Potenziale der Aktionsforschung für die Professionalisierung des Fremdsprachenlehrerberufes

Andreja Retelj (Ljubljana)

ISSN 1470 – 9570

Potenziale der Aktionsforschung für die Professionalisierung des Fremdsprachenlehrerberufes

Andreja Retelj (Ljubljana)

Der Beitrag setzt sich zum Ziel die Aktionsforschung als eine der Möglichkeiten zur Professionalisierung des Lehrerberufes darzustellen, die den Lehrenden ermöglichen könnte, sich mit täglichen professionellen Herausforderungen mit einer forschenden Haltung auseinanderzusetzen. Am Beispiel von 15 Aktionsforschungsprojekten, die von slowenischen Lehrenden im Rahmen der Fortbildungen *Deutsch lehren lernen* durchgeführt wurden, werden Potenziale der Aktionsforschung sowie mögliche Stolpersteine für die professionelle Weiterentwicklung erörtert.

1. Einleitung

Das Thema Aktionsforschung besitzt in der Lehrerausbildung wie auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung besondere Aktualität. Die Relevanz des Themas ergibt sich aus der Problematik der Verzahnung von Theorie und Praxis, was besonders in der Fremdsprachendidaktik zum Ausdruck kommt. Ein Dauersuchen nach Rezepten für einen guten Unterricht in Form von Arbeitsblättern, das von Praktikern oft praktiziert und von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Studiums häufig erwartet wird, erweist sich bald als unzureichend. Lösungen für Probleme des schulischen Alltags nur intuitiv zu suchen ist in der heutigen Gesellschaft nicht mehr ausreichend. Einerseits suchen Praktiker ständig nach Wegen, wie sie ihre Unterrichtspraxis verändern bzw. verbessern könnten, andererseits scheinen ihnen die Resultate des wissenschaftlichen Forschens zu abstrakt, zu allgemein oder zu weit von ihren Praxisproblemen entfernt. Es stellt sich die Frage, wie dieser scheinbare Zwiespalt überwunden werden könnte. Aktionsforschung bzw. forschendes Lehren bietet sich als eine der Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit pädagogischen und didaktischen Herausforderungen an, indem man die Theorie mit der Praxis verknüpft und dadurch die Resultate einer solchen Praxisforschung für sich selber nutzen kann.

Auch wenn die Professionalisierung des Fremdsprachenlehrerberufes und die Kernkompetenzen der Lehrperson noch nicht vollständig fundiert sind, lässt sich feststellen, dass die Ära des sogenannten Sprachmeisters, der nur die Zielsprache perfekt beherrscht, endgültig vorbei ist. Die in den 70er Jahren von Schwerdtfeger (Schwerdtfeger

zitiert nach Maijala 2012: 481) zusammengestellte Liste der Eigenschaften eines idealen Fremdsprachenlehrenden stellt solche Lehrenden als Persönlichkeiten dar, die

- Begeisterung am Unterricht haben und es auch deutlich zeigen,
- keine Angst haben, die Zielsprache zu benutzen,
- unterschiedliche Medien vielseitig verwenden,
- je nach Bedarf Gäste aus der Zielsprachenkultur zum Unterricht einladen,
- freundliche und interessierte Distanz allen Lernenden gegenüber zeigen,
- Fehler als Lernquelle sehen,
- Motivation durch Lernerautonomie fördern, erhalten und erweitern,
- konkrete Lernziele setzen und dadurch Transparenz im Unterricht fördern,
- die Rolle der Tests als eine Lernmöglichkeit und -hilfe verdeutlichen,
- sprachliches Experimentieren in der Zielsprache fördern,
- Übungen so anlegen, dass Lernende in einen zielsprachlichen Kontakt kommen,
- die Wichtigkeit der emotionalen Seite des Sprachenlernens kennen,
- darauf hinwirken, dass die Lernenden voneinander lernen können,
- wissen und haben Verständnis dafür, dass in kommunikativen Handlungen Fehler vorkommen,
- die Unterrichtspraxis „organisieren".

Statt einer Liste der Eigenschaften, die eine Fremdsprachenlehrperson beschreiben, stehen heutzutage Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche im Fokus. Weinert (2001: 27) teilt die Kompetenzen in kognitive, motivationale, volitionale und soziale Anteile der Person. Das von Legutke & Schart (2016: 18) zusammengestellte Raster umfasst vier Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden: Sprache und Kultur, Lehren und Lernen, Identität und Rolle, Kooperation und Entwicklung. Alle vier Dimensionen sind stark kontextabhängig, da sie sich in verschiedenen lokalen und institutionellen Kontexten entwickeln. Um einen qualitativ hochwertigen und effektiven Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, reicht eine hochentwickelte linguistische Kompetenz der Fremdsprachenlehrenden nicht aus, von Bedeutung sind auch eine fremdsprachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenz sowie eine breite

Palette spezifischer Kompetenzen, über die Fremdsprachenlehrende als Vermittler zwischen Sprachen und Kulturen verfügen sollten.

2. Kompetenzen der Fremdsprachenlehrenden

Dass Kompetenzen, die Fremdsprachenlehrende entwickeln sollten, ein brennendes Thema sind, beweisen auch zahlreiche Projekte, in denen verschiedene Instrumente zur Begleitung und (Selbst)Beurteilung ausgearbeitet wurden.

Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (kurz EPOSA) (Newby et al. 2006) richtet sich an angehende Lehrkräfte und hat zum Hauptziel sie bei der Reflexion ihrer didaktischen Kompetenzen zu unterstützen und ihren Lernfortschritt in der Ausbildungszeit zu verfolgen. Gleichzeitig ist das Instrument eine wertvolle Quelle für die Aus- und FortbildnerInnen, die Sprachlehrende in ihren professionellen Werdegang hineinführen. Die 193 Kann-Beschreibungen, die in sieben Kategorien (Kontext, Methodik, Ressourcen, Unterrichtsplanung, Durchführung einer Unterrichtsstunde, selbstständiges Lernen, Beurteilung des Lernens) zusammengefasst sind, verstehen sich als Kernkompetenzen eines Sprachlehrenden. Dennoch sollten sie im Selbstbeurteilungsprozess als Teil der lebenslangen professionellen Entwicklung verstanden werden und nicht als Voraussetzung für den Einstieg in die berufliche Welt (vgl. ebda).

Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (kurz EPR), das in den Jahren 2011 bis 2013 entstand und in mehreren Sprachen zugänglich ist, stellt die Hauptkompetenzen der Sprachlehrenden über sechs Entwicklungsphasen dar. Das Instrument enthält in einer tabellarischen Übersicht eine Reihe von Kann-Beschreibungen für folgende Hauptbereiche: Qualifikation und Erfahrung, Zentrale Lehrerkompetenzen, Übergreifende Kompetenzen, Professionalisierung. Das Hauptziel des EPR, das auch in einer digitalen Version zur Verfügung steht (abrufbar unter https://egrid.epg-project.eu/en), versteht sich laut Autoren eher als Informationsquelle, eine Hilfe zur Identifikation der Stärken und Schwächen sowie Unterstützung der professionellen Entwicklung angehender und erfahrener Lehrkräfte und auf keinen Fall als Vorschriften.

Ein weiteres Dokument aus dem Jahr 2019, das als Ergänzung zum EPR verstanden werden kann, ist *Der Eaquals Rahmen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrenden*, in dem innerhalb von drei Entwicklungsphasen detaillierte Deskriptoren für

fünf Bereiche entwickelt wurden: Lehren und Lernen planen, Lehren und Lernen unterstützen, Leistungsmessung, Kommunikation und Kultur und Lehrer als Profession.

Das forschende Lehren findet in keinem Kompetenzmodell einen selbständigen Platz, kann aber dennoch als integrativer Teil aller anderen Kompetenzen, vor allem der Reflexionskompetenz, verstanden werden. Die Reflexion des eigenen praktischen Handelns stellt unseres Erachtens eine der Kernkompetenzen der Lehrerprofession dar, die einem in etlichen Situationen ermöglicht empirisch, fundierte Entscheidungen zu treffen. Aus den Ergebnissen der Studie zur Aktionsforschung von Benitt (2014: 65) geht hervor, dass „die professionelle Entwicklung fremdsprachlicher Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen stattfindet und affektive, kognitive und interpersonale Lernprozesse einschließt." Dies beweist, dass es sich um einen komplexen und multidimensionalen Prozess handelt, der nicht nur die Art der Arbeit, d. h. professionelles Handeln, sondern auch das Denken und besonders die Wertvorstellungen betrifft.

3. Was ist Aktionsforschung?

Die Aktionsforschung in der Lehreraus- und -fortbildung rückt in den fremdsprachendidaktischen Fachdiskussionen sowie in der Praxis der Lehrkräfte in den letzten 10 Jahren immer mehr in den Vordergrund. Laut Posch (2009: 4-5) gibt es im schulischen Umfeld zwei Hauptgründe für das neue oder wiederbelebte Interesse daran, und zwar die wachsende Komplexität von Aufgaben, die anhand der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Lehrkräfte zukommen, sowie die Verpflichtung der Schulen zur Rechenschaftslegung. Aktionsforschung, Praxisforschung, Forschendes Lehren oder im englischsprachigen Raum *action research, teacher research, classroom research* gewinnen nicht nur als Methode für die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte an Popularität, sondern auch als Methode für die Qualitätssicherung der Schulen bzw. Institutionen (vgl. Mertler & Charles 2005; Wallace 1998).

Die Aktionsforschung hat eine schon ziemlich lange Tradition. Für Lewin (1946) ist die Aktionsforschung ein zyklischer, dynamischer Prozess, mit dem lebensrelevanten Problemen nachgegangen werden kann. Ähnlicher Ansicht sind auch Kemmis & McTaggart (1988), die den Kern der Aktionsforschung in der Kooperation der Beteiligten sehen.

Der bekannteste fremdsprachendidaktische Vertreter der Aktionsforschung im englischsprachigen Raum, John Elliott, definiert Aktionsforschung als „the study of a social

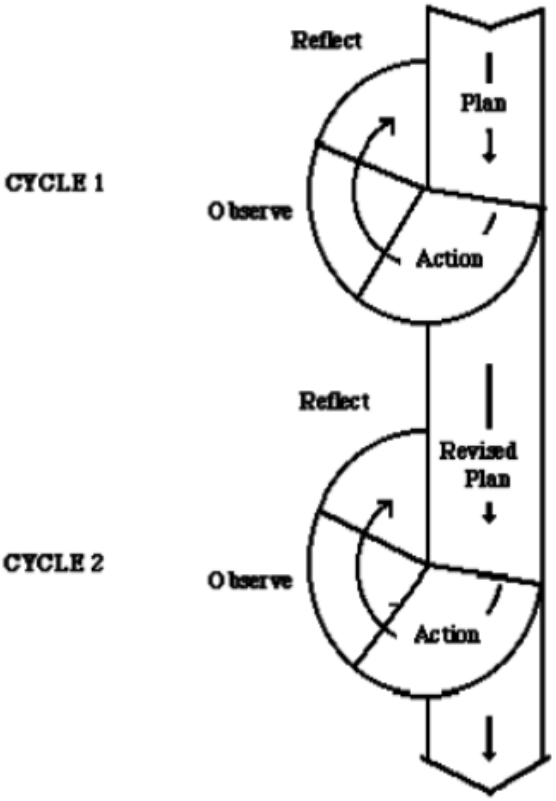
situation with a view to improving the quality of action within it“ (1991: 69). Altrichter & Posch (2007: 13) beschreiben Aktionsforschung in Anlehnung an Elliot als „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“.

