



Verband Österreichischer
Volkshochschulen

Klaus-Börge Boeckmann
Elisabeth Feigl-Bogenreiter
Doris Reiningger-Stressler
(Hrsg.)

Forschendes Lehren

Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht

VÖV-Edition Sprachen 4

Impressum:

HerausgeberInnen: Klaus-Börge Boeckmann
Elisabeth Feigl-Bogenreiter
Doris Reiningger

VÖV-Edition Sprachen 4

© Alle Rechte vorbehalten.

2010 Verband Österreichischer Volkshochschulen

1020 Weintraubengasse 13

Umschlaggestaltung: Qarante

Layout und Satz: Christine Rafetseder

Inhalt

	Seite
Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht	4
Einleitung	5
And ... action!	
Rückblick auf ein Fortbildungsprojekt zur Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht	7
Die Vorgeschichte	7
Der erste Teil	7
Der zweite Teil	9
Resümee	12
Durch Daten zu Taten.	
Datensammlung und Datenanalyse bei der Aktionsforschung im Unterricht: Anmerkungen, Vorschläge, Beispiele	13
Was versteht man bei Aktionsforschung unter Daten?	13
Wie kommt man an (neue) Daten?	14
Was kann man mit Daten machen?	16
Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können	19
Was ist forschendes Lehren?	19
Beispiel eines Aktionsforschungsprozesses: Wie bringe ich Lernende dazu, auf meine Erklärungen sprachlich zu reagieren? (Sitler/Tezel 1999)	20
Was bedeutet Aktionsforschung im Unterricht?	22
Was tun aktionsforschende Lehrkräfte denn besonderes?	23
Wie läuft ein Aktionsforschungsprozess ab?	24
Was kann erforscht und entwickelt werden?	25
Wie komme ich zu Daten?	26
Was lässt sich erforschen und entwickeln?	27

Mögliche Ausgangspunkte für ein Projekt	29
Fahrplan für das eigene Aktionsforschungsprojekt	30
Möglicher Zeitplan	31
Beispiele: Projekte von TeilnehmerInnen	33
Wie gehe ich als KursleiterIn mit „BesserwisperInnen“ um?	34
Wie reduziere ich die Frustration nach Hörübungen?	36
Förderung des Lernens durch gestaltete Integration	44
Diktate zum Training von Orthographie und Grammatik	46
Literaturempfehlungen	49

Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht diese zu verbessern.“

(Elliot 1981, S.1. Übersetzt zitiert in Altrichter/Posch 2007, S.13 siehe Literaturliste)

„Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen.“

(Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, S.640 siehe Literaturliste)

„Aktionsforschung erfolgt durch die systematische Sammlung von Daten in der eigenen Praxis und durch deren Analyse mit dem Ziel, Erkenntnisse für die zukünftige Praxis zu gewinnen¹.“

(Wallace 1998, S.4 siehe Literaturliste)

„Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.“

(Altrichter/Posch 2007, S. 13 siehe Literaturliste)

„Aktionsforschung zielt weniger darauf ab, allgemeingültiges, theoretisches Wissen hervorzubringen, als Wissen über eine spezifische Situation oder für einen bestimmten Zweck. Aktionsforschung ist situations- und kontextorientiert, sie ist gemeinschaftlich, partizipativ und selbst-evaluierend¹.“

(Nunan, D. 1990, In: Richards, J./ Nunan, D. (Hrsg.) (1990): Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP, S.6.)

LehrInnenforschung leistet nicht nur einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung von Lehr- und Lernsituationen, sondern auch – und dies ist wohl noch wichtiger – zum beruflichen Selbstverständnis und Selbstbewusstsein von Lehrenden¹.

(McGinity, M. 1993, In: Edge, J./ Richards, K.(Hrsg.) (1993): Teachers Develop – Teachers Research. Oxford:Heinemann, S. 166.)

¹ Frei übersetzt von D. Reiningger

Elisabeth Feigl-Bogenreiter

Einleitung

KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung sind versierte PraktikerInnen, die zumeist über ein großes, reichhaltig-buntes Potpourri von Unterrichtserfahrungen verfügen. Viele der SprachkursleiterInnen an österreichischen Volkshochschulen unterrichten noch dazu ihre eigene/n Erstsprache/n und besitzen auch in dieser Hinsicht einen (inter)kulturellen Schatz an (in)formellem und zum Teil (un)bewusstem Wissen.

Nichts desto trotz ergeben sich auch – oder ja vielleicht sogar besonders – im Unterricht erfahrener KursleiterInnen immer wieder Situationen, die kaum nachvollziehbar oder in irgendeiner Form unlogisch erscheinen. Da wollen TeilnehmerInnen nur hinter Tischen sitzen und nicht in einem Sesselkreis. Da verstehen langjährige begeisterte SprachkursbesucherInnen immer noch nicht die Hauptmessages von mehrfach dargebotenen Hörtexten. Da wissen einzelne TeilnehmerInnen immer wieder alles besser und nerven damit KursleiterInnen und andere TeilnehmerInnen.

In der entsprechenden Fachliteratur oder in Lehrerhandbüchern finden sich zu derartigen Fragestellungen oder Problemen zumeist keine allgemeinen Patentrezepte. Zu unterschiedlich sind die Settings. Zu wenig Erfahrungsberichte gibt es zu derartigen Unterrichtssituationen gerade auch aus der Erwachsenenbildung. Zum Teil sind die sowohl didaktischen wie auch etwa gruppenspezifischen oder kommunikativen Fragestellungen einfach sehr spezifisch und in erster Linie für die jeweilige Kursleitung von Interesse.

Mit seinen Seminarangeboten versucht der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) den KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung gezielte Unterstützungsimpulse zu geben, die die tägliche Arbeit als TrainerIn erleichtert und zugleich professionalisiert. In diesem Sinne war auch das Design des zweiteiligen Seminars „Aktionsforschung im Sprachunterricht“ in Absprache mit den beiden ReferentInnen, Prof. Dr. Borge Boeckmann und Dr. Doris Reininger, entstanden. Es sollte den TeilnehmerInnen einen theoretischen Einstieg in die Thematik bieten und sie im Anschluss an den ersten Teil dazu ermächtigen, ein eigenes kleines Projekt durchzuführen. Ziel war es, die TrainerInnen bei der Reflexion und Erforschung ihres eigenen Unterrichts zu unterstützen und ihnen so einen neuen Blickwinkel auf ihr eigenes Handeln und das der Kursgruppe zu ermöglichen.

Erfreulicher Weise wurde das Seminarangebot von mehr Personen genutzt als zunächst vielleicht zu vermuten war. Das Thema – in diesem Kontext zuvor nie angeboten – machte offensichtlich neugierig. Das Erarbeiten, Durchführen und Beschreiben eines eigenen kleinen Aktionsforschungsprojekts stellte für manche der SeminarteilnehmerInnen allerdings einen größeren, bisher nicht in dieser Form gesetzten Schritt dar, der

ihnen einiges an Experimentiermut und Offenheit für Neues abverlangte. Umso beeindruckender waren in der Folge die entstandenen Projekte sowie die aus der Arbeit gewonnenen Erfahrungen und die positiven Rückmeldungen aus der Seminar-Gruppe.

Mit Hilfe dieser Publikation sollen nun auch anderen KursleiterInnen – keineswegs nur aus dem Sprachenbereich – die im Rahmen der Aktionsforschung sich bietenden Möglichkeiten erschlossen werden. Ähnlich wie das gleichnamige Seminar öffnet diese Broschüre einen Spalt der Tür zur Theorie der Aktionsforschung. Sie ermutigt die LeserInnen, ihren eigenen Unterricht selbst beobachtend und forschend unter die Lupe zu nehmen. Und sie versteht sich so als kleiner Beitrag zum Empowerment von Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung.

In diesem Sinn viel Spaß und Freude beim Lesen und beim Nutzen der hier eingebrachten Anregungen für eigene Reflexionen, Aktionen und Experimente!

Klaus-Börge Boeckmann

And... action!

Rückblick auf ein Fortbildungsprojekt zur Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht

Die Vorgeschichte

Es begann mit einer Ankündigung im Fortbildungsprogramm des VÖV für das Jahr 2008-2009 für KursleiterInnen aller Sprachen. Unter dem Titel „Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht“ wurden als Ziele und Inhalte angegeben:

Ziel dieses zweiteiligen Seminars ist, Lehrenden eine Einführung anzubieten, wie sie die Möglichkeiten forschenden Lehrens dazu nutzen können, ihren Unterricht zu verbessern, sich selbst als Lehrende weiterzuentwickeln und daraus neue Motivation für das Unterrichten zu gewinnen. Ausgangsmotivation forschenden Lehrens ist also die Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens und der Bedingungen, unter denen Lehrende und Lernende arbeiten. Die Probleme der Praxis aus eigener Kraft zu bewältigen oder Innovationen im eigenen Unterricht umzusetzen sind mögliche Ziele forschenden Lehrens. Das Ergebnis eines solchen Prozesses ist einerseits effektive Forschungs- und Entwicklungsarbeit für den Unterricht und andererseits professionelle Weiterentwicklung der Lehrkraft (im Sinne der Ausweitung von Wissen und Kompetenzen). Dazu werden verschiedene Techniken vorgestellt und in praktischen Übungen erprobt. Dokumentierte Beispiele forschenden Lehrens liefern weiteres Anschauungsmaterial dazu, im Laufe des Seminars konkrete Ansätze für die Umsetzung forschenden Lehrens in der eigenen Praxis zu entwickeln.

Die im ersten Teil vorgestellten Techniken können dann im eigenen Unterricht angewandt werden. Im zweiten Teil ... werden die Ergebnisse des Prozesses besprochen bzw. offene Fragen oder Unklarheiten behandelt.

Die Erwartung war, dass sich für dieses anspruchsvolle und aus der bisherigen Aus- und Fortbildung wohl kaum vertraute Thema nur wenige KursleiterInnen interessieren würden. Wir waren daher überrascht, dass wir mit 19 Anmeldungen fast unsere angegebene Höchstteilnehmerzahl erreichten. Für den ersten, eineinhalbtägigen Termin hatten Doris Reininger und ich ein dichtes (im Rückblick vielleicht zu dichtes) Programm vorbereitet, das den TeilnehmerInnen Aktionsforschung aus den verschiedensten Perspektiven, sowohl konzeptionell-theoretischen, als auch anwendungsbezogen-praktischen zeigen sollte und auch zahlreiche Beispiele aus unserer eigenen Forschungstätigkeit bzw. der anderer aktionsforschender FremdsprachenlehrerInnen enthielt. Die Inhalte des zweiten Termins sollten dann weitgehend von den Beiträgen der TeilnehmerInnen bestimmt werden.

Der erste Teil

Tatsächlich kamen 18 TeilnehmerInnen sowie Elisabeth Bogenreiter-Feigl als Beobachterin, so dass wir in einer recht großen Runde im Seminarhotel Josef Brunauer

unser Seminar beginnen konnten. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde ging es in Kleingruppengesprächen um „Freud und Leid“ in der eigenen Unterrichtspraxis gekoppelt mit der Frage, was die/der Einzelne gerne daran verändern würde. Als Einstieg in die Theorie präsentierten die Vortragenden eine Liste von Aktionsforschungs-Definitionen (vgl. S. 4), die von den Teilnehmenden auf Gemeinsamkeiten hin durchsucht wurde, um sich über wichtige Kriterien von Aktionsforschung klar zu werden. Zu den wichtigsten der dabei gefundenen Kriterien gehörten: die Praxisorientierung, die Durchführung durch die UnterrichtspraktikerInnen selbst und die systematische Untersuchung von Praxis mit dem Ziel der Weiterentwicklung bzw. Verbesserung. Die nächste Einheit war unter dem Titel „Was will Aktionsforschung?“ der Vertiefung der Frage gewidmet, was Aktionsforschung für Unterrichtende bringen kann und welches Entwicklungspotential sie beinhaltet.

Zu den schwierigsten Anforderungen, die eine aktionsforschende Lehrkraft am Beginn eines Aktionsforschungsprojekts bewältigen muss, zählt die präzise Formulierung einer Fragestellung, die sich als Grundlage für ein Forschungsprojekt eignet. Deshalb war die letzte Stunde des ersten Seminartages und die erste Dreiviertelstunde des zweiten Tages zur Gänze dem langsamen Herantasten an eine gangbare Fragestellung gewidmet, zuerst in Einzel-, dann in Paararbeit und schließlich im Plenum. Dann widmeten wir uns der Frage, was alles eigentlich Daten sein könnten, was also eine aktionsforschende Lehrkraft zur Grundlage ihrer Forschung machen kann. Dazu gehören Lehrtagebücher/ Journale, Lernertexte, Befragungen, Beobachtungen und auch Materialien Audio- oder Videoaufnahmen von Unterricht. Der größte Teil des Vormittags am zweiten Seminartag war aber dem Kennenlernen von Beispielen gewidmet, in der Hoffnung, dass diese als Modelle für eigene Forschungsaktivitäten dienen könnten und viele langwierige Erklärungen ersparen könnten. Neben Berichten aktionsforschender Lehrkräfte wurde auch Videomaterial aus einem Aktionsforschungsprojekt präsentiert und darüber reflektiert, welche Ideen zur Analyse/ Interpretation dieses Materials sich in der Gruppe ergaben. Dann wurde exemplarisch eine Datenanalyse zu einer Videosequenz vorgestellt und erläutert.

Der Nachmittag war dann der vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Aktionsforschungsprozess und der Konkretisierung der Planung des eigenen Aktionsforschungsprojekts vorbehalten. Es gab weitere Informationen zum Ablauf des Aktionsforschungsprozesses und zur Erhebung und Auswertung von Daten, jeweils mit Beispielen. Die Teilnehmenden bekamen Gelegenheit, ihre bisher entwickelten Projektideen zur reflektieren und weiterzuentwickeln sowie erste Planungsschritte zu setzen. Zentrales Instrument für die Planung sollte ein Fahrplan für das weitere Vorgehen in den knappen sechs Monaten bis zum zweiten Teil des Seminars sein (vgl. S. 32). Darüber hinaus gab es auch weitere Materialien wie eine Liste von möglichen Ausgangspunkten (vgl. S. 31), Literaturtipps und Rückfragemöglichkeiten für auftretende Fragen.

Aktionsforschung ist für mich...

... mehr Zeit und Distanz im hektischen Berufsalltag nehmen, um die eigene Unterrichtsvorgehensweise zu reflektieren.

... ein (intensives) Beschäftigen mit Fragestellungen, die ich normalerweise ad acta lege.

... eine Methode, meine Reflexion in die Tat umzusetzen.

... eine sehr gute Möglichkeit, meine Ziele zu dokumentieren, zu bearbeiten und zu erreichen.

... eine Reflexion in meinem eigenen Unterricht mit dem Ziel, Probleme zu erkennen und so weit wie möglich zu lösen.

