

2 Forschungsmethodik: Vorgehen und Erhebung der Akzeptanz

2.1 Die Kluft zwischen Forschung und Innovation schließen – Design-Based Research als forschungsmethodisches Vorgehen des MeVoL-Projekts

Sabine Kutzelmann und Robert Hilbe

Bislang ist die Vermittlung und Förderung des Lesens im herkömmlichen Unterricht durch eine Lesedidaktik gekennzeichnet, die nach Sprachen und Unterrichtsfächern getrennt ist. Die systematische Suche nach Synergien zwischen den Sprachfächern und die Konzeption von übergreifenden Maßnahmen ist allerdings aufwändig, darum kann sie nicht alleine Lehrer/innen überlassen werden. Mit diesem Projekt soll eine Veränderung dieser einsprachigen Vermittlungslogik angestoßen werden. Es soll gezeigt werden, wie eine üblicherweise monolinguale Lesefördermaßnahme – das Vorlesen durch die Lehrperson – für die Sekundarstufe I mehrsprachig gestaltet werden kann, sodass sie bei Lehrpersonen und Schüler/innen auf breite Akzeptanz stößt. Aufgrund dieses Erkenntnisinteresses orientiert sich das MeVoL-Entwicklungs- und Forschungsprojekt an den Grundsätzen des Design-Based-Research-Ansatzes (DBR), der auf die Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis abzielt und versucht, die in der Lehr- und Lernforschung vielfach beklagte „Kluft zwischen Forschung und Innovation im Bildungsbereich“ (Reinmann 2005: 57) zu überbrücken. Im Sinne von DBR geht es in diesem Projekt um die Konzeption der Innovation MeVoL und die Erhebung ihrer Akzeptanz und nicht um die Überprüfung ihrer Wirksamkeit.

In diesem Kapitel wird in einem ersten Teil ein Überblick über die Zielsetzungen und Merkmale von DBR gegeben, die für das Vorgehen in diesem Projekt leitend waren. In einem zweiten Teil wird die konkrete forschungsmethodische Umsetzung erläutert und mit Beispielen illustriert. Abschließend wird in einem erfahrungsbasierten Fazit auf Potenziale und Herausforderungen der Verwendung von DBR eingegangen.

2.1.1 Ziele und Merkmale von Design-Based Research

Der DBR-Ansatz ist in den 1990er Jahren im englischsprachigen Raum der Lehr- und Lernforschung entstanden, um Defizite der empirischen Bildungsforschung auszugleichen und den Transfer in die Praxis zu verbessern (vgl. Euler 2014: 16; Reinmann 2005: 58). Um diesen Anspruch zu erfüllen, sehen an DBR orientierte Forschungsarbei-

ten eine enge Verknüpfung von Forschung und Entwicklung vor; die forschende Tätigkeit beruht, wie die englische Bezeichnung *design-based* es nahelegt, auf der Gestaltung einer Intervention. Wie die Intervention oder synonym das Design gestaltet werden kann, geschieht unter Berücksichtigung von theoretischen Überlegungen und des Anwendungskontextes. Es wird dabei eine doppelte Zielsetzung verfolgt: Einerseits sollen konkrete Lösungen für unterrichtsbezogene Probleme entwickelt werden, andererseits soll im Zuge der Entwicklung das theoretische Wissen über die damit verknüpften Lehr- und Lernprozesse sowie über das Entwicklungs- und Forschungsverfahren selbst erweitert werden (vgl. van den Akker et al. 2006: 4; Plomp 2013: 16).

Verschiedentlich wurde der Versuch unternommen, aus dem facettenreichen Spektrum von Forschungsarbeiten, die sich im weitesten Sinne als *design-based* verstehen und für die es bisher keine einheitliche Bezeichnung gibt (*design experiments, educational design research, development research*), Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und sich einer Definition anzunähern (vgl. The Design-Based Research Collective 2003). Beispielsweise nennen van den Akker et al. (2006) folgende fünf Merkmale von DBR, die es erlauben, den Forschungsrahmen mit seinen ihm innewohnenden theoretischen und methodologischen Grundannahmen zu beschreiben:

- Interventionist: the research aims at designing an intervention in the real world;
- Iterative: the research incorporates a cyclic approach of design, evaluation, and revision;
- Process oriented: a black box model of input-output measurement is avoided, the focus is on understanding and improving interventions;
- Utility oriented: the merit of a design is measured, in part, by its practicality for users in real contexts; and
- Theory oriented: the design is (at least partly) based upon theoretical propositions, and field testing of the design contributes to theory building. (ebd.: 5)

Die hier aufgeführten Hauptmerkmale beschreiben die Gemeinsamkeiten von DBR, was eine grobe Zuordnung von Forschungsarbeiten ermöglicht. Um auch die Unterschiede zu anderen Forschungsstrategien wie beispielsweise der Aktions-, Experimental-, Handlungs- und Evaluationsforschung markieren zu können, wird im Folgenden eine Übersicht zu weiteren charakteristischen Besonderheiten von DBR gegeben, die die oben genannten ausdifferenzieren und die aus zusammenfassenden Darstellungen des vor allem im angloamerikanischen Raum zu diesem Forschungsparadigma geführten Diskurses resultieren (vgl. Euler 2014; Reinmann 2005; Plomp/Nieveen 2013).