Die Initiative für Veränderungen sollte aber nicht nur von außen etwa von Inspektoren oder Schulberatern oder von oben von Experten ergriffen werden, sondern viel mehr von den Akteuren selbst, also von den Lehrenden, denn gerade diese Art der Forschung soll nach Posch (2009: 5) „[…] Lehrer/innen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.“

Bei der Aktionsforschung geht es um eine systematische Reflexion der täglichen Lehrer- und Schulpraxis mit dem Ziel sich selbst und seine eigene Praxis professionell weiterzuentwickeln (vgl. Wallace 1998). Diese Art der Unterrichtsforschung ist, sofern sie von Lehrkräften durchgeführt wird, hauptsächlich eine Forschung aus der Praxis und für die Praxis. Das Hauptziel der Untersuchung ist nicht nur oder überhaupt nicht der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn, sondern vielmehr eine Lösung für ein in der Praxis entstandenes Problem zu finden (Riemer 2013: 359). Schon die Natur der Lehrerarbeit selbst verlangt die ständige Hinterfragung eigener Entscheidungen für jegliches fachliche oder pädagogische Handeln mit Schülern, Eltern, Arbeitskollegen. Die Alltagspraxis der Lehrenden ist vielschichtig und äußerst komplex und gerade deswegen ist es wichtig, dass sie kontinuierlichen Forschungen unterliegt und dass Lösungen für individuelle, spezifische und kontextbedingte Probleme gefunden, impliziert und weiter in Frage gestellt werden. Die dabei entwickelte „praktische Theorie“ (Altrichter & Posch 2007: 16) soll keine letzte Lösung darstellen, sondern vielmehr als Impuls für die Fortsetzung, Weiterentwicklung, Verfeinerung dienen. Die Aktionsforschung wird aus diesem Grund am häufigsten in Form eines Zirkels oder einer Spirale dargestellt.

Bereits im Jahr 1946 stellte Lewin ein zyklisches Modell vor, das aus Planen (engl. *planning*), Handeln (engl. *action*) und Evaluation der Resultate (engl. *reconnaissance*) besteht. Ein ähnliches Modell stammt von Kemmis & McTaggart (1988: 11-14), wobei jeder Aktionskreis in vier Schritten verläuft: Planen (engl. *plan*), Handeln (engl. *act*), Beobachten (engl. *observe*), Reflektieren (engl. *reflect*). Der letzte Schritt des Reflektierens (engl. *reflect*) ist in diesem Modell auch der Anlass zur Fortsetzung der Aktionsforschung und kann von der Planung des nächsten Schrittes nicht getrennt werden.

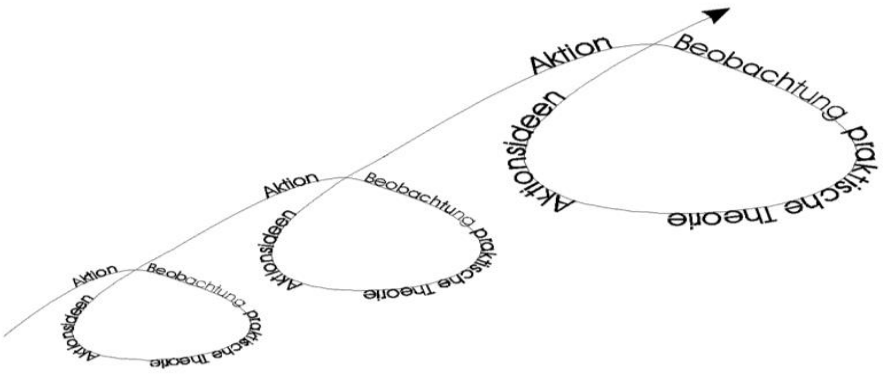
Abb. 1. Aktionsforschungsmodell von Kemmis & McTaggart (1988)



Ein ähnlicher Vierschritte-Kreis der Aktionsforschung (*planning, acting, developing, reflecting*) wurde auch von Mertler & Charles (2005) vorgeschlagen.

Im deutschsprachigen Raum ist das Schema der Aktionsforschungsspirale von Altrichter & Posch (2007) bekannt.

Abb. 2 Aktionsforschungsspirale (Altrichter & Posch 2007: 17)



Der Aktionsforschungsprozess, den Altrichter & Posch (2007) darstellten, lässt sich in vier Schritten beschreiben. Schritt 1 umfasst das Planen. Dazu gehören die Identifika-

tion des Problems durch den Forschenden, Literaturrecherche bzw. Sammeln von Fachwissen hinsichtlich des Forschungsstandes, Formulierung der Forschungsfrage, Planen der Forschung, Auswahl der Forschungsinstrumente.

Der zweite Schritt besteht aus der Aktion bzw. dem Handeln mit der Durchführung und Dokumentierung der Intervention, wobei mithilfe von Instrumenten Daten gesammelt werden. Bei der Aktionsforschung werden am häufigsten Forschungsinstrumente wie Beobachtungsnotizen, Beobachtungsprotokolle, Fragebögen, Feldnotizen, Audio- und Videoaufzeichnungen, aber auch Lerntagebücher, Lernmaterialien oder andere auf den Forschungskontext bezogene Dokumente eingesetzt.

Im Schritt 3 werden die gesammelten Daten analysiert, ausgewertet und interpretiert. Anhand von Daten und Reflexion wird eine praktische Theorie entwickelt und dokumentiert.

Der vierte Schritt umfasst die Fortsetzung der ursprünglichen praktischen Theorie, indem die forschende Person ihre Erkenntnisse weiterentwickelt, verfeinert und sie in neuen Situationen überprüft.

