

Kutzelmann, Sabine; Götz, Kristina

Design-Based Research: Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis

Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 15-31



Quellenangabe/ Reference:

Kutzelmann, Sabine; Götz, Kristina: Design-Based Research: Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis - In: Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 15-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209841 - DOI: 10.25656/01:20984

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-209841>

<https://doi.org/10.25656/01:20984>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Sabine Kutzelmann
Ute Massler
Klaus Peter
Kristina Götz
Angelika Ilg (Hrsg.)

Mehrsprachiges Lesetheater

Handbuch zu Theorie und Praxis

Mehrsprachiges Lesetheater

Sabine Kutzelmann • Ute Massler • Klaus Peter •
Kristina Götz • Angelika Ilg (Hrsg.)

Mehrsprachiges Lesetheater

Handbuch zu Theorie und Praxis

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gefördert durch



Erasmus+
Schulbildung

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2021-4
eISBN 978-3-8474-1109-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Titelbildnachweis: Stillaufnahme aus dem MELT Film „LOUD, DEUTLICH, LENTEMENT: Mit Mehrsprachigem Lesetheater Sprachgrenzen überwinden“ (s. Projektwebsite: <http://melt-multilingual-readers-theatre.eu/>)

Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Das Projekt <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> : Ausgangslage, Zielsetzung und praxisrelevante Ergebnisse der Entwicklung	7
<i>Sabine Kutzelmann, Ute Massler und Robert Hendel</i>	

Teil A

Forschungsmethodik

1 Design-Based Research: Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis	15
<i>Sabine Kutzelmann und Kristina Götz</i>	
2 Die schulischen Erprobungskontexte des MELT-Projekts	32
<i>Kristina Götz, Robert Hendel, Sabine Kutzelmann und Klaus Peter</i>	
3 <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> : Ergebnisse zur Akzeptanz dieser neuen mehrsprachigen Lesefördermethode	42
<i>Kristina Götz, Sabine Kutzelmann und Ute Massler</i>	

Teil B

Theoretische Grundlagen des Entwicklungs- und Forschungsprozesses

1 Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i>	57
<i>Kristina Götz und Sabine Kutzelmann</i>	
2 Das Unterrichtsdesign <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> aus linguistischer Sicht	70
<i>Klaus Peter und Dominik Unterthiner</i>	
3 Vom <i>Readers' Theatre</i> über interlinguale Literatur zum <i>Mehrsprachigen Lesetheater</i> : Die didaktisch-methodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik	82
<i>Ute Massler und Sabine Kutzelmann</i>	

Teil C

Das didaktisch-methodische Design: Theoretische Grundlagen und Anleitung für die Praxis

1 Mehrsprachige Lesetheaterstücke: Konzeption der Lehr-Lern-Materialien . . .	99
<i>Angelika Ilg, Franz Ludescher und Seraina Paul</i>	
2 Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson als Design-Komponente des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i>	111
<i>Ute Massler und Kerstin Theinert</i>	

3	Miteinander sind alle Stars – Die Bedeutung des kooperativen Lernens im <i>Mehrsprachigen Lesetheater</i>	120
	<i>Sabine Kutzelmann und Kerstin Theinert</i>	
4	Literarisches Lernen als Design-Komponente des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i>	132
	<i>Angelika Ilg und Kerstin Theinert</i>	
5	Die zentralen Lehr-Lern-Prozesse des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i> : Eine Anleitung für die Praxis	147
	<i>Sabine Kutzelmann, Ute Massler, Klaus Peter unter Mitarbeit von Anne-Marie Antony, Stefanie Arnold, Kurt Benedikt, Andrea Büchel, Stefanie Blodnig, Tessy Gollère, Robert Hendel und Christian Mertens</i>	

