

LEHRERFORTBILDUNG in Nordrhein-Westfalen

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I

Englisch

Materialien zu dem Themenbereich

Action Research – Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht

- Erprobungsfassung -

Herausgegeben vom
LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG

In dieser Schriftenreihe erscheinen Materialien zur

LEHRERFORTBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Beteiligte Institutionen:

Das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung
Die Bezirksregierungen
Die Schulämter
Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Verfasserin:

Prof.' Dr. Liesel Hermes, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Koblenz

Projektleitung: Bettina Gerke

Redaktion: Bettina Gerke

Textverarbeitung/Gestaltung: Martina Stöber

1. Auflage 2001

Nachdruck nur mit Genehmigung des
Landesinstituts für Schule und Weiterbildung
Paradieser Weg 64
59494 Soest

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5
Einleitung	6
1 Geschichte - Definitionen	11
1.1 Geschichte	11
1.2 Zum Begriff <i>Action Research</i>	12
2 Ausgangspunkte	14
2.1 Lehrerrollen	14
2.2 Reflexion als Ausgangspunkt	15
2.3 Problemorientierte Ansätze	17
2.4 Selbstbeobachtung	19
2.5 <i>Exploratory Teaching</i>	20
3 Vom Einzelkämpfertum zum Forschungsteam	22
3.1 Individuelle Forschungsarbeit	22
3.2 Tandemarbeit	22
3.3 <i>Action Research</i> im Fachkollegium	24
4 Methoden	26
4.1 <i>Case Studies</i>	27
4.2 Quantitative Verfahren	28
4.3 Qualitative Verfahren	28
4.4 Audio- und Videoaufnahmen	30
4.5 Forschungstagebuch	31
4.6 Fragebögen	32
4.7 Interviews	33
4.8 Tandemarbeit	34
4.9 Triangulation	34
5 Praktische Anregungen zur Umsetzung in der Fortbildung	37
5.1 <i>Warming Up</i>	37
5.2 Routine	38
5.3 Fragebogen	39
5.4 Selbstkonzept und subjektive Theorien	40
5.5 <i>Action Research</i> - Ausgangspunkte	41
5.6 Selbstbeobachtung und Forschungstagebuch	43
5.7 Datenerhebung	43
5.8 Evaluation	45
5.9 <i>Action Research</i> als Projekt eines Kollegiums	46
5.10 Exemplarisches Beispiel für ein AR-Projekt im Tandem	47
Anhang: Materialien für Fortbildungsveranstaltungen	49
Literaturverzeichnis	73

Vorwort

Das folgende Modul steht im Zusammenhang mit einer Reihe von Fortbildungsmaterialien zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Land Nordrhein-Westfalen in der Sekundarstufe I im Fach Englisch. Die hier gemachten Vorschläge sind jedoch ohne Schwierigkeiten auf andere Fächer übertragbar, nicht nur auf die Fremdsprachen.

Ausgangspunkt ist eine kurze theoretische Einführung in den Begriff und die Geschichte von *Action Research* (AR) sowie die Zielsetzungen. Es schließt sich eine ausführliche Darstellung der Verfahren von AR an, d. h. verschiedener Formen der Datenerhebung und Datenauswertung. Übergeordnetes Ziel sind immer Qualitätsentwicklung und -sicherung von Englischunterricht sowie die wachsende Professionalisierung der Lehrkräfte. Diese lernen, sich mit ihren eigenen Berufsvorstellungen, ihrem Selbstbild als Lehrerin oder Lehrer auseinander zusetzen, sie begreifen ihr Potenzial als Forscherinnen und Forscher, wenn sie den Willen zur Veränderung des eigenen Unterrichts haben und die Möglichkeiten dazu im Rahmen des normalen Schulalltags wahrnehmen.

Die vier ersten Kapitel sind als theoretische Grundlegung, als Basisinformation für Lehrkräfte gedacht, die selbst Fortbildungsmaßnahmen zu *Action Research* durchführen. Daher erklären sich auch Redundanzen in den vier und dem folgenden fünften Kapitel. Kapitel 5 schildert den möglichen Verlauf einer Fortbildungsmaßnahme und stellt eine Einführung für Lehrkräfte in *Action Research* dar und gibt konkrete Anleitungen, wie mit Hilfe von AR-Methoden kleine Forschungsprojekte durchgeführt werden können.

Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird in allen Kapiteln weitgehend auf Zitate und Verweise verzichtet. Der Text der praktischen Anleitung für eine Fortbildungsmaßnahme in Kapitel 5 und die vorgeschlagenen Aktivitäten oder Aufgaben werden voneinander getrennt, wiederum um das Lesen zu erleichtern, aber auch, um die Aufgabenstellungen leichter in Kopierform oder als Folie verfügbar zu machen. Alle Materialien sind im Anhang zu finden. Auf diese wird, wo immer möglich, schon in den Kapiteln 1 - 4 verwiesen, um die Verbindung von Theorie und Praxis zu verdeutlichen.

Die Bibliographie am Schluss listet ausgewählte Literatur zum Thema auf. In einigen Fällen wird im Text allerdings speziell auf den einen oder anderen Titel verwiesen. Im deutschen Sprachraum gilt das Buch von Altrichter/Posch (²1994) als beste Einführung in AR und als Standardwerk. Die neuesten englischen Werke zum Thema stammen von Wallace (1998) und Burns (1999). Bei beiden handelt es sich um eminent lesbare, in klarer und einfacher Sprache verfasste Einführungen in *Action Research* sowie um praktische Anleitungen für Lehrkräfte, selbst ein kleines Forschungsprojekt durchzuführen. Beide Werke enthalten vielerlei praktische Hilfen in Form von Illustrationen, Übersichten und Diskussionsanregungen. Ein weiteres Buch, das zwar nicht AR, aber Unterrichtsbeobachtung zum Thema hat, ist von Wajnryb (1992). Die zahlreichen Vorschläge für Unterrichtsbeobachtungen sind konkret und realistisch. Meine eigene Darstellung stützt sich vor allem in den praktischen Anleitungen auf diese vier Werke.

Mein Dank für die kritische Durchsicht des Manuskripts gilt Prof. Dr. Rudi Krawitz (Universität in Koblenz), Barbara Königs (Lippstadt), Bettina Gerke (LSW) sowie Peter Zengerle (Universität in Koblenz), den beiden letzteren zusätzlich für die Erstellung der Schaubilder bzw. einen Teil der Materialien sowie Peter Zengerle für das Layout.

Einleitung

Unterricht ist eine sehr **komplexe Situation**. Jede Lehrkraft, die tagtäglich vor verschiedenen Klassen steht und unterschiedliche Fächer unterrichtet, weiß, von wie vielen Faktoren das Gelingen oder Misslingen ihres Unterrichts abhängt. Es liegt nicht allein an guter oder weniger gründlicher Vorbereitung. Eine Stunde, die gut vorbereitet ist, kann misslingen, eine Stunde, die überhaupt nicht vorbereitet war, sondern sozusagen extemporiert gehalten wird, kann ein durchschlagender Erfolg sein, motivierend für die Lehrkraft wie für die Schülerinnen und Schüler. Die Gründe dafür sind vielfältig.

Sie können am **Stoff** selbst liegen. Manche Themen unterrichtet man mit Freude, andere empfindet man als Pflicht oder gar als Last. So ist es vorstellbar, dass man einen literarischen Text im Rahmen eines Pflichtprogramms unterrichtet, hinter dem man nicht steht, den man für ungeeignet oder schlicht unangemessen oder uninteressant hält. Hier wird der Unterricht zur Last. Pflichtprogramme, z. B. die Vorbereitung auf Klassenarbeiten, erfüllt man pflichtschuldig und sicher mit Engagement, aber nicht mit der persönlichen Überzeugung, mit der man andere Themen unterrichtet, die man sich selbst gesucht hat.

Es gibt **Klassen**, die man gern unterrichtet, weil man ein Feedback erhält, weil die „Botschaft“ ankommt und man eine gute Beziehung zu zumindest einigen der Schülerinnen und Schüler hat. Motivierte Klassen machen den Unterricht zum Vergnügen. Andere Klassen rufen unangenehme Gefühle in einem wach, Antizipation von Problemen, Erwartung von Widerstand, Lethargie, Desinteresse. Mangelndes oder zu großes Engagement der Eltern kann gleichfalls zu Konflikten führen.

Die **Unterrichtsbedingungen**, unter denen man arbeitet, beeinflussen die eigene Leistung in erheblichem Maße. Darunter fallen nicht nur die äußeren Gegebenheiten eines Klassenraumes, sondern auch Ausstattungsmerkmale wie das Vorhandensein von selbstverständlichen Hilfsmitteln wie Tageslichtprojektor, Kassettenrecorder oder CD-Spieler, Fernseher oder Videorecorder, Zugang zu Computern und zum Internet. Wenn Hilfsmittel nur mit Mühe beschaffbar sind oder nicht funktionieren oder im Kollegium monopolisiert werden, beeinträchtigt das zwangsläufig die Qualität des Unterrichts.

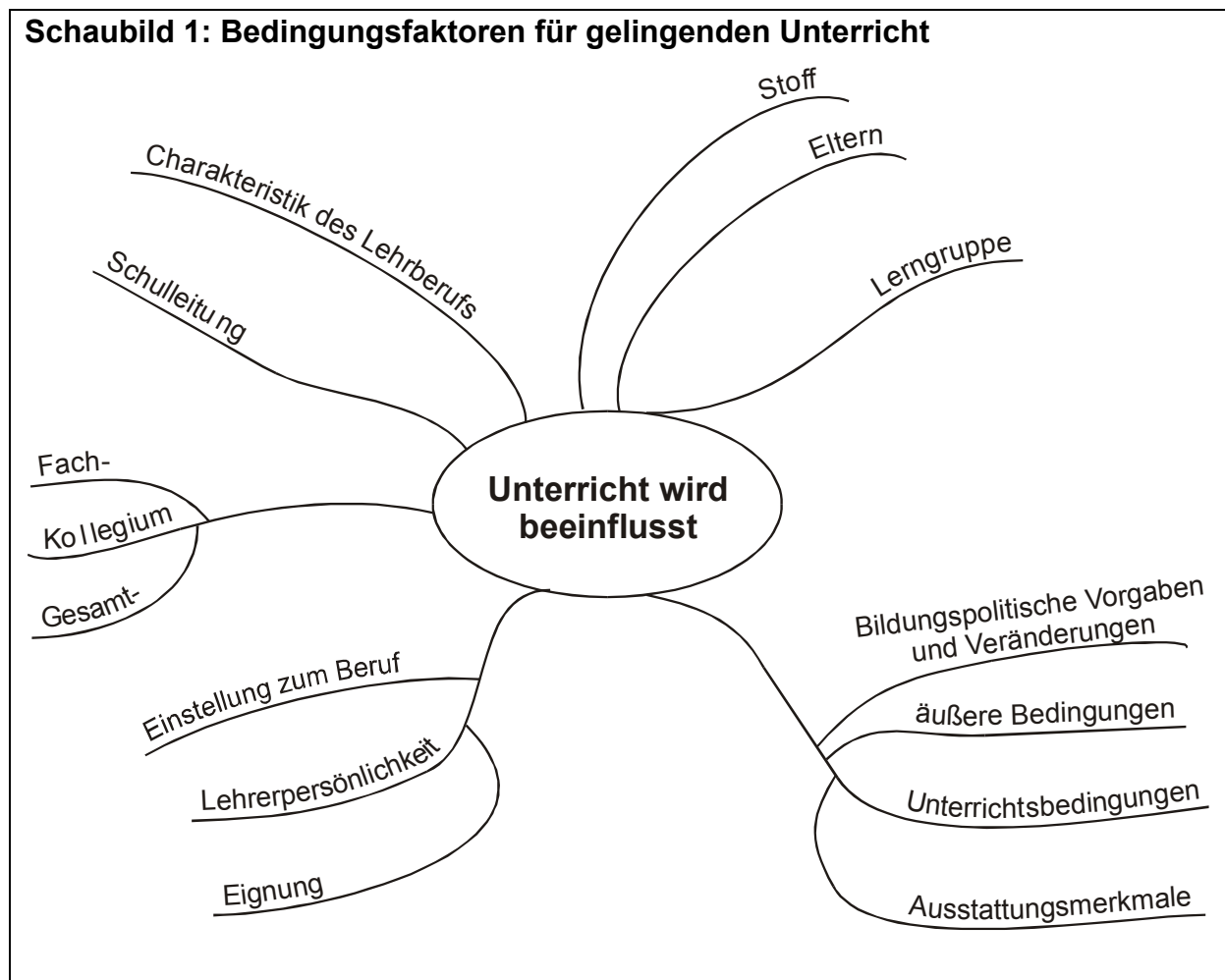
Zu den **äußeren Bedingungen**, welche die Qualität des Unterrichts fördern oder beeinträchtigen können, gehören die Lage eines Klassenraumes (ruhig oder lärmgefährdet), der Wochentag und die Uhrzeit des Unterrichts. Es gibt genügend Themen, die sich nicht in das 45- oder 90-Minuten-Korsett einengen lassen, sondern die mehr Freiraum verlangen. Ein Englischunterricht, der aus stundenplantechnischen Gründen an mehreren Tagen in der Woche in der fünften oder sechsten Stunde liegt, kann nicht zu dem gewünschten Erfolg führen, selbst bei hoher eigener Motivation. Innovationsmaßnahmen, Qualitätssicherung, die von außen (z. B. vom Ministerium) gefordert werden, können als Belastung, als weitere Einengung eines ohnehin durch Erlasse bestimmten Arbeitsalltags empfunden werden, vor allem, wenn sie oktroyiert und nicht in einem demokratischen Entscheidungsprozess ausgehandelt werden.

Schließlich geht es auch um die **Lehrerpersönlichkeit**. Für manche ist der Beruf eher eine Verlegenheitslösung. Andere haben sich beim Studium zum Beispiel der Anglistik und Romanistik oder Germanistik nicht klar gemacht, dass sie damit für ihr gesamtes Berufsleben zwei Korrekturfächer haben würden. Wieder andere erleben

den Unterrichtsalltag in zunehmendem Maße als physisch und psychisch belastend. Dauerlärm, Stress, Anspannung, ständige Notwendigkeit zum Umschalten machen den Beruf mehr und mehr zu einer Belastung. Zunehmende Erkrankungen und das sogenannte Burn-Out-Syndrom sind mögliche Folgen.

Die Lehrerpersönlichkeit muss wiederum im Kontext des **Fachkollegiums** und des gesamten **Kollegiums** gesehen werden. Kooperation z. B. bei der Planung von Unterricht, bei der Konzeption von Klassenarbeiten etc. beflügelt. Gemeinsame Absprachen über methodisches Vorgehen stärken die einzelne Lehrkraft. Eine Schulleitung, die selbst das Kollegium motiviert, die innovativ denkt und alle Mitglieder einbezieht, die hierarchisch „flach“ und demokratisch agiert, kann ein Kollegium zu besonderen Leistungen animieren. Umgekehrt kann auch das Kollegium zur Belastung werden, wenn es z. B. jahrelang ohne große personelle Änderungen zusammengesetzt ist, wenn sich Gruppen bilden, die zu Cliquen werden können, wenn Anregungen zu Änderungen als Profilneurose abgetan werden, wenn implizit, aber niemals deutlich ausgesprochen, die Mittelmäßigkeit regiert. Eine einzelne Lehrkraft kann es dann kaum schaffen, Neuerungen auch nur anzusprechen, geschweige denn durchzusetzen. Sie wird sich frustriert zurückziehen oder Einzelkämpferin.

Schaubild 1: Bedingungsfaktoren für gelingenden Unterricht



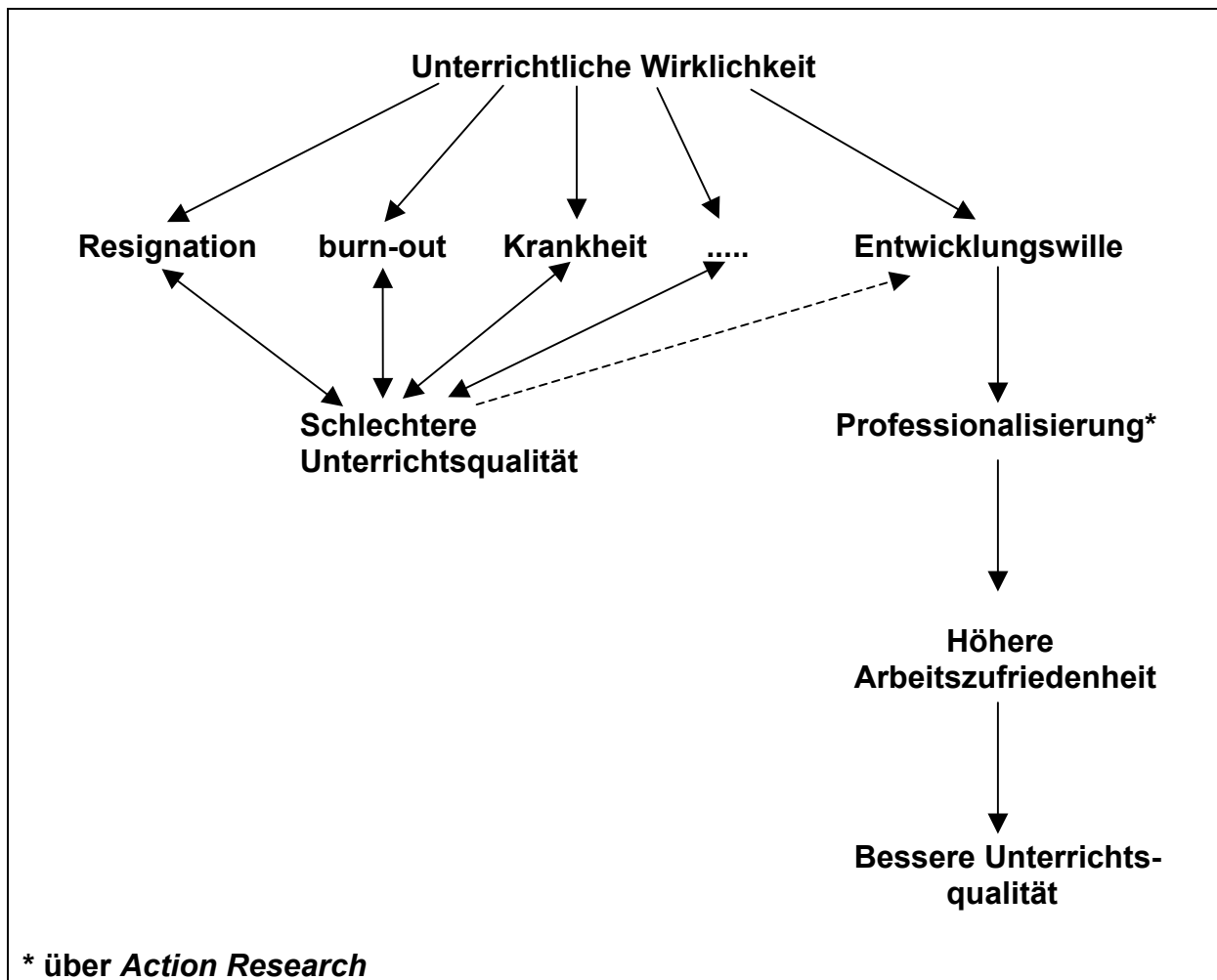
Das **Problem des Lehrberufs** ist dabei grundlegend die geringe Flexibilität, die mangelnde Mobilität, die bedeuten kann, dass man im Extremfall jahrzehntlang an einer Schule unterrichtet. Hinzu kommen mangelnde Leistungsanreize. Der Kollege mit zwei Nicht-Korrekturfächern erhält dasselbe Gehalt wie man selbst mit zwei Korrekturfächern. Aufstiegschancen sind insgesamt gering. Eigeninitiativen können vom Kollegium und von der Schulleitung mit getragen oder im Keim erstickt werden. Fortbildungswille kann unter Hinweis auf ausfallenden Unterricht oder organisatorische Zwänge der Schule unterdrückt werden. Innovative Methoden können bei Schülerinnen und Schüler auf Unverständnis oder Ablehnung stoßen, wenn sie isoliert durchgeführt und nicht in ein Methodenkonzept der Schule eingebunden werden. Und schließlich leiden viele Lehrkräfte unter dem insgesamt nicht allzu positiven Image, das der Lehrberuf - ob zu Recht oder zu Unrecht, sei dahin gestellt - in der Bevölkerung genießt.

Angesichts dieser Beschreibung kann man die Flucht in die **Resignation** oder den Weg in die Veränderung antreten. Der Weg in die Resignation ist nur scheinbar der leichtere, denn er führt unweigerlich zu mehr und mehr Unzufriedenheit, was sich zwangsläufig in der Qualität des Unterrichts niederschlagen wird. Eine unzufriedene Lehrerin wird kaum die Energie und das Engagement aufbringen, einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu halten.

Der Weg in die **Veränderung** ist auf den ersten Blick der beschwerlichere. Er kann nicht beschritten werden ohne eine ehrliche Analyse der eigenen Person, der Situation, in der man sich befindet sowie der möglichen Wege, die zu Veränderungen führen können. Veränderungen der eigenen Praxis können nur von der Lehrerin ausgehen, die den Willen zur Veränderung hat und bereit ist, dafür zu arbeiten. Veränderungen allein herbeizuführen ist immer mühseliger als in einem Team. Die Einzelkämpferin muss mit Widerstand rechnen, mit Isolation und Abneigung, weil sie Unruhe in das Kollegium bringt, das vielleicht in seinem eingefahrenen Weg fortfahren will. Ein Team kann stark machen. Ein Team bündelt Energien, gute Gedanken und Ideen und setzt sie leichter durch. Ein Team kann Dynamik entwickeln, die schließlich andere zu überzeugen vermag.

