

MASTEROPPGAVE

Ein Aktionsforschungsprojekt: Von schriftlichen Fehlern bis zum Sprachlernen im DaF-Unterricht

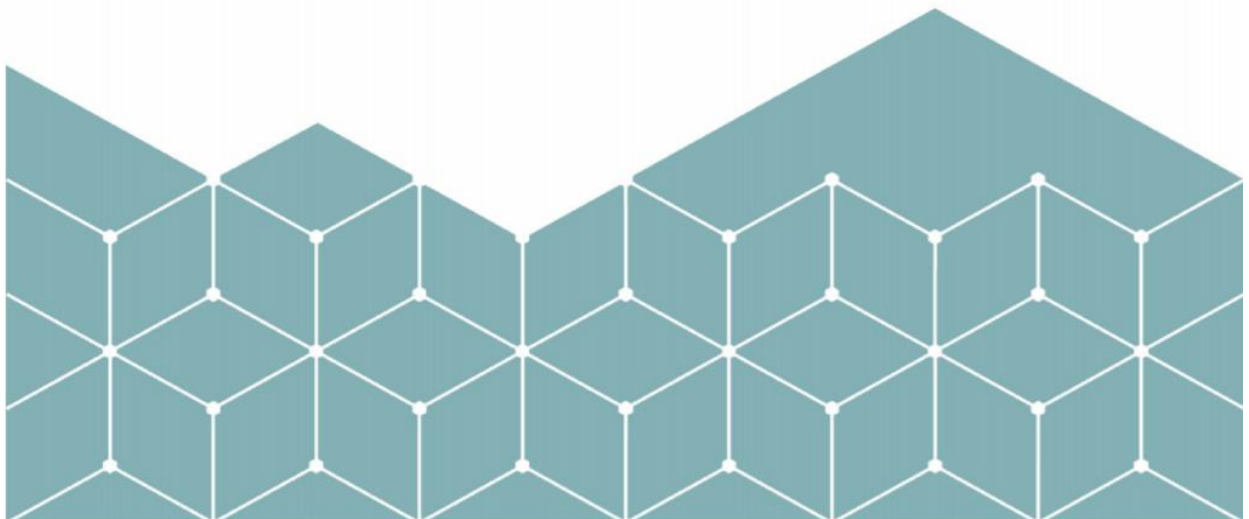
Paararbeit, Peer Reviews im Plenum oder digitale Peer Reviews im Diskussionsforum? Welche von diesen kollaborativen Arbeitsformen ist in der Korrektionsphase der schriftlichen Arbeit am wirkungsvollsten?

Lena Nerland

20. Mai 2021

Masterprogram i fremmedspråk i skolen - Tysk

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Vorwort

Wenn ich an den letzten Frühling zurückdenke, hatte ich nur einen Forschungsplan ausgearbeitet. Es ist ein sehr gutes Gefühl zu wissen, dass ich jetzt, ein Jahr später das Schreiben des Vorworts einer fertigen Masterarbeit angefangen habe. Es war ein langer, aber lehrreicher Prozess und ich bin dankbar, dass ich mein Ziel erreicht habe. Dieser Master wurde während einer Pandemie geschrieben und deswegen wurden die Schulen und auch mein Arbeitsplatz gelegentlich geschlossen. Es war nicht selbstverständlich, dass ich die Möglichkeit hatte, die Datenerfassung wie beabsichtigt abzuschließen. Ich danke den SchülernInnen und meiner Schulleitung, dass sie mir die Gelegenheit gegeben haben, mit dieser Forschung zu arbeiten. Dank an Sophia, Dina und Jan Erik, meine sehr geduldige Familie, die mir, in einem hektischen Alltag, Raum für das Lesen und Schreiben gegeben haben. Und nicht zuletzt möchte ich meinen Betreuern Kåre Solfjeld und Frode Lundemo für wertvolle Hinweise und konstruktive Kommentare zu dieser Masterarbeit danken. Ohne Sie alle hätte ich es nicht geschafft.

Abstract

The aim of this paper is to examine the effectiveness of using three different collaborative work forms, when pupils are in the corrective phase of writing a foreign language text. The research originates from the fact that I felt I spent a lot of time giving formative feedback, but that the pupils did not have major improvements between the first submission (where formative feedback was given) and the second submission. At the next assignment, the pupils continued to have the same grammatical errors. The results from my action research showed that the assumption I had that collaboration between pupils in the corrective phase would improve their written language output was correct. Secondly, my research findings indicate that using a digital discussion forum in a collaborative work setting (digital peer reviews) turned out to be more successful than when students had face-to-face dialogues in pairs or did peer reviews in plenary. To get to these conclusions, I calculated and compared the error score from 60 Text corpora from 10 pupils. These 10 pupils constituted the mass of my DaF-pupils in the tenth grade. Additionally, because the reason for doing this study also was to improve my own teaching, I wanted to identify possible reasons for this result. I therefore asked for the pupils' opinions towards each of the three collaborative work forms tried out in this research as well as I systematically observed the pupils' behaviour during the testing. My research reflects that a teacher in the implementation of any collaborative work must be aware of potential pitfalls and success factors linked to each collaborative work form. What indicates to be a crucial success factor for the digital Peer Reviews was that it, compared to the other two work forms, "forced" the pupils to look up in the grammar book and to use the dictionary to find the (right) answers, before posting it to their pairs. Using an asynchronous communication tool also gave the pupils time to reflect upon both received and given answers. My research findings also showed that everyone took an active part in this work form, as they were very concentrating on the task and did not get distracted by no-work conversations. These findings indicate that the more learner centred and constructivistic the collaborative teaching turns out to be, the more effectful it is.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Aktionsforschung: Das Erforschen eigene Praxis	8
1.2	Fragestellung und Hypothese	9
1.3	Gliederung der Arbeit.....	10
2	Der Lehrplan und Beschreibung meiner Unterrichtspraxis.....	11
2.1	Beschreibung meiner Unterrichtspraxis.	12
2.1.1	Das Fehlercodesystem.....	13
2.1.2	Paararbeit (Aktion eins).	14
2.1.3	Peer Reviews im Plenum (Aktion zwei).	14
2.1.4	Digitale Peer Reviews im Diskussionsforum (Aktion drei).....	15
2.1.5	Sonstiges.....	15
3	Theoretischer Überblick.....	17
3.1	Indirektes korrekatives Feedback.....	17
3.1.1	Lernerzentriertes Lernen im Lichte des indirekten Feedbacks	18
3.2	Lernerzentriertes Lernen im Lichte des kollaborativen Aspekts	19
3.2.1	Kollaboratives Lernen	19
3.2.2	Aspekte des kollaborativen Klassenzimmers	20
3.2.3	Zone der proximalen Entwicklung.....	22
3.2.4	Konstruktivistisches Lernen und die kognitive Entwicklungstheorie.....	24
3.3	Digitale Medien im Unterricht	25
4	Methode und Forschungsdesign.....	28
4.1	Aktionsforschung	28
4.1.1	Mein Forschungsplan im Lichte der Aktionsforschungsprinzipen	29
4.1.2	Die Datenerhebungsmethoden im Lichte der quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden.....	31
4.2	Plan der Analyse.....	33
4.2.1	Schriftliche Arbeit (Textkorpora).....	33
4.2.2	Beobachtungsnotizen	34
4.2.3	Schriftliche Befragungen.....	35

4.3 Test- und Bewertungszuverlässigkeit.....	36
4.4 Gültigkeit.....	37
4.5 Ethische Aspekte	37
5 Analyse und Ergebnisse	39
5.1 Ergebnisse der Korpusanalyse, Antwort der Fragestellung und Bestätigung der Hypothese.....	39
5.1.1 Zusammenfassung	41
5.2 Ergebnisse der schriftlichen Befragungen.....	42
5.2.1 Vorteile/Nachteile – Paararbeit	43
5.2.2 Vorteile/Nachteile – Peer Reviews im Plenum	44
5.2.3 Vorteile/Nachteile - Digitales Peer Review im Diskussionsforum	45
5.2.4 Ergebnisse der bevorzugten Arbeitsform	47
5.3 Vorstellung der Notizen	48
5.3.1 Paararbeit.....	48
5.3.2 Peer Reviews im Plenum.....	49
5.3.3 Digitales Peer Review (im Diskussionsforum)	49
6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	51
7 Schlußfolgerung und Ausblick.....	57
8 Literaturverzeichnis.....	60
9 Anhänge	63
9.1 Samtykkeerklæring.....	63
9.2 Vurdering fra NSD	66
9.3 Die Aufgabetexten der schriftlichen Aufgaben.....	67
9.4 Fragebogen (Vor- und Nachteile jede Arbeitsform).	70
9.5 Fragebogen bevorzugte Arbeitsform.....	71
9.6 Notizenschema	72
9.7 Die Korpusanalyse (vollständige Übersicht).....	74

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Proximale Entwicklungszone (Kaiser, 2004, S.1).....	24
Abbildung 2: Das SAMR-Modell (Schoolology, 2020).	26
Abbildung 3: Das Aktions-Reflektion-Zyklus Modell von Lewin (McNiff, 2013, p.57).....	30
Abbildung 4: Meine Forschungsplan im Lichte des Aktions-Reflektion-Zyklus Modells von Lewin.....	30
Abbildung 5: Bildschirmfoto aus den Peer Reviews im Diskussionsforum	50
Abbildung 6: Sequenzen von Aktionsforschungszyklen (McNiff, 2013, p.57).....	58

Tabellenübersicht

Tabelle 1: Verlauf meiner Aktionsforschung.....	32
Tabelle 2: Übersicht Fehlersumme – AKTION EINS - Erster versus zweiter Entwurf	39
Tabelle 3: Übersicht Fehlersumme – AKTION ZWEI - Erster versus zweiter Entwurf	40
Tabelle 4: Übersicht Fehlersumme – AKTION DREI - Erster versus zweiter Entwurf.....	41
Tabelle 5: Reduzierung der Fehlersumme der schriftlichen Arbeiten – Verbesserung in Prozent.....	42
Tabelle 6: Übersicht Vorteile – AKTION EINS	43
Tabelle 7: Übersicht Nachteile – AKTION EINS.....	44
Tabelle 8: Übersicht Vorteile – AKTION ZWEI.....	44
Tabelle 9: Übersicht Nachteile – AKTION ZWEI.....	45
Tabelle 10: Übersicht Vorteile – AKTION DREI	46
Tabelle 11: Übersicht Nachteile – AKTION DREI	46
Tabelle 12: Die von SchülernInnen bevorzugte Arbeitsform	48

1 Einleitung

In meiner Arbeit als Fremdsprachenlehrerin frage ich mich oft, wie ich meinen Unterricht am besten organisieren sollte, sodass meine SchülerInnen die deutsche Sprache am besten lernen können. In meiner Lehrerausbildung habe ich gelernt, dass ein variiertes Unterricht oft am erfolgreichsten ist. Weiterhin lernte ich, dass das formative Feedback die Schülerleistungen verbessern kann. Man soll Feedback geben, wenn die SchülerInnen sich in einer Position befinden, die es ihnen erlaubt, ihre Arbeit zu verbessern, bevor ihre Texte benotet werden. Die Aussage über formatives Feedback stammt von der Forschung von Hattie und Timperley (2007) und steht auch als ein wichtiger Punkt des ab Schuljahr 2021 gültigen Lehrplans. In der Sprachlehrforschung herrscht auch Konsensus darüber, dass formatives Feedback wünschenswert und effektiv ist und viele Forscher haben versucht herauszufinden, wie man das formative Feedback im Fremdsprachunterricht am besten das formative Feedback den SchülerInnen vermitteln soll (Meng 2013). Für den Bereich schriftliches korrekatives Feedback im Fremdsprachenunterricht ist aber kein klarer Kurs erkennbar. Einerseits erweist die Forschung, dass das direkte Feedback, bei den Fehlern unterstrichen und korrigiert werden, die effektivste und schülermotivierteste Art des formativen Feedbacks ist (Khadijeh, Fariba und Robab, 2016, S. 36). Andererseits zeigt die Forschung von Fang und Freudenberg-Findeisen (2019, S. 283), dass das indirekte korrektive Feedback, das laut Ellis (2009, S. 98) aus einfachen Unterstreichungen ohne weitere Erklärungen, oder aus Kodierungen und einer Liste mit Erklärungen bestehen kann, am wirkungsvollsten ist.

In schriftlichen Aufgaben im DaF-Unterricht dreht es sich ganz oft darum, grammatische Fehler zu korrigieren. Die Frage, ob die Fehler von dem/der LehrerIn oder von einem/r MitschülerIn entdeckt werden sollten, ist auch umstritten. Ergebnisse einer Metastudie von Wisniewski, Zierer und Hattie (2020) zeigt, dass SchülerIn-SchülerIn Feedback (Peer Reviews) am effektivsten ist (S.12), während Phillip (2015) der Auffassung ist, dass es am wirkungsvollsten ist, wenn die SchülerInnen ihr Feedback von Erwachsenen oder Lehrpersonen bekommen (S. 201).

Wenn es zum Einsatz der erfolgreichsten Arbeitsform kommt, also wie man mit der Fehlerkorrektur am besten arbeiten sollte, wird in der Forschung angegeben, dass SchülerInnen einen Vorteil haben, wenn sie mit einem/r LernpartnerIn korrekte grammatische Sätze schreiben müssen (Swain 1998, S. 79). Die Studie von Swain (1998), zeigt, dass die

SchülerInnen, die in ihren Satzkonstruktionen eine grammatische Metasprache benutzten, auch weniger Sprachfehler hatten (S. 77-78). Unabhängig von dem metasprachlichen Aspekt zeigt sich auch durch die Studie von Ammar und Hassan (2018), dass die Sätze grammatikalisch korrekter waren, wenn die SchülerInnen mit einem/r LernpartnerIn arbeiteten, als wenn sie individuell arbeiteten (S. 74). Ferner zeigt eine Studie von Hayes und Ge (2008, S. 6), dass die SchülerInnen, die mit dem Computer zusammenarbeiten mussten, bessere Ergebnisse erreichten, als die SchülerInnen die mit LernpartnernInnen und ohne Computer die Aufgabe lösen mussten.

Außer zu zweit mit einem/r LernpartnerIn zu arbeiten, kann man auch mit dem Feedback mündlich und gemeinsam in der gesamten Klasse arbeiten. Dieser traditionelle Face-to-face Modus hat den Vorteil, dass man unter der Leitung des/r LehrersIn, von „allem“ lernen kann. Andererseits sieht man bei dieser Arbeitsform, dass die Häufigkeit und Qualität des Schülerbeitrags vielleicht variieren kann und dass nicht alle SchülerInnen diese Chance zu lernen ergreifen (Wang und Wo, 2007, S. 284-285).

Insgesamt wurde eine sehr große Menge Studien über Feedback erstellt. Außer der Studie von Ammar und Hassan (2018) gibt es aber wenige Studien, die systematisch nachgewiesen haben, welche Arbeitsformen in der korrektiven Phase einer schriftlichen Arbeit am wirkungsvollsten sind.

In vielen Studien, in denen schriftliches Feedback und Arbeitsformen verknüpft sind, stehen Peer Reviews oft zentral. Peer Reviews finden statt, wenn die SchülerInnen über die Arbeit ihrer MitschülerInnen reflektieren müssen. Wenn man beispielsweise mit Peer Reviews in den muttersprachlich schriftlichen Aufgaben arbeitet, liegt der Fokus oftmals auf Struktur und Inhalt, statt auf Grammatik. Es gibt auch nicht viele Forschungsbeispiele, wo im Fremdsprachenunterricht grammatische Fehler erst von dem/der LehrerIn entdeckt und nachher durch Peer Reviews bearbeitet werden.

1.1 Aktionsforschung: Das Erforschen eigene Praxis

Hintergrund dieser Forschung ist, dass meine SchülerInnen in der formativen Phase ihrer schriftlichen Arbeiten sich viel Mühe gegeben haben, was zu variierendem Lerngewinn geführt hat. Nach der ersten Einlieferung der schriftlichen Arbeiten, wobei sie individuelle Zeit für das Korrektionsarbeit gegeben wurden, gab es bei der endgültigen Einlieferung viele

von denselben Fehlern, die ich bereits in der ersten Einlieferung entdeckt habe. Nachdem ich die Literatur über formatives Feedback und kollaborative Arbeitsformen gelesen habe (wie ich in der Einleitung Punkt 1 zusammengefasst habe), hatte ich eine Idee, wie ich meinen Unterricht verbessern konnte: Ich würde versuchen, das kollaborative Aspekt in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen einzubeziehen. Ich hatte viele Ideen, aber war unsicher, wie ich es angreifen sollte. Das Beste wäre, wenn ich verschiedene kollaborative Arbeitsformen ausprobieren könnte. Dann könnte ich sie auswerten und herausfinden, welche kollaborative Arbeitsform am wirkungsvollsten war. Im nächsten Schritt erfolgte die Suche nach einer geeigneten Forschungsmethode. Um mich zu entscheiden, habe ich über mehrere Methoden gelesen und ich fragte mich: Warum und für wen möchte ich diese Studie machen? In welchem Kontext sollte diese Untersuchung stattfinden, und wer sollte in dieser Studie teilnehmen? Wie sollte ich mich auf die Forschung beziehen? Meine Antworten lauteten wie folgt: Ich möchte diese Untersuchung machen, um meinen Unterricht zu verbessern, sodass der Umfang von Fehlern in den schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen reduziert werden können. Die Untersuchung sollte in einer normalen Unterrichtssituation stattfinden und die Teilnehmer (Probanden) sollten meine DaF-SchülerInnen sein. Selbst werde ich mehrere Rollen in dieser Forschung haben. Erstens kann ich mich als Teilnehmerin betrachten, weil das Verhalten meiner Lehrerrolle auf die Arbeitsformen auswirken kann, zweitens werde ich die Forscherin, die für die Erhebung und Analyse der Daten verantwortlich bin, sein. Mit diesem Ausgangspunkt fand ich heraus, dass die am besten geeignete übergeordnete Methode dieser Untersuchung die Aktionsforschung wäre. Koshy (2005) sagt über Aktionsforschung, dass: «Research is about generating new knowledge. Action research creates new knowledge based on enquires conducted within specific and often practical contexts“ [...] The purpose of action research is to learn through action leading to personal or professional development» (S. 3). Ich fand, dass meine Anforderungen dieses Projekts denen der Aktionsforschung entsprachen.

1.2 Fragestellung und Hypothese

Einer der Zwecke dieser Studie ist eine Auswertung einiger kollaborativen Arbeitsformen zu geben, die man in der korrektiven Phase einer schriftlichen Arbeit in Fremdsprachenunterricht einsetzen kann. Die Fragestellung lautet:

„Paararbeit, Peer Reviews im Plenum oder digitale Peer Reviews im Diskussionsforum? Welche von diesen kollaborativen Arbeitsformen ist in der Korrektionsphase der schriftlichen Arbeit am wirkungsvollsten?“

In dieser Fragestellung ist auch eine Hypothese versteckt. Wenn ich frage, *welche kollaborative Arbeitsform am **wirkungsvollsten** ist*, gehe ich davon aus, dass die Einführung der kollaborativen Arbeitsformen in der Korrektionsphase der schriftlichen Arbeit zu einem besseren schriftlichen Sprach-output führen kann. Diese Hypothese wird in dieser Aktionsforschung getestet.

Zuletzt, weil es sich um eine Aktionsforschung handelt und ich meine eigene Praxis erforschen werde, ist eines der Ziele dieser Studie, auch meinen eigenen Unterricht zu verbessern. Um meinen Unterricht zu verbessern, wäre es sinnvoll eine Antwort der obengenannten Fragestellung zu bekommen. In dieser Hinsicht könnte es auch nützlich sein, zu wissen, ***warum** die verschiedenen kollaborativen Arbeitsformen mehr oder weniger erfolgreich hinsichtlich des Lerngewinns der SchülerInnen sind.*

1.3 Gliederung der Arbeit

Bevor ich den theoretischen Überblick (Kapitel 3) und meine Methodenwahl und Forschungsdesign (Kapitel 4) und die Analyse und Ergebnisse (Kapitel 5) näher beleuchten werde, werde ich sowohl meinen Unterricht und meine Forschung näher im Hinblick auf die norwegischen Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts präsentieren als auch eine Beschreibung meiner Unterrichtspraxis geben (Kapitel 2). Anschließend folgen eine Diskussion (Kapitel 6) und eine Schlußfolgerung dieser Arbeit (Kapitel 7).

2 Der Lehrplan und Beschreibung meiner Unterrichtspraxis

In diesem Abschnitt werde ich den Lehrplan und seine Auswirkung auf meinen Unterricht und meinen Forschungsfokus beleuchten.