Teil D

Curriculum Lehrerfortbildung

1	Professionswissen und Einstellungen von Sprachlehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik	157
	<i>Klaus Peter und Dominik Unterthiner</i>	
2	Sprach- und Fachgrenzen überwinden: Die didaktische und strategische Konzeption des Fortbildungscurriculums zur Lesefördermethode <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i>	168
	<i>Sabine Kutzelmann und Ute Massler</i>	
	Anhang 1) Anleitung zur Dramatisierung von <i>mehrsprachigen Lesetheatern</i> am Beispiel von <i>Bend it like Beckham</i>	181
	Anhang 2) Lesetheater <i>Heidi</i>	185
	Anhang 3) Lesetheater <i>Luina – Die Seejungfrau vom Bodensee</i>	189
	Anhang 4) Lesetheater <i>Nasreddin Hodscha</i>	191
	Anhang 5) Lesetheater <i>Dr Jekyll and Mr Hyde</i>	195
	Anhang 6) Toolbox: Dramapädagogik	196
	Literatur	198
	Projektpartner	215
	Autor/innen	215

Teil A

Forschungsmethodik

1 Design-Based Research: Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis

Sabine Kutzelmann und Kristina Götz

Bislang ist die Vermittlung und Förderung von Lesekompetenzen im herkömmlichen Unterricht durch eine Lesedidaktik gekennzeichnet, die nach Sprachen und Unterrichtsfächern getrennt ist. Die systematische Suche nach Synergien zwischen den Sprachfächern und die Entwicklung von übergreifenden Maßnahmen sind jedoch aufwändig und stellen Lehrer/innen vor unterrichtspraktische Herausforderungen.

Hier setzte das Entwicklungs- und Forschungsprojekt *Mehrsprachiges Lesetheater* (MELT) bei der Wahl seiner Forschungsstrategie an: In einer Projektkooperation zwischen Forschenden, Bildungsverantwortlichen und Praktiker/innen aus verschiedenen Ländern sollte anhand von zu entwickelnden praxistauglichen Produkten gezeigt werden, wie die üblicherweise einsprachige Lesefördermaßnahme *Readers' Theatre* mehrsprachig gestaltet werden kann. Einerseits ging es also darum, eine Veränderung der monolingualen Vermittlungslogik in der Lesedidaktik anzustoßen, andererseits sollte aber auch der Transfer zwischen Theorie und Bildungspolitik auf der einen und der Praxis auf der anderen Seite verbessert werden.

Aufgrund dieses Erkenntnisinteresses orientierte sich das vorliegende Entwicklungs- und Forschungsprojekt am Design-Based-Research-Ansatz (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. Wie die englische Bezeichnung *design-based* nahelegt, ging es im Projekt um die Gestaltung der Lesefördermaßnahme *Mehrsprachiges Lesetheater*, die sich in verschiedener Hinsicht vom Leseunterricht – wie er üblicherweise durchgeführt wird – unterscheidet:

- Im Zentrum der Maßnahme steht ein Lesetheaterstück, das mehrsprachig interlingual gestaltet ist. Das bedeutet, dass das *Code-Switching* im Text unabhängig vom Inhalt realisiert wird und eine didaktische Funktion besitzt: Aufbau von Sichtwortschatz, Passung des fremdsprachlichen Niveaus, aus dem Kontext erschließbare Wendungen etc.
- Die schulisch geförderten Schul- und Fremdsprachen werden gleichzeitig verwendet und je nach Anwendungskontext werden Migrationssprachen einbezogen. Gegenüber einer einsprachigen Verwendung der Methode *Readers' Theatre* wird die Maßnahme also fach- und sprachübergreifend *multilingual* eingesetzt.

- Die Förderung fokussiert den parallelen Erwerb von Leseflüssigkeit in den schulisch geförderten Sprachen; aufgrund der Auseinandersetzung mit literarischen Texten soll aber auch die Lesemotivation verbessert werden.
- Der sich über drei bis fünf Unterrichtsstunden erstreckende Lehr- und Lernprozess ist komplex strukturiert: Er ist überwiegend als *kooperatives Lernen* organisiert, zu Beginn des Arbeitsprozesses ist das *Vorlesen durch die Lehrperson* zentral, und mithilfe von dramapädagogischen Übungen und der Anschlusskommunikation soll das *literarische Lernen* angeregt werden.