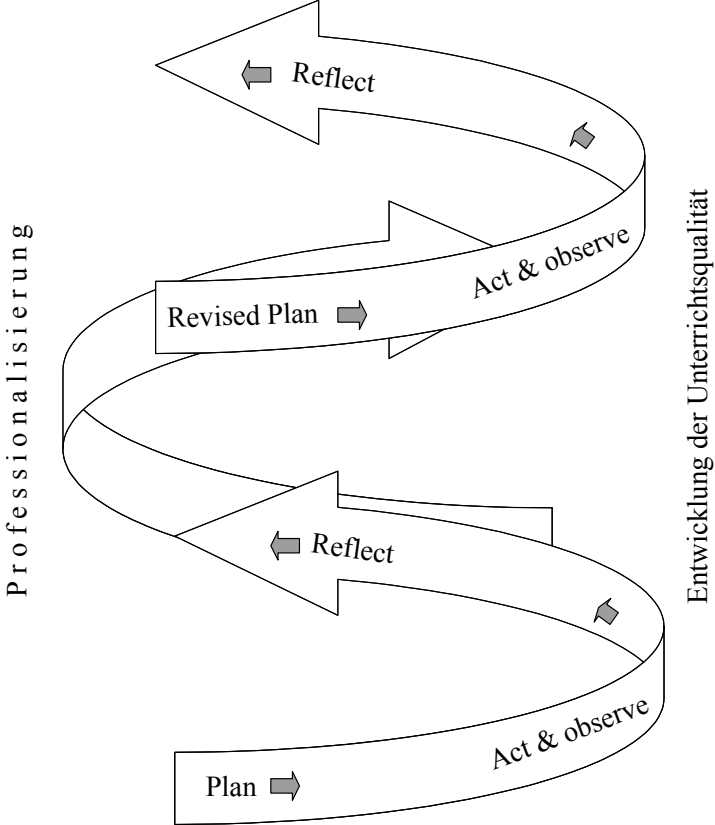
Veränderungen vermögen Wege zur **Professionalisierung** zu eröffnen. Es gibt heutzutage keinen Beruf mehr, der ohne Fortbildung, ohne den Willen zur dauerhaften Weiterentwicklung auskommen könnte. Auch eine Lehrkraft kann sich nach bestandem zweitem Examen nicht zur Ruhe setzen und die nächsten dreißig Jahre ihres Berufslebens ohne Fortbildung, ohne Innovationswillen, ohne professionelle Weiterentwicklung arbeiten. Es gilt, sich an die sich ändernden Bedingungen in der Schule und im Unterricht anzupassen. Professionalisierung ist ein Prozess, der nicht aufhört, sondern der das gesamte Berufsleben begleitet. Professionalisierung führt aber auch zu beruflicher Zufriedenheit, zu *job satisfaction*. Diese wiederum beeinflusst die Qualität des Unterrichts positiv.

Schaubild 2: Reaktionen der Lehrkraft auf die unterrichtliche Wirklichkeit



Ein praktischer Weg zu mehr Professionalisierung ist **Action Research**, im Hinblick auf die Schule auch Unterrichtsforschung (*Classroom Research*) genannt. AR ist ein Konglomerat aus Methoden, das der Lehrkraft dazu dienen kann, über ihren eigenen Unterricht und sich selbst im Unterricht zu reflektieren, über Änderungen nachzudenken, diese mit Hilfe verschiedener Forschungsmethoden tatsächlich zu erreichen und diese im Hinblick auf das angestrebte Ziel zu analysieren und zu evaluieren. In der Literatur wird von einem Zirkel gesprochen (vgl. Altrichter *et al.* 1997, S. 647), der aus Planung, Aktion und Reflexion über die Aktion besteht, die dann wieder zu neuer Planung führen kann. Insofern ist die Metapher des Zirkels nicht ganz zutreffend, sondern man sollte besser von einem zyklischen Modell oder einer Spirale sprechen, die nach oben gerichtet und offen ist (vgl. Schaubild 3). AR ist damit keine Spielwiese für Unzufriedene, Burn-Out-Geschädigte und Frustrierte. AR ist vielmehr ein positiver Ansatz, das eigene Berufsverständnis zu überdenken, den eigenen Unterricht kritisch zu hinterfragen, die eigene Praxis zu reflektieren und kontinuierlich zu verändern, diesen Prozess mit anderen zu teilen und so in der kritischen und gleichzeitig solidarischen Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsame Stärken zu finden.

Schaubild 3: Action Research als Spiralbewegung



(adaptiert von David Nunan. Understanding Language Classrooms. New York: Prentice Hall, 1998, S. 13)

© Peter Zengerle, nach einer Idee von Liesel Hermes

1 Geschichte - Definitionen

1.1 Geschichte

Der Begriff *Action Research* (AR) geht auf den amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin zurück, der Begriff und Methoden Mitte der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts entwickelte. Er benutzte AR, um sozialwissenschaftliche Forschungen zu betreiben und dabei soziale Probleme seiner Zeit zu bewältigen. Für ihn ging es dabei gleichzeitig um den theoretischen Fortschritt wie um praktische soziale Änderungen. AR fand schon bald Eingang in das nordamerikanische Bildungswesen, jedoch ließ das Interesse in den nächsten Jahrzehnten wieder nach.

In Deutschland gewann AR unter den Begriffen „Aktionsforschung“ oder „Handlungsforschung“ in den 70er Jahren an Einfluss, und zwar im Zusammenhang mit der Curriculumrevision, in der für eine „praxisverändernde Forschung“ plädiert wurde. In diesen Zusammenhang gehört vor allem Wolfgang Klafki. Doch auch hier nahm das Interesse an AR im Laufe der 80er Jahre wieder ab.

In England wurde AR durch Lawrence Stenhouse - ebenfalls im Zuge der Curriculumrevision der 70er Jahre - begründet. Die zugrunde liegende Idee war, die Lehrkräfte selbst als Praktikerinnen und Praktiker an der Konzeption von Curriculumänderungen zu beteiligen. Lehrkräfte sollten ihren Unterricht selbst erforschen und so zu den notwendigen Änderungen beitragen. Anders als in Deutschland jedoch wurde AR populär, wurde auch in der Lehrerfortbildung eingesetzt und hat innerhalb und außerhalb der Lehrerbildung eine ungebrochene Tradition. In den letzten zwanzig Jahren hat AR einen starken Einfluss auf die universitäre Lehrerausbildung und auf die Lehrerfortbildung ausgeübt und hat damit auch Einfluss auf die Forschung im erziehungswissenschaftlichen Rahmen genommen. An der University of East Anglia in Norwich entwickelte sich das *CARN*, was zunächst für *Classroom Action Research Network* stand und später zu *Collaborative Action Research Network* geändert wurde. Es fungiert als Zentrum eines Netzwerkes, das sich u. a. in Europa in Österreich, Spanien und Italien gebildet hat. Das CARN veranstaltet regelmäßig Tagungen und publiziert eine eigene Zeitschrift, *Educational Action Research*. Initiator und Motor dieses Netzwerkes ist Prof. John Elliott. Er hat seit den 70er Jahren viele AR-Projekte durchgeführt, deren Ausgangspunkt das *Ford Teaching Project* 1973-76 darstellte. Durch zahlreiche Vorträge im Ausland trug er zur Verbreitung der Konzeption von AR bei, u. a. Mitte der 80er Jahre in Österreich, wo ein wachsendes Interesse an schulbezogener Aktionsforschung entstand. Dieses schlug sich vor allem in Projekten zur Reform des Unterrichts, der Schule und der Lehrerbildung nieder.

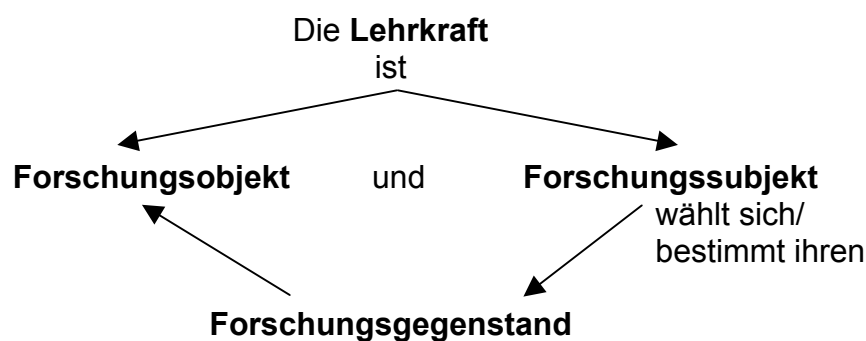
Auch in Australien hat AR eine kontinuierliche Tradition im Rahmen der Lehrerfortbildung sowie der Universitätsausbildung, was sich an zahlreichen Veröffentlichungen zur Lehreraus- und -fortbildung zeigt. Das Buch von A. Burns [1999] ist vor dem Hintergrund von Erfahrungen in Australien geschrieben worden.

1.2 Zum Begriff *Action Research*

Elliotts Definition von AR (1991, S. 69) wird immer wieder gebraucht: „Action-research might be defined as *the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it* (Hervorhebung im Original).“ Diese Definition bezieht sich nicht auf typische Schul- und Unterrichtssituationen, sondern ganz allgemein auf soziale Situationen, wie sie Kurt Lewin im Rahmen der Sozialpsychologie erforscht hat. Dasselbe gilt für die Definition bei Altrichter *et al.*: „Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen.“ (Altrichter 1997, S. 640) Wallace sieht AR als „primarily an approach relating to individual or small group professional development“, deren Generalisierbarkeit nicht von vorrangiger Bedeutung ist. „The important thing is that the processes involved are helpful to the practicing teacher's reflection, irrespective of whether they can be verified by someone else. *Action Research* ... therefore overlaps the areas of professional development and conventional research, and for some practicing teachers may well form a bridge between the two.“ (Wallace 1999, S. 17 – 18) Burns schließlich zitiert eine in AR erfahrene Lehrerin mit den Worten: „*Action research* helps to formalise and structure what teachers describe as intuitive.“ (1999, S. 214)*

Was AR von traditioneller empirischer Forschung unterscheidet, ist die Tatsache, dass es keine passiven Forschungsobjekte gibt, die für die Forschungssubjekte unveränderliche verlässliche Größen darstellen, sondern dass die Forschungsobjekte immer zugleich auch -subjekte sind, die sich im Laufe des Forschungsprozesses verändern und verändern sollen (vgl. Schaubild 4). Als Forschungssubjekte untersuchen sie ihre eigene Situation, widmen sich einer selbstgewählten präzisen Frage, der sie mit verschiedenen Untersuchungsinstrumenten nachgehen, und verändern sich so selbst, so dass der Forschungsprozess von AR einer Spirale gleicht (vgl. Schaubild 3). Der Forschungsprozess ist daher ein Prozess intensiven Lernens aller Beteiligten.

Schaubild 4:



* (vgl. für den Einsatz in der Lehrerfortbildung die Sammlung von Definitionen des Begriffs *action research* in **M 7**)

Zusammenfassend kann man sagen, dass AR eine Art selbst-reflexiver Untersuchung darstellt, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer sozialen Situation (hier im schulischen Englischunterricht) angestellt wird, die sich zum Ziel gesetzt haben, ihre eigene Praxis zu hinterfragen, besser zu verstehen und zu verändern. Veränderungen bedeuten gleichzeitig eine professionelle Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, eine Verbesserung des Unterrichts, des schulischen Curriculums. Reflexion, Aktion und Evaluation führen zu schulischen Veränderungen, Reformen, Verbesserungsprogrammen und kontinuierlicher Weiterentwicklung.

2 Ausgangspunkte

2.1 Lehrerrollen

Jede unterrichtliche Tätigkeit - ganz gleich, in welchem Fach, auf welcher Schulstufe oder in welcher Schulform - stellt eine hochkomplexe Aktivität dar. Entsprechend komplex sind auch die verschiedenen Rollen, die eine Lehrkraft im Unterricht übernimmt. So werden z. B. bei Ruth Wajnryb verschiedene Lehrerrollen unterschieden:

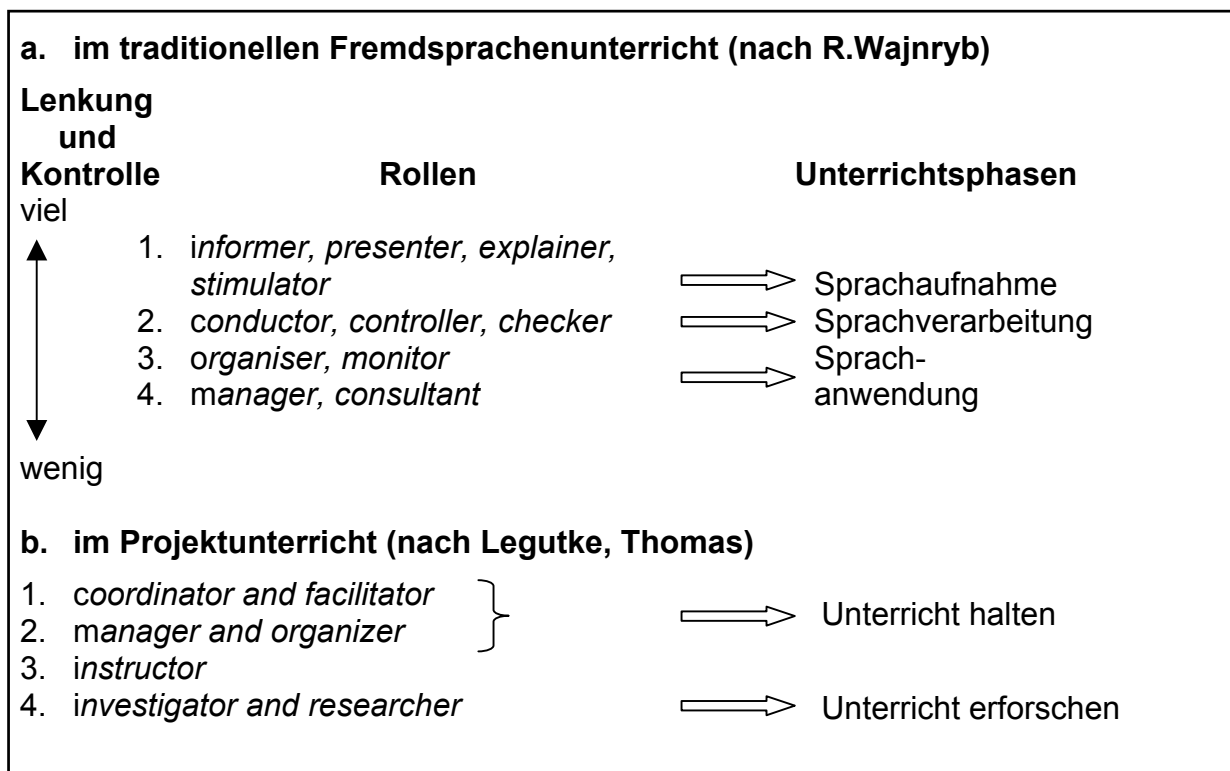
1. *informer - presenter - explainer - stimulator,*
2. *conductor - controller - checker,*
3. *organiser - monitor,*
4. *manager - consultant.* (Wajnryb 1992, S. 114)

Diese Rollen sind nicht zufällig in dieser Reihenfolge aufgelistet, sondern lassen von oben nach unten eine deutliche nachlassende Lenkungs- und Kontrollfunktion der Lehrerin erkennen. Darüber hinaus lassen sie sich mit etwas Geschick den Unterrichtsphasen der Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung zuordnen.

Legutke/Thomas entwickeln einen anderen Katalog von Lehrerrollen, nämlich

1. *coordinator and facilitator,*
2. *manager and organizer,*
3. *instructor,*
4. *investigator and researcher.* (Legutke/Thomas 1991, S. 286 ff.)

Schaubild 5: Die Rollen der Lehrkraft



Während es Wajnryb um Lehrerrollen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht geht, nämlich z. B. um die stark dominierende Rolle bei Präsentation und Einübung von neuem Sprachmaterial sowie um die abnehmende Dominanz und *idealiter* um die diskrete Rolle als *monitor* und *consultant* bei zunehmender Schüleraktivität, haben Legutke/Thomas eher den Projektunterricht im Visier. Auch sie verkennen nicht die letztendliche Verantwortung der Lehrkraft für den gesamten Unterricht sowie die unerlässliche Instruktorrolle. Aber das ideale Ziel besteht im erfahrungsgeleiteten eigenverantwortlichen Lernen der Schülerinnen und Schüler. Und ein weiteres übergreifendes Ziel in Bezug auf die Lehrkraft ist schließlich ihre Rolle als *investigator and researcher*, wenn es nämlich darum geht, nicht nur Unterricht zu halten, sondern diesen für sich selbst zu erforschen, um die ablaufenden Prozesse besser zu begreifen und auf der Basis von Selbstreflexion und Hinterfragen Innovationen zu initiieren. Jede der genannten Rollen hat also im Fremdsprachenunterricht ihre Berechtigung. Es lohnt sich, über ihre Vielzahl zu reflektieren und darüber, ob im eigenen Unterricht eine dieser Rollen überwiegt. Schließlich ist es wichtig zu bedenken, dass die Forscherrolle in jedem Fall dazu gehören sollte, weil ohne sie keine professionelle Weiterentwicklung möglich ist.

2.2 Reflexion als Ausgangspunkt

Elliott unterscheidet zwischen „*reflexive teaching*“ und „*reflective teaching*“ (das verdeutlichte er mir in einem Gespräch 1996). Das soll im Folgenden erläutert werden. „*Reflexive teaching*“ bedeutet die Reflexion einer Lehrkraft über ihre eigene Rolle in Form von Selbstbeobachtung, die auf verschiedene Weise dokumentiert werden kann (siehe Kapitel 4). „*Reflective teaching*“ dagegen heißt, dass eine Lehrkraft über einen Aspekt ihres eigenen Unterrichts nachsinnt und Maßnahmen für Änderungen ergreift. Man kann also folgende Reihenfolge von Schritten vorschlagen: am Beginn steht eine Phase des *reflexive teaching* (also der Selbstbeobachtung in der Rolle als Fremdsprachenlehrerin). Es folgt die Phase des *reflective teaching*, also des auf Beobachtung gegründeten Nachdenkens über spezifische Aspekte des Unterrichts. Diesem schließt sich eine Phase des *exploratory teaching* an (man experimentiert, um die eigene Fragestellung zu präzisieren), und sodann folgt ein AR-Projekt.

Ausgangspunkt ist immer eine Situation, in der man sich befindet und die man zu verändern wünscht. Diese kann als Problem, als „*local puzzle*“, als Irritation oder einfach als Wunsch nach Innovation wahrgenommen werden. Sie kann auch als Wunsch nach Kommunikation und Kooperation im Kollegium empfunden werden, sei es, dass man Kommunikation und Kooperation bislang vermisst hat, sei es, dass man beide verbessern möchte (**vgl. M 10**).

Der Ausgangspunkt kann von unterschiedlichen Aspekten her betrachtet werden. Der Anstoß kann in der Erfahrung von Diskrepanzen liegen, beispielsweise

- zwischen Erwartungen an sich selbst oder die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und der Realität auf der anderen,
- zwischen einer bestimmten Situation und einem ins Auge gefassten Ziel,
- zwischen unterschiedlichen Bewertungen einer Situation durch verschiedene Menschen, z. B. durch die Lehrkraft selbst und die Klasse.

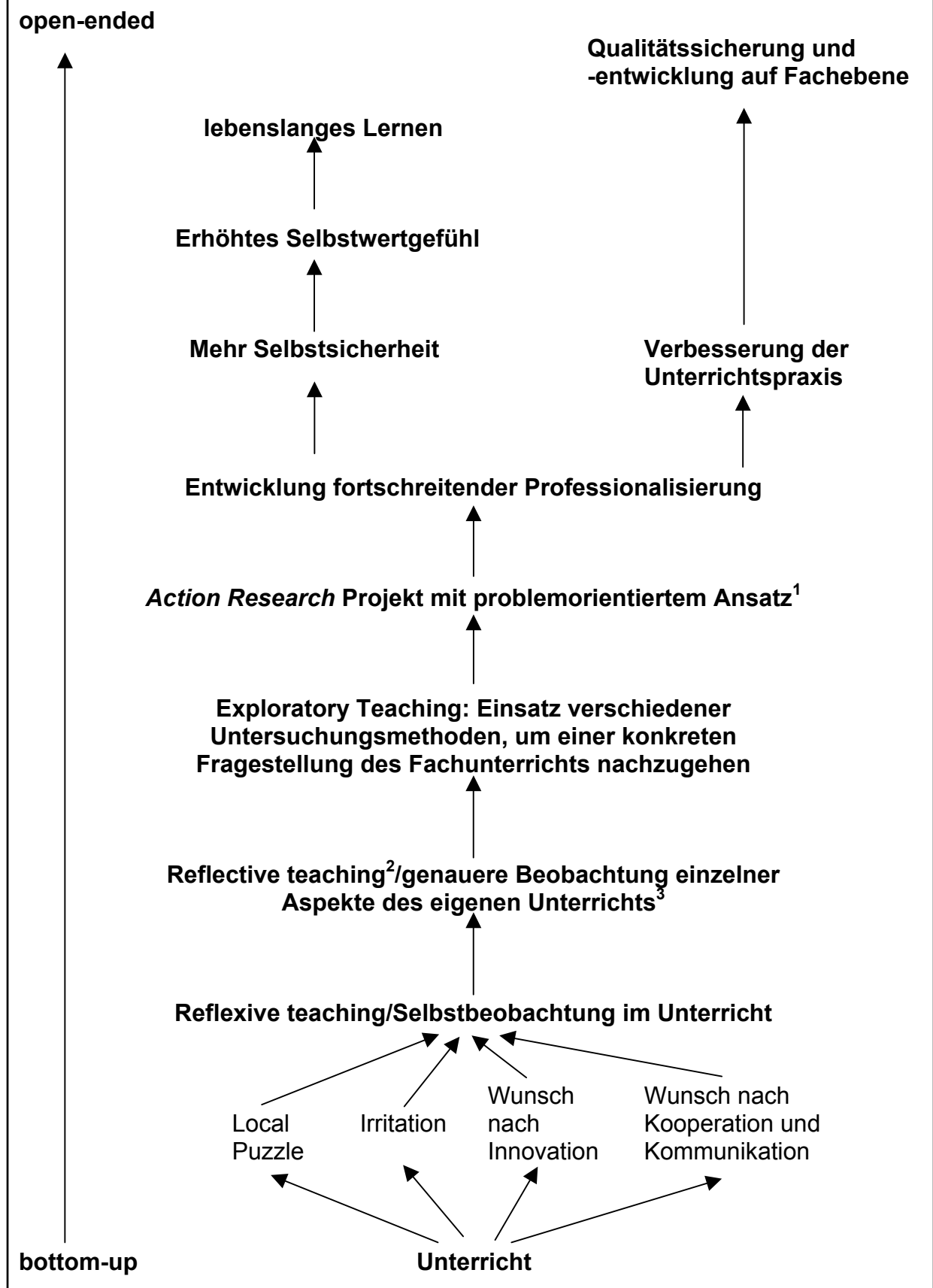
Entsprechend kann der Startpunkt

1. ein spezifisches Interesse an einer Änderung sein,
2. die Erfahrung einer Schwierigkeit, die man beheben möchte,
3. oder eine unklare Situation, in die man Klarheit zu bringen versucht.

Ausgangspunkt kann weiterhin entweder eine spezifische, z. B. unterrichtsmethodische Frage sein oder eine eher allgemeine Idee, der man nachgeht und die sich mit fortschreitender Reflexion konkretisiert und zu Handlungen führt. So lässt z. B. eine Lehrkraft häufig englische Texte laut lesen, weil sie den Eindruck hat, dass ihre Klasse das gern macht, stellt aber immer wieder fest, dass lautes Lesen kaum einen Lernerfolg zeitigt, dass im Gegenteil ihre Korrekturen beim Schülerlesen ins Leere laufen (methodische Frage). Oder sie merkt, dass trotz ihrer Aufforderungen, in Gruppenarbeitsphasen englisch zu sprechen, die Schülerinnen und Schüler immer wieder ins Deutsche verfallen. Oder sie ist sich immer wieder dessen bewusst, dass ihre eigene Redezeit zu lang ist, dass ihre Schülerinnen und Schüler zu wenig Englisch sprechen (allgemeine Fragen).