Diese Verlaufsschritte lassen sich aus den Merkmalen der Aktionsforschung von Altrichter & Posch (2007: 15-21) ableiten. Sie wurden folgenderweise formuliert:

> (1) Forschung der Betroffenen, (2) Fragestellung aus der Praxis, (3) In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion, (4) Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen, (5) Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven, (6) Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft, (7) Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit, (8) Veröffentlichung von Praktikerwissen, (9) Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit, (10) Ziele von Aktionsforschung.

Dass der Aktionsforschung in der DaF-Lehreraus- und -fortbildung sowie im DaF-Unterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, lässt sich auch anhand von zahlreichen Artikeln zu dieser Thematik bekräftigen. Nach Warneke (2007) spielt die Aktionsforschung eine zentrale Rolle in der Lehrerausbildung. Laut Ngatcha (2004) konnten durch die Durchführung der Aktionsforschung bei den Lehrenden und Lernenden in Kamerun positive Auswirkungen erreicht/erzielt werden. Zur gleichen Auffassung kommt Asano (2010), der Aktionsforschung im japanischen Kontext beleuchtet. Zahlreiche Projektberichte, die im Rahmen des ECML-Projektes *Aktionsforschungsnetzwerke für SprachenlehrerInnen (2016-2018)* entstanden sind, stellen unmittelbare

positive Effekte des forschenden Lehrens fest. Es könnte z. B. zu besseren Leistungen der Lernenden beigetragen werden (Maijala & Pagèze 2017), die Lernerautonomie stärken (Kenny & Puig 2017) oder die Reflexion des eigenen Handelns verbessern (Jacquin & Retelj 2017).

4. Aktionsforschung in der Praxis – Vorstellung des Fortbildungskonzeptes Deutsch lehren lernen in Slowenien

Die Fortbildungsreihe *Deutsch lehren lernen* (weiter DLL), die in Slowenien unter der Leitung des Goethe-Instituts Ljubljana angeboten wird, ist als eine längere Fortbildung konzipiert, die aus einer Präsenzphase (Auftaktseminar – 12 Unterrichtsstunden, Auswertungsseminar – 6 Unterrichtsstunden), einer Online-Phase (rund 7 Wochen) und der Durchführung des Forschungsprojekts (ungefähr 3 Wochen) besteht. Das Fortbildungskonzept wurde vom Goethe-Institut und zahlreichen Experten entwickelt und wissenschaftlich begleitet. Inzwischen werden DLL-Module in vielen Ländern als Teil der Lehreraus- oder -fortbildung angeboten.[1]

Die TeilnehmerInnen setzen sich in der Präsenzphase mit den fachlichen Inhalten einer DLL-Einheit auseinander und machen sich mit der Aktionsforschung vertraut. Im Auftaktseminar werden sie mit verschiedenen aktiven Methoden an das jeweilige Fachthema herangeführt. Zur Auffrischung ihres theoretischen Wissens stehen ihnen die DLL-Materialien im klassischen Buchformat oder als elektronische Version zur Verfügung. Neben dem theoretischen Teil und praktischen Beispielen beinhaltet jedes Buch auch ungefähr 80 Aufgaben, die zur Wiederholung, Festigung und zur Reflexion des Gelesenen und der eigenen Praxis dienen. Von großem Wert sind auch authentische Videomitschnitte auf einer DVD und auf der Lernplattform, die den SeminarteilnehmerInnen helfen Inhalte besser zu verstehen und mit ihrer Praxis zu vergleichen wie auch zu reflektieren. Einige von diesen Aufgaben werden in der Präsenzphase

[1] Im Rahmen der DLL-Fortbildungen wurden in Slowenien folgende Themen bzw. DLL-Einheiten angeboten und durchgeführt: im Jahr 2013 Modul 6 „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“, im Jahr 2014 Modul 1 „Lehrerkompetenz und Unterrichtsgestaltung; Modul 4 Aufgaben, Übungen und Interaktion, im Jahr 2015 Modul 2 Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?“ und Modul 5 „Lernmaterialien und Medien“, im Jahr 2016 Modul 7 „Prüfen, Testen und Evaluieren“ und Modul 3 „Deutsch als fremde Sprache“, im Jahr 2017 Modul 16 „Sprachbildung in allen Fächern“, im Jahr 2018 Modul 9 „Unterrichten mit digitalen Medien“ und Modul 8 „DaF für Kinder“ und im Jahr 2019 Modul 4 „Aufgaben, Übungen und Interaktion“. An jeder DLL-Fortbildung nahmen normalerweise zwischen 8 und 17 Teilnehmer teil.

bearbeitet, mit dem Ziel die Teilnehmenden auf die Online-Phase vorzubereiten und ihre Selbstreflexion anzuregen. In der Online-Phase, die auf einer vom Goethe-Institut vorbereiteten Moodle-Lernplattform verläuft, lösen die TeilnehmerInnen Aufgaben aus dem Buch, lesen und kommentieren Beiträge von anderen SeminarteilnehmerInnen und werden durch den/die SeminarleiterIn zum Austausch und zur Reflexion angeregt. Die Bearbeitung der Aufgaben hat zum Ziel bei den Lehrenden Fragen über das eigene Unterrichten zu wecken, denen dann in eigenen Forschungsprojekten nachgegangen wird. Die Online-Phase wird mit einer Planung des Praxiserkundungsprojektes (weiter PeP) beendet. Das PeP ist ein kleines Aktionsforschungsprojekt, das in Paaren oder in Dreier-Gruppen geplant, im eigenen Unterricht durchgeführt und evaluiert wird und am letzten Präsenztag den anderen Teilnehmenden vorgestellt wird. Der/Die SeminarleiterIn kann den Teilnehmenden bei der Formulierung der PeP-Frage oder bei der Erstellung der Messinstrumente helfen und steht ihnen bei der Durchführung zur Verfügung. Für die Durchführung und das Dokumentieren des PePs haben die Teilnehmenden etwa 3 Wochen Zeit. Jedes Paar oder jede Gruppe dokumentiert den ganzen Projektverlauf, indem sie sich dafür einer vorbereiteten Vorlage bedienen.

