

Exposé

Die Rolle des Feedbacks auf selbstregulatorische Strategien: Untersuchung zur schriftlichen Textproduktion im Japanisch als Fremdsprache-Unterricht

1. Zielsetzung und Problemstellung

Ziel der geplanten Dissertation ist es, die Rolle des Feedbacks auf selbstregulatorische Strategien zu untersuchen. Diese sind gerade im Hinblick auf eigeninitiirtes lebenslanges Lernen eine *conditio sine qua non*. Die geplante Studie wird bei Bachelor-Studierenden an einer deutschen Hochschule zum Japanisch als Fremdsprache-Unterricht durchgeführt und nimmt diese Strategien mit Hilfe verschiedener Erhebungsinstrumente in den Blick (vgl. Abschn. 4).

Nach HATTIE wird das Feedback als essenzielle Einflussgröße von effektiven Lernprozessen identifiziert (HATTIE und ZIERER 2018: 147). HATTIE und TIMPERLEY (2007: 81) definieren Feedback als Information, die von einem Akteur wie der Lehrperson oder dem Peer über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verstehens gegeben wird. Allerdings kann das Feedback auch durch die Lernenden selbst gegeben werden, indem sie sich innerhalb des metakognitiven Systems selbst bewerten (SHINTÔ 2017: 25). Nach HATTIE (2013: 210) ist es beim Feedback-Geben wichtig, Antworten auf folgende Feedback-Fragen zu suchen: *Wohin gehe ich?* (Lernziele), *Wie komme ich voran?* (Selbstbewertung und Selbsteinschätzung) und *Wohin geht es danach?* (neue Ziele). Das leistungsorientierte Feedback von HATTIE erfolgt auf drei Ebenen: der Ebene der Aufgabe, der Ebene des Prozesses und der Ebene der Selbstregulation¹. Feedback auf der letzteren bedeutet, dass die Lernenden eine Rückmeldung dazu erhalten, wie sie die Produkte sowie Prozesse ihrer Leistung selbst kontrollieren können. Wenn dieses Feedback einem Schreibenden gegeben wird, zielt es auf eine Steuerungseinheit im Schreibprozess ab. Die Schreibentwicklungsmodelle nach HAYES und FLOWER (1980) sowie HAYES (1996, 2014) basieren auf der Idee, dass das Schreiben in drei rekursiven Phasen, Planung (*planning*), Ausführung (*translating*) und Überwachung (*reviewing*) stattfindet. Das Zusammenwirken dieser drei Phasen wird durch eine Steuerungseinheit, den *monitor*, kontrolliert. Selbstgesteuerte Lernende, wie sie ZIMMERMAN (1989: 329) beschreibt, sind diejenigen, die „*metacognitively, motivationaly, and behaviorally active*“ sind. Aber ein Fremdsprachenlerner kann einen geschriebenen Text meist nicht mit der gleichen Kompetenz wie in seiner Erstsprache kontrollieren. Aus diesem Grund ist es wichtig zu analysieren, welche Strategien der Selbststeuerung ein Fremdsprachenlerner in der Planungs-, Ausführungs- und Überwachungsphase im Schreibprozess einerseits einsetzt und welche Schwierigkeiten ein Fremdsprachenlerner beim Monitoring andererseits hat. Basierend darauf wird untersucht, welche Effekte das Feedback auf der Selbstregulationsebene auf den Schreibprozess eines Fremdsprachenlerners hat.

¹ Im vorliegenden Exposé wird der Begriff „Selbstregulation“ nach HATTIE verwendet, während „Selbststeuerung“ für den Begriff nach ZIMMERMAN (1989) steht.

