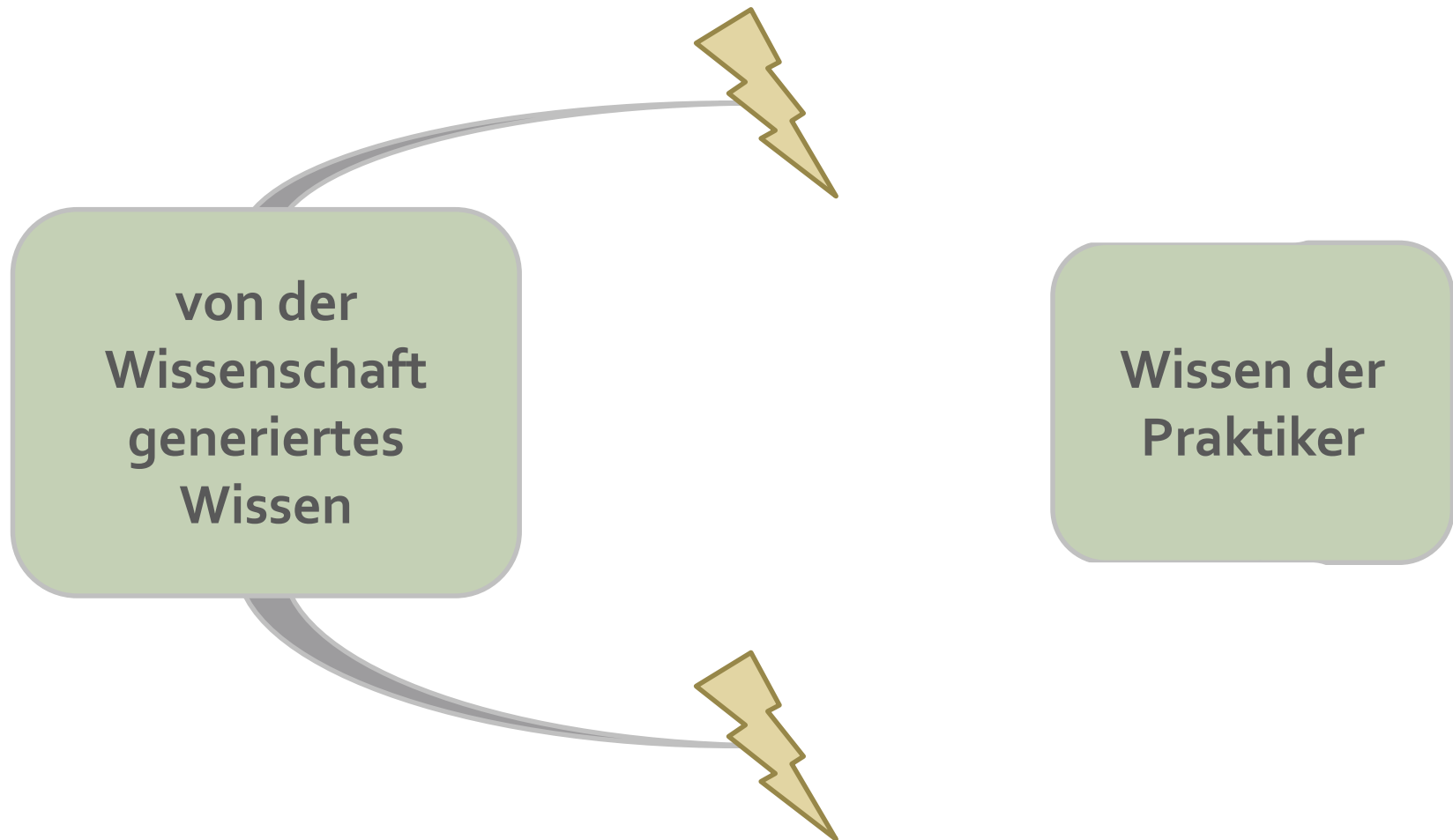


Welches Wissen schafft das Forschen von Lehrenden?

Michael Schart

Keio Universität Tokyo

Ausgangspunkt: Scheitern der Implementierungsidee



Differenz als Verschiedenartigkeit

Wissenschafts- wissen

- systematisch, detailliert, differenziert & abstrakt
- generalisierend
- explizit
- Logik

Handlungswissen von Lehrenden

- ganzheitlich
- kontextgebunden, konkret
- implizit („Wissen-in-der-Handlung“) auf Routinen beruhend
- Intuition

→ zwei Arten sozialer Praxis mit unterschiedlichen Aufgaben und Erkenntnisinteressen

→ betrachten Lehr- und Lernprozesse aus verschiedenen Perspektiven

→ keine Wissensform mit privilegiertem Zugang zum Gegenstand

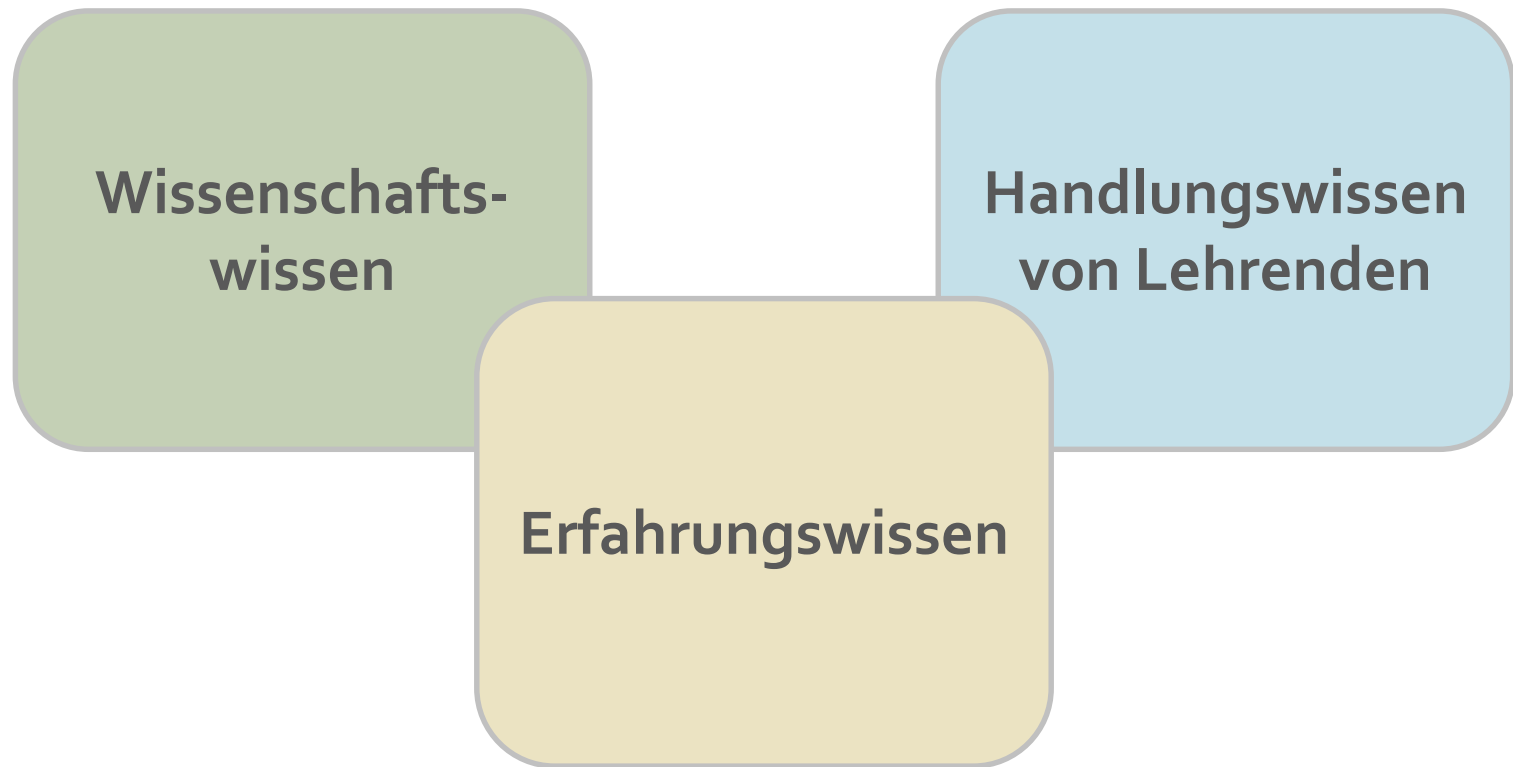
Konsequenzen für Lehrende

- Anspruchsniveau an Wissenschaft senken
- wissenschaftliches Wissen „übersetzen“ lernen
- durch strukturierte Reflexion eigenes Erleben und Handeln hinterfragen → „forschender Habitus“ (Dewey: *scientific attitude*)