Art der Problemstellung: Die DBR-Forschungsstrategie zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich komplexen Bildungsproblemen annimmt, für die es bislang noch keine vorgefertigten Lösungen gibt (vgl. Plomp 2013). Gemäß Kelly (2013: 138) unterscheidet sich ein komplexes Problem im Bildungsbereich von einem einfachen aufgrund einer oder mehrerer der folgenden Bedingungen: (1) Die zu vermittelnden Inhalte bzw. Fertigkeiten sind selbst für Bildungsexpert/innen neu. (2) Es liegt kaum didaktisch-methodisches Wissen über die notwendigen Vermittlungsprozesse vor. (3) Es sind keine

Lehr-Lern-Materialien verfügbar. (4) Das Wissen der Bildungsforschung in diesem Bereich ist gering. (5) Komplexe gesellschaftliche, gesetzliche oder politische Faktoren beeinflussen die Problemlösung negativ.

Bedeutung des Designs: Entwicklung und Forschung sind nicht zwei verschiedene, zeitlich aufeinanderfolgende Vorgänge, sondern das Design, d.h. die Entwicklung der Intervention, selbst ist Quelle wissenschaftlicher Betrachtung. Aufgrund der vielfältigen „Interaktionen zwischen Methoden, Medien, Materialien, Lehrenden und Lernenden“ von denen ein Design geprägt ist, gelten DBR-Forschungsprojekte darum auch als „holistisch“ (Reinmann 2005: 63).

Durchführung unter realistischen Bedingungen: Um herausfinden zu können, ob ein innovativer Lösungsansatz praktikabel ist, werden Interventionen in authentischen Situationen des Anwendungskontextes durchgeführt. Zudem findet während allen Phasen des Entwicklungs- und Forschungsprozesses eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktiker/innen statt. Forschungen, die Lernen in der Laborsituation fernab realer Praxis untersuchen, erscheinen nicht zielführend.

Forschungsphasen: Um die Forschungsaktivitäten planen zu können, gibt es in der DBR-Literatur verschiedene Modelle, die den Entwicklungs- und Forschungsprozess in Phasen gliedern (vgl. Euler 2014: 20; Plomp 2013: 17ff.). Zwar unterscheiden sich die Modelle hinsichtlich der zeitlichen Abfolge und der Intensität der jeweiligen Phase, in ihrem Grundmuster sind sie jedoch ähnlich aufgebaut: Zu Beginn ist eine detaillierte Analyse des Problems von Bedeutung, dann erfolgt auf dieser Grundlage in Form von Prototypen die Entwicklung des Designs. Danach wird das Design in mehreren Zyklen in der Praxis erprobt, formativ evaluiert und entsprechend der Evaluationsergebnisse überarbeitet.

Forschungsmethoden: Wie bei anderen Forschungsansätzen werden quantitative und qualitative Methoden zur Gewinnung und Auswertung von Daten kombiniert eingesetzt, allerdings besteht die Zielsetzung weniger darin, Theorien zu überprüfen, stattdessen soll mithilfe der verschiedenen Analysemethoden im Hinblick auf die Theoriebildung aus den vorliegenden Daten neues Wissen über das Lehren und Lernen herauskristallisiert werden (vgl. Euler 2014: 31).

Art der Theoriebildung: Die Entwicklung eines Designs basiert auf theoretischen Überlegungen, der Entwicklungsprozess selbst führt wiederum zu theoretischen Erkenntnissen im Bereich der Lehr- und Lernforschung. Diejenigen Theorien, die aus DBR hervorgehen, werden als „kommunizierbare“ Theorien (Reinmann 2005: 62) bezeichnet, da sie im Kontext der Praxis und für Praktiker/innen versteh- und anwendbar sein sollen. Sie werden auch „bereichsspezifische“ Theorien (Euler 2014: 18) genannt, da sie sich auf spezifische Fächer, bestimmte Themen oder Inhalte beschränken. Die Theorien beinhalten sogenannte Gestaltungsprinzipien (*design principles*), mit deren Hilfe die für das Design didaktisch-methodischen Besonderheiten beschrieben werden, die notwendig sind, um die erwarteten Ziele zu erreichen.

Qualitätskriterien: Um Daten vergleichen zu können und die Standardisierung einer Untersuchung möglichst umfassend zu realisieren, werden in der empirischen Forschung die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität angewendet.

Sie gelten – sofern quantitative Methoden zum Einsatz kommen – auch für DBR. Bedeutsamer für die Qualitätsbeurteilung sind jedoch Kriterien wie die Neuheit oder die Nützlichkeit einer Intervention und ob sich diese nachhaltig im Anwendungskontext etablieren kann (vgl. Reinmann 2005: 63). Für Nieveen/Follmer (2013: 160) ist ein Design erst dann hochwertig, wenn es relevant, konsistent (*consistency*) – das meint hier in sich „logisch gestaltet“ – praktikabel und wirksam ist. Sie empfehlen darum, das iterative Vorgehen von Design, Erprobung, Analyse und Redesign nach Möglichkeit so lange fortzusetzen, bis ein diesen Anforderungen entsprechendes Design vorliegt.