Obwohl ein Teil der Teilnehmenden offensichtlich mit dem Konzept der Aktionsforschung Schwierigkeiten hatte und es eine Gruppe von Teilnehmenden gab, die uns die Arbeit durch störende Zwischengespräche und mangelnde Zeitdisziplin erschwerte, herrschte insgesamt doch ein dichte, kollegiale Arbeitsatmosphäre und wir hatten positive Erwartungen bezüglich der Projekte von Teilnehmenden, die beim zweiten Termin vorgestellt werden sollten.

Der zweite Teil

Zwischen den beiden Teilen hörten wir recht wenig. Auch auf Nachfrage bei den Teilnehmenden war nicht genau herausgekommen, wie viele tatsächlich etwas zu präsentieren haben. Es schien auch wichtig, darauf vorbereitet zu sein, den Teilnehmenden weitere vertiefende Informationen zur Aktionsforschung zu geben. Sicher wussten wir lediglich, dass eine Reihe von Teilnehmenden vom ersten Mal nicht wieder kommen würde und wir einen neuen Teilnehmer haben würden. Um auf alle Eventualitäten vorbereitet zu sein, fuhren wir mit einer ganz flexiblen, offenen Planung nach Salzburg. Anwesend waren 13 Teilnehmende. Nach einem ersten kurzen Informationsaustausch zum Stand der Dinge gab es eine Blitzlichtrunde, bei der der Satz „Aktionsforschung ist für mich...“ aus subjektiver Perspektive ergänzt werden sollte (vgl. oben). An den Ergebnissen war erkennbar, dass das Konzept den Teilnehmenden inzwischen schon um einiges klarer war und sie es intensiv reflektiert hatten. Dann präsentierten wir unseren einfachen Raster, der den Teilnehmenden zum Notieren von wichtigen Punkten über die vorgestellten Projekte dienen sollte. Er enthielt die folgenden Kategorien: Fragestellung/Forschungsinteresse, Methode/n, Verwertbarkeit für die persönliche Forschungspraxis und die persönliche Unterrichtspraxis. Jeweils eine Teilnehmende übernahm die Verantwortung, sich darauf vorzubereiten, bei der abschließenden Zusammenfassung aller Projekte über ein oder zwei Projekte kurz Bericht zu erstatten. Darauf folgte die erste Präsentation von Diana Groß, die die Korrektheit schriftlicher TeilnehmerInnentexte untersuchte und das

Diktat dabei sowohl als Übungsform als auch als Datenerhebungsinstrument verwendete.

Daraufhin stellten wir unsere Seminar-Leitidee vor, die zwei Funktionen zugleich dienen sollte: Sie würde uns einerseits helfen, etwas darüber zu erfahren, warum es manche Teilnehmende nicht geschafft hatten, ihr Aktionsforschungsprojekt weiter zu verfolgen bzw. beim zweiten Mal gar nicht gekommen waren. Andererseits würde es dadurch möglich, nochmals verschiedene wichtige Aspekte des Aktionsforschungsprozesses zu thematisieren. Die Idee war, selbst „ad hoc“ im Seminar gemeinsam mit den Teilnehmenden eine Aktionsforschung darüber durchzuführen, was an unserer Fortbildung zu verbessern wäre. Die erste Phase war der Suche nach einer geeigneten Fragestellung und der Reflexion darüber gewidmet. Aus den vielen interessanten Vorschlägen generierten wir schließlich die folgende forschungsleitende Fragestellung für unsere Ad-Hoc-Aktionsforschung:

„Was brauchen die SeminarteilnehmerInnen an Angebot und Unterstützung, um zu einer selbständigen Aktionsforschung in ihrer Praxis zu kommen?“

Als nächstes präsentierte Axel Pfaehler sein Projekt. Er hatte sich nach langer Themensuche als Aktion die Anregung von zusätzlichen Sprachkontakten für seine TeilnehmerInnen außerhalb des Unterrichts vorgenommen.

Anschließend machten wir uns in der Gruppe Gedanken über die Art der Datenerhebung für unser Ad-Hoc-Aktionsforschungsprojekt. Die Vorschläge aus der Gruppe für verschiedene Formen der Datenerhebung waren äußerst verschiedenartig, so dass wir erst darüber nachdenken mussten, welche Form wir denn nun wählen würden. Wir entschieden uns für eine Befragung per improvisiertem „Fragebogen“, der je nach Wunsch in Gruppen oder individuell beantwortet werden konnte. Unsere Fragen lauteten:

- Was sollte beim ersten Seminarblock hinzukommen und was wegfallen?
- Was könnte die Themenfindung für das Aktionsforschungsprojekt erleichtern?
- Welche Betreuung wäre zwischen den Seminarblöcken wünschenswert?
- Wie wichtig findet ihr es, dass das Seminar nicht „Aktionsforschung“ genannt wird und was wäre ein Alternativvorschlag?
- Welche sonstigen Verbesserungsvorschläge habt ihr?

Am nächsten Tag starteten wir mit der Präsentation des Tiroler Dreierteams Rocío Perez Durias, Andrea Rainer und Claudia Teissier de Wanner über eine recht aufwendige TeilnehmerInnenbefragung zum Thema Hören im Fremdsprachenunterricht, das sehr schön illustrierte, wie fruchtbar Aktionsforschung im Team mit KollegInnen sein kann. Danach folgten Präsentationen von Anne-Ève Fink, von Nicolas Sadry und Nadège Picq zum Thema „Dominante KursteilnehmerInnen“, die eine lebhaftige Diskussion in der Gruppe auslösten.

Anschließend präsentierten wir die Ergebnisse unserer Befragung im Rahmen des Ad-Hoc-Aktionsforschungsprojekts, die hier zusammenfassend wiedergegeben werden:

Zu Frage 1:

Beim ersten Block hinzukommen sollten

- Gruppenbildungsaktivitäten
- mehr Zeit für Themenfindung
- mehr praktische Beispiele

Beim ersten Block wegfallen sollte

- störende Teilnehmende („Spaltgruppe“)
- weniger Theorie (eine Person wünschte sich aber mehr Theorie!)
- straffer Zeitplan

Es gab auch TeilnehmerInnen, die nichts verändern würde. Eine Person schlug vor, den ersten Block als Weg durch ein konkretes Aktionsforschungsprojekt in allen seinen Etappen zu strukturieren.

Zu Frage 2:

Bei der Themenfindung würde helfen

- schon vor dem Seminar genauere Informationen zu bekommen,
- darauf hinzuweisen, wie durch Erzählen gegenüber einer neutralen Person ein Thema gefunden werden kann;
- von den Alltagsproblemen der TeilnehmerInnen auszugehen;
- in „home groups“ von zwei bis drei Personen nach dem Seminar an der Themenfindung weiterzuarbeiten;
- bei den einleitenden Übungen im ersten Block wirklich mitzumachen.

Zu Frage 3:

Sofortige Rückmeldung auf die eingereichten Projekte wäre dringend erwünscht gewesen, die Rückmeldung könnte auch in „home groups“ organisiert werden, Fristsetzung für die Fragestellung und eventuell Anforderung von Zwischenmeldungen sowie Erinnerung an zu erledigende Arbeitsschritte per E-Mail hätte geholfen, die Projekte weiterzubringen.

Zu Frage 4:

Eine Reihe von Leuten meinten: Das Wort „Aktionsforschung“ ist eigentlich gar nicht schlecht, es vermittelt ein Gefühl von Wichtigkeit, klingt cool, „Aktion“ unterstreicht Praxisbezug. Allerdings könnte „Forschung“ abschrecken, daher wären alternative Bezeichnungen vielleicht besser, z.B. „Erforschung des Unterrichts“, „präzise Unterrichtsreflexion“ oder „Experimentieren“. Eine andere Möglichkeit wäre, den Begriff durch Beispiele zu entschärfen.

Zu Frage 5:

- aktives Arbeiten an den eigenen Projektentwürfen mit den SeminarleiterInnen
- ein dritter Seminarblock 6-12 Monate später;
- weiterer Austausch zwischen den SeminarteilnehmerInnen nach dem zweiten Block;
- mit einer Aktionsforschung in der Gruppe wie beim zweiten Teil beginnen und erst dann Theorie bringen;
- mehr Fallbeispiele.

Es folgte der letzte Block von Projektpräsentationen: Die Präsentation von Robert Graser und Ruth Plankensteiner war der Frage nach Leistungsüberprüfung in Schule und VHS gewidmet. Klaudia Maier bearbeitete in einer Tagebuchstudie vor allem die Frage, wie in einer inhomogenen Gruppe die Sprechfertigkeit jedes/r Einzelnen zu steigern wäre.

Abschließend gab es noch eine kurze Evaluation des Seminars und einen Ausblick auf die weitere Entwicklung. Es wurde diskutiert, ob es einen dritten Block und/oder eine Publikation geben sollte und wer daran Interesse hätte.

Resümee

Insgesamt beurteile ich das Fortbildungsprojekt als weitgehend gelungen. Obwohl es zwischenzeitlich so ausgesehen hatte, als ob nur einige wenige Teilnehmende wirklich von den Inhalten bzw. auch der Struktur der Fortbildung profitieren würden, gelang es beim zweiten Block vieles noch Unklare aufzuklären und die Teilnehmenden insgesamt so weit zu bringen, dass auch sie selbst das Ergebnis positiv beurteilten: Aus den Feedbackbögen beim zweiten Block lässt sich eine hohe Teilnehmerzufriedenheit ablesen. Wir als SeminarleiterInnen haben bei dieser Premiere auch sehr viel gelernt und haben in dem Ad-hoc-Aktionsforschungsprojekt wirklich gute Hinweise erhalten, wie wir das Seminarprogramm v.a. beim ersten Block umstrukturieren könnten: Insgesamt scheint es, dass ein bewussteres Arbeiten an der Gruppenbildung und eine deutlichere Herleitung von Fragestellungen aus der Praxis der Teilnehmenden willkommener und effizienter gewesen wären. Auch die Betreuung zwischen den Seminarblöcken hätte intensiver sein können und die Teilnehmenden vielleicht noch besser motiviert, ihre Projekte voranzutreiben. Dennoch zeigt nicht zuletzt diese Publikation, dass unser Versuch keineswegs ergebnislos im Sande verlaufen ist, sondern bei den Teilnehmenden durchaus Denk- und Handlungsprozesse ausgelöst hat.

Doris Reininger

Durch Daten zu Taten.

Datensammlung und Datenanalyse bei der Aktionsforschung im Unterricht: Anmerkungen, Vorschläge, Beispiele.

Herr Isci hat sich heute in die erste Reihe gesetzt. Frau Kim kommt am Mittwoch oft zu spät. Herr Abeid bringt seit einigen Tagen fehlerlose Hausaufgaben. Frau Duraku hat gestern zum ersten Mal bei einem Spiel mitgemacht. Herr Radu blättert viel in seinem Wörterbuch.

Beobachtungen dieser und ähnlicher Art gehören zu unserem beruflichen Alltag als Lehrende. Sie bleiben manchmal ohne Konsequenzen, häufig aber regen sie uns zum Nachdenken an (Sieht Herr Isci schlecht? Konnte er sich neben seinem früheren Sitznachbarn nicht konzentrieren? Möchte er mehr Aufmerksamkeit?). Fallweise motivieren sie uns zum Handeln (Ich werde mit Herrn Isci sprechen.). Darüber hinaus beobachten wir nicht nur einzelne Lernende, sondern registrieren auch kollektive Phänomene wie etwa Stimmungsschwankungen in der Lerngruppe. Wir bemerken, dass eine Unterrichtsaktivität besonders gut ankommt, oder wundern uns darüber, dass eine Kurseinheit ganz anders verlaufen ist als geplant. Auch hier belassen wir es manchmal bei der Feststellung der Auffälligkeiten, ab und zu aber setzen wir den nächsten Schritt und fragen nach den Gründen dafür. Wir gehen den Unterricht in Gedanken nochmals durch, tauschen mit Kolleginnen und Kollegen Erfahrungen aus oder blättern in der Fachliteratur. Als Lehrende sammeln und analysieren wir also immer wieder ‚Daten‘, mit dem Ziel, Erklärungen und Lösungen für Phänomene zu finden, die uns beim Unterrichten begegnen. Wir sind, wenn man so will, ‚latent Forschende‘. Berufsbedingt umgeben uns (Roh-)Daten und wir sind es gewohnt, diese Daten – wenn auch unsystematisch – aufzunehmen, sie zu analysieren und zu interpretieren. Bei der Aktionsforschung im Unterricht können wir diese vorhandenen Fähigkeiten dafür einsetzen, um bewusst und systematisch Antworten auf Fragen zu finden, die sich beim Unterrichten ergeben, um so positiv verändernd auf unsere berufliche Praxis zu wirken.

Für so manche aktionsforschende Lehrende mag der Begriff Daten wie er in Forschungskontexten verwendet wird, eine Hürde auf dem Weg zur erfolgreichen Forschungstätigkeit sein, unterscheidet er sich doch erheblich von dem im Alltag gebräuchlichen Datenbegriff. Es gilt daher die Frage zu beantworten:

Was versteht man bei Aktionsforschung unter Daten?

Daten sind Informationen unterschiedlicher Natur. Beim Sprachunterricht denkt man möglicherweise vorerst ausschließlich an geschriebene oder gesprochene verbale Daten. Ein Beispiel für gesprochene verbale Daten ist etwa ein auf Tonträger aufgenommenes Interview. Schriftliche Hausaufgaben, Fragebögen und Beobachtungs-

bögen – um nur einige mögliche Datenquellen zu nennen – zählen hingegen zur Gruppe der geschriebenen verbalen Daten. Als Lehrende erhalten wir aber auch noch Daten anderer Art: Ein im Chaos hinterlassenes Klassenzimmer oder Graffiti an den Wänden (z. B. fotografisch festgehalten) zählen ebenso zur Gruppe visueller Daten wie das gefilmte Kopfnicken, Stirnrunzeln oder Gähnen von Lernenden im Laufe einer Übung. Beim dritten Datentyp, den numerischen Daten, liefern Zahlen die erforderlichen Informationen. Fehlen z.B. jeden Mittwoch fünf von acht Lernenden oder beteiligen sich nur drei von sieben Lernenden an der Gruppenarbeit, so können dies Daten sein, die wichtige Informationen für die Beantwortung der Forschungsfrage liefern.

Lehrende können beim forschenden Lehren entweder auf schon vorhandenes verbales, visuelles oder numerisches Datenmaterial zurückgreifen (z.B. Tests, Feedbackbögen, Videoaufnahmen von Präsentationen) oder neue Daten sammeln, wenn ihnen dies für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendig erscheint. Welche Möglichkeiten sich dafür bieten, werde ich im nächsten Abschnitt erläutern.

Wie kommt man an (neue) Daten?