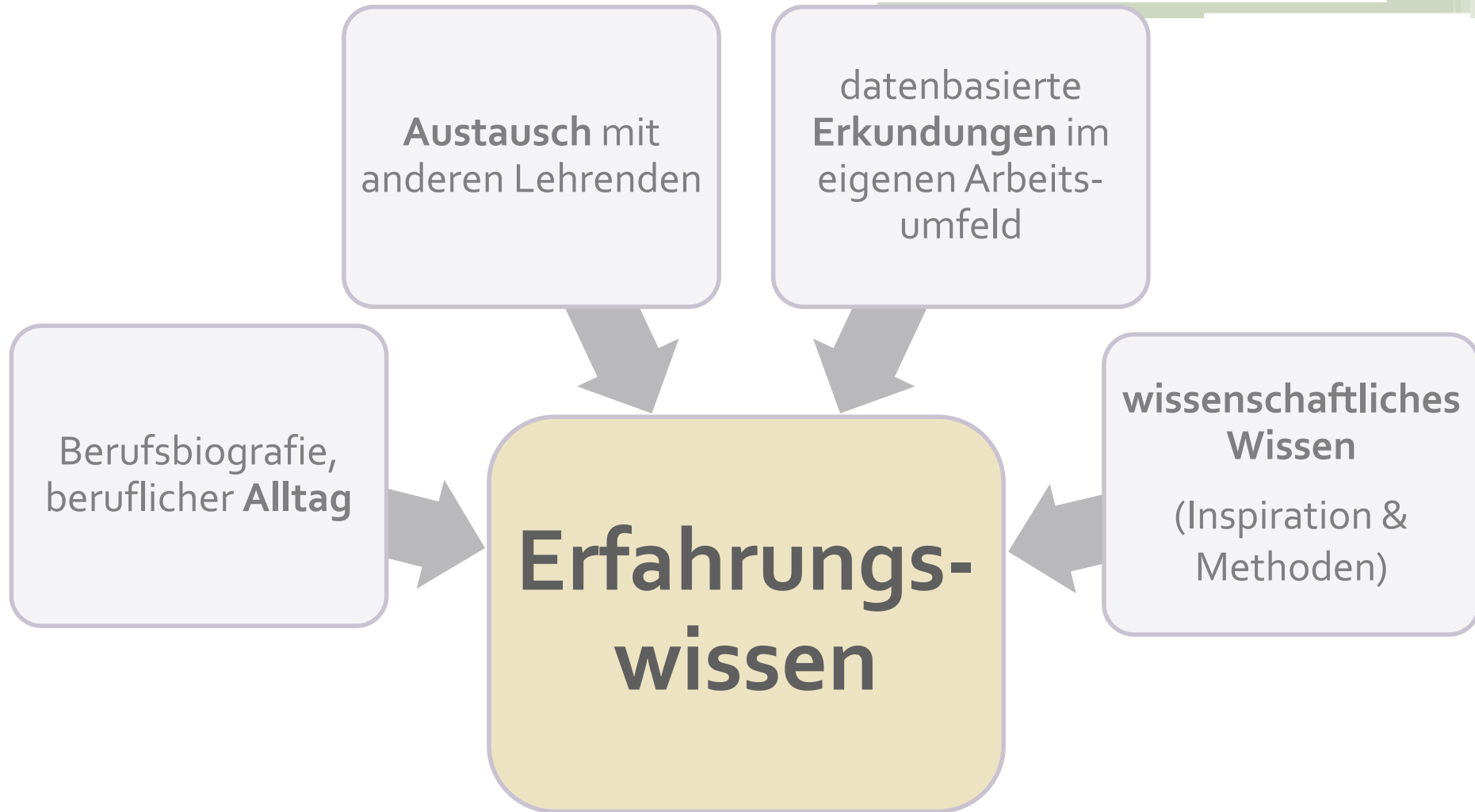
→ systematisch neues Wissen über die eigene Praxis generieren

→ professionelles Selbstbewusstsein entwickeln, Teilhabe und Kontrolle über das Wissen im Bereich Lehren und Lernen anstreben

Erfahrungswissen als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis



- eher explizit
- reflektiert
- praktisch und theoretisch
- systematisch und evidenzbasiert





Kritik an Lehrerforschung

- dilettantisch
- ohne Distanz zum Gegenstand
- genügt nicht wissenschaftlichen Gütekriterien
- idiosynkratische Erkenntnisse
- Rad wird immer wieder neu erfunden
- stellt Lehrende ins Zentrum (nicht Lernende, Institution etc.)
- überfordert Lehrende

„Ist das noch Wissenschaft?“
(Altrichter 1990)

Lokales Wissen schaffen – ein Beispiel

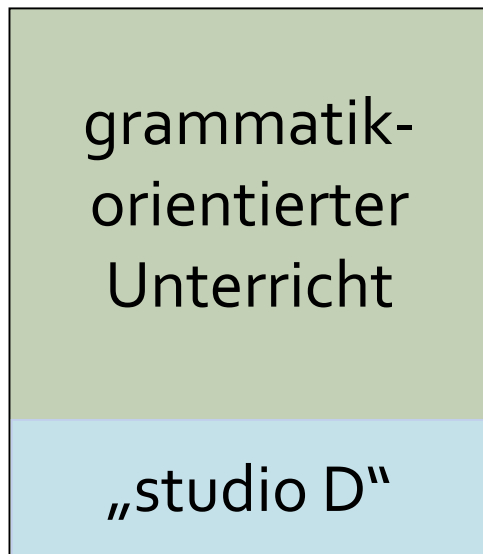
- kontinuierlicher Forschungsprozess von Lehrenden in einem Intensivsprachprogramm seit ca. 10 Jahren
 - www.id-keio.net/forschung
- Zielsetzungen:
 1. eigenes Handeln verstehen/ Verantwortung übernehmen
 2. Weiterentwicklung des Unterrichts/ des Programms
 3. Stärkung der Profession
 4. Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über aufgaben- und inhaltsbasierten Unterricht (TBLT, CLIL)

Unterrichtskontext

- Intensivsprachprogramm an der Juristischen Fakultät der Keio-Universität Tokio/Yokohama
- Zielgruppe: Studierende in den BA-Studiengängen Jura und Politikwissenschaft
- 4 UE à 90 Minuten pro Woche/ 4 Studienjahre
- grundlegende Idee: Fachstudium und Fremdsprachenlernen verbinden, Sprach- und Sachkompetenz parallel entwickeln (Sambe 1996, Schart 2010)

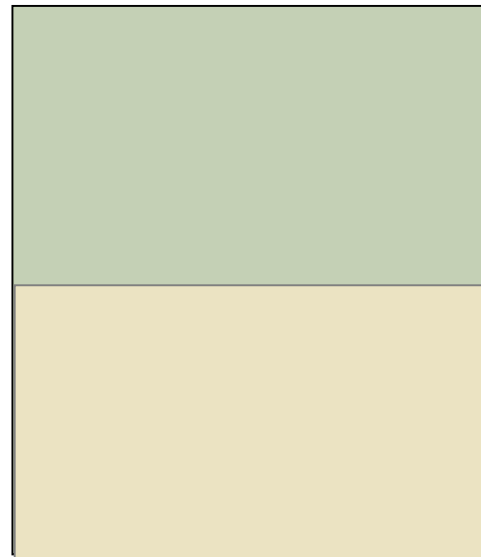
Forschungskontext: 3 unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen in Grundstufenklassen (Ao)

