

„DABEISEIN IST NICHT ALLES!“

Eine videogestützte Fallstudie zur wahrgenommenen Lernunterstützung und Beteiligung im hybriden Englischunterricht

Dennis Hauk, Anne Israel & Alexander Gröschner

HINTERGRUND

Durch die abrupten Schulschließungen infolge des ersten (Frühjahr 2020) und zweiten (Herbst 2020) bundesweiten Lockdowns waren die Schulen gezwungen, ihren Unterricht kurzfristig auf die Formate des Distanzlernens umzustellen (Andrew et al., 2020). Neben reinem Onlineunterricht und Wechselmodellen wurden auch hybride Lehr-Lernumgebungen erprobt, bei denen ein Teil der Klasse mittels eines Videokonferenzdienstes von zu Hause simultan zum Präsenzunterricht zugeschaltet wurde (Abb.1) (Miller et al., 2021; Raes, 2021).

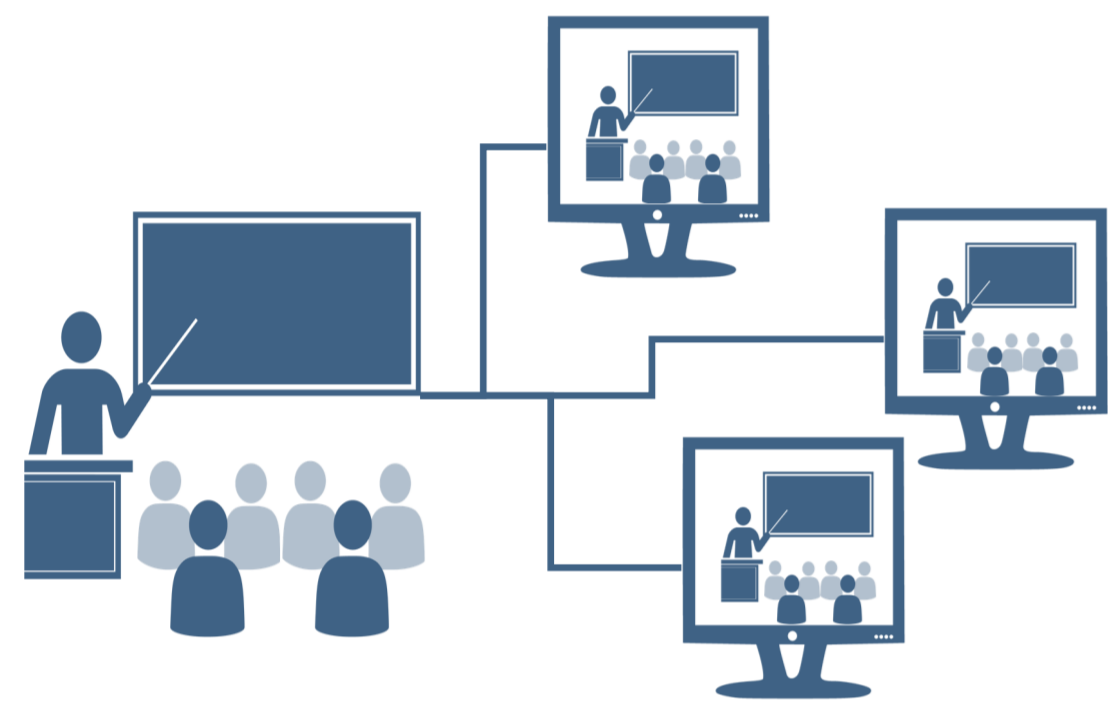


Abb. 1: Hybridunterricht

Bisher existieren nur wenige Studien über die Ausgestaltung und die Effektivität hybriden Unterrichts. In der Theorie werden Potenziale im Bereich der Unterrichtsorganisation und der Unterrichtsqualität erkannt (Raes et al., 2020). Differenzielle Untersuchungen aus dem Bereich der Hochschulforschung liefern Hinweise darauf, dass die Effektivität und die Wahrnehmung des Hybridunterrichts stark vom der Modus der Teilnahme (Online vs. Präsenz) abhängt (Bower et al., 2015; Butz et al., 2014; Raes, 2021; Szeto, 2015; Weitze & Ørngreen, 2014).