Datensammlung und Datenanalyse sind, ich habe eingangs darauf hingewiesen, keine hochwissenschaftlichen Vorgänge, die einem kleinen Kreis von eingeweihten Spezialistinnen und Spezialisten vorbehalten sind, sondern Prozesse, die Lehrenden bereits aus der beruflichen Praxis vertraut sind. Die bewusste und systematische Sammlung und Analyse von Daten, wie sie beim forschenden Lehren erfolgt, greift teilweise auf diese Alltagsfertigkeiten zurück, teilweise bedient sie sich auch alltagsfernerer Methoden. Generell sollte bei der Auswahl und Generierung von (neuem) Datenmaterial darauf geachtet werden, dass die Erhebungsverfahren angemessen, d.h. der Forschungsfrage entsprechend praxisverträglich, also möglichst unterrichtskompatibel und machbar, d.h. für die forschende Person zeitlich und organisatorisch zu bewältigen sind.

Hervorzuheben ist, dass im Rahmen der Aktionsforschung sowohl qualitative wie auch quantitative Verfahren zur Datensammlung herangezogen werden können. Eine Auswahl davon findet sich in der folgenden Übersicht:

<p><u>quantitative Verfahren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • geschlossene Fragebögen z.B. Verwenden Sie ein Lehrwerk?) • Zählverfahren („Strichliste“) z.B. Wie oft meldet sich Schüler M. im Laufe einer Unterrichtseinheit?) 	<p><u>qualitative Verfahren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tagebücher - auch zur Themenfindung (z.B. Heute hat R. schon wieder nicht..., ich frage mich...) • offene Fragebögen (z.B. Was würden Sie in Ihrer Institution gern verändern?) • offene und halboffene Interviews nach Leitfäden (z.B. Könnten Sie mir bitte mal von einer besonders gelungenen Unterrichtseinheit erzählen?) • Stimulated Recall (z.B. Hier lachen Sie im Film. Was ist Ihnen in diesem Moment durch den Kopf gegangen?)
---	---

In der Literatur (z.B. Altrichter & Posch 2007; Hermes 2001) finden sich mehrfach nachvollziehbare und ausführliche Beschreibungen möglicher Datenerhebungsmethoden, auf die hier verwiesen sei. Die meisten dieser Verfahren kennen wir auf die eine oder andere Weise aus unserem (beruflichen) Alltag: Wir führen Anwesenheitslisten, verfassen Feedbackbögen oder schreiben Tagebücher. Die Hemmschwelle, eines dieser Verfahren zur Datenerhebung heranzuziehen, ist – so ist anzunehmen – eher gering. Alltagsferner und etwas aufwändiger, zugleich aber höchst spannend und fruchtbar ist das weniger bekannte Verfahren des Stimulated Recall. Grundannahme bei Stimulated Recall ist, dass Erinnerungen an innere Problemlösungsprozesse (im weiteren Sinne) mittels eines Stimulus – z.B. einer Video- oder Audioaufzeichnung – geweckt und dann von den Befragten versprachlicht werden können. Welche Gedankenschritte hat M. bis zur Lösung einer Aufgabe vollzogen? Warum war U. ab einem bestimmten Punkt der Unterrichtsstunde unaufmerksam? Welche Gefühle und Gedanken hat die ungewohnte Aufgabenstellung bei S. hervorgerufen? Bei diesen und ähnlichen Fragestellungen, bei denen uns vor allem interessiert, was in den Köpfen der Lernenden vorgeht, können introspektive Verfahren wie Stimulated Recall, Daten für die Beantwortung liefern.

Der folgende Ausschnitt einer Stimulated-Recall-Sequenz stammt aus einer Forschungsarbeit bei der ergründet werden sollte, wie Lernende und Lehrende Unterrichtsaktivitäten zum mündlichen biografischen Erzählen umsetzen, erleben und bewerten (Reininger 2009). Um der Beantwortung dieser Fragen auf die Spur zu kommen, wurden Lernende gebeten, nach Bildimpulsen Anekdoten aus ihrem Leben zu erzählen. Diese Erzählsequenzen wurden auf Videoband festgehalten. Nach einer kurzen Erläuterung der Erhebungsmethode² schauten sich die Forscherin und die

² „Wir schauen uns jetzt gemeinsam das Video von Ihrer Erzählung an. Immer wenn Ihnen etwas beim Anschauen durch den Kopf geht, können Sie die Aufzeichnung stoppen und es sagen. Es gibt keine richtigen oder

einzelnen Lernenden die Videoaufzeichnung gemeinsam an. Die dabei geführten Recall-Gespräche wurden auf Tonträger aufgenommen und dienten im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses in verschriftlichter Form als Datenquelle³.

Beispiel Helen

Erzählung auf Video

„In diesem Foto erinnerst mich an meine ersten Tag in Wien. Und ähm der Tag in dem Ben und ich nach Wien umgezogen sind, war wirklich ein besonderes Tag für mich. Ich habe auf diesen Tag gewartet und wartet. Und wenn es endlich gekommen, ähm war ich so glücklich und ich freut so viel über -“

Stimulated Recall

Okay, ich habe etwas zu sagen. Das ganze zwei Sätze oder- [Ja?], wollte ich (Pause) zeigen, wollte ich zeigen, wie viel ich habe für diesen Tag gewartet. Aber ich könnte nur diese einfache Wort sagen und ich war ganz unzufrieden damit. – Hier mit diesen ersten drei Sätzen? – Ja. – Hast du sie im Kopf vorbereitet? – Nein, aber es war nicht genug. (lacht) Das war nicht, was ich habe gemeint zu sagen. – Du wolltest das noch viel stärker noch ausdrücken? – Ja. – Und warst du da nicht zufrieden oder bist du jetzt nicht zufrieden? Warst du, wie du erzählt hast nicht zufrieden oder bist du-. – Nein, nein, wenn ich erzählt hast, damals war ich nicht zufrieden. – Da hast du gedacht: „Oh, das ist nicht dramatisch genug!“ – Ja, das war so langweilig. Ich war ganz langweilig. Ich klinge, wie ich bin zehn Jahre alt.

(...)

Erzählung

„...und ahm wir waren im erste Klasse. Und so sie bringt immer ein neue Wein oder ähm etwas Süßes. Wolltest du ein-, noch eine Mozartkugel, Frau? Fr- “ (lachen)

Stimulated Recall

Aber schau mal, schau die Zuhörer. – Ja sie denken ich bin lu-, verrückt oder-. – Na, na das Gefühl habe ich nicht. Ich glaube, sie genießen das, wie du das mit den Mozartkugeln beschreibst. – Ja, ja das ist ein, vielleicht die einzige Zeit, dass in diesem Geschichte, habe ich etwas gemacht, in dem auch auf Deu-, auch auf Englisch gemacht würde. Ich spiele ein bisschen während die Geschichte, und ich halte die Zeit, und mache ein bisschen (Pause) schöne Schmuck um diese Zeit herum, und dann gehe ich weiter in die Erzählung.

Was kann man mit Daten machen?

Egal, ob man auf bereits vorhandene Daten zurückgreift oder neue Daten schafft – erst durch die eingehende Beschäftigung mit dem Datenmaterial können wir daraus Sinn gewinnen (vgl. Altrichter /Posch 2007, 181 ff.). Grundsätzlich gibt es für die Ordnung und Analyse von Daten zwei mögliche Herangehensweisen: jene der Datenanreicherung und jene der Datenreduktion (zu den Verfahren im Detail vgl. z. B. Flick 2002, Kap. 15–17).

falschen, wichtigen oder unwichtigen Bemerkungen. Wenn Sie etwas auf Deutsch nicht sagen können, können Sie es auch gern auf (Sprache X) sagen. Wenn ich eine Frage habe, oder mir etwas auffällt, dann werde auch ich das Videoband anhalten. Ich nehme alles auf Mini-Disc auf, damit ich es später auswerten kann.“

³ Normalschrift = Erzählung; Fettschrift = Recall der Lernerin; Kursivschrift = Bemerkungen der Forscherin

a) Sinnerschließung durch Datenvermehrung

Eine mögliche Form dieser Art von Sinnerschließung ist das von mir so bezeichnete ‚Gespräch mit den Daten‘ (Memos, theoretische Notizen). Dieses kann die Vorstufe zu einer verdichtenden Beschreibung und somit einen hilfreichen und praktikablen Zwischenschritt zur anreichernden Analyse von Daten bilden. Der folgende Ausschnitt stammt aus einem Interview mit einer Lehrerin im Rahmen der erwähnten Studie. In diesem Gespräch nimmt die Lehrerin u. a. zu ihren Erfahrungen mit Unterrichtsaktivitäten zum mündlichen biografischen Erzählen Stellung.

Beispiel Astrid

Daten	Kommentare, Fragen an den Text
<p>„Ja, sie schießen dann los. Es wird unglaublich laut in der Klasse. Sie schauen dann immer ganz schockiert. ‚Vor vier Jahren? Huch!‘ Dann gebe ich ihnen ein paar Ideen, ein paar Impulse und dann geht’s aber schon. Sie fangen an und erzählen dann so vage etwas, und dann fällt ihnen im Erzählen etwas ein. Da reden sie nicht gleich drauf los, sondern das braucht ein bisschen einen Anlauf. Aber ich glaube, das macht es für sie interessant, dass das jetzt nichts Banales ist, sondern wo sie dann auch schmunzeln irgendwie.“</p>	<p><u>Laut, bewegt, schockiert. Schmunzeln.</u> Emotionen! Überraschung und Spaß. <u>Zwei unterschiedliche Beobachtungen:</u> bei einem Impuls reden sie einfach drauf los, beim anderen brauchen sie eine Anlaufzeit (erst beim Erzählen fällt ihnen etwas ein). <u>Sie brauchen Anlaufzeit:</u> Was passiert in der Anlaufzeit? Wird in den Erinnerungen gekramt oder wird eine Geschichte geplant oder werden Themen überlegt und wieder verworfen? <u>Es ist nichts Banales.</u> Was ist hier „banal“? Banal kann hier vielleicht bedeuten „um der Sprache/Form willen“ und nicht „um der Mitteilung, um des Inhalts willen“. Banal heißt hier vielleicht ohne „inhaltliche Relevanz für die sprechende Person“. Banal hier verstanden als: man redet, damit man Deutsch übt und nicht damit man sich etwas wirklich Wichtiges (aus dem Leben) mitteilt. Da ist dann meine Frage, ob sie mit ‚nichts Banales‘ meint, dass es etwas ist, das mit dem Leben zu tun hat?</p>

b) Sinnerschließung durch Datenreduktion

Wie schafft man Ordnung im Datenberg? Wie kann man einen Schritt zurücktreten und die größeren Zusammenhänge erkennen? Früher oder später stellen sich den meisten forschenden Lehrerinnen oder Lehrern diese Fragen. Ein mögliches Verfahren zur Datenverminderung ist die Kategorisierung von Daten. Darunter versteht man die genaue Lektüre der Daten mit anschließender Segmentierung des Textes und Zuordnung von (schon vorhandenen oder erst zu schaffenden) Kategorien. Ein praktisches Beispiel für einen solchen Kategorisierungsprozess, das sich auch als Vorübung zum eigenständigen Kategorisieren eignet, findet sich auf dem folgenden Arbeitsblatt. Die Textzitate und Kategorien stammen aus der erwähnten Studie zum mündlichen biografischen Erzählen (Lfi = Daten durch Leitfadeninterviews; SR = Daten durch Stimulated Recall).

Analyse durch Datenreduktion (Arbeitsblatt)

1. Welche dieser Kategorie(n) würden Sie welchem Zitat zuordnen?

soziale Dimension des Erzählens - Inhaltsorientierung - Formorientierung –
Erzählkompetenz - Emotionen - Lexik

„(...) du musst Wörter finden, du musst Sätze machen, du musst die Sätze verbinden und wenn du etwas erzählen möchtest, du brauchst-, das ist nicht: ‚Ich sehe das und diese Papagei ist rot‘. Das ist ein bisschen mehr évolué (franz.). Évolué das bedeutet mit mehr Wörtern, mit mehr Verbindungen, mit mehr logisch und so.“ (Nathalie Lfi)

Kategorie/n: Lexik, Erzählkompetenz

„Am Anfang habe ich viel über Grammatik gedacht, aber dann, ein bisschen später, habe ich alles vergessen über Grammatik und Wörter. – Also da war die Geschichte im-? – Die Geschichte war (Pause) more important (engl.).“ (Simone SR)

„Okay, so ich denke und ich spreche noch. Alles zusammen: ich denke über die Fehler, ich habe die Bilder in meinem Kopfe und ich spreche weiter.“ (Anne SR)

„(...) ich finde das ist sehr gut, wann als erste die Lehrerin oder der Lehrer erzählt über etwas oder sich selber. Und dann das bringt eine andere Stimmung.“ (Alicja Lfi)

(...) in deiner Muttersprache benutzt du verschiedenen Worten, das gehört zu dir, zu dir, weißt du? Und auf Deutsch es ist schwierig. (...) Ich mache die Geschichte – wie soll ich sagen – ein bisschen kalt. Ich weiß es nicht. Weil das war etwas so Persönliches zu mir und hm ja. (Paula Lfi)

2. Welche anderen Kategorien würden Sie selbst formulieren?

© Boeckmann/Reininger

Das Sammeln, Aufbereiten und Analysieren von Daten sind spannende Prozesse, denen oft viel Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet wird. Zu Recht, denn nur wenn diese Forschungsschritte mit gebührender Sorgfalt vollzogen werden und auch der ethische Aspekt nicht aus den Augen verloren wird, kann (individuell) relevantes, (lokal) gültiges und nachvollziehbares Wissen geschaffen werden. Schade wäre es jedoch – und würde auch der Idee der Aktionsforschung widersprechen – würde uns an diesem Punkt des Forschungsprozesses die Energie verlassen oder die Zeit knapp werden! Denn besonders im Rahmen der Aktionsforschung gilt: Das Sammeln und die Analyse von Daten machen vor allem dann Sinn, wenn daraus nicht nur neues Wissen, sondern auch verändernde Aktionen resultieren und Lehrende durch Daten Impulse für (neue) Taten erhalten.

Klaus-Börge Boeckmann

Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können¹

Was ist forschendes Lehren?

Im Grunde geht es dabei um eine Haltung, und zwar eine, die Lehrenden von vornherein nicht fremd sein sollte: Das eigene Lehren, das eigene Praxishandeln nicht zur unreflektierten Routine erstarren zu lassen, nicht beim einmal Erreichten stehen zu bleiben, sondern sich weiterzuentwickeln, indem an die eigene Praxis immer wieder Fragen gestellt werden, wie z.B.

- Bin ich mit dem Unterricht persönlich und professionell zufrieden?
- Setze ich geeignete Materialien und passende Übungsformen ein?
- Sind meine Lernenden motiviert und haben das Gefühl, vom Unterricht zu profitieren?
- Was könnte ich verändern oder verbessern, um meinen Unterricht (noch) erfolgreicher zu machen?