Klasse GA



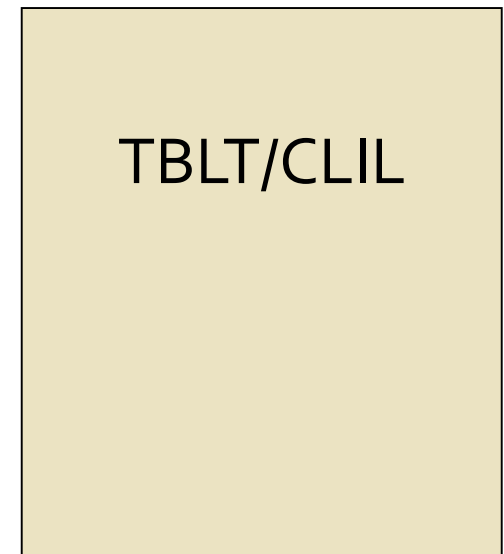
N= 12

Klasse GB



N= 14

Klasse GC



N= 10

- Fokus auf linguistischen Aspekten, Inhalte nachgeordnet
 - synthetisches Prinzip
 - strukturierter Input
- Präsentieren (induktiv/ deduktiv) – Üben – (kontrolliertes) Anwenden
- korrekter Sprachgebrauch
- Lernen als individueller Prozess

- Fokus auf den Inhalten und Themen, Formen nachgeordnet
 - analytisches Prinzip
 - komplexer L2-Input
- Beobachten – Hypothesen bilden – in freier Anwendung prüfen (aufgabengestützt)
- bedeutungsvoller Sprachgebrauch
- Lernen als kollektiver Prozess (interaktiv-dialogisches Lernen, individualisierter Unterricht)
- Aufmerksamkeit auf Formen über Beschäftigung mit Inhalten (FoF)

Schwerpunkte der Forschungsprojekte 2009-2015

- **sprachliche Entwicklung der Lernenden**
- Wahrnehmung/ Meinungen der Lernenden
- Interaktionsmuster im Unterricht

Datenquellen

- 1) Ergebnisse eines **schriftlichen Tests** am Ende des 2. Semesters (angelehnt an A2-Test GI, ergänzt durch Übersetzungsaufgabe und freie Schreibaufgabe)
- 2) **4 mündliche Prüfungen** („Gespräche“) in 18 Monaten
 - Videoaufzeichnung und Transkription der Gespräche
 - AS-Units (analysis of speech-units/ Foster et. al 2000)

Typische Probleme einer Forschung im „laufenden Betrieb“

- Klassengrößen nicht vergleichbar
- schriftlichen Testaufgaben nur bedingt vergleichbar
- unterschiedliche Bedingungen bei den Prüfungsgesprächen (Länge, Vorbereitung etc.)

	Zeitpunkt	UE	Länge	TN	Inhalt	Unterschiede
Gespräch 1	Ende 1. Semester	56	5-10	2 (+2L)	Themas aus dem Unterricht	GA & GB L einbezogen GC ohne L (5 Min.)
Gespräch 2 (Version 1)	Ende 2. Semester	112	15	3	Thema selbst gewählt, kurze Vorstellung (z.B. mit Foto), dann freies Gespräch	GA Lernende bereiten Texte vor
Gespräch 2 (Version 2)	Ende 2. Semester	112	7	2	Thema aus dem Unterricht	in GC andere S anwesend
Gespräch 3	Beginn 3. Semester	112 + 3 Wochen in Deutschland mit 30 UE + Projektarbeit	5-10	1 (+3L)	Erfahrungen während Aufenthalt in Deutschland	Dauer variiert
Gespräch 4	Ende 3. Semester	ca. 200 UE	10	2-3	Thema aus dem Unterricht, alle S anwesend	

Kompromisse

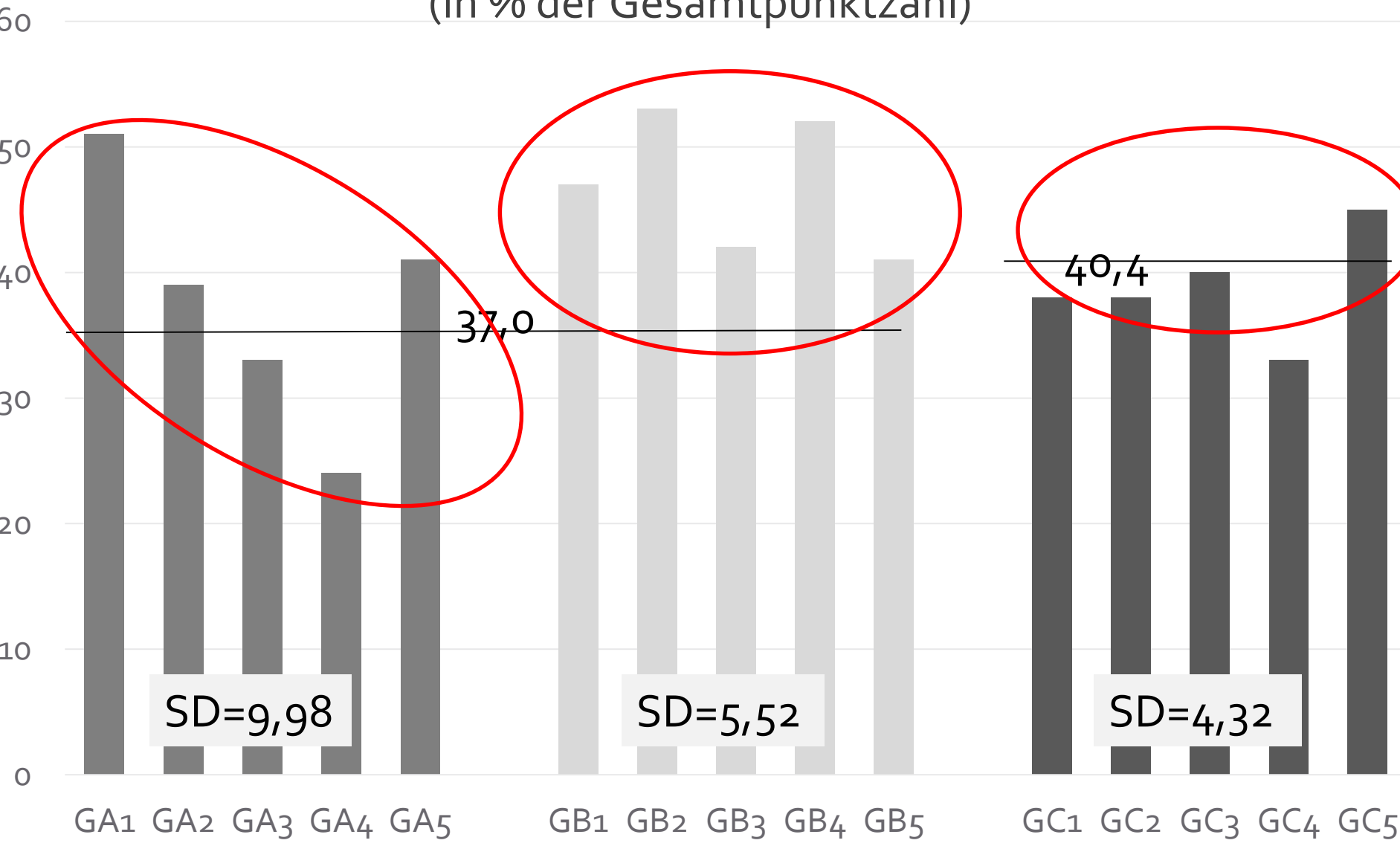
- Fokus auf 5 Studierende je Klasse
- Konzentration auf vergleichbare Daten
- Vermeiden verfrühter Schlussfolgerungen
- keine Veröffentlichung