Der ab August 2020 gültige Lehrplan der norwegischen Grundschule Fremdsprache auf Niveau 1 beschreibt, dass der/die SchülerIn, sowohl mit als auch ohne die Nutzung von Hilfsmitteln, einfache, erzählende und beschreibende Texte über tägliches Leben und Erlebnisse schreiben soll¹. Weiter soll die Schülerin oder der Schüler grundlegende sprachliche Strukturen, Regeln für Aussprache und Rechtschreibung und das Alphabet oder andere Kommunikationszeichen in einer situationsangepassten Weise in der Kommunikation nutzen² (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dass die SchülerInnen Wissen und Fertigkeiten entwickeln, um zweckmäßig kommunizieren zu können,³ steht als ein wichtiges Kernelement der neuen Pläne (Utdanningsdirektoratet 2020b). Die SchülerInnen zeigen auch Kompetenz, wenn sie die Möglichkeit bekommen, die Sprache zu beschreiben und darüber zu reflektieren. Zusätzlich können diese Beschreibung und Reflektion auch auf Norwegisch stattfinden, was auch der Fall in meinem Unterricht ist. Wenn die SchülerInnen über ihre Fehler reflektieren sollen, können sie ihre Muttersprache verwenden. Der/die LehrerIn soll die SchülerInnen ermutigen, sodass sie mit ihren eigenen Wörtern beschreiben und darüber reflektieren können, was sie schaffen, was sie verbessern können und wie sie sich verbessern können. Um die Kompetenzen der Fremdsprache zu entwickeln, empfiehlt Utdanningsdirektoratet (2020b) vor allem, dass eine *formative Bewertung* stattfindet.⁴ Auf Norwegisch kennt man dies als „underveisvurdering“ oder „vurdering for læring“. Damit ist auch gemeint, dass den SchülernInnen, wenn sie sich in einer Arbeit oder Unterrichtsverlauf befinden, die Gelegenheit, selbständig ihre Arbeiten zu korrigieren oder Sprachfehler selbst zu entdecken, gegeben wird. Damit ist auch gemeint, dass den SchülernInnen in einer Arbeit oder im

¹ Eleven skal kunne skrive enkle tekster om dagligliv og opplevelser som forteller, beskriver og informerer, med og uten hjelpemidler (<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>).

² Eleven skal bruke grunnleggende språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte (<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>).

³ Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer>

⁴De [elevene] viser også kompetanse når de får mulighet til å beskrive og reflektere over språk [...] hvis nødvendig også på norsk (<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>).

Unterrichtsverlauf die Gelegenheit gegeben wird, ihre Arbeiten selbständig zu korrigieren oder Sprachfehler selbst zu entdecken.

Im Lehrplan wird auch über Arbeitsformen geschrieben, dass „der/die SchülerIn beim Erlernen der Sprache erkennen soll, dass man sowohl individuell als auch in Zusammenarbeit mit den MitschülernInnen die Sprache erlernen kann“⁵ und weiter; „dass die SchülerInnen selbst an ihrem eigenen Lernen und am Lernen ihrer MitschülerInnen teilnehmen sollen“⁶ (Utdanningsdirektoratet 2020b). In den Kernelementen wird auch bestätigt, dass die SchülerInnen fachliche Sprachtechnologie und neue Medien erforschen und nutzen sollen⁷ (Utdanningsdirektoratet 2020b).

2.1 Beschreibung meiner Unterrichtspraxis.

Eine wichtige Menge der Forschungsdaten dieser Forschung sind die schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen. Die schriftlichen Schülerarbeiten handeln von alltäglicher Kommunikation über bekannte und persönliche Themen, basierend auf den Grundlagen des neuen Lehrplans.⁸ (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Im Hinblick auf die oben erwähnten Punkte des Lehrplans wird in meinem Unterricht, mit den oben genannten formativen Schreibaufgaben der DaF-SchülerInnen, sowohl individuell als auch kollaborativ gearbeitet. In dieser Studie werden folgende Arbeitsformen (Aktionen) untersucht: 1) Paarbeit, 2) Peer Reviews im Plenum und 3) Digitale Peer Reviews im Diskussionsforum. Diese sind alle Arbeitsformen, die kollaborative Aspekte beinhalten, also dass man eine neue Sprache mit der Hilfe von anderen (beispielsweise den MitschülernInnen

⁵ Meine Übersetzung von: Eleven skal få oppleve at det å prøve seg fram alene og sammen med andre er en del av det å lære et språk. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>

⁶ Meine Übersetzung von: [...] Læreren skal la eleven medvirke i egen og andres læring og gi veiledning som motiverer elevene og fremmer utvikling av språkferdigheter. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>

⁷ Å utforske og utnytte faglig relevant språkteknologi og nye medier gir utvidede muligheter for kreativ og kritisk læring, bruk og forståelse av språk, kommunikasjon og interkulturell kompetanse <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer>

⁸ Elevene viser og utvikler kompetanse i fremmedspråk på nivå I når de forstår og bruker språket muntlig og skriftlig i dagligdags kommunikasjon om kjente og personlige emner (<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>).

und/oder der Lehrkraft) erlernen kann. Eine von den Aktionen, das digitale Peer Review, enthielt auch den Gebrauch von neuen Medien im Sprachunterricht, weil es eine computergestützte kollaborative Lernform ist, die man in der Fachsprache Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) nennt. Ich werde nun eine kurze Beschreibung geben, wie jede von diesen verschiedenen Arbeitsformen im Klassenzimmer normalerweise verlaufen. Zuerst werde ich das Fehlercodesystem, das sowohl zentral in der formativen Phase meiner Unterrichtspraxis als auch in der Berechnung der Ergebnisse dieser Aktionsforschung wichtig ist, vorstellen.

2.1.1 Das Fehlercodesystem

In meiner Zeit als DaF-Lehrerin, haben meine SchülerInnen nach jeder schriftlichen Arbeit ihre Arbeit mit sogenannten „Fehlercodes“ zurückbekommen. Dieses System wird am Anfang der 8. Klasse des DaF-Unterrichts eingeführt, und es macht einen wichtigen Teil der formativen Feedbackform meines Unterrichts aus. Es ist vor allem ein Versuch, die SchülerInnen auf ihre Fehler aufmerksam zu machen. Wie in Abbildung 1 angezeigt, ist jeder Fehler mit einer Nummer (Code) markiert (1 für Rechtschreibung, 2 für falsches Wort und so weiter). Ferner hat jeder Fehler wegen des kommunikativen Aspektes seinen eigenen Wert (in meiner Tabelle als „trekk“ bekannt). Das heißt, dass Wortstellungsfehler, Verbfehler und falsche Wörter schlimmer als Rechtschreibfehler und Kasusfehler sind. Dadurch kann auch dieses System zur Bewertung benutzt werden. Je geringer der Fehlerscore ist, desto besser ist die Sprache und desto höher ist die Zielerreichung.

TREKKTABELL	
1	Rettskriving trekk 0,25 poeng
2	Manglende/feil ord trekk 1 poeng
3	Manglende stor bokstav trekk 0,25 poeng
4	Verbfeil trekk 1 poeng
5	Manglende/ feil/ feil endelse på den bestemte/ubestemte artikkelen/eiendomsord trekk 0,25 poeng
6	Ordstillingsfeil trekk 1 poeng
7	Entalls- og flertallsfeil trekk 0,5 poeng
8	Adjektiv gradbøyingfeil trekk 0,5 poeng

Abbildung 1: „Trekktabell“

Weil die Fehlercodes bei mir markiert sind, spricht man hier von einer *indirekten lehrerinitiierten Rechtschreib- und Grammatikkorrektur*. Die Fehlercodes sind auf Norwegisch geschrieben und sind mit der Formulierung der verfügbaren Nachschlagwerke des Unterrichts kompatibel.

2.1.2 Paarbeit (Aktion eins).

In meinem Unterricht kommt Paarbeit häufig vor. Ich finde, dass sehr viele Aufgaben zum besseren Sprachlernen führen, wenn die SchülerInnen zusammen mit einem/ LernpartnerIn arbeiten dürfen. Beispielsweise bei dialogbasiertem Lautlesen, bei Übersetzungen (schriftlichen und mündlichen) und bei mündlichen Fragen und Antwortsituationen. Die Paare sind meistens nach Sprachniveau zusammengesetzt, aber ab und zu sind die Gruppen zufällig eingeteilt.

In dieser Aktionsforschung werde ich Paarbeit als eine der kollaborativen Arbeitsformen ausprobieren. Die SchülerInnen sind nach Sprachniveau zusammengesetzt.

2.1.3 Peer Reviews im Plenum (Aktion zwei).

Wenn ich für die SchülerInnen neue Themen introduzieren oder vorher bekannte Themen repetieren möchte oder wenn die SchülerInnen neue Wörter lernen sollen, benutzen wir die Tafel oder ein interaktives Whiteboard. Fast jeder „Grammatikunterricht“, den ich halte, enthält Sätze der schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen. Meiner Erfahrung nach finden die SchülerInnen es motivierend, dass es sich um ihre eigenen Sätze handelt, und nicht um von mir oder vom Lehrwerk zufällig vorgeschlagene Beispielsätze. Wie ich oben erwähnt habe, „benutzen wir“ die Tafel, also schreibe nicht nur ich, sondern auch meine SchülerInnen an die Tafel oder an das Whiteboard. Der/die SchülerIn die/der an die Tafel oder an das Whiteboard schreibt, bekommt Input (Reviews) von den restlichen SchülernInnen, die durch Lautdenken und Klassendiskussion mit Lösungsvorschlägen kommen. Wenn die Schülerinnen die Lösung nicht selbst finden können, bin ich ihnen behilflich die richtige Lösung zu finden und anschließend auch zu erklären.

Diese Peer Reviews im Plenum werden auch als eine der kollaborativen Arbeitsformen dieser Aktionsforschung eingesetzt.⁹ Die SchülerInnen sollen einen falschen Satz von ihrer schriftlichen Arbeit an die Tafel schreiben und mit Input ihrer MitschülerInnen ihre Fehler korrigieren.

2.1.4 Digitale Peer Reviews im Diskussionsforum (Aktion drei).

Wie ich in 2.1.1 erwähnt habe, bekommen die SchülerInnen, nach jeder schriftlichen Arbeit, ihre Arbeit mit sogenannten „Fehlercodes“ zurück. Ich habe leider gemerkt, dass die SchülerInnen, wenn sie individuell arbeiteten, wenig Motivation haben, ihre spezifischen Fehler selbst zu berichtigen. Beim zweiten Entwurf oder bei der nächsten Prüfung haben viele von den SchülernInnen immer wieder dieselben Grammatikfehler gemacht. Dann habe ich als Teil eines Schreibens einen „Zwangsbeitrag“ ins Diskussionsforum unserer Lernplattform „itslearning“ eingeführt. Jede/r SchülerIn sollte mindestens einen ihrer/seiner falschen Sätze im Forum posten. Zusätzlich sollten die SchülerInnen mindestens einen Satz ihrer MitschülerInnen kommentieren. Die Kommentare sollten allerdings hilfreiche Kommentare sein. Jede/r SchülerIn musste einen Satz (Ihrer/seiner MitschülerInnen) analysieren und darauffolgend seinen Vorschlag zum neuen Satz im Forum grammatisch begründen. Ich, die Lehrerin, schreibe nichts ins Forum. Nichtsdestotrotz kann ich den SchülernInnen helfen, wenn sie Fragen haben, die sich um die Kommentare handeln. Bis jetzt habe ich dieses digitale Peer Review im Diskussionsforum zweimal in meinem Daf-Unterricht gemacht (einmal am Ende der neunten Klasse und einmal in der zehnten Klasse). Meine Erfahrung war, dass es am besten in der zehnten Klasse funktioniert hat. Ich werde digitales Peer Review im Diskussionsforum, als die dritte Aktion dieser Aktionsforschung einsetzen.

2.1.5 Sonstiges

In meinem Unterricht finde ich es richtig, dass die SchülerInnen einen Zugang zu Hilfsmitteln haben, unabhängig davon, ob die SchülerInnen kollaborativ oder individuell arbeiten. Wir

⁹ In den Fragebogen dieser Aktionsforschung (9.4 und 9.5) und in der „Samtykkeerklæring“ von NSD (9.1) kennen die SchülerInnen diese Arbeitsform als „Plenum i klassen“.

versuchen, so weit wie möglich, auf Deutsch zu kommunizieren, aber wir finden es auch sinnvoll auf Norwegisch zu sprechen, wenn wir etwas grammatisch erklären möchten. Ferner versuche ich selbst eine positive Einstellung zu Fehlern zu haben, sodass meine SchülerInnen auch keine Angst bekommen, wenn sie einen Fehler machen. Ich möchte, dass sie sehen, dass die Fehler ihnen auf ihrem Weg zum Sprachlernen helfen können.

Im nächsten Kapitel werde ich unter anderem das korrektive/formative Feedback, das kollaborative Lernen, die Lernerautonomie, als auch den Gebrauch von neuen Medien im Sprachunterricht näher beleuchten.

3 Theoretischer Überblick

Weil korrekatives Feedback und kollaborative/teamorientierte Arbeitsformen im Zentrum meines Forschungsfokus stehen, machen diese Themen einen großen Anteil der theoretischen Grundlage dieser Aufgabe aus. Anschließend, weil eine der Aktionen in einem online Diskussionsforum stattfindet, sind auch Forschungsbeiträge zu den neuen Medien im Sprachunterricht relevant.

3.1 Indirektes korrekatives Feedback

Alle drei untersuchten Arbeitsformen dieser Aktionsforschung finden in der formativen Phase der schriftlichen Arbeit der SchülerInnen statt. Seit 2007, und in dem Artikel „The Power of Feedback“ von John Hattie und Helen Timperley, liegt der Fokus mehr auf das formative statt auf das summative Feedback im Unterricht. Bei summativem Feedback bekommt man das Feedback erst, wenn etwas fertiggestellt ist. Andererseits versucht man beim formativen Feedback eine Arbeit (oder eine Handlung) zu verbessern, wenn jemand sich in einer noch nicht fertigen Phase befindet. Zum Beispiel in einer schriftlichen Arbeit, wenn man Hinweise bekommt, wie man seine Arbeit verbessern kann (Hyland und Hyland, 2006, S. 83). Innerhalb der akademischen Forschungsgemeinschaft hat man versucht festzustellen, ob das korrektive Feedback (auch formatives Feedback benannt) Wirkung hat, oder nicht. Viele Forschungsfragen drehen sich um die Art und Weise des korrektiven Feedbacks (Meng, 1996). Wisniewski, Zierer und Hattie (2020), die 435 Studien über Feedback untersucht haben, zeigen, dass Feedback wirksamer ist, je mehr es enthielt und je mehr es hilft den SchülerInnen zu verstehen, wie sie sich beim nächsten Mal verbessern können. Im Feedback muss auch vermittelt werden, wie man Veränderungen vornehmen soll (S. 20). Laut Larsen-Freeman (2009, S. 526) soll man als LehrerIn, die SchülerInnen auf ihre sprachlichen Fehler aufmerksam machen. Es ist aber wichtig, sich darüber bewusst zu sein, dass obwohl ein grammatisches Phänomen im Unterricht behandelt wurde, keine Garantie dafür ist, dass jede/r SchülerIn es verstanden hat. Es kann auch vorkommen, dass die SchülerInnen irgendwas vorher Erlerntes vergessen werden, oder dass sie keine Chance haben, etwas selbst zu korrigieren, auch wenn sie auf den Fehler hingewiesen werden (Krumm, Helbig, Henrici und Götze 2001, S. 988).

Ellis (2009) unterscheidet zwischen direktem und indirektem Feedback, wobei das indirekte Feedback aus entweder einfachen Unterstreichungen ohne weitere Erklärungen oder aus Kodierungen und einer Liste mit Erklärungen (sogenannter metalinguistischer Korrektur) besteht. Im Gegensatz dazu werden beim direkten Feedback die Fehler unterstrichen und korrigiert (S. 98). Fang und Freudenberg-Findeisen (2019) sind der Meinung, dass indirektes Feedback zu einem langfristigen Sprachlernen führen kann, weil die SchülerInnen selbst darüber reflektieren müssen, wie die richtige Lösung aussieht (S. 256; 283).

Ferner, beim formativen Feedback kann man entweder alle Fehler berücksichtigen (unfokussiertes Feedback) oder nur auf bestimmte Fehlertypen fokussieren (fokussiertes Feedback). In dieser Aktionsforschung werden alle Fehler berücksichtigt. Fehler, die früher bekannt für die SchülerInnen sein sollten, werden in meinem Unterricht mit Codes markiert (indirektes Feedback) (siehe Punkt 2.2.1). Wenn die Fehler grammatische Themen beinhalten, die noch nicht im Unterricht vorgestellt worden sind, benutze ich direktes Feedback.

3.1.1 Lernerzentriertes Lernen im Lichte des indirekten Feedbacks

In der Arbeit mit den schriftlichen Aufgaben der SchülerInnen ist meine Hauptrolle, als Lehrerin, die Fehler zu entdecken, den Unterricht zu organisieren und als eine Facilitatorin zu funktionieren. Normalerweise, wenn die SchülerInnen ihre Fehler korrigieren, wird keine direkte Lösung von mir gegeben (siehe 3.1). Im Gegensatz dazu müssen die SchülerInnen mit der Hilfe der Fehlercodes (siehe 2.1.1) und ihrer Lern- und Grammatikbücher selbst ihre Fehler korrigieren. Ähnlich wie in meinem Unterricht, müssen die SchülerInnen auch in den drei verschiedenen Arbeitsformen dieser Aktionsforschung ihre Fehler selbst (oder mit Hilfe von MitschülerInnen) korrigieren. Im Lichte dieses indirekten Feedbacks, das in jeder Aktion stattfindet, wird auch der Unterricht lernerzentrierter als in einem Unterricht, wo die Lehrkraft für die SchülerInnen die Lösungen finden. Es wird durch Forschung behauptet, dass Mangel an einem lernerzentrierten Unterricht, wodurch die Lehrkraft zu viel reden und die SchülerInnen nicht selbst denken müssen, um die Lösung selbst finden, zu wenigen positiven Lernergebnissen führen kann (Edmondson und House, 2011, S. 252). In der Forschung wurde die Behauptung aufgestellt, dass lernerzentrierter Unterricht, in dem die Lehrkraft zu viel redet

und die SchülerInnen nicht selbst denken müssen, um die Lösung zu finden, mangelhaft ist und zu weniger positiven Lernerfolgen/-ergebnissen führen kann.

3.2 Lernerzentriertes Lernen im Lichte des kollaborativen Aspekts

Zusätzlich zu dem indirekten Feedback können auch kollaborative Arbeitsformen zu einem lernerzentrierten Unterricht beitragen. Obwohl, ich als Lehrerin in der Peer Reviews im Plenum (siehe 2.1.3) möglicherweise mehr mit der Fehlerkorrektur der schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen involviert bin als im Fall der zwei anderen Arbeitsformen (die Paararbeit (siehe 2.1.2) und das Digitale Peer Review im Diskussionsforum (siehe 2.1.4), können alle drei Arbeitsformen in Bezug auf das kollaborative Aspekt mehr oder weniger als lernerzentriert betrachtet werden.

In dieser Aktionsforschung werde ich verschiedene kollaborative Arbeitsformen, die man in der korrektiven Phase einer schriftlichen Arbeit in Fremdsprachenunterricht einsetzen kann, auswerten. Zuerst in diesem Abschnitt werde ich das kollaborative Lernen definieren. Weiter werde ich verschiedene Aspekte des kollaboratives Klassenzimmers und der Paararbeit vorstellen. Weiter laut Alavi und Dufner (2005) basieren sich das lernerzentrierte und teamorientierte Lernen auf die konstruktivistische und soziale Lerntheorien (S. 194). Ich werde aus diesem Grund diese Lerntheorien im Lichte des Fremdsprachenlernens und meines Forschungsfokus kurz präsentieren.

3.2.1 Kollaboratives Lernen

Weil sich alle drei Aktionen dieser Masterarbeit über lernorientiertes Lernen und kollaborative Arbeitsformen drehen, werde ich zuerst in diesem Abschnitt das kollaborative Lernen definieren. Weiter werde ich verschiedene Aspekte der kollaborativen Klassenzimmer und der Paararbeit vorstellen. In diesem Bereich gibt es sehr viel Forschung, und nicht nur in der Sprachlehrforschung, sondern auch im allgemeinen Bildungsbereich. Laut Alavi und Dufner (2005) kann kollaboratives Lernen gegenüber dem individuellen Lernen vorteilhaft sein, weil es zu übergeordneten Denkprozessen, wie Ausarbeitung von Ideen, Analyse und Problemlösung, führen kann. Resnick (1987), der zum naturwissenschaftlichen

Forschungsbereich gehört, erörtert in seinem Fachbereich die Wichtigkeit des Lautdenkens, von welchem er meint, dass es im kollaborativen Rahmen auf natürliche Weise eintritt (S. 40-41). Studien zum „face-to-face“ kollaborativen Lernen im Vergleich zum nicht kollaborativen Lernen zeigen auch, dass SchülerInnen einen besseren Lernprozess erleben, wenn sie mit anderen zusammenarbeiten können (S. 192-194). Johnson und Johnson (2013) meinen, dass es eine Voraussetzung beim kollaborativen und kooperativen Lernen ist, dass die SchülerInnen nicht so wettbewerbsfähig sind, und dass sie nach Ergebnissen, die für sich selbst und für andere von Vorteil sind, suchen. Sie konkludieren damit, dass man den Unterricht grösstenteils kooperativ strukturieren sollte (S. 382; 384). Ferner, beim kollaborativen Lernen gibt es keine vorgeplanten Rollen, die von jemandem außerhalb der Gruppe zurechtgelegt sind, und es ist weniger strukturiert als zum Beispiel das kooperative Lernen. Das setzt, bei der kollaborativen Gruppenarbeit, eine autonome Gruppe mit einem hohen Wissensniveau voraus, die von intrinsischer Motivation angetrieben ist. Obwohl das kollaborative Aspekt in vielen Fällen vorteilhaft ist, ist es, wie Webb (2013) erwähnt, keine Garantie, dass die SchülerInnen immer ein höheres Lernerergebniss bekommen, wenn sie kollaborativ arbeiten müssen. Es hängt von vielen Faktoren ab, beispielweise welche kollaborative Arbeitsform im Klassenzimmer eingesetzt wird (S. 215) sowie dem Klassenmilieu. Im Folgenden werde ich erstens ein bisschen mehr über das kollaborative Klassenzimmer generell erläutern. Zweitens werde ich Paararbeit und Peer Reviews näher beleuchten.