Ich denke, dass diese Fragen Ihnen als Unterrichtende nicht unbekannt vorkommen, sondern Sie sich diese selbst schon in dieser oder ähnlicher Form gestellt haben. Diese Art der Reflexion des eigenen Unterrichts ist ein ganz natürlicher Bestandteil des Lehrberufs und im Grunde geht es darum, diese immer wieder stattfindende Reflexion im Sinne eines reflective teaching, also eines reflexiven Unterrichtens, zu systematisieren. Gebhard/Oprandy (1999) sprechen in einer schönen Analogie zur Sprachbewusstheit (language awareness) von der „Sprachlehrerbewusstheit“ (language teaching awareness). Der entscheidende Punkt dabei ist, dass das, was sonst eher unregelmäßig und zufällig stattfindet, bewusst und geplant durchgeführt und auch dokumentiert wird. Das Lehren als Forschen also, die Lehrenden als Forschende. Damit ist nicht Forschung im „klassischen“ Sinn gemeint, sondern die so genannte Aktionsforschung im Unterricht, deren AkteurInnen nicht universitär Forschende, sondern die PraktikerrInnen im Feld sind, also die Unterrichtenden selbst. Ein zweites Merkmal dieser Forschungsrichtung ist, dass der Forschungsprozess nicht allein der Erkenntnis gewidmet ist, sondern auch der Entwicklung, d.h. er will die Praxis nicht nur beschreiben, sondern auch verändern (Altrichter/Posch 2007, 21). Forschung und Entwick-

¹ Der Text basiert auf einem Vortrag auf der Internationalen Deutschlehrertagung Jena-Weimar 2009 und wurde auch im Tagungsband dieser Konferenz veröffentlicht: Hans Barkowski, Silvia Demmig, Hermann Funk und Ulrike Würz (Hrsg.) (2010): "Deutsch bewegt – Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache" – Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009. Schneider-Verlag, Hohengehren.

lung findet also nicht nur in den Großlabors der Industrie und der Universitäten statt, sondern sie kann auch ganz kleinräumig im Klassenzimmer stattfinden. Andere Namen für diese Art von Forschung sind Handlungsforschung, Praxisforschung (Altrichter/Feindt 2004) oder Lehrerforschung (Lankshear/Knobel 2008).

Ich möchte im Folgenden besonderes Gewicht darauf legen, erstens zu zeigen, dass es keine spezielle Ausbildung braucht, um die eigene Praxis systematisch zu untersuchen, und zweitens zu zeigen, wie diese Aktionsforschung angelegt werden kann, so dass sie nicht als Be-Lastung, sondern als Ent-Lastung und darüber hinaus als motivierendes Element für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung funktioniert. Statt langer theoretischer Erörterungen beginne ich mit einem Beispiel.

Beispiel eines Aktionsforschungsprozesses: Wie bringe ich Lernende dazu, auf meine Erklärungen sprachlich zu reagieren?

(Sitler/Tezel 1999)

Kontext

Das Beispiel handelt von einer jungen Lehrerin namens Helen, die dieses Aktionsforschungsprojekt im Rahmen ihrer Ausbildung durchführt. Das Projekt hält über zehn Wochen einen Schreibworkshop mit 15 Teilnehmenden, zweimal wöchentlich 75 Minuten. In jeder Einheit gibt es eine so genannte „Minilektion“ von 20-30 Minuten, in der Schreibworkshop-Techniken vorgestellt werden. Während der zweiten Phase arbeitet Helen individuell mit den Lernenden an ihren Schreibprojekten. In ihrem Unterricht stößt sie auf ein Problem:

Problemformulierung

Obwohl sich Helen große Mühe gibt und den Lernenden eine Vielzahl von anregenden Techniken vorstellen möchte, stellt sie fest, dass während der individuellen Besprechungen mit Lernenden die Kommunikation wesentlich besser als während der Minilektionen funktioniert. Die Lernenden scheinen Anleitungen von Helen während der Minilektionen nicht immer zu verstehen bzw. darauf zu reagieren: Das möchte sie verbessern. Daher setzt sie sich für ihre Aktionsforschung zum Ziel, während der Minilektionen Reaktionen auf ihre Anweisungen zu erhalten. Es handelt sich also nicht einfach um die Erhebung irgendwelcher Daten, wie oftmals in der „klassischen“ Forschung. Hier wird ein angestrebtes Lernendenverhalten zur Grundlage für die Forschungsfrage. Als nächstes ist die Entscheidung zu treffen, mit welchen Mitteln Helen mehr dazu herausbekommen kann.

Datensammlung

Zwei Wege, mehr über das Problem zu erfahren, scheinen geeignet: Unterrichtsbeobachtung bei Kolleginnen und eine Videoaufnahme des eigenen Unterrichts. Während der Unterrichtsbeobachtungen bei zwei Kolleginnen hatte Helen den Eindruck, dass sie dort genau die dynamische Interaktion zu sehen bekam, die sie sich für ihren eigenen Unterricht eigentlich wünschte. Daraus ergab sich die Frage: Welche Strategien wandten diese Lehrkräfte an?

Die Beobachtung ergab:

- Eine Lehrkraft rief, abgesehen von Fragen und Anweisungen an die ganze Gruppe, die Lernenden immer mit Namen auf;
- die andere Lehrkraft verließ sich auf den ausgiebigen Gebrauch von Gesten und mimischer Unterstützung bei der Kommunikation mit den Lernenden;
- beide Lehrkräfte benützten die Tafel für Vokabeln, die sie selbst für wichtig hielten oder von Lernenden nachgefragt wurden.

Helens nächster Schritt war eine Videoaufnahme einer ihrer eigenen Minilektionen. Das Ergebnis war sehr aufschlussreich:

- ihre Gesten waren zu minimalistisch, um die Lernenden beim Verstehen zu unterstützen;
- sie hatte nur ein einziges Mal ein/e Lernende/n mit Namen angesprochen;
- sie hatte zwanzig Minuten gesprochen, ohne irgendeine sprachliche Reaktion von den Lernenden zu bekommen;
- im Unterschied zu ihrer Absicht, einen lernendenzentrierten Unterricht mit Gelegenheiten zur Kommunikation für die Lernenden zu machen, stellt Helen fest, dass ihre Lernenden lediglich ihrem Vortrag zugehört hatten.

Die Datensammlung hat Helen also gezeigt, dass es einige Möglichkeiten gibt, ihr Unterrichtsverhalten zu verändern, um die von ihr angestrebte Interaktion im Unterricht zu erreichen. Daraus entwickelt sie einen Plan, was sie verändern möchte:

Aktionsplan

Helen nahm sich drei Dinge vor:

- selbst weniger zu sprechen und die Lernenden mehr sprechen zu lassen;
- mehr visuelle Hilfsmittel zu benutzen: Tafel, Gesten, farbiges Papier;
- die Lernenden mit Namen aufzurufen.

Sie erhoffte sich eine verbesserte Reaktion auf ihre Anweisungen. Die Sprechmöglichkeiten der Lernenden wollte sie noch dadurch verbessern, dass sie die nötigen Materialien schon im Vorhinein im Klassenzimmer vorbereiten würde. Die Resultate ihrer Aktionen hält sie wiederum auf Video fest und analysiert sie. So setzte sie ihre geplanten Maßnahmen in die Tat um:

Umsetzung

Sie bereitet Stationen für die Gruppenarbeit während der Minilektionen und Tafelanschrieb im Vorhinein vor. Helen versuchte sich darauf zu konzentrieren, ihren Unterrichtsstil zu ändern. Das fiel ihr nicht leicht: Sie berichtet, dass sie sich während der ersten Minuten in die übliche Routine fallen ließ und Fragen an die ganze Gruppe stellte. Sie musste sich anstrengen, ihre geplanten Strategien auch tatsächlich umzusetzen. Und wie wirkt sich Helens neues Unterrichtsverhalten aus?

Dokumentation

Die Analyse des Videos ergab, dass diese Minilektion sich deutlich von der ersten unterschied, in der fast keine Lernendenreaktionen stattgefunden hatten. „In dieser Minilektion hatte ich mein primäres Ziel erreicht. Die Lernenden konnten auf meine Anweisungen reagieren. Zusätzlich hatten sie mehr Gelegenheiten, untereinander zu sprechen, in Kleingruppen und später im Plenum“ (Sitler/Tezel 1999, 200). Im Unterschied zur ersten Minilektion, in der Helen zwanzig Minuten ununterbrochen gesprochen hatte, sprachen hier die Lernenden und sie im Wechsel, die Gesamtzeit war 20 Minuten Lernende und 14 Minuten Lehrkraft. Das Ergebnis der Aktionsforschung lautet also:

Reflexion

Die zweite Minilektion erbrachte mehr Lernendenreaktionen auf Anweisungen, sowohl verbal als auch nonverbal. Die Kombination von Tafelanschrieb, individuellem Aufrufen der Lernenden und der Nutzung von Gesten hatten die Lernendenreaktionen deutlich unterstützt. Dazu kam noch, dass die zweite Minilektion auch eine Kleingruppenarbeit mit zusätzlichen Sprechgelegenheiten untereinander umfasste. Das anfänglich formulierte Ziel wurde also erreicht, für weitere Verbesserungen sieht Helen aber auch noch Raum:

Weiterentwicklung

Sie will die erfolgreichen Strategien weiterverfolgen und mehr Minilektionen so planen, dass sie Kleingruppenarbeit enthalten. Bei der Präsentation der Gruppenarbeiten wäre es möglich, die Sprechzeit der Lernenden dadurch weiter zu erhöhen, dass nicht die Lehrkraft, sondern Lernende aus anderen Gruppen die Präsentation kommentieren.

Insgesamt ist dies ein schönes Beispiel dafür, wie eine Lehrende ihren eigenen Unterricht weiterentwickelt hat, indem sie systematisch ihren und den Unterricht von KollegInnen in Hinblick auf das Problem untersucht hat, das sie beschäftigt und mit dem sie besser umgehen möchte. Zugegeben: Das Verfahren ist nicht ganz unaufwendig, immerhin müssen technische und auch zeitliche Ressourcen hineingesteckt werden. Der Aufwand muss im Einzelfall immer so angepasst werden, dass er in einem sinnvollen Verhältnis zum zu erzielenden Effekt steht. Doch das Ergebnis ist, wie in Helens Fall, oft eine größere persönliche und professionelle Zufriedenheit einerseits und ein verbesserter Unterricht, von dem auch die Lernenden profitieren, andererseits.

Was bedeutet Aktionsforschung im Unterricht?

Im Grunde habe ich diese Frage ja schon mit dem Beispiel weitgehend beantwortet, aber hier noch zwei Definitionen zur Verdeutlichung:

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht diese zu verbessern“ (Elliott 1981, 1, zit. n. Altrichter/Posch 2007, 13).

„Aktionsforschung erfolgt durch die systematische Sammlung von Daten in der eigenen Praxis und durch deren Analyse mit dem Ziel, Erkenntnisse für die zukünftige Praxis zu gewinnen“ (Wallace 1998, 4).

Diese Zitate benennen schon eine Reihe von wichtigen Merkmalen der Aktionsforschung im Unterricht, die ich im Folgenden weiter ausführe:

- Die Forschung wird von Praktikerinnen, also den Lehrenden selbst durchgeführt: die Initiative geht daher von ihnen aus, Ziel und Ablauf des Prozesses werden von ihnen kontrolliert;
- Die Forschung setzt an Fragen der Unterrichtspraxis an: Das wird in der folgenden Maxime unterstrichen: „aus der Praxis - in der Praxis - für die Praxis“;
- Die Forschungsaktivität muss vereinbar mit Unterrichtszielen und bestehenden Rahmenbedingungen sein: sie ist kein Selbstzweck oder verfolgt akademische Ziele, sondern ist immer an der Weiterentwicklung der bestehenden Praxis orientiert;
- Dafür reicht ein Repertoire an einfachen Methoden für die Erforschung und Weiterentwicklung des Unterricht, denn Ziel ist ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg;
- Das Handeln in der Praxis und die Reflexion dieses Handelns sind aufeinander bezogen: die Perfektion der Forschungsmethode steht nicht im Vordergrund, entscheidend ist, dass die Reflexion neue Möglichkeiten für das Handeln eröffnet, und dass das Ergebnis der Reflexion wiederum durch Handeln überprüft wird.

Was tun aktionsforschende Lehrkräfte denn Besonderes?

Eigentlich unterscheidet sich Aktionsforschung nicht grundsätzlich vom normalen Lehrerhandeln, denn wir probieren ja immer wieder im Unterricht Neues aus und beobachten die Effekte – oder wir stoßen auf Probleme und entwickeln Lösungsstrategien, die wir dann umzusetzen versuchen. Der oder die aktionsforschende Lehrende ist also kein Wunderwesen von einem anderen Stern:

„Diese LehrerInnen waren ‚normale‘ LehrerInnen. Es waren ‚reflektierende PraktikerInnen‘, die die schönen Seiten ihres Berufs stärken und weiterentwickeln wollten und die sich mit den problematischen Seiten ihres beruflichen Alltags nicht abgefunden, sondern sich darüber Gedanken gemacht und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht haben. Sie hatten Interesse daran, ihr Handeln nicht erstarren zu lassen, sondern ihre Stärken weiterzuentwickeln und Schwächen zu überwinden, Neues aufzugreifen und zu erproben.“ (Altrichter/Posch 2007, 14)

Erste Voraussetzung ist also eine offene, wissbegierige Einstellung gegenüber dem eigenen beruflichen Praxisfeld. Statt vor Problemen zu resignieren, wird der Ansatz gewählt, mehr über sie zu erfahren und auf diese Weise zu ihrer Bewältigung beizutragen. Das erfordert die Bereitschaft, sich auch kritisch mit dem eigenen Handeln auseinanderzusetzen und den eigenen Unterricht zu reflektieren. Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, dann geht es zunächst darum, festzulegen, um welche Frage es bei der Aktionsforschung gehen soll, zu welchem Thema also ich mehr wis-

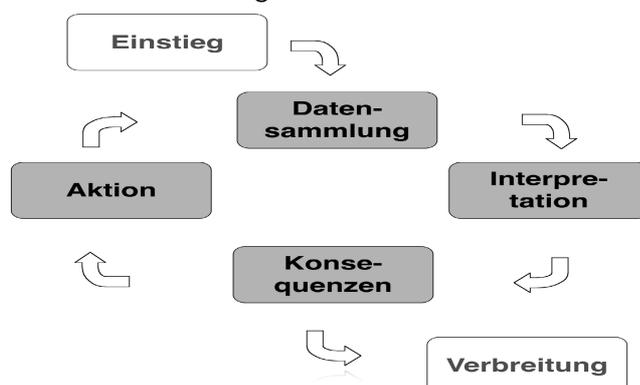
sen will. Dann werden im Normalfall zunächst einmal Daten zu diesem Thema gesammelt und dokumentiert. Bei der Sammlung der Daten benötigen aktionsforschende Lehrende oft Unterstützung, z.B. jemanden, der ihren Unterricht beobachtet oder auf Video aufnimmt, oder eine Person, die bereit ist, ihren Unterricht beobachten zu lassen (wie in Helens Beispiel). Aus der Auswertung der gesammelten Daten ergibt sich eine Handlungsstrategie, eine Aktionsidee, die dann in die Praxis umgesetzt wird. Dann werden wiederum Daten erhoben und ausgewertet, um beurteilen zu können, ob die Aktion den gewünschten Effekt gebracht hat. Entweder entsteht daraus eine neue Aktionsidee und der Kreislauf geht von vorne los, oder es wird ein (vorläufiges) Ergebnis erreicht: eine Antwort auf die Frage oder eine Lösung des Problems, von der bzw. dem ich ausgegangen bin. Dieses Ergebnis sollte dann mit anderen geteilt werden, d.h. in irgendeiner Form Verbreitung finden, sei es, dass ich es meinen Kolleginnen in einer Schulkonferenz vorstelle, auf einer Tagung präsentiere, einen Bericht ins Internet stelle oder sogar einen Artikel darüber veröffentliche. Was ist also das Besondere an Aktionsforschung gegenüber dem alltäglichen Handeln von Lehrenden? Ich möchte hier drei Punkte hervorheben, die für mich den entscheidenden Unterschied ausmachen. Diese drei Komponenten müssen gegeben sein, damit wir von Aktionsforschung sprechen können:

1. Systematische Datensammlung zu einer bestimmten Problemstellung;
2. Dokumentation dieser Daten und des gesamten Prozesses;
3. Verbreitung der Ergebnisse im engeren oder weiteren Umfeld (vgl. Altrichter/Posch 2007, 26-29).