Überblick Studierende

	a) Klassen- größe	b) davon für die Analyse ausgewählt	c) davon Teilnahme am Intensivkurs bis Oberstufe (5 TN)
GA	12	5	2 (A1, A2)
GB	14	5	1 (B1) sowie zwei weitere aus a)
GC	10	5	4 (C1, C3, C4, C5) (C4 nur ein Semester in OS, dann Studium in D)

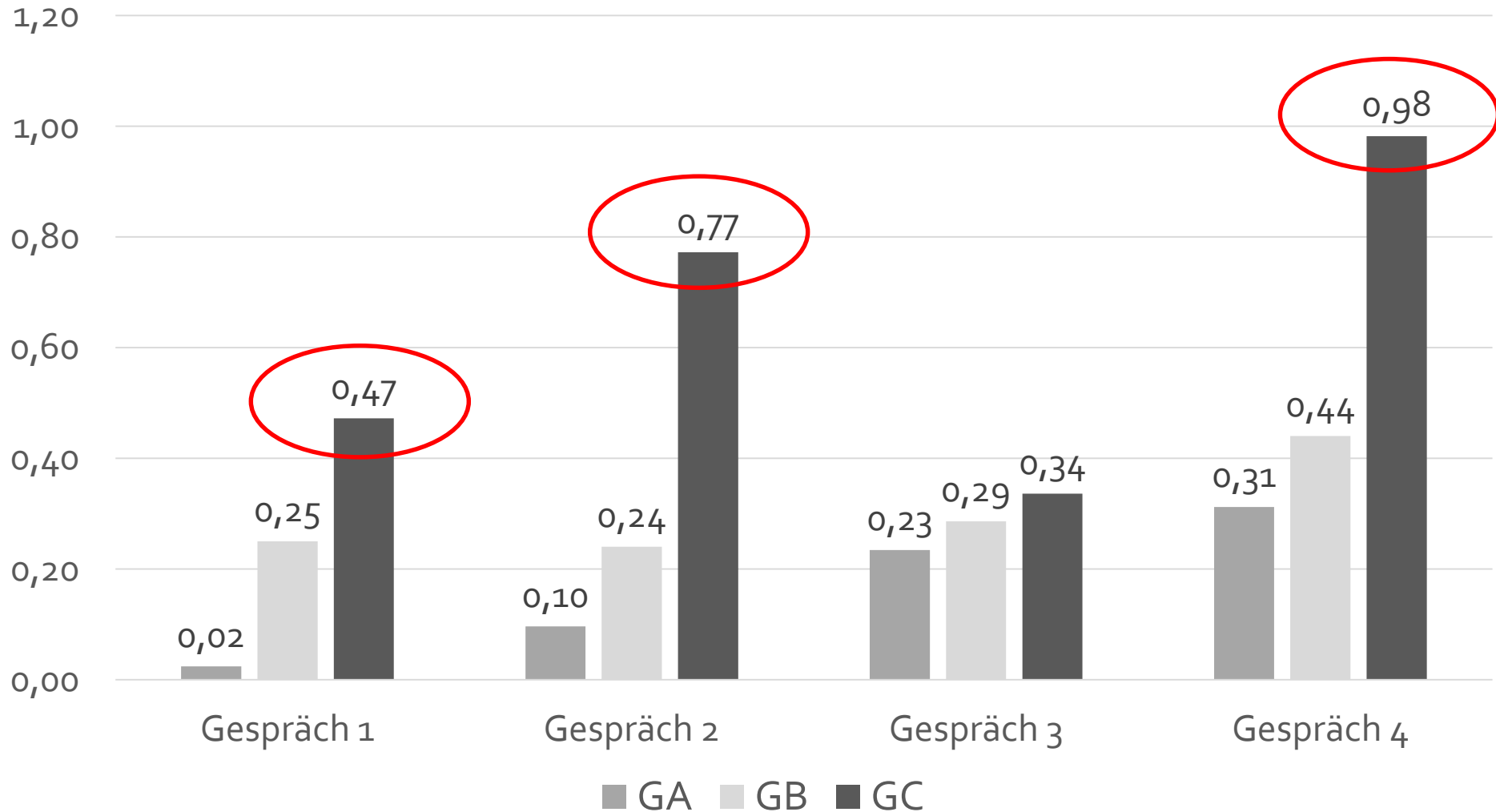
Testergebnisse am Ende 2. Semesters

(in % der Gesamtpunktzahl)

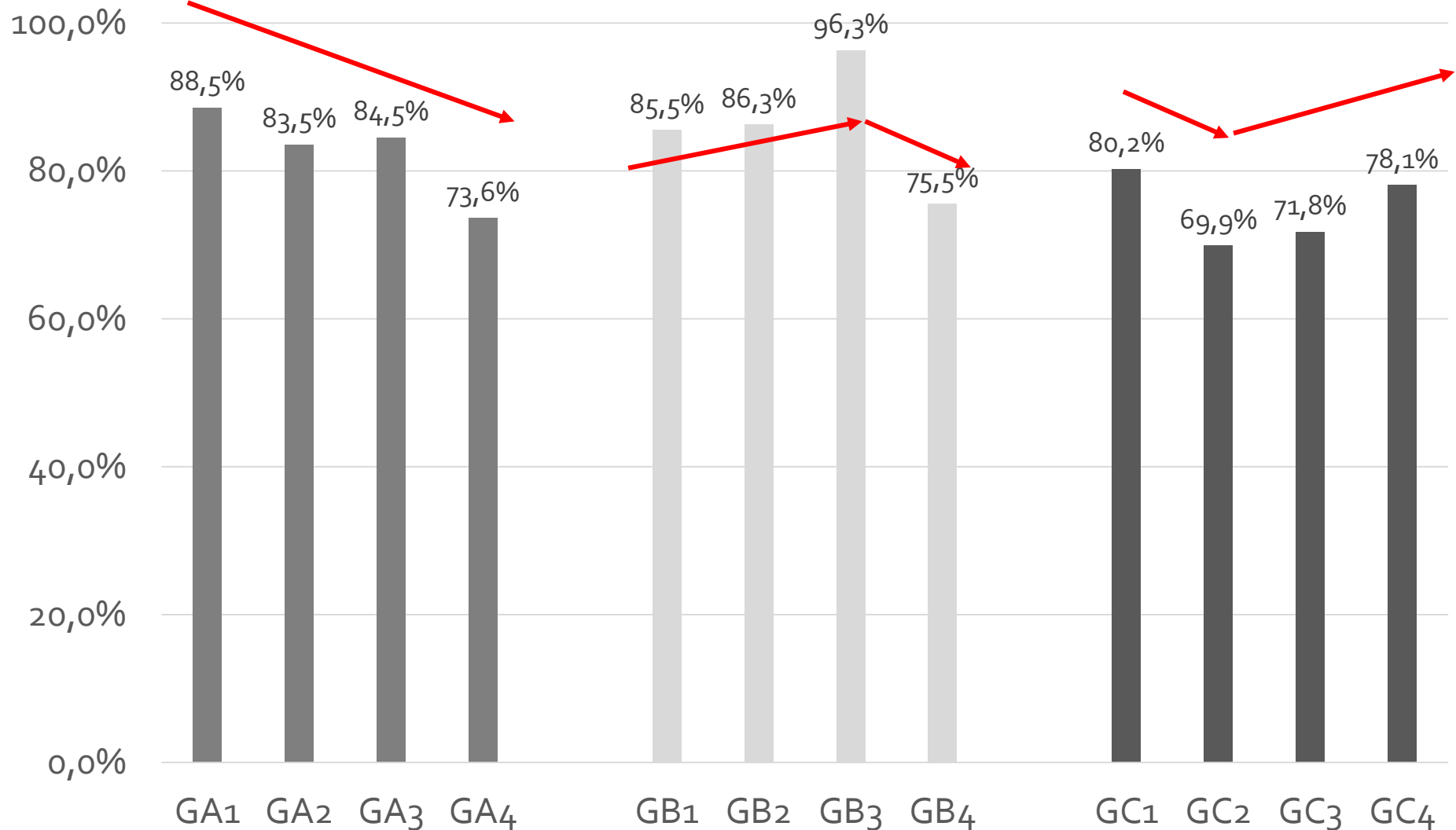


(Schart 2015)

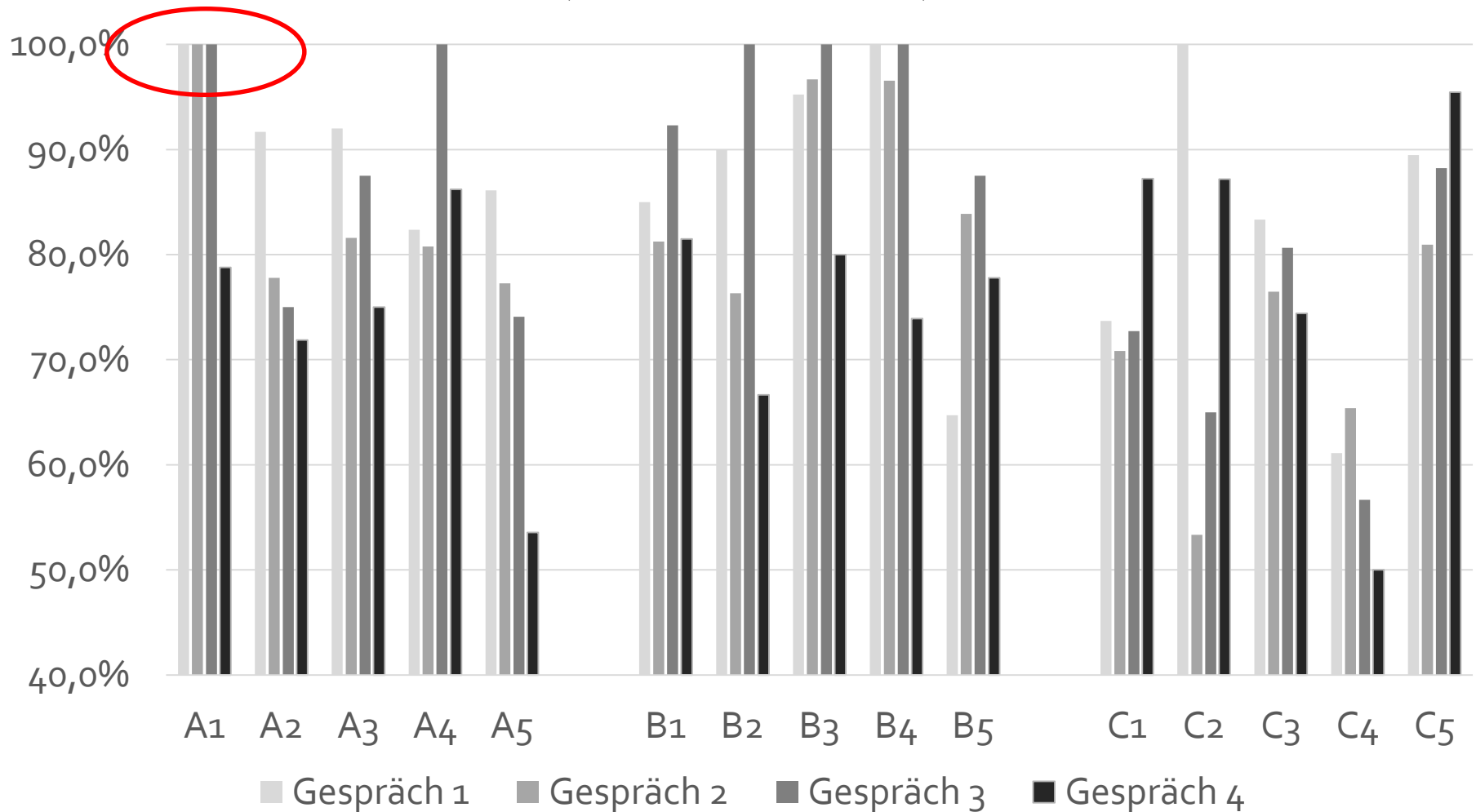
Komplexität (komplexe Strukturen pro AS-Unit, nach Gruppen)



Anteil korrekter Verbformen an allen verwendeten Verben (nach Gruppen)

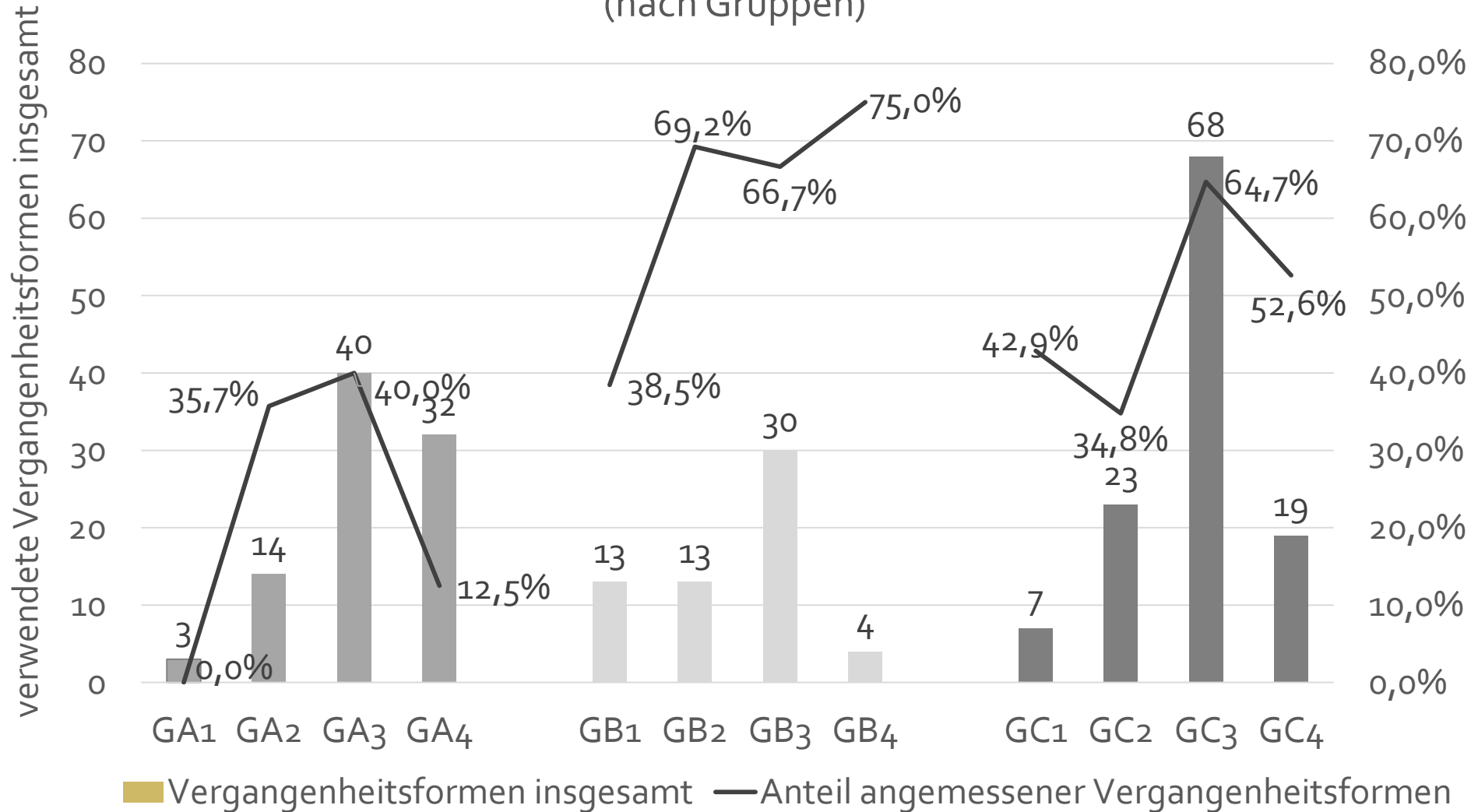


Anteil korrekter Verbformen an Gesamtzahl der verwendeten Verben (nach Lernenden)



(Waychert, Meyer, Schart u.a. 2010)

Anteil angemessener Verwendung von Vergangenheitsformen (nach Gruppen)



Fazit

- dilettantisch
- ohne Distanz
- Gütekriterien
- Idiosynkrasie
- das Rad wird immer wieder neu erfunden
- Lehrende im Zentrum
- Überforderung
- Entwicklungsprozess
- ohne Distanz!
- eigene Kriterien
- lokales Wissen
- eigene Erkenntnis (Hypothesen und neue Fragen)
- Missverständnis (Allwright & Hanks 2009)
- Herausforderung

Nein, das ist (oft) keine Wissenschaft, aber trotzdem wird bedeutsames Wissen geschaffen!