Mit seinen soeben skizzierten didaktisch-methodischen Besonderheiten ist das *Mehrsprachige Lesetheater* theoretisch wie praktisch in den aktuellen Diskursen der Fachdidaktiken der Schulsprache Deutsch und den Fremdsprachen Englisch/Französisch verankert und aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik gestaltet. Insofern kann man das Konzept in einem positiven Sinne als „Alten Wein in neuen Schläuchen“ betrachten: Eine für die Schulsprache bewährte Fördermethode, die als ein Lautleseverfahren auch empirisch recht gut abgestützt ist (vgl. Teil B, Kap. 1), wird in innovativer und vielleicht bisweilen fremd anmutender Weise neu arrangiert, um den Bildungsanspruch nach „Mehrsprachigkeit“ unserer Schülerschaft besser zu repräsentieren und die gesellschaftliche Wirklichkeit, die von Mehrsprachigkeit geprägt ist, auch im Kontext Schule widerzuspiegeln.

Da man allerdings nur dann von einer *Innovation* sprechen kann, wenn ein neues Konzept auch tatsächlich in der Schule angewendet wird (Reinmann 2005: 53f.), wurde der *Akzeptanz des Mehrsprachigen Lesetheaters* besondere Beachtung geschenkt. Die Sicht der Lehrpersonen und der Schüler/innen, den Hauptakteur/innen von Unterricht, auf das *Mehrsprachige Lesetheater* und ihre Akzeptanz des *Projekts* waren das wesentliche Kriterium sowohl zur *formativen* als auch zur *summativen Evaluation* im Forschungs- und Entwicklungsprozess. Leitend hierfür war die Annahme, dass sich diese neuartige mehrsprachige Lesefördermethode nur dann nachhaltig in der Unterrichtspraxis verankert, wenn sie von Lehrer/innen und Schüler/innen auch als nutzbringendes didaktisch-methodisches Vorgehen bei der Förderung des Lesens angesehen wird.¹

In diesem Kapitel wird in einem ersten Teil (1.1) ein Überblick über die Zielsetzungen und Merkmale von DBR gegeben, die für das Vorgehen in diesem Projekt maßgeblich waren. Um zu verstehen und nachvollziehen zu können, wie die Lesefördermaßnahme mit ihren verschiedenen Produkten entwickelt wurde, werden im Anschluss daran, die verschiedenen Phasen des DBR-Entwicklungs- und Forschungsprozesses beschrieben (1.2) sowie eine Übersicht zum spezifischen Beitrag der am Projekt beteiligten Praktiker/innen gegeben (1.3). In einem zweiten Teil geht es dann zuerst darum, einige grundlegende Themen der Akzeptanzforschung vorzustellen, anhand derer verdeutlicht wird, warum es relevant ist, der Akzeptanz der Maßnahme bei Lehrpersonen und Schüler/innen besondere Beachtung zu schenken. In einem zweiten Schritt wird das Akzeptanzmodell von Venkatesh et al. (2003) eingeführt, das als theoretische Grundlage für

1 Es wurde noch eine weitere Forschungsperspektive verfolgt, bei der es darum ging, verschiedene Zusammenhänge zu analysieren, beispielsweise die Entwicklung der Leseflüssigkeit in den schulisch geförderten Schul- und Fremdsprachen oder der Einfluss auf die Lesemotivation. Auf diese Teilstudien des Projekts wird erst in weiteren Publikationen eingegangen.