2.1.2 Konkretisierung von DBR im Projekt MeVoL

Im Zentrum des MeVoL-Designs stehen zweisprachig aufbereitete Jugendlektüren, die von der Lehrperson vorgelesen werden. Diese für die Schüler/innen sprachlich anforderungsreiche Hörerfahrung wird methodisch unterstützt mit begleitenden Maßnahmen zum *scaffolding*, zur Anschlusskommunikation und zum Gebrauch von Hörstrategien. Insgesamt benötigt eine Lehr-Lern-Sequenz zwischen einer halben und einer ganzen Unterrichtsstunde, wovon etwa 10 bis 15 Minuten dem Vorlesen gewidmet sind. Für das Vorlesen eines mehrsprachigen Textes sind jeweils zwischen vier und acht Unterrichtssequenzen vorgesehen, eine gesamte Einheit wird innerhalb von zwei bis drei Wochen in einer Klasse durchgeführt. Als mehrsprachige Lesefördermaßnahme, die sich als Ergänzung zu anderen, bereits etablierten einsprachigen Lesefördermaßnahmen versteht, sieht die Konzeption des Designs pro Schuljahr die Durchführung von zwei bis drei Unterrichtseinheiten in einer Klasse vor. Die Förderung orientiert sich dabei an den didaktischen Perspektiven der Lesemotivation (Freude am Vorgelesen-Bekommen, positive Erfahrungen mit Literatur) und der Sprachbewusstheit (Nutzung von Hörstrategien).

Diese Kurzbeschreibung soll verdeutlichen, dass sich das Unterrichtsdesigns MeVoL durch vier Komponenten auszeichnet, die das didaktisch-methodische Vorgehen während einer Sequenz bestimmen: (1) ein konkreter Vorlesetext, bei dem eine Fremdsprache in Verbindung mit der Schulsprache verwendet wird und der von der Lehrperson vorgelesen wird; Aufgaben zum (2) *scaffolding* und (3) zur Anschlusskommunikation sowie (4) zum Gebrauch und zur Reflexion von Hörstrategien (inkl. einem zeitlich vorgelagerten sprachübergreifenden Training). Mit seinen vier charakteristischen didaktisch-methodischen Komponenten ist das MeVoL-Design theoretisch wie praktisch in den aktuellen Diskursen der Fachdidaktiken der Schulsprache Deutsch und der Fremdsprachen Englisch/Französisch verankert und aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik gestaltet (vgl. 3.1). Um diese Komponenten entwickeln und formativ evaluieren zu können, wurden sie für die MeVoL-Studie separat beforscht. Im Hauptteil dieses Handbuchs werden die jeweiligen theoretischen Grundannahmen für die Gestaltung einer Komponente, konkrete Umsetzungs- bzw. Aufgabenbeispiele sowie die aus der formativen Evaluation resultierenden Gestaltungsprinzipien ausgeführt (vgl. Kap. 4).

In Tabelle 1 sind die zeitliche Ordnung der Gesamtstudie, ihre verschiedenen Phasen und die pro Phase jeweils erbrachten Ergebnisse zusammengefasst.

Tabelle 1: Entwicklungs- und Forschungsphasen von MeVoL (nach Euler 2014: 20)

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Problem präzisieren	Literatur & Erfahrungen auswerten	Design entwickeln	Design erproben und formativ evaluieren	Gestaltungsprinzipien generieren	Intervention summativ evaluieren
Explorationsstudie 2013					
			MeVoL-Projekt 2014–2016		
Bedarf nach mehrsprachigen Lesefördermaßnahmen klären	Leitlinien für die Entwicklung und die formative Evaluation erstellen	Prototyp des Designs entwickeln	Akzeptanz formativ überprüfen: Lehr-Lern-Materialien und Gestaltungsprinzipien zu den vier Design-Komponenten	Akzeptanz summativ überprüfen	

Dem eigentlichen MeVoL-Projekt ging eine Explorationsstudie¹ voraus, deren Zielsetzung darin bestand, allgemeine Erkenntnisse über die Strukturierung mehrsprachiger Vorlesetexte und die notwendigen Lehr- und Lernprozesse zu gewinnen, die mit ihrem Vorlesen durch die Lehrperson verknüpft sind (vgl. Bleiker et al. 2016). Aus dieser Studie, bei der vier verschiedene Phasen der Forschung und Entwicklung durchlaufen wurden (vgl. Tab. 1), ging ein Prototyp des didaktisch-methodischen Designs hervor, der im Praxisfeld zwar „funktionierte“ und der von den kooperierenden Lehrpersonen und ihren Schüler/innen weitgehend akzeptiert wurde, der jedoch auch Optimierungspotenzial aufwies. In Bezug auf die Design-Komponente *Anschlusskommunikation* erschien es beispielsweise sinnvoll, deren Umfang und die Bedeutung auszuweiten, um die Schüler/innen stärker zu aktivieren. Außerdem erschien es angebracht, das Design für das MeVoL-Projekt um die Komponente *Hörstrategien* zu erweitern, um den Strategietransfer zwischen den Sprachen anzuregen. Mithilfe einer systematischen und zielgerichteten Anleitung zum Gebrauch von Hörstrategien sollte das Verständnis der Schüler/innen verbessert werden (vgl. Bleiker et al. 2016: 110). Der während der Explorationsstudie entwickelte Prototyp des Unterrichtsdesigns diente als Grundlage für die Planung der weiteren theoretischen und praktischen Projektaktivitäten.