3.2.2 Aspekte des kollaborativen Klassenzimmers

Das kollaborative Klassenzimmer setzt vor allem ein gutes Klassenmilieu voraus, in dem die SchülerInnen die Meinungen anderer SchülerInnen respektieren müssen. Ferner muss der Unterricht so organisiert werden, dass keiner eine dominante Stellung gegenüber den anderen MitschülerInnen einnimmt. Zum Beispiel muss der/die LehrerIn aufpassen, sodass die introvertierten und nicht-einflussreichsten SchülerInnen auch die Chance bekommen, aktiv zu sein. Es muss auch kein Raum für die sogenannten „Free Riders“ sein, die sofort in einer kollaborativen Situationen, die Möglichkeit nichts zu tun, ergreifen (Webb, 2013, S. 216-217; Wang und Wo, 2007, S. 284-285). Eine Studie von Zander, Kreutzmann und Wolter (2014) zeigt weiter, dass die SchülerInnen, die ein hohes Niveau der Selbstwirksamkeit haben,

weniger Fehlerangst entwickeln, wenn sie sich in einem kollaborativen Klassenzimmer befinden. Gleichzeitig können auch kollaborative Aktivitäten zu höherer Selbstwirksamkeit führen (S. 219-220).

3.2.2.1 Paarbeit und kollaborative Dialoge im Fremdsprachenlernen

In der zweiten Aktion dieser Forschungsarbeit steht die Paarbeit im Fokus. In der Sprachlernforschung ist vieles untersucht worden, wobei die SchülerInnen zu zweit gearbeitet haben. Zum Beispiel Swain (1998), die in ihren Studien auf kanadische SchülerInnen, die Französisch in einem Immersion-Program lernten, geforscht haben. Sie möchte herausfinden, ob eine Korrelation zwischen dem Metasprechen und dem Fremdsprachlernen vorliegt. Was sie herausgefunden hat, war, dass über grammatische Strukturen der Sprache zu sprechen, vor allem vorteilhaft ist. Zusätzlich hat sie durch diese Studie Indikationen bekommen, dass kollaborative Dialoge möglicherweise eine gute Arbeitsmethode im Fremdsprachenunterricht sein könnten, um das Metasprechen anzuregen (S.79). Laut Swain, Brooks und Tocalli-Beller (2002) sind kollaborative Dialoge sinnvoll im Fremdsprachenunterricht. Wichtig ist, dass man sich bewusst macht, dass die SchülerInnen sich möglicherweise unsicher fühlen können, wenn sie sich auf die Aussage eines Klassenkameraden verlassen müssen, und dass sie vielleicht nicht sicher sind, wie sie ihren Klassenkameraden Feedback geben sollen und dass es zu Schwierigkeiten führen kann, wenn die SchülerInnen mit jemandem zusammenzuarbeiten müssen, mit dem sie nicht übereinstimmen (S. 181). Die Befunde der Forschung von Ammar und Hassan (2018) zeigen auch, dass die SchülerInnen bessere Ergebnisse bekommen, wenn sie durch kollaborative Dialoge ihre schriftliche Arbeit lösen müssen. Die Ergebnisse dieser Forschung besagen auch, dass kollaborative Dialoge vorteilhafter für die schwächsten SchülerInnen waren (S.74). Laut Swain und Watanabe (2012) spielt es keine Rolle, ob die Lernpartner sich auf verschiedenen Sprachniveaus befinden. Sie begründen dies damit, dass Lernen *in* Interaktion statt *nach* Interaktion stattfindet (S. 131; 139). Immerhin, um erfolgreiche Lernerergebnisse zu erreichen, muss laut Ladd (2013) eine gegenseitige gute Beziehung zwischen den LernpartnernInnen bestehen (S.205). Wie auch in 3.2.2 erwähnt ist, kann es, wenn die richtige Paare zusammenarbeiten dürfen, zu einer höheren Selbstwirksamkeit führen.

3.2.2.2 *Peer Reviews*

Ein oft verwendetes Verfahren, wenn die SchülerInnen über die Arbeit ihrer MitschülerInnen reflektieren sollen, ist Begutachtung, was im Englischen unter dem Namen „Peer Review“ bekannt ist. Peer Reviews finden in alle drei Arbeitsformen dieser Aktionsforschung statt: das Peer Review im Plenum (siehe 2.1.3), das digitale Peer Review im Diskussionsforum (siehe 2.1.4) und auch in der Paararbeit (siehe 2.1.2) kann man sagen, dass es eine Art von Peer Review gibt, weil die SchülerInnen über die Arbeit ihrer MitschülerInnen reflektieren sollen. Meines Wissens liegt bisher keine ausreichende Forschung vor, in der SchülerInnen durch Peer Review nach den grammatischen Fehlern ihrer MitschülerInnen suchen. Normalerweise, wenn man beispielsweise mit Peer Reviews in den muttersprachlichen schriftlichen Aufgaben arbeitet, liegt der Fokus oftmals auf Struktur und Inhalt, statt auf Grammatik. Diejenigen, die Untersuchungen von Peer-Reviews durchgeführt haben, haben unterschiedliche Forschungsergebnisse erhalten. Laut Zhang (1995, zitiert in Polio und Williams, 2009, S. 493) ist das Feedback eines/einer LehrersIn dem Feedback eines/r MitschülersIn vorzuziehen. Andererseits zeigt eine Studie bei Jacobs et. al (1998, zitiert in Polio und Williams, 2009, S. 493), dass die SchülerInnen Feedback sowohl von ihrer Lehrkraft als auch von ihren MitschülerInnen wertvoll finden. Die Meta-Studie von Wisniewski et al. (2020) zeigt auch, dass StudentIn-StudentIn Feedback am wirkungsvollsten ist (S.12). Eine damit verknüpfte Frage wäre, ob es ein Risiko ist, dass die SchülerInnen ohne die Intervention der Lehrkraft die richtigen Korrekturen an ihre MitschülerInnen vermitteln können. Studien von Chaudron, 1988 und Hecht und Green, 1991 (zitiert in Edmondson und House 2011, S. 260) münden in positiven Erfahrungen zu Lernerkorrekturen.

3.2.3 **Zone der proximalen Entwicklung**

Alle Aktionen dieser Forschung sind Arbeitsformen, in denen eine Zusammenarbeit mit anderen SchülernInnen gefördert ist. Obwohl die SchülerInnen in der dritten Aktion (das digitale Peer Review im Diskussionsforum) nicht physisch im Kontakt miteinander sind, kann auch diese Arbeitsform trotzdem als sozial betrachtet werden, weil die SchülerInnen miteinander über die Fehler asynchron durch den Gebrauch eines digitalen Diskussionsforums kommunizieren müssen. Die sozial ausgerichteten Lerntheorien von Wygotski und Luria, die

befürworten, dass erfolgreiches Lernen in einem sozialen Prozess entsteht, der durch zwischenmenschliche Interaktionen stattfindet (Alavi und Dufner, 2005, S. 192; Van Lier, 1998; Swain, 1998, Swain, Brooks und Tocalli-Beller, 2002), können deswegen für alle drei Aktionen aktuell sein. In diesem Zusammenhang ist auch die Theorie der Proximalen Entwicklungszone von Wygotski relevant. Wygotski ist der Auffassung, dass, „was das Kind heute in der Zusammenarbeit macht, es morgen selbständig zu machen fähig sein wird“ (Wygotski, 1934/1986, S. 240). Als ich den kollaborativen Aspekt in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit meiner SchülerInnen eingeführt habe, habe ich gehofft, dass es zu besserem Lernen und weniger Fehlern in den Schülertexten führen kann. Aber warum ist es so, dass die SchülerInnen besser in einem sozialen Kontext lernen können? Wygotski meint, dass die Lösung in dieser *proximalen Entwicklungszone* liegt. Hierzu werde ich die Gedanken von Wygotski und sein Konzept „der proximalen Entwicklungszone“ näher durch Abbildung 1 beleuchten. Das Modell zeigt drei Kreise, wobei der innere Kreis des Modells das Wissen ist, das der/die SchülerIn besitzt und der äußere Kreis des Modells das Wissen ist, das aufgrund der Komplexität und des Schwierigkeitsgrades nur in der Zukunft möglich zu lernen ist. In dem zweiten Kreis, der von Wygotski die proximale Entwicklungszone genannt ist, befindet sich das Wissen, das der/die SchülerIn hier und jetzt in Zusammenarbeit mit anderen, die einen höheren Wissensstand als der/die SchülerIn selbst haben, lernen kann. Sowohl Luria als auch Wygotski sind der Meinung, dass diese zweite Person, ein Erwachsener oder eine fähigere Person sein muss (Langer und Applebee, 1986, S. 174). Dies ist auch im Einklang mit der Forschung von Philipp (2015) der auch der Auffassung ist, dass es am wirkungsvollsten ist, wenn die SchülerInnen ihr Feedback von Erwachsenen oder Lehrpersonen bekommen (S. 201). Van Lier (1998) meint hingegen, dass diese soziale Interaktion, die in der proximalen Entwicklungszone stattfindet, nicht unbedingt eine Interaktion zwischen einem/r besserwissenden LehrerIn oder einem/r fähigen SchülerIn sein muss. Diese Interaktion kann auch von zwei SchülernInnen, die sich auf ein gleichseitiges Niveau befinden, bestehen (S. 140).



Abbildung 1: Die Proximale Entwicklungszone (Kaiser, 2004, S.1).

3.2.4 Konstruktivistisches Lernen und die kognitive Entwicklungstheorie

Während der drei kollaborativen Aktionen dieser Forschung nahmen die SchülerInnen an ihrem eigenen Lernprozess teil. Anstatt passiv zu sitzen und die richtigen Antworten von ihrer Lehrerin zu erhalten, müssen sie aktiv arbeiten, um ihre Fehler zu korrigieren. Ein solches selbständiges und eigenverantwortliches Lernen passt auch in die Theorie des Konstruktivismus ein (Van Lier, 1998, S. 124, Leidner & Jarvenpaa, 1995, S.267). In diesem Zusammenhang kann auch die kognitive Entwicklungstheorie von Piaget relevant sein. Entsprechend dieser Theorie treten kognitive Konflikte ein, wenn die Lernenden sich in einer Interaktion mit anderen befinden und ein Widerspruch zwischen ihrem bestehenden Verständnis und dem Neuen, was sie hören oder sehen, entsteht. Um diesen kognitiven Konflikt zu lösen, müssen sie ihre eigenen Ideen und Überzeugungen überprüfen und hinterfragen, nach zusätzlichen Informationen suchen oder neue Ideen ausprobieren, was zu höheren Argumentations- und Lernniveaus führen kann. (Webb, 2013, S. 215). Dass die SchülerInnen Aufgaben von hohem Schwierigkeitsgrad zusammen lösen müssen, kann auch als positiv gesehen werden, weil dies Gespräche ermöglicht, die im Zusammenhang mit der Lösung eines Problems nützlich sein können (Kim und Taguchi, 2016, S. 55). Wie auch in Abschnitt 3.2.1.2 erwähnt ist, zeigt die Forschung von Swain (1998), dass beispielsweise

metalinguaistische Gespräche zwischen SchülernInnen zum besseren Fremdsprachenlernen führen können. In dem nächsten Abschnitt werde ich den Einsatz von neuen Medien zu diesem kollaborativen Lernaspekt hinzufügen. In meiner Aktionsforschung möchte ich unter anderem herausfinden, ob computergestütztes kollaboratives Lernen durch digitale Peer Reviews wirkungsvoll in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit meiner SchülerInnen ist.

3.3 Digitale Medien im Unterricht

Das schnelle Wachstum der technologischen pädagogischen Werkzeuge bringt viele Möglichkeiten mit sich. Wenn man in der Schule arbeitet, gibt es dennoch auch einige Begrenzungen (Rahmenbedingungen) (Stockwell, 2007, S. 107). In unserer Schule steht für die Lehrkräfte und die SchülerInnen die digitale Lernplattform „itslearning“ zur Verfügung, wobei ein digitales Diskussionsforum eine der Einrichtungen dieser Lernplattform ist. Für das Digitale Peer Review (siehe 2.1.4), die dritte Aktion dieser Forschung, werde ich die Einrichtung des Diskussionsforums dieser Lernplattform benutzen. Technologie kann effektive Anwendungen konstruktiver, kognitiver, kollaborativer Lernmodelle ermöglichen (Leidner & Jarvenpaa, 1995, S. 288). Der SAMR-Framework von Puentedura (siehe Abbildung 2) illustriert, in welchem Grad der Einsatz digitaler Medien den Unterricht ändern kann. Bei den zwei ersten Ebenen findet eine Ersetzung (Substitution) oder eine Verbesserung des Arbeitsablaufes (Augmentation) statt. In den zwei oberen Ebenen sind es Veränderung (Modification) und Neubelegung (Redefinition). Nur wenn man die oberen Ebenen dieses Modells erreicht, wird das Potenzial der Technik voll ausgenutzt. Laut Hockly (2013) wird das volle Lernpotenzial der SchülerInnen erst auf den zwei höheren Ebenen des SAMR-Frameworks ausgeschöpft (S.3).

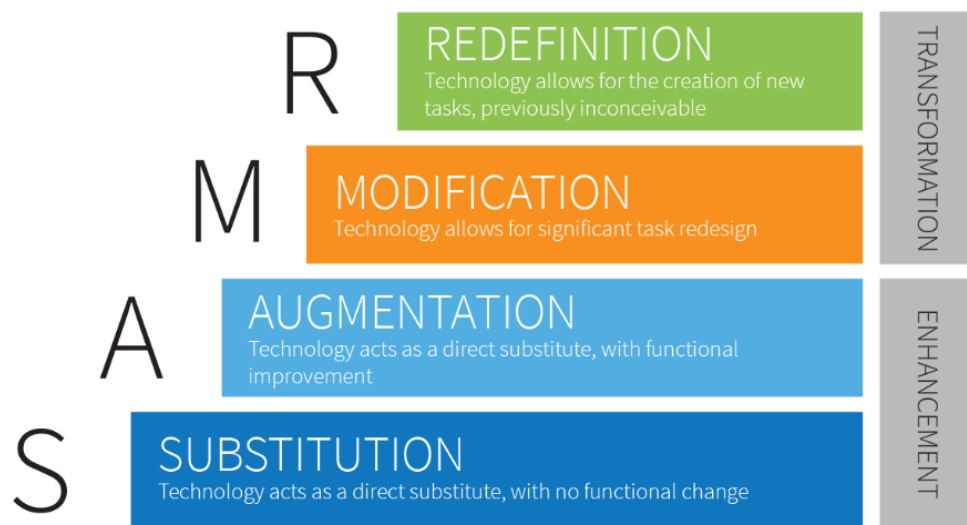


Abbildung 2: Das SAMR-Modell (School of the 21st Century, 2020).

Laut Reimann und Aditomo (2013) sind die Technologieanwendungen am erfolgreichsten, wenn sie in Verbindung mit Inhalt und Interaktion eingesetzt werden (S. 401). Einer der großen didaktischen Mehrwerte der digitalen Diskussionsforen ist, dass den SchülerInnen die kollaborative Möglichkeit gegeben wird (Tibi, 2016, S. 94; Brett und Gonzàles-Lloret, 2009, S. 360-361). Zusätzlich ermutigt die Technologie alle Mitglieder der Klasse, zur Klassendiskussion beizutragen, was zur verbesserten Partizipation jedes/r SchülersIn führen kann (Bump, 1990, S. 55). Ferner, in einem Diskussionsforum können die SchülerInnen sowohl über ihre eigene Arbeit als auch über die Arbeit ihrer MitschülerInnen reflektieren (Yilmaz, 2011, S. 116; Hayes und Ge, 2008, S. 5). In einem Diskussionsforum hat die Lehrkraft immer Übersicht über die Beiträge und wenn es sinnvoll oder notwendig ist, kann der/die LehrerIn einen zusätzlichen Kommentar zu einem Schülerbeitrag einfügen. Payne & Whitney (2002 zitiert in Chapelle, 2009, S. 634), zeigen, dass der Einsatz von einem schriftlichen Chat erfolgreicher ist als mündliche face-to-face-Gruppen. Ähnlich wie bei der synchronen digitalen Kommunikation, die bei Yilmaz (2011) beschrieben ist, hat man auch bei der asynchronen digitalen Kommunikation die Vorteile, dass man die Kommunikation verfolgen kann und zu einem späteren Zeitpunkt, wenn wünschenswert oder sinnvoll, die Elemente des Gesprächs wiederholen kann. Statt Schreiben oder Sprechen unter Zeitdruck während des synchronen Chats, hat man in einem asynchronen Diskussionsforum mehr Raum

für Reflektion (S. 115). Laut Edmondson und House (2011) kann ein Lerner erst durch die bewusste Beherrschung der Sprache, dies zu einer unbewussten automatisierten Beherrschung der Sprache umsetzen (S. 98). Im nächsten Teil werde ich meine Methodenwahl und Forschungsdesign beleuchten. Wie werde ich am besten meine Forschungsfrage beantworten?

4 Methode und Forschungsdesign

In diesem Kapitel werde ich die Aktionsforschung als Methode näher beleuchten und auch die Durchführung dieser Aktionsforschung im Lichte der quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden vorstellen. Danach folgt eine detaillierte Vorstellung jeder Datenerhebungsmethode und wie ich die bevorstehende Analyse geplant habe. Schließlich folgen zwei Abschnitte, die diese Aktionsforschung in Bezug auf Zuverlässigkeit und Gültigkeit beleuchten, und ein Abschnitt, in dem die ethischen Aspekte dieser Aktionsforschung im Fokus stehen.

4.1 Aktionsforschung

Diese Aktionsforschung wird in einer meiner DaF-klassen stattfinden und die Probanden dieser Untersuchung werden die zehn SchülerInnen meiner zehnten Klasse sein. Ich werde während dieser Aktionsforschung, soweit es möglich ist, einen „normalen“ Unterricht durchführen (siehe 2.1) und gleichzeitig die Daten für die Aktionsforschung sammeln. Also werde ich sowohl „Forscherin“ als auch Lehrerin in diesem Projekt sein. Dass ich eine solche Doppelrolle habe, kann in Bezug auf die Datenerhebung sowohl positiv als auch negativ einwirken. McNiff (2005) ist der Auffassung, dass es eine Stärke der Forschung ist, dass sie von der betroffenen Person durchgeführt wird. Es ist die professionelle Ausübung des Lehrerberufs durch den/die LehrerIn, die den Ausgangspunkt für eine als wichtig erachtete Forschung darstellt. Der Forscher ist Teil des Umfelds, in dem die Forschung durchgeführt werden soll, und das eigene Vorverständnis wird eine Ressource sein. Darüber hinaus wird sichergestellt, dass sich der/die ForscherIn im Fachgebiet auskennt. Da der Zweck darin besteht, die Praxis zu verbessern, wird der/die ForscherIn auch die treibende Kraft sein, um Verbesserungen von innen heraus vorzunehmen, im Gleichschritt mit einem veränderten Verständnis (S. 3). Wenn in einer normalen Unterrichtssituation geforscht wird, verläuft es so natürlich, dass die SchülerInnen kaum merken, dass im Klassenzimmer erforscht wird. Das kann auch positive Auswirkungen auf die Forschungsgültigkeit haben. Andererseits können in einer normalen Unterrichtssituation unvorhergesehene Probleme entstehen, welche die Datenerhebung stören oder es kann z. B. schwierig sein, in einer Beobachtungssituation den Fokus auf alle SchülerInnen gleichzeitig zu haben. Außerdem könnte es problematisch sein, genügend Zeit für Interviews zu finden, wenn man sich gleichzeitig in einer

Unterrichtssituation befindet (Ulvik, 2016, p. 27). Wichtig ist, dass die Datenerhebungsmethoden in Bezug auf die für den/die einzelne/n ForscherIn geltenden Rahmenbedingungen durchführbar sind (Albert und Marx, 2016, S. 22). Auch Roness (2016) betont in dieser Hinsicht, wie wichtig es ist, aufgrund des Alltags eines/r vielbeschäftigten LehrersIn, einen Plan für eine effiziente Datenerfassung zu erstellen (S. 62; 67).

Koshy (2005) erwähnt, dass der/die AktionsforscherIn Fachwissen entwickelt, indem er/sie Situationen genau betrachtet und analysiert, mögliche Verzerrungen (Bias) erkennt und Daten interpretiert, anstatt die Ergebnisse anhand einer Studie mit einer großen Anzahl von Teilnehmern zu verallgemeinern (S. 109). In dieser Hinsicht finde ich es wichtig zu beleuchten, dass ich auch in meiner Aktionsforschung versuchen werde, keine Generalisierung der Ergebnisse zu machen. Ich werde eine Antwort auf meine Forschungsfrage bekommen, weil ich meinen Unterricht verbessern möchte und dadurch den Lerngewinn des Fremdsprachschreibens der SchülerInnen erhöhen möchte. Jedenfalls werde ich versuchen, die Forschung so genau wie möglich auszuführen, so dass sie in Bezug auf Zuverlässigkeit und Gültigkeit den höchsten Anforderungen genügen.

4.1.1 Mein Forschungsplan im Lichte der Aktionsforschungsprinzipien

Wie der Prozess der Aktionsforschung aussieht, hängt unter anderem vom Zweck der Untersuchung ab (Rones, 2016, S. 63). Mein Forschungsplan ist vom Aktion-Reflektion-Zyklus (siehe Abbildung 3), der von Kurt Lewin erstellt wurde, inspiriert. Laut McNiff (2013) hatte Lewin durch die Aspekte Planung, Aktion und Beobachtung einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Aktionsforschung. Weiter erwähnt McNiff (2013), dass es in einer Aktionsforschung oft eine Reihe von Aktion-Reflektion-Zyklen vorkommen, wodurch die Ergebnisse der ersten Aktion-Reflektion-Zyklus den Ausgangspunkt für einen zweiten Aktion-Reflektion-Zyklus ausmacht (S. 56). Ulvik (2016) beschreibt Aktionsforschung als einen kontinuierlichen Prozess der aus Planung, Aktion und Bewertung besteht (S. 18). In meiner Studie vertreten die drei Untersuchungen der kollaborativen Arbeitsformen je einen Aktion-Reflektion-Zyklus. Die Ergebnisse können aber in die Planung einen neuen Aktion-Reflektion-Zyklus einbezogen werden (dies liegt aber außerhalb des Rahmens dieser Masterarbeit (siehe Kapitel 7). Die drei verschiedenen kollaborativen Arbeitsformen werden in dieser Untersuchung als Aktion eins, Aktion zwei und Aktion drei gekennzeichnet.

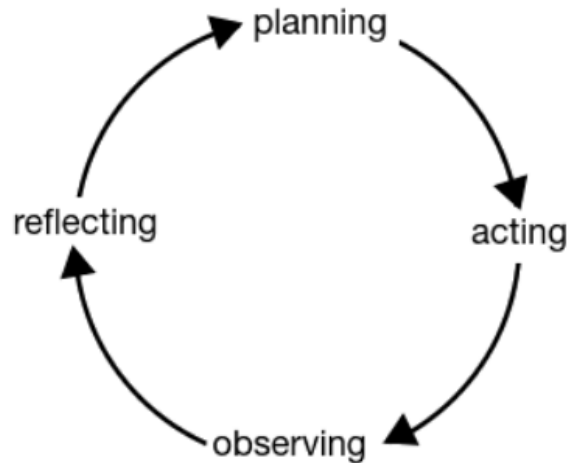


Abbildung 3: Das Aktions-Reflektion-Zyklus Modell von Lewin (McNiff, 2013, p.57)

Abbildung 3 beleuchtet meinen Forschungsplan im Lichte von Lewins Aktions-Reflektion-Zyklus-Modell, wobei ich die Komponenten im Modell mit den Komponenten meiner Forschung verknüpften werde.

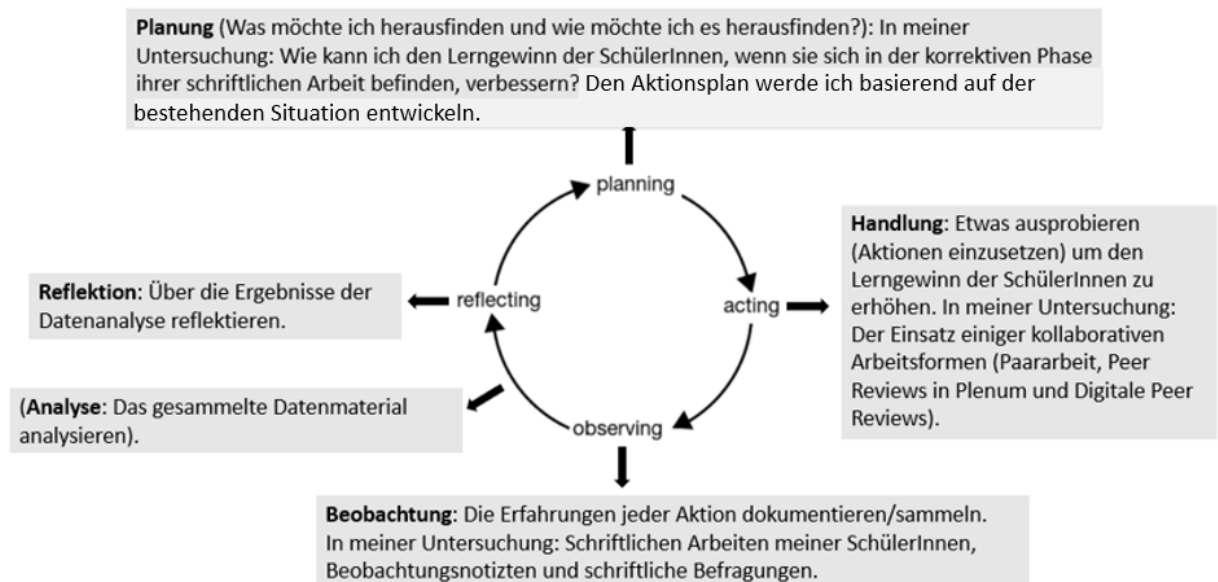


Abbildung 4: Meine Forschungsplan im Lichte des Aktions-Reflektion-Zyklus Modells von Lewin

4.1.2 Die Datenerhebungsmethoden im Lichte der quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden.

Kurz zusammengefasst, sucht man durch die qualitative Forschungsmethode nach *Verstehen*, während man durch die quantitative Forschung versucht, verallgemeinbare Aussagen zu treffen (Albert und Marx, 2016, S. 12-13). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) greifen die Formulierung von Silverman (2006) auf, wenn sie resümieren, dass wenn quantitative Daten gesammelt wurden, es keine Bedingung ist, dass diejenigen, die die Daten gesammelt haben, diese auch analysieren. Dies ist anders bei qualitativen Daten, bei denen die Person, die die Daten gesammelt hat, diese auch analysieren und interpretieren sollte (S. 161). Laut Albert und Marx (2016) wird in der Sprachlernforschung eine Kombination (Triangulierung) von verschiedenen Daten, Methoden oder Forschungsparadigmen verwendet, „[...] um ein möglichst vollständiges Bild von Lernprozessen zu erzielen“ (S.14). Ferner können verschiedene Datenerhebungsmethoden dazu beitragen, die Forschungsfrage aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, was wiederum die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Arbeit erhöhen kann (S. 34). Das heißt, man könnte sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden in derselben Forschung benutzen. Koshy erwähnt (2005), dass qualitative Daten für den Aktionsforscher vorteilhaft sein können, weil diese Daten dazu beitragen können, ein umfassendes und ganzheitliches Bild der Situation zu erhalten (S.113-120). Roness (2016) findet hingegen auch die quantitative Methode empfehlenswert in einer Aktionsforschung, wenn es dazu beitragen kann, wertvolle Daten, um die Forschungsfrage zu beantworten, einzubringen. Die Gefahr bei quantitativen Daten besteht darin, dass die Untersuchung zu umfangreich wird oder, dass sie oberflächliche und unvollständige Informationen vorliegen (S. 63). Auch Roness (2016) empfiehlt eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden (S. 63).

Um die Hypothese zu prüfen, meine Forschungsfrage zu beantworten und, mit der Hilfe dieser Aktionsforschung, meinen Unterricht zu verbessern, werde ich im Verlauf dieser Aktionsforschung sowohl qualitative als auch quantitative Methoden der Datenerhebung verwenden (siehe Tabelle 1).

DaF-Unterrichtsstunde (45 Minuten)	Aktion/Datenerhebung	Methode
1	Schriftliche Aufgabe 1 Erster Entwurf	Quantitativ
2	Aktion eins – Paararbeit + Notizen	Qualitativ
3	Schriftliche Aufgabe 1 Zweiter Entwurf + Schriftliche Fragebogen.	Quantitativ + qualitativ
4	Schriftliche Aufgabe 2 Erster Entwurf	Quantitativ
5	Aktion zwei – Unterricht im Plenum + Notizen	Qualitativ
6	Schriftliche Aufgabe 2 Zweiter Entwurf + Schriftliche Fragebogen	Quantitativ + qualitativ
7	Schriftliche Aufgabe 3 Erster Entwurf	Quantitativ
8	Aktion drei – Digitale Peer Reviews + Notizen	Qualitativ
9	Schriftliche Aufgabe 3 Zweiter Entwurf + Schriftliche Fragebogen	Quantitativ + qualitativ
10 (nur wenig Zeit benutzt)	Schriftliche Frage: Die bevorzugte Methode/Aktion	Qualitativ + quantitativ

Tabelle 1: Verlauf meiner Aktionsforschung

Um die Hypothese dieser Aktionsforschung zu überprüfen und meine Forschungsfrage zu beantworten werde ich eine Korpusanalyse durchführen. Die Daten, die ich von den Textkorpora erheben möchte, können als quantitative Daten betrachtet werden.

Bei quantitativen Auswertungen einer Korpusanalyse geht es um „[...] das Bestimmen von Häufigkeiten im Korpus und die sich daraus ergebende Möglichkeit, Ergebnisse unmittelbar miteinander zu vergleichen“ (Scherer, 2005, S. 36). In meiner Aktionsforschung wird jeder Sprachfehler kategorisiert, wobei ein vordefinierter Wert aus dem "Fehlercodesystem" (siehe 2.1.1) vergeben wird. Wenn die Fehlersumme jedes Korpustextes berechnet ist, können die verschiedenen Fehlersummen unmittelbar miteinander verglichen werden.

Zusätzlich zu der oben genannten quantitative Datenerhebung, werde ich auch einige qualitative Datenerhebungsmethoden einsetzen, um ein besseres Verständnis der Ergebnisse, die ich von der Textkorporusanalyse erheben werde, zu erlangen. Zuerst müssen die SchülerInnen, nach dem zweiten und endgültigen Entwurf jeder Aktion einige schriftliche Fragen beantworten. In diesem Fragebogen werde ich die SchülerInnen fragen, welche Erfahrungen sie machen und welche Vor- und Nachteile sie bei jeder Aktion erkennen (siehe Anhang 9.4, wie die Fragen dieser Fragebögen formuliert sind). Da dieser Teil der Befragungen offener Art ist, können diese Befragungen als qualitativ betrachtet werden (Albert und Marx, 2016, S. 68). Schließlich, wenn alle drei Aktionen beendet sind, werde ich noch einen schriftlichen Fragebogen verwenden, wodurch die SchülerInnen ihre bevorzugten Arbeitsform auswählen müssen. Zusätzlich müssen sie auch eine Begründung abgeben,

warum genau diese Arbeitsform ihnen am besten gefallen hat (siehe Anhang 9.5 wie die Fragen dieses Fragebogens formuliert sind). Die Befragung, die sich um die bevorzugte Arbeitsform handelt, enthält sowohl ein quantitatives Element, indem die SchülerInnen ihre Antwort in Form einer Ankreuzung angeben müssen, als auch ein qualitatives Element, indem die SchülerInnen selbst ihre Antwort formulieren dürfen.

Während der Aktionen werde ich auch Notizen von meiner Beobachtung der drei Arbeitsformen schreiben. Ich werde unter anderem beobachten, wie die verschiedenen Aktionen verliefen und, ob alle SchülerInnen die Chance ihre Arbeit zu berichtigen ergreifen (siehe Anhang 9.6 wie die Notizenschema aussieht). Diese Beobachtung kann auch als qualitativ betrachtet werden. Erstens, weil die Ergebnisse dieser Beobachtung dazu beitragen können, ein vollständigeres Bild der Lernprozesse zu geben und zweitens, weil ich während der Datenerhebung ständig meine Objektivität und Selektivität berücksichtigen muss.

4.2 Plan der Analyse

Laut Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) kann es ein überforderndes Gefühl sein, mit einem umfangreichen Textmaterial konfrontiert zu werden. (S. 163). Koshy (2005) ist der Auffassung, dass die Qualität der Daten wichtiger als der Umfang der Datenmenge oder Anzahl der Datenerhebungsmethoden ist (S. 83). In dieser Studie ist die Datenmenge relativ begrenzt gehalten, damit die Hauptfragestellungen aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden können. Ich werde jetzt jede Datenerhebungsmethode in Bezug auf die geplante Analyse vorstellen.

4.2.1 Schriftliche Arbeit (Textkorpora).

Wie man aus der „Tabelle 1 – Verlauf meiner Aktionsforschung“ oben entnehmen kann, werde ich in dieser Aktionsforschung Textkorpora der schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen systematisch nach jeder kollaborativen Arbeitsform (Aktion) sammeln (siehe Anhang 9.3, wie die schriftlichen Aufgaben zu jeder Aktion formuliert sind). In dieser Aktionsforschung handelt es sich um handgeschriebene Schülertexte, die von den Probanden formuliert werden. In jeder Aktion, in der eine der drei verschiedenen Arbeitsformen eingesetzt

wird, müssen die SchülerInnen erst einen Text formulieren, der zwischen 40 und 45 Wörter beträgt. Diese Texte werden von mir mit Fehlercodes korrigiert, wobei ich das Fehlercodesystem (siehe 2.1.1) benutzen werde. Jedem Fehler wird nach der Art des Fehlers ein Score gegeben. Die SchülerInnen bekommen dann eine Unterrichtsstunde, um ihre Texte zu berichtigen. In dieser Unterrichtsstunde (45 Minuten) findet die Probierphase der kollaborativen Arbeitsformen statt. Nach jeder kollaborativen Arbeitsform bekommen sie nochmals 45 Minuten, um ihren ersten Entwurf der schriftlichen Arbeiten individuell zu korrigieren und endgültig abzugeben. Der zweite Entwurf wird dann von mir korrigiert und dem Text wird ein neuer Fehlerscore gegeben. Wenn der Fehlerscore des ersten Entwurfs jeder Aktion mit dem Fehlerscore des berichtigten Schülertext des zweiten Entwurfs verglichen wird, kann man durch diese quantitative Datenerhebung, eine Indikation bekommen, ob der Einsatz von kollaborativen Arbeitsformen wirkungsvoll ist, und zweitens welche von diesen Arbeitsformen die bestmögliche Wirkung erzielt.

4.2.2 Beobachtungsnotizen

Laut Koshy (2005) ist Beobachtung eine klassische qualitative Methode der Aktionsforschung (S. 98). Es ist wichtig, wenn Beobachtung eingesetzt wird, dass ein Plan für die Beobachtung vorliegt, so dass es immer mit der Forschungsfrage verknüpft ist, und, dass die Daten, die man von den Beobachtungsnotizen erhebt, auch für die Analyse nützlich sind (Koshy, 2005, S. 102). Für diese Aktionsforschung habe ich, vor der Durchführung des Forschungsprojekts, drei Schemas vorgestellt, wobei ich bei jeder Aktion folgende drei Kategorien untersuchen werde: 1) Das Aktivitätsniveau, 2) das Konzentrationsniveau und 3) die Motivation der SchülerInnen. Ich habe auch eine offene Kategorie, in die ich andere Notizen schreiben werde, wenn ich etwas Relevantes für meinen Forschungsfokus befolge (siehe Anhang 9.6). Laut Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) kann es schwierig sein, eine hundertprozentige Beobachtung durchzuführen, weil man sich in einer Unterrichtssituation befindet. Deswegen kann die Beobachtung teilweise als eine ergänzende Datenerhebungsmethode betrachtet werden (S. 129). Auch Cohen, Manion und Morrison (2009) empfehlen Beobachtungsnotizen in Kombination mit anderen Formen der Datenerfassung (S. 403). Weiter ist es auch wichtig, dass man bei der Beobachtung auf die Objektivität achtet, so wie Koshy (2005) erwähnt: “is it a danger of being too subjective in

data collection and this can introduce bias" (S. 98). Um Fehler der Datenerhebung zu vermeiden, die zu fehlerhaften Ergebnissen meiner Aktionsforschung führen können (auch Bias oder Verzerrungen genannt) werde ich während der Beobachtung dieser Forschung mein Bestes machen, „nur was ich sehe“ und „nichts anderes, als was in der Situation passiert“ in meinen Beobachtungsschemen zu schreiben. Meine Beobachtung passt in die Kategorie „Teilnehmende semistrukturierte Beobachtung“ (Befring, 2016, S. 72) ein, weil ich sowohl die Forscherin als auch die Lehrerin dieser Aktionsforschung bin und deswegen eine teilnehmende Rolle dieser Untersuchung habe. Es ist semistrukturiert, weil ich auch Notizen außerhalb der vorgefertigten Kategorien machen kann. Ferner, weil, ich die SchülerInnen über meine Beobachtung vorher informiert haben, handelt es sich laut Albert und Marx (2016) um eine offene Beobachtung (S. 46). Für diese Aktionsforschung habe ich geplant, die Notizen unter, (oder, wenn dies nicht möglich wäre, gleich nach), jeder Aktion zu schreiben. Wenn alle Beobachtungen beendet sind, werde ich die handgeschriebenen Daten auf den PC übertragen und die Notizen jeder Kategorie zusammenfassen.

4.2.3 Schriftliche Befragungen

Zusätzlich zu den Notizen, die aus meiner Beobachtung stammen, bin ich auch an den Meinungen der SchülerInnen interessiert. Welche Vorteile und Nachteile sehen die SchülerInnen mit den verschiedenen Arbeitsformen und welche Arbeitsform mögen sie am besten? Diese Antworten können wertvolle Information liefern, um das Verstehen zu vergrößern, *warum* die verschiedenen Aktionen mehr oder weniger erfolgreich hinsichtlich des Lerngewinns sind. Albert und Marx (2016) sind der Meinung, dass die Befragungssituation „...die einfachste Art der Datenerhebung...“ ist (S. 61). Bei schriftlichen Befragungen kann man alle Probanden gleichzeitig dieselben Fragen stellen (Albert und Marx, 2016, S. 63). Laut Albert und Marx (2016) ist es auch wichtig, dass es nicht zu viele Fragen gibt und dass die Fragen immer nützlich für die Analyse sein werden (S. 70). Weil ich möchte, dass die SchülerInnen sofort nach einer Aktion ihre Meinungen dazu geben sollten, habe ich herausgefunden, dass es am effektivsten ist, dass die SchülerInnen ihre wahrgenommenen Vorteile und Nachteile in einen Fragebogen, der in einer „Zwei-Spaltigen-Layoutform“ ausgestaltet ist, schriftlich ausfüllen müssen. Auf diese Weise ist es zeiteffektiv für die SchülerInnen, ihre erlebten Vorteile und Nachteile jeder Aktion mir zu vermitteln, weil

die Fragen konkret sind und es wenig Spielraum für Missverständnisse lässt. Für die Analyse der schriftlichen Befragungen habe ich geplant, die Antworten weiter zu kategorisieren. Beispielweise, wenn ein/e SchülerIn unter Vorteile eine der Arbeitsformen „Det er ikke kjedelig“ schreibt, und ein/e SchülerIn schreibt „Det er gøy“, werden diese zwei Aussagen einer neuen Kategorie „macht Spaß“ zugeordnet.

Im nächsten Abschnitt werde ich die Datenerhebung dieser Aktionsforschung hinsichtlich Zuverlässigkeit und Validität vorstellen.

4.3 Test- und Bewertungszuverlässigkeit

Obwohl es sich hier um eine Aktionsforschungsprojekt handelt, habe ich versucht an die Testzuverlässigkeit zu denken, das heißt, dass diese Studie von anderen als mir in derselben Umgebung mit denselben Datenerhebungsmethoden zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt werden könnte (Albert und Marx, 2016, S. 29). Trotz allem, wenn es sich um Sprachforschung handelt, wird man höchstwahrscheinlich auf das methodische Problem stoßen, dass die Testpersonen ihre Sprachkenntnisse im Laufe der Zeit entwickeln (Albert und Marx, 2016, S. 30). Um diesen Effekt zu reduzieren und somit die Testzuverlässigkeit zu erhöhen, werden die Aktionen und die Datenerfassung kontinuierlich über einen Zeitraum von ungefähr 3 Wochen durchgeführt. Dies bedeutet, dass jede DaF-Unterrichtsstunde in diesen Wochen (insgesamt 10 Unterrichtsstunden) für das Aktionsforschungsprojekt aufgewendet werden (siehe Tabelle 1 „Verlauf der Aktionsforschung“).

Um die Bewertungszuverlässigkeit eines Forschungsprojekts zu erhöhen, ist es wichtig, dass es keinen Handlungsspielraum für Annahmen bei den Datenanalysen (und Berechnungen) gibt (Albert und Marx, 2016, S. 29). Bei der Aktionsforschung bestehen bei der Berechnung der Fehlersumme jedes Textkorpus wenige Chancen dafür, dass unrichtige Fehlersummen berechnet werden, weil jeder Fehler im Fehlercodesystem (siehe 2.1.1) seinen eigenen Wert hat. Beispielweise, wenn ich im Textkorpus einen Verbfehler entdecke, dann ist der Wert (Fehlerscore) dieses Fehlers immer „1 Punkt“, und weiter, wenn ich einen Rechtschreibfehler finde, dann ist der Wert „0,25 Punkte“ und so weiter. Ein solches System kann zuverlässige Daten einbringen, aber wie Roness (2016) betont, muss man beim Experimentieren im kleinen Maßstab vorsichtig sein, Schlussfolgerungen zu ziehen, da es immer eine Chance dafür gibt, dass Einzelpersonen einen großen Einfluß auf die Ergebnisse ausüben (S. 76). Für

die qualitativen Daten muss ich, um die Bewertungszuverlässigkeit auf einem hohen Niveau zu halten, vor allem auf die Interpretation der Daten achten, weil qualitative Daten nicht für sich allein sprechen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, S. 161). Cohen et. al (2009) sind auch der Meinung, dass qualitative Datenerhebungsmethoden zu Problemen sowohl in Bezug auf die Zuverlässigkeit als auch auf die Validität (siehe 4.4) der Forschung führen können und dass es deswegen wichtig ist, bei der Datenerfassung, eine bewusste Haltung dazu einzunehmen (S. 412).