die Akzeptanzüberprüfung diene (1.4). Danach wird konkretisiert, wie das Kriterium der Akzeptanz sowohl für die formative Evaluation (1.5) als auch für die summative Evaluation des Entwicklungs- und Forschungsprozesses genutzt wurde (1.6). Abschließend wird in einem erfahrungsbasierten Fazit auf die Potenziale und Herausforderungen der gewählten DBR-Forschungsstrategie eingegangen.²

1.1 Design-Based Research: Merkmale des Forschungsansatzes und ihre Bedeutung für das MELT-Projekt

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 Forschungsarbeiten eine enge Verknüpfung von Forschung und Entwicklung vor. Wie die Intervention, die Maßnahme 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) fünf Merkmale von DBR, die es erlauben, den Forschungsrahmen mit seinen ihm innewohnenden theoretischen und methodologischen Grundannahmen zu beschreiben. In Tabelle 1 sind diese Merkmale und die Art und Weise ihrer Inanspruchnahme für das MELT-Projekt in einer Übersicht skizziert.

2 Die Forschungs- und Entwicklungsprojekte *MELT* und *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson (MeVoL)* wurden parallel zueinander konzipiert, entwickelt und durchgeführt. Beide Projekte orientieren sich am DBR-Ansatz und beinhalten eine Akzeptanzüberprüfung. Da eine der beiden Autorinnen dieses Beitrags an beiden Projekten konzeptionell maßgeblich beteiligt war, sind die folgenden Ausführungen teilweise mit jenen des MeVoL-Projekts identisch. Der vorliegende Text basiert insbesondere auf den Ausführungen zum DBR-Ansatz (vgl. Kutzelmann/Hilbe 2017) und zur Konzeption der Akzeptanzüberprüfung (vgl. Hilbe/Kutzelmann 2017) im MeVoL-Projekt, die für das Projekt *MELT* adaptiert wurden.

Tabelle 1: DBR-Merkmale (van den Akker et al. 2006: 5) und ihre Umsetzung für MELT

1. Interventionist: the research aims at designing an intervention in the real world
<ul style="list-style-type: none"> ■ Drei Problemstellungen aus der aktuellen Schulrealität als Ausgangspunkt für die Entwicklungsarbeit: (1) mangelnde Lesekompetenz (2) individuelle Mehrsprachigkeit, (3) curricularer Anspruch nach sprach- und fachübergreifenden Konzepten ■ Unterrichtserprobungen unter realistischen schulischen Bedingungen im Regelunterricht der Projektklassen
2. Iterative: the research incorporates a cyclic approach of design, evaluation, and revision
<ul style="list-style-type: none"> ■ Zyklische Vorgehensweise: Gestaltung der Maßnahme, praktische Erprobung und Evaluation, Analyse und Überarbeitung ■ Einsatz quantitativer und qualitativer Instrumenten zur formativen und summativen Evaluation der Akzeptanz bei S und LP
3. Process oriented: a black box model of input-output measurement is avoided, the focus is on understanding and improving interventions
<ul style="list-style-type: none"> ■ Beobachtung der S, wie sie die verschiedenen Aufgabenstellungen im Unterricht bearbeitet haben (z. B. Lesetraining, Aufführung), um das Lehren und Lernen im Bereich der Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation zu verbessern ■ Evaluation der Leseleistungen der S im Bereich der Leseflüssigkeit in den verwendeten Schul- und Fremdsprachen vor, während und nach ihrer Teilnahme an der Erprobung
4. Utility oriented: the merit of a design is measured, in part, by its practicality for users in real contexts
<ul style="list-style-type: none"> ■ Erarbeiten nachhaltiger Produkte für den Einsatz im Unterricht auf verschiedenen Klassenstufen: (1) Materialien für LP und S (Vorlesetexte für LP, Lesetheatertexte für S, Begleitmaterialien)*, (2) Didaktisch-methodischer Kommentar für LP zum Lehr- und Lernprozesses* ■ Erarbeiten von Produkten für die Aus- und Weiterbildung von LP: (1) Lehrfilm zum Lehr- und Lernprozess* (2) Handbuch zu Theorie und Praxis des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i> ■ Erweiterung und Vertiefung dieses forschungsmethodischen Aspekts der Praxis- und Nutzenorientierung mithilfe von theoretischen Konzeptionen und Modellen der Akzeptanzforschung
5. Theory oriented: the design is (at least partly) based upon theoretical propositions, and field testing of the design contributes to theory building
<ul style="list-style-type: none"> ■ Theoriebildung zu den intendierten Lehr- und Lernprozessen: (1) sprachübergreifendes Lehren und Lernen (2) Effekte auf Leseflüssigkeit und Lesemotivation in kleinen Stichproben (3) Analyse verschiedener Zusammenhänge, z. B. zwischen Leseflüssigkeit und Lesemotivation in den Schul- und Fremdsprachen.