Das MeVoL-Projekt bezieht sich auf zwei Problemstellungen im Bereich der Schul- und Fremdsprachendidaktik, namentlich die geringe Lesekompetenz der Schüler/innen auf der Sekundarstufe I in der Schulsprache Deutsch sowie die fehlende Inte-

1 In der Explorationsstudie wurde der Prototyp des Designs über einen Zeitraum von sechs Wochen in der 7. Schulstufe mit sieben Projektklassen (fünf Klassen mit der Sprachkombination Deutsch-Englisch in Österreich/Deutschland sowie zwei mit Deutsch-Französisch in der Schweiz) in jeweils ein bis zwei verschiedenen Schultypen pro Partnerregion erprobt.

gration einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive bei der Sprachvermittlung (vgl. Kap. 1), und leitet daraus eine Öffnung der Leseförderung zur Mehrsprachigkeit ab. Für diesen in einer ersten Phase der Problempräzisierung festgestellten Bedarf nach mehrsprachigen Lesefördermaßnahmen waren Forschungsdesiderate zum Lesen, insbesondere aus der Motivations- und Interessenforschung, und zur individuellen Mehrsprachigkeit maßgeblich; sie fungierten in der Folge während des gesamten Entwicklungs- und Forschungsprozesses als theoretischer Bezugsrahmen, mit dessen Hilfe die Leitlinien für die Gestaltung und die formative Evaluation des Designs mit seinen Design-Komponenten festgelegt wurden. Die Leitlinien für die Gestaltung und formative Evaluation aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Motivations- und Interessenforschung werden in den Abschnitten 3.1 und 3.2 vorgestellt.

Die wichtigsten Forschungsaktivitäten erfolgten in der vierten Phase der Erprobung und der formativen Evaluation, denn dann erhielt das Design aufgrund der konkreten Anwendung während mehrerer Monate im Praxisfeld die notwendigen Impulse zu seiner Optimierung, Überarbeitung und Weiterentwicklung. Für das iterative Vorgehen von Design, unterrichtlicher Erprobung, Analyse und Redesign wurden pro Land jeweils zwei bis drei Regelklassen verschiedener Schulstufen und -formen einbezogen, die sich sprachlich heterogen zusammensetzten (vgl. Tab. 2). Da Kriterien der Nützlichkeit und Praktikabilität integrale Bestandteile des an DBR ausgerichteten MeVoL-Projekts darstellen, war die Akzeptanz des Designs aus Sicht der Lehrpersonen und ihrer Schüler/innen die zentrale Fragestellung und Zielsetzung der formativen Evaluation (vgl. 2.2).

In einer fünften Phase wurden als theoretischer Output der Studie sogenannte Gestaltungsprinzipien generiert; sie beschreiben für jede Design-Komponente, wie sowohl die Lehr-Lern-Materialien als auch die Lehr-Lern-Prozesse ausgestaltet werden sollten und was es dabei beim mehrsprachigen Vorlesen durch die Lehrperson zu berücksichtigen gilt (vgl. Kap. 4). Zum Abschluss wurde in einer sechsten Phase im Sinne einer bilanzierenden summativen Evaluation die Akzeptanz des gesamten didaktisch-methodischen Designs zum einen aus Sicht der Schüler/innen, zum anderen aus Sicht der Lehrpersonen ermittelt. Die theoretische Konzeption von Akzeptanz und die Frage, wie sie konkret erhoben wurde, werden im nachfolgenden Abschnitt 2.2 ausführlich beschrieben.

In Tabelle 2 sind die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von MeVoL in Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammengefasst. Hervorzuheben sind die folgenden für die weiteren Ausführungen und insbesondere die Interpretation der unterschiedlichen Ergebnisse zur Akzeptanz von MeVoL relevanten Differenzen in den verschiedenen Ländern (vgl. Kap. 5):

- In der Schweiz wurde im Gegensatz zu Deutschland und Österreich Französisch anstelle von Englisch als Fremdsprache verwendet, da der Unterricht in der zweiten Fremdsprache Französisch (eine der vier Landessprachen) in der Ostschweiz schulpolitisch umstritten ist.

- Die Schweizer Schüler/innen haben deutlich weniger Lernjahre in der Fremdsprache Französisch absolviert als die Lernenden aus Deutschland und Österreich mit Englisch. Ihr Sprachniveau ist daher auch deutlich tiefer.
- Aus diesem Grund wurde in der Schweiz MeVoL gezielt erst in der 8. Klasse eingesetzt, während in Deutschland und Österreich 7. und 8. Klassen untersucht wurden.

Tabelle 2: Schulische Kontextbedingungen von MeVoL in den beteiligten Ländern für die Akzeptanz-Studie in Zyklus 7

	Deutschland	Österreich	Schweiz
In MeVoL verwendete Sprachen	Deutsch/Englisch	Deutsch/Englisch	Deutsch/Französisch
Schulstufe und -form	7./8. Klasse Realschule	7./8. Klasse Vorarlberger Mittelschule	8. Klasse Sekundarschule (Schulform mit erweiterten Ansprüchen)
Anzahl Klassen und Schüler/innen	3 Klassen 84 Schüler/innen	3 Klassen 67 Schüler/innen	2 Klassen 45 Schüler/innen
Anzahl Lernjahre in der Fremdsprache vor MeVoL	4 Grundschule + 2–3 Sek I	4 Grundschule + 2–3 Sek I	2 Grundschule + 1–2 Sek I
Wochenstunden für Fremdsprache	4 Wochenstunden	3 Wochenstunden	3 Wochenstunden
Sprachsituation der Schüler/innen	38 S (54.3%) einsprachig Deutsch 32 S (45.7%) mehrsprachig 14 S fehlend	26 S (40.6%) einsprachig Deutsch 38 S (59.4%) mehrsprachig 3 S fehlend	17 S (39.5%) einsprachig Deutsch 26 S (60.5%) mehrsprachig 2 S fehlend
Geschlecht	42 Jungen (50.6%) 41 Mädchen (49.4%) 1 S fehlend	38 Jungen (56.7%) 29 Mädchen (43.3%)	14 Jungen (32.6%) 29 Mädchen (67.4%) 2 S fehlend

S = Schüler/innen

Um die Funktionsweise des Designs als Ganzes und das Zusammenwirken seiner Komponenten zu verstehen, aber auch um kritische Punkte der Gestaltung identifizieren zu können, die Modifikationen erfordern, wurden für die Studie Zyklen mit spezifischen Forschungsschwerpunkten festgelegt. Diese Zyklen sind in Tabelle 3 detailliert mit dem jeweiligen Forschungsfokus, den weiteren Untersuchungsaspekten und den eingesetzten Erhebungsinstrumenten dargestellt. Diese Übersicht soll aber auch verdeutlichen, dass die Akzeptanz sowohl das leitende *Kriterium* (formativer Aspekt) für den Forschungs- und Entwicklungsprozess als auch das zu erreichende *Ziel* des MeVoL-Projekts (summativer Aspekt) darstellt.

Ergänzend zu diesem Vorgehen, das primär auf die Verbesserung der einzelnen Komponenten des Designs und seiner Akzeptanz ausgerichtet ist, wurde in dieser Studie eine weitere Perspektive der *Theoriebildung* verfolgt: Es sollten verschiedene Zusammenhänge zwischen dem MeVoL-Design und Aspekten der Lesemotivation beleuchtet werden. Dazu wurden in den Zyklen 4 bis 7 verschiedene Forschungsinstrumente (Fragebogen, Leitfadeninterviews) eingesetzt, mit denen beispielsweise die bestehende Lesemotivation (Lesehabitus, vgl. 3.2) oder die Involviertheit bzw. das Interesse an den verschiedenen mehrsprachigen Vorleseskripts eingeschätzt werden sollten. Anlage und das Ergebnis zur Erhebung der *Freude am Vorgelesen-Bekommen* werden in Abschnitt 3.2 beschrieben.

Tabelle 3: Übersicht der Forschungs- und Entwicklungszyklen des MeVoL-Projekts

Zyklus	Forschungsschwerpunkte Untersuchungsaspekte	Instrumente
(Weiter-)Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien und Kurzerprobung		
Zyklus 1 10–11/2014	Mehrsprachige Vorlesetexte; ergänzende Textauswahl: weitere Textgrundlagen festlegen, die das Material der Explorationsstudie ergänzen	– Befragung LP
Zyklus 2 10/2014– 1/2015	Mehrsprachige Vorlesetexte: Entwicklung und Überarbeitung aufgrund der Erkenntnisse aus der Explorationsstudie	– Expert/innen-Feedbacks
Zyklus 3 11/2014– 3/2015	Kurzerprobung: Eignung der mehrsprachigen Vorlesetexte (sprachliches Niveau, Inhalt, Gestaltung der Skripts, Unterstützung mit Bildern); Interesse der S weitere mehrsprachige Geschichten vorgelesen zu bekommen	– Test Globalverständnis (S) – Fragebogen (Feedback LP)
Erprobung in Projektklassen und systematische formative Evaluation		
Zyklus 4 4–5/2015	<i>Scaffolding</i> : Praktikabilität sowie Eignung der Aufgaben zur Verständnissicherung Akzeptanz (formativ): praktische Umsetzbarkeit, Optimierungsbedarf, Kohärenz der Teilkomponenten, Stimmigkeit als mehrsprachige Lesefördermaßnahme	– Unterrichtsbeobachtung
Zyklus 5 6–7/2015	Anschlusskommunikation: Praktikabilität sowie Eignung der Aufgaben in Bezug auf verschiedene Funktionen: Vertiefen des Textverständnisses, Aushandeln von Textbedeutung in sozialer Interaktion, Verdeutlichen unterschiedlicher Lesarten. Akzeptanz (formativ): (s. Zyklus 4)	– Unterrichtsbeobachtung – Fragebogen (Feedback LP/S) – Leitfadeninterview (LP/S) – Gruppendiskussion (S)
Zyklus 6 10–12/2015	Hörstrategien: Praktikabilität sowie Eignung der Aufgaben, präferierte Hörstrategien Akzeptanz (formativ): (s. Zyklus 4 und 5)	– Unterrichtsbeobachtung – Fragebogen (Feedback LP/S) – Leitfadeninterview (S)
Zyklus 7 2–3/2016	Akzeptanz (summativ): erwarteter Nutzen, Aufwand, soziale Einflussfaktoren, Rahmenbedingungen, Nutzungsabsicht	– Unterrichtsbeobachtung – Fragebogen (LP/S)