Die von den Teilnehmenden im Auswertungsseminar vorgestellten Präsentationen der PeP-Projekte dienten der Verbreitung der Resultate unter den KollegInnen, dem Austausch von Erfahrungen und praktischen Tipps, wie auch der Anregung zu weiteren Forschungsprojekten in der Praxis und nicht zuletzt der Debatte über das eigene durch forschendes Lehren professionelle Wachstum bzw. über den potentiellen Einfluss des Forschens auf das eigene Handeln. Der am Seminarende abgegebene Bericht besteht aus einem Formblatt, aus Instrumenten für die Datenerhebung, sowie aus allen im Unterricht eingesetzten Lernmaterialien. Mithilfe des Formblattes dokumentieren die SeminarteilnehmerInnen Folgendes:

- Praxiserkundungsfrage – PeP-Frage
- Beschreibung des Zusammenhangs der PeP-Frage mit den Inhalten der bearbeiteten DLL-Einheit
- Durchführungsprotokoll des Praxiserkundungsprojekts
- Zusammenfassung der Ergebnisse der Datenerhebung
- Bewertung von Ergebnissen des Praxiserkundungsprojekts
- Folgen für die professionelle Weiterentwicklung.

5. Empirische Untersuchung

5.1 Forschungsvorhaben

Obwohl Aktionsforschung ein vieldiskutiertes Thema ist, liegen zu wenige Arbeiten vor, die die Auswirkung forschenden Lehrens auf das professionelle Handeln erforschen. Diese Untersuchung versteht sich als Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke. In die Untersuchung wurden 15 Berichte von Praxiserkundungsprojekten, die im Rahmen mehrerer *Deutsch lehren lernen* Fortbildungsseminare entstanden, eingeschlossen und unter dem Aspekt der möglichen Potenziale und der Problematik für die professionelle Bildung untersucht. Die durchschnittliche Länge eines Berichtes beträgt etwa zehntausend Zeichen in einer *Word*-Datei. Die Analyse der Berichte der SeminarteilnehmerInnen hatte zum Ziel folgende Fragen zu beantworten:

1. Inwiefern empfinden SeminarteilnehmerInnen das forschende Lehren als praxisrelevant?
2. Nehmen SeminarteilnehmerInnen das forschende Lehren als professionelle Entwicklung bzw. Weiterentwicklung wahr?
3. Wie bewerten SeminarteilnehmerInnen das forschende Lehren als Instrument zur Qualitätssicherung des Fremdsprachenunterrichts bzw. des Fremdsprachenlehrerberufes?

5.2 Forschungsmethode

Für die Datenanalyse wurde ein qualitatives methodisches Verfahren ausgewählt. Dabei wurde der Qualitativen Analyse nach Mayring (2010) gefolgt.[2] Ausgewählt wurde das deduktive Verfahren. Nach der Formulierung der Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln wurden Berichte von SeminarteilnehmerInnen in das Computerprogramm Maxqda 2020 importiert und für die Kodierung vorbereitet. Daraufhin folgten der erste Materialdurchgang und die Überprüfung der Kategorien. Danach wurden die Textstellen

[2] Mayring (2010) gibt folgende Schritte bei der qualitativen Analyse der Daten und der Interpretation vor: 1. Festlegung des Materials 2. Analyse der Entstehungssituation 3. Formale Charakteristika des Materials 4. Richtung der Analyse 5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung 6. Bestimmung der Analysetechniken und des Ablaufmodells 7. Definition der Analyseeinheiten 8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems 9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorien und Material 10. Interpretation der Ergebnisse in Richtung Hauptfragestellung 11. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien.

in den Berichten kodiert und später kategorisiert. Anhand von Kodes und Kategorien wurden Rückschlüsse hinsichtlich der Forschungsfragen gezogen.

5. 3 Analyse der Resultate und ihre Interpretation

Die Textanalyse ergab 106 Kodes, die ausgehend von den Forschungsfragen sechs Kategorien zugeordnet wurden. Wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, wurden die Kategorien wie gefolgt formuliert: *Veränderung des eigenen Handelns im Unterricht, Veränderungen bei der Unterrichtsplanung, Zielsetzung, Neue Erkenntnisse und neue Kompetenzen, Wirkung auf Lernende, Qualitätssicherung*.

Tabelle 1: Darstellung der Kategoriesysteme „Aktionsforschung“

Kategorie	**Kategorie - bezeichnung**	**Ankerbeispiele**	**Zahl der Kodes**
			Häufigkeit der Kategorien
Neue Erkenntnisse und neue Kompetenzen	Alle Stellen, die auf das neu erworbene Wissen und Kompetenzen der Lehrenden deuten	1. Das PeP und die damit verbundene Selbstreflexion sowie die Analyse des Kapitels finde ich wichtig für meine professionelle Weiterentwicklung, weil ich jetzt weiß, in welchen Phasen der Prozess der Wortschatzvermittlung verläuft und wie ich mein eigenes Vorgehen bei der Wortschatzarbeit noch verbessern könnte. B14 2. Das PeP und die damit verbundene Entwicklung von LV-Aufgaben finden wir sehr wichtig für unsere professionelle Weiterentwicklung, weil wir jetzt mehr Einsicht darin haben, was wir bei der Erstellung einer LV-Aufgabe berücksichtigen müssen und wie man deren Qualität evaluieren kann. B12	30 1
Veränderungen bei der Unterrichts-planung	Alle Stellen, die auf die Vorbereitung auf den Unterricht deuten.	1. Beim PeP lernte ich, wie wichtig es ist, den Unterricht bewusst zu planen, weil wir als Lehrer nur so sicher sein können, dass der Lernprozess gut, effektiv und professionell strukturiert wird. B3	22 2

