsächlich 4. Semester BA wenige mit Studienaufenthalt in VR China oder Taiwan |
| Unterrichtsum- fang | 1x90 Min / Woche | 1x90 Min / Woche | 1x90 Min / Woche |
| Lehrmaterial | Audiodateien und Videos aus dem Internet | noch unpubliziertes eigenes Lehrmaterial | <i>Paint Feet on a Snake: An Inter- mediate Mandarin Reader</i> (Lin/van Crevel 2015) |

Aus Tabelle 1 lässt sich erkennen, dass alle drei Unterrichtsveranstaltungen jeweils 90 Minuten pro Woche umfassten, aber hinsichtlich Zielsetzungen und verwendeter Lehrwerke differierten. Auch hinsichtlich der Niveaustufen und der Auslandserfahrung gab es große Unterschiede. Der Grund, warum im ersten Unterrichtsversuch von 2013 relativ fortgeschrittene und auslandserfahrene (China, Taiwan) Master-Studierende ausgewählt wurden, war der, dass diese bereits über relativ umfangreiche Lernerfahrungen und über die Fähigkeit verfügten, sich auch außerhalb des Unterrichts entsprechende Kenntnisse anzueignen, und außerdem besorgt waren, dass sich ihre Chinesischkenntnisse nach ihrer Rückkehr aus dem chinesischsprachigen Raum verschlechtern könnten, weshalb sie vergleichsweise aktiv am Unterricht

teilnahmen. Wir waren der Ansicht, dass diese Gruppe von Lernenden sich am besten für Flipped Classroom-Unterricht eignete. Nach zwei Semestern Kursversuch auf der Basis aus dem Netz zusammengestellten authentischen Videomaterials (Talkshows, Nachrichtensendungen, Interviews) und entsprechenden Feedbacks der Lernenden wurde nach einem Stellenwechsel diese Unterrichtsform an der Humboldt-Universität bei Hauptfach-Studierenden niedrigeren Niveaus im Bachelor-Studiengang angewendet, die noch über keine Auslandserfahrungen in China/Taiwan verfügten. Verwendet wurde hier auf der Basis von Sachtexten zu Themen wie Umwelt, Politik, Sprache u.a. selbst kompiliertes Unterrichtsmaterial für die Mittelstufe sowie das auf der Verwendung idiomatischer Wendungen basierende Lehrwerk *Paint feet on a snake* von Lin und Van Crevel 2015.

3 Gestaltung der Unterrichtsversuche mit einem Flipped Classroom

Trotz unterschiedlicher Ausrichtungen und Niveaus blieb die Grundkonzeption in allen drei Unterrichtsversuchen die gleiche: Das Unterrichtskonzept zu jeder Lektion wurde in die folgenden vier Abschnitte unterteilt: vorbereitendes Selbststudium, vorunterrichtliches Feedback, Unterricht und nachunterrichtliche Wiederholung, wie in folgender Grafik gezeigt⁸:

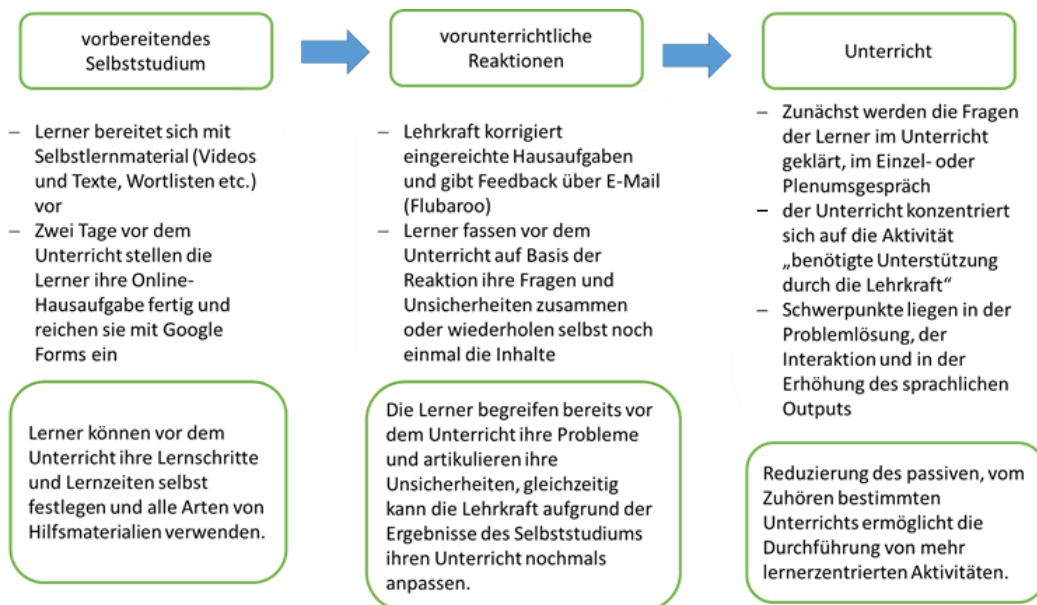


Abb. 1: Praktischer Ablauf des Flipped Classroom und dessen Vorteile

⁸ Da der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der Gestaltung des Flipped Classroom liegt, wird auf die Wiederholung nach dem Unterricht hier nicht gesondert eingegangen.

Zu Beginn des neuen Kurses erklärt die Lehrkraft den Studierenden den Inhalt des Kurses und den Grundgedanken des Flipped Classroom-Unterrichtsmodells:

- Für den Erfolg des Kurses ist es entscheidend, dass die angebotenen Selbstlern- und Online-Aufgaben immer *vor* dem Unterricht erledigt werden.⁹
- Um zu vermeiden, dass die Studierenden sich vor dem Unterricht nicht ausreichend vorbereiten, und gleichzeitig auch, um ihr Zeitmanagement zu trainieren¹⁰, wurden diese Unterrichtsvorbereitungen zur Voraussetzung für die Teilnahme an der Prüfung und damit für Credits erklärt.¹¹
- Außerdem müssen Hausaufgaben *pünktlich* abgegeben werden. Für verspätet eingereichte Aufgaben können die Studierenden zwar noch Rückmeldungen erhalten, jedoch werden sie nicht mehr im Abgabeprotokoll verzeichnet.

In jedem Kurstyp mussten sich die Studierenden vor Beginn einer Unterrichtseinheit anhand der von der Lehrkraft angebotenen Materialien (Videos / Artikel, Vokabellisten etc.) vorbereiten und die von der Lehrkraft mittels *Google Forms* entwickelten Online-Aufgaben zur Vorbereitung des Unterrichts erledigen und absenden. Durch diese zu Hause erledigten Aufgaben konnten die Lerner entsprechend ihrem eigenen Niveau, Lernstil und Lernstrategie bei der Unterrichtsvorbereitung ihr Lerntempo, den Zeitpunkt und den Ort des Lernens selbst bestimmen, wodurch sich der Druck reduzierte. Darüber hinaus konnten sie nach Belieben unterstützende Lernressourcen und Hilfsmittel wie Wörterbücher, das Internet u.a. nutzen. Als Abgabetermin der Aufgaben wurde grundsätzlich der vorletzte Tag vor dem Unterrichtstermin festgelegt, damit die Zeit für die Lehrkraft ausreichte, den Lernenden vor dem Unterrichtsbeginn individuelles Feedback zu geben und die Unterrichtsinhalte nochmals dem Lernstand der Studierenden anzupassen. Auf der anderen Seite hatten auf diese Weise auch die Studierenden genügend Zeit, vor dem Unterrichts-

⁹ Chen Xiaoxia schreibt, das Modell des *Vor-dem-Unterricht-Lernens* erfordere es, dass die Studierenden viel Zeit außerhalb des Klassenzimmers für die Unterrichtsvorbereitung aufwenden. Wenn die Studierenden nicht ausreichend selbständig lernten und die Aufgaben nicht erledigten, gefährde dies den Unterricht und könne in einen Teufelskreis führen. [“先学模式要求占用学生大量的课外时间。若学生自主学习性不高，无法完成预习任务，也会给课中教学埋下隐患，从而造成恶性循环”] (Chen 2017: 493).

¹⁰ Rabin/Fogel/Nutter-Upham (2011: 344) weisen darauf hin, dass *academic procrastination* bei Studierenden ein häufig auftretendes Phänomen sei: Etwa 30% bis 60% der Studierenden hätten kein gutes Zeitmanagement.

¹¹ Auch Kim/Kim/Khera/Getman (2014: 43–46) betonen, dass es bei der Konzeption eines Flipped Classroom notwendig sei, die Studierenden zusätzlich zum Erledigen der Aufgaben zu motivieren, wie z.B. durch zusätzliche Punkte oder Vortests.

beginn die Ergebnisse ihrer Aufgabenbearbeitung zu erfahren, sich aus dem Feedback ergebende Unklarheiten zu sammeln und diese ggf. für die Unterrichtszeit als Rückfragen vorzubereiten.