Obwohl es mir wichtig ist zu zeigen, dass es keine Hexerei ist, selbst – ohne besondere Vorbildung – Aktionsforschung zu betreiben, halte ich es doch für wichtig, dass die Lehrerbildung in Zukunft eine bessere Basis für aktionsforschendes Lehren legt: „Für die Lehrerbildung ist ... die Anregung zur selbst gesteuerten Erforschung der eigenen Praxis und der Übernahme von Verantwortung für die Qualität des Unterrichts von wesentlicher Bedeutung“ (Warneke 2007, 75).

Wie läuft ein Aktionsforschungsprozess ab?

Aktionsforschung lässt sich, wie oben schon angedeutet, als Kreislauf verstehen, als Zirkel mit einem Ein- und einem Ausstieg:



(nach Altrichter/Posch 2007, 27)

Diese Darstellung ist sehr abstrakt, die einzelnen Phasen können ganz unterschiedlich lang und intensiv sein. Ein Einstieg in den Prozess ist eigentlich an jeder Stelle des Zirkels möglich. So kann ich auf Grund meiner Erfahrungen schon eine Interpretation bzw. Konsequenzen daraus (eine so genannte „praktische Theorie“) haben, die ich überprüfen möchte. Oder mir ist schon von vornherein klar, was für eine Aktion ich setzen möchte. Schließlich ist es durchaus möglich, dass ich über die Interpretation einer Aktion bzw. Daten, die unabhängig von der Aktionsforschung entstanden sind, in den Kreislauf einsteige. Wenn der Zirkel mehrfach durchlaufen wird, kann er auch als eine Spirale gedacht werden, bei der ich zwar wieder an die selbe Position im Kreislauf komme, aber jedes Mal auf einem höheren Niveau, da ich auf vorangegangene Erfahrungen aufbaue.

Was kann erforscht und entwickelt werden?

Ausgangspunkt für einen Forschungs- und Entwicklungsprozess können etwa Fragen wie die am Anfang gestellten sein. Systematischer gedacht, lassen sich mögliche Ausgangspunkte für ein Projekt finden, indem verschiedene Aspekte der Unterrichtsgestaltung daraufhin befragt werden, was sie für Möglichkeiten der Verbesserung bieten (nach Hermes 2001, 63):

- Lernendenorientierung: „Es kann um Fragen gehen, wie man eine ... (Kursgruppe) oder einzelne ... (Lernende) z.B. besser motiviert, aktiviert, in das Unterrichts-geschehen einbindet, zum Sprechen bringt oder individuell fördert.“
- Materialorientierung: „Es kann um Fragen des Lehrwerks und seiner Qualität gehen, die zu einem souveräneren Umgang mit seinen Einzelbestandteilen führen können sowie zu einer fundierten Lehrwerkkritik.“
- Methodenorientierung: „Es kann um den Wunsch gehen, die eigenen Unterrichtsmethoden zu hinterfragen und das Methodenrepertoire nicht mehr stillschweigend als Teil der Berufsroutine und damit als nicht mehr entwicklungsbedürftig zu begreifen.“
- Zielorientierung: Lehrende können „die eigenen Ziele des Sprachenunterrichts hinterfragen und zu einer Neubestimmung oder neuen Schwerpunktsetzung von fremd/zweitsprachlichen Zielen gelangen“.
- Medienorientierung: „Es kann um die Absicht gehen, elektronische Medien (Computer, Internet) kritisch fundiert im Fremd/Zweitsprachenunterricht einzusetzen, und um entsprechende Bestrebungen, in dieser Hinsicht selbst auf den neuesten Stand zu kommen.“
- Innovationsorientierung: „Es kann um den Wunsch gehen, grundsätzlich Neues zu erproben.“
- Zeitorientierung: „Es kann um den Versuch gehen, mit der ewig davon laufenden Zeit im Unterricht fertig zu werden und durch Reflexion und Aktion neue Formen des Zeitmanagements zu erproben.“

- Teamorientierung: „Es kann um den Willen gehen, grundsätzlich in einem Tandem oder verstärkt im Fachkollegium zusammenzuarbeiten und Fragen der professionellen Entwicklung gemeinsam zu erörtern.“

Oftmals ergeben sich im Verlauf des Prozesses Neuorientierungen und andere, veränderte oder erweiterte Fragestellungen tun sich auf. Diese Dynamik ist kein Problem, sondern durchaus wünschenswert, da die Relevanz der Fragestellung für die eigene Praxis von großer Bedeutung für den Aktionsforschungsprozess ist.

Wie komme ich zu Daten?

Wichtig für Aktionsforschung ist, dass die Forschungstechniken einfach zu handhaben sind, daher sind auch die üblichen Forschungswerkzeuge einfache, von der Alltagserfahrung ausgehende Erhebungstechniken (Warneke 2007, 80-82).

Tagebuch

Das Tagebuch wird in der Aktionsforschung besonders gerne eingesetzt, da es eigentlich gar keine besonderen Vorkenntnisse erfordert, gleichzeitig aber ein sehr effizientes Mittel zur Dokumentation von Daten, aber auch des ganzen Forschungsprozesses ist. So kann der gesamte Ablauf des Prozesses von der Entwicklung der Fragestellung bis hin zur Auswertung hier Platz finden. Es kann Lehr-, Lern- oder Forschungstagebuch (oder auch kombiniert) geführt werden: Es ist denkbar, dass ich ein Lehr- oder Lerntagebuch nachträglich zum Gegenstand meiner Forschung mache, oder aber dass ich von Anfang an das Tagebuch mit einem Forschungsinteresse schreibe.

Unterrichtsbeobachtung

Auch die Unterrichtsbeobachtung ist Unterrichtenden nicht fremd und sie kennen dieses Verfahren meist schon von ihrer Ausbildung. Sie ist besonders geeignet, wenn es um Fragen der Interaktion im Unterricht, um Lehrenden- oder Lernendenverhalten geht. Möglich sind gegenseitige kollegiale Beobachtung oder auch medial gestützte (Selbst-)Beobachtung (Video- oder Audioaufnahme).

Befragungen und Interviews

Andere schriftlich oder mündlich zu befragen, kann in vielen Fällen ohne allzu großen Aufwand umgesetzt werden. Daten aus solchen Befragungen ermöglichen mir, andere Perspektiven auf meine Fragen einzuholen. Ich kann etwa Lernende oder auch andere Lehrende, meine Kolleginnen, befragen.

Weitere mögliche Forschungstechniken

Hier kommen Varianten der genannten Forschungstechniken oder alternative Verfahren, die ebenfalls einfach zu handhaben sind, in Frage: Feldnotizen und persönliche Berichte haben eine ähnlich freie Form wie ein Tagebuch, sind flexibler, dafür aber nicht immer so vollständig; Lautes Denken ist eine Technik, die innere Vorgänge, z.B. bei der Lösung einer Aufgabe, zum Vorschein bringt; Fallstudien generieren verdichtete Informationen über einen Fall, z.B. eine einzelne Lernende; Verfahren der Text- und Inhaltsanalyse eignen sich für die Auswertung vorhandener Texte, z.B. Lernertexte.

Es wird deutlich, dass sich auch viele „klassische“ Forschungsmethoden mit bescheidenem Anspruch und vertretbarem Aufwand umsetzen lassen (Wallace 1998). Wichtig für die Auswahl eines bestimmten Verfahrens der Datensammlung sind vor allem drei Dinge:

1. Angemessenheit an die Fragestellung: Wenn es mir z.B. um Einstellungen geht, kann ich nicht mit Beobachtung arbeiten, da brauche ich in irgendeiner Form persönliche Stellungnahmen;
2. Vereinbarkeit mit der Praxis: Das eigentliche Ziel des Unterrichts soll nicht aus dem Blick geraten, die Forschung soll nicht Selbstzweck sein, sondern sich mit dem Unterricht kombinieren lassen;
3. Bewältigbarkeit: Ich muss als Lehrende in der Lage sein, Erhebung und Auswertung mit den mir zu Verfügung stehenden Ressourcen zu leisten.

Was lässt sich erforschen und entwickeln?

Die Motive, den eigenen Unterricht aktionsforschend zu untersuchen, die Ausgangspunkte für den Prozess, können ganz verschiedener Art sein: Es kann sich um eine eher allgemein formulierte Frage handeln, wie z.B. „Wie kann ich den Sprechanteil der Lernenden im Unterricht erhöhen?“ oder aber auch ein ganz spezifisches Problem, wie z.B. „Die Lernenden machen keine Hausübungen“.

Um zu zeigen, dass kein Problem zu klein, zu spezifisch ist, hier ein Beispiel für einen ganz eng umrissenen Problemfall. Ausgangspunkt eines Aktionsforschungsprojekts war „der explizite Wunsch einer Lehrerin, von einer Schülerin anerkannt zu werden und die sich aus ihrer Sicht langsam aufschaukelnde gegenseitige Abneigung abzubauen“ (Altrichter/Posch 2007 254, nach Posch 1985). Sogar solche ganz individuellen persönlichen Problemlagen können also zum Ausgangspunkt für forschendes Lehren werden – in diesem Fall konnte durch ein Interview durch eine dritte Person klargestellt werden, dass die Befürchtung der Lehrerin unberechtigt war, woraus sich für sie eine große Entlastung ergab.

Auch die entwickelten Handlungsstrategien und die erreichten Verbesserungen müssen nicht immer weltbewegend sein. So beschloss eine aktionsforschende Lehrende, die auf Äußerungen von Verständnisproblemen der Lernenden überlegter reagieren wollte (Altrichter 1985, zit. n. Altrichter/Posch 2007, 254) ganz einfach, „in ‚kritischen‘ Situationen (d.h. wenn Verständigungsschwierigkeiten auftauchen) ... eine Atempause ein(zulegen), um Zeit zum Nachdenken zu gewinnen“ (Altrichter/Posch 2007, 254). Schon mit solchen einfachen Mitteln lassen sich Verbesserungen erzielen. In diesem Beispiel stieg mit dem Bewusstsein der Lehrenden, „auf Verständnisprobleme souveräner und gelassener zu reagieren“ (ebd.) auch die Qualität ihrer Erklärungen für die Lernenden.

Oftmals erleben aktionsforschende Lehrende Überraschungen: So wie Helen aus unserem Beispiel am Anfang ihr eigenes Lehrverhalten aus neuer Perspektive erlebte, so fand eine aktionsforschende Lehrende, die die „sprachliche Beteiligung aller SchülerInnen am Unterricht... intensivieren“ wollte, heraus, dass sich in ihrem Unterricht

fast nur Buben zu Wort meldeten und von ihr aufgerufen wurden, was ihr die Möglichkeit gab, bewusst gegenzusteuern (Morocutti 1989, zit. n. Altrichter/Posch 2007, 254). Ein Dreierteam von aktionsforschenden Fremdsprachenlehrenden aus einem Aktionsforschungsseminar des VÖV organisierte in ihren Kursen eine Umfrage zum Thema „Hören“, da sie den Eindruck hatten, dass viele Lernende Höraktivitäten als frustrierend empfänden und nicht viel damit anfangen könnten. Das überraschende Ergebnis der Umfrage: die Lernenden „wissen wie es um ihr Hören steht, verstehen die Wichtigkeit dieser Fertigkeit, sind eher zufrieden mit ihren eigenen Leistungen beim Hörverständnis, äußern ihren Wunsch in jeder Unterrichtseinheit Hörübungen zu machen, unternehmen sogar Übungen auf eigene Faust außerhalb des Kurses, und sind sehr motiviert weil sie zumindest einzelne Wörter oder allgemeine Kontexte verstehen“ (Pérez-Durías u.a. 2009, S 37 in diesem Band). Das bedeutet, die ursprünglich angenommenen negativen Haltungen der Lernenden wurden nicht geäußert, was ganz neue Perspektiven für den Unterricht schafft.

Die Wirkung dieser kleinteiligen Forschungs- und Entwicklungsarbeit auf die Gesamtqualität des Lehrens und Lernens in einer Institution sollte nicht unterschätzt werden. Nicht selten ergeben sich günstige Entwicklungen auch als „Begleiterscheinung“ des eigentlich verfolgten Projekts. An dem gerade erwähnten Projekt lassen sich schon zwei solche Begleiterscheinungen zeigen. Erstens: Die drei Kolleginnen planten das Projekt gemeinsam, diskutierten auf der Suche nach einer Fragestellung viel über ihren Unterricht und arbeiteten auf diese Weise ganz „nebenbei“ an seiner Qualität. Zweitens: Die Lernenden bekamen allein dadurch, dass sie zum Thema „Hören“ befragt wurden, Gelegenheit, sich über das eigene Lernen und die Bedeutung des Hörens in diesem Lernprozess Gedanken zu machen, was zu einem bewussteren Umgang mit dieser Fertigkeit und mit den im Unterricht dazu angebotenen Übungen führen kann. Die Lehrenden stellten sich angesichts ihres überraschenden Ergebnisses deshalb auch die Frage: „Ändert sich die eigene Meinung durch das Ausfüllen eines Fragebogens, im Sinne von ‚durch die Reflexion sehen ... die Dinge anders aus?‘“ (Pérez-Durías u.a. 2009, 4).