4.4 Gültigkeit

Es ist wichtig, dass die Antwort auf die Forschungsfrage in den eingesammelten Daten gefunden werden kann. Dies wird nur erreicht, wenn die Forschung misst, was sie tatsächlich messen sollte. Wenn dies erreicht wird, kann die Forschung als gültig (valid) betrachtet werden. Die Validität kann weiter in Unterkategorien unterteilt werden. Die interne Validität hängt davon ab, ob es störende Elemente gibt, die eine erfolgreiche Datenerfassung beeinflussen können (Albert und Marx, S. 31). Im Fall dieser Aktionsforschung werde ich beispielweise die Fehlersummen jedes Korpus für die SchülerInnen nicht sichtbar machen, weil ich sichern möchte, dass der Fokus der SchülerInnen immer auf die Korrekturarbeit gerichtet ist, statt auf den Fehlerscore.

Ein weiterer Störfaktor, der die interne Validität bei Forschungsprojekten, bei denen mehrere Aktionen verglichen werden, beeinflussen kann, besteht darin, dass der/die SchülerIn mehr Motivation in eine Aktion als in die andere einbringt (Albert und Marx, 2016, S. 40).

4.5 Ethische Aspekte

Koshy (2005, S. 84) hebt die Bedeutung der ethischen Aspekte in Aktionsforschung hervor, weil die Projekte oft in Kleinformat durchgeführt werden und weil man als praktizierende ForscherIn mit seinen/ihren Probanden sehr verbunden ist. Nach Koshy (2005, S. 84) habe ich folgende ethische Aspekte verfolgt:

- Die Absicht der Forschung den Probanden und ihren Eltern (wenn die Probanden unter 16 Jahre sind) zu vermitteln und eine schriftliche Erlaubnis von den Probanden bzw. und ihren Eltern zu erhalten.
- Die Namen und Identitäten der Probanden vertraulich zu behandeln.
- Sich non-intrusive während der Dateneinsammlung zu verhalten (dass es so wenig aufdringlich wie möglich ausgestaltet wird).

Für diese Aktionsforschung habe ich ein Einverständnisformular vorbereitet, das vom Norsk Senter for forskningsdata (NSD) genehmigt wurde. Dieses Formular wurde vor der Datenerhebung an die SchülerInnen verteilt und mit Zustimmung jedes/r SchülersIn mit der Unterschrift jedes/r SchülersIn an mich zurückgesandt. In Anhang 9.1 ist das Einverständnisformular beigelegt, und die Bewertung von NSD ist in Anhang 9.2 zu finden. Gemäß den Richtlinien des NSDs sind die SchülerInnen informiert, dass alle gesammelten Daten am Ende des Projekts gelöscht werden.

5 Analyse und Ergebnisse

Im Folgenden werde ich die Ergebnisse jeder Untersuchungsmethode dieser Aktionsforschung und die Überprüfung der Hypothese vorstellen.

5.1 Ergebnisse der Korpusanalyse, Antwort der Fragestellung und Bestätigung der Hypothese

Von jedem der zehn Probanden dieser Studie wurden insgesamt sechs vergleichbare Textkorpora gesammelt und untersucht, von denen zwei Korpora zu der Untersuchung der Arbeitsform Paarbeit (Aktion eins) gehörten, zwei Korpora zu der Untersuchung der zweiten Aktion, Peer Reviews im Plenum, gehörten und zwei Korpora zu der Untersuchung der digitalen Peer Reviews im Diskussionsforum (Aktion drei) gehörten.

Wenn man die Fehlersumme aller SchülerInnen beim ersten Entwurf der ersten Aktion (Paarbeit) summiert, sieht man in der Tabelle 2, dass sie beim ersten Entwurf eine Fehlersumme von 59,75 hatten, im Vergleich zu 29,25 beim zweiten Entwurf, also eine Verbesserung von 51%.

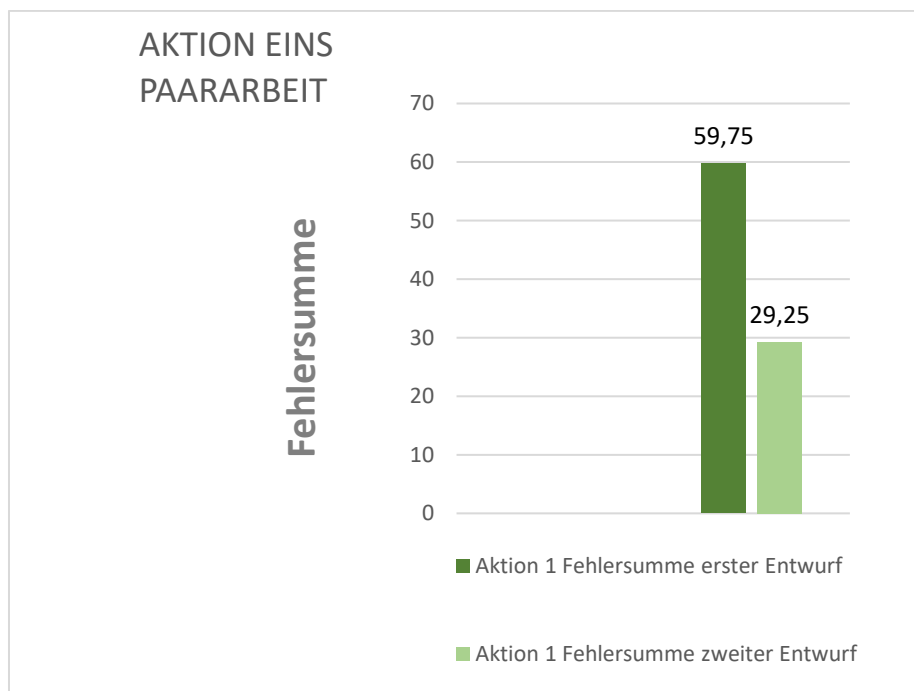


Tabelle 2: Übersicht Fehlersumme – AKTION EINS - Erster versus zweiter Entwurf

In der nächsten Aktion (bei den Peer Reviews in Plenum – Aktion 2) gab es auch dieselbe prozentuale Veränderung wie bei der Paararbeit (51%). Wie dargestellt in Tabelle 3, gab es in Aktion 2 beim ersten Entwurf ihrer schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen insgesamt eine Fehlersumme von 56,25, im Vergleich zu einem Fehlerscore von 27,75 beim zweiten Entwurf.

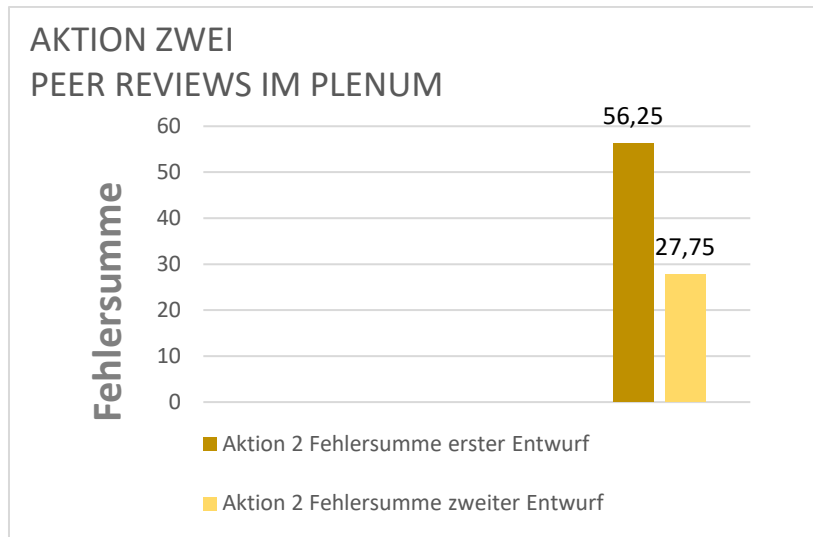


Tabelle 3: Übersicht Fehlersumme – AKTION ZWEI - Erster versus zweiter Entwurf

Bei der dritten Aktion, in der die SchülerInnen digitale Peer Reviews im Diskussionsforum durchgeführt haben, zeigen die Ergebnisse nach der Analyse (siehe Tabelle 4), dass sie beim ersten Entwurf ihrer schriftlichen Arbeiten insgesamt eine Fehlersumme von 57 bekommen haben. Beim zweiten Entwurf war die Fehlersumme 18,5, was einer Verbesserung von 68% zwischen ersten und zweiten Entwurf entspricht.

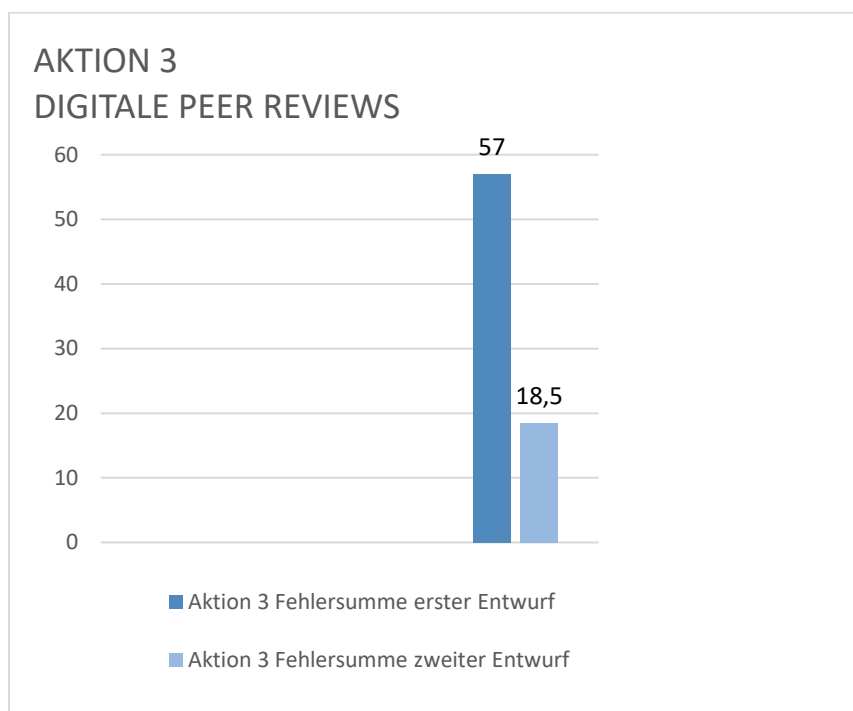


Tabelle 4: Übersicht Fehlersumme – AKTION DREI - Erster versus zweiter Entwurf

Wie oben erklärt und in den Tabellen 2 bis 4 dargestellt, hat also jede/r SchülerIn eine Fehlersumme für den ersten Entwurf und die Fehlersumme für den zweiten Entwurf jeder Aktion bekommen (siehe Anhang 9.7 für eine vollständige Übersicht der Berechnung der Fehlersumme jedes Schülertexts). Diese Summen wurden bei jeder Aktion zusammengezählt und die Verbesserung als Prozentwert in Bezug auf die erste Summe jeder Aktion gerechnet.

5.1.1 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Korpusanalyse konnten nicht nur meine Hauptfragestellung betreffend die drei Aktionsformen beantworten, sondern auch die Hypothese bestätigen. Die Ergebnisse zeigten, dass alle drei Arbeitsformen dieser Aktionsforschung zu einer Verbesserung des schriftlichen Sprachoutputs jede/r SchülerIn geführt hat. Dies bestätigt meine Hypothese, dass kollaborative Arbeitsformen wirkungsvoll in der Korrektionsphase der schriftlichen Arbeit sind. Weiter zeigte es sich nach der Datenanalyse der Textkorpora, dass die dritte Aktion, die digitale Peer Reviews im Diskussionsforum, die niedrigste Fehlersumme nach dem zweiten Entwurf erhielt (siehe Tabelle 2, 3 und 4) und auch die wirkungsvollste Arbeitsform in der

korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit der SchülerInnen war. Wenn diese Arbeitsform zwischen der ersten und zweiten Einlieferung der schriftlichen Arbeit der SchülerInnen eingesetzt wurde, entsprachen die Schülertexte im Durchschnitt einer prozentualen Verbesserung von 68%, im Vergleich zu Paararbeit und Peer Reviews im Plenum, die beide im Durchschnitt eine prozentuale Verbesserung von 51% erreicht haben. Die prozentuale Verbesserung jeder Aktion sind in Tabelle 5 zusammengefasst.

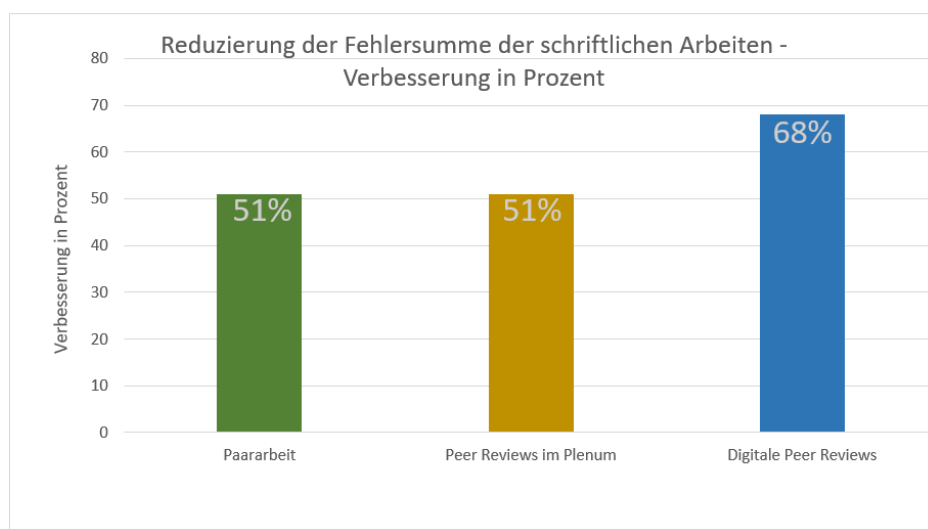


Tabelle 5: Reduzierung der Fehlersumme der schriftlichen Arbeiten – Verbesserung in Prozent

5.2 Ergebnisse der schriftlichen Befragungen

Bei den schriftlichen Befragungen, in denen die wahrgenommenen Vorteile und Nachteile der Arbeitsformen abgefragt wurden, zeigen die Ergebnisse, dass die SchülerInnen unterschiedliche Meinungen dazu haben. Jedoch gab es bei jeder Arbeitsform einige Aussagen, die von mehr als einem/r SchülerIn stammten. Insgesamt nahmen 10 SchülerInnen in diesen Befragungen teil. Die Aussagen sind unten, nach Arbeitsform, vorgestellt. Zunächst werde ich die Ergebnisse der bevorzugten Arbeitsform vorstellen.

5.2.1 Vorteile/Nachteile – Paarbeit

Einige SchülerInnen beschreiben die Paarbeit als eine effektive und variierte Arbeitsform, man fühlt sich frei, bekommt mehrere Gesichtspunkte und kann laut diskutieren (1 Aussage). Weiter sind einige der SchülerInnen der Meinung, dass Paarbeit vorteilhaft ist, weil es Spaß macht (3 Aussagen), weil sie ihrem Partner Hilfe geben können (4 Aussagen), und, weil sie Hilfe von dem/der LernpartnerIn bekommen (6 Aussagen) (Siehe Tabelle 6).

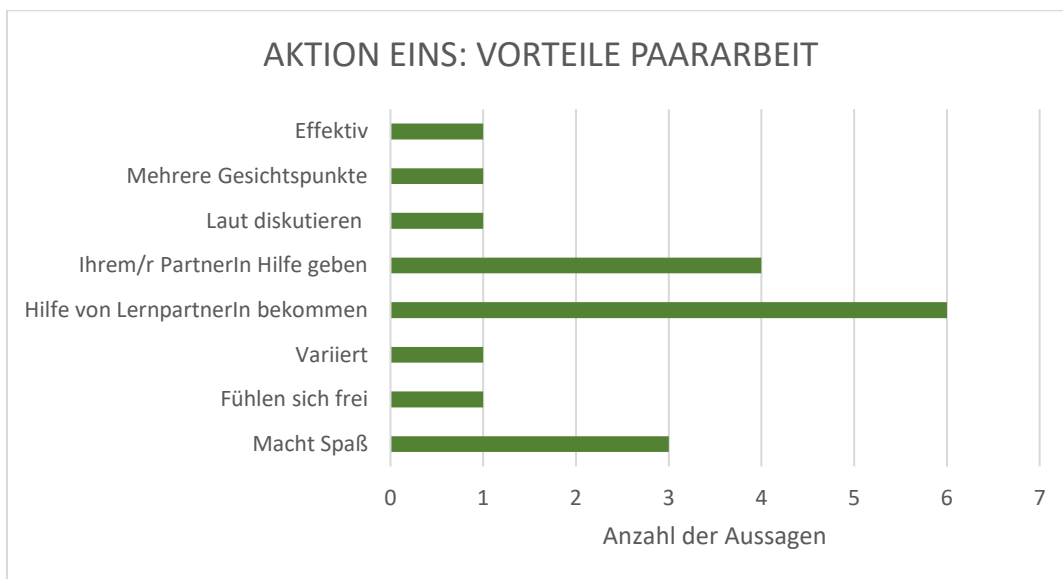


Tabelle 6: Übersicht Vorteile – AKTION EINS

Wenn sie über Nachteile gefragt wurden, sagten sie, dass sie keine Hilfe von ihrer Lehrerin bekommen haben und dass sie eine ungerechte Verteilung der Arbeit erlebten (1 Aussage). Manche haben keine Nachteile gefunden, während andere Kommunikationsprobleme hatten (2 Aussagen pro Punkt) oder sie sagten, dass es mit dem/der LernpartnerIn nicht funktioniert hat (3 Aussagen) und, dass sie Konzentrationsprobleme hatten, weil es so viel nicht-fachliches Reden gab (4 Aussagen) (siehe Tabelle 7). Insgesamt gab es 18 positive Aussagen und 11 negative Aussagen.

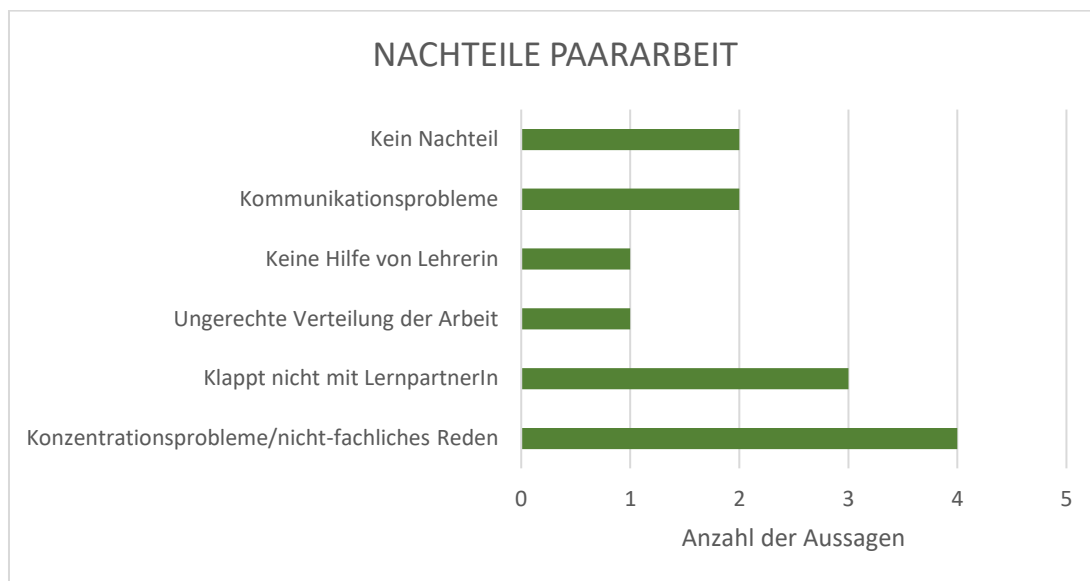


Tabelle 7: Übersicht Nachteile – AKTION EINS

5.2.2 Vorteile/Nachteile – Peer Reviews im Plenum

Bei der Fehlerkorrektur, die durch Peer Reviews im Plenum stattfand, hat ein/e SchülerIn es als vorteilhaft gesehen, dass es unter dieser Arbeitsform Grammatikrepetition gab. Die SchülerInnen schätzten ferner, dass sie sich wegen der Ruhe im Klassenzimmer einfacher konzentrieren konnten (2 Aussagen), dass die Lehrerin für sie die Fehler erklärte und dass jeder jedem helfen konnte (3 Aussagen) und, dass sie aus den Fehlern der anderen lernen konnten (5 Aussagen) (siehe Tabelle 8).