Im Präsenzunterricht selbst wurden dann normalerweise die ersten 10 bis 15 Minuten des Unterrichts genutzt, um Probleme der Lernenden aus den Vorbereitungsaufgaben zu diskutieren oder gelungene Sätze aus den Aufgaben zu zeigen. Bei der Behandlung neuer Wörter im Unterricht wurde in der Reihenfolge Fragenbeantwortung – Erklärungen – eigene Fragen vorgegangen; das vorab zur Verfügung gestellte Material zum Selbstlernen enthielt im Allgemeinen schon Übersetzungen, Verwendungsformen und Kombinationen oder Beispielsätze der neuen Wörter (s. Abb. 2). Die Studierenden sollten nach ihrer selbständigen Vorbereitung die Verwendung der Vokabeln bereits beherrschen, weshalb im Unterricht der neue Wortschatz nicht Wort für Wort erläutert wurde (wie dies im traditionellen Chinesischunterricht üblich ist), sondern vor allem Fragen und Schwierigkeiten der Studierenden zum Wortschatz beantwortet wurden. Danach erst stellte die Lehrkraft Fragen zur Überprüfung der Wortschatzkenntnisse und entschied gegebenenfalls, ob weitere Erklärungen oder Übungen nötig seien. So wäre z.B. bei den Wörtern in Abb. 2 die Bedeutung und Verwendung des Wortes 自由 *zìyóu* [Freiheit] für die Studierenden nicht schwer zu verstehen, daher wird das Wort im Unterricht nicht thematisiert, sondern es wird lediglich abgefragt. Im Gegensatz dazu kann auch das Schriftzeichen 权 *quán* durch das neue Lexem 有权 *yǒu quán* [ein Recht haben] und durch andere Lexeme, die 权 *quán* enthalten, erweitert werden. Deshalb fragt die Dozentin zunächst, was 权 *quán* hier bedeute, und ob die Lernenden andere Wörter kennen würden, die 权 *quán* enthalten (z.B. „权利 *quánlì* [Recht], 权力 *quánlì* [die Macht], 人权 *rénquán* [Menschenrechte] etc.). Anschließend stellt sie die Frage: *Nǐ rènwéi fùmǔ yǒu quán xiànzhì háizi de zìyóu ma?* (你認為父母有權限制孩子的自由嗎? [Glauben Sie, dass Eltern das Recht haben, die Freiheit ihrer Kinder einzuschränken?]). Nach den Antworten der Lernenden wird die Verwendung von 有权 *yǒu quán* [ein Recht haben] / 无权 *wú quán* [kein Recht haben] weiter vertieft.

| | | | | |
|-----|----|----------------|-------|---|
| 44. | 有权 | <i>yǒuquán</i> | | berechtigt sein, befugt sein 政府有权禁止人民使用方言吗? |
| 45. | 改善 | <i>gǎishàn</i> | V | (eine Situation) verbessern 改善 + (.....的)情况 |
| 46. | 自由 | <i>zìyóu</i> | N/ADJ | Freiheit; frei 我认为所有人都有决定生活在哪里的自由。 柏林让我感觉很自由。 |

Abb. 2: Materialien zum Selbstlernen vor dem Gesamtunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin (Glossar)

Im Konversationsunterricht in Göttingen wurde deutlich, dass in diesem Modell der Anteil der Erklärungen der Lehrkraft (inklusive Diskussionen über die unterrichtsvorbereitenden Aufgaben, Erläuterung neuer Wörter und Übungen) ca. 30 bis 40 von 90 Minuten einnahm. In den folgenden ca. 40 Minuten wurden die Studierenden dazu angeleitet, zu dem für die Woche vorgesehenen Thema eine Diskussion zu führen oder mündliche Kurzreferate zu halten: Bei der Diskussion soll der/die Studierende, der/die die Diskussion moderiert, zunächst seine/ihre eigene Meinung über das Diskussionsthema kurz äußern. Anschließend fordert er/sie jede/n Kommilitonen und Kommilitonin auf, kurz seine/ihre Meinung zum Thema zu äußern, und leitet eine Diskussion. Die Lehrkraft spielt im Verlauf dieser Aktivität lediglich die Rolle eines/r Koordinators/Koordinatorin und Protokollführers/-führerin: Sie greift ein, wenn die Diskussion nicht vorankommt, und protokolliert am Computer zugleich Schwerpunktvokabeln oder inkorrekte Sätze in den Äußerungen der Studierenden. In den letzten 5 bis 10 Minuten des Unterrichts fasst die Lehrkraft auf der Grundlage ihres Protokolls zusammen und überprüft den Wissensstand der Studierenden bezüglich der in der Stunde geäußerten Inhalte. Wir konnten feststellen, dass dieses Lehrmodell die Zeit des passiven Zuhörens auf der Seite der Lernenden tatsächlich reduzieren konnte und über die Lehrer-Lerner-Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden hinaus die Interaktion unter den Studierenden sowie den sprachlichen Output förderte; die Studierenden beteiligten sich merklich aktiver und engagierter als im herkömmlichen Unterricht.

Im Folgenden werden die inhaltliche Ausgestaltung der vorbereitenden Hausaufgaben und ihre Verteilung vorgestellt: Da das Ziel dieser vorunterrichtlichen Aufgaben darin liegt, die Selbstlernfähigkeit der Lernerinnen und Lerner auszubilden und nicht darin, die gesamte Erläuterungsverantwortung der Lehrkraft auf die Studierenden abzuwälzen, wählt die Lehrkraft gemäß Unterrichtsmaterial und Schwierigkeitsgrad inhaltlich angemessene Anteile für das Selbststudium aus, konzipiert entsprechendes Vorbereitungsmaterial, hält aber gleichzeitig vergleichsweise schwierige Inhalte für ihre eigenen Erläuterungen im Unterricht zurück. Um die Lernenden nicht übermäßig zu belasten und die Motivation zu erhalten, wird eine Lektion außerdem auf zwei Wochen verteilt, sodass nur einmal in zwei Wochen die Bearbeitung von Vorbereitungsaufgaben erforderlich ist; so können in einem Semester fünf bis sechs Lektionen behandelt werden. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Lernende auch erkranken oder aus anderen Gründen fehlen können, wird festgelegt, dass die Lernenden im Semester ihre Vorbereitungshausaufgaben nur drei- oder viermal pünktlich einreichen müssen, bei den anderen Hausaufgaben können sie selbst entscheiden, ob sie diese einreichen. Die Gesamtzahl der Vorbereitungsaufgaben einer Woche überschreitet im Allgemeinen nicht 20 Aufgaben, die für das selbständige Lernen und Durchführen der Vorbereitungsaufgaben benötigte Zeit

beträgt weniger als 120 Minuten. Die Zusammensetzung der Vorbereitungsaufgaben der drei Kurse ist in Tabelle 2 exemplarisch dargestellt.

Tab. 2: Gegenüberstellung der vorunterrichtlichen Aufgaben in den drei Kursen

| | WiSe 2013 + WiSe 2014 Georg-August-Universität Göttingen | WiSe 2016 + WiSe 2017 Berlin Humboldt-Universität | SoSe 2016 + WiSe 2017 Berlin Humboldt-Universität |
|--|--|---|--|
| Veranstaltung | Konversationskurs | Allg. Sprachkurs (Lesen + Konversation) | Lesen und Übersetzen |
| selbständige Vorbereitungsarbeit | sich mit Vokabeln vertraut machen Videos ansehen vorbereitende Aufgaben online erledigen | sich mit Vokabeln und Grammatik vertraut machen Texte lesen vorbereitende Aufgaben online erledigen | sich mit Vokabeln und Grammatik vertraut machen Texte lesen vorbereitende Aufgaben online erledigen |
| vor dem Unterricht online zu erledigende Aufgaben und Anzahl | 1-3 offene Fragen 5 Aufgaben zum Hörsehverstehen 3-4 Fragen zur Selbstevaluation | 1-2 offene Fragen 10 Zuordnungsaufgaben zum Wortschatz 5 Aufgaben zum Leseverstehen Verfassen eines Kurztexts 2 Fragen zur Selbstevaluation | 10 Zuordnungsaufgaben zum Wortschatz 5 Aufgaben zur Übersetzung ins Deutsche 2 Fragen zur Selbstevaluation |

Im Folgenden wird erläutert, wie Funktionen von *Google Forms* verwendet werden können, um Vorbereitungsaufgaben und Übungen zu gestalten.

3.1 Gestaltung der unterrichtsvorbereitenden Aufgaben mit Google Forms

Der ursprüngliche Zweck von *Google Forms* besteht darin, Fragebögen zu erstellen und Umfrageergebnisse zu analysieren. In den letzten Jahren setzen jedoch immer mehr Lehrkräfte solche Google-Forms auch zur Unterstützung des Unterrichts ein: In *Google Forms* lassen sich beim Erstellen einer Frage sowohl Multiple-Choice-Raster mit einer oder mehreren richtigen Antworten als auch freie Kurzantworten oder Dropdown-Listen auswählen, die sich alle als Übungsaufgaben oder für Tests eignen. Im Folgenden stellen wir einige Funktionen vor, die für die beschriebenen Vorbereitungsaufgaben verwendet wurden.