2.3 Problemorientierte Ansätze

Schaubild 6: Phasen der Professionalisierung mit Hilfe des *Action Research*



¹ z. B.

- Schülerorientierung
- Materialorientierung
- Methodenorientierung
- Zielorientierung
- Medienorientierung
- Innovationsorientierung
- Zeitorientierung
- Kollegenorientierung

² z. B.

Reflective Teaching setzt auf Seiten der Lehrkraft voraus:

- Sprachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Fachkompetenz
- Sozialkompetenz
- Kompetenz in der Evaluation von Fremdsprachenunterricht

³ z. B. bezogen auf

- die Lehrkraft
- die Lerngruppe
- einzelne Lernende
- Gruppendynamik
- Methodik
- Unterrichtsmaterialien
- Unterrichtsmedien
- sprachliche Äußerungen
- Unterrichtsbedingungen

Der Grundansatz von AR ist nicht ein Defizit-Ansatz, so als sei das unterrichtliche Tun grundsätzlich defizitär und müsse verbessert werden, sondern ein problemorientierter Ansatz, dass es nämlich kein berufliches Tun gibt, das nicht mit Hilfe von Reflexion, Handlung und Evaluation weiter entwickelt werden könnte. Dieser problemorientierte Ansatz führt konsequenterweise zur Entwicklung fortschreitender Professionalisierung und, damit einhergehend, zu mehr Selbstsicherheit und einem erhöhten Selbstwertgefühl.

Ausgehend von der Problemorientierung lassen sich verschiedene - je nach Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtssituation - individuelle Ansätze denken, die zum Nachdenken und dann zum Handeln anregen (**vgl. M 11**).

- **Schülerorientierung:** Es kann um Fragen gehen, wie man eine Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler besser motiviert oder aktiviert oder in das Unterrichtsgeschehen einbindet oder zum Sprechen bringt oder individuell fördert.
- **Materialorientierung:** Es kann um Fragen des Lehrwerks und seiner Qualität gehen, die zu einem souveräneren Umgang mit den Einzelbestandteilen des Lehrwerks führen können sowie zu einer fundierten Lehrwerkkritik, die leider immer noch unterentwickelt ist.
- **Methodenorientierung:** Es kann um den Versuch gehen, die eigenen Unterrichtsmethoden zu hinterfragen und das Methodenrepertoire nicht mehr stillschweigend als Teil der Berufsroutine und daher als nicht mehr entwicklungsbedürftig aufzufassen.
- **Zielorientierung:** Man kann die eigenen Ziele des Fremdsprachenunterrichts hinterfragen und zu einer Neubestimmung oder neuen Schwerpunktsetzung von fremdsprachlichen Zielen gelangen (z. B. *accuracy vs. fluency* im Englischen).

- **Medienorientierung:** Es kann um die Absicht gehen, neuere Medien (Computer, Internet) kritisch fundiert im Fremdsprachenunterricht 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 verstärkt im Fachkollegium zusammenzuarbeiten und Forschungsfragen gemeinsam zu erörtern.

Diese Ansätze sind in keiner Weise erschöpfend, zeigen aber die grundsätzliche Bandbreite, von der AR-Projekte ihren Ausgang nehmen können.

2.4 Selbstbeobachtung

In jedem Fall beginnt AR mit der Selbstbeobachtung im Unterricht (*reflexive teaching*) und der Beobachtung des eigenen Unterrichts (*reflective teaching*). Das soll zunächst allgemein in folgenden Schritten zusammengefasst werden (vgl. dazu Nunan 1989, S. 101):

- Selbst- und Unterrichtsbeobachtung kann nicht von oben dekretiert werden, sondern ist ein *bottom-up*-Geschehen. Sie erfolgt von der Basis aus, ist also selbst-initiiert.
- Jeder Unterricht ist erfahrungsgeleitet und selbst ein Geschehen, in dem Erfahrung gesammelt wird. Es geht also nicht um die Umsetzung von Hypothesen und theoretischen Positionen in Unterricht, sondern um den Unterricht selbst, der Ausgangspunkt für Reflexionen ist.
- Es gibt keinen Unterricht ohne Fragen, Unsicherheiten, Irritationen. Diese werden beim *reflexive teaching* nicht ideologisiert oder aufgrund von *mental blinkers* (d. h. geistigen Scheuklappen) nicht wahrgenommen, sondern sind Auslöser für Reflexionen.
- Reflexionen lösen Entwicklungen aus, die zu Veränderungen des Unterrichts führen können.
- *open-ended:* Der Reflexionsprozess kann nicht ein für allemal abgebrochen werden. Wenn der Bewusstseinsstand erreicht ist, dass guter Unterricht nur durch kontinuierliche Reflexion, überlegtes Handeln und anschließende Evaluation des Erreichten verbessert werden kann, ergibt sich daraus von allein ein Prozess des lebenslangen Lernens. (vgl. Schaubild 2)

Dem Prozess des *reflexive teaching* folgt der Schritt hin zum *reflective teaching*, d. h. zur genaueren Beobachtung eines spezifischen Aspekts des eigenen Unterrichts. Diese kann sich beziehen auf:

- die Lehrkraft selbst (Rollenflexibilität, fremdsprachliche Kompetenz),
- die Klasse (Kooperation, Motivation),
- einzelne Schülerinnen und Schüler (Leistungsvermögen),
- Gruppendynamik (Rollenverhalten, Sprache in der Gruppenarbeit),
- methodische Aspekte,
- die im Unterricht eingesetzten Materialien (kritische Einstellung),
- die im Unterricht eingesetzten Medien (Internet oder Computer),
- alle sprachlichen Äußerungen des Unterrichts (Lehrerseite, Schülerseite),
- Unterrichtsbedingungen (Qualität und Verfügbarkeit technischer Medien).

Dabei leuchtet ein, dass Unterricht eine derart komplexe Situation darstellt, dass er immer nur selektiv ausschnittshafte wahrgenommen und reflektiert werden kann. Das wird besonders deutlich, wenn man jemanden bittet, den eigenen Unterricht zu beobachten, und sich hinterher über die Selbst- und Fremdwahrnehmung austauscht (vgl. dazu unten Tandem und Triangulation). *Reflective teaching* setzt, um erfolgreich über eine Phase des *exploratory teaching* hin zu einem eigenen AR-Projekt zu führen, seitens der Lehrkraft eine Reihe von Fähigkeiten voraus, nämlich

- Kompetenz in der Fremdsprache (sprachliche Kompetenz),
- Kompetenz im Unterrichten der Fremdsprache (methodische Kompetenz),
- Kenntnis von Theorien und der Praxis des Fremdsprachenunterrichts (fachliche Kompetenz),
- Kenntnis der sozialen und psychologischen Situation der Klasse (soziale Kompetenz),
- Kompetenz in der Evaluation von Fremdsprachenunterricht.

2.5 *Exploratory Teaching*

Im Anschluss an das *reflexive* und *reflective teaching* setzt das Konzept des *exploratory teaching* ein, das sich in der Literatur verschiedentlich findet (vgl. z. B. Allwright/Bailey 1991 S. 198): „To get started as an exploratory teacher, you do not need a new teaching idea to try out, nor a teaching problem to solve. All you need is a ‘local puzzle’ - something already going on that simply intrigues you enough to prompt you to want to understand it better.“

Ein Puzzle, also eine unbeantwortete Frage, beschäftigt einen genug, um zum Experimentieren zu führen mit dem Ziel, sich forschend mit dem Puzzle auseinanderzusetzen und Lösungen oder Antworten zu finden. Das angestrebte Ziel, dem man sich entsprechend der Methodenvielfalt von AR auf sehr unterschiedliche Weise nähern kann, ist in jedem Fall zunehmendes Urteilsvermögen, denn in einem praktischen kleinen Forschungsprojekt überwacht man seine eigene Unterrichtspraxis, bzw. einen detaillierten Ausschnitt davon. Dieser Prozess führt zu einer besseren Selbsteinschätzung und kritischen Einschätzung des eigenen Tuns. Bessere Selbsteinschätzung ist ein Schritt hin zu wachsender Professionalisierung. Diese kommt der Lehrkraft ebenso wie ihrer Klasse wie auch der gesamten Lehr- und Lernsituation zugute. Das kann zu einer deutlichen Verbesserung der Unterrichtspraxis führen, gleichzeitig zu einem besseren und tieferen Verständnis des eigenen Handelns und nicht zuletzt zu einer Verbesserung der gesamten Unterrichtssituation und des Umfeldes. Psychologisch ist es wichtig, dass hier nie von Unterrichts*problemen* mit allen entspre-

chenden Konnotationen die Rede ist, da dies suggerieren könnte, man habe als Lehrkraft prinzipielle Schwierigkeiten mit sich und/oder seinem beruflichen Handeln. Es geht vielmehr um das Stellen von kritischen Fragen, um das Erkennen von Irritationen oder eines *local puzzle*, also von etwas, was zum Nachdenken und Nachhaken anregt. *Exploratory teaching* kann also als unmittelbare Konsequenz einer Phase der Selbst- und Unterrichtsbeobachtung folgen. Es nimmt eine konkrete Fragestellung des Fremdsprachenunterrichts zum Anlass für den Einsatz verschiedener Untersuchungsmethoden, mit denen dieser Frage nachgegangen wird*.

* ausführlicher zu diesen Schritten vgl. Hermes 1996a

3 Vom Einzelkämpfertum zum Forschungsteam

Action Research dient der wachsenden Professionalisierung des Lehrberufs und der individuellen Lehrkraft. John Elliott sprach in einem Interview mit der Autorin 1996 von „*empowerment*“: „Very often empowering teachers is making teachers realize that whatever the situation is, there is always some way that they can act.“ Dabei ist es eine ungeklärte Streitfrage, ob das besser individuell oder im Team erreicht werden kann. Bevor daher auf die verschiedenen Verfahren der Datenerhebung, -analyse und -auswertung eingegangen wird, sollen kurz verschiedene Möglichkeiten der individuellen und der Teamarbeit als grundsätzliche Entscheidungsfragen vor Aufnahme eines Forschungsprojekts skizziert werden (vgl. M 9).

3.1 Individuelle Forschungsarbeit

Es ist eher eine Glaubensfrage, ob AR in individueller Arbeit oder grundsätzlich nur in einer Gruppe unternommen werden sollte. Während sich an der University of East Anglia in Norwich die Auffassung durchgesetzt hat, dass AR eine Gruppenaktivität ist, verfiht John Elliott die Überzeugung, dass AR auch als individuelles Projekt einer einzelnen Lehrkraft ihren Sinn haben kann: „... most teachers work in isolation with children in their own classroom, that's the situation. Start here! And a lot of teachers can in fact through action research improve their own practice. They don't necessarily have to create a revolution in the organisation of the school.“ Voraussetzung ist dabei, dass die Lehrkraft Sinn, Ziele und Verfahrensweisen von AR kennt und Methoden der Datenerhebung und -auswertung selbstständig anzuwenden weiß sowie schließlich eine sehr hohe Motivation hat und in ihrer Arbeit bis hin zur Selbstevaluation beharrlich ist.

Unter dieser Voraussetzung kann eine Lehrkraft für sich mit Hilfe von Selbstbeobachtungsverfahren eine Fragestellung entwickeln, diese in Tagebucheinträgen verfolgen und mit Hilfe von Audioaufnahmen dokumentieren. Wenn sie die Fragestellung ausreichend präzisiert hat, beginnt der Prozess von Datenerhebungen zur Problemstellung, an die sich verschiedene Formen der methodischen Intervention anschließen. Diese haben den Zweck, einen oder mehrere Aspekte des Unterrichts zu verändern. Grundsätzlich sollte die Klasse, in der die Maßnahmen durchgeführt werden, in den Prozess eingebunden werden. Das kann mithilfe verschiedener Verfahren geschehen, die in Kapitel 4 beschrieben werden.

Es versteht sich von selbst, dass eine solche Forschungsaktivität dennoch unbefriedigend bleiben muss, weil letztlich der kollegiale fachliche Austausch fehlt. In jedem Fall erscheint es daher für AR-Projekte günstiger, zumindest einen „kritischen Freund/eine kritische Freundin“ zu finden und gemeinsam unterrichtlichen Fragestellungen nachzugehen.

3.2 Tandemarbeit

Tandemarbeit bedeutet, dass sich zwei Lehrkräfte zu einem „Forscherteam“ zusammenschließen, gemeinsam Fragestellungen diskutieren sowie die notwendigen Schritte festlegen, um ihrer Fragestellung in einem AR-Projekt nachzugehen. Damit

wird der kommunikative Prozess von AR deutlich. Erkenntnisinteressen, Zielvorstellungen und Verfahren werden gemeinsam diskutiert und ausgehandelt. Ein Tandem kann aber nur erfolgreich zusammenarbeiten, wenn folgende Voraussetzungen zutreffen:

1. großes gegenseitiges Vertrauen zueinander, also angstfreie Ausgangssituation,
2. keine fachlichen Differenzen grundsätzlicher Art,
3. keine großen methodischen Differenzen oder „Glaubenssätze“ darüber, wie „guter“ Unterricht auszusehen hat,
4. der Wille zur Kooperation,
5. gegenseitige Offenheit bei hoher Sachbezogenheit,
6. ausgeprägtes psychologisches Feingefühl sowie die Fähigkeit, mit Kritik in der passiven wie in der aktiven Rolle konstruktiv umzugehen.

Ohne eine Basis gemeinsamer Interessen und Überzeugungen, gemeinsam geteilter Annahmen über die grundsätzliche Veränderbarkeit von Unterricht sowie den Wunsch nach Weiterentwicklung und die Überzeugung von der Entwicklung zu mehr Professionalität durch AR-Projekte sowie gegenseitiges Vertrauen ist Tandemarbeit nicht möglich. Bestehen diese Voraussetzungen jedoch, lassen sich mehrere Verfahren für gemeinsame Projekte entwickeln. Sie stehen und fallen allerdings mit den schulischen und unterrichtsorganisatorischen Bedingungen. Nur wenn auch die zeitlichen Möglichkeiten zur Zusammenarbeit gegeben sind, d. h. eine gemeinsame Freistunde bzw. derart versetzte Freistunden zur Verfügung stehen, dass die gegenseitige Unterrichtsbeobachtung möglich ist, kann ein Projekt in Angriff genommen werden. Zwei Lehrkräfte, die gemeinsam ein AR-Projekt durchführen wollen, sollten also zuvor einen mittelfristigen Zeitplan für ihr Vorhaben erstellen, dieses mit der Schulleitung diskutieren und zu erwirken versuchen, dass sie während eines Schulhalbjahres die erforderliche gemeinsame Zeit zur Verfügung haben, um gegenseitig im Unterricht zu hospitieren, diese Beobachtungen auszuwerten, *joint ventures* zu starten und durchzuführen. Auch sollte einem solchen Tandem am Ende einer AR-Phase Gelegenheit gegeben werden, den Untersuchungsprozess sowie die Ergebnisse im Fachkollegium oder im gesamten Kollegium vorzutragen und zu diskutieren.

Sind diese äußeren Arbeitsbedingungen gegeben, lassen sich folgende Verfahrensweisen denken:

1. Zwei Lehrkräfte beginnen mit unspezifischen gegenseitigen Unterrichtsbeobachtungen. Diese können Anlass zu fruchtbaren Diskussionen und zu Fragestellungen geben, die anschließend aufgrund spezifischer zielgerichteter Beobachtungen zu einem kleinen Projekt führen. Wichtig ist allerdings, dass jeder Arbeitsschritt, jedes Verfahren und jede Form der Datenerhebung gemeinsam getragen werden. Diese gegenseitigen Beobachtungen können sodann zu unterschiedlichen Fragestellungen führen, denen die Tandempartnerinnen und -partner in je einer Klasse nachgehen. D. h. die gemeinsame Arbeit hat für jede Partnerin und jeden Partner ein eigenes Ziel.
2. Zwei Lehrkräfte haben bereits für sich je eine spezifische Fragestellung gefunden, der sie mit Hilfe einer Tandempartnerin oder eines Tandempartners nachgehen wollen. In diesem Fall geben sie die Richtung der jeweiligen Unterrichtsbeobachtung vor. Beobachtet und gegebenenfalls dokumentiert wird das, was die beobachtete Person als ihre Fragestellung vorgibt. Das kann z. B. die Qualität und Flüssigkeit der Unterrichtssprache sein, weiterhin *code-switching* vom Engli-

schen ins Deutsche sowie die Anlässe dazu, mündliches Korrekturverhalten oder *classroom management* und dessen sprachliche Bewältigung. Weitere Verfahren, Datenerhebung und spätere –auswertung bleiben zwei unterschiedliche Ziele, die aber in gemeinsamer Arbeit erörtert und verfolgt werden.

3. Die Tandempartnerinnen oder -partner entdecken aufgrund erster Unterrichtsbeobachtungen eine gemeinsame Fragestellung, die für beide von gleich hohem praktischem Interesse ist, z. B. das Verhältnis von stark lenkendem und weniger lenkenden Unterrichtsphasen. Sie verfolgen also gleiche Ziele. Damit ist auch die weitere Unterrichtsbeobachtung in ihrer Zielsetzung identisch, nicht jedoch unbedingt das weitere Verfahren. Denn es ist möglich, dass die beobachtete Problematik bei beiden Partnern sehr unterschiedliche Auswirkungen hat, z. B.: Ein Tandem beschließt, sich gegenseitig auf den Gebrauch der englischen und deutschen Sprache im Englischunterricht hin zu beobachten. Beide möchten einen möglichst einsprachigen Unterricht abhalten und sind bestrebt, deutsche Redeanteile auf ein Minimum zu reduzieren. Partner A fällt immer dann in die deutsche Sprache, wenn es um Unterrichtsorganisation bzw. Unterrichtsstörungen geht. Partnerin B dagegen gebraucht im Englischen eine Sprachebene, die für die Klasse bisweilen zu hoch ist, so dass deutsche Verständnisfragen gestellt werden, welche die Lehrkraft dann auch auf deutsch beantwortet, um sicher zu sein, dass sie verstanden worden ist. Für das weitere Verfahren lassen sich grundsätzlich zwei Wege denken:
 - 3.a Hat sich das Problem oder die Fragestellung bei den gegenseitigen Unterrichtshospitationen in den Beobachtungen als sehr ähnlich erwiesen, können die beiden Partnerinnen oder Partner gemeinsam Verfahren entwickeln, die sie in beiden Klassen durchführen und die sie dann auf ihre Wirksamkeit hin vergleichen. Denn es ist möglich, dass bestimmte Verfahren in einer Klasse erfolgreich sind, in der anderen aber erfolglos bleiben.
 - 3.b Sie können von vornherein für zwei Klassen unterschiedliche Verfahren der Datenerhebung, -auswertung und Intervention vorsehen. Wiederum ist ein Vergleich beider Klassen sinnvoll und fruchtbar.

In jedes der geschilderten Verfahren sollten die Schülerinnen und Schüler in beiden Klassen einbezogen werden, wobei es sicherlich ein fruchtbarer Ansatz ist, wenn die Klassen auch untereinander Kontakt haben und miteinander diskutieren, auf welche Vorgehensweise sie am besten ansprechen bzw. welche sie für sich für am erfolgversprechendsten halten.

3.3 Action Research im Fachkollegium

Die für das Tandem gemachten Vorschläge gelten *mutatis mutandis* auch für das Fachkollegium einer Schule. Anne Burns schreibt zu Beginn ihres Buches *Collaborative Action Research for English Language Teachers*: „Collaborative action research is potentially more empowering than action research conducted individually as it offers a strong frame-work for whole-school change.“ (1999, S. 13) Es versteht sich von selbst, dass wiederum die gemeinsame Arbeits- und Vertrauensbasis die wichtigste Grundlage für ein gemeinsames AR-Projekt darstellt. Auch hier gelten die Ausführungen über die Schaffung der schul- und unterrichtsorganisatorischen Voraus-

setzungen, ohne die gegenseitige Unterrichtsbeobachtung, deren Auswertung sowie gemeinsame Diskussionen nicht möglich sind. Da in einem größeren Fachkollegium die Projektarbeit leichter verteilt werden kann als zwischen nur zwei Partnerinnen oder Partnern, ergeben sich mehr Möglichkeiten, die Projektarbeit flexibel zu gestalten und eine entsprechende Aufgabenverteilung vorzusehen. Vor allem die Diskussion der Arbeitsergebnisse kann in einem größeren Rahmen erfolgen*. Zugleich handelt es sich um eine vertrauensbildende Maßnahme innerhalb eines Kollegiums, wenn alle in die Forschung einbezogen werden und ihre Arbeit so als Teamarbeit erfahren. AR wird dann als berufsbezogenes gesellschaftliches Handeln erfahren, bei dem alle Beteiligten ihre praktischen Erfahrungen machen, ihre Forschungsmethoden gemeinsam diskutieren, Daten einvernehmlich erheben, analysieren und auswerten sowie abschließend die Ergebnisse evaluieren.

* Ausführliche Darstellung bei Burns 1999, S. 181ff.

4 Methoden

Darstellungen von AR-Methoden beginnen häufig mit einem Überblick über die verschiedenen Schritte, die durchlaufen werden sollten und welche die Prozesshaftigkeit des Verfahrens deutlich machen. Diese Schritte lassen sich vereinfacht wie folgt zusammenfassen:

1. Finden eines Ausgangspunktes: dabei kann es sich um ein unterrichtliches Problem ebenso wie um ein bestimmtes Erkenntnisinteresse, um Neugierde oder um ein *local puzzle* handeln.
Beispiel: Eine Lehrkraft ist sich nicht sicher, ob sie konsequent mündliche Fehler korrigiert und ob die Weise, in der sie Fehler korrigiert, wirksam ist.
2. Analyse dieser Ausgangsfragestellung. Das kann mit Hilfe von Kolleginnen und Kollegen in einem fachlichen Diskurs geschehen, d. h. mit einer Diskussion, ob die anderen sich ihres Korrekturverhaltens bewusst sind und wie sie gegebenenfalls korrigieren. Es kann geschehen durch das Heranziehen einschlägiger Fachliteratur, z. B. das Kapitel „The treatment of oral errors in language classrooms“ in D. Allwright and K. M. Bailey, *An Introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge UP, 1991, S. 82-118. Nicht zuletzt kann die Klasse, um deren Unterricht es geht, befragt werden, z. B. in einem gemeinsamen Gespräch oder mit Hilfe eines Fragebogens.
3. Formulierung von Hypothesen, mit denen man der Fragestellung nachgehen möchte, z. B.
 - Ich korrigiere zu viel, und das wird von der Klasse gar nicht mehr wahrgenommen.
 - Ich korrigiere nicht genug, also bleiben Fehler hängen.
 - Ich korrigiere inkonsequent: ein Schüler wird korrigiert, eine Schülerin, die denselben Fehler wenig später macht, nicht.
 - Ich unterscheide zu wenig zwischen Unterrichtsphasen, in denen es eher um *fluency* und solchen, in denen es eher um *accuracy* geht.
 - Ich korrigiere immer nach demselben Schema.
4. Planung von Maßnahmen: Unterrichtsbeobachtung durch eine Tandempartnerin oder einen Tandempartner; Audio- oder Videoaufnahmen, Schülerbefragung, Triangulation.
5. Datenerhebung: z. B. zunächst Beobachtung durch eine Tandempartnerin oder einen Tandempartner, dann Videoaufnahmen verschiedener Stunden.
6. Datenauswertung und -analyse.
7. Reflexion: z. B. es hat sich unter anderem als richtig herausgestellt, dass zu wenig zwischen *accuracy*- und *fluency*-Phasen unterschieden wird.
8. Evaluation des gesamten Prozesses und evtl. Planung weiterer Maßnahmen, z. B. größere Transparenz für die Klasse und Erläuterung der Unterrichtsphasen, in denen es um sprachliche Korrektheit (Übungsphasen) oder um sprachliche Flüssigkeit (kommunikatives Sprechen) geht. Entsprechend wird bei *accuracy*-

Phasen sofort und konsequent korrigiert, bei *fluency*-Phasen dagegen folgt die Korrektur am Ende dieser Unterrichtsphase*.