* auf der projekteigenen Homepage herunterladbar, S = Schüler/innen, LP = Lehrperson(en)

Die hier aufgeführten Hauptmerkmale beschreiben die Gemeinsamkeiten von DBR, was eine grobe Zuordnung von Forschungsarbeiten ermöglicht. Im Folgenden wird 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). Auch diese Merkmale

wurden für das vorliegende Projekt in Anspruch genommen, was mit Verweisen auf andere Abschnitte bzw. Kapitel in diesem Handbuch deutlich gemacht wird.

Art der Problemstellung: Die DBR-Forschungsstrategie zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich komplexen Bildungsproblemen annimmt, für die es bislang noch keine vor gefertigten 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 (vgl. einleitendes Kap. 1).

Bedeutung des Designs: Entwicklung und Forschung sind nicht zwei verschiedene, zeitlich aufeinanderfolgende Vorgänge, sondern das Design selbst, d. h. die Entwicklung der Intervention, ist Quelle wissenschaftlicher Betrachtung (vgl. die folgenden Abschnitte). 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 (vgl. Teil A, Kap. 2).

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 (vgl. den folgenden Abschnitt 1.2).

Forschungsmethoden: Wie bei anderen Forschungsansätzen werden quantitative und qualitative Methoden zur Gewinnung und Auswertung von Daten kombiniert eingesetzt (vgl. insbesondere die Abschnitte 1.3 und 1.4), allerdings besteht die Zielsetzung nicht darin, Theorien zu überprüfen, stattdessen soll mithilfe der verschiedenen Analysemethoden in 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 (vgl. einleitendes Kap. 1 und Teil C, Kap. 5).

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 der Aspekt, ob sich diese nachhaltig im Anwendungskontext etablieren kann (vgl. Reinmann 2005: 63). Für Nieveen/Folmer (2013: 160) ist ein Design erst dann hochwertig, wenn es relevant, konsistent – 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 solange fortzusetzen, bis ein diesen Anforderungen entsprechendes Design vorliegt (vgl. Teil A, Kap. 3).

1.2 DBR-Phasen des Entwicklungs- und Forschungsprozesses

Der forschungsmethodische Ablauf des MELT-Projekts wurde in Anlehnung an das Modell von Euler (2014: 20) in sechs *Forschungsphasen* gegliedert; die folgende Darstellung fokussiert auf die durchgeführten Projektaktivitäten sowie den Ergebnissen, die in der jeweiligen Phase erbracht wurden.³

(1) *Problem präzisieren:* Das Projekt bezieht sich auf drei Problemstellungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, namentlich die mangelnde Lesekompetenz, die individuelle Mehrsprachigkeit sowie den curricularen Anspruch nach sprach- und fachübergreifenden Konzepten (vgl. Tab. 1 und einleitendes Kap. 1), und leitet daraus eine Öffnung der Leseförderung zur Mehrsprachigkeit ab. Bei dieser Art der Problemstellung handelt es sich um ein komplexes Bildungsproblem, insbesondere deshalb, weil keine sprachübergreifenden, didaktisierten Lehr- und Lernmaterialien für *Readers' Theater* – wie auch nicht für andere Lautleseverfahren – vorliegen und auch nur wenig didaktisch-methodisches Wissen über die notwendigen Vermittlungsprozesse im mehrsprachigen Lehren und Lernen in der Schulpraxis vorhanden ist.