3.1.1 Zuordnungsübung für Wortschatz

Chinesischlernende der Mittelstufe sollten allmählich die Fähigkeit entwickelt haben, in Lesetexten Bedeutungen unbekannter Wörter erschließen zu können. Nach unserer Beobachtung sind viele Lernende jedoch auch in mittleren und fortgeschrittenen Stadien immer noch stark von Wörterbüchern oder Lehrkräften abhängig und greifen zum Smartphone oder Wörterbuch, sobald sie unbekannte Wörter oder Schriftzeichen sehen. Der Zweck des Übungsdesigns Vokabel-Zuordnung besteht daher darin, den Lernenden zu helfen, die Bedeutung von Wörtern auf der Basis von vorhandenem lexikalischem Wissen zu erschließen und damit die Abhängigkeit

vom Wörterbuch zu reduzieren und mehr Selbstvertrauen zu entwickeln. Die Verfasserin wählt aus den neuen Wörtern der neuen Lektion 5 bis 15 Wörter aus, die sich die Lernenden aufgrund von Vorwissen eigentlich selbst herleiten könnten, und geben die entsprechenden Übersetzungen in beliebiger Reihenfolge aus, damit die Lernenden sich die Bedeutungen der Wörter durch Zuordnen selbst erschließen. Für die Übung in der folgenden Abbildung müssen die Lernenden in 肉制品 nur das Zeichen 肉 *ròu* [Fleisch] kennen; auch wenn ihnen die Bedeutung von 制 *zhì* oder 制品 *zhìpǐn* nicht bekannt ist, kann leicht geschlussfolgert werden, dass es sich bei 肉制品 *ròuzhìpǐn* nur um Fleischprodukte handeln kann. Wenn die Lernenden später das Wort 奶制品 *nǎizhìpǐn* sehen, können sie die Bedeutung Milchprodukte erschließen. So können Lehrkräfte mittels der Funktion *Fragenraster auswählen* von *Google Forms* auf einfache Weise Übungen zum Erwerb neuen Wortschatzes erstellen und die Fähigkeit der Lernenden verbessern, selbst die Bedeutung von Wörtern zu erschließen, so dass sie seltener nachschlagen müssen und zunehmend Vertrauen in ihre eigenen Chinesisch-Fähigkeiten entwickeln.

先别查字典，猜一猜这些词语的意思。Ordnen Sie die korrekte Bedeutung ohne Verwendung von Hilfsmitteln zu.

1. *

| | 答案 | 肉制品 | 吃素 | 人数 | 经常 | 素食主义者 | 奶制品 |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ständig, immer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vegetarier | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Antwort, Lösung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fleischprodukt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Milchprodukt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vegetarier sein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anzahl (der Personen) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Abb. 3: Zuordnungsübung

3.1.2 Offene Fragen, Verfassen von Kurztexen und Übersetzungen

In *Google Forms* ermöglicht die Funktion *Langantwort-Text*, dass die Antwortenden einen kurzen Text ohne Zeichenzahlbeschränkung verfassen. Diese Funktion lässt sich nutzen, um offene Frageformate, Ausdrucksübungen in Form von kurzen Texten oder Übersetzungsübungen zu generieren.

Bei solchen selbst gestalteten offenen Fragen werden normalerweise keine identischen Standardantworten erwartet. Das Hauptziel der Fragen liegt darin, das Interesse der Lernenden an der neuen Lektion zu wecken oder sie dazu anzuleiten, mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen selbst nach einer Antwort zu suchen. Beispielsweise ließ die Verfasserin, bevor eine Einheit über Speisen und Getränke begann, die Lernenden im Rahmen der Vorbereitungsaufgaben zunächst selbst online nach chinesischen Bezeichnungen für *Currywurst* und *Schweinshaxe* suchen. Weil die Bezeichnungen für Schweinshaxe / Eisbein auch in China regional variieren (猪蹄 *zhūtí*, 猪手 *zhūshǒu*, 猪脚 *zhūjiǎo*), konnte die Lehrkraft dann im Unterricht dieses Phänomen thematisieren und bei den Lernenden eine Sensibilität für die verschiedenen Varietäten des Hochchinesischen wecken. In einem anderen Fall sollten die Lernenden zunächst online nach den Bedeutungen von Redewendungen wie z.B. 剩男剩女 *shèng nán shèng nǚ* [übrig gebliebene Männer und Frauen] oder 四二一家庭 *sì-èr-yī jiātíng* [Vier-zwei-eins-Familie] suchen, bevor eine neue Lektion über Auffassungen zur Ehe begonnen wurde. Die Lernenden konnten bei der Beantwortung dieser Fragen selbst entscheiden, ob sie ihre Antwort nur auf Deutsch oder auf Englisch formulierten oder ob sie chinesische Wörter verwendeten, um diese Begriffe zu erläutern. Die meisten Lernenden nahmen die Herausforderung an und bemühten sich, die Begriffe auf Chinesisch zu erläutern.

Unter *Verfassen eines Kurztextes* (成段表达 *chéng duàn biǎodá*) fordert die Lehrkraft die Lernenden auf, in ein paar Sätzen schriftlich ihre eigene Meinung zum Thema einer Lektion zu äußern, wobei eine Mindestanzahl Schriftzeichen vorgegeben ist. Beispielsweise mussten die Lernenden vor einer Lektion über das Thema *Sprache und Schrift* ihre Ansichten zur Verwendung von Kurzzeichen (VR China) oder Langzeichen (Taiwan, Hong Kong, Klassisches Chinesisch) darlegen. In derartigen Textproduktionsaufgaben zeigen sich nicht nur generelle Anwendungskompetenzen im Bereich Grammatik und Wortschatz und individuelle Fähigkeiten zur Textproduktion, sondern die Lehrkraft lernt auch Meinungen der Lernenden zum jeweiligen Thema der Lektion kennen. Weil die Lernenden auf Chinesisch digitale Texte schneller als manuelle Texte schreiben und außerdem noch Online-Ressourcen nutzen können, wird ihre Ausdrucksfähigkeit nicht durch vergessene Schriftzeichen eingeschränkt, weshalb sie im Allgemeinen deutlich mehr Text als gefordert produzieren. Insbesondere Lernende, die im Unterricht mündlich weniger ausdrucksstark sind, liefern in diesem Teil häufig überraschende Leistungen.¹² Nach

¹² „Bei manchen Lernenden ist die mündliche Kompetenz nicht so gut wie ihre Schreibkompetenz. [...] Sie können sich beim Schreiben besser ausdrücken und ihr Sprachniveau besser zeigen. [...] Weil die Lernenden nicht direkt reagieren und antworten müssen, fühlen sie sich sicherer und können entspannter ihr Chinesisch üben. Nachdem sie die Grundlagen des schriftlichen

dem schriftlichen Feedback der Lehrkraft können die Kurztex-te außerdem im Un-terricht noch als Grundlage eines mündlichen Beitrags verwendet werden.

Außer den beiden oben erwähnten Aufgabenarten wurde die Funktion *Langant-wort-Text* auch bei Übersetzungsübungen eingesetzt. Eine vorab geforderte Über-setzung einzelner Sätze hilft der Lehrkraft, vor dem Beginn des Unterrichts mögli-che Grammatik- oder Wortschatzfehler zu erkennen und entsprechende Probleme im Unterricht fokussiert behandeln zu können. Bei individuellen Problemen hinge-gen kann die Lehrkraft auch hier bereits vor dem Unterricht per Mail Feedback geben.

3.1.3 Multiple-Choice: Fragen zum Hör- oder Leseverstehen und zur Selbstevaluation

In *Google Forms* können auch Multiple-Choice-Aufgaben mit einer oder mehreren richtigen Antworten gestellt werden, was sich ideal für Übungen zum Hör- oder Leseverstehen einsetzen lässt. In folgendem Bild ist zu erkennen, dass in *Google Forms* Videos oder Audiodateien so eingefügt werden können, dass die Lernenden direkt nach dem Ansehen bzw. Anhören entsprechende Fragen beantworten kön-nen.



1. 影片中的主讲人叫做李开复(Kai-fu Lee), 他是谁? 从事什么样的行业? *

您的回答

2. 李开复认为微博可以改变世界。 *

- 对
 错

3. 下面哪一句是错的? *

- 在微博上可以看到许多名人的八卦。
 微博影响了记者的采访方式。
 使用微博的技术门槛比较高。
 微博影响了人们社交的形式。

Abb. 4: Beispielaufgabe zum Hör-Seehverstehen

Ausdrucks beherrschen, beschäftigen sie sich mit dem Üben anderer Kompetenzen, z.B. mündlichem Ausdruck, und können so ihre Hemmungen überwinden“ (Luo 2002: 13–14, eigene Übersetzung).

[Aufgabe 1. Der Sprecher im Video heißt Li Kaifu. Wer ist das? In welchem Bereich arbeitet er?

Ihre Antwort: _____

Aufgabe 2. Er findet, dass *Weibo* die Welt verändern kann.

Richtig

Falsch

Aufgabe 3. Welche der folgenden Aussagen ist falsch?

Auf *Weibo* kann man viele Klatsch-Nachrichten über berühmte Menschen lesen.

Weibo hat die Art und Weise der Interviews von Journalisten beeinflusst.

Der Einstieg in *Weibo* ist technisch sehr anspruchsvoll.

Weibo hat den sozialen Umgang der Menschen untereinander beeinflusst.

etc.]

Der letzte Teil der jeweiligen unterrichtsvorbereitenden Aufgaben besteht normalerweise in einer Selbstevaluation des autonomen Lernprozesses: In einem Fragebogen müssen die Lernenden angeben, wie viel Zeit sie für das selbstständige Lernen aufgewendet haben und was sie während des selbständigen Lernens schwierig fanden (z.B. welche neuen Vokabeln und Grammatik ihrer Meinung nach im Unterricht vertieft werden sollten). Auch dieser Teil des Fragebogens hilft der Lehrkraft bei der Vorbereitung und Verbesserung des eigenen Unterrichts.