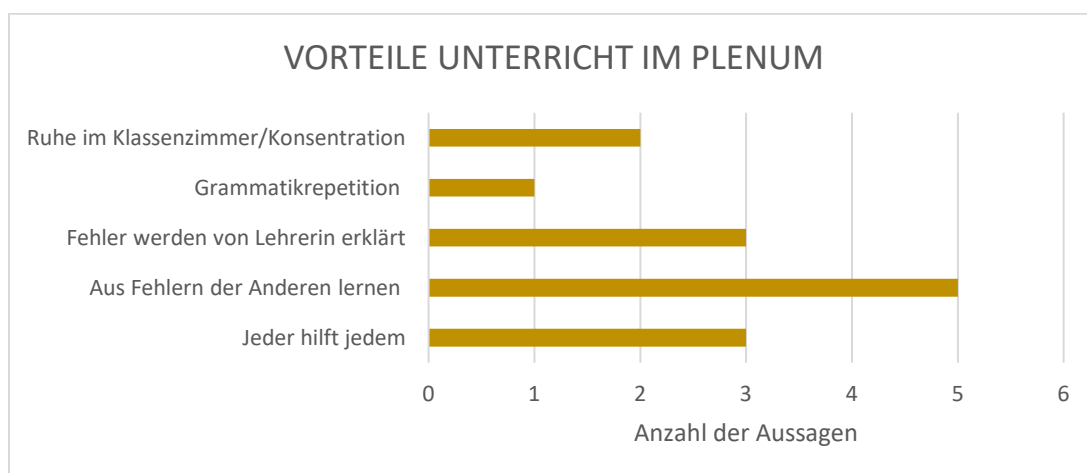


Tabelle 8: Übersicht Vorteile – AKTION ZWEI

Auf der negativen Seite antwortete eine/r der SchülerInnen, dass sie Angst hatte, etwas Falsches zu sagen. Es gab auch SchülerInnen, die keine Nachteile fanden und SchülerInnen, die diese Arbeitsform langweilig gefunden haben (2 Aussagen). Weiter haben sie gesagt, dass es ineffektiv war und dass sie Angst hatten, Ihre Sätze an die Tafel zu schreiben (3 Aussagen) (Siehe Tabelle 9). Insgesamt gab es 14 positive Aussagen und 9 negative Aussagen.

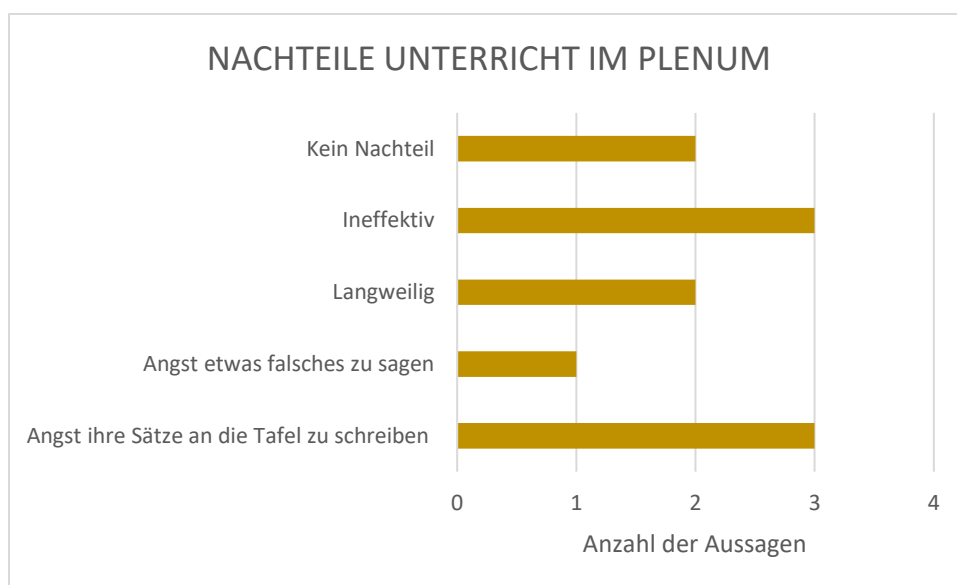


Tabelle 9: Übersicht Nachteile – AKTION ZWEI

5.2.3 Vorteile/Nachteile - Digitales Peer Review im Diskussionsforum

Eine/r der SchülerInnen hat keinen Vorteil mit dieser Arbeitsform gesehen und ein/e SchülerIn hat es interessant gefunden. Ferner haben einige SchülerInnen es lustig gefunden, und sie sahen es auch als positiv, dass sie den PC benutzen konnten, dass es einfach und konkret war und dass sie häufig das Wörterbuch und das Minigrammatikbuch benutzen konnten (2 Aussagen). Drei von den SchülernInnen fanden es positiv für ihr eigenes Lernen, dass sie die Fehler von ihren MitschülernInnen korrigieren mussten. Vier SchülerInnen haben gesagt, dass sie es effektiv gefunden haben (siehe Tabelle 10).

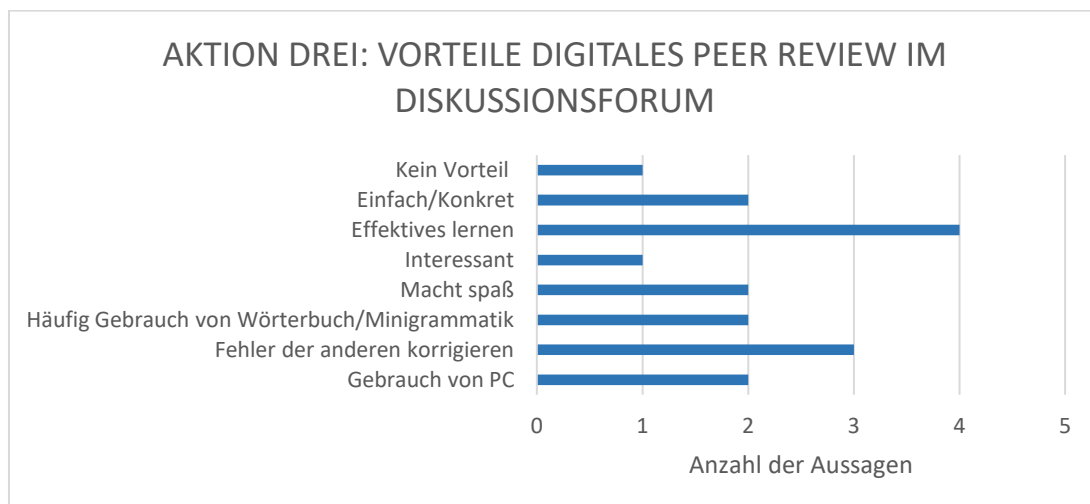


Tabelle 10: Übersicht Vorteile – AKTION DREI

Als die SchülerInnen die Nachteile auflisten sollten, hat eine/r der SchülerInnen geantwortet, dass es eine langweilige Arbeitsform war. Ein/e SchülerIn erlebte, dass niemand seine/ihre Fehler korrigiert hatte, ein/e andere/r hat geäußert, dass er/sie Angst davor hatte, etwas Falsches zu schreiben (1 Aussage). Weitere Nachteile dieser Arbeitsform sind: Schwierig zu verstehen was die Mitschüler meinen, es wird nicht mündlich kommuniziert (2 Aussagen), es ist unübersichtlich oder chaotisch (3 Aussagen) und dass sie unsicher sind, ob die Korrektur richtig ist (4 Aussagen) (siehe Tabelle 11). Insgesamt gab es 16 positive Aussagen und 14 negative Aussagen.

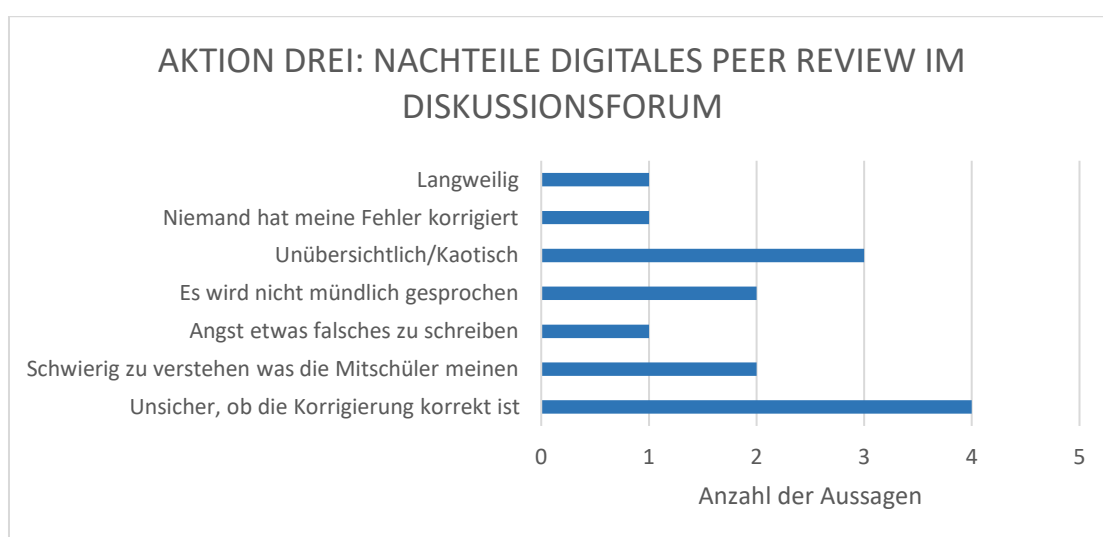


Tabelle 11: Übersicht Nachteile – AKTION DREI

5.2.3.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die SchülerInnen verschiedene Erlebnisse zu den unterschiedlichen Arbeitsformen haben. Zwei SchülerInnen haben geäußert, dass das digitale Peer Review Spaß gemacht hat, wogegen ein/e SchülerIn es langweilig gefunden hat. Zwei SchülerInnen fanden die Peer Reviews im Plenum langweilig. Im Gegensatz fanden keine SchülerInnen Paararbeit langweilig. Drei SchülerInnen haben gesagt, dass Paararbeit Spaß gemacht hat.

Die einzige Arbeitsform, in der das Wort Angst nicht verwendet worden war, war bei der ersten Aktion, der Paararbeit. Bei der zweiten Aktion, den Peer Reviews im Plenum, haben die SchülerInnen gesagt, dass sie Angst hatten, etwas Falsches zu sagen oder Angst hatten, an die Tafel zu gehen. Bei der dritten Aktion, dem digitalen Peer Review, drehte sich die Angst (und Unsicherheit) der SchülerInnen um das Schreiben und ob sie das Fehlerkorrigieren ihrer MitschülerInnen vertrauen können.

Die SchülerInnen antworteten, dass sie bei der Partnerarbeit es als vorteilhaft empfanden, wenn sie Hilfe von ihrem/er LernpartnerInn bekommen, wie auch wenn sie ihrem/r LernpartnerIn Hilfe gegeben haben. Ein/e SchülerIn hat es als negativ gesehen, dass er/sie keine Hilfe von der Lehrerin bekommen hat. Bei den Peer Reviews im Plenum haben drei von den zehn SchülerInnen geantwortet, dass sie es positiv gefunden haben, dass die Lehrerin behilflich bei der Fehlererklärung war. Bei dieser Aktion haben die SchülerInnen es auch als positiv gesehen, dass bei dieser Arbeitsform jeder jedem helfen kann. Bei der dritten Arbeitsform sagten keine SchülerInnen etwas Explizites über Hilfe. Trotzdem berichteten bei dieser Arbeitsform zwei von den/der SchülernInnen, dass sie häufig ihre Wörterbücher und/oder ihre Grammatikbücher gebraucht haben.

5.2.4 Ergebnisse der bevorzugten Arbeitsform

Wie man im Säulendiagramm unten lesen kann (Tabelle 12), haben mehr als die Hälfte der Probanden Paararbeit als die bevorzugte Arbeitsform gewählt. Die restlichen SchülerInnen bevorzugten Peer Reviews im Plenum oder digitales Peer Review. Die SchülerInnen, die Paararbeit in dieser Befragung gewählt haben, sind der Meinung, dass es am effektivsten ist, zu zweit zu arbeiten („SchülerIn A“ und „SchülerIn I“), dass es Spaß macht („SchülerIn A“

und „SchülerIn E“), dass man viel von einem/r LernpartnerIn lernen kann („SchülerIn B“, „SchülerIn E“ und „SchülerIn J“), dass es eine unkomplizierte Arbeitsform ist (SchülerIn H). Die SchülerInnen, die die Peer Reviews im Plenum am besten fanden, sagten, dass sie sich bei dieser Arbeitsform sicherer fühlten, weil ihre Lehrerin auch beigetragen hat (SchülerIn G) und dass es die beste Ausnutzung der Zeit war (SchülerIn F). Die zwei, die das digitale Peer Review bevorzugten, sagten, dass sie über viele grammatische Phänomene reflektieren mussten, und dabei haben sie auch viel gelernt („SchülerIn C“), dass sie an den Computer schreiben durften und, dass alles was man schreibt für alle sichtbar ist („SchülerIn D“).

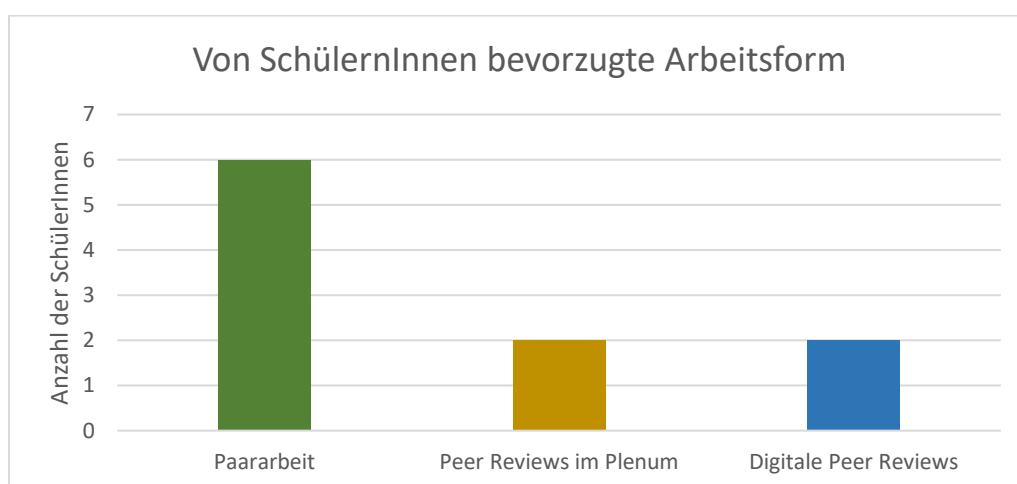


Tabelle 12: Die von SchülerInnen bevorzugte Arbeitsform

5.3 Vorstellung der Notizen

Die Notizen, die aus meiner Beobachtung während der Aktionen stammen, sind nach den drei Arbeitsformen der Aktionsforschung organisiert.

5.3.1 Paararbeit

- Notiz 1: Die Paare haben ganz unterschiedlich gearbeitet.
- Notiz 2: „SchülerIn A“, der/die mit „SchülerIn F“ zusammengearbeitet hat, war die ganze Zeit ganz unkonzentriert, und es gab keine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den beiden. Wenn er/sie keine Rückmeldung von seinem/ihrer

LernpartnerIn bekam, hat „SchülerIn A“ sofort Aufmerksamkeit bei den anderen SchülernInnen gesucht.

- Notiz 3: Es gab eine gute Zusammenarbeit zwischen zwei von den Paaren (zwischen „SchülerIn H“ und „SchülerIn I“, und „SchülerIn G“ und „SchülerIn E“). Sie haben nur über die Fehler ihrer schriftlichen Arbeit gesprochen.
- Notiz 4: In zwei von den Lernpaaren gab es sehr wenig Kommunikation zwischen den SchülernInnen (Zwischen „SchülerIn B“ und „SchülerIn D“ und zwischen „SchülerIn C“ und „SchülerIn J“).
- Notiz 5: Einer der SchülerInnen („SchülerIn J“) hat auf ihren/seinen Laptop versucht die Sätze mit Hilfe von „Google Translate“ zu übersetzen.

5.3.2 Peer Reviews im Plenum

- Notiz 1: Alle SchülerInnen haben einen Satz (von ihren falschen Sätzen) an die Tafel geschrieben.
- Notiz 2: Es gab kein außerfachliches Reden.
Notiz 3: „SchülerIn I“ hat sehr häufig geantwortet und hat viele richtige Lösungsvorschläge, um den Fehler seiner/ihrer MitschülerInnen zu korrigieren.
- Notiz 4: „SchülerIn B“, „SchülerIn C“, „SchülerIn F“ und „SchülerIn J“ haben keinen Input an ihren MitschülernInnen gegeben.

5.3.3 Digitales Peer Review (im Diskussionsforum)

- Notiz 1: Alle SchülerInnen waren während der Arbeitsform mit den Peer Reviews beschäftigt (kein außerfachliches Reden).
- Notiz 2: Manche haben die Minigrammatik benutzt („SchülerIn G“, „SchülerIn H“ und „SchülerIn I“).
- Notiz 3: Manche haben ihre Lösungsvorschläge begründet (eine Metasprache benutzt).
Notiz 4: „SchülerIn H“ hat auch in dem Diskussionsbeitrag den falschen Korrekturvorschlag an den/die MitschülerIn geschrieben (siehe Abbildung 5 – letzter Eintrag).

Das magst ich nicht.

[+ Svar med sitat](#) [👉 Rediger](#) [✖ Slett](#)

lagt inn 13.11.2020 09:30

Ich mache das nicht

[+ Svar med sitat](#) [👉 Rediger](#) [✖ Slett](#)

lagt inn 13.11.2020 09:38

Ich mag es nicht.

Feil verbbygging av "mag" siden det er et modealt hjelpeverb og bøyes uten e-ending.

[+ Svar med sitat](#) [👉 Rediger](#) [✖ Slett](#)

sist oppdatert 13.11.2020 09:44

Abbildung 5: Bildschirmfoto aus den Peer Reviews im Diskussionsforum

5.3.3.1 Zusammenfassung

Die wichtigste Information, die ich von der Beobachtung bekommen habe, war dass einige von den SchülerInnen bei der Paararbeit eigentlich keine kollaborative Zusammenarbeit hatten. Sie saßen zu zweit zusammen, aber sie haben individuell mit der Fehlerkorrektur gearbeitet. Bei dieser Arbeitsform habe ich auch eine gewisse Unruhe im Klassenzimmer notiert. Bei der zweiten Arbeitsform, bei den Peer Reviews im Plenum, habe ich gemerkt, dass einige SchülerInnen während der Diskussion über die Lösungsvorschläge eifriger waren als andere. Bei der dritten Aktion, den Peer Reviews in Plenum sah ich, dass sämtliche SchülerInnen mit der Korrekturarbeit beschäftigt waren und dass einige die verfügbaren Hilfsmittel (Wörterbücher und Minigrammatik) benutzt haben.

Im nächsten Kapitel werde ich die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassen und nach Verbindungen zwischen den Ergebnissen und zwischen den Ergebnissen und der theoretischen Grundlage meiner Aufgabe suchen.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Einer der Hauptziele dieser Untersuchung war herauszufinden, in welchem Grad der Einsatz von unterschiedlichen kollaborativen Arbeitsformen in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit der DaF-SchülerInnen, zu einem besseren schriftlichen Sprachoutput führen könnte. Die quantitativen Daten dieser Untersuchung haben gezeigt, dass der Einsatz von allen drei kollaborativen Arbeitsformen (Paararbeit, Peer Reviews im Plenum und digitale Peer Reviews im Diskussionsforum) in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit der SchülerInnen sich als wirkungsvoll erwies. Es stellte sich jedoch heraus, dass die digitalen Peer Reviews, die in einem Diskussionsforum stattgefunden haben, die wirkungsvollste Arbeitsform war. Obwohl die Ergebnisse der Fragebögen über die bevorzugte Arbeitsform zeigten, dass die SchülerInnen eine positivere Einstellung zur Paararbeit äußerten, war es trotzdem nicht diese Aktion, die zu den niedrigsten Fehlerscore führte. Es war auch eine interessante Erkenntnis, dass die Ergebnisse der Korpusanalyse und die Antworten aus der bevorzugten Arbeitsform nur bei zwei der SchülerInnen korrelierten.

Weiter, in dem qualitativen Teil dieser Untersuchung zeigte es sich unter anderem, dass sechs von zehn SchülerInnen die Partnerarbeit am besten mochten. Trotzdem, antworteten vier SchülerInnen bei der Paararbeit, dass sie wegen der Unruhe im Klassenzimmer, Probleme mit ihrer Konzentration hatten. Diesen Befund konnte ich auch in meinen Beobachtungsnotizen wiedererkennen. Die Befunde der schriftlichen Befragungen deuten weiter darauf hin, dass die Mehrheit der SchülerInnen es auch hilfreich gefunden hat, dass sie ihren MitschülerInnen helfen mussten und dass sie von ihren Peers Lösungen erhalten haben. Die Antworten des Fragebogens haben weiterhin deutlich gemacht, dass einige der SchülerInnen Angst hatten an die Tafel zu schreiben und dass sie unsicher waren, ob sie ihren MitschülerInnen falsche Lösungsvorschläge gegeben haben. Hinsichtlich des Gebrauchs von Hilfsmitteln stehen auch meine Beobachtungen im Einklang mit den Antworten der Fragebögen: Die SchülerInnen haben häufiger Hilfsmittel (Minigrammatik und Wörterbuch) bei der dritten Aktion benutzt als bei den zwei anderen Arbeitsformen. Ferner sagten vier SchülerInnen, dass sie das digitale Peer Review als eine effektive Arbeitsform gefunden haben. Auch meine Notizen konnten bestätigen, dass die SchülerInnen während der Arbeit mit den digitalen Peer Reviews ganz engagiert waren und deshalb sehr effektiv, ohne störendes, außerfachliches Reden gearbeitet haben. Die Beiträge im Diskussionsforum hatten auch nur fachlichen Inhalt, im Gegensatz zu der nicht-digitalen Paararbeit, wo die SchülerInnen manchmal ganz laut miteinander

gesprächen haben. Zusätzlich haben auch außerfachliches Reden in dieser Arbeitsform stattgefunden. Dies ist auch im Einklang mit den Aussagen von einigen der SchülerInnen, dass sie bei der Paararbeit Konzentrationsprobleme hatten, weil so viel nicht-fachliches Reden vorgekommen ist. Schließlich entdeckte ich durch die Beobachtung der Paararbeit, dass sechs von den zehn SchülerInnen eigentlich keine Zusammenarbeit mit ihren LernpartnernInnen hatten. Sie haben in der Realität individuell gearbeitet und deswegen keine kollaborativen Dialoge miteinander gehabt.