- Allwright, Dick; Hanks, Judith (2009): The developing language learner. An introduction to exploratory practice. New York: Palgrave Macmillan.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumfield, Viv; Hall, Elaine; Wall, Kate (2012): Action research in education. Learning through practitioner enquiry. 2nd ed. London: SAGE.
- Borg, Simon (2013): Teacher research in language teaching. A critical analysis. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS (Cambridge Applied Linguistics Series).
- Burns, Anne (2007): Action Research: Contributions and Future Directions in ELT. In: Cummins, Jim und Davison, Chris (Hg.), International Handbook of English language Teaching, 987-1002. New York: Springer.
- Dewey, John (1984): The later works. 1925 - 1953. Hg. v. Jo A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois Univ. Pr.
- Elliot, John (2006): Reflecting Where the Action Is: The Selected Works of John Elliott (World Library of Educationalists) Routledge: New York.
- Ellis, Rod (2014): Exploring language pedagogy through second language acquisition research. London, New York: Routledge/Taylor & Francis Group (Routledge introductions to applied linguistics).
- Farrell, Thomas S. C. (2015): Promoting teacher reflection in second-language education. A framework for TESOL professionals. First Edition. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group (ESL & applied linguistics professional series).
- Foster, P. & Snyder Ohta, A. (2005) negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. Applied Linguistics 26/3, 402-430
- Freeman, David (1998): Doing teacher research. From Inquiry To Understanding. Boston: Heinle & Heinle.
- Noffke, Susan E.; Somekh, Bridget (Hg.) (2009): The SAGE handbook of educational action research. Los Angeles, London: SAGE.
- Schart, Michael; Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. [1. Aufl.]. Berlin, Madrid, München, Warschau, Wien, Zürich: Langenscheidt (Deutsch lehren lernen, Basis, Einheit 1).
- Schart, Michael & Schocker, Marita (2013): „Die Menschen stärken, die Sachen klären“: Die Aktionsforschung als praktikabler Weg zur gemeinsamen Entwicklung von Unterricht. In: Michael Schart, Makiko Hoshii und Marco Raindl (Hg.): Lernprozesse verstehen - empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten. München: Iudicium, S. 40–59.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass (The Jossey-Bass higher education series).
- Stenhouse, Lawrence; Rudduck, Jean; Hopkins, David (Hg.) (1985): Research as a basis for teaching. Readings from the work of Lawrence Stenhouse. London: Heinemann Educational Books.
- Wallace, Michael J. (1998): Action Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press. Walsh, Steve (2013): Classroom discourse and teacher development. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press (Edinburgh textbooks in applied linguistics).
- Wells, Gordon (2009): Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research. In: Susan E. Noffke und Bridget Somekh (Hg.): The SAGE handbook of educational action research. Los Angeles, London: SAGE, S. 50–61.

Forschung im Intensivsprachprogramm an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokyo

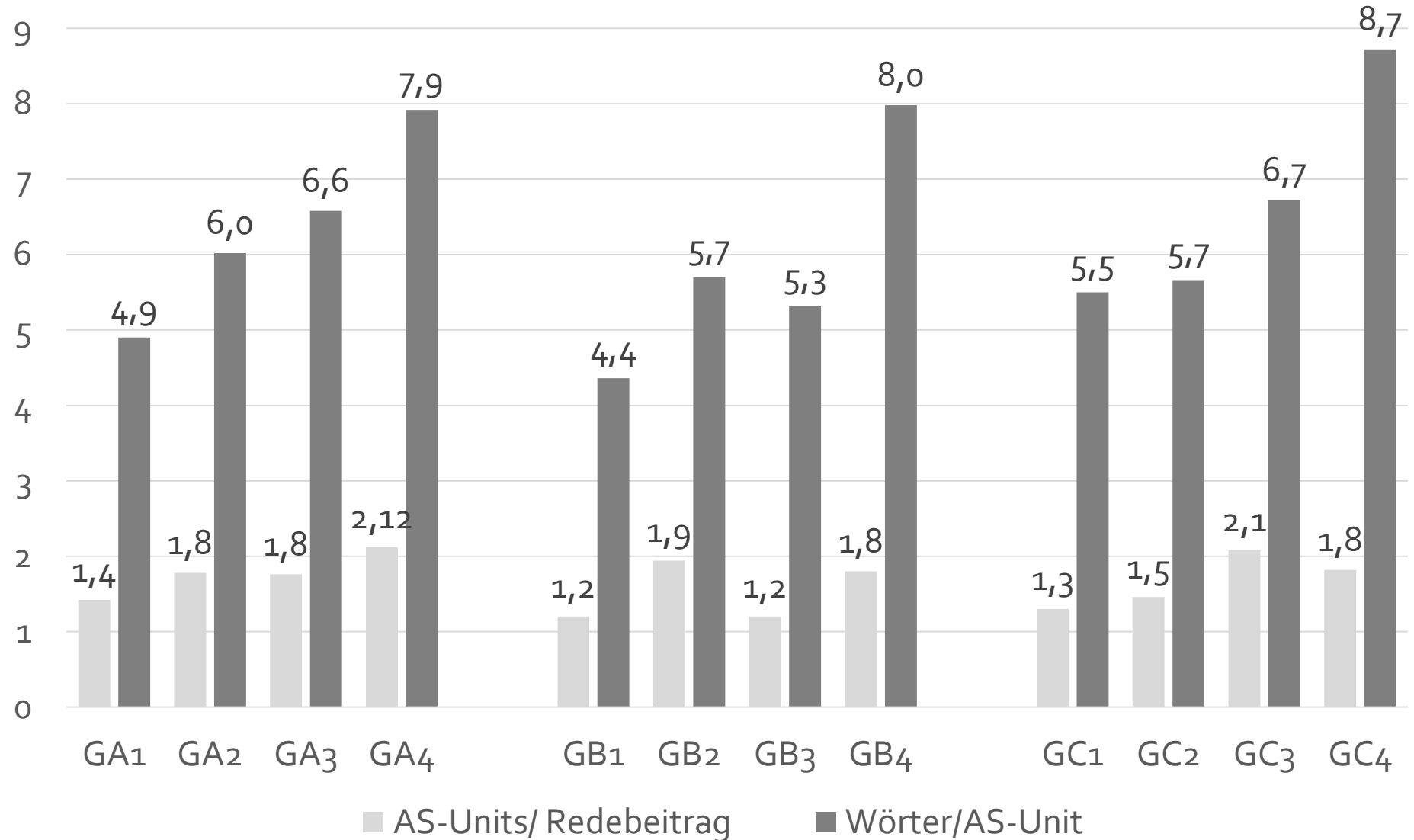
- Mori, T. (2007). 大学初年次における授業デザインの構築 – 協調学習のエスノグラフィーより – [Foreign language course design for university freshman education. An ethnographic study of collaborative learning]. Unpublished Ph.D. thesis, Osaka University.
- Sambe, S. (1996). Das neue Konzept für die Deutschkurse an der juristischen Fakultät der Keio-Universität. In: Gad, G. (Hg.). Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft. Bonn: DAAD, 197-206.
- Schart, M. (2008): What matters in TBLT – Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. In: Eckerth, J. & Siekmann, S. (eds.). Research on task-based language learning and teaching. New York: Lang, 47-66.
- Schart, M.; Hamano, H., Schütterle, H. & Meyer, A. (2010). Wie viel Aufgabenorientierung ist zu viel Aufgabenorientierung? Antworten aus dem Deutschunterricht für japanische Studierende. In: Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.). Grenzen überschreiten: sprachlich – sprachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF, 231-242
- Schart, M. (2010). Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel – theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität. Kyoyo-Ronso, Hogaku-Kenkyu-Kai, Faculty of Law, Keio University, Tokyo: 131, 1: 3-107.
- Schart, M. (2013). „Straßenstars 2050“ – ein Aktionsforschungsprojekt zu einer Aufgabensequenz im Unterricht für Anfänger. In: Schart, M.; Hoshii, M. & Raindl, M. (Hrsg). Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Iudicium: München.
- Schart, M. (2015). Interaktiv-dialogisches Lernen im CLIL-Unterricht. In: Krings, Hans P. & Kühn, Bärbel (Hrsg.) Fremdsprachliche Lernprozesse. Erträge des 4. Bremer Symposions zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen AKS-Verlag: Bochum, 251-264.
- Waychert, C.; Meyer, A.; Schart, M.; Kimura, C. G. & Schütterle, H. (2010). Vergangenheit bewältigen – zur sprachlichen Umsetzung von Vergangenem im Anfängerunterricht. Ein kooperatives Aktionsforschungsprojekt an japanischen Universitäten. In: Hoshii, M. u.a. (Hrsg.). Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge. München: Iudicium, 132-154.

“An AS-unit is a single speakers` s utterance consisting of an independent clause, or sub/clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either.” (Foster, Tonkyn & Wigglesworth 2000:365).

	Transkription	AS-unit
false starts	und hast du ah kennst du andere beispiel↑	und kennst du andere beispiel↑
sentence in sentence	S: aber in japan wir müss mit die internet gute informationen was ist (Handbewegung für sammeln) ah kann ich über japanische sprechen↑ was ist <i>atsumeru</i> auf deutsch↑ I: sammeln S zusammen↑ I: sammeln S: ja wir muss eh wir müss eh in japan mit die internet interessante information sammeln so je mehr info- gute information sammeln desto besser unsere projekt werden ich denke	aber in japan wir müssen mit die internet gute informationen sammeln kann ich über japanische sprechen↑ was ist auf deutsch↑ so je mehr gute information sammeln desto besser unsere projekt werden ich denke
repetitions	S1: ich ich denke telefonieren ist viele geld S2: teuer S1: teuer teuer ja teuer das	S1: ich denke telefonieren ist teuer S2: teuer S1: -
self-corrections	deine hotel mama ist wie↑ we- we- welche typ↑	deine hotel mama ist welche typ↑
interruption	S1: meine pläne S2: pläne, ach so S1: oder träume	S1: meine pläne oder träume S2: -

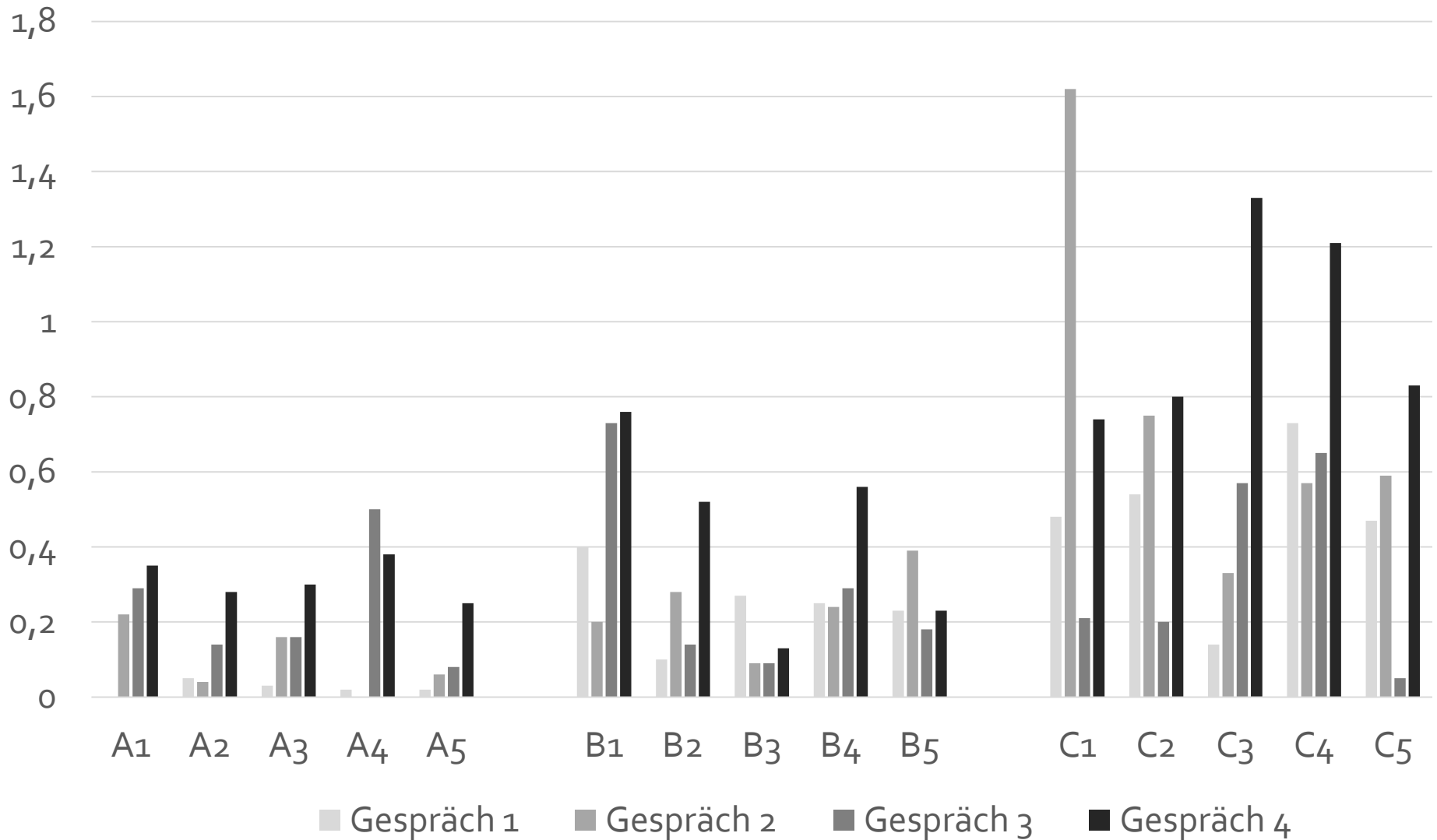
	Transkription	AS-unit
scaffolding	S1: das ist fo-formlich↑ S2: formlich? was ist formlich↑ S1: formlich ist nicht, mhm, fo-form ist fo-formlich↑	S1: das ist förmlich↑ S2: was ist förmlich↑ S1: form ist förmlich↑
one-word minor utterances	S1: hab- hast du andere vorteil↑ S2: vorteil mhm vorteil ah	S1: hast du andere vorteil↑ S2: -
echo-responses	S1: ah, ich habe, mhm, in tokyo dome, tokyo dome, ah, jobben, gejobbt. S2: gejobbt	S1: ich habe in tokyo dome gejobbt. S2: -
Japanese ▪ English	wir haben ein thema von hotel mama und wg und <i>nandake</i>	wir haben ein thema von hotel mama und wg
continuers/ fillers	S1: ich weiß das, dass dass sie eh dass du kann kannst nichts käm kämpfen janai putzen in deine raum. S2: ah ja entschuldigung.	S1: ich weiß, dass du kannst nichts putzen in deine raum. S2: entschuldigung.