LP = Lehrperson, S = Schüler/innen

In den Zyklen 1 bis 3 stand die Erarbeitung der Lehr-Lern-Materialien im Vordergrund. Zunächst mussten geeignete Jugendlektüren für das mehrsprachige Vorlesen ausgewählt werden. Es ging darum, für die Sprachenkombinationen Deutsch/Englisch und Deutsch/Französisch und das Sprachniveau von 7. und 8. Klassen mehrsprachige Vorlesetexte zu erstellen, die sowohl im Deutschunterricht als auch im Englisch- und Französischunterricht einer Klasse eingesetzt werden können. Im Verlauf der ersten beiden Zyklen entstand ein Set verschiedener mehrsprachiger Vorlesetexte, von denen einer jeweils 20–30 Seiten lang ist und neben dem Text strukturierte Vorgaben bzw. Hinweise zu den einzelnen Design-Komponenten enthält (vgl. 4.1). Mit dem gesamten Set mehrsprachiger Vorlesetexte wurde eine Kurzerprobung durchgeführt, um erste Erkenntnisse zu Verständlichkeit und Eignung zu gewinnen, bevor die Vorlesetexte während der folgenden Erprobungszyklen 4 bis 7 in den Projektklassen systematisch evaluiert wurden.

Die Zyklen 4 bis 6 zielten darauf ab, das didaktisch-methodische Design MeVoL, das sich bei der Erprobung im regulären Unterricht in den Kooperationsklassen des Projekts bewähren musste, fortlaufend weiterzuentwickeln und den praktischen Nutzen zu erhöhen. Für jeden Erprobungszyklus wurde deshalb eine andere Komponente des Designs besonders fokussiert. Dabei wurden die drei Perspektiven von Forschenden und den Akteur/innen im Unterricht, den Lehrer/innen und ihren Schüler/innen, bei der Analyse der Lehr-Lern-Materialien und der Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt. Es wurde dazu je ein Fragebogen für die Perspektive der Kooperationslehrer/innen und für die der Schüler/innen eingesetzt. Mithilfe von Leitfadeninterviews, die an den Untersuchungsaspekten bzw. Fragestellungen in den Fragebogen anknüpften, konnten vertiefte Erkenntnisse darüber gewonnen werden, was in der Wahrnehmung der Lehrpersonen und der Schüler/innen bedeutsam am Unterrichtsgeschehen des MeVoL-Projekts ist, was positiv aufgenommen wurde und was weniger stimmig war.² Außerdem wurden von den Forschenden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt; die Unterrichtsprotokolle konzentrierten sich auf das konkret beobachtbare Verhalten der Lehrpersonen und der Schüler/innen während der MeVoL-Unterrichtseinheiten.

Die Feedbackbogen, Leitfadeninterviews und Beobachtungsbogen wurden anhand eines Kategoriensystems nach der Methode einer inhaltlich-strukturierenden sowie evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) untersucht. Auf der Grundlage dieser Perspektiven- und Methodentriangulation (vgl. Flick 2004) sollte eine möglichst umfassende Analyse des Designs gewährleistet werden.

Aufgrund der Zusammenschau aller vorgenommenen Analysen nach Beendigung eines Zyklus konnten Rückschlüsse gezogen werden, was am Design bereits gut funktionierte oder was als verbesserungswürdig zu betrachten war, um Redesign-Maßnahmen für die Lehr-Lern-Materialien und -Prozesse vornehmen zu können. Um das auf diese Weise gewonnene umfangreiche empirische Datenmaterial entsprechend zielge-

2 Da die Zyklen 4 und 5 zeitlich nahe beieinander lagen, wurden Interviews und Feedbackbogen nur nach Zyklus 5 eingesetzt. Die Evaluation bezog sich jedoch auf diese beiden Erprobungszyklen.