II. 自我评价

6. 这段视频我一共听了____次。*

- 1-2次
 3次
 4次以上

7. 我觉得这段视频对我来说：*

- 非常困难 (请回答问题8)
 有一点儿难 (请回答问题8)
 难度适中
 挺容易的
 太容易了

8. 我觉得困难的部分是：
 (可多选)

- 语速太快
 口音听不懂
 不懂的词汇太多
 其他：

9. 做这项作业我这次一共花了____分钟。*

- 30分钟
 30-60分钟
 60-90分钟
 90分钟-120分钟
 120分钟以上

提交

Abb. 5: Selbstevaluation

[II Selbstevaluation

6. Wie viele Male habe ich das Video angesehen?

1-2 mal

3 mal

4 mal oder mehr

7. Für mich war das Video:

sehr schwierig (bitte Frage 8 beantworten)

etwas schwierig (bitte Frage 8 beantworten)

angemessen

ziemlich einfach

zu einfach

8. Was fand ich schwierig?

Die Sprechgeschwindigkeit ist zu schnell

ich verstehe die Aussprache nicht

Es gab zu viele unbekannte Wörter und Ausdrücke

Anderes: _____

9. Für die Aufgaben habe ich dieses Mal insgesamt ____ min. gebraucht.

30 min

30-60 min

60-90 min

90-120 min

Mehr als 120 min]

3.2 Feedback vor dem Kurs mit *Google Forms* und *Flubaroo*

Wie oben erwähnt, müssen die Studierenden die vorbereitenden Hausaufgaben bereits zwei Tage vor dem Kurs einreichen, um Korrekturen zu ermöglichen und schon vor dem Unterricht Feedback erhalten zu können. Nach dem Einreichen der Hausaufgaben erstellt *Google Forms* automatisch eine Tabelle mit den Antworten aller Studierenden sowie Abgabe-Zeitstempeln (s. Abb. 6). So können Lehrende einfach überprüfen, ob die Abgabezeiten eingehalten wurden und können beim individuellen Feedback per Mail gezielt auf die offenen Fragen und frei formulierten Kurztexte eingehen.

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|---|----------------------|-----|-------|--|-------------------|---------------|---------------------------|------------------------------|---|
| 1 | 時間戳記 | 姓名: | 电子邮箱: | 1. 影片中的主讲人叫做李开复(Kai-fu Lee), 他是谁? 从事什么样的行业? | 2. 李开复认为微博可以改变世界。 | 3. 下面哪一句是错的? | 4. 下面哪一句话是错的? | 5. 哪一句话是对的? | 6. 李开复认为, 写微博的技巧有哪些? |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | 2014/11/1 下午 3:45:57 | | | 他从事信息产业, 从年轻时一直开始做技术。 | 对 | 使用微博的技术门槛比较高。 | 李开复认为, 写微博跟写博客比起来, 门槛比较低。 | 在微博上人们都喜欢让别人看到自己好的一面。 | 第一, 人人都是记者, 随时随地都可以写, 写的门槛非常的低。 第二, 人人都是做编辑, 因为简单地转发着一个动作的时候, 你就是编辑。 第三, 微博满足了我们各种的欲望, 比方社交的欲望。 |
| 4 | 2014/11/2 下午 1:50:02 | | | 李开复是一个很有名的电脑科学家。他从年轻的时候开始做技术。现在他写了一本书叫140字的惊人力量。 | 对 | 使用微博的技术门槛比较高。 | 李开复认为, 在微博上人人都是编辑。 | 利用“关注功能”, “微博”可以成为一种“个性化媒体”。 | - 你看到气愤的事情或者人批评你, 你能去转发这件事情, 然后去辩驳。这样你帮批评你的人做了更好。 - 吸引眼球, 你写了一句话, 然后你转发这句话。很多人可能关注你写的话。 |
| 6 | 2014/11/2 下午 8:15:34 | | | 他是一位作家和教授。 | 对 | 使用微博的技术门槛比较高。 | 李开复认为, “转发”这个功能让人成为记者。 | 微博可以满足人们写作的欲望。 | 写微博的技巧, 第一句话吸引眼球, 下面几句话是描述你想说的, 最后一句话是引博转发。 |

Abb. 6: Die von *Google Forms* generierte Tabelle (eingrahmt die offenen Frageformate und die freien Eingabefelder)

Nach Erstellen der *Google Tabelle* kann man darin durch das *Flubaroo*-Plugin automatische oder manuelle Bewertungen vornehmen. Dieses Plugin ermöglicht es Lehrenden, zwischen drei Optionen zu wählen: Automatische Bewertung (z.B. für Wortschatz-Matching oder Multiple-Choice-Aufgaben zum Leseverstehen), manuelle Bewertung (z.B. für offene Frageformate, freie geschriebene Sätze und Texte oder Übersetzungen) oder keine Bewertung (z.B. für Selbsteinschätzungen). Nach Erstellen bzw. Eingabe aller Bewertungen wird von *Flubaroo* automatisch eine statistische Auswertungstabelle generiert. Das Plugin zählt dabei nicht nur die durchschnittlichen Punktzahlen der Lernenden und deren Erfolgsquote (Prozentsatz an richtig beantworteten Fragen), sondern weist die Lehrenden auch auf diejenigen Fragen hin, die häufig falsch beantwortet wurden. Die Ergebnisse können dann mit nur einem Klick an die E-Mail-Adressen der Studierenden gesandt werden.¹³

¹³ Zu Verwendungsmöglichkeiten und näheren Erläuterung der Funktionen von *Flubaroo* siehe www.flubaroo.com.

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O |
|----|---------------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|----------------|------------------------|-----------------------|---|---|---|---|-----|-------|-------|------------|
| 1 | Summary: | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Points Possible | 4 | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Average Points | 2.92 | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Counted Submissions | 14 | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Number of Low Scoring Questions | 2 | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Submission Time | 姓名: | 电子邮箱: | Total Points | Percent | Times Submitted | Emailed Grade? | 1. 影片中的主讲人叫做李开复 (Kai-fu Lee), 他是谁? 从事什么样的行 ... 2. 李开复认为微博可以改变世界。 3. 下面哪一句是错的? 4. 下面哪一句是对的? 5. 哪一句是对的? 6. 李开复认为, 写微博的技巧有哪些? | | | | | | | |
| 8 | 2014/11/1 | 王开强 | wangkai@zif.com | 2 | 50.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | Not Graded |
| 9 | 2014/11/2 | 王开强 | wangkai@zif.com | 3 | 75.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | Not Graded |
| 10 | 2014/11/2 | 王开强 | wangkai@zif.com | 4 | 100.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Not Graded |
| 11 | 2014/11/2 | 王开强 | wangkai@zif.com | 3 | 75.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | Not Graded |
| 12 | 2014/11/2 | 王开强 | wangkai@zif.com | 2 | 50.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | Not Graded |
| 13 | 2014/11/3 | Thomas W. Hoffmann | thoffmann@zif.com | 4 | 100.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Not Graded |
| 14 | 2014/11/3 | Thomas W. Hoffmann | thoffmann@zif.com | 4 | 100.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Not Graded |
| 15 | 2014/11/3 | Thomas W. Hoffmann | thoffmann@zif.com | 4 | 100.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Not Graded |
| 16 | 2014/11/3 | 王开强 | wangkai@zif.com | 1 | 25.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | Not Graded |
| 17 | 2014/11/4 | 王开强 | wangkai@zif.com | 4 | 100.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Not Graded |
| 18 | 2014/11/4 | 王开强 | wangkai@zif.com | 4 | 100.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Not Graded |
| 19 | 2014/11/4 | 王开强 | wangkai@zif.com | 1 | 25.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | Not Graded |
| 20 | 2014/11/4 | 王开强 | wangkai@zif.com | 2 | 50.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | Not Graded |
| 21 | 2014/11/4 | 王开强 | wangkai@zif.com | 3 | 75.00% | 1 x | Not Graded | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | Not Graded |
| 22 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | | 100 | 78.57 | 57.14 | 57.14 |
| 24 | | | | | | | | | | | | | | | |

Abb. 7: Von Flubaroo generierte statistische Auswertungstabelle

Es soll hier nochmals betont werden, dass das Feedback vor dem Kurs ein unverzichtbarer Bestandteil des Flipped Classroom ist. Die Lernenden haben nach diesem individuellen Feedback der Lehrkraft vor dem Unterricht nicht nur nochmals Zeit, die für sie problematischen Aspekte zu wiederholen, sondern erfahren vor allem außerhalb des Unterrichts individuelle Aufmerksamkeit von ihrer Lehrkraft, wodurch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden nicht mehr auf die Kurszeit beschränkt bleibt. Die Lehrenden ihrerseits können den Lernstand der Studierenden schon vor dem Unterricht einschätzen und müssen nicht versuchen, diesen im Kursplenum zu ergründen, wodurch wiederum die Unterrichtszeit effektiver und die eingesparte Zeit für andere Unterrichtsaktivitäten genutzt werden kann.