Qualitätsentwicklung „von unten“ also, eine ganz wichtige Ressource in Zeiten des Umbruchs im Bildungswesen. Spätestens seit PISA ist klar, dass sich manches ändern muss, und Altrichter/Posch weisen darauf hin, dass die nötigen Innovationen nicht von oben „verordnet“ werden können:

Die Verbreitung von Innovationen muss vielmehr auf der Expertise und den Entwicklungsfähigkeiten der Lehrenden aufbauen, sie aktivieren und stützen. Unterricht wird nicht dadurch besser, dass Standards oder andere Ziele vorgegeben und überprüft werden, sondern dadurch, dass LehrerInnen sich durch sie zu Entwicklungsarbeit anregen lassen – zu einer reflektierten Entwicklungsarbeit (...), die die Vorgaben nicht „blind“ eins zu eins in die Praxis umsetzt, sondern angesichts der spezifischen Bedingungen vor Ort reflektiert, schrittweise weiterentwickelt, immer wieder Rückmeldung sucht und so deren Potentiale zum Leben bringt (Altrichter/Posch 2007, 23).

Die Aktionsforschung im Unterricht – die Haltung der professionellen Neugier und des Wunsches nach Weiterentwicklung – ist also bedeutsam wie vielleicht nie zuvor. Ich hoffe, Ihnen mit diesem Vortrag Mut gemacht zu haben, es auch selbst zu probieren und zur Lösung der großen Aufgaben, die vor uns liegen, in kleinen Schritten beizutragen.

Mögliche Ausgangspunkte für ein Projekt

(nach Hermes 2001, 63)

- **Lernendenorientierung:**

Es kann um Fragen gehen, wie man eine Kursgruppe oder einzelne Lernende z. B. besser motiviert, aktiviert, in das Unterrichtsgeschehen einbindet, zum Sprechen bringt oder individuell fördert.

- **Materialorientierung:**

Es kann um Fragen des Lehrwerks und seiner Qualität gehen, die zu einem souveräneren Umgang mit seinen Einzelbestandteilen führen können sowie zu einer fundierten Lehrwerkkritik.

- **Methodenorientierung:**

Es kann um den Wunsch gehen, die eigenen Unterrichtsmethoden zu hinterfragen und das Methodenrepertoire nicht mehr stillschweigend als Teil der Berufsroutine und damit als nicht mehr entwicklungsbedürftig zu begreifen.

- **Zielorientierung:**

Man kann die eigenen Ziele des Sprachenunterrichts hinterfragen und zu einer Neubestimmung oder neuen Schwerpunktsetzung von fremd/zweitsprachlichen Zielen gelangen.

- **Medienorientierung:**

Es kann um die Absicht gehen, elektronische Medien (Computer, Internet) kritisch fundiert im Fremd/Zweitsprachenunterricht einzusetzen, und um entsprechende Bestrebungen, in dieser Hinsicht selbst auf den neuesten Stand zu kommen.

- **Innovationsorientierung:**

Es kann um den Wunsch gehen, grundsätzlich Neues zu erproben.

- **Zeitorientierung:**

Es kann um den Versuch gehen, mit der ewig davon laufenden Zeit im Unterricht fertig zu werden und durch Reflexion und Aktion neue Formen des Zeitmanagements zu erproben.

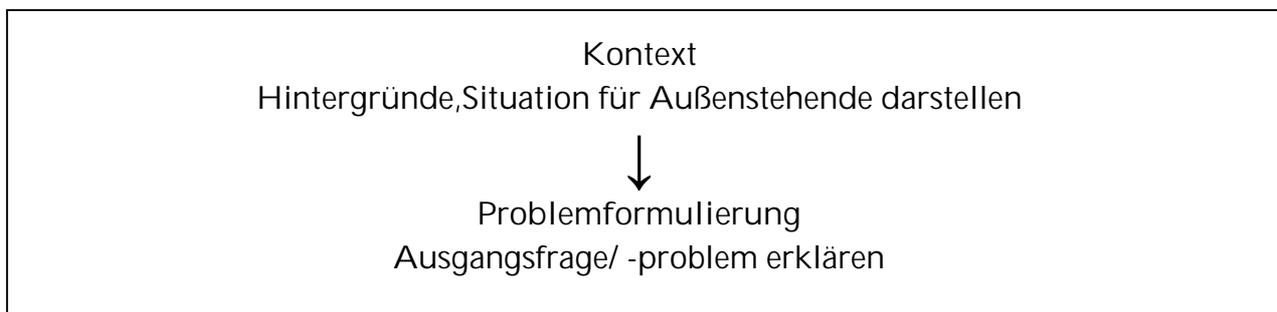
- **Kollegenorientierung:**

Es kann um den Willen gehen, grundsätzlich in einem Tandem oder verstärkt im Fachkollegium zusammenzuarbeiten und Fragen der professionellen Entwicklung gemeinsam zu erörtern.

Fahrplan für das eigene Aktionsforschungsprojekt

Ablaufvorschlag

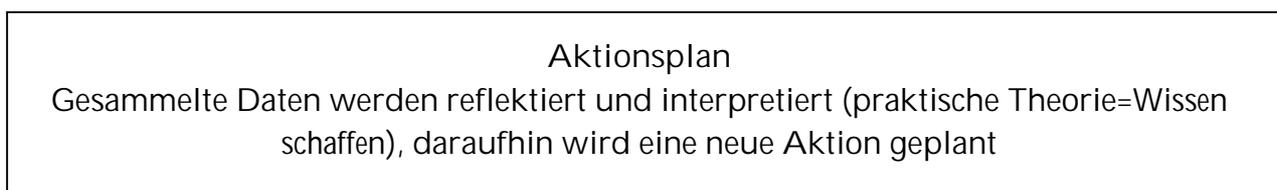
Erste Aktionsidee



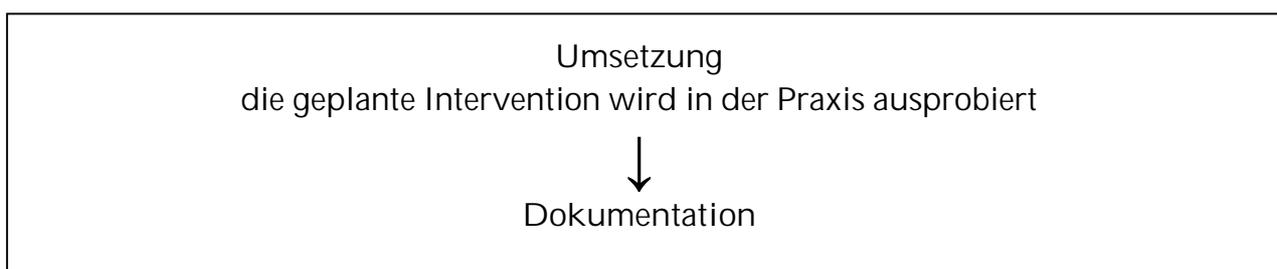
Erste Aktion



Zweite Aktionsidee



Zweite Aktion



das Ergebnis der Intervention wird durch erneute Datensammlung festgehalten

↓

Reflexion

die neuen Daten werden reflektiert und interpretiert, eine erweiterte praktische Theorie entsteht

↓

Weiterentwicklung

hier kann auf Basis des neuen Informationsstands eine neue Aktionsidee entwickelt werden

Möglicher Zeitplan

Aktivität	Frist
Über Kontextinformationen nachdenken und schriftlich festhalten	
Themenfindung: Ausgangspunkt/Problemstellung/ Forschungsfrage entwickeln	
Informationen bzw. Daten sammeln und für die Interpretation/ Analyse aufbereiten; erste Gedanken zur Projektpräsentation machen	
Daten interpretieren/ analysieren und einen Aktionsplan entwickeln	
Aktionsplan in der Praxis umsetzen und das Geschehen dokumentieren; für die Projektpräsentation aufbereiten	
Neue Informationen reflektieren, interpretieren und neue Aktionsideen entwickeln; Entwurf der Projektpräsentation an die Seminarleitung schicken	
Projektpräsentation ausarbeiten	
Präsentation des eigenen Projekts 15. und	
Aufbereitung des Projekts für eine Publikation	

Beispiele:
Projekte von TeilnehmerInnen

Anne-Ève Fink

Wie gehe ich als KursleiterIn mit „BesserwisperInnen“ um?

Ziel

Kanalisation von übereifrigem Einsatz seitens dominanter KursteilnehmerInnen.

Kontext

Ich unterrichte Französisch in unterschiedlichen Kursen die jeweils ein Mal die Woche zu 90 Minuten stattfinden.

Die Teilnehmerzahl schwankt zwischen acht und zwölf. Ein Semester besteht aus 15 Einheiten.

Ziel des Unterrichts ist es, das entsprechende Niveau des europäischen Referenzrahmens zu erreichen. Außerdem wird beim Kursstart ein Ziel innerhalb der Gruppe formuliert.

Ich bin Nativespeaker, verfüge über 17 Jahre Erfahrung an der VHS und hole derzeit die SprachkursleiterInnenausbildung von VÖV und bifeb nach.

Problemformulierung

Es ist egal welcher Lehrinhalt in einer Unterrichtseinheit oder Unterrichtssequenz vorkommt, immer funken „Besserwisper“ dazwischen und hindern damit andere, sich mündlich zu artikulieren.

Die Aussage wird unterbrochen, beziehungsweise hat der/die TeilnehmerIn der möglicherweise allgemein Schwierigkeit hat sich in einer Gruppe mitzuteilen gar keine Chance, längere Zeit zu überlegen, seine Fehler selbst zu erkennen, geschweige auszubessern. Besonders krass ist es, wenn die Situation im Plenum stattfindet.

Die Lernsituation ist beeinträchtigt. Dadurch wird dem betroffenen KT die Möglichkeit genommen selbständig zu lernen.

Datensammlung

- Die Gruppen sind nicht homogen, da manche KursteilnehmerInnen Französischunterricht in der Schule hatten und andere nicht.
- Ganz besonders tritt dieses Verhalten bei der mündlichen Erarbeitung oder Korrektur der Hausübung im Plenum auf.
- Kurioserweise zeigen insbesondere KursteilnehmerInnen die selbst LehrerInnen waren oder sind, dieses Verhalten am Auffälligsten.

- Mein eigenes Verhalten: Ich funke nicht gleich dazwischen, zeige aber durch meine Körpersprache aufkommende Nervosität, wenn sich die Situation wiederholt.

Dauert das länger, ersuche ich Allgemeinen, den anderen Lernenden überlegen und aussprechen zu lassen. Es wird zwar wahrgenommen, aber die Reaktion des Störenfriedes ist sehr flüchtig.

Aktionsplan

- Austausch der Hausübungszettel.
- Hilfsmittel zur Steigerung und Festigung der Rededisziplin einsetzen: z.B. Ball werfen.
- Klarere und personenbezogener Bitten, Aufforderungen und in weiterer Folge Anweisungen setzen.
- Erklären, dass jede/r ein Recht darauf hat, Fehler machen zu dürfen.
- Meine eigene mündliche Korrekturarbeit reflektieren und als Vorbildwirkung auch ändern.

Umsetzung

Ich versuche das Plenum aufzulösen und die Arbeit in kleineren Gruppen zu verlegen.

Die „BesserwiserInnen“ werden gezielt ersucht sich als „HilfslehrerInnen“ in kleinen Arbeitsgruppen oder Tandems einzubringen. Ich versuche Ihnen klarzumachen, dass alle profitieren können.

Der/Die „BesserwiserIn“ kann dadurch seine/ihre tatsächliche Stärke sinnvoller nutzen und einsetzen. Insgesamt setzt das alte Verhaltensmuster aber wieder ein, sobald die Gruppe wieder größer ist.

Reflexion

Ich habe versucht, die simple klare Regel aufzustellen, der Person, die gerade spricht, das Wort zu lassen. Es funktioniert nur mäßig, da das Verhaltensmuster stark geprägt ist. Der Aktionsplan wird noch weiter ausprobiert.

Rocío Pérez-Durías
Andrea Rainer
Claudia Teissier de Wanner

Wie reduziere ich die Frustration nach Hörübungen?

Ziel

Ursachen für die mangelnde Freude am Hören und für das mangelnde Verständnis der Sinnhaftigkeit des Hörens bei Sprachkursen herausfinden.

Kontext

Wir unterrichten an der VHS Innsbruck Spanisch und Italienisch für Erwachsene (verschiedene Gruppen), einmal wöchentlich für 90 Minuten, für insgesamt 15 Abende pro Semester.

Problemformulierung

Es ist uns ein großes Anliegen, viel Abwechslung in den Unterricht zu bringen und wir bemühen uns, alle vier Fertigkeiten in jeder Einheit zu trainieren. Die Fertigkeit, die den meisten TeilnehmerInnen Problemen bereitet, ist das Hören. Wir beobachten dies in allen Gruppen und hören es auch von Kolleginnen. Beim Hören verlieren die TeilnehmerInnen die Nerven, und „werfen das Handtuch“. Nicht selten greifen sie zu der Transkription der Hörtexte (im Buch beinhaltet), und vernichten somit die Hörübung, indem sie sie in eine Leseübung verwandeln. Das Gelesene ist schneller und einfacher verständlich. Das Hören verlangt viel mehr Übung. Aber wie können wir sie motivieren, beim Hören zu bleiben?

Datensammlung

Aus eigenen jahrelanger Erfahrung und aus Gesprächen mit KollegInnen wissen wir, wie frustrierend das Hören für die TeilnehmerInnen ist. Diese Verallgemeinerung ist gefährlich – wie jede andere –, aber trifft sicher in den verschiedenen Stufen auf die meisten TeilnehmerInnen zu: Hören fällt ihnen schwer.

Durch Gespräche mit den Betroffenen haben wir festgestellt, dass es verschiedene Gründe für diese Schwierigkeiten gibt:

1. Blockade. Sie wollen einfach nicht, weil es ihnen zu schwer fällt.
2. Sie verstehen nicht, wie das Hören funktioniert, und setzen dann die falschen Schritte, um Erfolge zu sichern. Sie konzentrieren sich zu sehr auf Wörter, die sie nicht verstehen, ohne zu merken wie viel sie verstanden haben.
3. Sie glauben nicht, dass das Hören wichtig ist. Wozu sich also bemühen?

Wir denken, dass wir die TeilnehmerInnen besser beraten und gezieltere Übungen mit ihnen durchführen können, die sie zum Hörerfolg bringen, wenn wir die Gründe für ihre Probleme erkennen.