richtet auswerten zu können, wurden die Daten aller beteiligten Kooperationsklassen und Lehrpersonen in einer Matrix zusammengefasst und verdichtet. In ihr enthalten sind die Rahmenbedingungen (Klassen, Schultyp, Anzahl Schüler/innen etc.), die Darstellung nach Forschungszyklen, nach Sprachenkombination, nach Land, die zentralen Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungen (vgl. Tab. 3) sowie die Hinweise auf Positives und Kritisches des Designs. Bell et al. (2004: 79, zit. n. Euler 2014: 30) sprechen in diesem Zusammenhang auch von den sogenannten *design narratives*. Mithilfe dieser Matrix konnten im Projektteam die Einschätzungen der Akteur/innen (Perspektiven der LP/S) in Verbindung mit dem theoretischen Kontext gebracht werden, Gewichtungen vorgenommen und Kernaussagen herausgearbeitet werden, auf deren Basis Redesign-Maßnahmen beschlossen wurden.

Um nachvollziehen zu können, wie eine Redesign-Maßnahme auf der Grundlage der Datenmatrix zustande gekommen ist, ist in Tabelle 4 exemplarisch ein Auszug aus dieser abgebildet. Die dort dokumentierten Angaben zur „Sequenzierung“ beziehen sich auf die Länge der Abschnitte im Vorlesetext, bis ein Sprachwechsel erfolgt; in einer ersten Version des Designs waren das rund 400 Wörter sowohl für die Schul- als auch die Fremdsprache. Da sich die Schüler/innen mit den französischsprachigen Vorlesepassagen eher überfordert fühlten, wurden in der Schweiz darum verschiedene Varianten der Länge der schul- bzw. fremdsprachlichen Textsequenzen in der Erprobung eingesetzt. In der letzten Zeile ist die aus den Daten und ihrer Analyse gefolgerte Maßnahme zur Überarbeitung der mehrsprachigen Vorlesetexte angegeben.

Tabelle 4: Ausschnitt aus der Datenmatrix (Zyklus 6, Schweiz)

Schüler/innen Interviews
Sequenzierung: Ein schwächerer S präferiert die kurzen Sequenzen, da damit der Zusammenhang besser verständlich ist, ein besserer S hingegen die längeren Passagen, da er damit besser dranbleiben kann. [...]
Schüler/innen Feedbackbogen
Sprachniveau: Über die Hälfte der S schätzt das fremdsprachliche Niveau als zu schwer ein (55%, M=2.4), 40% als genau richtig. Sequenzierung: In der Klasse [...] mit nur kurzen Sequenzen wird die Länge der fremdsprachlichen Passagen von der Mehrheit (70%) immer noch als zu lang eingeschätzt. Nur für 9% war die Länge genau richtig. [...] Die Einschätzung zur Länge der Sequenzen ist in allen Klassen abhängig von der Note der S: Für gute bis sehr gute S liegt der Wert näher am Optimum von 3, bei schwächeren S überwiegen die Einschätzungen von „zu lang“.
Lehrpersonen Feedbackbogen
Textverständnis: Der mehrsprachige Vorlesetext wird von allen LP als anspruchsvoll bezeichnet. Einige S waren sichtlich überfordert. Eine LP schreibt, dass sich die meisten S nicht als kompetent erleben konnten, da sie häufig das Gefühl hatten, zu wenig zu verstehen. [...]

Lehrpersonen Interviews
<p>Sprachniveau: Vokabular wird als zu schwierig eingestuft, Vereinfachung wird befürwortet. Schwache S verstehen Geschichte nicht. Einstellung und Vertrauen der S in sprachliche Fähigkeiten sind in Französisch deutlich geringer als in Englisch. Eine LP war trotzdem überrascht, wie viel die S verstanden haben und meint, man müsse ihnen mehr zutrauen. [...] Sequenzierung: LP mit kurzen Sequenzen vermutet, dass immer noch ein Großteil der Klasse zu wenig verstanden hat. Zweite LP ist für kurze Sequenzen; dritte LP hat persönlich die langen Sequenzen lieber [...]</p>
<p>Redesign-Maßnahmen</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Vereinfachung der Fremdsprache – nur kurze Sequenzierung verwenden [...]