2. Forschungsstand

Die meisten Feedbackforschenden im Bereich Fremdsprachenlernen und -lehren sehen Feedback in enger Verbindung zur Fehlerkorrektur (GROTJAHN und KLEPPIN 2017: 258). Viele Studien erachten heutzutage ein schriftliches Feedback zu Schreibprodukten bei der Weiterentwicklung grammatischer Korrektheit als effektiv. Dies kann jedoch je nach Art des Feedbacks z. B. direkt oder indirekt zu einer negativen Beeinflussung der Selbstwirksamkeit der Lernenden, für die die Selbststeuerung eines der wichtigsten Elemente ist (ZIMMERMAN 1989: 329), führen (GROTJAHN und KLEPPIN 2017: 260). Selbstwirksamkeit bezieht sich darauf, ob eine Person die Handlung, die zu einem bestimmten Ergebnis führt, erfolgreich ausführen kann. Es handelt sich um eine Art Selbstvertrauen, das entsteht, wenn die Person erkennt, dass sie eine solche Erwartung an sich selbst stellt (ITÔ 1996: 92). Den Umfragen bezüglich der Fehlerkorrektur von YASUDA und WANG (2016) sowie ISHIBASHI (2012) zufolge wünschen sich viele Japanisch-Lernende Fehlerkorrekturen zu ihren Schreibprodukten. ISHIGE (2009) befragte koreanische Studierende, die in Japan in einer Sprachschule Japanisch lernen, dahingehend, was sie dazu motiviere, Aufsätze in japanischer Sprache schreiben zu wollen. Lehrerseitige Rückmeldungen wie Lob und sorgfältige Fehlerkorrektur veranlassten sie zum Schreiben (ISHIGE 2009: 20). Doch welche Auswirkungen die Fehlerkorrektur zur Überarbeitung eines schriftlichen Textes auf die Selbstwirksamkeit der Japanisch-Lernenden hat, wird dort nicht thematisiert.

Neben den Fehlerkorrekturen kann sich das dem Lernenden gegebene Feedback auch auf metakognitives Wissen, Motivationen, Einstellungen oder kognitive Strategien beziehen, die für die Strategien des selbstgesteuerten Lernens eine große Rolle spielen. Im Bereich Japanisch als Fremdsprache untersuchte NINOMIYA (2015) aus der Perspektive des selbstgesteuerten Lernens die Beziehung zwischen zwei mündlichen Präsentationen über ein Lieblingsbuch der Lernenden und der entsprechenden Selbstreflexion. Sieben an universitären Japanischkursen auf Mittelstufenniveau Teilnehmende hielten dazu zwei Präsentationen innerhalb der Unterrichtsstunde. Die Teilnehmenden hielten ihre Selbstreflexion zu sprachlichen und motivationalen Aspekten in Bezug auf die erste Präsentation auf einer Reflexionskarte fest. Zusätzlich setzten sie sich hinsichtlich der zweiten Präsentation schriftlich ein Ziel. Die Selbstreflexion erfolgte in direktem Anschluss an die erste Präsentation, im Abstand von ca. fünfzehn Minuten erfolgte dann die zweite Präsentation. NINOMIYA konnte nachweisen, dass diese Art des Vorgehens dazu geeignet war, dass die Lernenden die eigenen kognitiven Prozesse überwachten und ihre metakognitiven Strategien steuerten. Des Weiteren belegt die Studie, dass die Teilnehmenden durch die Aufgabe ihre eigene Entwicklung wahrnahmen und somit Selbstwirksamkeit empfanden. Allerdings weist die Forscherin auf den Bedarf der aktiven Intervention bzw. des aktiven Feedbacks von der Lehrerseite auf die metakognitiven Aktivitäten und selbstgesteuerte Strategien hin (NINOMIYA 2015: 42). In einem ähnlichen Kontext untersuchten FURUUCHI und THONGMEE (2014) die Auswirkungen des Feedbacks auf Selbstreflexionen, die von 13 thailändischen Lehrkräften einer

Mittelschule bei der Ausbildung zu Japanischlehrenden mit Hilfe von Reflexionskarten durchgeführt wurden. Das Feedback auf Selbstreflexionen wurde von FURUUCHI und THONGMEE gegeben. Sie führten aus, dass die konkrete Aushandlung des weiteren Vorgehens dazu führte, die metakognitive Selbstüberwachung eines Teilnehmers zu erhöhen und die Vorbereitung zu verbessern (FURUUCHI und THONGMEE 2014: 128, vgl. auch FERRIS et al. 1997: 163).

Im Bereich Japanisch als Fremdsprache z. B. in Bezug auf das Kanji-Lernen wurde zwar die Effektivität des Feedbacks auf der Selbstregulationsebene in einigen Studien (AKIYAMA und HAYASHI 2016a, 2016b) behandelt, doch welche Rolle das Feedback zu Schreibprodukten spielt, ist bislang noch kaum erforscht.

3. Fragestellung

Die Dissertation wird sich mit den folgenden Aspekten beschäftigen:

1. Welche Strategien in Reaktion auf welche Probleme beim Schreibprozess aus Perspektive der Selbststeuerung verwenden Studierende, wenn eine Schreibaufgabe in japanischer Sprache geschrieben werden soll? Um diese Frage zu beantworten, geht die geplante Dissertation v. a. auf die Schreibprozessmodelle nach HAYES und FLOWER (1980) sowie HAYES (1996, 2014) ein, mit deren Grundidee des zyklischen Prozesses selbstgesteuerten Lernens (ITÔ 2008: 15), der sich in die Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsphase gliedert, verbunden wird.
2. Welche Auswirkungen auf den zukünftigen Schreibprozess sind ersichtlich, wenn die Studierenden sich Feedback durch Reflexionskarten geben und schriftliches Feedback von anderen Personen auf die eigenen Reflexionskarten erhalten?

4. Methodik und Vorgehensweise

Gewählt wird ein Mix aus verschiedenen Methoden, um sich dem Thema multiperspektivisch zu nähern. Zum einen werden die Schreibprodukte der untersuchten Personen sowie die von ihnen ausgefüllten Reflexionskarten und die Wirkung des Feedbacks auf diese betrachtet. In einem zweiten Schritt werden Interviews geführt.

Zielgruppe der geplanten Dissertation sind Bachelor-Studierende, die an einer deutschen Hochschule in der Mittel- und Oberstufe Japanisch lernen. Ihre Schreibaufgaben, die auf Japanisch geschrieben werden sollen, sind zwar variierend, umfassen aber typische Textsorten wie z. B. Einladung, Buch- oder Filmbesprechung sowie Bewerbungsschreiben.

In der ersten Phase wird den Studierenden mit der Schreibaufgabe eine Reflexionskarte übergeben, auf der sie die Schwierigkeiten sowie die verwendeten Strategien der Selbststeuerung und Motivation in der Planungs-, Ausführungs- und Überwachungsphase bezüglich des Schreibprozesses in der ersten Phase angeben sollen. Durch geschlossene Fragen werden spezifische Angaben angestrebt, wobei freie Kommentare erlaubt sind. Im Weiteren wird die Studierenden aufgefordert, ein Ziel für die Überarbeitung ihrer ersten Textproduktion einzutragen.

In der zweiten Phase erhalten die Studierenden bei der Rückgabe ihrer ersten Textproduktion das schriftliche (korrektive) Feedback von der Lehrperson bzw. Peer zu ihrer Textproduktion.

Nach der Überarbeitung in der dritten Phase sollen die Studierenden eine neue Reflexionskarte ausfüllen. In dieser Karte geht es um die folgenden drei Punkte:

1. die Steuerung der Schwierigkeiten bei der dritten Phase,
2. die Motivation in der Planungs-, Ausführungs- und Überwachungsphase und
3. das Erreichen des Lernziels.

An diese Analysen schließen sich Interviews mit ausgewählten Studierenden an. Ziel der Interviews ist es, den individuellen Schreibprozess noch tiefer nachvollziehen zu können, als dies durch die Untersuchung der schriftlichen Textproduktion sowie der Reflexionskarten möglich ist.

5. Zeit und Arbeitsplan

Die Arbeit an der Dissertation beginnt ab dem 01.10.2019. Im Vorfeld sollen allerdings bereits weitere konkrete Planungen im Hinblick auf die gewählten Untersuchungsmethoden getroffen werden, um die theoretische Basis zu festigen und weitere Forschungen im Feld zu rezipieren (bis Febr. 2020). Ab Beginn des Sommersemesters 2020 soll der erste Teil der Datenerhebung (Schreibprodukte und Reflexionskarten) erfolgen. Im Anschluss werden die Daten ausgewertet und auf der Grundlage der Ergebnisse die Interviews anhand eines Interviewleitfadens durchgeführt. Die Interviews werden aufgezeichnet, transkribiert und anschließend kodiert, um sie entsprechend auszuwerten. Die schriftliche Fertigstellung der Dissertation soll ab Oktober 2021 erfolgen.