Länge der Redebeiträge (Vergleich der 4 Gespräche, nach Gruppen)



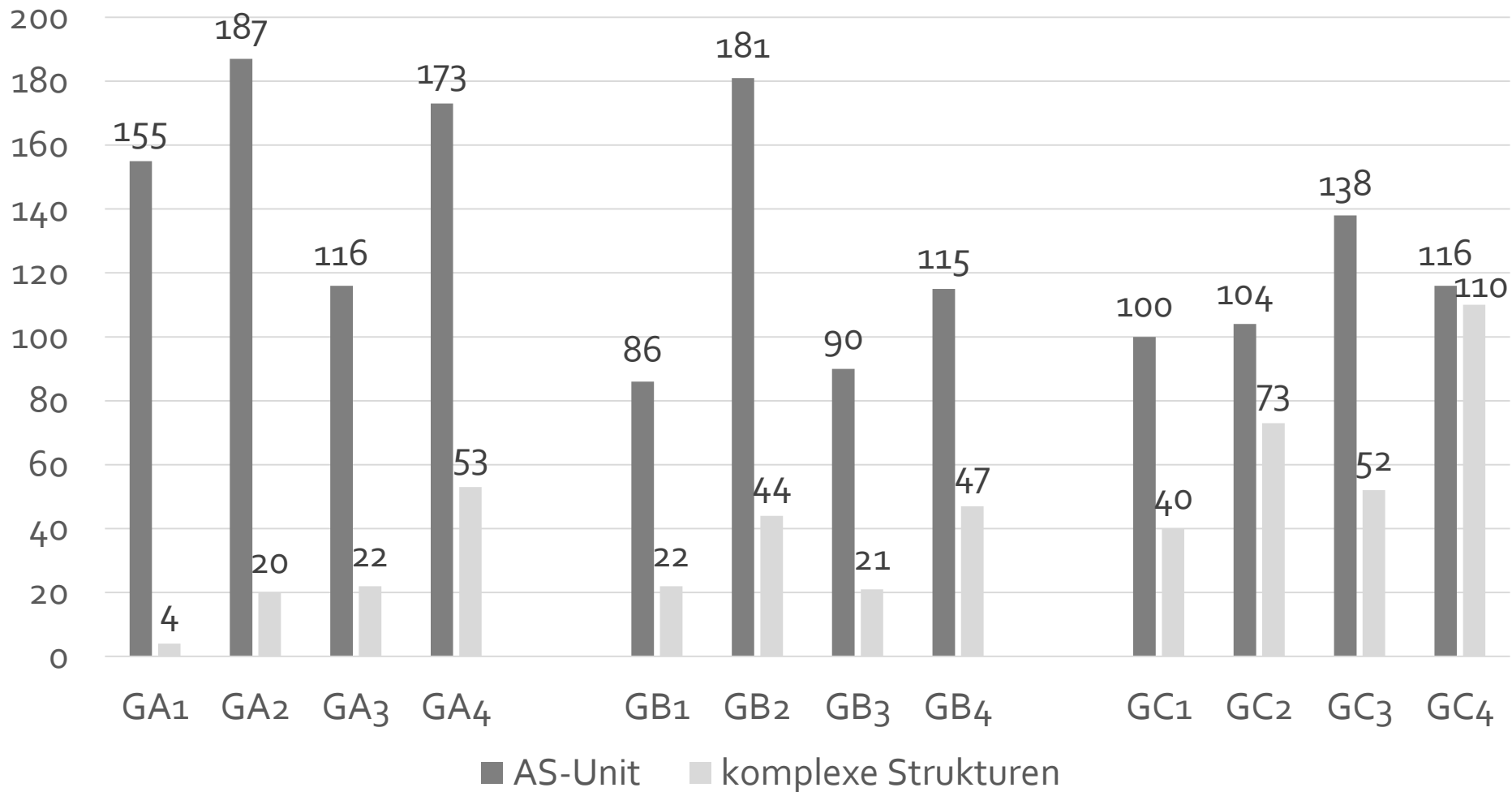
Komplexität

(komplexe Strukturen pro AS-Unit, nach Lernenden)

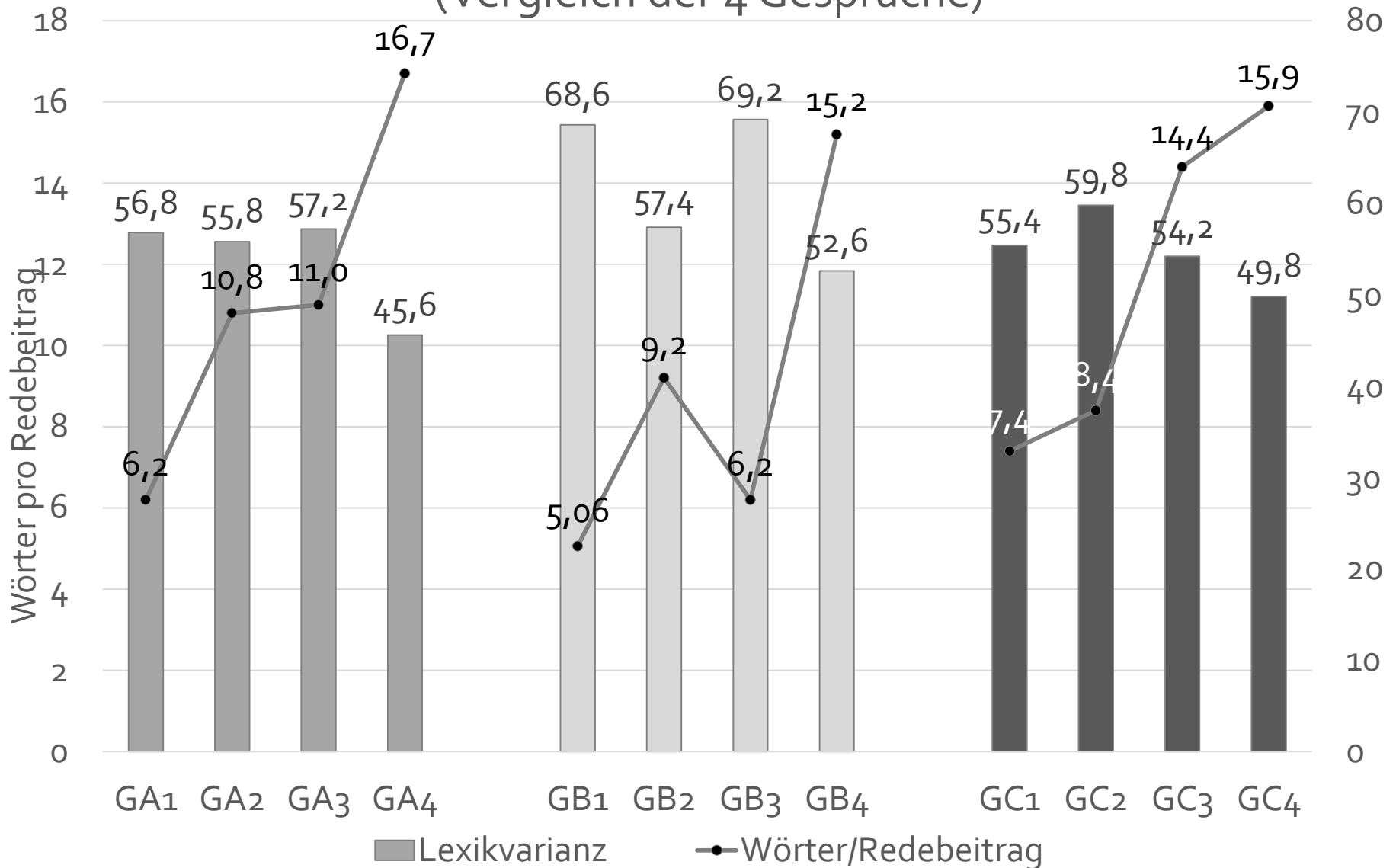


Komplexität

(Anzahl der AS-Units & komplexe Strukturen, nach Gruppen)



Länge der Redebeiträge & Lexikvarianz (Vergleich der 4 Gespräche)



Anteil angemessen verwendeter Vergangenheitsformen (nach Lernenden, alle 4 Gespräche)