LP = Lehrperson, S = Schüler/innen

2.1.3 Potenziale und Herausforderungen von DBR

In dem vorliegenden MeVoL-Projekt wurde ein didaktisch und methodisch neuartiges Unterrichtsdesign entwickelt, das vorderhand der besseren Nutzung von Lernsynergien im Bereich der mehrsprachigen Leseförderung dienen soll, gleichzeitig waren aber auch theoretische Fragestellungen zu Zusammenhängen zwischen Aspekten der Designstruktur und der Lesemotivation (z.B. Freude am Vorgelesen-Bekommen, Involviertheit, Interesse an den eingesetzten Vorlesetexten) von Bedeutung (vgl. 3.2). Die Realisierung von beidem war mit großem forschungsmethodischem Aufwand verbunden und hat uns vor praktische und organisatorische Herausforderungen gestellt. Um die Komplexität aufgrund der verschiedenen Anwendungskontexte (zwei Sprachkombinationen, drei Länder mit unterschiedlichen Schulsystemen etc.) und der dort jeweils gewonnenen Daten zu reduzieren, wurde das Design in didaktisch-methodische Komponenten gegliedert und entsprechende Forschungsschwerpunkte für die einzelnen Zyklen festgelegt (vgl. Tab. 3). Dennoch blieb das Forschungsmanagement über die gesamte Laufzeit anspruchsvoll, da die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sowie die daran anschließende Überarbeitung der Materialien zeitlich eng gestaffelt waren. Deshalb muss aus unserer Sicht bei der Planung eines DBR-Projekts besser bedacht werden, dass die iterative Vorgehensweise unvorhergesehene und nicht vollumfänglich planbare Gestaltungsaktivitäten beinhaltet (z.B. Anpassung der Vorlesetexte mit kürzeren Sequenzen in der Fremdsprache), die dann sowohl zeitliche als auch personelle Ressourcen stark beanspruchen.

Das für DBR typische Vorgehen der Methoden- und Perspektiventriangulation ist gegenüber einer einzelne Einflussfaktoren isolierenden Sichtweise herausfordernd, weil sehr viele quantitative und qualitative Daten ausgewertet und interpretiert werden müssen. Es besitzt aber den Vorteil, das gesamte Unterrichtsgeschehen und die konkreten praktischen „Potenziale“ für seine Verbesserung besser zu erfassen (vgl.

Euler 2014: 17; Reinmann 2005: 59). Tatsächlich verbleiben die im Verlauf der Studie gewonnenen Erkenntnisse darum nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern das Design wurde soweit ausgearbeitet und optimiert, dass in Form von vielfältigen konkreten Lehr- und Lernmaterialien und von Gestaltungsprinzipien tiefer gehende Praxisorientierungen gegeben werden können.

Die Durchführung einer Intervention unter realistischen Bedingungen ist eine Besonderheit von DBR, darin liegt unseres Erachtens auch die große Stärke dieser Forschungsstrategie. Aufgrund der Projektentwicklung, die sich in die zwei Hauptphasen aus Explorations- und Hauptstudie gliederte, waren insgesamt 19 Lehrkräfte mit ihren Klassen an der Designentwicklung beteiligt.³ In den drei beteiligten Ländern konnten darum intensive Kooperationen zwischen Praxisfeld und Forschung aufgebaut werden.

Eine forschungsmethodische Herausforderung, der sich diese Studie stellen musste, war die Problematik, dass sich erfolgreiches Lernen nicht leicht messen lässt, vor allem, wenn mit einem Design, wie es bei MeVoL der Fall ist, zwei mit empirischen Methoden schwer zu erfassende didaktische Dimensionen des sprachlichen Lernens angesprochen werden sollen, namentlich die Schaffung positiver Erfahrungen mit Literatur zur Förderung der Lesemotivation und die Nutzung von Hörstrategien zur Förderung der Sprachbewusstheit. Auch wenn diese Dimensionen nicht für unmittelbar feststellbare sprachliche „Leistungen“ stehen, erscheint uns ihre Förderung für den längerfristigen Bildungserfolg zentral, z.B. weil sie zur Bereitschaft des lebenslangen Sprachenlernens und somit zum Ausbau des individuellen mehrsprachigen Repertoires beitragen. Allerdings gehen wir nicht davon aus, dass mit der kurzen und partiellen Intervention durch MeVoL eine bedeutende und nachhaltige Veränderung dieser Dimensionen bei den Schüler/innen erreicht werden kann. Wir betrachten MeVoL vielmehr als Element einer umfassenden Leseförderung, die insgesamt, längerfristig und curricular aufbauend auf diese Effekte abzielt. Dem für DBR bedeutsamen Qualitätskriterium der Wirksamkeit (vgl. Nieveen/Follmer 2013: 160) konnte darum nur teilweise nachgekommen werden; einige Ergebnisse zu den Effekten auf die Freude am Vorgelesen-Bekommen als direkter Effekt von MeVoL werden in Abschnitt 3.2 referiert.

Anstelle einer Überprüfung der Effektivität erschien uns die Akzeptanz von MeVoL bei den Akteur/innen im Unterricht zentral, da sich das Potenzial des mithilfe von DBR entwickelten didaktisch-methodischen Designs auch am Grad seiner Akzeptanz durch Lehrpersonen und Schüler/innen zeigt. Nur wenn MeVoL von Lehrenden und Lernenden als legitimes Unterrichtsdesign akzeptiert wird, werden sie bereit sein, MeVoL auch weiterhin einzusetzen bzw. sich darauf einzulassen, wodurch es sich nachhaltig in der Unterrichtspraxis verankern kann. Im folgenden Abschnitt gehen wir deshalb auf die theoretischen Grundlagen der Akzeptanzforschung ein, und in Kapitel 5 werden schließlich die summativen Ergebnisse zur Akzeptanz vorgestellt.

3 Nicht eingerechnet sind dabei die Lehrpersonen, die im Rahmen der Globalverständnisüberprüfung in Zyklus 3 beteiligt waren.