4 Lehr- und Lernperspektiven auf den Flipped Classroom

Nach mehreren Jahren Erprobung und kontinuierlicher Nachbesserung sind wir der Ansicht, dass der Flipped Classroom den Unterricht selbst ausgesprochen positiv beeinflusst. Obwohl diese Unterrichtsmethode nicht unbedingt in einem signifikanten Verhältnis zur Lernleistung der einzelnen Lernenden oder den Ergebnissen steht, sind die Vorteile trotzdem vielfältig:¹³

- Erstens wurde die Unterrichtszeit tatsächlich effektiver genutzt – durch die Reduzierung einseitiger Erklärungen der Lehrkräfte im Unterricht konnte mehr Zeit für die Interaktion unter den Lernenden genutzt werden.
- Zudem treten die meisten Studierenden im Unterricht aktiver und selbstbewusster auf, da sie durch die Bearbeitung der Aufgaben vor dem Unterricht mit den Materialien bereits vertraut sind. Darüber hinaus ermöglicht diese Unterrichtsmethode auch bei heterogenen Lerngruppen mehr individuelle Betreuung und Aufmerksamkeit.
- Bei erheblichen Leistungsunterschieden zwischen Lernenden mittleren und fortgeschrittenen Sprachniveaus sind die leistungsstarken unter ihnen im Allgemeinen im Unterricht aktiver und es fällt ihnen meist leichter, die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte auf sich zu ziehen. Leistungsschwachen Studierenden mangelt es hingegen oft an Selbstvertrauen und sie scheuen sich, Fragen zu stellen und sich zu beteiligen, wodurch wiederum nach und nach das Interesse am Lernen verloren geht. Im Modell des Flipped Classroom erhalten schwächere Lernende vor dem Unterricht individuelles Feedback durch die Lehrkraft, wodurch die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Studierenden über den Unterricht hinaus erweitert wird. Schwächere Lernende können ihre Fragen freistellen, ohne sich um etwaige Reaktionen im Kurs zu sorgen.

Nach unseren Beobachtungen hat sich die Unterrichtsteilnahme der meisten Kursteilnehmenden dadurch tatsächlich verbessert. Was die Rückmeldungen nach dem Unterricht angeht, äußerten sich viele Studierende positiv zur Unterrichtsgestaltung. Nachfolgend einige Rückmeldungen von Lernenden im Original:

“good exercises and motivation to prepare myself prior to class and to test my own level of Chinese before I even was taught by the teacher. I like it!”

„Ich finde die Aufgaben sehr passend. Man muss sich vor dem Unterricht mit dem Thema befassen und ist dadurch besser vorbereitet. Die Übersetzungen sind sehr schwer, aber eine gute Herausforderung“.

“before-class assignments really help me to study new phrases/vocabularies/grammar before class. I am studying before class + in class = more studying than usually (usually only in class studying)”

“it’s good to get motivate for studying and get prepared for the class”

“everyone has the chance to practice his Chinese”

“preparing the content and vocabulary before class are useful for going into detail in class and ask more and specific questions and discuss content in class. Teacher’s feedback on the written text is very helpful”

„Die Vorbereitung der Inhalte und Vokabeln vor dem Unterricht ist hilfreich für die Lerner um im Unterricht besser voran zu kommen und detailliertere Fragen zu stellen und darüber zu diskutieren. Das Feedback vom Lehrer zu den geschriebenen Texten ist sehr hilfreich.“

Es muss allerdings ebenfalls betont werden, dass es trotz der positiven Einstellung der meisten Lernenden sowie der Lehrkräfte zum Flipped Classroom auch einigen Lernenden schwerfiel, sich an das neue Unterrichtskonzept zu gewöhnen. Nicht nur Lee (2016: 36) verweist darauf, dass die Erwartungen der Studierenden nicht immer mit den Erwartungen der Lehrkräfte und/oder den pädagogischen Überzeugungen der Institutionen übereinstimmen: „students' expectations do not always match with teachers' expectations as well as the pedagogical beliefs of the institution“. Um die Ansichten der Lernenden besser zu verstehen, wurden im Jahr 2015 und 2016 bis 2018 zwei Befragungen in eigenen Chinesischkursen durchgeführt. Obwohl die Stichprobengröße gering war und nur in fünf Kursen stattfand, denken wir doch, dass die Ergebnisse neben den bereits zitierten positiven Feedbacks auch zahlreiche weitere für die Unterrichtsplanung relevante Aspekte beinhalten:

4.1 Befragung der Studierenden im Masterstudiengang an der Universität Göttingen 2015

Die erste Befragung wurde unter 10 Studierenden aus dem Konversationskurs des Masterstudiengangs *Moderne Sinologie* der Universität Göttingen durchgeführt. Der Fokus lag auf den Ansichten der Studierenden gegenüber den Anforderungen eigenständigen Lernens vor dem Unterricht und der Neugestaltung des Unterrichts. Die Studierenden sollten ihre Ansichten nicht nur formulieren, sondern auch begründen. Die Lernenden wurden unter anderem gefragt, (1.) ob sie Videos lieber vor dem Unterricht oder während des Unterrichts ansehen würden; (2.) ob sie das Feedback vor dem Unterricht hilfreich fänden; (3.) ob sie zustimmen würden, dass die Lehrkraft im Unterricht nicht alle Vokabeln erklären muss, sondern nur diejenigen, die den Lernenden nicht bekannt sind.¹⁴

¹⁴ Die Fragen wurden auf Englisch gestellt und für diese Publikation ins Deutsche übersetzt.

Tab. 3: Ergebnisse der Umfrage

1. Ich ziehe es vor, den Videoclip vor dem Unterricht und nicht während des Unterrichts anzusehen.

| | | |
|-----------------|------------|---|
| stimme zu | 8 Personen | <ul style="list-style-type: none"> – bessere akustische Umgebung – Ich kann mir selbst Zeit nehmen und schwierige Teile zurückspulen – Die Zeit wird sinnvoll für Diskussionen genutzt – Ich bevorzuge, mich während des Unterrichts auf die mündlichen Übungen zu konzentrieren, da es woanders keine gute Gelegenheit gibt. |
| stimme nicht zu | 1 Person | <ul style="list-style-type: none"> – Ich schaue das Video lieber während des Unterrichts, damit die Lehrkraft mir helfen kann, es besser zu verstehen. Es kostet zu viel Zeit, das jede Woche vor dem Unterricht zu machen. |
| keine Meinung | 1 Person | |

2. Es ist hilfreich, bereits vor dem Unterricht die Ergebnisse der Hörverstehensübungen zu bekommen.

| | | |
|-----------------|------------|---|
| stimme zu | 7 Personen | <ul style="list-style-type: none"> – in dieser Situation ist es möglich, sich wirklich auf den Unterricht vorzubereiten. Bei Schwierigkeiten können wir die Lehrkraft rechtzeitig fragen. – man kann seine Ergebnisse vor dem Unterricht überprüfen und seine Hausaufgaben korrigieren. |
| stimme nicht zu | 3 Personen | <ul style="list-style-type: none"> – die Präsentation der Ergebnisse im Unterricht hat den Vorteil, dass die Lernenden ermutigt werden, Fragen direkt zu stellen. |

3. Die Lehrkraft sollte nur die Vokabeln, die die Studierenden nicht verstehen, erklären, anstatt jede Vokabel einzeln zu erklären.

| | | |
|-----------------|------------|--|
| stimme zu | 6 Personen | <ul style="list-style-type: none"> – da jede*r in der Lage ist, ein Wörterbuch zu benutzen, sollte die Zeit genutzt werden, um schwierigere Satzmuster und Strukturen zu erklären. – es gibt nicht genug Zeit, jede Vokabel einzeln zu erklären; es ist nicht notwendig, jede Vokabel zu erklären, wenn es keine Probleme gibt. |
| stimme nicht zu | 4 Personen | <ul style="list-style-type: none"> – selbst wenn wir glauben, dass wir alles verstehen, können auch die einfachsten Wörter schwierig sein. Chinesisch ist eine so schwierige Sprache, selbst wenn man denkt, dass man etwas begriffen hat, muss das nicht unbedingt richtig sein. – Ich glaube, die Studierenden fragen nicht immer nach allen Vokabeln, bei denen sie sich nicht sicher sind. Manchmal kennen sie das Wort, aber wissen nicht, wie sie es verwenden sollen. |

Es wird deutlich, dass die meisten Lernenden sich dafür aussprachen, sich Videos vor dem Unterricht anzusehen. So sei es möglich, schwierige Teile zu wiederholen und die Zeit im Unterricht für Diskussionen oder andere mündliche Aktivitäten, wofür Unterstützung durch die Lehrkraft benötigt wird, zu nutzen. Nur eine Person wollte die Videos lieber im Unterricht sehen, weil die Lehrkraft beim Verständnis helfen könne und es zu lange dauere, die Videos selbständig jede Woche vor dem Unterricht anzusehen.

Die meisten Befragten fanden das Feedback vor dem Unterricht hilfreich für die Vorbereitung des Unterrichts. Eine Person war der Meinung, dass Feedback während des Unterrichts die anderen Lernenden dazu ermutigen würde, Fragen direkt zu stellen.

Bei der Frage nach den Vokabelerläuterungen teilen sich die Ansichten: Sechs Lernende waren der Ansicht, dass wegen Zeitmangels nur einzelne Vokabeln erläutert werden sollten: Da jede*r Studierende die Möglichkeit hat, Wörter selbst nachzuschlagen, müsse nicht jede Vokabel einzeln erklärt werden. Vier Befragte sprachen sich jedoch für die Behandlung jeder Vokabel im Unterricht aus.

4.2 Befragung von Studierenden an der HU Berlin 2016–2018

Eine zweite Umfrage wurde unter insgesamt 27 Chinesisch-Studierenden der Humboldt-Universität zu Berlin in unterschiedlichen Flipped Classroom-Kursen durchgeführt. Ziel der Umfrage war dabei, mit acht Fragen die Einstellung der Studierenden zu traditionellem Unterricht gegenüber Flipped Classroom herauszufinden. Die Teilnehmenden sollten dabei zu jeder Frage jeweils zwischen 4 Optionen auf einer Likert-Skala wählen. Dabei bedeuteten die Optionen 1 und 2, dass traditionelle Lehrmethoden bevorzugt wurden, die Optionen 3 und 4 standen entsprechend für den Flipped Classroom. Abbildung 8 stellt die Ergebnisse dar.