Kategorie	**Kategorie - bezeichnung**	**Ankerbeispiele**	**Zahl der Kodes** **Häufigkeit der Kategorien**
Veränderungen bei der Unterrichts-planung (Forts.)	Alle Stellen, die auf die Vorbereitung auf den Unterricht deuten.	2. Mithilfe der Selbstreflexion konnte ich einsehen, welche Übungen ich in meinem Unterricht einsetze und welche weniger. Ich muss meine Vorlieben ändern. B7	
Zielsetzung	Alle Stellen, die mit den Unterrichtszielen verbunden sind.	1. Ich habe mit dem PeP gesehen, dass ich manchmal gar nicht weiß, was ich von den Schülern will. Ziele sind wirklich wichtig. B2 2. In der Zukunft möchte ich das PeP auch weiter ausprobieren, so dass ich am Anfang der Stunde/Lektion auf die Ziele aufmerksam mache und wir am Ende checken, ob wir sie erreicht haben. B6	21 3
Veränderung des eigenen Handelns im Unterricht	Alle Stellen, die auf die Veränderungen bei der Durchführung des Unterrichts deuten.	Wir werden das bestimmt noch öfter machen, nicht nur Lernen an Stationen, sondern auch andere Sachen, vor denen wir uns bis jetzt, wegen der Größe der Klasse, gefürchtet haben. B1	17 4
Wirkung auf Lernende	Alle Stellen, die sich auf das Einwirken des Erforschten bei Lernenden beziehen.	1. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Einsatz von Wikis im Deutschunterricht in hohem Maße zum Deutschlernen beiträgt, weil einerseits die Wikis motivierend auf die Lernenden wirken und andererseits die Lernenden miteinander sowie voneinander lernen, indem sie ihre Sätze gegenseitig erweitern bzw. korrigieren. B8 2. Anhand der Notizen im Reflexionsbogen kann ich feststellen, dass die Erwachsenen am stärksten durch Wortkarten und Spiel zum Deutschlernen motiviert werden. B9	11 5

Kategorie	**Kategorie - bezeichnung**	**Ankerbeispiele**	**Zahl der Kodes** / **Häufigkeit der Kategorien**
Qualitätssicherung	Alle Stellen, die auf die Qualität des Unterrichtens deuten.	1. Ich habe fest beschlossen mithilfe der Beobachtung der eigenen Unterrichtspraxis noch weiter an meiner beruflichen Entwicklung zu arbeiten, weil die Qualität meines Unterrichts größer ist. B2 2. Ich finde es aber sehr hilfreich, wenn man dabei einen Mentor/eine Mentorin hat, der/die einem ein Feedback geben kann, das trägt sicher zu Verbesserungen bei. B4	5 6

Die Mehrheit der Antworten wurde der Kategorie *Neue Erkenntnisse und neue Kompetenzen* zugeordnet. Aus den Reflexionen der TeilnehmerInnen lässt sich schließen, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Aktionsforschung, die Vorbereitung eines kleinen Forschungsprojektes und seine Durchführung so wie die Reflexion danach einen wesentlichen Beitrag zu ihrer professionellen Entwicklung geleistet haben. In den Reflexionen der Teilnehmerinnen sind z. B. folgende Äußerungen zu lesen: „wichtig für meine Weiterentwicklung", „ich habe eine Forschung noch nie früher gemacht", „diese Forschung ergibt Sinn für die Praxis", „ich traue mich zu forschen", „ich habe viel gelernt", „ich bin jetzt selbstbewusster". Forschendes Lehren erweist sich damit als wichtiger Faktor für die eigene persönliche und fachliche Entwicklung, wodurch die Lehrenden dazu ermutigt werden, sich mit ihren alltäglichen Herausforderungen im Unterricht auseinanderzusetzen, indem sie eine forschende Haltung einnehmen, nach einschlägiger Literatur greifen und sich mithilfe der Aktionsforschung gründlich mit einem Problem auseinandersetzen. Dabei entwickeln sie sich auf ihrem Fachgebiet weiter und gewinnen neue Kompetenzen. Forschendes Lehren könnte diesbezüglich eine Anregung für eine vertiefte, selbstgeplante und selbstinitiierte Fortbildung sein.

Die Kategorie *Veränderungen bei der Unterrichtsplanung* wurde auf den zweiten Platz gestellt. Die Durchführung des Aktionsforschungsprojekts beeinflusste die Unterrichtsplanung, indem die Lehrkräfte einen Einblick in ihre Unterrichtsplanung gewannen, d. h. wie sie normalerweise ihren Unterricht planen, ob sie dabei routinemäßig handeln, bestimmte Vorlieben z. B. bei der Methodenauswahl haben, die sie eventuell zu oft ein-

setzen oder unbewusst auf welche verzichten. „Früher habe ich nicht daran gedacht", „ich lernte bewusst zu planen", „ich sehe, wie wichtig ist gute Planung", „mein Unterrichtsentwurf ist jetzt viel genauer", sind die häufigsten Äußerungen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden. Aus den Reflexionen lässt sich also ableiten, dass erst durch die Aktionsforschung eine Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes im Unterricht möglich war, welche dann als Spiegelbild für die eigene Unterrichtsplanung diente und mögliche Probleme belichtete sowie zu Veränderungen anspornte.

Auf dem dritten Platz befindet sich die Kategorie *Zielsetzung.* Die Reflexionen zeigen, dass sich die Lehrenden durch den Aktionsforschungsprozess bewusster mit den Lernzielen für eine Unterrichtsstunde oder auch für ein Thema, das über einen längeren Zeitraum bearbeitet wird, auseinandersetzten. Die Lernziele wurden dabei besser durchdacht, auch im Hinblick auf unterschiedliche Lerngruppen, in denen die Lernziele differenziert erreicht werden müssen. In den Reflexionen sind folgende Äußerungen zu finden: „wie wichtig ist das Ziel der Stunde", „ich schreibe Ziele viel überlegter", „ich nehme mir Zeit für die Zielsetzung", „Ziel zuerst, dann alles andere".