Die Forschungen von Swain, Brooks und Tocalli-Beller (2002); Swain (1998) und Ammar und Hassan (2018) behaupten, dass es vorteilhaft beim Sprachlernen ist, dass die SchülerInnen in ihren kollaborativen Dialogen über die grammatischen Strukturen der Sprache sprechen (was in der Sprachlernforschung als „Metasprache“ bekannt ist). In meiner Aktionsforschung stehen, in allen drei Aktionen, den SchülerInnen immer die Grammatikbücher zur Verfügung, so dass sie in ihren Büchern nachschlagen können, wenn sie etwas Grammatisches vergessen haben. Trotzdem, wie Krumm et al. (2001, S. 988) erwähnen, hilft es nicht, dass man auf die Fehler hingewiesen wird, wenn man keine Chance hat etwas selbst zu korrigieren, weil man sowieso nicht versteht, was die Fehlercodes bedeuten oder wie man die Flexionstabelle der starken Verben im Grammatikbuch interpretieren soll. Obwohl die SchülerInnen in meiner Untersuchung viel mit dem Grammatikbuch gearbeitet haben, gibt es auch in meiner DaF-Klasse keine Garantie dafür, dass alle SchülerInnen alles wissen, was in den Grammatikbüchern steht oder bedeutet.

Meine Beobachtung und Korpusanalyse zeigen auch, dass die SchülerInnen, die die beste Verbesserungsrate in Aktion drei (das digitale Peer Review) erhielten (siehe Anhang 9.7), waren auch dieselben SchülerInnen, die das Grammatikbuch in dieser Aktion benutzt haben. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass diese SchülerInnen wussten, auf welcher Seite sie in dem Grammatikbuch nachschlagen sollten und dass sie mit dem grammatischen Vokabular vertraut waren. In der Paararbeit haben einige von den SchülerInnen kollaborative Dialoge geführt, aber sie haben in diesen Dialogen nicht ihre Grammatikbücher verwendet. In der zweiten Aktion, in den Peer Reviews im Plenum, haben die SchülerInnen auch keine grammatischen Nachschlagewerke benutzt. Ein Grund dafür ist, dass es für die SchülerInnen schwierig gewesen wäre, in ihrem Grammatikbuch etwas nachzuschlagen, gleichzeitig als sie etwas an die Tafel schreiben mussten. Zusätzlich hatte ich als Lehrerin in dieser Aktion, im Vergleich zu den zwei anderen Aktionen, eine stärkere Beteiligung an der Fehlerkorrektur, weil die SchülerInnen einfach fragen konnten, falls sie Fragen zur Grammatik hatten. Drei der

Schülerinnen haben auch in dem schriftlichen Fragebogen erwähnt, dass sie es als vorteilhaft betrachtet haben, dass die Fehler von der Lehrerin erklärt wurden.

Wenn man die Haltung gegenüber Fehlerkorrektur seitens der Lehrerin in Zusammenhang mit der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie von Wygotski betrachtet, befinden sich die SchülerInnen in der zweiten Aktion in der Zone der proximalen Entwicklung und ich, die Lehrerin, bin für die SchülerInnen die Erwachsene, die fähigere Person, die einen höheren Wissensstand als die SchülerInnen besitzt (Langer und Applebee, 1986, S. 174). Im Vergleich zur Aktion zwei zeigen die Ergebnisse trotzdem, dass die SchülerInnen beim zweiten Entwurf der dritten Aktion eine niedrigere Fehlersumme hatten, obwohl sie in der proximalen Entwicklungszone keinen Erwachsenen oder fähigeren Personen begegneten. Dieser Befund meiner Aktionsforschung unterstützt die Meinung von Van Lier (1998), der sagt, dass erfolgreiche Interaktionen zwischen zwei SchülernInnen, die sich auf einem gleichen Niveau befinden, ebenfalls stattfinden können (S. 140). In dieser Hinsicht wird in der Forschung von Chaudron, 1988 und Hecht und Green, 1991 zitiert in Edmondson und House (2011, S. 260) behauptet, dass Lernerkorrekturen positiv sein können. Immerhin, in Aktion drei haben vier von zehn SchülernInnen ihre Skepsis gegenüber der Abwesenheit der Lehrerin geäußert. Sie kümmerten sich vor allem um ihre Korrekturvorschläge, weil sie unsicher waren, ob sie korrekte Vorschläge hatten. Interessanterweise kam in der dritten Aktion vor, dass eine/r der SchülerInnen auch die falschen Korrekturvorschläge ihrer MitschülerInnen korrigiert hatte (siehe Abbildung 5). Meine Analyse der Beiträge im Diskussionsforum deutet darauf hin, dass die schwächsten SchülerInnen mehr Korrekturhilfe bekommen haben als die stärkeren SchülerInnen. Als Konsequenz daraus haben die stärksten SchülerInnen mehr Sätze korrigiert und auch mehr Sätze richtig korrigiert. Drei der SchülerInnen haben es auch als positiv gesehen, dass sie die Fehler ihrer MitschülerInnen korrigieren mussten. Dies ist auch im Einklang mit der Forschung von Swain und Watanabe (2012), die zeigt, dass es keine Rolle spielt, ob die LernpartnerInnen sich auf verschiedenen Sprachniveaus befinden, weil das Lernen *in* Interaktion statt *nach* Interaktion stattfindet (S. 131; 139).

Obwohl in allen drei Aktionen eine Interaktion stattgefunden hat, gab es bei den verschiedenen Aktionen unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf das Lernergebnis jedes/r SchülersIn. Insbesondere bei Aktion 2 habe ich bemerkt, dass einige SchülerInnen sagten, dass sie Angst hatten, an die Tafel zu gehen. Ich habe diesen Eindruck nicht mit der Gruppe geteilt, dass jemand sich unkomfortabel in dieser Situation gefühlt hat. Ich habe seit dem Anfang der achten Klasse in dieser Gruppe viel mit dem Klassenmilieu gearbeitet, sodass sie

sich auch in einer solchen Situation wohl fühlen sollten, was im Einklang mit der Äußerung von Webb (2012) steht, dass ein gutes Klassenmilieu eine Voraussetzung für ein erfolgreiches kollaboratives Klassenzimmer ist (S. 216-217). Ich habe auch systematisch in diesen zweieinhalb Jahren damit gearbeitet, die Fehlerangst meiner SchülerInnen zu reduzieren. Trotzdem gab es SchülerInnen sowohl in Aktion zwei als auch in Aktion drei, die sagten, dass sie Angst davor hatten, etwas Falsches zu sagen oder schreiben. Zander, Kreutzmann und Wolter (2014) behaupten, dass ein niedriges Niveau der Selbstwirksamkeit zu Fehlerangst führen kann. Sie behaupten ferner, dass kollaboratives Lernen positiv für die Selbstwirksamkeit sein kann (S. 219-220). Wenn man dies in Bezug auf die Befunde meiner Aktionsforschung sieht, könnte möglicherweise Paararbeit eine solche kollaborative Aktivität werden, die die Selbstwirksamkeit jedes/r SchülersIn erhöhen kann, weil in dieser Arbeitsform die SchülerInnen keine Fehlerangst zum Ausdruck brachten.

Die Forschung hat vor allem gezeigt, dass der Fehlerscore bei der schriftlichen Schülerarbeit geringer wurde, wenn man in den kollaborativen Unterricht zusätzlich das digitale Aspekt eingebracht hat. Warum haben die SchülerInnen bei dieser Arbeitsform bessere Leistungen erbracht? Es kann viele Gründe dafür geben. Ein möglicher Grund kann das Aktivitätsniveau sein. Beispielsweise waren alle SchülerInnen in Aktion drei mit der Fehlerkorrektur ihrer MitschülerInnen beschäftigt. In der Paararbeit hatten beispielsweise sechs SchülerInnen keine Zusammenarbeit oder kollaborative Dialoge miteinander ausgeführt. In den Peer Reviews, die im Plenum stattgefunden haben, waren die SchülerInnen auch wahrscheinlich weniger aktiv, weil ich ihnen zu viel geholfen habe oder zu viel geredet habe. Dementsprechend habe ich in Aktion zwei mein Bestes versucht, nicht so viel zu reden (und ihnen nicht so viel helfen). Es besteht doch immer eine Gefahr, dass man als Lehrerin in die Falle geht und zu viel redet. Es wird von den SprachlehrforschernInnen Edmondson und House (2012) behauptet, dass ein/e LehrerIn im Durchschnitt 60% der Unterrichtszeit spricht (S. 252). In der Aktion der Peer Reviews im Plenum habe ich jedenfalls viel mehr geredet als in den zwei anderen Aktionen. In Bezug auf die konstruktivistische Lerntheorie von Piaget bedeutet dies, dass die SchülerInnen in der zweiten Aktion hinsichtlich der grammatischen Problemlösung wesentlich weniger aktiv waren im Vergleich zu der dritten Aktion, wo sie alles selbst herausfinden mussten. Laut Leidner & Jarvenpaa (1995) lernen die SchülerInnen besser, wenn sie selbst etwas lösen müssen, anstatt die Lösung direkt von anderen zu erhalten (S.267).

Einer der größten Unterschiede der dritten Aktion im Vergleich zu den anderen Aktionen ist, dass die SchülerInnen miteinander nicht zu reden brauchten. Statt zu reden mussten sie, um

mit dem Lernpartner zu kommunizieren, ihre Korrekturvorschläge als Beiträge in einem asynchronen Diskussionsforum schriftlich formulieren. Dies hat dazu geführt, dass die SchülerInnen ihre eigenen Gedanken schriftlich sehen konnten und auch vielleicht darüber reflektieren mussten, wie sie beim Schreiben gedacht haben. Laut Hayes und Ge (2008, S. 5) und Yilmaz (2011, S. 116) ist dies einer der Vorteile des Gebrauchs eines Computers. Für meine SchülerInnen bedeutet dies, dass sie durch den Gebrauch des Diskussionsforums das Bewusstsein ihres grammatischen Wissens entwickeln können.

Edmondson und House (2011) sind der Meinung, dass ein Lerner erst durch die bewusste Beherrschung der Sprache diese in eine unbewusste automatisierte Beherrschung der Sprache umsetzen kann (S. 98). Weiter ermutigte die Technologie alle Mitglieder der Klasse, zur Klassendiskussion beizutragen, was das hohe Aktivitätsniveau der SchülerInnen erklären kann (Bump, 1990, S. 55). Obwohl die dritte Aktion sich als die erfolgreichste kollaborative Arbeitsform entpuppte, gab es nur zwei SchülerInnen, die diese Arbeitsform bevorzugten. Diese zwei SchülerInnen haben geäußert, dass sie dabei viel gelernt haben, dass sie froh waren, dass sie an den Computer schreiben durften und, dass sie es als einen Vorteil sahen, dass das, was sie im Forum geschrieben haben, für alle sichtbar war. Die letzte Aussage steht im Einklang mit der oben erwähnten Aussage von Yilmaz (2011, S. 116) und Hayes und Ge (2008, S. 5), die es als sehr positiv sehen, dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, in einem Diskussionsforum sowohl über die eigene Arbeit als auch über die Arbeit ihrer MitschülerInnen zu reflektieren.

Bei allen drei Arbeitsformen beschäftigen sich die SchülerInnen mit den Fehlern ihrer MitschülerInnen. Unabhängig von Arbeitsform haben die SchülerInnen es als positiv angesehen, dass sie die Fehler ihrer MitschülerInnen korrigieren mussten. Dies deutet darauf hin, dass die SchülerInnen auch nach Ergebnissen suchen, die nicht nur sie selbst, sondern auch andere betreffen, was laut Johnson und Johnson (2013) eine Voraussetzung beim effektiven kollaborativen Lernen ist (S. 382).

Anschließend, wenn man diese computergestützte Arbeitsform im Lichte des SAMR-models sieht, kann angenommen werden, dass das Diskussionsforum sich in der zweithöchsten Ebene des Modells befindet – also in der Ebene der Veränderung (Modification) (siehe Kapitel 3.3). Laut Hockly (2013) wird das volle Lernpotenzial der SchülerInnen erst auf den zwei höheren Ebenen des SAMR-Frameworks ausgeschöpft (S.3). Eine Begründung dafür, dass ich das digitale Peer Review auf die zweithöchste Ebene stelle, ist, dass alle Beiträge in dieser

Kommunikationssituation für alle sichtbar sind. In einer face-to-face-Kommunikation (beispielsweise bei einer Paararbeit oder in einer Klassendiskussion) kann es schwierig sein, alle Kommunikationsbeiträge, die im Verlauf der vielen Dialoge entstehen, zu dokumentieren. Besonders in der face-to-face-organisierten Paararbeit liegen Begrenzungen hinsichtlich der Sichtbarkeit der Kommunikation vor, weil das, was zwischen den Lernpartner gesagt wird, nur zwischen diesen zwei Personen geteilt wird. Andererseits, in den Peer Reviews im Plenum entsteht immer die Gefahr, dass einige SchülerInnen mehr oder weniger aktiv als die anderen sind. Es kann verschiedene Gründe dafür geben: In einigen Klassen können die Introvertierten oder Nicht-einflussreichsten es schwierig finden, etwas laut zu sagen, oder sie ergreifen einfach nicht die Chance, etwas zu tun oder zu sagen, weil sie nicht verpflichtet sind, etwas zu tun oder eine Antwort zu geben (Webb, 2012, S. 216-217; Wang und Wo, 2007, S. 284-285). Die Analyse meiner Daten zeigt, dass jede/r SchülerIn (auch die introvertierten und die potentiellen „Free Riders“) mindestens einen Beitrag im Diskussionsforum geschrieben haben. Ferner haben die SchülerInnen die ganze Unterrichtsstunde mit den digitalen Peer Reviews gearbeitet. Niemand hat nach der Aktion drei geäußert, dass sie Probleme hatten, mit anderen zusammenzuarbeiten (was der Fall mit Aktion eins, der Paararbeit, war) oder dass sie Angst etwas Lautes in der Klasse zu sagen hatten (was der Fall mit Aktion zwei, den Peer Reviews im Plenum, war). Es können folglich klare Gründe gefunden werden, warum Aktion drei sich als die wirkungsvollste Arbeitsform herausstellte.

7 Schlußfolgerung und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass es sinnvoll ist, kollaborative Arbeitsformen in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit einzubeziehen. Ferner hat es sich gezeigt, dass der Einsatz von digitalen Peer Reviews im Diskussionsforum am wirkungsvollsten war.

Ein möglicher Grund, warum diese kollaborative Arbeitsform die wirkungsvollste war, könnte sein, dass die SchülerInnen in einem asynchronen Diskussionsforum Zeit hatten, über ihre Antworten nachzudenken, weil sie ihre Lösungsvorschläge nach dem Schreiben auf dem Schirm lesen konnten. Es gab auch bei dieser Aktion keinen Raum für unsachliches Reden oder andere Probleme, wie z. B. Konflikte mit dem/der LernpartnerIn oder dass die SchülerInnen Angst vor der Klasse zu sprechen hatten. Ich bemerkte auch durch die Beobachtung, dass alle SchülerInnen, während den digitalen Peer Reviews ein höheres Aktivitätsniveau hatten als es der Fall bei den anderen Aktionen war. Sowohl bei den Peer Reviews im Plenum und als auch bei der Paararbeit waren einige SchülerInnen aktiver als die anderen. Bei den digitalen Peer Reviews, die im Diskussionsforum stattfanden, haben die SchülerInnen auch häufiger Hilfsmittel (Minigrammatik und Wörterbuch) benutzt und ich, ihre Lehrerin, habe eine anonymere Rolle gehabt. Alle SchülerInnen waren bei dieser Aktion „gezwungen“ selbst zu denken, weil sie sich in der Problemlösungsphase (also, wenn sie sich in der Phase der Korrektur der Fehler von anderen befanden) keine Hilfe von den Lehrkräften oder ihren MitschülerInnen bekamen.

Die Befunde dieser Aktionsstudie deuten darauf hin, dass das Lerngewinn höher ausfällt, desto lernerzentrierter der Unterricht ist, was für die konstruktivistische Lerntheorie spricht. Ferner, im Lichte der proximalen Entwicklungszone, die von den sozial ausgerichteten Lerntheorien von Wygotski und Luria stammen, geben die Ergebnisse dieser Studie an, dass die Interaktionen zwischen zwei SchülerInnen, die sich auf ein gleichseitiges Niveau befinden zum erfolgreichen Lernen führen kann. Dies steht im Einklang mit der Meinung von Van Lier (1998, S. 140), der ist der Auffassung, dass diese zweite Person, nicht unbedingt ein Erwachsener oder eine fähigere Person sein muss. Die Ergebnisse dieser Aktionsstudie zeigen auch, dass der Einsatz von digitalen Medien in den Fremdsprachenunterricht positiv ausfallen kann.

Laut Ulvik (2016) ist Aktionsforschung bei der fortlaufenden Gestaltung von Planung, Handlung und Evaluierung charakterisiert (S.18). Dies entspricht den Sequenzen von Aktionsforschungszyklen, die von McNiff (2013) geäußert sind (p.57) (siehe Abbildung 6).

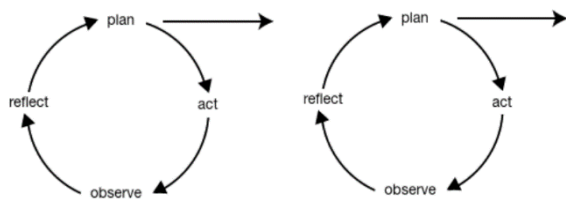


Abbildung 6: Sequenzen von Aktionsforschungszyklen (McNiff, 2013, p.57).

In meiner Aktionsforschung habe ich an mehreren Aspekten meines Unterrichts erforscht, die ich auch weiter untersuchen kann, um noch weiter meinen Unterricht zu verbessern. Die Ergebnisse dieser Aktionsforschung waren vor allem ein Augenöffner, welche Parameter bei der Umsetzung der kollaborativen Arbeitsformen in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit der DaF-SchülerInnen, entscheidend sind. Auf Grund der Ergebnisse dieser Untersuchung werde ich in der Zukunft kollaborative Arbeitsformen in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit der SchülerInnen einsetzen. Dementsprechend bin ich zuversichtlich, dass ich das digitale Peer Review einsetzen kann. Die Ergebnisse dieser Forschung zeigten auch, dass einige SchülerInnen sich immer noch nicht wohl fühlen, wenn sie vor der Klasse stehen oder reden müssen. Vor dieser Studie war mir nicht bewusst, dass drei meiner SchülerInnen Angst dafür hatten. Mein Bestreben, alle aktiv in den Unterricht einzubeziehen, überschattete mögliche Angstsignale, die ich hätte sehen sollen.

Die Kombination von systematischer Forschung an eigener Praxis und das gleichzeitige Lesen der relevanten Literatur, die zu meinem Forschungsgebiet gehörten, fand ich sehr sinnvoll. Ich schätzte auch die Idee, dass die Ergebnisse einer Aktionsverlauf, die Grundlage für einen nächsten Aktionsverlauf bilden können. Statt alle drei Arbeitsformen in einem neuen Aktionsverlauf einzubringen, könnte ich mich nur auf eine der kollaborativen Arbeitsformen konzentrieren, zum Beispiel die Paararbeit. Obwohl die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass diese Arbeitsform nicht die wirkungsvollste von den drei Arbeitsformen war, äußerten viele SchülerInnen, dass sie eine positive Einstellung zur Partnerarbeit hatten. Dennoch gab es bei dieser Arbeitsform auch Dinge, die möglicherweise eine negative Auswirkung des Lerngewinns der SchülerInnen hatten, beispielsweise einige Fälle von nicht-fachlichem Reden und, dass es bei einigen Paaren keine kollaborative Problemlösung stattgefunden war (sie haben zusammengesessen, aber individuell gearbeitet). Durch meine Beobachtung habe ich auch gesehen, dass die SchülerInnen bei der Paararbeit kein

Wörterbuch oder Minigrammatik benutzt haben. Es wäre interessant zu herausfinden, ob es den Lerngewinn der SchülerInnen erhöhen würde, wenn sie im Voraus einer schriftlichen Arbeit einige Anleitungen (z. B über Kollaborative Dialoge, Hilfsmittelgebrauch und Null-Toleranz für nicht-fachliches Reden) zu der Paararbeit bekamen. Weil die Ergebnisse dieser Aktionsforschung angegeben haben, dass der Gebrauch von schriftlichen Hilfsmitteln eine positive Einwirkung auf das Fremdsprachenlernen hat, könnte ich auch eine neue Studie durchführen, in der ich explizit den Gebrauch und die Wirkung von Hilfsmitteln in der korrektiven Phase der schriftlichen Arbeit der SchülerInnen untersuchen würde.

8 Literaturverzeichnis

- Alavi, M. & Dufner, D. (2005). Technology-Mediated Collaborative Learning: A Research Perspective. In S. R. Hiltz & R. Goldman (Hrsg.), *Learning Together Online* (S. 191-213): Lawrence Erlbaum Associates.
- Albert, R. & Marx, N. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung - Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage Aufl.). Narr Francke Attmempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Ammar, A. & Hassan, R. M. (2018). Talking It Through: Collaborative Dialogue and Second Language Learning. *Language Learning*, 68(1), 46-82.
- Befring, E. (2015). Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap. Cappelen Damm akademisk.
- Brett, D. & Gonzàles-Lloret, M. (2009). Technology-Enhanced Materials. In M. Long & C. Doughty (Hrsg.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (S. 351-369): Blackwell Publishing Ltd.
- Bump, J. (1990). Radical Changes in Class Discussion Using Networked Computers. *Computers and the humanities*, 24(1/2), 49-65.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2009). *Research methods in education* (6 Aufl.). Routledge.
- Edmondson, W. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. überarbeitete Aufl. Aufl.). Francke.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Fang, F. & Freudenberg-Findeisen, R. (2019). Wie verarbeiten Lernende Dozentenfeedback und welches Feedback ist für Lernende effektiv? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(2), 256-286.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, 81-112.
- Hayes, T. & Ge, X. (2008). The effects of computer-supported collaborative learning on students' writing performance. *Conference: Creating a learning world: Proceedings of the 8th International Conference for the Learning Sciences, ICLS '08, Utrecht, The Netherlands. Volume 1*.
- Hockly, N. (2011). Technology For The Language Teacher: The digital generation. *ELT journal*, 65(3), 322-325.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students writing. *Lang. Teach.*, 39(2), 83-101.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. Aufl.). Abstrakt.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. M. Anderman (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International handbook of student achievement* (S. 372-374): Routledge.

- Kaiser, H. (2004), *Die proximale Entwicklungszone*. Heruntergeladen am 24.04.2021 von https://www.hrkl.ch/typo/fileadmin/Kursunterlagen/Zollkofen/Sprachfoerderung/Proximale_Zone.pdf
- Khadijeh, A., Fariba, M. & Robab, K. (2016). The Effect of Teachers' Written Corrective Feedback (WCF) Types on Intermediate EFL Learners' Writing Performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 28-37.
- Kim, Y. & Taguchi, N. (2016). Learner–Learner Interaction During Collaborative Pragmatic Tasks: The Role of Cognitive and Pragmatic Task Demands. *Foreign language annals*, 49(1), 42-57.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for improving Practice. A practical Guide*. Paul Chapman Publishing.
- Ladd, G. J. (2013). Peer Influences in Elementary School. In J. Hattie & E. M. Anderman (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International guide to student achievement* (S. 205-214): Routledge/Taylor & Francis Group.
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1986). Chapter 5: Reading and Writing Instruction: Toward a Theory of Teaching and Learning. *Review of research in education*, 13(1), 171-194.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and Testing Grammar. In M. Long & C. Doughty (Hrsg.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (S. 518-542): Blackwell Publishing Ltd.
- Leidner, D., E. & Jarvenpaa, S., L. (1995). The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *MIS quarterly*, 19(3), 265-291.
- McNiff, J. (2013). *Action research : principles and practice*. Heruntergeladen am
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers : A Practical Guide*. Taylor & Francis Ltd.
- Meng, Y.-Y. (2013). Written Corrective Feedback: A Review of Studies since Truscott (1996). 13(2).
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Francke.
- Polio, C. & Williams, J. (2009). Teaching and Testing Writing. In M. Long & C. Doughty (Hrsg.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (S. 486-517): Blackwell Publishing Ltd.
- Reimann, P. & Aditimo, A. (2013). Technology-Supported Learning and Academic Achievement In J. Hattie & A. E. M (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International guide to student achievement* (S. 407-409): Routledge/Taylor & Francis Group.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. National Academy Press.
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. In M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Hrsg.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (S. 59-78): Fagbokforl.
- Scherer, C. (2006). Korpuslinguistik (Band 2). In J. Meibauer & M. Steinback (Hrsg.), *Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik (KEGLI)*. Winter.

- Schoology (2020), *Das SAMR-Modelle (Aus einer Idee von Dr. Ruben Puentedura)*.
Heruntergeladen von <https://www.schoology.com/blog/samr-model-practical-guide-edtech-integration>
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *ReCALL*, 19(2), 105-120.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press
- Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002). 9. PEER-PEER DIALOGUE AS A MEANS OF SECOND LANGUAGE LEARNING. *Annual review of applied linguistics*, 22, 171.
- Swain, M. & Watanabe, Y. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-142.
- Tibi, M. H. (2016). Essential components in structuring asynchronous discussion forums. *The Turkish online journal of distance education TOJDE*, 17(2), 88-97.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - En oversikt. In M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Hrsg.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (S. 20-35): Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål og vurdering*. Heruntergeladen von <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fremmedspråk (FSP01-02) Kjerneelementer*. Heruntergeladen von <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer>.
- Van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language awareness*, 7(2-3), 128-145.
- Wang, Q. & Woo, H. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal Of Educational Technology*, 38(2), 272-286.
- Webb, N. M. (2013). Collaboration in the classroom. In J. Hattie & E. M. Anderman (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International guide to student achievement* (S. 215-217): Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. [Review]. *Frontiers in Psychology*, 10(3087).
- Wygotski, L. S. (1934/1986). *Denken und Sprechen. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann. [Aus dem Russischen]*. S. Fischer.
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Wolter, I. (2014). Constructive handling of mistakes in the classroom: The conjoint power of collaborative networks and self-efficacy beliefs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S5), 205-223.

9 Anhänge

9.1 Samtykkeerklæring



Samtykke til deltakelse i aksjonsforskningsprosjekt

BAKGRUNN OG FORMÅL

Lena Nerland jobber for tiden med sin masteroppgave ved Høgskolen i Østfold hvor hun studerer «Master i fremmedspråk - tysk». I den forbindelse ønsker hun å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt i tyskklassen på 10.trinn bestående av elever fra 10A og 10B ved Eide Ungdomsskole. Dette prosjektet vil bli gjennomført i form av et undervisningsopplegg som finner sted når eleven befinner seg i den korrektive fasen av en skriveprosess og hvor læreren i tilknytning til dette vil prøve ut effektene av tre forskjellige arbeidsformer (pararbeid, felles gjennomgang i plenum og digital peer review). Aksjonsforskningens formål er å finne den mest optimale arbeidsformen. Det vil si den arbeidsformen som mest effektivt bidrar til at eleven minimerer sine skriftlige grammatiske feil.

Prosjektet vil bli gjennomført i tysktimene med bakgrunn i Utdanningsdirektoratet sitt nye forslag for læreplaner i fremmedspråk, hvor det blant annet står at «**Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i fremmedspråk på nivå I når de forstår og bruker språket muntlig og skriftlig i dagligdags kommunikasjon om kjente og personlige emner, med og uten hjelpemidler.** Og at eleven «...viser og utvikler kompetanse når de får anledning til å beskrive og reflektere over språket [...], hvis nødvendig også på norsk» Og videre at «**Elevene skal få oppleve at det å prøve seg fram alene og sammen med andre er en del av det å lære et språk**» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bruk av teknologi, som står som eget kjerneelement i læreplanen, vil også utgjøre deler av aksjonsforskningsprosjektet.

HVA INNEBÆRER DELTAKELSE I STUDIEN FOR ELEVEN?

Deltakelse innebærer:

Innsamling av skriftlig arbeid i papirform.

Eleven får utdelt en kort skriveoppgave (tema/overskrift gitt av lærer) som blir samlet inn etter endt time (hver elev har en skoletime (45 minutter) til rådighet på å skrive ferdig oppgaven (+/- 40 ord). Deretter gis det en formativ tilbakemelding (det vil si at eleven har en mulighet til å rette opp eventuelle grammatiske feil i oppgaven. De grammatiske feilene er indikert med feilkoder som eleven er kjent med fra tidligere undervisning). Eleven får deretter en skoletime (45 min) til å reflektere over sine feil, og ytterligere 45 minutter til å rette opp feilene sine (individuelt arbeid). Etter dette samles det samme skriftlige arbeidet inn på nytt. Dataene innhentet fra disse to skriftlige arbeidene, danner hovedgrunnlaget for studiet.

Forløpet beskrevet ovenfor gjentas for hver aksjon som utprøves (totalt 3 aksjoner).

Spørreskjema 1 i papirform (x 3).

Etter hver gjennomført aksjon (skriveoppgave + formativ tilbakemelding + utprøving av ny arbeidsform) vil elevene få utdelt et spørreskjema med to kolonner, hvor de blir spurt om å liste opp fordeler (i den ene kolonnen) og ulemper i den andre kolonnen) med denne arbeidsformen.

Spørreskjema 2 i papirform.

Når alle 3 aksjonene er gjennomført, vil elevene få utdelt et spørreskjema, hvor de blir spurt om å rangere de tre arbeidsformene ut ifra hvilken av arbeidsformene de synes var mest nyttig.

Observasjonsnotater.

Læreren vil ta systematiske notater under aksjonsutprøvingene (så fremst dette er mulig i timene, hvis ikke vil disse bli skrevet ved første mulighet etter timen). Notatene er knyttet til elevenes deltagelse (både under skriveøktene og i det påfølgende arbeidet med å rette opp eventuelle grammatiske feil).

Elevenes skriftlige arbeid, spørreskjemaene og observasjonsnotatmalen vil være i direkte forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet, og dataene vil bli behandlet strengt personlig (se neste avsnitt).

Foresatte kan få se spørreskjema, oppgavebeskrivelse for de skriftlige arbeidene og feilkodesystemet ved forespørsel. Alle innsamlede data vil bli behandlet av Lena Nerland.

HVA SKJER MED INFORMASJONEN OM ELEVEN?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og all nedskrivning av data vil bli aidentifisert. Dette vil si at det vil bli laget en koblingsnøkkel mellom eleven og dataene og det er kun student og prosjektansvarlig som vil ha tilgang til koblingsnøkkelen og som vil kunne direkte identifisere enkeltelever i datamaterialet. Deltakere vil ikke kunne bli gjenkjent i publisert materiale og alt datamateriale vil bli anonymisert mai 2021. Alt av innsamlet materiale som notater, utfylte spørreskjemaer og elevens skriftlige arbeider vil bli slettet og makulert når prosjektet er ferdig mai 2021.

FRIVILLIG DELTAKELSE

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Om du velger å trekke deg eller ikke ønsker å delta i dette aksjonsforskningsprosjektet vil dette ikke føre til noen negative konsekvenser for deg. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

DINE RETTIGHETER

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

HVA GIR OSS RETT TIL Å BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER OM DEG?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

HVOR KAN JEG FINNE UT MER?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold ved Kåre Solfjeld - epost: kare.solfjeld@hiof.no – telefon 69 60 83 41
Vårt personvernombud – Martin Gautestad Jakobsen – epost: martin.g.jakobsen@hiof.no
telefon: 69 60 80 09
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS - epost: personvernombudet@nsd.no
Telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

prosjektansvarlig (forsker/veileder): Kåre Solfjeld og student: Lena Nerland

..

(Ta med denne svarslippen tilbake til skolen og lever til Lena Nerland så snart som mulig).

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Master i fremmedspråk - tysk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å fylle ut spørreskjemaer
- ☐ å delta ved observasjon i undervisningen
- ☐ at mitt skriftlige arbeid samles inn

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet mai 2021

Elevens navn (skriv tydelig):	
Elevens signatur:	Dato:

9.2 Vurdering fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 957491 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft 0365 og OneDrive er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

9.3 Die Aufgabetexten der schriftlichen Aufgaben

Aksjon 1 – første innlevering. Kodenavn elev (fylles ut av lærer).

Tysk tekst med norsk oversettelse. Teksten skal være mellom 40 og 45 ord. Husk overskrift.

Tillatte hjelpemidler: Minigrammatik og Norsk/tysk ordbok

Thema: **Jahreszeiten**

Aksjon 1 – andre innlevering. Kodenavn elev (fylles ut av lærer).

Tysk tekst med norsk oversettelse.

Aksjon 2 – første innlevering. Kodenaavn elev (fylles ut av lærer).

Tysk tekst med norsk oversettelse. Teksten skal være mellom 40 og 45 ord. Husk overskrift.

Thema: **Mein Lieblingstag**

Aksjon 2 – andre innlevering. Kodenaavn elev (fylles ut av lærer).

Tysk tekst med norsk oversettelse.

Aksjon 3 – første innlevering. Kodenavn elev (fylles ut av lærer).

Tysk tekst med norsk oversettelse. Teksten skal være mellom 40 og 45 ord. Husk overskrift

Thema: **Mein Alltag** ELLER **Das mache ich in meiner Freizeit**.

Forslag til innhold: min skoledag, min morgen, beskrivelse av en vanlig dag eller beskrivelse av noe du gjør i fritiden.

Aksjon 3 – andre innlevering. Kodenavn elev (fylles ut av lærer).

Tysk tekst med norsk oversettelse

9.4 Fragebogen (Vor- und Nachteile jede Arbeitsform).



Spørreskjema kodenavn:

Gjelder undervisningsform: ☐ Pararbeid ☐ Plenum i klassen ☐ Digital peer review

List opp fordeler og ulemper med denne undervisningsformen (skriv også på baksiden hvis behov):

FORDELER (du opplevde denne økten).	ULEMPER (du opplevde denne økten).

9.5 Fragebogen bevorzugte Arbeitsform



Hvilken aksjon synes du var mest effektiv?

Jeg synes ☐ Pararbeid ☐ Plenum i klassen ☐ Digital peer review

var den mest effektive undervisningsmetoden i forhold til læring.

Begrunnelse for hvorfor du synes det var den mest effektive aksjonen:

9.6 Notizenschema

OBSERVASJONSNOTATER

○ PARARBEID

○ PLENUM I KLASSEN

 DIGITAL PEER REVIEW

Blankt = Middels

Notat = Avvik fra middels

ELEV:

DELTAKELSE/AKTIVITETSNIVÅ

FOKUS/KONSENTRASJON

MOTIVASJON

ELEV A			
ELEV B			
ELEV C			
ELEV D			
ELEV E			
ELEV F			
ELEV G			

ELEV H			
ELEV I			
ELEV J			
EKSTRANOTATER:			

9.7 Die Korpusanalyse (vollständige Übersicht)

	Aktion	Versuch	1 (-0,25) Rec	2 (-1) Fehlen	3 (-0,25) Grosse B	4 (-1) Verb	5 (-0,25) Kas	6 (-1) Wortstell	7 (-0,5) Einza	8 (-0,5) Adjektiv gradboying	Fehlersumme	Verbessering/V	Bevorzugt
Name													
A	1	1	1	1	2		2		2		2,5		
A	1	2	2	0	0		3		1		1,75	30 %	x
A	2	1	1		7		3		1		4		
A	2	2	0		0		1		1		0,75	81 %	
A	3	1			6		3	1			3,25		
A	3	2			0	1	0	1			2	38 %	
B	1	1	5	2		2	2	2			7,75		
B	1	2	1	2		4	3				7	10 %	x
B	2	1	1	1	2			1			2,75		
B	2	2	1	0	0			0			0,25	91 %	
B	3	1				4	1	2	1		6,75		
B	3	2				3	1	1			3,25	52 %	
C	1	2		1		2		1	1		4,5		
C	1	2		1		1		0	0		2	56 %	
C	2	1	3	3		2	2	1			7,25		
C	2	2	1	0		1	0	1			2,25	69 %	
C	3	1		1		1		1			4		
C	3	2	1	0		0	1	0			0,5	88 %	x
D	1	1	2	3	2	2	1	1			7,25		
D	1	2	4	1	1	1	1	0			4	45 %	
D	2	1	1	5	4	1		1	1		8,75		
D	2	2	1	6	1	1	2	0	1		8,5	3 %	
D	3	1	2	3	2	3	1	1	1		8,75		
D	3	2	1	2	0	3	0	0	1		5,75	34 %	x
E	1	1		1	2	4	3	1			7,25		
E	1	2		1	0	4	2	0			5,5	24 %	x
E	2	1			1	2		3			5,25		
E	2	2		1	0	1		2			3,25	38 %	
E	3	1	1	2		4	1	1			7,5		
E	3	2	0	0		0	1	1			1,25	83 %	
F	1	1	1	1	3		4				3		
F	1	2	0	1	0		3				1,75	42 %	
F	2	1	6	2	1	2		2			7,75		
F	2	2	0	1	0	2		1			5	35 %	x
F	3	1	1	1	1	1	4	2	1		5		
F	3	2	0	0	0	1	1	2	0		2,25	55 %	
G	1	1		3		3		1			10,25		
G	1	2		0		4					4	61 %	
G	2	1		5	1			1			6,25		
G	2	2		2		1		0			3	52 %	x
G	3	1	1	3		2	2				5,75		
G	3	2	0	0		1	0				1,25	78 %	
H	1	1				1	1				1,25		
H	1	2				0	1				0,25	80 %	x
H	2	1	1	3	1	1	1	1			5		
H	2	2	0	0	0	1	1	0			1,5	70 %	
H	3	1				4	1	3			7,25		
H	3	2				0	0	1			1	86 %	
I	1	1		4	1	2	4	1			8,25		
I	1	2		0	0	3	2	0			3	64 %	x
I	2	1				2		2			4		
I	2	2				2		1			3	25 %	
I	3	1		1					1		1,5		
I	3	2		0					0		0	100 %	
J	1	1					3	3			7,75		
J	1	2					1				0,25	97 %	x
J	2	1			4	1	1	3			5,25		
J	2	2			0	0	1	0			0,25	95 %	
J	3	1	1		3	5	1	1			7,25		
J	3	2	0		0	1	1	0			1,25	83 %	

Reflexion über die Masterarbeit von Lena Nerland

Mit dieser Untersuchung habe ich gezeigt, dass systematische Forschung meiner eigenen Praxis sehr gut möglich ist. Ich war am Anfang des Projekts skeptisch, wie ich es schaffen sollte, dies allein zu machen, während der Durchführung des normalen Unterrichts. Um bei der Durchführung dieser Masterarbeit erfolgreich zu sein, musste ich vor allem den Plan, den ich im Voraus aufgestellt hatte, sorgfältig befolgen. Ich habe auch Glück gehabt, dass alle SchülerInnen in jeder Unterrichtsstunde während des Aktionsforschungsverlaufs anwesend waren.

Die Hauptthemen meiner Masterarbeit sind formatives Feedback, kollaboratives Lernen, lernerzentrierter- und digitaler Unterricht. Diese sind Themen, die mich ganz vom Anfang an meiner Unterrichtspraxis sehr interessiert haben. Was ich jedoch erkannte, während des Schreibens und Lesens, war, dass jedes dieser Themen sehr umfangreich war. Einerseits habe ich es eher positiv als negativ empfunden, dass ich sehr viele relevante Artikel und Bücher zu den Themen gefunden habe. Andererseits hatte ich leider keine Zeit alles zu lesen und ich musste mich beim Schreiben begrenzen, so dass ich nur das, was relevant für meine Forschungsfrage war, schrieb. Dies war nicht einfach und ich hoffe, dass ich es geschafft habe, die relevantesten Artikel und Bücher auszuwählen. Wenn ich ein ähnliches Projekt noch einmal durchführen würde und ich etwas anders machen sollte, wäre es vielleicht besser, wenn ich mich nur in einem dieser Themen vertiefen würde. Andererseits zeigt meine Aufgabe, dass die Themen miteinander eng verknüpft sind. Zum Beispiel konnte meine Aufgabe die Zusammenhänge zwischen kollaborativen Arbeitsformen, sowohl digital als auch nicht digital, Autonomie der SchülerInnen und formativem Feedback, beleuchten.

Wenn ich über andere Aktionsforschungsprojekte gelesen habe, haben einige, einen sogenannten „kritischen Freund“ engagiert. Die Hauptrolle des kritischen Freundes ist, kritische Fragen zu stellen und Feedback zu geben. Es wäre wünschenswert für mögliche zukünftige Aktionsforschungsverläufe, dass ich auch einen solchen „kritischen Freund“ hätte. Wenn man allein ist, ist es immer die Gefahr, dass man zu subjektiv in der Auslegung der qualitativen Daten ist. Im Fall dieser Masteraufgabe habe ich sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungsmethoden benutzt. Es ist auch nicht typisch für eine Aktionsforschung, dass quantitative Methoden einbezogen werden. Der Grund dafür ist, dass der oder die Aktionsforscherin das Klassenzimmer in seiner natürlichen Form studieren

möchte - wie er oder sie es erlebt - ohne einzelne Variablen zu manipulieren oder zu untersuchen. Meine quantitative Datenerhebung ist dennoch ganz natürlich und nicht-manipuliert durchgeführt worden, weil die SchülerInnen auch normalerweise das Fehlerscoresystem in der formativen Phase ihrer schriftlichen Arbeiten benutzen. Die kollaborativen Arbeitsformen, die ich ausprobiert habe, waren auch nicht für die SchülerInnen neu. Meiner Meinung nach fand ich es nützlich und vor allem praktisch Textkorpora als Daten zu benutzen, um meine Forschungsfrage zu beantworten. Als ich endlich die Daten (also die Textkorpora) hatte, konnte ich einfach die Fehlersumme jedes Korpus berechnen. Also gab es bei dieser quantitativen Methode wenig Gefahr für falsche Auslegungen.

Die Ergebnisse haben einen direkten Einfluss auf meinen Unterricht ausgeübt und hat mich außerdem zu einer reflektierteren DaF-Lehrerin gemacht. Ich weiß nun, dass kollaborative Arbeitsformen in der korrektiven Phase einer schriftlichen Arbeit einzubeziehen, positive Auswirkungen auf den Lerngewinn der SchülerInnen haben können. Darüber hinaus weiß ich, dass digitale Peer Reviews im Diskussionsforum zu einem hohen Lerngewinn führen können. Nach dieser Forschung habe ich auch eine Vorstellung davon, was in Bezug auf die kollaborative Arbeitsformen möglicherweise verbessert werden kann. Zum Beispiel, warum einige Arbeitsformen effektiver sind als andere.