Der Prozessablauf führt von der Beobachtung des Unterrichts und dem Erkennen einer Frage über eine mögliche Informationsbeschaffung hin zur Planung und Durchführung von konkreten Maßnahmen, die wiederum einer anschließenden Reflexionsphase und Evaluation auf ihre Wirksamkeit und Nützlichkeit hin unterzogen werden. Dieser Prozess ist als Spirale von *plan, act & observe, reflect* (vgl. Schaubild 3) zu sehen, die verdeutlicht, dass er eigentlich nicht zu einem Ende kommen kann.

John Elliott hat diese wechselseitige Beeinflussung von Handlung und Reflexion folgendermaßen beschrieben:

1. „The teacher undertakes research into a practical problem and on this basis changes some aspect of his or her teaching. The development of understanding precedes the decision to change teaching strategies. In other words, *reflection initiates action*.
2. The teacher changes some aspect of his or her teaching in response to a practical problem and then self-monitors its effectiveness in resolving it. Through the evaluation the teacher's initial understanding of the problem is modified and changed. The decision to adopt a change strategy therefore precedes the development of understanding. *Action initiates reflection.*“ (Elliott 1991, S. 23, Hervorhebung L. H.)

4.1 Case Studies

Beim Ansatz AR handelt es sich um eine Forschungsstrategie mit einem flexiblen Arsenal verschiedener Untersuchungsmethoden. Während empirische Forschung gemeinhin zu Generalisierungen führt und die Forschungsmethoden auch daraufhin angelegt sind, führt der Einsatz von AR letztendlich nicht zu Generalisierungen. AR konzentriert sich sozusagen auf lokale Fragestellungen, geht diesen mit verschiedenen Methoden nach und gelangt damit zu Aussagen über diese eine Fragestellung. Es handelt sich also letztendlich zumeist um Fallstudien (*case studies*). Lehrkräfte, die ausgehend von individuellen Fragen, die sie sich bezüglich ihres Unterrichts stellen, mit Hilfe verschiedener Methoden Daten sammeln, um sie auszuwerten und zu einer Änderung des Unterrichts gelangen, machen dabei eben keine allgemein gültigen Aussagen oder gelangen zu allgemein gültigen Erkenntnissen. Die Begrenztheit des Problems und der Fragestellung sowie der Datenerhebung und -auswertung führt zu individuellen Lösungen. Individuelle Fallstudien können gleichwohl in mancher Beziehung vorsichtige Verallgemeinerungen zulassen, nicht jedoch im strikten Sinne empirischer Überprüfung. Im Folgenden werden einige Methoden zur Datenerhebung und -analyse in AR kurz vorgestellt und in ihrer Handhabung bewertet.

* vgl. dazu z. B. Altrichter 1994, S. 9; Allwright/Bailey 1991, S. 44

4.2 Quantitative Verfahren

Grundsätzlich ist zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren zu unterscheiden*. **Quantitative Verfahren** sind solche, bei denen die Ergebnisse abgezählt werden. Dazu gehören Fragebögen mit geschlossener Fragestellung, auf denen ausschließlich etwas angekreuzt, nicht aber eine eigene Formulierung zugelassen wird und die im Zählverfahren ausgewertet werden, weiterhin Multiple-Choice-Verfahren (**vgl. M 13**) und schließlich alle Ranking-Verfahren, bei denen es z. B. um Antworten geht wie „stimme voll zu - stimme zu - stimme weder zu noch nicht zu - stimme nicht zu - stimme überhaupt nicht zu“. Dazu gehören bei der Unterrichtsbeobachtung Zählverfahren, in denen z. B. die Meldung von Jungen und Mädchen in der Klasse und deren Häufigkeit quantitativ registriert wird. (Würde man bei der Meldung überdies richtige und falsche Antworten registrieren, wäre eine rein quantitative Auswertung nicht mehr möglich. Denn selbst wenn man sich darauf einigt, was unter „Fehler“ subsumiert werden soll, gibt es immer Grenzfälle, die quantitativ nicht adäquat erfasst werden können.)

Man muss sich allerdings vor der Illusion hüten zu meinen, quantitative Verfahren seien automatisch objektiv, qualitative dagegen subjektiv. Quantitative Daten sind nicht automatisch objektiver als qualitative. Objektivität bedeutet lediglich, dass forschungsmethodologisch unabhängige Forscher mit demselben Messinstrument zum selben Ergebnis gelangen müssen. Das Verfahren lässt sich also objektiv kontrollieren. Unabhängig davon ist aber die Auswertung zu sehen. Die Begriffe „quantitativ“ und „qualitativ“ können sich sowohl auf die Datengewinnung als auch auf die Datenauswertung beziehen.

4.3 Qualitative Verfahren

Um **qualitative Verfahren** handelt es sich immer dann, wenn sich Daten nicht durch Abzählen erfassen oder auswerten lassen. Dazu gehören Beschreibungen, Berichte, Tagebücher, Beobachtungen, Audio- oder Videodokumentationen. Quantitative Daten garantieren leichte Auswertbarkeit und suggerieren Objektivität und werden daher gern erhoben, aber sie vermögen häufig nicht die komplexe Struktur des Unterrichts widerzuspiegeln. Daher empfiehlt sich für AR eine Kombination von quantitativen und qualitativen Daten. Im Folgenden werden zunächst qualitative Beobachtungsverfahren dargestellt, bei denen die Dokumentation zeitlich mit der Beobachtung zusammenfällt, sodann andere, die gleichfalls auf Unterrichtsbeobachtung beruhen, deren Dokumentation jedoch zeitlich getrennt erfolgt (z. B. Forschungstagebuch, Interview).

Unterrichtsprotokolle lassen sich nur schwerlich als Selbstbeobachtung anfertigen. Das Unterrichtsgeschehen nimmt auch die routinierteste Lehrkraft derartig in Anspruch und erfordert eine so hohe Konzentration, dass sogenannte *field notes* nicht verfasst werden können (diese sind z. B. bei Arztbesuchen im Krankenhaus üblich, wo es aber um eine 1:1-Beziehung zwischen zwei Individuen geht, während

* zur Datenerhebung und Analyse vgl. ausführlich Altrichter/Posch 1994, S. 83ff.; Wallace, 1998, S. 35ff.; Burns 1999, S. 78ff.

die Lehrkraft einer ganzen Klasse gegenüber steht). Unterrichtsprotokolle lassen sich daher nur bei Fremdbeobachtung anfertigen. Diese gehören zu den unerlässlichen Methoden der Lehrerausbildung, und junge Lehrkräfte in der zweiten Phase ihrer Ausbildung bzw. im Referendariat beklagen nicht selten die innere Anspannung, die für sie dadurch entsteht, dass ihr Unterricht ständig von Fremden unter die Lupe genommen wird, dass sie im Prozess des Unterrichtens ständig auf dem Prüfstand stehen. Für die schriftliche Protokollierung von Unterricht gibt es eine Vielzahl an standardisierten Verfahren, die fast alle auf vorgefertigten Formularen beruhen. Sie täuschen häufig die Beherrschbarkeit des Beobachtens und die Objektivität des Verfahrens vor, wenn sie im Minuten- oder Dreiminutentakt nach zahlreichen Kategorien ausgefüllt werden sollen. Sie verschleiern die Tatsache, dass sich Unterricht grundsätzlich - d. h. auch mit Hilfe solcher standardisierter Formulare - nicht objektiv beobachten lässt, sondern dass jede beobachtende Person ein subjektives Erkenntnisinteresse hat, in ihrer Wahrnehmung selektiv ist, sich ablenken lässt und folglich immer nur einen Ausschnitt des Geschehens wahrnimmt. Dennoch haben Unterrichtsprotokolle ihren Sinn als Beobachtungsinstrument, vor allem, wenn man eine bewusste Selektion des beobachteten Objekts oder Geschehens vornimmt.

Fremdbeobachtung in Form von Unterrichtsbeobachtung im Tandemverfahren kann zur professionellen Entwicklung einer Lehrkraft beitragen und ist ein fruchtbares Verfahren innerhalb eines AR-Projektes. Stundenprotokolle, die auf Fremdbeobachtung beruhen, können unstrukturiert sein, wenn das notiert wird, was der oder dem Beobachtenden im subjektiven Wahrnehmungsprozess auffällt. Es ist selbstverständlich, dass ein solches Protokoll sehr selektiv ausfällt. Es stellt immer nur einen Ausschnitt dessen dar, was tatsächlich im Unterricht abläuft.

Protokolle sollten sich, um zu Forschungsfragen zu führen, möglichst immer auf einen selektiven Aspekt des Unterrichts beschränken, z. B. das Lehrerverhalten, Schülerverhalten, das Verhalten einiger ausgewählter Schülerinnen und Schüler, Interaktion zwischen der Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsphasen, Unterrichtssprache, Unterrichtsmanagement, Einsatz von Materialien, Medien etc.* Grundsätzlich muss man sich jedoch darüber im Klaren sein, dass auch diese Form des selektiven Beobachtens und Protokollierens nie wertneutral ist, sondern immer die Vorannahmen und „Glaubenssätze“ der beobachtenden Person widerspiegelt. Subjektivität der Wahrnehmung beruht zwangsläufig auf individuellen Überzeugungen, Einstellungen, Vorurteilen, Wünschen, Erwartungen der beobachtenden Person. Sie lenkt - häufig unbewusst - den Wahrnehmungsvorgang und sollte daher immer wieder einer kritischen Reflexion unterzogen werden.

Unterrichtsprotokolle als Teil eines Forschungsprojektes sollten nicht von *einer* beobachtenden Person angefertigt werden, sondern am besten in Form einer Triangulation entstehen, also mit mehreren beobachtenden Instanzen (vgl. 4.9).

* Ausgezeichnete detaillierte Vorschläge für die verschiedensten Verfahren von Unterrichtsbeobachtungen und für Unterrichtsprotokolle macht Ruth Wajnryb.

4.4 Audio- und Videoaufnahmen

Audioaufnahmen einer Unterrichtsstunde können von einer Lehrkraft allein gemacht werden. Sie braucht für eine Aufnahme, die später abgehört und analysiert werden soll, allerdings ein leistungsfähiges Gerät und vor allem ein sehr gutes Mikrofon oder eine Mikrofonanlage. Die Audioaufnahme kann zwar alles, was nonverbal abläuft, nicht dokumentieren, also z. B. Gestik oder Mimik, bietet aber die Möglichkeit der Konzentration auf das Akustische ohne die Ablenkung durch visuelle Reize. Das technische Problem ist häufig, dass entsprechende Geräte mit der geforderten Qualität nicht zur Verfügung stehen, vor allem nicht genügend Richtmikrophone. Wenn man andererseits nur mit einem Mikrofon arbeitet, erhält man zumeist Aufnahmen von so geringer Qualität, dass sich eine Auswertung nicht lohnt. Häufig sind die Schülerstimmen je nach Entfernung vom Mikrofon zu laut oder zu leise. Störgeräusche wie Husten o. ä. machen sich bisweilen sehr unangenehm bemerkbar. Allerdings „vergessen“ die Schülerinnen und Schüler die Präsenz eines Mikrophones zumeist schneller als die einer Videokamera. Hat man aber keine Geräte mit der notwendigen Qualität, sollte man unbedingt mehrere Aufnahmen machen, einerseits, damit sich eine Klasse an das Vorhandensein eines Mikrophons gewöhnt, andererseits, damit man als Lehrkraft gleichfalls die Scheu verliert, die zwangsläufig zunächst mit dem Vorhandensein eines solchen Geräts im Unterricht verbunden ist.

Eine eigene Unterrichtsstunde als Audioaufnahme zu erleben, kann zunächst ein entmutigendes Erlebnis sein. Man sollte daher evtl. zwischen Aufnahme und Abhören einige Zeit verstreichen lassen und die Aufnahme in jedem Fall mehrfach abhören, um den ersten Eindruck zu modifizieren und zu einer objektiveren Analyse zu gelangen. Auch kann das Erlebnis der akustischen Wahrnehmung des eigenen Unterrichts gemildert werden, wenn man die Aufnahme zusammen mit einer Tandempartnerin oder einem Tandempartner abhört. Es empfiehlt sich unbedingt, diejenigen Teile der Aufnahme zu transkribieren, die einen besonders interessieren. Das ist zwar ein recht mühseliges und zeitaufwendiges Unterfangen, bietet aber die beste Voraussetzung für eine detaillierte Analyse.*

Eine **Videoaufnahme** kann nur durch eine fremde Person gemacht werden. Die Videodokumentation bietet gegenüber der Audioaufnahme zusätzliche Information über vieles, was nonverbal im Unterricht abläuft, und kann in der Totalen den gesamten Raum erfassen. Allerdings hat die Videoaufnahme ihre eigenen Grenzen, da sie selektiert. Durch die Kameraführung ergibt sich immer eine implizite Interpretation der Stunde, denn die Kamera verweilt dort, wo sich Interessantes abzuspielen scheint, und lässt entsprechend anderes aus. Die Objektivität einer Kamera ist also eine Illusion. Sie spiegelt immer das Interesse der Person, die sie bedient, kann also im Zweifelsfall auch einmal dort verweilen, wo es um die Dokumentation der Ablenkung, nicht aber um die Konzentration auf das Geschehen geht. Wichtig für eine Videoaufnahme ist, dass die Person, welche die Kamera bedient, einen genauen Plan vom Ablauf der Stunde hat, auf den sie sich mit der Kameraführung einstellen kann. Eine Kamera kann erhebliche Unruhe in eine Klasse bringen oder sie sogar einschüchtern, so dass sich niemand mehr so recht äußern will. Desgleichen hat die Präsenz einer Kamera zumeist eine stärkere Wirkung auf die Lehrkraft als ein Mikrofon, dessen „Anwesenheit“ man rascher vergisst. Auch hier gilt, dass man sich die

* vgl. auch die Vorschläge für eine Audioaufnahme bei Altrichter/Posch 1994, S. 93ff.

Aufnahme mit einigem zeitlichen Abstand ansehen sollte, da die Wirkung beim erstenmal zunächst negativ sein kann. Mehrfaches Ansehen der Aufnahme erhöht die Objektivität der Analyse ebenso sehr wie das Ansehen zusammen mit einer anderen Lehrkraft. Videoaufnahmen bieten sich also für Forschungen im Tandemverfahren an. Denn Selbst- und Fremdbeobachtung ein und derselben Stunde können völlig unterschiedlich ausfallen. Auch hier ist das Verfahren der Triangulation möglich, wenn man sich die Aufnahme zusätzlich zusammen mit der Klasse ansieht und deren Kommentare als weitere Analyseperspektive einbezieht (siehe 4.9).

4.5 Forschungstagebuch

Im Folgenden werden Möglichkeiten der Datenerhebung beschrieben, die zwar auch auf Unterrichtsbeobachtungen beruhen, die aber nicht zeitgleich dokumentiert werden. Zu den wichtigsten qualitativen Instrumenten der Datenerhebung gehört das **Forschungstagebuch**. Es lässt sich im vorliegenden Zusammenhang definieren als der persönliche Bericht einer Lehrkraft über ihre Erfahrungen im Prozess des Sprachunterrichts, der abgefasst wird zum Zweck der Analyse des Sprachlehrprozesses im Hinblick auf wiederkehrende oder anderweitig wichtige Charakteristika (vgl. Bailey in Richards/Nunan 1990, S. 215ff). Das Tagebuch wird über einen bestimmten Zeitraum in der Regel für eine Klasse geführt, weil es mit einigem Zeitaufwand verbunden ist. Die Lehrkraft notiert in diesem Tagebuch, was ihr im Unterricht auffällt. Damit ist es ebenso sehr eine introspektive wie eine retrospektive Methode. Sie ist introspektiv, weil die Lehrkraft ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Beobachtungen notiert, sie ist retrospektiv, weil das zumeist nicht unmittelbar, sondern irgendwann im Anschluss an den Unterricht geschieht. Wichtig ist, dass diese Tagebucheintragungen nicht nur eine „nackte“ Rekapitulation einer Unterrichtsstunde darstellen, quasi einen kondensierten Verlaufsplan, sondern auch die emotionale Befindlichkeit der Lehrkraft widerspiegeln. Diese persönliche Note ist wichtig für die eigene Entwicklung, obwohl ein solches Tagebuch nicht in erster Linie ein *personal diary* darstellt, in dem Sinne, wie manche Menschen über viele Jahre hinweg ein Tagebuch führen, um sich später an Phasen und Ereignisse ihres Lebens zu erinnern, sondern das Forschungstagebuch enthält Daten für spätere Analysen. Es versteht sich von selbst, dass es viel zu zeitaufwendig wäre, den gesamten Unterricht zu dokumentieren, ganz abgesehen davon, dass dieses Geschehen dazu viel zu komplex ist. Vielmehr geht es um die Darstellung von Einzelheiten oder einzelnen Aspekten, die der Lehrkraft in ihrem Unterricht auffallen. Diese können sowohl die eigene Person als auch eine oder mehrere Schülerinnen und Schüler als auch z. B. Interaktionen, Störungen und Maßnahmen dagegen, bestimmte Schülerfehler, Zeitmanagement und anderes mehr betreffen.

Wichtigste Funktion des Tagebuchs ist die Schaffung von Bewusstsein, also *awareness raising*, was allerdings zunächst eine Phase der Verunsicherung auslösen kann. Erst wenn eine Lehrkraft, die sich im Unterricht selbst beobachtet, diese Beobachtungen tatsächlich aufzeichnet, ergibt sich für sie eine Möglichkeit, ihren eigenen Bewusstseinsprozess über einen bestimmten Zeitraum zu verfolgen, sich auch durch die Verunsicherung hindurch ihrer eigenen Entwicklung bewusst zu werden und nicht zuletzt aufgrund dieses Prozesses Fragen zu erkennen, denen sie in einem AR-Prozess nachgehen will. Insofern hat ein solches Tagebuch mehrere Funktionen: Es kann den Ausgangspunkt für ein kleines Forschungsvorhaben

schaffen, und es fungiert als Begleiter zur Dokumentation des Verlaufs der Forschungstätigkeit.

Das Tagebuch hat als Mittel der Datenerhebung eine Reihe von Vorzügen: Es ist ohne großen Aufwand zu führen. Es bedarf keiner Absprache mit anderen Personen. Es kann individuell mehr oder minder ausführlich gestaltet werden. Es dient als Dokumentation der eigenen Entwicklung und kann den Anstoß zu einer spezifischen Fragestellung bieten, der sich eine Lehrkraft in einem kleinen Projekt widmen will. Es kann als selbständige Fallstudie dienen. Daneben dürfen aber Nachteile nicht übersehen werden: Manche Lehrkräfte haben Probleme damit, überhaupt ein Forschungstagebuch zu beginnen, weil sie den Prozess der Selbstbeobachtung fürchten, der mit existentiellen Unsicherheiten, z. B. mit Zweifeln an der Lehrerrolle verbunden sein kann. Manche Lehrkräfte finden die kontinuierliche Eintragung von Beobachtungen schlicht zu zeitaufwendig und beschwerlich. Manche scheuen sich davor, tatsächlich Subjektives zu notieren und „verstecken“ sich hinter dem scheinbar objektiven Unterrichtsgeschehen. Es können Angstgefühle entstehen, die einen aus der vermeintlichen Sicherheit des eigenen Rollenverständnisses herausreißen und zum grundsätzlichen Überdenken des eigenen Tuns herausfordern (vgl. M 14).

4.6 Fragebögen

Ein anderes wichtiges Instrument zur Datenerhebung in Forschungsprojekten sind **Fragebögen**. Sie können - wie bereits angedeutet - für eine quantitative ebenso wie für eine qualitative Auswertung entwickelt werden.* Sie können Fragen für die Lehrkraft, für die Klasse insgesamt oder für einzelne Schülerinnen und Schüler enthalten, die man zu bestimmten Aspekten des Unterrichts befragen will. Bevor man einen Fragebogen entwickelt, sollte man die jeweiligen Vor- und Nachteile offener und geschlossener Fragen bedenken. Geschlossene Fragen, die sich nur mit „ja - nein - weiß nicht“ beantworten lassen, sind oft leichter zu finden, nehmen für die Beantwortung relativ wenig Zeit in Anspruch und lassen sich rasch auswerten. Andererseits können sie zur *self-fulfilling prophecy* werden, wenn sie - evtl. unbewusst - so formuliert sind, dass das erwartete Ergebnis herauskommen muss. *Leading questions* sind ein häufiger Konstruktionsfehler von Fragebögen. Fragebögen können auch in Form von *Multiple-Choice Items* erstellt werden, bei denen entweder nur eine Antwort oder mehrere Antworten anzukreuzen sind. Schließlich können Fragebögen auch im Rankingverfahren ausgefüllt werden von „trifft voll zu - trifft zu - trifft weder zu noch nicht zu - trifft nicht zu - trifft überhaupt nicht zu“. Fragebögen dieser Art können von den Schülerinnen und Schüler ausgefüllt werden, ohne dass die Lehrkraft anwesend ist. Sie haben also etwas Anonymes an sich. Die leichte Auswertbarkeit bedeutet allerdings nicht unbedingt, dass sie zu objektiven Ergebnissen führen. Schließlich können Fragen auch missverstanden werden und das Ergebnis verfälschen.

* Ausführliche Hinweise zur Erstellung von Fragebögen finden sich bei Allwright/Bailey 1991, S. 60 sowie bei Altrichter/Posch 1994, S. 136ff.