Den vierten Platz besetzt die Kategorie *Veränderung des eigenen Handelns im Unterricht.* Die TeilnehmerInnen schrieben z. B.: „sehr wichtig für meine Arbeit", „unterstützt", ich könnte verbessern", „ich habe jetzt mehr Einsicht in mein Tun", „ich reflektiere besser". Durch den Aktionsforschungsprozess bzw. die Selbstbeobachtung bekamen die Lehrenden Einsicht in ihr eigenes Handeln bzw. ihr unbewusstes Agieren im Unterricht kam zum Vorschein. Eine Auseinandersetzung z. B. mit den eigenen Ängsten sowie der potenzielle Wunsch zu Veränderungen wurden dadurch in die Tat umgesetzt.

Das forschende Lehren hat laut den SeminarteilnehmerInnen auch eine Auswirkung auf die Lernenden, was die fünfte Kategorie *Wirkung auf Lernende* repräsentiert. In den Reflexionen sind folgende Äußerungen zu lesen: „besser lernen", „sind motivierter", „ich kann Lernende besser verstehen", „sie übernehmen mehr Verantwortung", „sie lassen sich beraten". Die Lernenden fühlen sich in den Lernprozess einbezogen, sind bereit Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, arbeiten motivierter und sehen die Lehrperson als Begleitung auf ihrem Weg zum Lernerfolg, welche bereit ist, mit ihnen zusammen neue Wege zu gehen und ihnen durch ständiges Suchen und Ausprobieren im Unterricht näher zu kommen. Mithilfe des forschenden Lehrens kann zwischen den

Lehrenden und Lernenden statt einer Distanz eine Nähe geschaffen werden, die in besserer Zusammenarbeit und einem angenehmeren Klassenklima resultiert.

Als sechste Kategorie wurde *Qualitätssicherung* platziert, die sich vor allem als Folge der eingeführten Veränderungen im Aktionsforschungsprozess ableiten lässt. Dies wurde anhand von folgenden Äußerungen abgeleitet: „Qualität meiner Arbeit", „besser lernen und besser lehren", „allgemein mehr Qualität", „produktivere Arbeit", „ich bin viel zufriedener mit der Qualität". Laut den Lehrenden zeigt sich die Qualität in der persönlichen Zufriedenheit der Lehrenden und Lernenden sowie in besseren Leistungen der Lernenden, die sich im neuerworbenen Wissen und Kompetenzen manifestieren, wie auch bei den Lehrenden, die den Lehr-bzw. Lernprozess qualitätsbewusster planen und durchführen.

6. Fazit und Ausblick

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist in der Lehrerausbildung wie auch in der Lehrerfortbildung ein Dauerthema. Aktionsforschung bietet sich als gelungenes Konzept für die kontinuierliche professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte an, die sich mit der Klassenrealität noch vertraut machen müssen (siehe Lah & Retelj 2018) wie auch für erfahrene Lehrende, die sich bewusst sind, wie wichtig es ist, die eigene Praxis kritisch zu reflektieren und die zu Veränderungen an bzw. in ihrem Unterricht bereit sind (vgl. Warnecke 2007; Altrichter & Posch 2007; Wallace 1998).

Aus der dargestellten Untersuchung geht hervor, dass Aktionsforschung positive Auswirkungen auf die professionelle Entwicklung der Lehrenden hat, was in Veränderungen bei der Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Evaluation des eigenen Handelns resultiert. Folglich wird durch die forschende Haltung der Lehrenden und die durch die Aktionsforschung gewonnenen Erkenntnisse auch den Lernenden eine neue Rolle zugewiesen, was eine Praxisrelevanz noch bekräftigt. Veränderungen bzw. Verbesserungen, die Lehrende und Lernende durch Aktionsforschung erleben, tragen letztendlich auch zur Qualität des Fremdsprachenunterrichts bei, indem ein ständiges Hinterfragen zu Veränderungen anspornt und Lösungen dafür sucht.

Damit die Aktionsforschung gewinnbringend sein kann, müssen einige Voraussetzungen erfüllt werden. Lehrkräfte sollten eine positive Haltung gegenüber Forschungen einnehmen und den Antrieb haben, systematisch und methodologisch korrekt Daten zu

sammeln, zu dokumentieren, auszuwerten und zu analysieren; außerdem müssen sie über ein Reflexionsvermögen in Bezug auf den eigenen Unterricht und das Unterrichtsgeschehen verfügen, den Wunsch nach der Entwicklung des professionellen Selbst haben und nicht zuletzt auch über den Willen zur Veränderung oder Anpassung der eigenen Persönlichkeit und des Unterrichtsgeschehens verfügen. Fremdsprachenlehrende sollten sich schon in der Lehrerausbildung mit der Aktionsforschung vertraut machen, sie ausprobieren und reflektieren, um ihr professionelles Handeln damit von Anfang an analysieren zu können.

Aus der Analyse der Aktionsforschungsprojekte geht hervor, dass die Entwicklung der Forschungskompetenz ein langwieriger Prozess ist, dem eine vertiefte Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten und dem Forschungsverlauf unterliegt. Die Analyse zeigt, dass Lehrende selbst mit der Formulierung der Forschungsfrage Schwierigkeiten haben könnten; sie brauchen auch Unterstützung bei der Aufstellung der Indikatoren und der Auswahl der passenden Forschungsmethoden. Auch die Erstellung der Forschungsinstrumente ist keine Selbstverständlichkeit. Das größte Manko zeigt sich aber beim Dokumentieren der Forschungsprojekte und der Bereitschaft sie zu veröffentlichen. Die traditionelle Überzeugung, Forschung gehöre nur in den Bereich der Universität, hinterließ hier große Spuren, die erst einmal beseitigt werden müssen.