(2) *Literatur und Erfahrungen auswerten:* Aufgrund des festgestellten Bedarfs nach mehrsprachigen Lesefördermaßnahmen waren Forschungsdesiderate zum Lesen (z. B. *Readers' Theater*, Leseflüssigkeit in L1/L2/Lx, Lesemotivation) und zur gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit (z. B. *Code-Switching*, *Translanguaging*) maßgeblich; sie fungierten in der Folge während des Entwicklungs- und Forschungsprozesses als theoretischer Bezugsrahmen, mit dessen Hilfe die Leitlinien für die Gestaltung und die Evaluation des Designs als Ganzes festgelegt wurden (vgl. Teil B, Kap. 3). Für die einzelnen didaktisch-methodischen Komponenten der Maßnahme,

3 Die Phasen verteilen sich auf die drei Jahre Projektlaufzeit von 2014–2017 wie folgt: Die Phasen 1 bis 3 wurden im ersten Projektjahr (2014/15) durchgeführt, die Phase 4 im zweiten (2015/16) und die beiden Phasen 5 und 6 im letzten (2016/17).

etwa das kooperative und das literarische Lernen, wurden ebenfalls in dieser Phase die theoretischen Grundlagen erarbeitet (vgl. Teil C).

(3) *Design entwickeln*: Das *Mehrsprachige Lesetheater* wurde schrittweise entwickelt. Zunächst wurden auf der Grundlage der konzeptuellen Leitlinien Prototypen für die Lehr-Lern-Materialien sowie -Prozesse erarbeitet (vgl. Teil B, Kap. 3). Danach galt es, geeignete Texte der Kinder- und Jugendliteratur auszuwählen, die die Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen ansprechen und sich für eine Dramatisierung eignen. Daraufhin wurden die ausgewählten Texte für drei Sprachenkombinationen zu mehrsprachigen Lesetheaterstücken adaptiert und weitere begleitende Unterrichtsmaterialien (z. B. für die Einführung eines mehrsprachigen Lesetheaterstücks) entwickelt (vgl. Teil C, Kap. 1).

(4) *Design erproben und formativ evaluieren*: In dieser Phase erfolgten die wichtigsten Forschungsaktivitäten, da sich das neue Konzept der Leseförderung im regulären Unterricht bewähren musste und auf seinen praktischen Nutzen hin geprüft wurde. Für das iterative Vorgehen von Gestaltung, unterrichtlicher Erprobung, Analyse und Redesign wurden pro Partnerland jeweils ein bis zwei Klassen einbezogen, die sich hinsichtlich der eingesetzten Sprachenkombinationen und des schulischen Kontexts stark unterschieden (vgl. Teil A, Kap. 2). Die Zielsetzung des ersten Erprobungszyklus bestand darin, allgemeine Erkenntnisse über die Strukturierung mehrsprachiger Lesetheatertexte (Interesse der Schüler/innen, sprachliches Niveau, Inhalt, Gestaltung der Skripts etc.) und die notwendigen Lehr- und Lernprozesse zu gewinnen, die mit ihrer Bearbeitung durch kooperierende Arbeitsgruppen verknüpft sind. Aus diesem ersten Zyklus mit explorativem Charakter, der 2 bis 3 Durchgänge pro Kooperationsklasse vorsah, ging eine erste Version des didaktisch-methodischen Designs hervor, das im Praxisfeld von den Partnerklassen und ihren Lehrer/innen bereits sehr gut aufgenommen wurde. Danach wurde das *Mehrsprachige Lesetheater* im neuen Schuljahr aber mit den gleichen Klassen während acht Schulwochen, die über das gesamte Schuljahr verteilt waren, während vier weiterer Erprobungszyklen von jeweils ein bis zwei Wochen Dauer in den Kooperationsklassen weiter erprobt und systematisch evaluiert. Für die formative Evaluation 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 sowie -Prozesse berücksichtigt. Eine detaillierte Darstellung dieses Vorgehens wird in Abschnitt 1.4 präsentiert.