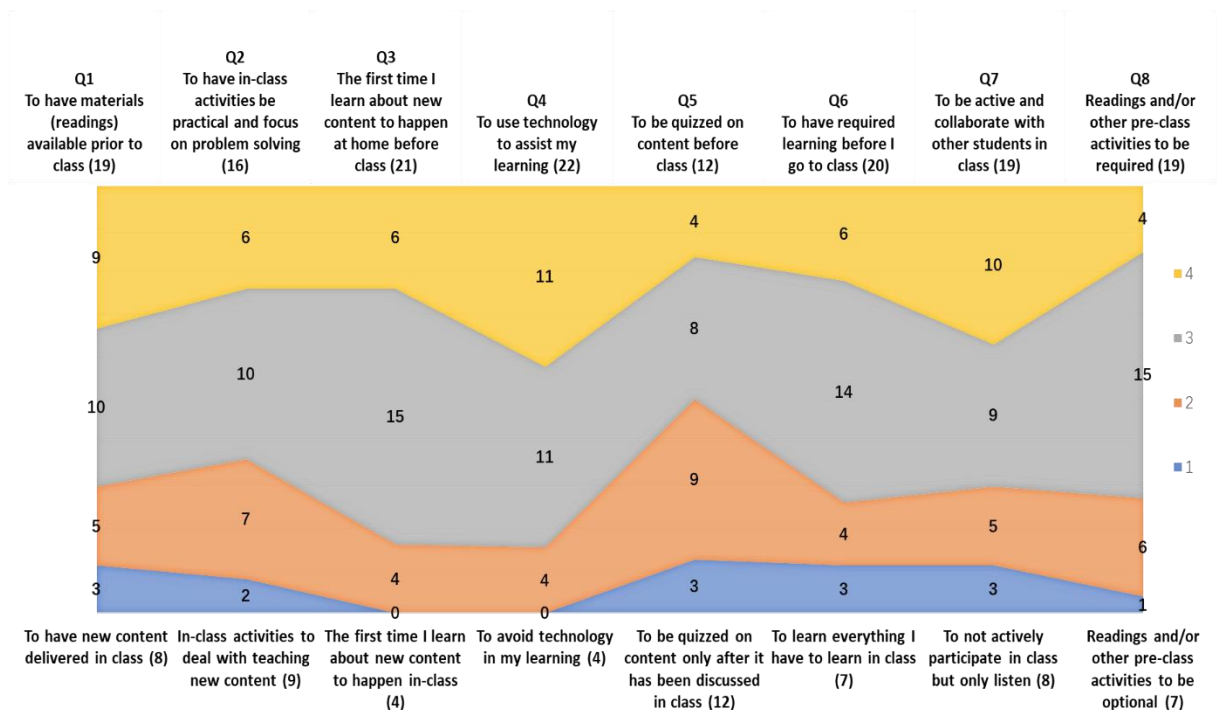


Abb. 8: Die Ergebnisse der Befragung an der Humboldt-Universität 2016–2018

Die obere Hälfte der Abbildung 8 zeigt Präferenzen für den Flipped Classroom, die untere zeigt Präferenzen für einen traditionellen Ansatz. Die absoluten Zahlen geben dabei an, wie viele Befragte sich für die jeweilige Option entschieden haben. Alles in allem lässt sich konstatieren, dass Flipped Classroom insgesamt von etwa zwei Dritteln der Studierenden gegenüber dem traditionellen Ansatz präferiert wurde. Andererseits war etwa ein Drittel der Studierenden der Meinung, dass der Fokus im Unterricht auf der Vermittlung neuen Stoffes (klassischer Ansatz) liegen sollte und nicht in der Lösung von (Verständnis-)Problemen wie im Flipped Classroom. In Frage 5 (Quiz) war die Zahl der Studierenden, die einen traditionellen Ansatz befürworteten, sogar identisch mit der Zahl der Studierenden, die einen Flipped Classroom bevorzugen (quizzed on content before class).

Auch wenn die Stichprobe nicht allzu groß ist, können beide Untersuchungen doch als Referenz für die Unterrichtsgestaltung dienen. Aus beiden Befragungen wird ersichtlich, dass eine Mehrheit der Studierenden sich wünschen würde, dass der Fokus in den Sprachkursen auf Problemlösungen liege. Daneben gibt es aber auch Studierende, die den traditionellen Lehransatz bevorzugen. Zu beachten ist außerdem, dass alle Befragten der ersten Umfrage mindestens drei Jahre Lernerfahrung in der chinesischen Sprache hatten und auch über Lernerfahrungen im chinesischsprachigen Ausland von einem oder zwei Semestern verfügten. Obwohl es sich also um recht erfahrende Studierende handelte, war fast die Hälfte der Befragten nicht bereit, das Konzept des Flipped Classroom zu akzeptieren. Dies kann zum einen mit Lernerfahrungen der Befragten oder individuellen Charakterzügen zusammenhängen, es könnte aber auch generell die Beziehung der Lernenden zur jeweiligen Lehrperson widerspiegeln, besonders, wenn die Fremdsprache nicht im Zielland gelernt wird. Gerade zu Beginn des Lernens einer Sprache ist es nur natürlich, wenn der oder die Lehrende die zentrale Bezugsperson für die Lernenden darstellt, gerade weil Lernsituationen außerhalb des Unterrichts fehlen. Wenn nun die Lernenden auch im weiteren Verlauf ihrer Lernbiografie keine Gelegenheit haben, eigenständige Lernsituationen zu generieren, bleibt diese Abhängigkeit von den Lehrenden bestehen. So merkt Ji (2002: 20 eigene Übersetzung) an: „Wie allgemein bekannt ist, reicht Fremdsprachenunterricht nicht aus, um eine Fremdsprache beherrschen zu lernen. Es ist immer auch Selbststudium insbesondere außerhalb der schulischen Lernumgebung notwendig“. Auch uns erscheint es unabdingbar, dass Lehrende ihren Lernenden Methoden zum autonomen Lernen an die Hand geben sollten.

Das eigentliche Ziel der Flipped Classroom-Methode besteht darin, mithilfe von Tests und Rückmeldungen vor der Unterrichtsstunde den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich ihre eigenen Schwierigkeiten und Defizite bewusst zu machen. Dies bedeutet nicht, dass in der Unterrichtsstunde keine Wissensvermittlung mehr

stattfände, sondern dass der Vermittlungsschwerpunkt auf die Klärung von Unklarheiten und die Erläuterung eher schwieriger Inhalte gelegt und durch Nachfragen, Übungen und Methoden der Wissensstand der Lernenden überprüft wird. Dies ist jedoch problematisch, wenn Lernende an traditionelle Lehr- und Lernmuster mit einer Lehrkraft als Autoritätsperson, dem/der die Lernenden bloß zuhören sollen, gewöhnt sind. Für diese Lernenden ist es nicht einfach, ohne Weiteres die für diese Lernmodelle erforderliche Verantwortung für ihr eigenständiges Lernen zu übernehmen. Folglich muss jede Lehrkraft, die autonomes Lernen in ihrer Lerngruppe fördern möchte, zusätzliche Energie und Zeit in die Motivation der Lernenden zum Ausprobieren entsprechender Methoden investieren.

Die Ergebnisse der zweiten Studie belegen auch bisherige Ergebnisse zu Untersuchungen der Flipped Classroom-Methode. Die Anzahl der Lernenden, die Flipped Classroom bevorzugen, ist meist nicht gering, allerdings gibt es immer auch einen Teil der Lernenden, der sich nicht an solche autonomen Unterrichtsvorbereitungsverfahren gewöhnen möchte. Die Ergebnisse von Chen (2016) und McNally/Chipperfield/Dorsett/Del Fabbro/Frommolt/Goetz/Lewohl/Molineux /Pearson/Reddan/Roiko/Rung (2016) zeigen, dass ein größerer Teil der Lernenden dort nicht bereit ist, sich für den Unterricht vorzubereiten und dem Flipped Classroom deshalb kritisch gegenübersteht. Diese negative Einstellung ist insofern nachvollziehbar, als das Lernpensum vor der Unterrichtsstunde gegenüber traditionellen Unterrichtsformen höher ist (vgl. McLean/Attardi/Faden/Goldszmidt2015: 52; Roehling 2018: 107). Wenn jedoch Flipped Classroom tatsächlich eine Möglichkeit darstellt, die beschränkte Unterrichtszeit effektiver zu nutzen, im Unterricht die Möglichkeiten zur Interaktion der Lernenden untereinander zu erhöhen, und der Großteil der Lernenden dabei Bereitschaft zeigt, neue Lehr- und Lernmethoden zu akzeptieren, dann scheint es ratsam, diese Methode auszuprobieren. So bleibt am Ende die Frage im Raum, auf welche Art und Weise die Lehrperson die skeptischen Lernenden an die neue Lernmethode heranzuführen und gewöhnen sollte.