Damit das Forschen über die LehrerInnenpraxis und eine forschende Haltung ihr gegenüber Teil der täglichen Routine der Fremdsprachenlehrenden werden kann, benötigen Lehrende Fortbildungen über das forschende Lehren. Erwünscht wären zum einen auch Veranstaltungen, die es ermöglichen, einem Kreis von Interessierten die Forschungsergebnisse vorzustellen und zum anderen ein kollegialer Fachaustausch mit dem Ziel Forschungsprojekte von Lehrern weiterzuentwickeln. Im Interesse der Lehrpersonen ist auch eine Unterstützung von universitärer Seite zu empfehlen: Hochschuldidaktiker und Hochschuldidaktikerinnen könnten Lehrenden im Forschungsprozess mit Rat und Tat zur Seite stehen. Genauso wichtig ist aber auch, dass Forschungsarbeiten aus der Praxis bei der Beförderung der Lehrkräfte berücksichtigt bzw. anerkannt werden. Wenn Lehrkräfte zum Forschen der eigenen Praxis nur angehalten werden, um professionell zu wachsen und sich weiterzuentwickeln, davon aber außer dem eigenen Zufriedenheitsgefühl keine anderen Vorteile haben, dann wird eine forschende Lehrergesellschaft auf lange Sicht nur eine Wunschvorstellung bleiben. Die

Zeit und der Aufwand, die man in solche Forschungsprojekte zu investieren hat, sind einfach zu groß.

Literatur

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007) *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage.

Asano, Yuki (2010) Bericht einer Aktionsforschung zur Förderung autonomen Lernens in einem Japanischkurs – Aspekte selbstreflektierenden Fremdsprachenlernens. *Profil* 2/2010, 51-68.

Benitt, Nora (2014) Forschen, Lehren, Lernen. Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25.1, 39-71.

Eaquals (2019) *Der Equals Rahmen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrenden.* https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Der-Eaquals-Rahmen-fur-die-Aus-und-Weiterbildung-von-Sprachlehrenden_August2020.pdf, Zugriffsdatum: 31.12.21.

Elliott, John (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Helmke, Andreas (2007) *Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Jacquin, Marianne; Retelj, Andreja (2017) LehrerInnen als Ko-Konstrukteure von Wissen – Dialogische mündliche Interaktion als ein Coaching-Instrument in der Ausbildung. https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Lechner%20Christine/results/LehrerInnen_als_Ko-Konstrukteure_von_Wissen.pdf?ver=2017-12-14-110419-177, Zugriffsdatum 1.2.2021.

Kelly, Michael; Grenfell, Michael; Allan, Rebecca; Kriza, Christin; McEvoy, William (Hrsg.) (2004) *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference. European Commission*. https://archive.ecml.at/mtp2/Fte/html/FTE_E_mat.htm, Zugriffsdatum: 1.12.2020.

Kemmis, Stephen; McTaggart, Robin (1988) *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.

Kenny, Mary; Puig, Kenia (2017) Does Teaching Vocabulary Noticing Strategies Lead to Learner Autonomy? https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Lechner%20Christine/results/EAL_MFL.pdf?ver=2017-07-17-101141-997, Zugriffsdatum: 31.1.2021.

Lah, Meta; Retelj, Andreja (2018) Action research: how to introduce it into the curricula of future language teachers? / La recherche-action: comment l'introduire dans les cursus des futurs enseignants de langues? *XLinguae* 1/2018, 164-74.

Legutke, Michael; Schart, Michael (2016) Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Michael Legutke; Michael Schart (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-46.

Lewin, Kurt (1946/1948) Action research and minority problems. In: Gertrud Weiss Lewin (Hrsg.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row, 201-16.

Mertler, Craig. A.; Charles, C. M. (2005) *Introduction to Educational Research.* Boston: Allyn & Bacon, 5. Auflage.

Maijala, Minna (2012) Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Info DaF* 39.4, 479-98.

Maijala, Minna; Pagèze, Joanna (2017) How do different types of student-centred activities function in the GFL classroom? https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Lechner%20Christine/results/Student_Centred_Activities.pdf?ver=2017-07-17-101142-120, Zugriffsdatum: 21.1.2021.

Mayring, Philipp (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim u.a.: Beltz.

Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna: Soghikyan, Kristine (2006) *The European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL,* http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf, Zugriffsdatum: 12.12.2020.

North, Brian; Mateva, Galya: Rossner, Richard (2009-2011) *A Profiling Grid for Language Teachers (Eaquals),* https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf, Zugriffsdatum: 1.2.2021.

Ngatcha, Alexis (2004) Was kann Aktionsforschung zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts Deutsch beitragen? *Info DaF* 31.4, 422-30.

Posch, Peter (2009) Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung. Vortrag auf der Tagung des Nordverbunds. https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Tagungen/Nordverbund_Posch_Text.pdf, Zugriffsdatum: 15.8.2019.

Riemer, Claudia (2010) Empirische Unterrichtsforschung und *Action Research.* In: Wolfgang Hallet; Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett-Kallmeyer, 359-63.

Wallace, Michael J. (1998) *Action Research for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Warneke, Dagmara (2007) *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung.* Kassel: Kassel University Press.

Weinert, Franz E. (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.) *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim-Basel: Beltz, 17-31.

Kurzbiographie

Andreja Retelj, Dozentin für Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der Universität Ljubljana/Slowenien. Forschungsschwerpunkte: Tertiärsprachendidaktik; Mehrsprachigkeit, früher L3-Unterricht, computerunterstütztes Fremdsprachenlernen, Blended Learning, Lehrwerkforschung. E-Mail-Adresse: Andreja.retelj@ff.uni-lj.si.

Schlagwörter

Aktionsforschung, Professionalisierung des Lehrerberufes, Fremdsprachenlehrende