Unter diesem Aspekt sind für Fragebögen eher offene Fragen vorzuziehen, wenn man nicht eine Interview-Methode bevorzugt (**vgl. M 12, 13**). Bei offenen Fragen ist den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, mit ihren eigenen Formulierungen zu reagieren, sich frei zu äußern. Die Auswertung erfordert mehr Arbeit, wird aber möglicherweise einer komplexen Fragestellung zu einem Aspekt des Unterrichts eher gerecht. In jedem Fall sollte ein Fragebogen vor seinem Einsatz nicht nur mit einer anderen Lehrkraft besprochen und auf mögliche Missverständnisse hin durchgearbeitet werden. Er sollte auch vor seinem „richtigen“ Einsatz mit einer anderen Klasse auf seine Brauchbarkeit hin sozusagen getestet werden. Will man die direkte Reaktion einer Klasse auf eine Forschungsfrage, ist das Interview dem Fragebogen vorzuziehen.

4.7 Interviews

Interviews können ganz oder teilweise vorstrukturiert oder unstrukturiert, d. h. narrative Interviews sein. Bei vorstrukturierten Interviews überlegt die Lehrkraft vorher die Zielsetzung ihres Interviews und bereitet entsprechende Fragen oder Impulse vor, die den Verlauf des Interviews bestimmen und damit die Ergebnisse bei mehreren Interviewpartnern vergleichbar machen. Im offenen narrativen Interview wird die interviewte Person nicht unterbrochen, sondern äußert sich in freier und spontaner Rede zu dem vereinbarten Thema. Zwischen diesen beiden Extremen liegt das teilweise vorstrukturierte Interview, in dem die Interviewerin oder der Interviewer den Gang des Interviews durch einige Leitfragen vorstrukturiert, der interviewten Person aber ansonsten Freiheiten läßt, die Antworten auszugestalten und das Gespräch auf weitere Themen zu lenken. Wie bei anderen Methoden der Datenerhebung gilt auch hier: Je stärker ein Interview vorstrukturiert ist, desto formaler und weniger ergiebig können die Ergebnisse sein.*

Die Entscheidung für Einzelinterviews oder Gruppeninterviews muss jede Lehrkraft selbst treffen. Beim Einzelinterview kann sie - besonders wenn sie weniger strukturierte Formen wählt - gezielt auf die interviewte Person eingehen. Bei Gruppeninterviews kann eine positive Gruppendynamik entstehen, wenn sich mehrere interviewte Personen die Bälle sozusagen zuspielen. Es kann allerdings auch geschehen, dass jemand das Interview an sich reißt und nicht alle Beteiligten gleichermaßen zum Zuge kommen.

Die interviewende Lehrkraft kann sich während des Interviews Notizen machen und diese direkt im Anschluss ausformulieren. Das Verfahren hat allerdings den Nachteil, dass man sich zumeist nicht gleichzeitig auf die Interviewpartnerin oder den Interviewpartner und die eigenen Aufzeichnungen konzentrieren kann. Wiederum handelt es sich um selektive Wahrnehmung. Insofern ist es für eine objektive Auswertung wesentlich besser, das Interview aufzuzeichnen (es gibt sehr kleine und unauffällige, aber sehr empfindliche Diktiergeräte, die für diesen Zweck hervorragend geeignet sind, die beim Gruppeninterview auf „Konferenz“ geschaltet werden können). Die Aufzeichnung hört man anschließend ab, ehe man sich entschließt, die wichtigen Teile zu transkribieren.

* Vgl. zum Interview Altrichter/Posch 1994, S. 126ff.

4.8 Tandemarbeit

Es ist bereits mehrfach vom **Tandemverfahren** die Rede gewesen. Dieses Verfahren bedeutet, dass sich zwei Lehrkräfte zu einem Tandem zusammenschließen und miteinander in der Vorbereitung und Durchführung eines AR-Projekts kooperieren. Das kann damit beginnen, dass sie sich über einen bestimmten Zeitraum abwechselnd im Unterricht besuchen, den Unterricht protokollieren und miteinander besprechen. Die notwendigen Voraussetzungen für das Gelingen eines Projekts in einem Tandem sind bereits in 3.2 aufgelistet worden. Es bedarf einer angstfreien Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens sowie gemeinsamer Überzeugungen und methodischer Grundsätze, was das Lehren und Lernen von Fremdsprachen anbelangt.

Unter diesen Voraussetzungen kann die gegenseitige Beobachtung zwei Ausgangspunkte nehmen:

1. Eine Lehrkraft möchte sich allgemein mit einer anderen über ihren eigenen Unterricht austauschen.
2. Eine Lehrkraft bittet eine andere ganz gezielt um die Beobachtung und Protokollierung eines bestimmten Unterrichtsaspektes, den sie verfolgen möchte.

Die Tandempartnerinnen oder Tandempartner besprechen die Unterrichtsbeobachtungen miteinander.

4.9 Triangulation

Die **Triangulation** ist innerhalb von AR-Methoden ein verbreitetes Verfahren (vgl. Hermes 1998b). Es ist multiperspektivisch, d. h. Daten werden von drei verschiedenen Seiten erhoben und miteinander in einem kommunikativen Prozess verglichen. Vereinfacht ausgedrückt, werden beispielsweise in bzw. nach einer Unterrichtsstunde Daten von der Lehrerin erhoben, die die Stunde gehalten hat, sodann von einem Beobachter und schließlich von ausgewählten Schülern. Die Datenerhebung kann mittels eines Fragebogens oder mit Hilfe von Interviews geschehen. Auf diese Weise verbinden sich drei Perspektiven und evtl. mehrere Methoden miteinander: Die Lehrkraft schildert, wie sie ihre Unterrichtsstunde mit ihren Stärken und/oder Schwächen wahrgenommen hat oder wie sie einen bestimmten Aspekt des Unterrichts erlebt hat. Die beobachtende Person schildert ihrerseits ihre Beobachtung der Lehrkraft und der Klasse, und schließlich berichten mehrere Schülerinnen und Schüler, wie sie die Unterrichtsstunde erlebt haben. Es ergibt sich häufig, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung sehr stark divergieren.

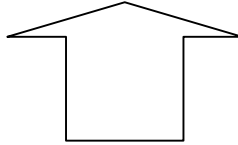
Die Triangulation hat aufgrund ihrer Multiperspektivität den Vorteil höherer Objektivität gegenüber einer einzigen beobachtenden Instanz (es sei hier nochmals an die Selektivität der Wahrnehmung erinnert). Allerdings gilt es den Einwand zu beachten, dass der Organisationsaufwand erheblich ist. Drei verschiedene Perspektiven müssen zusammengebracht werden. Gerade in jüngeren Klassen kann es passieren, dass die Interviews sehr unergiebig sind, wenn Schülerinnen und Schüler sich nicht äußern wollen oder sehr pauschale Urteile fällen, die zumeist zeigen, dass sie selbst die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens erst lernen

müssen. Schließlich kann Triangulation für eine Lehrkraft bedrohlich werden, wenn sie sich ihrer Sache nicht sicher ist oder das Urteil der Schülerinnen und Schüler regelrecht „fürchtet“. Unter diesen Umständen ist zunächst die Beobachtung durch eine neutrale Person weniger angstbesetzt. Sodann sollte eine Klasse, die in die Triangulation einbezogen wird, über den Sinn und Zweck des Verfahrens gründlich informiert werden, ehe das Verfahren tatsächlich durchgeführt wird.

Die perspektivische Triangulation verbindet sich mit der methodischen. Methodische Triangulation bedeutet, für eine Fragestellung verschiedene Daten zu erheben. So lässt sich an eine Schülerbefragung, ein Schülerinterview sowie Schülerbeobachtung denken, um einer Frage nachzugehen, die z. B. Schülerverhalten im Unterricht oder Motivation für bestimmte Aktivitäten im Englischunterricht betrifft. Die Schülerbeobachtung kann durch eine beobachtende Person erfolgen oder durch Audio- bzw. Videoaufnahme. Alle drei Datensätze werden im Hinblick auf die Ausgangsfragestellung analysiert.

Schaubild 8: Übersicht über Methoden von *Action Research*

Ergebnis: Individuelle Fallstudien



<p>Quantitative Verfahren der Datengewinnung und –auswertung: Die Ergebnisse werden abgezählt. z. B.</p>	<p>Qualitative Verfahren der Datengewinnung und –auswertung: Die Daten lassen sich nicht durch Abzählen erfassen und auswerten. z. B.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Fragebögen mit geschlossener Fragestellung 	<ul style="list-style-type: none"> – Beschreibungen
<ul style="list-style-type: none"> – Multiple-Choice-Verfahren, darunter alle – Ranking Verfahren 	<ul style="list-style-type: none"> – Berichte
<ul style="list-style-type: none"> – Zählverfahren bei der Unterrichtsbeobachtung 	<ul style="list-style-type: none"> – Forschungstagebuch: Persönlicher Bericht einer Lehrkraft über ihre Erfahrungen im Prozess des Sprachunterrichts, abgefasst zum Zweck der Analyse des Sprachlehrprozesses
	<ul style="list-style-type: none"> – Beobachtung über Unterrichtsprotokolle (Fremdbeobachtung bei Tandems) <ul style="list-style-type: none"> – unstrukturiertes Unterrichtsprotokoll – selektives Unterrichtsprotokoll: greift einen bestimmten Aspekt des Unterrichts auf
	<ul style="list-style-type: none"> – Audioaufnahme (ggf. mit Transkription wesentlicher Passagen, auch bei Forschungsaktivitäten eines Einzelnen)
	<ul style="list-style-type: none"> – Videoaufnahme (Tandems)
	<ul style="list-style-type: none"> – Fragebögen mit offener Aufgabenstellung
	<ul style="list-style-type: none"> – Interviews inkl. Aufzeichnung und ggf. Transkription wesentlicher Interviewpassagen <ul style="list-style-type: none"> – vorstrukturiert – Einzelinterview – teilweise vorstrukturiert – Gruppeninterview – unstrukturiert

5 Praktische Anregungen zur Umsetzung in der Fortbildung

Nach der theoretischen Einführung in Ziele und Verfahren von *Action Research* in den Kapiteln 1 - 4 sollen in diesem Kapitel konkrete Hinweise gegeben und Vorschläge gemacht werden, wie die Theorie in Fortbildungsveranstaltungen in die Praxis umgesetzt werden kann. Gedacht ist an eine zweitägige Einführung (vgl. das Ende dieses Kapitels mit der Zeitübersicht.) Um einen möglichst flexiblen Einsatz der Diskussionsunterlagen und -anregungen zu ermöglichen, wird der Text fortlaufend geschrieben und mit Verweisen versehen. Alle Materialien erscheinen getrennt im Anhang. Das erlaubt der Fortbildnerin oder dem Fortbildner auszuwählen und von allen Materialien im Anhang nach eigenen Vorstellungen und Zielsetzungen selektiv Gebrauch zu machen. Sie lassen sich kopieren oder als Folie für ein größeres Publikum einsetzen. Um Verweise auf den Anhang und gleichzeitig zurück auf die vorangegangenen Kapitel zu vermeiden, werden die theoretischen Begriffe und Konzepte erneut aufgegriffen, aber immer mit Blick auf konkrete Fragestellungen und Diskussionsanregungen innerhalb der Fortbildungsmaßnahme.

5.1 *Warming Up*

Für eine Berufsgruppe, die es gewohnt ist, außerhalb der Öffentlichkeit zu arbeiten, die Tür hinter sich zu schließen und praktisch - bis auf wenige Ausnahmen im Berufsleben - von niemandem kontrolliert zu werden, ist es anfänglich sehr schwer, sich distanziert mit der eigenen Person und dem eigenen Tun auseinander zu setzen und kritisch zu hinterfragen, ob das, was man tut, überhaupt sinnvoll ist. Die Aussagen in **M 1** können als provozierendes „*Food for thought*“ eine Anfangsdiskussion in Gang setzen. Dabei kann angesprochen werden, von welchem der Zitate sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am meisten angesprochen fühlen, d. h. welches ihrer Meinung nach am ehesten auf sie zutrifft. Das mag nicht zuletzt eine Altersfrage sein. Denn jüngere Lehrkräfte, auch solche im Referendariat, schließen sich in ihren Praktiken erfahrungsgemäß eher an Vorbilder an (ob an gute oder weniger gute, sei dahin gestellt und könnte hinterfragt werden), während ältere sich etwas auf ihre Unterrichtsroutine zugute halten.

Lehrkräfte, die viele Jahre lang im Berufsleben stehen und die sich nicht kontinuierlich durch die Lektüre von Fachzeitschriften, Teilnahme an Tagungen oder Auslandsaufenthalte fortgebildet haben, legen häufig eine erstaunliche Theoriefeindlichkeit an den Tag. Theoriefeindlich sind Lehrkräfte, die sich nur noch auf ihren „gesunden Menschenverstand“ verlassen und für die Theorie etwas ist, das sie mit Abschluss ihres Studiums hinter sich gelassen haben. Einerseits wird die Theorie als weit entfernt vom Klassenzimmer empfunden, andererseits als latente Bedrohung, gegenüber der eine defensive Position eingenommen wird. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist für solche Lehrkräfte insofern ein Problem, als sie ihre praktische Unterrichtstätigkeit weitgehend als Privatangelegenheit ansehen, also die Türe des Klassenzimmers hinter sich schließen.

Im Laufe der Zeit werden unbewiesene Annahmen über Lehren und Lernen entwickelt (in der englischen Literatur mit *learning myths* bezeichnet), die sowohl früher Gelerntes überdecken, so dass es nicht mehr nutzbar gemacht werden kann, als auch die Realität überschatten, d. h. den Blick verstellen für das, was im Unterricht tatsächlich vor sich geht. Die Folge ist, dass die Lehrererwartung im Unterrichtsab-

lauf zur *self-fulfilling prophecy* wird. Die Erwartungen der Lehrkraft beeinflussen nicht nur ihr eigenes Verhalten, sondern auch das der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte entwickeln geistige Scheuklappen (*mental blinkers*). Die eigene Horizontverengung wird nicht mehr wahrgenommen, die eigene Praxis verabsolutiert, theoretische Überlegungen, wie sie z. B. in Fachzeitschriften und auf Fachtagungen und Kongressen vorgetragen und diskutiert werden, nicht mehr wahrgenommen. Der *circulus vitiosus* schließt sich: Weil man die eigene Tätigkeit verabsolutiert, nimmt man andere Ansätze oder Änderungsmöglichkeiten nicht mehr wahr. Weil man Änderungsmöglichkeiten nicht mehr wahrnimmt, verabsolutiert man das eigene Tun.

Aus dem Zirkel der Verabsolutierung der eigenen Position, mangelnder Reflexion und gleichzeitiger pauschaler Ablehnung theoretischer Konzepte herauszukommen ist nicht ganz einfach, solange man die Klassenzimmertür tatsächlich hinter sich schließt und der Unterricht - zumindest in der subjektiven Wahrnehmung - funktioniert.

Denn wer

- kontrolliert
 - kritisiert
 - korrigiert
- | die Lehrkraft?

Wer stellt ihre Autorität, ihre Arbeit, ihr Verhalten im Unterricht, ihre Methoden, die Qualität ihrer Unterrichtssprache in Frage? Unter der Voraussetzung, dass von Schüler- und/oder Elternseite keine massiven Klagen kommen, tut dies zunächst wohl niemand. Das heißt, ein Anstoß kann nur von einer Lehrkraft selbst ausgehen. Veränderungen in der Praxis, und das ist ja die zentrale Idee von AR, beginnen bei der Lehrkraft selbst, die den Willen zur Veränderung mitbringt.

5.2 Routine

Routine ist ein Begriff, der positiv oder negativ konnotiert sein kann. Sehr ausführlich hat sich Rainer Bromme mit diesem Begriff auseinandergesetzt. Er definiert Routine als „schnelle Handlungen ohne bewusste Steuerung. Es ist aber nicht die Abwesenheit von bewusster Steuerung (...), sondern die besondere Qualität des Wissens, welche die beobachtbare Schnelligkeit der kategorialen Wahrnehmung und des Handelns ermöglicht.“ (1992, S. 125) Dieses Wissen ist professionelles Wissen: Es „bezeichnet die einmal bewusst gelernten Fakten, Theorien und Regeln, sowie die Erfahrungen und Einstellungen des Lehrers.“ (ibid., S. 10) Die Gesamtheit des professionellen Wissens befähigt die Lehrkraft dazu, Situationen rasch zu bewältigen, einen stabilen Unterrichtsablauf zu garantieren und doch die angestrebten Ziele flexibel zu verfolgen. Routiniertes Handeln zeichnet sich u. a. durch gute Organisation, Flexibilität und kluge Steuerung des Unterrichtstempos aus. Der gesamte Unterrichtsablauf hat eine „soziale, zeitliche und inhaltliche Struktur“ (ibid., S. 81).

Neben dieser positiven Beschreibung lässt sich Routine allerdings auch kritisch sehen. Routine kann konkret auch heißen: Man kennt bestimmte Themen und - im Fremdsprachenunterricht - sein Lehrwerk sowie ein entsprechendes Text- und Aufgabenrepertoire. Man verwendet ein methodisches Arsenal an Verfahren für Wortschatzeinführung, Texterarbeitung, Grammatikvermittlung, kommunikationsorientier-

tes Arbeiten, verbunden mit einem bestimmten sprachlichen Repertoire an *classroom English* sowie einem Kontrollrepertoire für Leistungsüberprüfungen. Das führt im Laufe der Jahre zu einer Fossilierung der Unterrichtssprache mit gewissen eingeschliffenen Fehlern, die von niemandem mehr korrigiert werden. Das führt gleichermaßen zu gewissen Unterrichtsmustern, die von der Lehrkraft wie von den Schülerinnen und Schülern - mehr oder minder bewusst - akzeptiert werden und nach denen der Unterricht zumeist in geregelten Bahnen verläuft. Denn schließlich geht es nicht nur um routiniertes Lehrer-, sondern auch um routiniertes Schülerverhalten. Mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler spielen das Spiel mit. Sie wissen z. B., dass es häufig gar nicht auf den Inhalt einer Aussage oder Antwort ankommt, sondern auf die sprachliche Korrektheit, und sie erkennen auch, dass die Lehrkraft gar nicht an der sachlichen Information interessiert ist, vielmehr die Antwort sehr wohl selbst weiß und nur wissen will, ob die Schülerin oder der Schüler sie fehlerfrei reproduzieren kann (sogenannte *display questions*). Routinierte Praxis im negativen Verständnis kann nicht nur dahin führen, dass man an theoretischen Fragestellungen kein Interesse mehr hat, sondern auch dahin, dass man feste Glaubenssätze über Methoden, Inhalte, Sprachlehrverfahren, Schülerverhalten etc. entwickelt. Diese kann zur Mythen- und Dogmenbildung und im Gefolge zu einer verzerrten Wahrnehmung führen. Man nimmt selektiv nur noch das auf, was den eigenen Glauben unterstützt. Der Blick ist für das verstellt, was tatsächlich im Unterricht abläuft (siehe oben).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können aufgefordert werden, in Partnerarbeit ihr Verständnis von Routine zu bedenken und mit Beispielen zu belegen. Die Ergebnisse werden auf Karten geschrieben und gemeinsam diskutiert. Zur Klärung der Begrifflichkeit und der Grundanforderungen an den Unterricht können die beiden Zitate aus Bromme herangezogen werden (**M 2**). Wenn Zeit und Interesse besteht, lässt sich die Übersicht **M 3** über Möglichkeiten der Fehlerkorrektur heranziehen, die Allwright/Bailey (1991, S. 101) aus Long übernommen haben. Sie zeigt im Rahmen des mündlichen Fremdsprachenunterrichts, welche mentalen Schritte und Entscheidungen zwischen einem Schülerfehler und der Korrektur durch die Lehrkraft sozusagen „blitzschnell“ ablaufen, ehe der Fehler tatsächlich korrigiert wird oder die Korrektur unterbleibt. Da es sich hierbei um ein Phänomen handelt, mit dem Lehrkräfte in jeder Stunde konfrontiert sind, scheint dies als Beispiel für Routinehandlungen und -entscheidungen ganz besonders fruchtbar.

5.3 Fragebogen

Es wird kaum eine Lehrkraft geben, die nicht über ihren Unterricht nachdenkt und über ihre Erfahrungen mit anderen spricht. Um diesen Prozess der Selbstreflexion in Gang zu setzen, können zwei Fragebogen eingesetzt werden, **M 4** (Reflexionsprozess) oder **M 5** (je nach der verfügbaren Zeit). **M 4** fragt grundsätzlich nach der Selbstreflexion und kann in Einzelarbeit beantwortet werden.

M 5 ist wesentlich ausführlicher und kann einen längeren Zeitraum für eine Diskussion beanspruchen, wenn er zunächst in Einzelarbeit beantwortet wird, sodann in Partner- und evtl. anschließend - je nach Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer - in Gruppenarbeit. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass schriftliche Notizen die spätere Diskussion erleichtern. Der Fragebogen dient einer umfassenden Selbstanalyse und versucht, möglichst viele Aspekte des Fremdsprachenunterrichts einzube-

ziehen. Er ist in etlichen Fortbildungsveranstaltungen eingesetzt worden. Wenn das Antwortinventar mit „stimmt - stimmt teilweise - stimmt nicht“ als zu unscharf empfunden wird, tut das dem Wert des Fragebogens keinen Abbruch. Er dient nicht einer quantitativen Auswertung, sondern dem Ingangsetzen eines Reflexionsprozesses, dem unbedingt die gemeinsame Diskussion im Teilnehmerkreis folgen sollte. Das kann bis zu zwei Stunden in Anspruch nehmen. Setzt sich der Kreis aus Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen zusammen, kann sich als ein Ergebnis herausstellen, dass es Fragen, Problemfelder und Irritationen gibt, die schulformübergreifend auftreten und die damit verbindend wirken können.

Bei dem Teil des Fragebogens, bei dem Raum für freie Eintragungen gelassen ist (Wortschatz, Text, Grammatik), kann eruiert werden, wie viele verschiedene Methoden genannt werden, und gemeinsam erörtert werden, ob es offensichtliche „Lieblingsmethoden“ oder Standardmethoden gibt. Dieser Teil der Diskussion ist dann besonders anregend, wenn die Meinungen über die Qualität und Effizienz verschiedener Methoden auseinander gehen.

Der Fragebogen kann somit zu einer gründlichen Bestandsaufnahme des Selbstverständnisses als Englischlehrerin und -lehrer werden, gleichzeitig ist er wichtiger Auslöser für die konstruktive Auseinandersetzung mit den anderen und deren Selbstverständnis. Dabei darf es zu keinem Zeitpunkt um abwertende Kommentare oder gegenseitige Kritik gehen; im Zentrum steht der Austausch.