5 Empfehlungen für die Implementierung von Flipped Classroom

Flipped Classroom wird häufig fälschlicherweise als bloßes Selbstlernen ohne den Lernprozess unterstützende Lehrkräfte wahrgenommen („flipped learning ist just self-teaching“). Um einen möglichst reibungslosen Einstieg für Lernende, die solche lernerzentrierten Methoden nicht gewohnt sind, zu ermöglichen, empfehlen Estes/Rich/Liu (2014) den Lehrenden, nicht nur unbedingt die Lernziele klar und deutlich zu thematisieren, sondern auch die Lernenden über das Flipped Classroom

zugrundeliegende Unterrichtskonzept aufzuklären, und auch während des Unterrichts die einzelnen Lernenden aufmerksam zu beobachten und deren jeweiligen Lernstand und Defizite im Blick zu behalten. Auch im chinesischsprachigen Raum findet zunehmend ein Umdenken statt: Ma/Zhao/Jiao (2018: 16) empfehlen den Lehrenden, im Interesse der Entwicklung einer autonomen Lernfähigkeit ihre Lerngruppe zu eigenen Reflexionen und Diskussionen anzuhalten, selbst Überlegungen zum Lernprozess anzustellen und diese zu diskutieren, sowie beim Unterricht nicht nur auf Inhalte zu achten, sondern auch auf die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte für die Lernenden. Darüber hinaus sollten auch die Interessen und Erwartungen der Lernenden berücksichtigt und ihnen die Möglichkeit geboten werden, selbst Entscheidungen zu treffen.

Die Verfasserin hat im Laufe der Jahre bei ihren Versuchen mit der Implementierung der Flipped Classroom-Methode ähnliche Erkenntnisse gewonnen. Nach einigen Jahren und schrittweisen Anpassungen der Methode möchten wir abschließend einige Punkte und Empfehlungen ansprechen, die bei der erfolgreichen Einführung der Flipped Classroom-Methode im Fremdsprachenunterricht hilfreich sein können.

1. Klare Formulierung des Unterrichtskonzepts: Zu Beginn des Kurses sollte man die Lernenden über das Grundkonzept der Flipped Classroom-Methode informieren und die Unterschiede zu traditionellen Lehr-Lernsituationen deutlich machen. Dabei sollte die Vorgehensweise bei den vor dem Unterricht vorzubereitenden Hausaufgaben anhand eines konkreten Beispiels veranschaulicht werden und auf die während der Unterrichtsstunden verwendeten Unterrichtsmethoden eingegangen werden. Zudem sollte die Lehrkraft auch Meinungen und Ansichten der Kursteilnehmenden berücksichtigen und entsprechende Fragen beantworten, um maximales Verständnis der Lernenden für das Unterrichtskonzept zu gewinnen.

2. Angemessene Einteilung der Inhalte und des Umfangs der Hausaufgaben: Bei den Unterrichtsmaterialien für die jeweiligen Unterrichtseinheiten muss eine genaue Analyse erfolgen, um eine angemessene Auswahl an denjenigen Inhalten zu treffen, die von den Lernenden selbst vorbereitet werden können und denen, die einer besonderen Erläuterung im Unterricht bedürfen. Bei den Überlegungen bezüglich des Aufgabenumfangs und der Aufgabenformate müssen die damit verbundenen zeitlichen Verpflichtungen (zeitlicher Aufwand der Lernenden für die Vorbereitungen und zeitlicher Aufwand für die Lehrperson bei der Korrektur der Aufgaben) bedacht werden. Wir empfehlen außerdem, die Flipped Classroom-Methode nicht wöchentlich einzusetzen, sondern nur einmal innerhalb eines zwei- bis dreiwöchigen Unterrichtszeitraums. Dazwischen sollten auch einige Sitzungen ohne

notwendige Vorbereitungen seitens der Studierenden/Schüler*innen geplant werden, um den zeitlichen Aufwand für die Unterrichtsvorbereitungen insgesamt begrenzt zu halten.

3. Lernende sollten ermutigt werden, Fehler machen zu dürfen: Damit sich die Lernenden an die neue Art des Lernens gewöhnen und allmählich eine Fähigkeit zum autonomen Lernen entwickeln, sollte ihnen deutlich gemacht werden, dass das Ziel der vorunterrichtlichen Hausaufgaben darin besteht, dass man als Lehrkraft den Lernerfolg der Lernenden vor dem Unterricht überprüft, wobei nicht die erreichte Note, sondern lediglich die pünktliche Abgabe der Aufgaben eine Rolle spielt.

Zu hoffen ist, dass die Lernenden ihrerseits versuchen, sich angstfrei dieser neuartigen Herausforderung zu stellen, keine Angst vor Fehlern haben und bereit sind, aus den Rückmeldungen der Lehrkraft zu lernen. Da selbstständiges Zeitmanagement ebenfalls ein wichtiger Aspekt des selbstgesteuerten Lernens ist, müssen Hausaufgaben rechtzeitig eingereicht werden. Bei Hausaufgaben, die zu spät abgegeben werden, wird die Abgabe nicht im Protokoll verzeichnet, die Lehrkraft kann aber dennoch Rückmeldungen dazu geben.

4. Optimales In-Beziehung-Setzen von Vorbereitungsaufgaben und Unterricht: Während des Unterrichts sollte genug Zeit zum Besprechen von Schwierigkeiten eingeplant werden, denen die Lernenden bei der Vorbereitung begegnet sind. Gleichzeitig sollten die Lernergebnisse aus der Vorbereitung mit dem Kursinhalt verknüpft sein, beispielsweise indem zu Beginn des Unterrichts besonders gut gelungene Sätze aus den Hausaufgaben ausgewählt und dem Kurs vorgestellt werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, einige fehlerhafte Sätze auszuwählen, um sie gemeinsam im Kurs zu verbessern. Dadurch sollten Lernende ein Verständnis für die Sinnhaftigkeit der Erledigung der Aufgaben vor dem Unterricht und das aktive Fragenstellen im Unterricht entwickeln.

5. Manchen Lernenden muss individuelle Unterstützung angeboten werden: Falls die Lernenden die Rückmeldung geben, dass Hausaufgaben zu schwierig oder zu zeitaufwändig gewesen seien, sollte – zusätzlich zu individuellen Rückmeldungen auf sprachlicher Ebene – auch jederzeit der Lernsituation Einzelner Aufmerksamkeit geschenkt und Hilfestellungen angeboten werden. Unabhängig von ihrem individuellen Sprachniveau sollten Lernende ermutigt werden, ihre Hausaufgaben rechtzeitig zu erledigen. Den Lernenden sollte deutlich werden, dass die Lehrkraft sowohl sich mit dem Lernen selbst als auch mit der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Lernenden zu befassen bereit ist und nicht nur den Lernerfolgen, sondern auch dem Lernprozess und der Lerneinstellung Bedeutung beimisst.

6 Fazit

Um die Fähigkeit der Lernenden zu einer langfristig selbständigen und nachhaltigen Entwicklung zu fördern und letztlich das Ziel lebenslangen Lernens zu erreichen, ist autonomes Lernen ein grundlegendes Ziel von Forschung und Lehre im Bildungsbereich. Auch im chinesischsprachigen Raum rücken – nicht nur im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache – der/die Lernende und seine/ihre Fähigkeit zum autonomen Lernen zunehmend in den Mittelpunkt:

Die Förderung der Fähigkeit der Lernenden, Sprache innerhalb und außerhalb des Unterrichts autonom zu lernen, sollte ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein. Fremdsprachen zu lernen ist eine lebenslange Aufgabe, während Unterricht letztendlich begrenzt ist. Das Bewusstsein und die

Fähigkeit der Lernenden für autonomes Lernen zu fördern, bedeutet folglich, ihnen den Schlüssel zum lebenslangen Sprachenlernen zu geben (Ding 2011: 108, eigene Übersetzung).

Dabei wird überall darauf hingewiesen, dass bei der Förderung des autonomen Lernens der Lernenden die Unterstützung ihrer Autonomie (autonomy support) durch die Lehrenden eine äußerst wichtige Rolle spielt (vgl. Ding 2011; Gao/Sheng 2014; Reeve/Jang 2006; Ma/Zhao/Jiao 2018).

Je mehr die Lehrenden autonomes Lernen für wichtig erachten, desto mehr autonomes Lernen findet statt, und je mehr Lehrende sich zu diesem Thema austauschen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie auch im Unterricht Maßnahmen ergreifen, die Fähigkeit der Lernenden zum autonomen Lernen zu fördern (Ding 2011: 108, eigene Übersetzung).

Gao/Sheng betonen, dass nur ein „unterstützendes“, und nicht ein ‚kontrollierendes‘ Verhalten der Lehrenden ermöglicht, die intrinsische Motivation der Lerner zu fördern“ (2014: 86). Und wenn sich diese zu autonomen Lernenden entwickelt haben, können auch die Lehrkräfte ihre Unterrichtsaktivitäten effizienter und auf die Lernenden zentriert gestalten.

Für Lernende, die an traditionelle Unterrichtsmethoden gewohnt sind, ist es allerdings nicht immer leicht, sich an diese neue Unterrichtsform anzupassen und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Auch für Lehrkräfte kann es eine große Herausforderung darstellen, Lernende beim autonomen Lernen zu unterstützen und ihre eingefahrenen ursprünglichen Unterrichtsmethoden zu ändern. Das in diesem Artikel vorgeschlagene *Flipped Classroom*-Modell stellt nur eine (von vielen) Methoden zur Förderung des autonomen Lernens dar. Entscheidend

erscheint uns vor allem, dass die Lehrkraft selbst das Konzept des autonomen Lernens gutheißt und bereit ist, zu verstehen, dass „eine vollkommene Kooperation von Lehrkräften und Lernenden benötigt wird, um die Fähigkeit zum autonomen Lernen zu fördern, ohne dass dies bedeutet, dass die Position der Lehrkräfte geschwächt oder ersetzt wird“ (Wang 2016: 496, eigene Übersetzung).