6. Literatur

- AKIYAMA, Maiya und HAYASHI, Ayumi (2016a): Chûjyôkyû gakushûsha ni taisuru kanji gakushû sutoratejî. Serufu fidobakku no katsuyô ni mukete. In: *JSL kanji gakushû kenkyûkai*, 8, S. 20-24.
- AKIYAMA, Maiya und HAYASHI, Ayumi (2016b): Chûjyôkyû no kanji gakushûsha ni yoru gakushûsha shutai no jiko bunseki. Jiko to mukiau „serufu fidobakku” no jissen. In: *Waseda Practical Studies in Japanese Language Education*, 4, S. 7-23.
- FERRIS, Dana, Susan PEZONE, Cathy TADE und Sharee TINTI (1997): Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions & Implications. In: *Journal of Second Language Writing*, 6, S. 155-182.
- FURUUCHI, Ayako und THONGMEE, Narisara (2014): Kyôshi kenshû ni okeru naisei katsudô to kyôshi no fidobakku ga oyobosu eikyô ni tsuite. Taijin chûtôgakkô genshokukyôin nihongokyôshi shinkiyôseikôza kenshûsei o taishô ni. In: *Japanese Language Education Bulletin, The Japan Foundation, Bangkok*, S. 121-130.
- GROTJAHN, Rüdiger und KLEPPIN, Karin (2017): Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen. In: AKUKWE, Bettina, Rüdiger GROTJAHN und Stefan

- SCHIPOLOWSKI (Hg.), *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 255-291.
- HATTIE, John (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang BEYWL und Klaus ZIERER*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- HATTIE, John und TIMPERLEY, Helen (2017): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*, 77, 1, S. 81-112.
- HATTIE, John und ZIERER, Klaus (2018): *Kenne deinen Einfluss!: "Visible Learning" für die Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider Verlag (1. Auflage 2016).
- HAYES, John Richard (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. M. Levy & S. Ransdell (Hg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, S. 1-27. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, John Richard und FLOWER, Linda (1980): Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Hg.), *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3-30.
- ISHIBASHI, Reiko (2012): Dai ni gengo ni yoru sakubunsanshutsu no ninchishinrigaku teki kenkyû. Gakushûsha shutai no gengokyôiku no tame ni. Tôkyô: Kazama shobô.
- ISHIGE, Junko (2009): Dainigengo no sakubun ni taisuru gakushûsha no ishiki. In: *Academic Japanese journal*, 1, S. 17-24.
- ITÔ, Takamichi (2008): „Mizukara manabu chikara” o sodateru hōryaku. Jikochōseigakushû no kanten kara. *BERD*, 13, benesse, S. 14-18.
- LEIJTEN, Martijn, Luuk VAN WAES, Karen SCHRIVER und John Richard HAYES (2014): Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. In: *Journal of Writing Research*, 5, 3, S. 285-337.
- NINOMIYA, Rika (2015): Effects of making a presentation twice followed by reflection: An analysis based on self-regulated learning theory. In: *Journal of Global Education, Hitotsubashi daigaku*, 6, S. 31-44.
- SHINTÔ, Takaaki (2017): The Possibility of Self-regulated Learning Theory. In: *Ritsumeikan teacher educational studies*, 4, S. 23-32.
- YASUDA, Sachiko und WANG, Qingxue (2016): Gaikokugo ni yoru sakubun ni oite gakushûsha wa teiseifidobakku o donoyôni riyô siteiruka. Gakushûsha ishiki to sakubunshûseikatei no chôsa o tōshite. In: *Kaigai nihongo kyôiku kenkyû*, 3, S. 49-71.
- ZIMMERMAN, Barry (1989): A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. In: *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, S. 329-339.