FRAGESTELLUNGEN

Da bislang universitäre Lehr-Lernumgebung im Fokus der Forschung stehen, konzentriert sich diese Studie auf schulischen Hybridunterricht am Beispiel des Fachs Englisch und geht folgenden Fragen nach:

1. Wie nehmen Lernende der Online- und Präsenzgruppe die Lernunterstützung der Lehrperson im Hybridunterricht wahr?
2. Inwieweit unterscheiden sich die wahrgenommene Mitarbeit und die Beteiligung zwischen den Lernenden der Online- und Präsenzgruppe im Hybridunterricht?

REFERENZEN

Andrew, A., Cattán, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Learning during the lockdown: Real-time data on children's experiences during home learning. The Institute for Fiscal Studies. <https://www.ifs.org.uk/publications/14848>

Bower, M., Dalagano, S., Kennedy, G. E., Liu, M. J. W., & Kennedy, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>

Butz, N. T., Shapiro, R. H., Peterson, E. S., & Magnus, M. M. (2014). Motivation in synchronous hybrid graduate business programs: A self-determination approach to contrasting online and on-campus students. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 211-227.

Hugener, I. (2006). Sozialformen und Lektionsdauer. In E. Klieme, C. Paul, & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schenkerischen-deutschen Videostudie: Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Vorwissen*. (S. 52-61). GfP.

MacFarland, T. W., & Yates, J. M. (2016). Mann-Whitney U Test. In T. W. MacFarland & J. M. Yates (Eds.), *Introduction to Nonparametric Statistics for the Biological Sciences* (2nd ed., pp. 100-102). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29824-4_4

Miller, A. N., Sellnow, D. D., & Strawser, M. G. (2021). Pandemic pedagogy challenges and opportunities: Instructional communication in remote, HyFlex, and Blended-Flax courses. *Communication Education*, 70(2), 202-204. <https://doi.org/10.1080/0883452.2020.1857418>

Raes, A. (2021). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00274-9>

Raes, A., Bettencourt, L., Windley, J., & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(3), 269-290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>

Szeto, E. (2015). Community of inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers & Education*, 81, 191-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.015>

Wang, Q., & Huang, C. (2018). Pedagogical, social and technical designs of a blended synchronous learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 451-462. <https://doi.org/10.1111/bjet.12558>

Wang, Q., Huang, C., & Quak, C. L. (2018). Students' perspectives on the design and implementation of a blended synchronous learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1). <https://doi.org/10.14342/ajet.3404>

Weitze, C. L., & Ørngreen, R. (2014). The Global Classroom Model Simultaneous Campus-and Home-Based Education Using Videoconferencing. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(2), 215-226.

Zydney, J. M., Warner, Z., & Angelone, L. (2020). Learning through experience: Using design based research to redesign protocols for blended synchronous learning environments. *Computers & Education*, 142, 103678. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103678>

METHODISCHES VORGEHEN

Design

Die videogestützte Fallstudie untersucht eine Doppelstunde (120 min) derselben Lehrperson in zwei jahrgangsgemischten Klassen (7. und 8. Klasse) im Englischunterricht. In der ersten Stunde wurden beide Klassen instruktional im Rahmen eines klassenöffentlichen Lehrgangunterrichts unterrichtet. Die zweite Stunde wurde als individualisierte Schülerarbeitsphase durchgeführt. Die Unterrichtsstunden fanden innerhalb einer Woche im Frühjahr 2021 statt und wurden mittels Videoaufzeichnungen dokumentiert (Abb. 2). Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler wurde durch den Einsatz standardisierter Kurzfragebögen am Stundenende erhoben.



Abb. 2. Hybrides Klassenzimmer (Überblicks- und Konferenzperspektive)

Implementationscheck

Die Charakteristik der Unterrichtsstunden als Klassenarbeitsphase (KAP) und Schülerarbeitsphase (SAP) wurde durch die Kontrolle der sprachlichen Interaktionsformen überprüft (Hugener, 2006). Erwartungskonform dominieren in der KAP klassenöffentliche Unterrichtsgespräche (28 - 29 min). Die SAP ist durch einen hohen Anteil individueller Lernzeit (40 - 44 min) gekennzeichnet.

Sample, Instrumente und Datenanalyse

An der Fallstudie nahmen $N = 38$ Schülerinnen und Schüler im Alter von 11 bis 16 Jahren ($M = 13.5$, $SD = .95$) teil. Für die Analyse wurde aufgrund der identischen Stundengestaltung die Online- und Präsenzgruppe der Klassen zusammengeführt (Abb. 3).

	w	m	n/a	$n_{Präsenz}$		w	m	n/a	n_{Online}
KAP:	4	16	2	22	KAP:	7	4	0	11
SAP:	5	19	1	25	SAP:	8	5	0	13

Abb. 3. Anzahl und Geschlecht der Präsenz- und Onlinegruppe. KAP = Klassenarbeitsphase; SAP = Schülerarbeitsphase; n/a = nicht verfügbar.