Auf der Basis dieser Selbstbefragung und Klärung der persönlichen Rolle als Englischlehrkraft sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lage, ihre **eigenen Stärken** in der Lehrerrolle zu reflektieren und aufzulisten. Zusätzlich kann **M 6** zur Auflistung der persönlichen Kompetenzbereiche eingesetzt werden. Der Fragebogen dient als Basis für anschließende Überlegungen zum Selbstkonzept und zu subjektiven Theorien. Häufig kann man bei Lehrkräften, vor allem bei weiblichen feststellen, dass sie eher ihre Schwächen als ihre Stärken sehen und diese entsprechend in den Vordergrund stellen. Unter diesem Aspekt und auch als Ausgangspunkt für eigene AR-Projekte ist es außerordentlich wichtig, dass die Lehrkräfte ein positives Selbstbild entwickeln. Bei **M 6** geht es um ganz individuelle Lösungen. Diese werden daher auch individuell bearbeitet. Ob darüber eine Diskussion zur gegenseitigen Stärkung erfolgt, muss dem Teilnehmerkreis überlassen bleiben.

5.4 Selbstkonzept und subjektive Theorien

Es wurde bereits ausgeführt, dass Änderungen in der beruflichen Praxis hin zu mehr Professionalität nur von einer Lehrkraft selbst ausgehen können. Dazu ist es allerdings notwendig, dass sie ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennt und kritisch Ansatzpunkte für Änderungen sucht. Die Reflexion über die eigenen beruflichen Stärken kann theoretisch unterstützt werden durch Mummendeys Werk *Psychologie der Selbstdarstellung*. Mummendey definiert das Selbstkonzept als die „*Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Urteile*“ (1990, S. 79, Hervorhebung im Original). Er stellt dar, dass die Kennzeichnungen des Selbstkonzepts eine gewisse Stabilität für sich in Anspruch nehmen müssen. Selbstkonzepte können „situations- oder gegenstands- oder bereichsspezifisch“ sein (Ibid., S. 83), was für den Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstkonzept relevant ist. Man hat demnach nicht ein unverrückbares Selbstkonzept, sondern unterschiedliche je nach der Rolle, die man

ausfüllt. Daher kann das berufliche Selbstkonzept sehr stark von dem privaten oder einem anderen (z. B. politischen oder dem Selbstkonzept bei der Ausübung von Hobbies) abweichen.

In den Zusammenhang des beruflichen Selbstkonzepts gehört das Konzept der **subjektiven Theorien**, die man im Laufe seines Berufslebens entwickelt. Zu diesem Thema empfiehlt sich Ch. Kallenbachs Buch *Subjektive Theorien*. Es ist besonders aufschlussreich, weil Kallenbach Erhebungen bei Schülerinnen und Schülern über ihre Einstellung zum Fremdsprachenunterricht gemacht hat. Sie fragt: „Wie strukturiert, modelliert und bewertet ein Individuum einen bestimmten Lebenszusammenhang? Diese Frage liegt dem Konzept der subjektiven Theorie zugrunde. Eine subjektive Theorie setzt Erfahrungen und Kenntnisse in einem definierten Bereich voraus.“ (1996, S. 18) Als Forschungsansatz konzentrieren sich subjektive Theorien „auf das aus Erfahrung gewonnene *Wissen*, was Denkprozesse und Handeln einschließt.“ (Ibid., S. 18) Alltagswissen führt zu Verallgemeinerungen. Es ist Gebrauchswissen, das auf der Basis individueller Erfahrungen und Erlebnisse entsteht und für die Zukunft Orientierung bietet. Es hat für das Individuum einen hohen Gewissheitsgrad, ist allerdings - obwohl relativ stabil - nicht völlig gegen Änderungen gefeit, denn es muss sich immer wieder in neuen Situationen und Herausforderungen bewähren. Bezogen auf den Lehrberuf bedeutet das: Jede Lehrkraft entwickelt in ihren beruflichen Tätigkeitsfeldern aufgrund ihrer Alltagserfahrungen subjektive Theorien, die zwar einigermaßen stabil sind, aber dennoch verändert werden können und neuen Situationen angepasst werden müssen. Ihren Ausgangspunkt nehmen sie in praktischen Situationen. In Phasen der Selbstreflexion werden die gemachten Erfahrungen strukturiert und bewertet. (Individuelle Überlegungen zu eigenen subjektiven Theorien, auf denen das berufliche Handeln und unterrichtliche Entscheidungen beruhen, können in kurzen Partnerdiskussionen angesprochen werden.)

5.5 Action Research - Ausgangspunkte

Auf der Basis dieser Vorüberlegungen und theoretischen Konzepte kann man sich auf *Action Research* einlassen. **M 7** enthält mehrere Definitionen für AR. Das Material sollte zur Begriffsklärung eingesetzt werden. Die Implikationen der verschiedenen Definitionen sollten diskutiert werden.

Grundsätzliche Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung ist die *conditio sine qua non*, aber auch Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft. Das Konzept des lebenslangen Lernens muss als persönlich wichtig für das berufliche Agieren akzeptiert sein. In **M 8** sind positive und negative Einstellungen gegenüber Änderungen des eigenen unterrichtlichen Handelns aufgeführt. Sie können zunächst individuell und dann in Partnerarbeit diskutiert und in eine persönliche Rangordnung gestellt werden. Zu beiden Arten der Einstellung können eigene Positionen hinzugefügt und in der Gruppe diskutiert werden.

Als Nächstes kann überlegt werden, ob man ein AR-Projekt lieber allein oder in einem Tandem oder im Fachkollegium angehen möchte. Diese Frage, in **M 9** schematisch nach subjektiven Vor- und Nachteilen strukturiert, kann - je nach Zusammensetzung des Teilnehmerkreises - in unterschiedlichen Sozialformen gelöst werden. Wenn es sich um das Fachkollegium einer Schule handelt, sollte man es von vornherein mit einer gemeinsamen Diskussion versuchen.

Wie bereits im zweiten Kapitel dargelegt, bieten sich mehrere Ausgangspunkte für ein Forschungsprojekt an. Mit Hilfe der Übersicht in **M 10** lassen sich gemeinsame Interessensgebiete rasch erkennen. Mögliche Ausgangspunkte sind in **M 11** zusammengefasst. Die Entscheidung darüber, welcher Ausgangspunkt für einen selbst relevant erscheint, ist eine höchst individuelle Entscheidung. Wichtig für die Zusammenarbeit ist, dass man Kolleginnen oder Kollegen findet, die den eigenen Ausgangspunkt mit unterstützen und thematisieren wollen.

Bevor man an ein Projekt geht, das Selbst- und/oder Fremdbeobachtung, das Führen eines Tagebuchs und konkrete Änderungsmaßnahmen im Unterricht einschließt, sollte man konkrete Fragen an den eigenen Unterricht stellen. Dabei ist wichtig, was für Frageformulierungen man wählt, weil die Fragetypen zu unterschiedlichen Antworten führen. In **M 12** sind exemplarisch drei Fragetypen aufgeführt, die als Anleitung dienen können. Je mehr sich die Fragestellung des Forschungsinteresses konkretisiert, desto besser ist es für die Durchführung. So führt die allgemeine Absicht, den Unterricht ändern zu wollen, praktisch nirgendwohin. Erfolgversprechender ist, man widmet sich einem kleinen und vor allem überschaubaren Unterrichtsaspekt, der auch veränderbar ist. Einige Beispiele:

- **Unterrichtssprache der Lehrkraft:** wie oft wird die deutsche Sprache gewählt und bei welchen Anlässen?
- **Fehlerkorrektur:** manche Schülerfehler werden korrigiert, andere nicht, warum?
- **Zeitmanagement:** manche Stunden sind zu voll und werden mit dem Läuten praktisch abgebrochen. Was kann man ändern?
- **Dominanz der Lehrkraft:** Wie kann man es in mehreren Entwicklungsschritten erreichen, sich selbst zurückzunehmen, z. B. die eigene Redezeit zu reduzieren?
- **Bevorzugung** bestimmter Schülerinnen oder Schüler. Gründe und Gegenmittel?
- **Fragen:** wann werden *display questions*, wann werden *referential questions* gestellt und wie kann man *display questions* reduzieren? (Mit *display questions* werden Fragen bezeichnet, deren Antwort die Lehrkraft bereits kennt und die hauptsächlich dazu dienen, den korrekten Gebrauch eines lexikalischen oder grammatischen Items zu überprüfen. *Referential questions* dagegen sind Informationsfragen, an deren inhaltlicher Beantwortung die Lehrkraft ein Interesse hat.)
- **Gruppenarbeit:** was denken die Schülerinnen und Schüler darüber, und welchen Lernertrag hat sie wirklich?

Bislang ist noch nicht diskutiert worden, in welcher Weise man eine Klasse in ein Forschungsvorhaben einbeziehen sollte. Nach eigenen vorangegangenen Projekterfahrungen erscheint es in hohem Maße wünschenswert, die Klasse, in der man etwas verändern möchte, in das Vorhaben einzubeziehen. Die Vorteile liegen auf der Hand: Änderungen lassen sich kaum an einer Klasse vorbei oder über die Köpfe der Schüler hinweg durchsetzen. Eine Klasse ist immer unmittelbar von dem Vorhaben einer Lehrkraft betroffen, die in ihrem Unterricht etwas verändern möchte. Wenn sie in das Vorhaben einbezogen wird, werden die Schülerinnen und Schüler als Personen ernst genommen. Insofern kann man mit einem Fragebogen zur Zufrieden-

heit/Unzufriedenheit mit dem Unterricht beginnen. Fragebogen **M 13** gibt Hinweise, wie man vorgehen kann. Dabei kommt es darauf an, ob man den Fragebogen leicht auswerten können möchte (geschlossene Fragen) oder ob man ein möglichst differenziertes Bild der Bedürfnisse und Wünsche einer Klasse erhalten will (offene Fragen).

5.6 Selbstbeobachtung und Forschungstagebuch

Am Anfang eines jeden Projekts sollte eine Phase **der Selbstbeobachtung** stehen, die dann in eine Phase des **Tagebuchs**schreibens überleitet. Die Selbstbeobachtung kann anfangs angstbesetzt sein, wie **M 14** zeigt. Die dort aufgeführten Zitate zur Selbstbeobachtung und zum Tagebuch können gemeinsam diskutiert werden. Sie sind als ehrliche Äußerungen von Betroffenen zu sehen, die seinerzeit imstande waren, in einer Gruppe ihre Gefühle zu artikulieren. Ähnliches gilt für **M 15**, Auszüge aus verschiedenen Tagebüchern über den eigenen Unterricht. Eine solche Diskussion kann in der Phase der Einführung in AR nur theoretischer Natur sein, kann aber eine vertrauensbildende Maßnahme darstellen. Wenn alle Beteiligten Selbstbeobachtungen durchgeführt und über einen gewissen Zeitraum ein Tagebuch geführt haben, ist eine weitere - nunmehr praktische - Diskussion über die damit gemachten Erfahrungen unbedingt notwendig.

Beobachtung kann weniger angstbesetzt sein, wenn man sie gleich als Fremdbeobachtung im **Tandem** angeht, vgl. **M 14**. Voraussetzung ist das absolute Vertrauen in die Partnerin, eine offene Kommunikationshaltung sowie der Wille, in der Diskussion im Anschluss an eine beobachtete Unterrichtsstunde immer zunächst nur zu beschreiben, ohne Kritik zu äußern. Solche Gespräche müssen gelernt werden und bedürfen einer Zeit der Gewöhnung aneinander.

5.7 Datenerhebung

Unterrichtsbeobachtung kann **quantitativer** oder **qualitativer Art** sein (vgl. Kapitel 4). Für die quantitative Beobachtung findet sich ein Beispiel in **M 16**. Der Informationswert einer solchen Strichliste kann diskutiert werden. Es sollte dabei deutlich werden, dass er beschränkt ist. Eine weitere Möglichkeit ist eine Strichliste, die festhält, welche Schüler und Schülerinnen mit welcher Häufigkeit an der Reihe waren. Sie kann Aufschluss darüber geben, ob eine Lehrkraft den Jungen oder Mädchen größere Aufmerksamkeit schenkt, ob sie vermehrt Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Gruppe oder in einem bestimmten Bereich des Klassenraumes bevorzugt, ob sie überhaupt eine einzelne Schülerin oder einen Schüler durch häufiges „Drannehmen“ bevorzugt.

Zwei Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsbeobachtung werden in **M 17** und **M 18** vorgestellt. Bei Wajnryb geht es darum, ob der Unterricht mehr schüler- oder mehr lehrerzentriert ist und gleichzeitig, ob es eher um *accuracy* oder um *fluency* geht. Hier trägt die beobachtende Person ihre Beobachtungen im Laufe der Stunde in jeweils eines der Felder ein. Das am meisten benutzte Feld gibt Aufschluss über Tendenzen des Unterrichts im Hinblick auf die vier genannten Kriterien.

In **M 18** schließlich geht es exemplarisch um die Beobachtung und Protokollierung von Schülerfehlern und der Reaktion der Lehrkraft.

Weitere Möglichkeiten der Datenerhebung in einem AR-Projekt bestehen in **Audio-** oder **Videoaufnahmen** (vgl. 4.4). Audio- und Videoaufnahmen können - wenn keine Vorerfahrungen (z. B. mit Supervision) bestehen - gleichfalls angstbesetzt sein. In solchen Fällen bietet es sich an, in einem gemeinsamen Lehrerworkshop eine erste Aufnahme zu erstellen und diese auch gleich gemeinsam anzuschauen. Das ist dann nicht der „Ernstfall“, sondern man kann sich angstfreier beobachten, was als Voraussetzung für spätere Unterrichtsaufnahmen eminent wichtig ist. Wenn eine Lehrkraft als Teil der Datenerhebung Audio- oder Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden machen lässt, ist unbedingt vorher das Einverständnis der Schulleitung und der Klasse einzuholen. Klassen finden solche Verfahren häufig ganz interessant. Dennoch ist damit zu rechnen, dass sie bei der ersten Gelegenheit nicht wie gewohnt agieren, sondern angespannt und „künstlich“ wirken. Dasselbe gilt in der Regel für die Lehrkraft. Deshalb empfiehlt es sich unbedingt, mehr als eine Stunde aufzunehmen, weil sich bei Wiederholungen die Situation deutlich entspannt. Es ist für die Zielsetzung vor allem einer Videoaufnahme dringend notwendig, dass die Person, welche die Stunde aufnimmt, nicht nur einen Unterrichtsplan erhält, sondern auch genau weiß, worauf sie die Kamera richten soll. Eine lehrerzentrierte Dokumentation ergibt eine völlig andere Aufnahme als eine schülerzentrierte. So ist es am besten, Lehrkraft und „Kameramann“ erörtern gemeinsam, auf welche Aspekte die Videoaufnahme fokussiert werden soll.

Die Auswertung kann allein oder mit einer Tandempartnerin oder einem Tandempartner vorgenommen werden. Das gemeinsame Anschauen hat Vorteile. Zum einen ist es eine kommunikative Situation. Zum anderen kann die Wirkung auf einen selbst durch die Partnerin oder den Partner relativiert werden. So kann man dem eigenen Unterricht überaus kritisch gegenüberstehen, während die Partnerin oder der Partner eine Reihe positiver Faktoren entdeckt.

Besonders ergiebig ist die Unterrichtsbeobachtung in einer **Triangulation** (vgl. 4.9). So kann eine Unterrichtsstunde aus drei Perspektiven beobachtet werden:

1. Die Lehrkraft, welche die Stunde hält, beobachtet ihr eigenes Verhalten unter einem Aspekt, den sie sich selbst gesetzt hat.
2. Die Tandempartnerin, der Tandempartner oder eine andere Lehrkraft beobachtet die Stunde gleichfalls.
3. Die dritte Perspektive wird durch die Schülerinnen und Schüler eingenommen, die entweder einen Fragebogen mit der Bitte um Beantwortung erhalten oder nach der Stunde interviewt werden.

Die Daten, die bei einer Triangulation erhoben werden können, sind einmal die fokussierten oder nicht fokussierten Aufzeichnungen, welche die beobachtende Lehrkraft macht, ausgefüllte Fragebogen der Schülerinnen und Schüler, die um Interviews nach der Stunde ergänzt werden können, sowie das Interview mit der unterrichtenden Lehrkraft, die retrospektiv ihre Stunde beleuchtet. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht in der Multiperspektivität. So kann die Lehrkraft ihre eigene Stunde völlig anders wahrgenommen haben als die beiden anderen Triangulationspartner. Dadurch entsteht ein ausgewogeneres Urteil.

Nachteile des Verfahrens sind darin zu sehen, dass die Situation, von mehreren Seiten beobachtet zu werden, als bedrohlich empfunden werden kann. Man sollte eine Triangulation also nur in einer Klasse unternehmen, zu der ein Vertrauensverhältnis besteht. Zum zweiten sind es Klassen zumeist nicht gewohnt, öffentlich ihr Urteil über eine Unterrichtsstunde zu fällen. Auch ist ihre Beobachtungsfähigkeit in der Regel beschränkt, d. h. sie nehmen nur die Dinge wahr, die sie unmittelbar selbst betreffen. Aber hier ist eine Schulung möglich, wenn man das Verfahren mehrfach anwendet. Nicht zu übersehen ist die Komplexität der Datenlage. Eine einzige Unterrichtsstunde kann sehr viele Daten hervorbringen, die nur mit einem erheblichen Zeitaufwand ausgewertet werden können.

5.8 Evaluation

Will man wirklich zu greifbaren Ergebnissen kommen, ist eine Präsentation und gemeinsame Evaluation eines Projekts unerlässlich. Denn Ergebnisse müssen vorgestellt und diskutiert werden. Sie generieren neue Fragen, denen man nachgehen kann. Ein Projekt, das von einer Lehrkraft allein oder das im Tandem durchgeführt und nicht in einem größeren Kreis erörtert wird, verläuft fast zwangsläufig im Sande. So wichtig Selbstevaluation ist, so notwendig ist auch Fremdevaluation. Also gehört zu einem Projekt oder mehreren Projekten eine gewisse Öffentlichkeit, die das Fachkollegium einer Schule bilden kann. Diese öffentliche Diskussion und Verbreitung der Ergebnisse wird in allen einschlägigen Anleitungen zu AR als Voraussetzung für die nachhaltige Wirksamkeit von AR-Projekten angesehen.

Es ist interessant, dass in Einführungen in *Action Research* nicht von „Evaluation“ die Rede ist. Vielmehr steht das Öffentlichmachen von Projektergebnissen im Vordergrund. Altrichter/Posch nennen verschiedene „Präsentationsformen“ (1994, S. 229 ff.). Wallace überschreibt sein letztes Kapitel: „No teacher is an island: some approaches to sharing ideas“ (1998, S. 207 ff.). Auch für Burns steht eher das Publikmachen im Vordergrund als *expressis verbis* eine Evaluation, wenn sie ihr Kapitel betitelt: „Disseminating the research and sustaining the action“ (1999, S. 181 ff.). Verschiedene Präsentationsformen von Datenauswertungen in der Öffentlichkeit des Kollegiums schließen neben der Kommunikation über die gemachten Erfahrungen aber immer Fragen der Evaluation ein.

Die gesammelten Daten - Forschungstagebuch, Fragebögen, Interviews (soweit transkribiert), Audio- oder Videodokumentationen in Ausschnitten, Unterrichtsbeobachtungen und -protokolle quantitativer wie qualitativer Art - werden dem Kollegium vorstrukturiert vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Aufgrund von Erfahrungen mit früheren Projekten kann gesagt werden, dass die Diskussionen mit großer Sicherheit lebhaft sind. Es muss allerdings garantiert sein, dass eine Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts herrscht. Dann können offene Diskussionen als befreiend und fruchtbar empfunden werden.

Für die gemeinsame Auswertung der Videoaufnahme einer Unterrichtsstunde ist folgendes Verfahren denkbar: Die Lehrkraft, welche die aufgenommene Unterrichtsstunde gehalten hat, erläutert sowohl die Ziele und Inhalte der Stunde als auch die Zielsetzung des Videomitschnitts. Dann wird die Aufnahme gemeinsam angeschaut und immer dann angehalten, wenn entweder die betroffene Lehrkraft eine Erläute-

rung geben will oder jemand aus dem Teilnehmerkreis eine Frage stellen oder einen Kommentar abgeben möchte.

5.9 Action Research als Projekt eines Kollegiums

Wenn ein Fachkollegium sich entschließt, gemeinsam ein AR-Projekt oder mehrere AR-Projekte durchzuführen, so ist das nicht zum zeitlichen Nulltarif realisierbar. Jedes Projekt bedeutet Mehrarbeit und damit eine zeitliche Belastung. Daher sollten von Seiten der Schulleitung die Voraussetzungen dafür geschaffen werden. AR bedeutet Qualitätsentwicklung und -sicherung. Diese lässt sich nicht sozusagen nebenbei erreichen, sondern bedarf der Planung, der zeitlichen Strukturierung und der Schaffung der zeitlichen wie auch materiellen Voraussetzungen. Denn AR, das gemeinsam durchgeführt wird, schafft die Notwendigkeit des ständigen Austausches über die Ziele, die Methoden sowie die Qualität und die Sinnhaftigkeit der durchzuführenden Maßnahmen. Zeit für Kommunikation ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen. Austausch von Materialien ist unerlässlich.

Wenn man daher annimmt, dass die mögliche Durchführung eines vollständigen AR-Zyklus mit ca. 6 Monaten angesetzt werden kann, so lässt sich folgende Zeiteinteilung denken:

- **Erster Workshop** zur Einführung in Theorie und Praxis von AR: 2 Tage
- **Selbstbeobachtung** und Beginn eines Forschungstagebuchs: 4 Wochen
- **Zweiter Workshop** zur Diskussion der ersten Erfahrungen mit Selbstbeobachtung und Tagebuch; gemeinsame Formulierung von **Forschungsfragen** für das individuelle AR-Projekt: ½ bis 1 Tag
- **Forschungsphase**: Sammeln von Daten, Reflexion über die Daten, evtl. Maßnahmen und Sammlung weiterer Daten, 4-6 Wochen
- **Dritter Workshop**: Zwischenbericht zum Stand des jeweiligen Projekts, Diskussion von Fragen und Zweifeln, evtl. Revision des eigenen Forschungsansatzes, ½ bis 1 Tag
- **Fortführung der Forschung** auf der Basis der Diskussionsergebnisse und Abschluss, 4 Wochen
- **Verfassen eines Forschungsberichts** und Auswahl der gesammelten und analysierten Daten für die Präsentation, 3 Wochen
- **Vierter Workshop**: Vorstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse, 1 Tag

Die Dauer der Workshops ist natürlich in hohem Maße von der Zahl der Teilnehmenden abhängig. Die vergleichsweise langen Zeitspannen erklären sich aus den zeitlichen Zwängen im Schulalltag, die häufig den Fortgang eines - wenn auch noch so kleinen - Projekts nicht in der Weise zulassen, wie das wünschenswert wäre. Pufferzonen sind daher immer einzukalkulieren (Übersicht als **M 19**).

5.10 Exemplarisches Beispiel für ein AR-Projekt im Tandem

Der vorgestellte AR-Zyklus soll abschließend an einem konkreten Beispiel - aber ohne zeitliche Vorgaben - verdeutlicht werden. Zwei Lehrkräfte beschließen, ein AR-Projekt zum Thema „Gebrauch der deutschen Sprache im Englischunterricht“ durchzuführen. Sie sind in einem Workshop in Zielsetzung und Methoden von AR eingeführt worden.

Sie besprechen ihr Vorhaben mit ihrer jeweiligen Klasse, dass sie nämlich versuchen wollen, die deutsche Sprache im Englischunterricht weniger zu gebrauchen und möglichst einen einsprachigen Unterricht abzuhalten, der sich im Niveau am Sprachstand der Klasse orientiert. Sie beginnen sodann mit einer Phase der Selbstbeobachtung. Diese kann ergänzt werden durch Tandembeobachtungen sowie Beobachtungen durch die Schülerinnen und Schüler. Die beobachtenden Personen notieren, in welchen Unterrichtsphasen oder -situationen die deutsche Sprache benutzt wird. So kann es z. B. sein, dass eine Lehrkraft dann auf das Deutsche ausweicht, wenn es um Unterrichtsorganisation, um technische Hilfsmittel oder um Disziplinmaßnahmen geht. Eine Lehrerin kann z. B. bei der Wortschatzeinführung trotz versuchter Einsprachigkeit immer wieder auf die deutsche Übersetzung ausweichen, um sicher zu sein, dass das erklärte Wort verstanden worden ist. Beide Lehrkräfte beginnen ein Forschungstagebuch, in dem sie ihre Selbstwahrnehmungen notieren.

Nach einigen Wochen diskutieren beide Lehrkräfte ihre ersten Eindrücke von sich selbst bzw. voneinander. Sie beschließen, eine Stunde Triangulation gemeinsam mit der jeweiligen Klasse durchzuführen. Die Auswertung ihrer Beobachtungsdaten (Perspektive der unterrichtenden Lehrkraft, der beobachtenden Lehrkraft, ausgewählter Schülerinnen und Schüler) erfolgt unter der Fragestellung, wann die deutsche Sprache gebraucht wurde, ob und wie sich das *code-switching* rechtfertigen ließ. Desgleichen können sie es für sinnvoll halten, jeweils Videomitschnitte herzustellen. Diese schauen sie gemeinsam und einzeln an und überlegen, welche Änderungen möglich sind. Die Lehrkraft, die beim Einsatz von technischen Hilfsmitteln auf die deutsche Sprache ausweicht, eignet sich das notwendige Fachvokabular an, das sie auch der Klasse sukzessive beibringt. Die Lehrkraft, die die deutsche Sprache zur Unterrichtsorganisation gebraucht, überlegt, welche organisatorischen Maßnahmen immer wieder getroffen werden müssen und eignet sich die entsprechenden Kenntnisse an. Die Lehrkraft, die bei der Wortschatzeinführung immer auf die Übersetzung ausweicht, berücksichtigt diesen Punkt besonders bei ihrer Unterrichtsvorbereitung und gibt dem Drängen ihrer Klasse nach der deutschen Übersetzung nicht mehr nach.

Nach einigen Wochen werden wiederum Unterrichtsstunden auf Video aufgenommen, oder es werden Unterrichtsstunden im Tandem gegenseitig beobachtet. Sie werden daraufhin analysiert, ob der Gebrauch der deutschen Sprache abgenommen hat. Dazu kann auch die Klasse befragt werden, ob und in welcher Weise sie den konsequenteren Gebrauch der Fremdsprache wahrgenommen hat.

Am Ende verfassen beide Lehrkräfte einen Bericht über ihre Selbstwahrnehmung, die Analyse der Tandembeobachtungen und Videomitschnitte, die Maßnahmen, die sie in Bezug auf ihre Fragestellung getroffen haben und deren Wirksamkeit, sowie die Einbeziehung der jeweiligen Klasse in den Ablauf des Projekts. Sie diskutieren diese Ergebnisse in ihrem Fachkollegium.

AR ist ein wichtiger Ansatz zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des Fremdsprachenunterrichts sowie zur Professionalisierung des Lehrberufs. Projekte mit AR-Methoden führen zu einer reflektierten Einstellung gegenüber dem eigenen Unterricht, zum Hinterfragen des beruflichen Handelns, zu konkreten Schritten zu einer Veränderung des Unterrichts sowie zur Evaluation des Erreichten. Der Zyklus von Beobachtung, Planung, Handlung und Reflexion kann zu einer aufsteigenden Spirale hin zu mehr Unterrichtsqualität werden.

**Anhang:
Materialien für Fortbildungsveranstaltungen**

Food for Thought (Warming Up)

Oft ist die Annahme, dass das Gelehrte auch gelernt wird, unzutreffend.

HIS Dokumentation. *Evaluation der Lehre* Teil 1, 1992, S. 1

„Teachers tend to teach the way they are taught - and not the way they are taught to teach.“

Heinz Gaderer in: Michael Schratz (Hg.). *Englischunterricht im Gespräch*, S. 71.

„... teachers follow habitual routines until something goes wrong. ... In fact, apparently established routines are resistant to change, and teachers generally change their routines only in extreme circumstances.“

David Nunan. *Understanding Language Classrooms*, S. 23.

Routine

1. Beschreiben Sie bitte die positiven und/oder negativen Assoziationen, die Sie mit dem Wort „Routine“ verbinden.

Routine (Definition): „schnelle Handlungen ohne bewusste Steuerung. Es ist aber nicht die Abwesenheit von bewusster Steuerung (i.S. eines Abwägens von Handlungsalternativen), sondern die besondere Qualität des Wissens, die die beobachtbare Schnelligkeit der kategorialen Wahrnehmung und des Handelns ermöglicht.“ (S. 125)

Drei Grundanforderungen an den Unterricht:

- a) die Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Lehrer- und Schüleraktivitäten,**
- b) die Entwicklung des fachbezogenen Wissens,**
- c) die Aufteilung von Unterrichtszeit und die Steuerung des Unterrichtstempos.**

Alle drei lassen sich dahin gehend zusammenfassen, dass es darum geht, für die Schüler eine Lernumgebung und Lerngelegenheiten zu schaffen. (S. 76)

Rainer Bromme. Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber, 1992.

2. Vergleichen Sie bitte die hier gestellten Anforderungen an den Unterricht mit Ihren eigenen.

D. Allwright and K. M. Bailey. Focus on the Language Classroom. Cambridge UP, 1991, S. 101

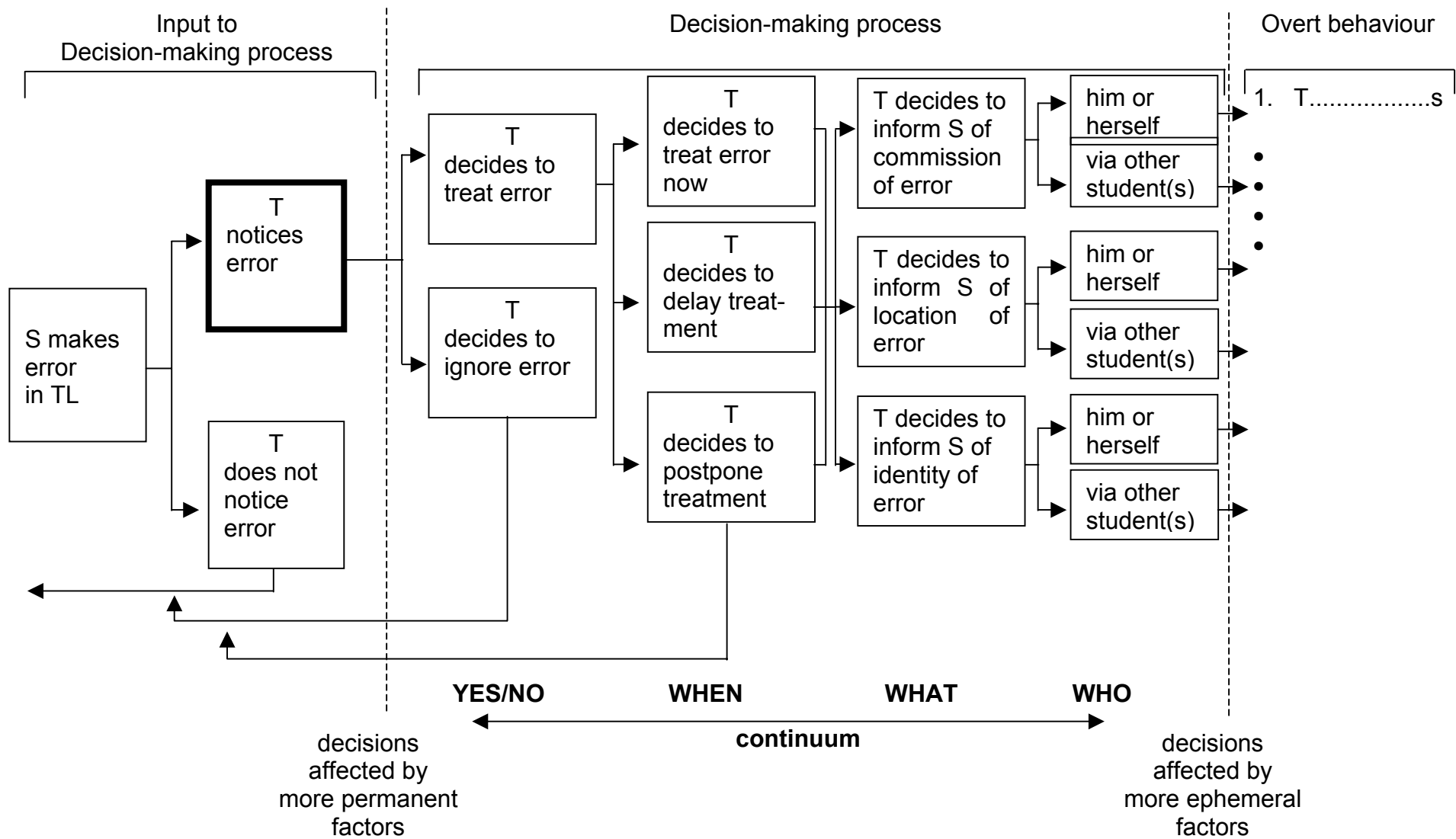


Figure 4 Long's model of the decision-making process prior to the teacher feedback move (1977: 289)

Reflexionsprozess

Überlegen Sie bitte, ob und wann Sie über Ihren Unterricht nachdenken und mit wem Sie evtl. darüber sprechen.

1. Denken Sie je über Ihren Unterricht nach?

ja

manchmal

nein

2. Wenn Sie über Ihren Unterricht nachdenken, wann geschieht das?

Direkt nach dem Unterricht?

In der Pause zwischen zwei Unterrichtsstunden?

Auf dem Heimweg?

Zu einer anderen Zeit?

3. Haben Sie eine ungefähre Vorstellung, wie lange Sie über Ihren Unterricht nachdenken?

4. Ist das für Sie etwas, das nur Sie selbst angeht oder teilen Sie Ihre Gedanken/Gefühle mit jemandem? Wenn ja, mit wem?

5. Ist Ihr Rückblick auf eine Unterrichtsstunde eher unsystematisch oder eher systematisch? Wenn ja, wie geschieht das?

6. Wenn Sie Rückschau auf Ihren Unterricht halten, halten Sie das für eher produktiv oder unproduktiv?

(adaptiert von M. Wallace. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge UP, 1998, S. 55)

Fragebogen

	<i>stimmt</i>	<i>stimmt teilweise</i>	<i>stimmt nicht</i>
Lehrplan			
er ist eine ständige Hilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
er ist ein Hindernis für einen guten Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze den Lehrplan nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich kenne denn Lehrplan kaum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildung			
ich bilde mich im Inland fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bilde mich im Ausland fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich gehöre einem Fachverband an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lese fachdidaktische Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich habe eine fachdidaktische Zeitschrift abonniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lese englischsprachiges Material (<i>Time, Newsweek, Literatur</i> o. ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich halte mich zur Erhaltung meiner fremdsprachlichen Fähigkeiten mindestens einmal pro Jahr im Ausland auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für mich ist der sprachliche Aspekt bei der Fortbildung wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Einstellung zur englischen Sprache			
ich benutze Englisch privat und beruflich sooft wie möglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich höre britisches Englisch lieber als amerikanisches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich höre andere Varietäten lieber als britisches Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
amerikanisches Englisch sollte in der Schule nicht gelehrt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich fühle mich in der englischen Sprache zu Hause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Englisch ist im Laufe der Zeit eingerostet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich würde gern mein Englisch verbessern, weiß aber nicht recht wie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>stimmt</i>	<i>stimmt teilweise</i>	<i>stimmt nicht</i>
Persönliche Einstellung zum Unterrichtsfach			
mir macht es Spaß, Englisch zu unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich unterrichte das Fach fachfremd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für mich persönlich ist Wortschatzarbeit am wichtigsten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für mich ist die Grammatik am wichtigsten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für mich ist die Kommunikation am wichtigsten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lasse sprachliche Fehler häufig durchgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich korrigiere alle sprachlichen Fehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachkollegium			
ich arbeite mit meinen Englischkolleginnen und -kollegen zusammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wir erstellen gemeinsame Tests und Klassenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wir bereiten uns gelegentlich gemeinsam vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich frage meine Kolleginnen und Kollegen gern fachlich um Rat (z. B. methodisch, sprachlich; landeskundliches Wissen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler			
ich praktiziere beim Unterricht Mitbestimmung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich nehme gern Anregungen meiner Schülerinnen und Schüler auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lege großen Wert auf eigenständiges Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich vermittele meinen Schülerinnen und Schülern verschiedene Techniken des Selbstlernens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Schülerinnen und Schüler kennen Lerntechniken aus anderen Fächern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Klassen arbeiten auch im Unterricht mit einem Wörterbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsvorbereitung			
ich bereite mich auf jede Stunde vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bereite mich auf jede Stunde schriftlich vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bereite mich grundsätzlich mit Lehrerhandbuch vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bereite mich nicht vor, da das Lehrerhandbuch die Vorbereitung überflüssig macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich schaue nie in das Lehrerhandbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bereite Unterrichtsstunden grundsätzlich nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Unterrichtsmethoden

meine Lieblingsmethoden bei der Wortschatzeinführung:

meine Lieblingsmethoden bei der Einführung von Lehrbuchtexten:

meine Lieblingsmethoden bei der Einführung einer neuen grammatischen Struktur:

	<i>stimmt</i>	<i>stimmt teilweise</i>	<i>stimmt nicht</i>
ich trete für Bewusstmachung bei der Grammatik ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bin für Regeln im Grammatikunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bin dafür, dass möglichst viel ins Deutsche übersetzt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Unterricht ist weitestgehend einsprachig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Unterricht ist eine Mischung aus deutsch und englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Unterricht ist eher deutsch als englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für Disziplinfragen und <i>classroom management</i> benutze ich die deutsche Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich habe ein festes Repertoire an Lehrtechniken, das sich bewährt hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich probiere nicht ständig verschiedene Methoden aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich suche öfter nach neuen methodischen Möglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich bin bei innovativen Maßnahmen in unserer Schule eine/r der ersten, die/der sie ausprobiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mache oft Spiele im Englischunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozialformen			
ich lege großen Wert auf Stillarbeit als Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lege großen Wert auf Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich praktiziere Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Unterricht ist weitgehend frontal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>stimmt</i>	<i>stimmt teilweise</i>	<i>stimmt nicht</i>
Medieneinsatz			
ich benutze ausschließlich das Lehrbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich nehme grundsätzlich das Lehrbuch von der ersten bis zur letzten Seite durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lasse Zusatztexte grundsätzlich weg, weil ohnehin zu wenig Zeit ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lese Zusatztexte, soweit wie möglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze das Workbook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze die Lehrbuchkassetten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze die Lehrbuchfolien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze lehrwerksbezogene Lernkontrollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze andere Verlagsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze lehrwerksunabhängige Kassetten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze lehrwerksunabhängige Folien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich stelle viele Folien selbst her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze Videofilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze Rundfunkmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze Fernsehmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich sammle und benutze Realia, die ich von Reisen mitgebracht habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze nach Möglichkeit authentisches Material (z. B. Lese- oder Hörtexte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich benutze Computerprogramme zum Fremdsprachenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lese mit meinen Klassen Lektüren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassenarbeiten			
meine Zeugnisnoten beruhen weitgehend auf den Noten der Klassenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lasse Kurztests schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mache mündliche Noten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am wichtigsten ist für mich die Kontrolle des Wortschatzes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am wichtigsten ist für mich die Kontrolle der Grammatik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am wichtigsten ist für mich die Kontrolle der Kommunikationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich entwickle meine Klassenarbeiten selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich entwickle meine Klassenarbeiten mit Hilfe von Computerprogrammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kompetenzbereiche

Jede Lehrkraft hat in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit besondere Kompetenzen und Stärken.

Denken Sie über sich nach. Worin sind Sie Ihrer Meinung nach besonders gut? Was zeichnet Ihren Unterricht besonders aus? Worin fühlen Sie sich sicher? Listen Sie zunächst Ihre Stärken auf. Wenn es mehr sind als fünf, umso besser! Seien Sie nicht bescheiden.

Versuchen Sie anschließend, sie nach dem Grad der Wichtigkeit zu ordnen.

Wenn Sie wollen, können Sie Ihre Liste mit der einer anderen Teilnehmerin oder eines anderen Teilnehmers oder mit der gesamten Gruppe vergleichen.

Es könnte sein, dass Sie ihre gemeinsamen Stärken in der Gruppe herausfinden oder dass Sie feststellen, dass der Fremdsprachenunterricht spezifische Kompetenzen erfordert.

	Professionelle Stärke	Rang/Wichtigkeit
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

(adaptiert von M. Wallace. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge UP; 1998, S. 7)

Definitions of *Action Research*

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

Herbert Altrichter et al., „PraktikerInnen als ForscherInnen...“ In: B. Friebertshäuser u. A. Prengel (Hg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag, 1997, S. 640.

„Action Research might be defined as the study of a social situation with a view to improving the quality within it.“

John Elliott. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University, 1991, S. 69 (Hervorhebung im Original).

Action Research is „done by systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be.“
(S. 4)

It is „primarily an approach relating to individual or small group professional development“. (S. 17)

Michael Wallace. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge UP; 1998.

„Action Research ... is less interested in obtaining generalisable scientific knowledge than knowledge for a particular situation or purpose. Action research is situational, or context-based, collaborative, participatory, and self-evaluative.“

David Nunan in D. Nunan and J. C. Richards (ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge UP, 1990, S. 63.

„Teacher Research has a vital role to play in improving not only classroom performance but, more important still, teachers' awareness of their professional role.“

Margaret McGinity in: Julian Edge and Keith Richards (ed.). *Teachers Develop - Teachers Research*. Oxford: Heinemann, 1993, S. 166.

„Action Research helps to formalise and structure what teachers describe as intuitive.“

Anne Burns. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge UP, 1999, S. 214.

Einstellungen gegenüber Veränderungen im Unterricht und einem AR-Projekt

- Man kann sowieso nichts ändern.**
 - Kolleginnen oder Kollegen würden sowieso nicht mitmachen.**
 - Ich möchte mich nicht innerhalb des Kollegiums „outen“.**
 - Ich möchte von den anderen nicht ausgegrenzt werden, weil ich Änderungen befürworte.**
 - Meine Klasse würde sowieso nicht mitmachen.**
 - Mir ist der Aufwand/ die Energie zu groß.**
 - Ich bin ohnehin überlastet und habe keine Zeit für Extra-Arbeit.**
 - Ich habe kein Interesse an Schnick-Schnack.**
-
- + Man ist nie zu alt, um Neues zu lernen und zu erproben.**
 - + Man ist nie zu alt für Veränderungen.**
 - + Ich habe Lust auf Neues.**
 - + Ich habe Lust auf kollegialen Austausch.**
 - + Ich hätte gern mehr Selbstbewusstsein.**
 - + Ich freue mich auf Bestätigung durch andere.**
 - + Ich halte Selbst-Reflexion für wesentlich.**
 - + Ein AR-Projekt kann mich auch verändern.**

Bitte markieren Sie die drei Aussagen, die Ihrer Haltung gegenüber Action Research am nächsten kommen.

Individuelle oder gemeinsame Forschung (Tandem, Fachkollegium)

Bitte denken Sie über Ihre Schule nach. Gibt es Strukturen, die gemeinsame Forschung behindern oder eher fördern? Was kann/sollte die Schulleitung unternehmen, um Sie in Ihrem Vorhaben zu unterstützen?

Denken Sie an sich selbst: Würden Sie lieber allein oder mit jemand anderem forschen?

Denken Sie an Ihr Fachkollegium: Mit welchen Kolleginnen und/oder Kollegen könnten Sie sich eine Zusammenarbeit vorstellen?

	Vorteile	Nachteile
Individuelle Forschung		
Gemeinsame Forschung		

(adaptiert von M. Wallace. *Action Research for Language Learners*. Cambridge UP, 1998, S. 41)

Bitte überlegen Sie, was Sie in Ihrem Fremdsprachenunterricht

- **freut,**
- **anspornt,**
- **zufrieden macht.**

Bitte notieren Sie kurz Ihre Überlegungen.

Bitte überlegen Sie, was Sie in Ihrem Fremdsprachenunterricht

- **beschäftigt,**
- **verwirrt,**
- **ärgert,**
- **beunruhigt.**

Bitte notieren Sie kurz Ihre Überlegungen.

Ausgangspunkte für ein AR-Projekt

- **SCHÜLERORIENTIERUNG:** Es kann um Fragen gehen, wie man eine Klasse oder einzelne Schüler 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 Fremdsprachenunterrichts hinterfragen und zu einer Neubestimmung oder neuen Schwerpunktsetzung von fremdsprachlichen Zielen gelangen.
- **MEDIENORIENTIERUNG:** Es kann um die Absicht gehen, elektronische Medien (Computer, Internet) kritisch fundiert im Fremdsprachenunterricht 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.

Fragen, die Sie zu Ihrem Unterricht haben ...

Entscheidungsfragen

- **Nehme ich meine Schülerinnen und Schüler als Individuen wahr?**
- **Stehe ich dem Lehrwerk kritisch gegenüber?**
- **Setze ich elektronische Medien ein?**
- **Stimmen Planung und Durchführung bei meinem Unterricht überein?**

Ergänzungsfragen

- **Wie lernen meine Schülerinnen und Schüler eigentlich die Fremdsprache?**
- **Wie gut ist mein Zeitmanagement?**
- **Wann gehe ich besonders locker/angespannt in den Unterricht?**
- **Was macht mir am meisten/wenigsten Spaß?**

Begründungsfragen

- **Warum bin ich frustriert, wenn...?**
- **Warum komme ich mit meinen „Stoff“ nicht durch?**
- **Warum reagiere ich gereizt, wenn...**
- **Warum bin ich besonders motiviert, wenn...?**

Fragebogen zur Einbeziehung einer Klasse in ein AR-Projekt

Geschlossene Fragen

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Was gefällt dir am Englischunterricht? | alles | manches | nichts | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2. Was glaubst du, lernst du in einer einzelnen Stunde? | viel | mittel | wenig | gar nichts |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Wie findest du das Lehrbuch, mit dem du arbeitest? | gut | weniger gut | schlecht | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Hilft dir die Lehrerin? | genug | nicht genug | | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 5. Helfen dir die anderen Schülerinnen und Schüler? | viel | mittel | wenig | gar nichts |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Geschlossene Fragen wie diese lassen sich leicht auswerten, sind aber als Ausgangspunkt für ein Projekt vergleichsweise unergiebig.

Offene Fragen

1. Am Englischunterricht gefällt mir ...
2. Am Englischunterricht gefällt mir weniger ...
3. Mir würde der Englischunterricht leichter fallen, wenn ...
4. Mir würde der Englischunterricht mehr Freude machen, wenn ...
5. Ich würde im Englischunterricht gern mal ...

Diese Fragen sind zeitaufwendiger in der Auswertung, können aber Hinweise auf Schülerbedürfnisse und -wünsche geben.

Auszüge aus halbstrukturierten Einzelinterviews und einem Plenumgespräch zur Selbstbeobachtung, zum Tagebuch und zur Tandemarbeit

(Die mündliche Diktion der folgenden Zitate wurde weitgehend beibehalten)

Selbstbeobachtung

Ich habe eigentlich neben mir gestanden und mich auf diese Weise selbst beobachtet. Habe auch nach der Stunde manchmal Tagebuch geführt, manchmal nicht, und ab und zu Strichlisten gemacht, wie oft ich Mädchen drangenommen habe und wie
5 oft Jungen. ...

Es war für mich ein Erlebnis, mich selbst zu beobachten, und ich bin vermehrt weggegangen von diesem lehrerzentrierten Unterricht und habe mehr Gruppenarbeit gemacht. Und habe dabei festgestellt, dass die Schüler sich wohlfühlen.

Ich war häufig von mir selbst entsetzt. Eine Planung lief nicht so, wie sie laufen sollte.
10 Ich habe mich dabei ertappt, wenn ich merkte, oh, das wird schwierig, in die deutsche Sprache umgeschaltet habe, und ich war am Anfang sehr, sehr unzufrieden. Im Verlauf meiner Selbstbeobachtung habe ich mir bestimmte Punkte an den Rand meiner Vorbereitung geschrieben, und das habe ich als sehr hilfreich empfunden.

Ich habe mich einmal beobachtet, indem ich während der Stunden geguckt habe, wie
15 bin ich eigentlich. Oder ich habe z. B. nach den Stunden aufgeschrieben, wie fühlst Du dich jetzt nach der Stunde und habe dann auch die Schüler befragt und wollte wissen, ob meine Beobachtungen nun identisch sind mit denen der Schüler, und da habe ich oft Diskrepanzen festgestellt, dass die Schüler das nicht so gesehen haben wie ich. Und ich habe gedacht, ich bin manchmal vielleicht etwas zu euphorisch,
20 während die Schüler etwas kühler an die Sache rangehen und die Dinge eben nicht so euphorisch sehen und auch kritisch an die Sache herangehen.

Bei diesem Gefühl, ich stehe neben mir, hatte ich auch immer das Gefühl, wie furchtbar das ist, sich selbst beobachten zu müssen, weil ich immer sehr viele Dinge beobachtet habe, die ich methodisch ungünstig fand, die mir nicht gefallen haben. ... Und
25 ich habe gedacht, was gibt es hier zu beobachten?

Tagebuch

Also ich war einer derjenigen, die das ganz lange vor sich hergeschoben haben. Das hing damit zusammen, dass ich mir am Anfang - guter Dinge - vorgenommen habe, nach der Stunde setzt du dich hin und schreibst das auf, was dir in der Stunde aufgefallen ist. Da hat sich aber herausgestellt, dass eigentlich direkt nach der Stunde keine Zeit dafür da war. ... Nach einer der beiden Stunden, in denen ich die Beobachtungen gemacht habe, war Pausenaufsicht. D. h. allein vom Ablauf her ging es nicht. Und dann nachmittags zu Hause hat sich das immer so rausgeschoben. Irgendwann habe ich dann doch angefangen, aber das ging eben nur nachmittags. Da war die
30 Stunde, um die es ging, schon drei, vier Stunden vorbei, und dann sind doch viele Details verschwunden. Aber dann, nachdem ich das noch mal gelesen habe, das war jetzt vor kurzem, habe ich gemerkt, da sind doch einige Dinge, die sich wiederholen, dass also doch irgendein positiver Effekt zu erkennen war.

Also bei mir ging das folgendermaßen, dass ich gedacht habe, Tagebuchschreiben
40 ist ein Klacks. Und dann habe ich festgestellt, immer dann, wenn ich es mir eigentlich

vorgenommen hatte, habe ich es rausgeschoben. Weil ich irgendwo feststellte, wer weiß, was ich entdecke. Ich hatte halt Angst davor. Um es ganz klar zu sagen, dass ich entdecken könnte, du bist gar nicht die Lehrerin, von der du dachtest, dass du sie wärest.

- 45 Ich wollte eigentlich schon Ende November beginnen, und dann habe ich gemerkt, ich habe Angst davor. Und habe also das irgendwie hinausgeschoben und dann habe ich irgendwann gedacht: „Jetzt musst Du ran.“ Und als ich diesen Schritt gemacht habe, da ging es mir irgendwie gut, und ich habe irgendwo erlebt, dass es mir Spaß gemacht hat, mich auf diesen Trip zu begeben, weil ich festgestellt habe, dass diese
- 50 Art der Selbstanalyse, die ja zwangsläufig dann eintritt, sich auch auf andere Bereiche meines Lebens überträgt.

Die Gefühlsbeschreibungen, das hat sich oft wiederholt.

Tandemarbeit

- Ich möchte die Selbstbeobachtung nicht mehr machen. Also, wenn ich das mache,
- 55 dann diese Fremdbeobachtung, sowie ich es mit ...[meiner Partnerin] gemacht habe. Das war eine andere Sache. -... Und die Beobachtung, die eine Kollegin macht, die sind noch mal anders, zum Teil nicht so kritisch, wie man selbst mit sich ist. Also, es weicht einen vom Selbstwertgefühl her nicht so auf, sondern es ermutigt einen auch eher, in die eine Richtung weiterzugehen. Oder wenn ich jetzt sage: „Das ist jetzt aber blöd gelaufen“, dann hat sie gesagt: „Hast Du gemerkt ...“ und „Ist dir aufgefallen...“ Und das finde ich z. B. für den Schulalltag eine extreme Erleichterung, wenn man da mal so ein Feedback hat.

... Einsicht, dass ohne Partner (Tandem!!) nur ganz begrenzt eine Unterrichtsanalyse gelingt...

- 65 Tandempartnerin A: Wir können glaube ich voneinander lernen. Also dass ich von ihr [Partnerin B] lerne, die Schüler eher mal zu Wort kommen zu lassen, oder Schüler eher in die Planung einzubeziehen, und dass sie vielleicht eher das schematisch-strukturierte Denken [meiner Stunden] sieht.

- Tandempartnerin B: Und hinzu kommt, dass ich ihr näher gekommen bin. Es ist ein
- 70 Stückchen von Vertrautheit, was sich bei mir ergeben hat. Ja, was soll ich da sagen, ich freue mich, wenn ich sie sehe.

Auszüge aus Tagebüchern

(Quelle: L. Hermes 1996a, S. 53ff)

L1: Eigentlich wollte ich schon im November mit dem Tagebuch anfangen, doch nach den Stunden war ich mit mir so unzufrieden, weil es nicht so schwungvoll lief und weil es meiner Meinung nach den Schülern nicht richtig Spaß machte, dass ich Hemmungen hatte, über die Stunden zu schreiben! Aber jetzt bin ich innerlich so weit, dass ich bereit bin, mich auf das Tagebuch einzulassen.

L1: Meine Hausaufgabe für die nächste Stunde wird sein, noch stärker schüler- bzw. handlungsorientiert zu arbeiten.

L1: Meine Selbstkontrolle, lasse ich den Schülern genug Spielraum [sic], wird immer genauer.

L3: Ich wurde ziemlich ungeduldig. ... Ich reagierte gereizt, weil ich 'meinen Stoff' nicht 'durchziehen' konnte. ... Ich reagierte mal wieder ungeduldig, weil die meisten nicht zuhörten. ... Ich reagierte ärgerlich.

L3: Den Schülern machte die Arbeit Spaß, wodurch sich auch bei mir eine gewisse Zufriedenheit einstellte.

L4 (der sich hauptsächlich mit Zeitproblemen befasste): ... zeitlich fast geschafft ... Wegfall aus Zeitgründen ..

L4: Ernsthaftigkeit braucht Zeit. ... Weniger ist mehr. ... Konsequentes Vorgehen (Einsprachigkeit, Eigenverantwortung, Gruppenleistung erwarten) erscheint lohnend.

L6: Welche sprachlichen Fehler kann ich stehen lassen, ... wo soll ich korrigieren? Warum arbeiten sie [die Schülerinnen und Schüler] bei total gelenkten Aufgaben besonders gut mit? Warum laufen schriftliche Arbeiten (allein) so viel besser als Gruppen-Partnerarbeit (und dazu nur mündlich)?

L7: Meine Aktivität und Steuerung steht im Vordergrund. ... Bei einem so geführten Unterricht rede ich zu viel, weil ich etwas erreichen möchte. Darin sehe ich mein Hauptproblem.

L8: Wie kann ich einen Stoff aufbereiten, dass die Schüler einen Bezug zu ihrer Erlebniswelt herstellen können und evtl. Spaß haben?

L9: Ich habe mir und den Schülerinnen und Schüler die Stunde selbst verdorben, indem ich auf der Texterarbeitung (strenge Deutung der Fabel) beharrte und nicht von vornherein versuchte, die Schülerinnen und Schüler frei deuten zu lassen.

L9: Wie gelingt es mir, die Schülerinnen und Schüler - auch im Grammatikunterricht - zu motivieren?

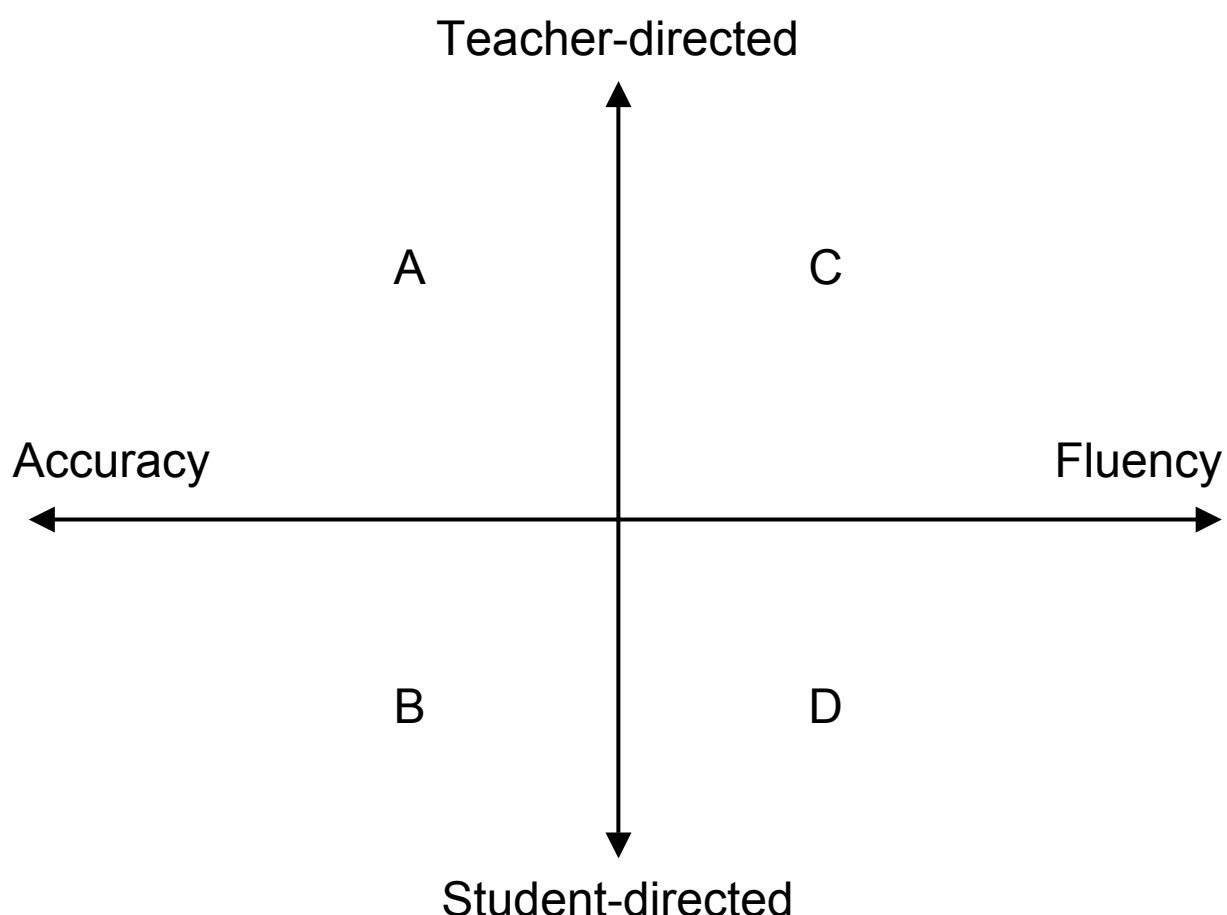
Quantitative Unterrichtsbeobachtung zum Lehrerverhalten

	Anzahl	Summe
L stellt sprachl. Frage		
L stellt Informationsfrage		
L erklärt Wortschatz		
L erklärt Grammatik		
L initiiert Kommunikation		
L gibt Anweisungen		
L lobt		
L tadelt		
L korrigiert		
L organisiert		
L benutzt die deutsche Sprache		
L schreibt an die Tafel		
L bedient Medien		

- 1. Was kann die quantitative Unterrichtsbeobachtung Ihrer Meinung nach leisten?**
- 2. Wo hat sie ihre Grenzen?**

Quantitative Unterrichtsbeobachtung

- A: activities led by the teacher for the purpose of controlled language practice, e.g. drills, some types of games
- B: activities conducted by the learners, oriented to controlled language practice, e.g. practice of a model dialogue
- C: an activity led by the teacher, oriented towards fluency, e. g. a brainstorm activity where the teacher addresses the whole class and elicits ideas from them
- D: an activity controlled by the students, oriented towards fluency, e.g. a small-group, information-gap exercise requiring students to make choices in the language they use, rather than practise particular patterns exclusively (Byrne 1987).



Ruth Wajnryb. Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers. Cambridge UP, 1992, S. 82.

Gezielte qualitative Unterrichtsbeobachtung: Der Umgang der Lehrkraft mit der Korrektur mündlicher Schülerfehler

Hier sind die Beobachtungen in die jeweilige Spalte einzutragen. Die Beobachtung ist selektiv gezielt.

Schülerfehler	Lehrerreaktion	Unterrichtsphase	Korrektheit/ Flüssigkeit

(adaptiert von Ruth Wajnryb. *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and learners*. Cambridge UP, 1992, S. 104.)

Zeitliche Übersicht über die mögliche Durchführung eines vollständigen AR-Zyklus

Workshop I: Einführung in Theorie und Praxis von AR	2 Tage
Selbstbeobachtung und Beginn eines Forschungs-tagebuchs	4 Wochen
Workshop II: Diskussion der ersten Erfahrungen mit Selbstbeobachtung und Tagebuch; gemeinsame Formulierung von Forschungsfragen für das individuelle AR-Projekt	½ bis 1 Tag
Forschungsphase: Sammeln von Daten, Reflexion über die Daten, evtl. Maßnahmen und Sammeln weiterer Daten	4 - 6 Wochen
Workshop III: Zwischenbericht zum Stand des jeweiligen Projekts, Diskussion von Fragen und Zweifeln, evtl. Revision des eigenen Forschungsansatzes	½ bis 1 Tag
Fortführung der Forschung auf der Basis der Diskussionsergebnisse und Abschluss	4 Wochen
Verfassen eines Forschungsberichts und Auswahl der gesammelten und analysierten Daten für die Präsentation	3 Wochen
Workshop IV: Vorstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse	1 Tag

Literaturverzeichnis

- Allwright, Dick and Kathleen M. Bailey. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge UP, 1991.
- Altrichter, Herbert, Peter Posch and Bridget Somekh. *Teachers investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. London and New York: Routledge, 1993.
- Altrichter, Herbert und Peter Posch. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2. Aufl., 1994.
- Altrichter, Herbert, Waltraud Lobenwein und Heike Welte, „PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung“, in: B. Friebershäuser und A. Prengel (Hg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag, 1997, S. 640-60.
- Appel, Joachim. *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt, 2000 (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung)
- Bailey, Kathleen M., „The use of diary studies in teacher education programs“, in: Richards/Nunan, S. 215-226.
- Baltes Peter. *Lebenstechnik. Eine kritische Theorie des Alltags*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993.
- Bartlett, Leo, „Teacher development through reflective teaching“, in: Richards/Nunan, S. 202-214.
- Belleli, Lily, „How we teach and why: the implementation of an action research model for in-service training“, in: Edge/Richards, S. 65-75.
- Burns, Anne. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Burton, Jill and Peter Mikan, „Teachers’ classroom research: rhetoric and reality“, in: Edge/Richards, S. 113-121.
- Bromme, Rainer. *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Verlag Hans Huber, 1992.
- Carr, Wilfred and Stephen Kemmis. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia: The Falmer Press, 1986.
- Chaudron, Craig. *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge UP, 1988.
- Day, Richard R., „Teacher observation in second language teacher education“, in: Richards/Nunan, S. 43-61.
- Edelhoff, Christoph, „Lehrerfortbildung: Wege zur Handlungskompetenz des Lehrers“, in: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke Verlag, 1989, S. 229-244.
- Edge, Julian and Keith Richards (ed.). *Teachers Develop Teachers Research. Papers on classroom research and teacher development*. London: Heinemann, 1993.
- Elliott, John, „Preparing teachers for classroom accountability“, in: Kemmis/McTaggart, S. 215-225.
- Elliott, John. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- Fichten, Wolfgang, Ina Ulrich et al. *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht - StudentInnen erforschen Schule*. Universität Oldenburg, Oldenburger Vor-Drucke, Heft 250/95.

- Gaderer, Heinz, „Sich selbst mit den Augen der anderen sehen ... Selbsterfahrung und Selbstevaluation in der Aus- und Fortbildung von Englischlehrern.“ in: Michael Schratz (Hg.). *Englischunterricht im Gespräch. Probleme und Praxishilfen*. Bochum: Kamp, 1984, S. 171-187.
- Greber, U. et al. (Hg.) *Auf dem Weg zur 'guten Schule': Schulinterne Lehrerfortbildung*. Weinheim und Basel: Beltz, 1991.
- Groeben, Norbert et al. *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.
- Grundy, Shirley & Stephen Kemmis, „Educational action research in Australia: The state of the art (an overview)“, in: Kemmis/McTaggart, S. 321-335.
- Head, Katie (ed.). *Teachers Develop Teachers Research TDTR 3*. Whitstable: IA-TEFL, 1998.
- Hermes, Liesel. *Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Fremdsprachenlehrkräften zur Verbesserung der fremdsprachlichen Methodenkompetenz*. Koblenz, 1996 (zu beziehen vom Institut für Anglistik, Universität in Koblenz, Rheinau 1, 56075 Koblenz) (1996a)
- Hermes, Liesel, „Förderung der Methodenkompetenz durch Selbstbeobachtung“, *Neusprachliche Mitteilungen*, 49 (1996), 167-175. (1996b)
- Hermes, Liesel, „Action Research und Lehrerausbildung“, *Fremdsprachen und Hochschule*, 49/1997, 5-17.
- Hermes, Liesel, „Action Research (Handlungsforschung) in der Lehrerfortbildung (ein Projektbericht)“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45 (1998), 3-11. (1998a)
- Hermes, Liesel, „Action Research and Practice Teaching: Exploring Triangulation“, in: Head, S. 51-58. (1998b)
- Holtkamp, Rolf und Klaus Schnitzer (Hg.). *Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente*. Hannover: HIS GmbH, 1992.
- Kallenbach, Christine. *Subjektive Theorie. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr, 1996.
- Kemmis, Stephen and Robin McTaggart. *The Action Research Reader*. Third edition, substantially revised. Victoria (Australia): Deakin University, 1988, repr., 1990.
- Kemmis, Stephen, „Action research in retrospect and prospect“, in: Kemmis/McTaggart, S. 27-39.
- Lange, Dale L., „A blueprint for a teacher development program“, in: Richards/Nunan, S. 245-268.
- Lausevic, Christina, „Removing the blinkers in the quest for truth: A holistic approach to research in the EFL classroom“, in: Johannes-Peter Timm (Hg.). *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Studienbuchverlag, 1995, S. 194-213.
- Lazar, Gillian. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge UP, 1993.
- Legutke, Michael and Howard Thomas. *Process and Experience in the Language Classroom*. London & New York: Longman, 1991.
- Lier, Leo van. *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and second-language classroom research*. London and New York: Longman, 1988.
- McNiff, Jean. *Teaching as learning. An action research approach*. London: Routledge, 1993.
- Mummendey, Hans Dieter. *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, 1990.
- Myers, Mel, „To boldly go...“, in: Edge/Richards, S. 10-25.
- Nias, Jennifer and Susan Groundwater-Smith (ed.). *The Enquiring Teacher. Supporting and Sustaining Teacher Research*. London & Philadelphia: The Falmer Press, 1988.

- Nunan, David. *Understanding Language Classrooms. A guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall, 1989.
- Nunan, David, „Action research in the language classroom“, in: Richards/Nunan, S. 62-81.
- Nunan, David, „Action research in language education,“ in: Edge/Richards, S. 39-50.
- Pennington, Martha C., „A professional development focus for the language teaching practicum“, in: Richards/Nunan, S. 132-151.
- Porter, Patricia *et al.*, „An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation“, in: Richards/Nunan, S. 227-240.
- Richards, Jack C. and David Nunan (ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge UP, 1990.
- Somekh, Bridget, „Quality in educational research - the contribution of classroom teachers“, in: Edge/Richards, S. 26-38.
- Stenhouse, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.
- Taba, Hilda & Elizabeth Noel, „Steps in the action research process“, in: Kemmis/McTaggart, S. 67-73.
- Underhill, Adrian, „Awareness: the instrument and the aim of experiential research“, in: Edge/Richards, S. 183-187.
- Wallace, Michael. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Wajnryb, Ruth. *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge UP, 1992.
- Winter, Richard. *Learning from Experience. Principles and Practice in Action-Research*. London: The Falmer Press, 1989