Mehr dokumentierte Versuche zum angeleiteten, autonomen Lernen im Unterricht sind erforderlich, und es wäre zu begrüßen, wenn dieser Artikel eine Diskussion vor allem in den außereuropäischen Fremdsprachendidaktiken mit ihren häufig traditionell stärker lehrerzentrierten Unterrichtsformen mehr Kolleg*innen dazu inspirierte, sich mit Unterrichtsoptionen zu beschäftigen, die das autonome Sprachstudium unserer Lernenden stärker unterstützen.

Literatur

- Chen, Heng-liang 陳姮良 (2014): 应用无缝与反转学习模式在中文教学的融合与统整运用 [Blend your lessons through flipped and seamless learning] (Yingyong wufeng yu fanzhan xuexi moshi zai Zhongwen jiaoxue de ronghe yu tongzheng yunyong). 科技与中文教学 *Journal of Technology and Chinese Language Teaching* 5: 1, 75–82.
- Chen, Li-ling (2016): Impacts of flipped classroom in high school health education. *Journal of Educational Technology Systems* 44: 4, 411–420.
- Chen, Xiaoxia 陈晓霞 (2017): 基于翻转课堂的汉语综合课教学模式建构——以初级下水平课程为例 [The Construction of Chinese Comprehensive Class Teaching Model: Based on Flipped Classroom Model] (Jiyu fanzhan ketang de Hanyu zongheke jiaoxue moshi jiangou: yi chujixia shuiping kecheng wei li). *Haiwai Huawen jiaoyu* 海外华文教育 4, 488–495.
- Ding, Anqi 丁安琪 (2011): 教师对留学生自主学习能力培养状况的调查研究 [How could TCSOL Teachers improve Learner Autonomy?] (Jiaoshi dui liuxuesheng zizhu xuexi nengli peiyang zhuangkuang de diaocha yanjiu). *Yuyan wenzi yingyong* 语言文字应用 4, 101–109.
- Estes, Michele D.; Ingram, Rich, & Liu, Juhong C. (2014): A review of flipped classroom research, practice, and technologies. Accessed at *Volume International HETL Review*. <https://www.hetl.org/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies/> (15.08.2020).
- Fachverband Chinesisch (2016): *Leipziger Empfehlungen des Fachverbands Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA-Studiengängen*. https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Chinesisch_als_Fremdsprache/Chinesisch_an_Hochschulen/fach2016_leipzigerempfehlungen_dt_2016.pdf (15.08.2020).
- Fulton, Kathleen P. (2012): 10 reasons to flip. *Phi Delta Kappan* 94: 2, 20–24.

- Gao, Xiaowen 高晓文 & Sheng, Hui 盛慧 (2014): 教师的"言"和"行"如何支持自主探究性学习 [What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomous Learning] (*Jiaoshi de yan he xing ruhe zhichi zizhu tanjiuxing xuexi*). *Jiaoshi jiaoyu yanjiu* 教师教育研究 26: 4, 81–86.
- Ji, Kangli 纪康丽 (2002): 外语学习中元认知策略的培训 [Training in metacognitive strategies in foreign language learning] (*Waiyu xuexi zhong yuanrenzhi celue de peixun*). *Waiyu jie* 外语界 3, 20–26.
- Kim, Min Kyu; Kim, So Mi; Khera, Otto & Getman, Joan (2014): The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *Internet and Higher Education* 22, 37–50.
- Klötter, Henning (2016): Chinesisch-Sprachkurse in BA-Studiengängen an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Ergebnisse einer Erhebung. *CHUN / Chinesischunterricht* 31, 51–62.
- Lee, Siu-lun (2016): E-Learning Readiness in Language Learning: Students' Readiness Survey and Normalization Process. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching* 7: 2, 23–37.
- Leis, Adrian; Cooke, Simon, & Tohei, Akihiko (2015): The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)* 5:4, 37–51.
- Lin, Chin-hui & Van Crevel, Maghiel (2015): *Paint Feet on a Snake: An Intermediate Mandarin Reader*. Leiden University Press.
- Lin, Chin-hui (林钦惠) (2018): 通过教学设计促进自主学习——一种“翻转”课堂的尝试与思考 [Encouraging autonomous learning through a “flipped” model] (*Tongguo jiaoxue sheji cujin zizhu xuexi – yi zhong „fanzhuan“ ketang de changshi yu sikao*). *CHUN / Chinesischunterricht* 33, 7–28.
- Luo, Qingsong 罗青松 (2002): 对外汉语写作教学研究 [Studies on Teaching Writing in TCFL] (*Duiwai Hanyu xiezuojiaoxue yanjiu*). Beijing: Zhongguo shehui kexue chubanshe 中国社会科学出版社.
- Ma, Siteng 马思腾; Zhao, Qian 赵茜 & Jiao, Xinran 焦欣然 (2018): 自主支持: 教师教学方式的转变 [Autonomy-Support: Transformation of Teaching Styles] (*Zizhu zhichi: jiaoshi jiaoxue fangshi de zhuanbian*). *Huadong shifan daxue xuebao (jiaoyu kexue ban)* 华东师范大学学报 (教育科学版) 36: 1, 15–21.
- McLean, Sarah; Attardi, Stefanie M.; Faden, Lisa & Goldszmidt, Mark (2015): Flipped Classrooms and Student Learning: Not Just Surface Gains. *Advances in Physiological Education* 40: 47– 55.

- McNally, Brenton; Chipperfield, Janine; Dorsett, Pat; Del Fabbro, Letitia; Frommolt, Valda; Goetz, Sandra; Lewohl, Joanne; Molineux, Matthew; Pearson, Andrew; Reddan, Gregory; Roiko, Anne; Rung, Andrea (2016): Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education* 73, 281–298. doi.org/10.1007/s10734-016-0014-z (15.08.2020).
- Mori, Yoshiko; Omori, Motoko & Sato, Kumi (2016): The Impact of Flipped Online Kanji Instruction on Written Vocabulary Learning for Introductory and Intermediate Japanese Language Students. *Foreign Language Annals*, 49: 729–749. doi.org/10.1111/flan.12222 (15.08.2020).
- Rabin, Laura A.; Fogel, Joshua & Nutter-Upham, Katherine E. (2011): Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 33: 3, 344–357.
- Reeve, Johnmarshall & Jang, Hyungshim (2006): What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 98: 1, 209–218.
- Roehling, Patricia V. (2018): *Flipping the College Classroom: An Evidence-Based Guide*. Springer International Publishing.
- Sams, Aaron & Bergmann, Jonathan (2013): Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership* 70: 6, 16–20.
- Scharle, Ágota & Szabó, Anita (2000): *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smallhorn, Masha (2017): The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success* 8: 2, 43–53.
- Wang, Danping 王丹萍 (2016): 汉语学习自主学习者特征初探 [A Narrative Research on the Characteristics of Autonomous Learners of Chinese as a Foreign Language] (Hanyu zizhu xuexizhe tezheng chutan). *Haiwai Huawen jiaoyu* 海外华文教育 4, 489–497.
- Xu, Juan 徐娟; Shi, Yanlan 史艳岚 (2014): 翻转对外汉语教学课堂后的教学活动设计 [Classroom Activities Design of Chinese Teaching to Foreigners Based on the Flipped Classroom Model] (Fanzhuan duiwai Hanyu jiaoxue ketang hou de jiaoxue huodong sheji). *The Journal of Modernization of Chinese Language Education* 中文教学现代化学报 3: 2, 1–8.
- Zhang, Jinlei 张金磊; Wang, Ying 王颖 & Zhang, Baohui 张宝辉 (2012): 翻转课堂教学模式研究 [Introducing a New Teaching Model: Flipped Classroom] (Fanzhuan ketang jiaoxue moshi yanjiu). *Yuancheng jiaoyu zazhi* 远程教育杂志 4, 46–51.

Kurzbio:

Dr. Chin-Hui Lin: Studium der chinesischen Literatur (BA National Tsinghua University) und Chinesisch als Fremdsprache (MA National Taiwan Normal University) in Taiwan. Sprachlektorin für Chinesisch an der Universität Leiden (Niederlande) von 2001–2012. 2014 Promotion am Leiden University Centre for Linguistics. 2013–2015 Chinesischlektorin am Ostasiatischen Seminar der Universität Göttingen, seit 2015 Sprachlektorin für Chinesisch am Institut für Asien- und Afrikawissenschaften (IAAW) der Humboldt-Universität zu Berlin.

Anschrift:

Dr. Chin-Hui LIN
Humboldt-Universität zu Berlin / Seminar für Ostasienstudien
Johannisstraße 10, 10117 Berlin
chin-hui.lin@hu-berlin.de

Prof. Dr. Andreas Guder: Studium von Deutsch als Fremdsprache (Magister), Germanistischer Linguistik und Sinologie in München und Beijing. 1998 Promotion in Sinologie. 1998–2002 DAAD-Lektor in Beijing, 2003–2006 Juniorprofessor für Chinesisch am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz in Germersheim, 2006–2016 Leiter des Studienbereichs Chinesische Sprache an der Sinologie der FU Berlin, 2016–2019 Professor für Fachdidaktik Chinesisch an der Universität Göttingen, seit 2019 Professor für Didaktik des Chinesischen sowie Sprache und Literatur Chinas an der FU Berlin. Seit 2004 Vorsitzender des Fachverbands Chinesisch e.V.

Anschrift:

Prof. Dr. Andreas Guder
Freie Universität Berlin, Sinologie/Chinastudien
Fabeckstr. 23-25, 14195 Berlin
andreas.guder@fu-berlin.de