Die Präsenz- und Onlinegruppe unterscheidet sich in ihrer Größe und ihrer Leistungsfähigkeit. In der Onlinegruppe befinden sich tendenziell leistungsstärkere Schülerinnen bzw. Schüler (Notendurchschnitt der Gruppe Präsenz: $M=3.58$, $SD=1.39$; Gruppe Online: $M=3.00$, $SD= 1.18$).

Tabelle 1

Instrumente	Skala (Quelle) (Ausprägung von 1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft vollständig zu“)	Anzahl Items	Beispielitem	Reliabilität
Lernunterstützung (Thomas & Andritz, 2021)	8	„Während dieser Unterrichtsstunde half mir mein Lehrer, wenn ich einmal nicht mehr weiter wusste.“	.71-80	
Proaktive Beteiligung (Reeve, 2013)	4	„Während dieser Unterrichtsstunde ließ ich meinen Lehrer wissen, wenn ich Unterstützung brauchte.“	.59-.62	
Proaktive Beteiligung (Gröschner et al., 2020, Seidel et al. 2003)	5	„Während dieser Unterrichtsstunde habe ich die ganze Zeit mitgearbeitet.“	.70-.80	

Die statistische Analyse der Befragungen wurde non-parametrisch mittels des Mann-Whitney-U-Tests (MacFarland & Yates, 2016) durchgeführt.

ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen keine Unterschiede in der Wahrnehmung während der Klassenarbeitsphase (Tab. 2). In der Schülerarbeitsphase zeigen sich signifikante Unterschiede in der Dimension *Mitarbeit* und *Proaktive Beteiligung* (Tab. 3).

Tabelle 2

Wahrnehmung der Online- und Präsenzgruppe in der Klassenarbeitsphase

	Lernunterstützung	Mitarbeit	Proaktive Beteiligung
U	98.50	106.00	101.00
p	0.63	0.71	0.56
Cohen's d	-/-	-/-	-/-
Mdn Präsenz	4.75	5.00	4.50
Mdn Online	4.80	5.00	4.75

Tabelle 3

Wahrnehmung der Online- und Präsenzgruppe in der Schülerarbeitsphase

	Lernunterstützung	Mitarbeit	Proaktive Beteiligung
U	154.00	86.50	92.00
p	0.95	0.03	0.04
Cohen's d	-/-	0.47	0.75
Mdn Präsenz	5.31	4.60	4.75
Mdn Online	5.25	3.80	4.00

Diskussion und praktische Implikationen

In dieser Studie wurde die Unterrichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler im hybriden Englischunterricht untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass keine Unterschiede zwischen den Lernenden der Online- und Präsenzgruppe im Bereich der *Lernunterstützung* auftreten (Frage 1). Beide Gruppen nehmen ein hohes Unterstützungsverhalten der Lehrperson im Hybridunterricht wahr.

Unterschiede zeigen sich für die *Beteiligung* und *Mitarbeit* (Frage 2). Diese Dimensionen werden in der individuellen Schülerarbeitsphase von der leistungsschwächeren Präsenzgruppe positiver eingeschätzt als von der leistungsstärkeren Online-Gruppe. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass die online zugeschalteten Schülerinnen und Schüler im Hybridunterricht (selbst bei höherer Leistungsdisposition) Defizite in der eigenen Unterrichtsbeteiligung erkennen. Dies könnte mit den erhöhten Anforderungen, z. B. im Bereich des selbstregulierten Lernens zusammenhängen (Raes et al., 2020; Wang et al., 2018). Die Gruppe der Online-Lernenden sollte im Hybridunterricht deshalb in den Schülerarbeitsphasen die besondere Aufmerksamkeit der Lehrperson erfahren und durch fortlaufende Interaktionen (mit der Peer oder der Lehrperson) in den Unterricht eingebunden werden (Wang & Huang, 2018; Zydney et al., 2020).

Kontakt:
dennis.hauk@uni-jena.de

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Erziehungswissenschaft

Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung

www.teach.uni-jena.de

Tel.: 03641-945350



FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA