

## QUESTIONING BELIEFS: EIN VERSUCH, ANGEHENDE LEHRPERSONEN ZUM HINTERFRAGEN IHRER ÜBERZEUGUNGEN ANZUREGEN

Various research has shown that student teachers' convictions and beliefs about learning and teaching are considerably resistant to change, meaning that even a whole course of studies often has very little if any impact at all in terms of adapting and reconsidering one's conceptions. The article describes a seminar at University of Teacher Education Lucerne that aims at confronting the students with their own beliefs via the instruments of classroom research. We give insights into students' examples of classroom research, their questions developed, and offer some reflections on the strengthening or loosening of personal beliefs in this context. Finally, some of the experiences with the investigative seminar are discussed from the lecturers' point of view.

● Anna Häflinger, Martina Zimmermann & Andrea Zeiger | PH Luzern



Anna Häflinger war bis Februar 2018 Dozentin für Englischdidaktik Primarstufe an der PH Luzern.



Martina Zimmermann ist Dozentin im Bereich Fremdsprachen an der PH Luzern.



Andrea Zeiger ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch Primarstufe an der PH Luzern.

### Ausgangslage

Befasst man sich mit Forschungsliteratur zu „Teachers' beliefs“, definiert als „individual's judgment of the truth or falsity of a proposition, a judgment that can only be inferred from a collective understanding of what human beings say, intend and do“ (Pajares, 1992, 316), ist festzustellen, dass die Ergebnisse mehrheitlich darauf hinweisen, dass Überzeugungen, Vorstellungen und Konzeptionen Lehrpersonen und deren Lehransätze im Schulzimmer stark beeinflussen (vgl. Fives & Gregoire Gill 2015; Debrel 2012). Etliche Forschende betonen, wie starr „teachers' beliefs“ seien (vgl. Johnson 1994, 440; Mattheoudakis, 2007).<sup>1</sup> Ebenfalls wird dargelegt, dass solche „beliefs“ als Filter agieren, d.h. dass sie angehende Lehrpersonen dahingehend beeinflussen, wie diese ihnen in der Ausbildung präsentierte Konzepte wahrnehmen und interpretieren (z.B. Borg 2006). Pajares (1992) schlägt vor, dass „beliefs“ dann veränderbar werden, wenn sie als „unsatisfactory“ angesehen werden und dies wiederum geschehe nur, wenn diese hinterfragt werden. Das Fachteam Englischdidaktik Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule

le Luzern überlegte angesichts dieser Forschungslage, wie es denn gelingen könnte, Studierende mit ihren „beliefs“ zu konfrontieren und beschloss, ein Angebot zu forschendem Lernen in die Ausbildung zu integrieren. Dies mit dem Ziel, Studierende zu befähigen, Fragen zu stellen, die für die Entwicklung des eigenen Unterrichts relevant sind, um dann mittels methodischer Instrumente von „small-scale classroom research“ (in Folge SSCR) schlüssige Antworten zu generieren und/oder eigene Praktiken/Vorstellungen zu hinterfragen.

### Angehende Lehrpersonen und ihre small scale classroom research – einige Einblicke

Im Seminar mit dem Titel „Investigating“ werden die Studierenden im 5. Semester in die Grundlagen von SSCR (Chaudron 2000; Hopkins, 2008; Mettetal 2012) eingeführt, um anschliessend aus einer Palette von sechs in der Ausbildung be-

<sup>1</sup> Einige Forschende weisen auch auf darauf hin, dass „beliefs“ von angehenden Lehrpersonen durchaus veränderbar seien (vgl. Chai, Wong & Teo, 2009).

reits behandelten Themen (Content Relevance CLIL, Mixed Ability, Plurilingual/ Pluricultural Aspects, Form, Task based Teaching, Strategy Learning) ihren eigenen Fokus zu wählen, sich vertiefte theoretische Grundlagen zu erarbeiten und dann Forschungsfrage und Research Design zu definieren. Im darauffolgenden Zwischensemester führen die Studierenden im Rahmen ihres Berufspraktikums die von ihnen konzipierte SSCR durch. Die dabei gesammelten Daten werden im darauffolgenden Semester ausgewertet, visualisiert, interpretiert sowie in den Lehrveranstaltungen bezüglich ihrer Implikationen für die Unterrichtspraxis in Kleingruppen diskutiert. Nach einem Input zu SSCR formulieren die Studierenden eine für sie wichtige Fragestellung aus einem der sechs The-

menbereiche. Die Fragesammlung aus vergangenen Semestern zeigen, dass zum einen Fragen im Fokus stehen, die mit der eigenen Unterrichtskompetenz zusammenhängen. Dazu gehören u.a. Fragen wie etwa «Welches Korrekturverhalten zeige ich im mündlich-kommunikativen Setting? Welche Fehler und auf welche Weise korrigiere ich?» oder «Verstehen die Kinder meine Arbeitsanweisungen im Englischunterricht? Wie gehen sie die Gruppenarbeit an?» oder «Welche Lernstrategien wenden die Kinder an? Eigene oder von mir im Unterricht vermittelte?» Ein Beispiel aus dem Frühling 2018 dient der Verdeutlichung. Dem Studenten Lukas Wicki etwa ging es darum, sein eigenes Korrekturverhalten zu beobachten. Untenstehend ist seine SSCR in komprimierter Form dargestellt.

6. Klasse (4. Jahr Englisch)	Thema: Form
<b>Fragestellungen</b> Hemmt das Korrekturverhalten der Lehrperson die SchülerInnen in der mündlichen Kommunikation? Und: Wie fühlen sie sich, wenn sie korrigiert werden?	<b>Forschungsdesign</b> Die Daten werden mittels Fragebogen bestehend aus 5 geschlossenen Fragen erhoben. Die Resultate werden in Diagrammen visualisiert, ein Exemplar ist weiter unten zu sehen.
<b>Ziel</b> Die Informationen der Kinder ermöglichen der Lehrperson, sich ihres Korrekturverhaltens bewusst zu werden und dieses allenfalls anzupassen.	<b>Fazit des Studenten</b> Überrascht war Lukas Wicki über die grosse Gruppe der Kinder, die sich nur melden, wenn sie ganz sicher sind, die richtige Antwort zu haben. Individuelles Nachfragen der Lehrperson ergab, dass diese SchülerInnen mehr Zeit und ergänzende Erklärungen benötigt hätten. Seine Schlussfolgerung für die eigene Praxis sieht er in einem verstärkt individualisierten Korrekturverhalten.



Abbildung 1: SSCR von Lukas Wicki

Die Fragesammlung aus vergangenen Semestern zeigen, dass Fragen im Fokus stehen, die mit der eigenen Unterrichtskompetenz zusammenhängen.

Lukas Wicki folgerte aus seiner Aktionsforschung, dass es sich lohnen kann, Fragen an eigene Unterrichtspraktiken zu stellen und zum eigenen Korrekturverhalten periodisch – z.B. einmal im Semester – das Feedback der Kinder einzuholen.

Zum anderen wollten etliche Studierende weniger ihr eigenes Lehrverhalten im Fremdsprachenunterricht ergründen, sondern nahmen sich vor, in der Lehre vermittelte Konzepte im eigenen Unterricht zu überprüfen. Sie stellten Fragen wie «Verhelfen kooperative Lerntechniken wirklich zu besserem Leseverstehen?» oder «Werden Sachinhalte aus dem Bereich Natur & Technik – wie CLIL (Content & Language Integrated Learning) es vorgibt – im Englischunterricht wirklich verstanden?». Hier kommt zum Ausdruck, dass Studierende selber Erfahrungen mit gewissen gelernten Konzepten sammeln wollen.

ten sammeln wollen.

Beispielsweise beschloss Matthias Hediger, die in der Ausbildung behandelte und von ihm kritisch aufgenommene Methode «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) zu hinterfragen. Dazu wurde der inhaltliche Fokus auf den Sklavenhandel in Nordamerika im 18. Jahrhundert gerichtet.

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass Matthias Hediger erkannt hat, welchen sprachlichen Ansprüchen sein CLIL-Unterricht zu genügen hat, damit möglichst alle Kinder profitieren können. Zudem zeigt er in seinem Schlussbericht auf, welche Herausforderungen das Forschen in einer Klasse mit sich bringt und bemerkt, dass die Wirksamkeit von CLIL nach einem Mini-Input nicht abschliessend bejaht oder verneint werden kann.

6. Klasse (4. Jahr Englisch)	CLIL Sklavenhandel in Nordamerika im 18. Jahrhundert
Fragestellung Wie gut können sich Lernende an Informationen erinnern, die ihnen auf Englisch bzw. auf Deutsch vermittelt wurden? Oder anders gesagt: Funktioniert CLIL wirklich?	Forschungsdesign Die Lernenden werden in zwei Gruppen eingeteilt. Während 20 Minuten erhalten sie jeweils dieselben Inputs über den Sklavenhandel in Nordamerika im 18. Jahrhundert, wobei die eine Gruppe auf Deutsch und die andere auf Englisch unterrichtet wird. Im Anschluss daran erhalten sie schriftliche Fragen auf Deutsch. Eine Woche später werden sie erneut befragt, um zu überprüfen, wie gut sie sich an das Gelernte erinnern.
Ergebnisse Die Gruppe, welche den Input auf Deutsch erhalten hat, schneidet bei den Erinnerungsfragen wenig besser ab.	Fazit des Studenten Matthias Hediger zieht für sich den Schluss, dass seine SCCR nicht abschliessend für oder gegen CLIL spricht. Die Lehrperson müsste beim englischsprachigen Input «Language Support» bereitstellen, was in der durchgeführten Lektion nicht ausreichend gewährleistet war.

#### Deutsch

In Afrika werden die Schiffe mit Menschen (Sklaven) beladen. Diese haben nur sehr wenig Platz auf den Booten (siehe Abbildung). Manchmal werden über 400 Leute auf nur ein Boot geladen. Oftmals gibt es nicht genug zu essen auf dem Schiff. Viele Sklaven überleben die Überfahrt nach Nordamerika, der «neuen Welt», nicht. Einmal dort angekommen, werden die Überlebenden auf Sklavenmärkten verkauft.

In Nordamerika werden die Schiffe mit Zucker, Tabak und Baumwolle beladen. Nun machen sie sich auf den Weg zurück nach Europa. Für die ganze Rundreise, von Europa nach Afrika, von dort nach Nordamerika und wieder zurück nach Europa brauchen die Schiffe manchmal über 500 Tage. Dieser Handel wird auch Dreieckshandel genannt.

#### Englisch

In Africa, the ships load human beings (slaves). They only have very little space on the boats (look at the picture!). Sometimes more than 400 people are placed on one boat. Often there is not enough food on board. Many people die during the travel to North America, the new world. There the people are sold on slave-markets.

In North America, the ships load sugar, tobacco, and cotton. The boats then make the way back to Europe. For the travel from Europe to Africa, to America and back to Europe boats sometimes need more than 500 days. This trade is called a triangular trade.

#### Beispielfragen:

- > Was könnte dazu geführt haben, dass nicht alle Sklaven die Überfahrt nach Amerika überlebten?
- > Wieso wird der Handel auch Dreieckshandel genannt? Begründe deine Erklärung mit einem Beispiel.

Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial.

## Herausforderungen und Erfahrungen mit dem investigativen Seminar

Die Modulevaluation durch die Studierenden zeigte, dass sie die investigative Anlage des Moduls mehrheitlich – wenn auch nicht durchgehend – als sinnvoll und für die berufliche Zukunft relevant erachten. Rückmeldungen wie „I think I will do some SSCR in the future because I see how it is possible to explore my own teaching“ sprechen für das Setting. Auch geht aus den Rückmeldungen hervor, dass die Studierenden durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema sowie dank der Diskussion zu den vorgestellten SSCR-Projekten ihrer Kommilitonen ein vertieftes Verständnis einiger fachdidaktischer Kernthemen aufbauen konnten. Gleichzeitig schätzen sie es, nun über ein Tool zu verfügen, welches sie in ihrer beruflichen Weiterentwicklung unterstützen kann.

Aus Sicht der Dozierenden war – neben der Wahl der Forschungsfragen – interessant zu sehen, welche Vorstellungen von Forschung die Studierenden mitbrachten. Trotz der Einführung zu SSCR lautete eine zentrale Sorge stets: „Meine Ergebnisse sind nicht repräsentativ, da die Untersuchung ja nur die 21 Kinder meiner Klasse umfasste“. Es mussten Begrifflichkeiten und Merkmale von SSCR in Abgrenzung zu anderen Forschungsmethoden geklärt werden, denn mit SSCR waren die Studierenden wenig vertraut. Forschung bedeutete für sie in erster Linie das Erfassen quantitativer Daten, die in Aussagen mündeten wie: „90% der

Schülerinnen und Schüler können das Wort richtig schreiben“ – bei einem Total von 7 Lernenden. Zudem bekundeten die Studierenden zuweilen Mühe, ihre forschende und lehrende Tätigkeit auseinanderzuhalten. So waren etwa wertende Aussagen statt objektive Beschreibungen in den Berichten zu finden. Erstere waren zwar für das Planen des weiteren Unterrichts relevant, hingen aber nicht mit der gewählten Fragestellung der SSCR zusammen.

Einen Stolperstein erkennen die Studierenden in den knappen zeitlichen Ressourcen für die Umsetzung der SSCR. Die Interventionen müssen im Abschlusspraktikum in bloss 1-2 Lektionen durchgeführt werden. Günstig wären zusätzliche Zeitgefässe für die Intervention, aber auch für die sofortige Aufarbeitung der Daten. Es zeigte sich zudem, dass – im Gegensatz zu den obgenannten Beispielen – viele Studierende ihr Praktikum auf der Unterstufe absolvierten und so kein Englisch unterrichten konnten. Entsprechend mussten allgemeinere pädagogische Fragen bearbeitet werden, die in anderen Fächern umsetzbar waren. Das aus diesen Anlagen generierte Erfahrungswissen kann selbstverständlich auf die Englischdidaktik übertragen werden, ein spezifischerer Fokus auf diese wäre jedoch wünschenswert. Insgesamt schätzen die Studierenden das Verhältnis zwischen Zeitaufwand und Lernertrag recht kritisch ein, was für eine eingehende Überprüfung des Settings spricht.

## Fazit

In Anbetracht der Forschungslage zur Starrheit von Konzeptionen, Vorstellungen und Überzeugungen angehender Lehrpersonen bleibt offen, wie nachhaltig das beschriebene Setting ist. Um dies zu eruieren, müssten systematisch Daten ehemaliger Studierender erhoben werden. Bei der Diskussion der Daten in den dafür zusammengestellten Kleingruppen gelang es den Dozierenden jedoch immer wieder, durch gezieltes Erfragen der Motivationsgründe, welche zur gewählten Forschungsfrage geführt hatten, den Studierenden ihre subjektiven Theorien resp. Zweifel betreffend der Wirksamkeit von Unterrichtskonzepten bewusst zu machen. Ebenso konnte bei vorschnell getroffenen Schlussfolgerungen kritisch darauf hingewiesen werden, dass die Datenlage und deren Interpretation teilweise nicht übereinstimmte, d.h., die eigenen Überzeugungen einer objektiven Analyse der Daten im Wege standen. So besteht Grund zur Hoffnung, dass das forschende Handeln im Rahmen eines kleinen Projekts bei den Studierenden eine kritische Einstellung zu eigenen Überzeugungen weckte, die über die Ausbildung hinaus erhalten bleibt. Wenn Lehrpersonen investigative Praktiken – beispielsweise das Formulieren einer Fragestellung – als Teil ihrer professionellen Tätigkeit und Weiterentwicklung sehen, gelingt es allenfalls, eigene Überzeugungen und Vorstellungen regelmässig in Frage zu stellen und auf deren Wirksamkeit zu überprüfen.

## Referenzen

**Borg, S.** (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

**Chai, C.S., Wong, S.C. & Teo, T.** (2009). The shift in Singaporean pre-service teachers' epistemological beliefs and in their beliefs about teaching and learning over the course of teacher preparation program. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3384-3387). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

**Chaudron, C.** (2000). Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language use and learning. *Second Language Studies*, 19(1), 1-56.

**Debreli, E.** (2012). Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 367-373.

**Farrell T.S.C.** (2015). Encouraging Critical Reflection in a Teacher Education Course: A Canadian Case Study. In: Farrell T.S.C. (Eds.) *International Perspectives on English Language Teacher Education. Innovations from the Field*. London: Palgrave Macmillan.

**Fives, H. & Gregoire Gill, M. (dir.)** (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.

**Hopkins, D.** (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.

**Johnson, K. E.** (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452.

**Mattheoudakis, M.** (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1272-1288.

**Mettetal, G.** (2012). The what, why and how of classroom action research. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-9.

**Pajares, M. F.** (1992). Teachers' beliefs and educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.