Aktionsplan

Durch verschiedene informelle Gespräche konnten wir feststellen, dass die TeilnehmerInnen dem Hören gegenüber eine Blockade haben, gar nicht verstehen, wie das Hören funktioniert, und/oder, dass sie die Sinnhaftigkeit der Hörübungen nicht wahrnehmen. Wenn unsere Vermutungen stimmen, können wir Schritte setzen, um die TeilnehmerInnen in Bezug auf die Wichtigkeit des Hörens zu sensibilisieren, und ihnen klar zu machen, wie das Hören überhaupt funktioniert. Anhand eines Fragebogens versuchen wir herauszufinden, was das eigentliche Problem ist.

Umsetzung

Wir unterrichten verschiedene Gruppen (Niveau, Alter, Lernziel), bei denen wir folgenden Vorgang versuchen wollen:

1. Passend zum jeweiligen Niveau und Thema machen wir eine ganz normale Hörübung aus unserem Lehrwerk. Wir versuchen dabei, nichts anders zu machen, als wir sonst bei Hörübungen mit dieser Gruppe machen.
2. Nachdem die gewöhnliche Hörübung fertig ist, bitten wir die TeilnehmerInnen, den nachstehenden Fragebogen zu beantworten (in der Zielsprache oder Muttersprache, je nach Niveau):
 - a. Wie fühlst du dich in Bezug aufs Hören im Unterricht.
1. Sehr gut 2. Gut 3. Schlecht
 - b. Wie oft sollten wir Hörübungen machen?
1. Jedes Mal 2. 1x im Monat 3. 1x im Semester
 - c. Machst du außerhalb des Unterrichts andere Hörübungen (TV, Internet, CD, Radio, Podcasts usw.)
 - d. Bringt es etwas, zu hören ohne zu verstehen?
1. Ja 2. Nein 3. Manchmal
 - e. Versuche zusammenzufassen, wie du dich fühlst, nachdem wir im Kurs einen Hörtext bearbeitet haben.
 - f. Versuche zusammenzufassen, wie du dich fühlst, nachdem du Gehörtes „erfährst“: TV, Radio, Konversation unter MuttersprachlerInnen, usw.
3. Die Fragebögen werden ausgewertet und die Daten (Ursachen der mangelnden Freude am Hören) in folgende Kategorien eingeteilt:
 - Kategorie A: Blockade („Ich will einfach nicht hören, weil ich es nicht kann.“)

- Kategorie B: Zu hohe Ansprüche, alles zu verstehen („Ich verstehe gar nichts!“)
 - Kategorie C: Hält Hören für sinnlos, im Allgemeinen. („So ein Blödsinn.“)
4. Die Daten werden zugeordnet, angereichert, einzelne Interviews werden gemacht, um die Daten nochmals kategorisieren zu können. Eventuell nach Alter und Niveau zuordnen, könnte interessant sein.
 5. Das erkannte Problem reflektieren und passende Schritte (geeignete Übungen), um das Hören zu erleichtern, einsetzen.

Dokumentation

Wir haben insgesamt 114 Fragebögen in unseren jeweiligen Kursen eingesetzt, insgesamt 13 Gruppen von Niveaus A1.1. bis B2.3. Dabei haben wir versucht, die Übungssituation im Kurs so normal wie möglich zu gestalten, um die Repräsentativität der Antworten zum Fragebogen zu gewährleisten.

Die beantworteten Bögen wurden dann in Tabellen 1-5 ausgewertet.

Die Auswertung der Fragen e und f (siehe Fragebogen) erwies sich als besonders schwierig, da die TeilnehmerInnen ihr subjektives Empfinden zum Ausdruck brachten. Wir einigten uns auf eine (unsererseits auch subjektive) Einteilung in Bezug darauf, welche der beiden Fragen positiver beantwortet wurden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 zu sehen.

Bei der Planung des Forschungsprojektes waren 3 Kategorien zum Einordnen unserer Daten vorgesehen. Im Laufe des Projekts stellte sich heraus, dass sich die gesammelten Daten aber nicht wie vorgesehen kategorisieren lassen. (siehe weiter unten)

Kategorie A: Blockade („Ich will einfach nicht hören, weil ich es nicht kann.“)

In der Kategorie A sollten frustrierte Antworten auf die Frage Wie fühlst du dich in Bezug aufs Hören im Unterricht? gesammelt werden, die die Verzweiflung vor der Übung zum Vorschein bringen. Die Antworten in den Fragebögen zeigen aber eine durchaus positive Einstellung zum „Hören“ und sogar den Wunsch, öfter solche Übungen zu machen (Frage b. Wie oft sollten wir Hörübungen machen?)

Interessanterweise wollen TN höherer Sprechniveaus weniger häufig Hörübungen im Unterricht. Sie beschäftigen sich aber durchaus zu Hause (TV, Radio, DVD usw.) oder im Land der jeweiligen Zielsprache mit dem Hören.

Kategorie B: Zu hohe Ansprüche, alles zu verstehen („Ich verstehe gar nichts!“)

Zu Kategorie B hätten wir die Personen gezählt, die diese Meinung bei Fragen e und f geäußert hätten, was aber in diesem Sinne nur wenige TeilnehmerInnen machten.

Interessant ist es zu erwähnen, dass – obwohl die Fragebögen anonym ausgefüllt wurden – wir unsere TeilnehmerInnen so gut kennen, dass wir sie durch Schrift oder

Ausdruck zumindest teilweise zuordnen können. TeilnehmerInnen, die negative Mitteilungen machten und daher in diese Kategorie passen könnten, waren ausgerechnet jene, die am meisten verstehen und es auch wiedergeben können, aber unter Perfektionismus leiden.

Bei den schriftlichen Antworten auf die Fragen e und f wurde mehrmals erwähnt, wie sie Erfolgserlebnisse sammeln, wenn sie im Alltag Gehörtes verstehen, ohne Unterschied, ob es vom TV, Radio oder Native Speakers kam.

Einige TN erkennen ein Defizit in der Disziplin "Hören" und wollen daran arbeiten, machen Vorschläge, wie sie besser Hören lernen könnten (Vokabeltraining, Filme in Originalsprache, Radio usw.)

Kategorie C: Hält Hören für sinnlos, im Allgemeinen. („So ein Blödsinn“)

Die Kategorie C wäre gedacht für die negativen Antworten auf die Frage d. Bringt es was zu hören, ohne zu verstehen? Aber wie die Ergebnisse zeigen, ist die Wichtigkeit des Hörens unter den TeilnehmerInnen sehr gut verankert.

Zur Frage c. Machst du außerhalb des Unterrichts andere Hörübungen? (TV, Internet, CD, Radio, Podcasts, usw.): Doppelt so viele TeilnehmerInnen machen außerhalb des Kurses Hörübungen, was eigentlich bedeutet, dass sie das Trainieren dieser Fertigkeit für wichtig erachten und dass sie Spaß daran haben. Wir gehen davon aus, dass keiner etwas macht, was ihm überhaupt nicht passt, wenn er keinen Sinn daran findet und keine Motivation verspürt.

Andere Möglichkeiten

Die Daten ließen sich beliebig auch weiter interpretieren. Wir haben bewusst auf Angaben zum Geschlecht oder Alter verzichtet. Uns war viel wichtiger, das Gefühl der absoluten Anonymität zu verbreiten, in der Hoffnung, auch absolute Ehrlichkeit zu bekommen. Aus diesem Grund sind wir nicht in der Lage Schlüsse in Bezug auf diese Eigenschaften zu ziehen. Nichts desto trotz können wir implizieren, dass die Unterschiede sehr gering gewesen wären, da die Daten sowieso eine sehr konstante Uniformität aufweisen.

Reflexion

Laut unseren Daten sind unsere Befürchtungen, die wir jedoch mit zahlreichen anderen KollegInnen teilen, nicht fundiert. Ausgangspunkt zu diesem Projekt war eine allgemeine Frustration seitens der TeilnehmerInnen im Sprachunterricht, bei verschiedenen Kursen, verschiedenen KursleiterInnen, verschiedenen Sprachen, in Bezug auf die Fertigkeit Hören. Die Frustration ist von den TeilnehmerInnen ausgesprochen und von den KursleiterInnen auch bemerkt worden.

Die Ergebnisse dieses Projektes beweisen das Gegenteil. Die TeilnehmerInnen wissen wie es um ihr Hören steht, verstehen die Wichtigkeit dieser Fertigkeit, sind eher zu-

frieden mit ihren eigenen Leistungen beim Hörverständnis, äußern den Wunsch in jeder Unterrichtseinheit Hörübungen zu machen, unternehmen sogar Übungen auf eigene Faust außerhalb des Kurses, und sind sehr motiviert, weil sie zumindest einzelne Wörter oder allgemeine Kontexte verstehen. Öfters ist sogar das Wort „begeistert“ unter der beschriebenen Stimmung zu finden.

Was ist dann los?

Bilden wir uns dieses Problem ein?

Bilden sich alle anderen KollegInnen die Problematik auch ein?

Beschweren sich die TeilnehmerInnen nur so aus Prinzip, aus Langeweile, aus Perfektionsdrang oder Unterschätzung?

Ändert sich die eigene Meinung durch das Ausfüllen eines Fragebogens, im Sinne von "durch die Reflexion sehen die Dinge anders aus"?

Haben wir sie schon so gut vorbereitet, dass sie jetzt den Sinn verstehen und somit Barrieren abbauen?

Hat „Hören“ sowieso einen schlechten Ruf und gehen wir es alle mit Vorbehalt an?

Wird die Latte von Seiten der TeilnehmerInnen in Bezug auf das "Hören" zu hoch gelegt?

Sind die TeilnehmerInnen durch ihre Lernbiographie darauf gedrillt nur dann gute TeilnehmerInnen zu sein, wenn sie 100% der Hörübungen verstehen?

Brauchen die TeilnehmerInnen eine noch stärkere Motivierung von Seiten der KursleiterInnen, um an Hörübungen Spaß zu finden und auch mit kleinen Erfolgen zufrieden zu sein?

Weiterentwicklung

Für uns war dieses Projekt sehr interessant, weil wir die Meinungen wirklich kennen lernen durften. Die Anonymität der Masse und andere gruppensdynamische Entwicklungen machen es im informellen Kursalltag nicht möglich die wirkliche Stimmung der Einzelnen zu erforschen.

Es war auch eine Bestätigung unseres Bemühens. Wir haben nun das Gefühl, unsere KursteilnehmerInnen wissen, dass Hören wichtig ist. Wir führen sie sorgfältig durch den Hörschungel und überfordern sie nicht mit konkreten Fragen nach einem Hörtext, sondern ermöglichen ihnen Erfolgserlebnisse, indem wir nach mehrmaligem Hören nur ganz allgemeine Fragen stellen.

Für die Zukunft nehmen wir uns vor, verstärkt das Hören einzuplanen. Angesichts des großen Interesses an Übungen außerhalb des Unterrichts sind wir bemüht andere Übungen vorzuschlagen, sei es aus dem Internet, CD, DVD, Radio oder sonstiges. Wir sind in der Lage gute, seriöse, erprobte Quellen anzubieten.

Wir machen das Hören noch mehr zum Thema im Unterricht, sprechen über seine Sinnhaftigkeit, lassen TeilnehmerInnen über ihre Erfahrungen reflektieren und dis-

cutieren. Wie erleben sie das Hören von MuttersprachlerInnen, wie erleben sie Gehörtes in Filmen? Durch die Verbalisierung kann den TeilnehmerInnen die Angst vor dem Hören und dem Versagen genommen werden.

Anhang

Fragebogen zu „Hören“ im Sprachunterricht

- a. Wie fühlst du dich in Bezug aufs Hören im Unterricht?
 1. Sehr gut
 2. Gut
 3. Schlecht
- b. Wie oft sollten wir Hörübungen machen?
 1. Jedes Mal
 2. 1x im Monat
 3. 1x im Semester
- c. Machst du außerhalb des Unterrichts andere Hörübungen? (TV, Internet, CD, Radio, Podcast, usw.)
 1. Ja
 2. Nein
- d. Bringt es etwas, zu hören ohne zu verstehen?
 1. Ja
 2. Nein
 3. Manchmal
- e. Versuche zusammenzufassen, wie du dich fühlst, nachdem wir im Kurs einen Hörtext bearbeitet haben.
- f. Versuche zusammenzufassen, wie du dich fühlst, nachdem du Gehörtes „erfährst“: TV, Radio, Konversation unter Muttersprachlern, usw.

Auswertung

Tabelle 1. Ergebnisse zur Frage:

- a. Wie fühlst du dich im Bezug aufs Hören im Unterricht?

Niveau	1. Sehr gut	2. Gut	3. Schlecht
A1.2. r	2	9	-
A2.1.r	1	3	-
A2.2.r	-	6	2
A2.3.c	3	1	-
A1.1.c	5	4	-
A2.1.c	2	10	2
B1.1.c	-	7	2
B1.3.c	2	4	-
A1.1.r	4	4	1
A2.3.a	-	5	3
B1.1.a	1	7	1
B1.3.a	-	7	2
B2.3.a	7	8	-
Gesamt	27	75	13

Tabelle 2. Ergebnisse zur Frage:

b. Wie oft sollten wir Hörübungen machen?

Niveau	1. Jedes Mal	2. 1x im Monat	3. 1x im Semester
A1.2. r	11	-	-
A2.1.r	4	-	-
A2.2.r	8	-	-
A2.3.c	4	-	-
A1.1.c	9	-	-
A2.1.c	13	1	-
B1.1.c	7	2	-
B1.3.c.	5	-	1
A1.1.r	9	-	-
A2.3.a	5	2	-
B1.1.a	-	7	2
B1.3.a	2	5	1
B2.3.a	3	8	3
Gesamt	80	25	7

Tabelle 3. Ergebnisse zur Frage:

c. Machst du außerhalb des Unterrichts andere Hörübungen? (TV, Internet, CD, Radio, Podclub, usw.)

Niveau	1. Ja	2. Nein
A1.2. r	6	5
A2.1.r	1	3
A2.2.r	4	4
A2.3.c	4	-
A1.1.c	8	1
A2.1.c	11	3
B1.1.c	5	4
B1.3.c.	4	2
A1.1.r	5	4
A2.3.a	7	1
B1.1.a	5	4
B1.3.a	5	4
B2.3.a	11	4
Gesamt	76	38

Tabelle 4. Ergebnisse zur Frage:

d. Bringt es was zu hören, ohne zu verstehen?

Niveau	1. Ja	2. Nein	3. Manchmal
A1.2. r	4	1	6
A2.1.r	-	2	2
A2.2.r	3	-	5
A2.3.c	4	-	-
A1.1.c	5	-	4
A2.1.c	6	2	5
B1.1.c	5	-	4
B1.3.c.	1	-	5
A1.1.r	6	1	2
A2.3.a	4	-	4
B1.1.a	1	2	5
B1.3.a	4	-	4
B2.3.a	7	1	6
Gesamt	51	9	52

Tabelle 5. Ergebnisse zur Frage:

e. Versuche zusammenzufassen, wie du dich fühlst, nachdem wir im Kurs einen Hörtext bearbeitet haben.

f. Versuche zusammenzufassen, wie du dich fühlst, nachdem du Gehörtes „erfährst“: TV, Radio, Konversation unter MuttersprachlerInnen, usw.

	1. Antwort auf e klingt positiver	2. Antwort auf f klingt positiver
A1.2. r	6	4
A2.1.r	3	1
A2.2.r	2	4
A2.3.c	3	1
A1.1.c	3	4
A2.1.c	7	7
B1.1.c	4	5
B1.3.c.	4	2
A1.1.r	3	6
A2.3.a	8	-
B1.1.a	4	5
B1.3.a	7	2
B2.3.a	4	5
Gesamt	58	46

* Die Summe der beiden Spalten ergibt nicht immer die Gesamtzahl der TeilnehmerInnen in jeder Gruppe. Manche Fragebögen enthielten keine Angaben.

Axel Pfaehler

Förderung des Lernens durch gestaltete Integration

Kontext

Ich unterrichte MigrantInnen mit geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen zweimal á zwei Stunden in der Woche. Jede dieser Einheiten dauert 60 Minuten. Die Teilnehmerzahl schwankt zwischen ca. sechs bis zwölf Personen. Ein Kurs besteht aus 58 Einheiten, die in einem Semester abgehalten werden. Nach jedem Kurs erhalten die TeilnehmerInnen eine Kursbestätigung. Ziel des Unterrichtes ist es, nach vier Semestern eine DIK-Prüfung auf Niveau A2 zu absolvieren, die als Erfüllung der Integrationsvereinbarung gilt sowie als Voraussetzung für die Staatsbürgerschaftsprüfung.

Ich bin ausgebildeter Hauptschullehrer, seit zwei Jahren pensioniert und habe ca. 26 Jahren Berufserfahrung. In den letzten zwölf Jahren habe ich viele Erfahrungen mit fremdsprachigen Lernenden gesammelt.

Problemformulierung

Viele TeilnehmerInnen befinden sich in einem Umfeld, in dem sie zu wenig sprachlich gefordert werden. Darüber hinaus bedingt der durch das Herkunftsland geprägte soziokulturelle Hintergrund, dass zu wenig Aktivitäten ergriffen werden, in „der freien Wildbahn“ zu üben. Das hat zur Folge, dass das Gelernte nicht umgesetzt werden kann und die Barriere Deutsch zu sprechen, zuwenig abgebaut wird. Die beschriebene Problemgruppe wird sichtbar, wenn auch bei einfachen Übungssituationen kein sprachliches Feedback zu Stande kommt.

Datensammlung

Für die Fragestellung habe ich die folgenden Informationen zusammengestellt. Folgende Merkmale sind typisch:

- Der Tag wird zu Hause verbracht, der/die PartnerIn arbeitet.
- Im nahen Umfeld wird vor allem in der eigenen Muttersprache gesprochen.
- Deutschsprachige PartnerInnen ermuntern den/die KursteilnehmerIn zu wenig Deutsch zu sprechen, sondern kommunizieren in der Sprache der PartnerInnen.
- KursteilnehmerInnen aus der Türkei oder aus Ex-Jugoslawien treffen in ihrem Arbeitsumfeld sehr oft wieder auf gleichsprachige KollegInnen.
- Für das Problem kann das spezielle Verhalten während des Kurses beschrieben werden, das aus einer gezielten Beobachtung abgeleitet wurde:
- Introvertiertes Verhalten;
- Fehlende Bereitschaft, sich aktiv in den Unterricht einzubinden;

- Bei direkter Kontaktaufnahme durch anderssprachige TeilnehmerInnen oder mich, erfolgt passives Ausweichen.

Aktionsplan

Um das Manko, im Alltag zu wenig gefordert zu werden, Deutsch zu sprechen, setze ich Aktionen, die TeilnehmerIn in eine Gruppe zu integrieren, in der

- Deutsch kommuniziert wird,
- möglichst keine anderen fremdsprachigen GruppenteilnehmerInnen sind
- die aufzunehmende Gruppe keine Berührungsängste gegenüber MigrantInnen hat.

Dazu bieten sich folgende Gruppen an:

- Pfarrkaffee
- Strickgemeinschaft
- Grüne Wiener Neustadt
- Integrationsbüro Wiener Neustadt.

Ziel der Aktion ist es, sich nach Integration in einer der oben angeführten Gruppen, unbedenklicher äußern zu können.

Umsetzung

Mit den potentiellen Gruppen wird von mir Kontakt aufgenommen und die Möglichkeit eines Besuches angefragt. Nach dem Erstkontakt, ev. in meiner Begleitung, wird die/der KursteilnehmerIn den Kontakt „hoffentlich“ aufrecht erhalten.

Aktionsplan

- Überlegen, welche Personen ich integrieren will;
- Anlegen eines schriftlichen Lebenslaufes samt Bild, um in der aufzunehmenden Gruppe Sympathien zu schaffen;
- Mit Gruppen Kontakt aufnehmen;
- Mit TeilnehmerInnen über Besuch sprechen.

Diana Groß

Diktate zum Training von Orthographie und Grammatik

Ziel

- a) Ich wollte mittels Diktat wissen, welche Orthographie- und Grammatikfehler die Lernenden machen.
- b) Ich wollte wissen, ob sich die Fehleranzahl ändert, wenn man den Ablauf des Diktats verändert.

Kontext

Ich unterrichte einmal wöchentlich zu je 2,5 Einheiten (125 min) zwölf Erwachsene im Fach Deutsch als Zweitsprache. Der Kurs dauert drei Monate. Die Einheiten werden von mir unterschiedlich aufbereitet. Meistens ist das Buch Schritte international, das ich mit Zusatzmaterial ergänze, Grundlage für die Stunde.

Problemformulierung

Der einstimmige Wunsch der TeilnehmerInnen war von Anfang an, dass sie die Orthographie verbessern wollen. Alle Lernenden können sich gut (bis sehr gut) mündlich verständigen, doch spricht der Großteil im Dialekt. Dies ist bedingt durch ihre Arbeit und Familie im ländlichen Raum. Die Probleme beim Schreiben resultieren daher, dass sie den Alltag hauptsächlich mündlich bewältigen und dabei fast nur mit der dialektalen Sprache konfrontiert werden.

Datensammlung – erster Versuch

Ich versuchte dem Wunsch der Lernenden nachzukommen, ihre Schreibfertigkeit – im Besonderen die Orthographie – zu verbessern. Natürlich gab es für mich mehrere Möglichkeiten ihre Defizite auszuloten. Ich gab ihnen zum Beispiel Texte zur Hausaufgabe. Jedoch stellte sich bald heraus, dass die TeilnehmerInnen entweder keine Zeit dafür hatten oder die Hausübung gemeinsam mit österreichischen EhepartnerInnen geschrieben wurde. Also suchte ich nach einer anderen Methode, die erstens nicht so viel Zeit in Anspruch nehmen, und zweitens etwas über die schriftliche Problematik der TeilnehmerInnen aussagen sollten.

Datensammlung – zweiter Versuch

Die einfachste und unkomplizierteste Art und Weise, um Daten zu den schriftlichen Problemen der TeilnehmerInnen erhalten zu können, schien mir ein Diktat.

1. Diktat

Text 1: Schritte International 3, Lektion 2/ S.24

Hallo, ihr beiden Langschläferinnen!!! Ich fahre übers Wochenende zu meinen Eltern. Könntet ihr bitte meine Pflanzen gießen? Danke für eure Hilfe! Ich weiß: Eigentlich muss ich die Toiletten sauber machen. Würdet ihr das bitte für mich machen? Tausend Dank! Die Stromrechnung liegt auf dem Küchentisch. Wir haben wahnsinnig viel Strom verbraucht. Das ist wirklich ärgerlich!
Tschüs! Sven ☺

Ich versuchte den Text bewusst am Ende der Stunde vorzulesen, damit dies als Ausklang der Einheit angesehen wurde. Nicht alle TeilnehmerInnen kannten den Absatz im Buch. Mit einigen hatte ich den Text im vorigen Kurs durchgelesen, d.h. es waren in der Zwischenzeit drei Monate vergangen. Ich las Satz für Satz vor, wobei Satzteile immer wieder wiederholt wurden. Zum Schluss las ich den ganzen Text noch einmal langsam vor, sodass die TeilnehmerInnen Korrekturen oder Ergänzungen vornehmen konnten. Danach wurde das Papier abgesammelt und in der nächsten Einheit korrigiert zurückgegeben.

Die Aufzeichnung des ersten Diktats zeigte mir, dass jene TeilnehmerInnen schlecht im schriftlichen Wiedergeben waren, die sich auch mündlich nicht so gut verständigen konnten.

Mich interessierte nun, ob eine Veränderung beim Ablauf des Diktats zu anderen Ergebnissen führen würde.

2. Diktat:

Text 2: Schritte International 3, Lektion 5/ S.54



Helmut Grassl, Extremsportler, hat in vier Monaten die Welt umradelt und schon dreimal den Mount Everest bestiegen.

Wie viel Fitness braucht der Mensch? Reicht eine halbe Stunde Bewegung pro Tag?

Fitness ist ein sehr weiter Begriff. Wenn man wie ich um die Welt radeln oder den Mount Everest besteigen will, dann reicht eine halbe Stunde Training pro Tag natürlich nicht. Aber es will ja auch nicht jeder auf den Mount Everest steigen. Sie wollen fit sein und sich gut fühlen?

5 Dann müssen Sie gar nicht viel machen. Bringen Sie nur etwas mehr Bewegung in Ihren Alltag.

Alle anwesenden TeilnehmerInnen lasen den Text in der gleichen Stunde durch. Wir besprachen den Text kurz, gingen dann aber weiter zu anderen Übungen. Am Ende der Einheit wurden die gleichen Zeilen angesagt. Es stellte sich heraus, dass es zu keiner Änderung bezüglich der Fehleranzahl kam.

3. Diktat:

Text 3:

Interessieren Sie sich für Sport? Dann haben Sie bestimmt schon mal von *free climbing* gehört. Bei dieser Art des Kletterns braucht man einen besonders gut trainierten Körper. Free climbing ist heute in vielen Ländern sehr beliebt. In letzter Zeit ist es sogar eine richtige Modersportart geworden. Aber so neu ist das freie Klettern gar nicht. Es ist nämlich schon mehr als hundert Jahre alt und kommt aus Sachsen.

Wir lasen gegen Ende des Kurses gemeinsam einen Text. Daraufhin hatten die TeilnehmerInnen fünf Minuten Zeit sich den Absatz noch einmal anzusehen und durchzulesen. Sie wurden darauf hingewiesen, dass sie die Zeilen gleich darauf als Diktat niederschreiben müssten.

Auch hier kam es zu keiner nennenswerten Veränderung der Fehleranzahl.

Reflexion

Die Art der Darbietung verändert im vorliegenden Fall nichts an der Zahl und Art der Fehler. Diktate an sich werden von den TeilnehmerInnen als sinnvoll erachtet, vor allem dann, wenn sie vorher nicht bekannt gegeben werden.

Resümee und Ausblick

Ich werde auch in den letzten verbleibenden Einheiten noch Diktate schreiben, jedoch diese – wie von den TeilnehmerInnen gewünscht – nicht vorher bekannt geben. Erstens haben die Lernenden Spaß daran, zweitens schult es ihr Gehör für die deutsche Sprache und drittens weiß ich nun, welche Defizite noch aufgeholt werden müssen (z.B: Komposita, Groß- und Kleinschreibung,...). Weiters werde ich mit gezielten Übungen (z.B. zur Groß- und Kleinschreibung) einzelne Bereiche vertiefend behandeln.

Literaturempfehlungen

Allwright, D. /Bailey, K. (1991): Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge UP

Altrichter, H. (1985), „Hochschullehrerfortbildung durch Erforschung eigenen Unterrichts“, in: Altrichter, H., Hrsg. (1985), Action Research als Konzept der Lehrerfortbildung. Klagenfurt, 9-70.

Altrichter, H. /Feindt, A. (2004): „Handlungs- und Praxisforschung“, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 417-435

Altrichter, H. /Posch, P. (2007): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 4. Aufl.

Altrichter, H. /Lobenwein, W. /Welte, H. (1997): „PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung“, in: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa Verlag, 640-660

Boeckmann, K.-B. (2002): Forschung in der Unterrichtspraxis: FremdsprachenlehrerInnen als ForscherInnen. In: Barkowski, H./ Faistauer, R. (Hrsg.) (2002) ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider 2002, 180-190

Boeckmann, K.-B. (2007): Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht. In: Fritz, T. (Hrsg.) (2007): What's next? – Trends Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnenausbildung, Wien: Edition Volkshochschule, 115-136

Elliott, J. (1981), Action Research. A Framework for Self-Evaluation in Schools. Working paper no. 1 of Schools Council Programme Teacher-Pupil-Interaction and the Quality of Learning, London.

Elliott, J. (1991): Action-research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press

Flick, U. (Hrsg.) (2002^o): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt

Gebhard, J. G./Oprandy, R. (1999), Language teaching awareness - a guide to exploring beliefs and practices, Cambridge u.a.

Hermes, L. (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I Englisch. Materialien zu dem Themenbereich: Action Research – Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. Erprobungsfassung. Nordrhein-Westfalen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Hopkins, D. (1993): A Teacher's Guide to Classroom Research. Buckingham: Open University Press

Lankshear, C./Knobel, M. (2008), A handbook for teacher research – from design to implementation, Maidenhead, Berkshire.

Morocutti, I. (1989), „Mündliches Arbeiten im Englischunterricht (oder: Zwischen Lustprinzip und feministischem Anspruch)“, in: Altrichter, H./Wilhelmer, H./Sorger, H./Morocutti, I., Hrsg. (1989), Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Klagenfurt, 72-81.

Pérez-Durías, R./Rainer, A./Teissier de Wanner, C. (2009). Projekt: Wie reduziere ich die Frustration nach Hörübungen? Bericht auf der Lernplattform des Seminars "Aktionsforschung im Unterricht". Wien.

Posch, P. (1985), Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, Klagenfurt.

Reininger, D. (2009): „Aber biographisch, das bin ich selbst!“ - Mündliches biographisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Innsbruck u.a.: Studien Verlag

Sitler, H. C./Tezel, Z. (1999), „Two action research projects“, in: Gebhard, J. G./Oprandy, R., Hrsg. (1999), Language teaching awareness - a guide to exploring beliefs and practices. Cambridge u.a., 195-210.

Wallace, M. (1998): Action Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press

Warneke, D. (2007): Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaFLehrer Ausbildung, Kassel: Kassel University Press