Ergänzend zu diesem Vorgehen, das primär auf die Verbesserung der einzelnen Gestaltungsmerkmale und ihrer Akzeptanz ausgerichtet war, wurde in dieser Phase eine weitere Perspektive der Theoriebildung verfolgt: Es wurden verschiedene Zusammenhänge zwischen dem *Mehrsprachigen Lesetheater* und Aspekten der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation beleuchtet (z. B. Entwicklung der Lernfortschritte in den verschiedenen Sprachen, Fallanalysen zu hoch/niedrig intrinsisch oder extrinsisch motivierten Schüler/innen). Dazu wurden verschiedene quantitative und qualitative Forschungsinstrumente eingesetzt (z. B. Leseflüssigkeitstests in den verschiedenen Sprachen, Fragebogen zur Lesemotivation, vgl. Teil B, Kap. 1).⁴

4 Untersuchungsanlage sowie Ergebnisse aus diesen Teilstudien, die sich jeweils auf die verschiedenen Anwendungskontexte der beteiligten Länder beziehen, werden in weiteren Publikationen an anderer Stelle berichtet.

(5) *Gestaltungsprinzipien generieren*: Um die Projektergebnisse einer breiten Lehrerschaft sowie Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kommunizieren zu können, wurden verschiedene Produkte erstellt, die in sehr konkreter Weise veranschaulichen nach welchen *design principles* sich die Umsetzung des *Mehrsprachigen Lesetheaters* realisieren lässt und was es dabei zu berücksichtigen gilt (vgl. die Übersicht der erarbeiteten Produkte im einleitenden Kap. 1).

(6) *Intervention summativ evaluieren*: Da sich das Potenzial der entwickelten Lesefördermaßnahme neben ihren Wirkungen auf die fachlichen und sozialen Lernziele auch am Grad ihrer Akzeptanz durch Lehrpersonen zeigt, wurde nach Beendigung der Erprobungszyklen im Sinne einer bilanzierenden *summativen* Evaluation die Akzeptanz des gesamten didaktisch-methodischen Designs mithilfe von Leitfadeninterviews ermittelt. Eine detaillierte Darstellung des Vorgehens bei der summativen Evaluation ist in Abschnitt 1.5 zu finden; die Ergebnisse werden schließlich in Teil A, Kapitel 3 präsentiert.

1.3 Beitrag der Praktiker/innen

Ab der dritten Projektphase arbeiteten die beteiligten Forschenden und Lehrpersonen mit ihren verschiedenen Expertisen besonders eng zusammen. In Tabelle 2 befindet sich eine Übersicht zum spezifischen Beitrag der Kooperationslehrpersonen am Entwicklungs- und Forschungsprojekt.

Tabelle 2: Aufgaben und Beiträge der Kooperationslehrpersonen im MELT-Projekt

3. Design entwickeln
<ul style="list-style-type: none"> ■ Rückmeldungen zu den Leitideen bei der Textauswahl und den für die Dramatisierung vorgeschlagenen Texten ■ Rückmeldungen zu den prototypischen Beschreibungen des Lehr-Lern-Prozesses (inkl. kooperatives Lernen) ■ Einlassen auf die neue, mehrsprachige Lesefördermethode ■ Durchführung einer Kurzerprobung mit explorativem Charakter
4. Design erproben und formativ evaluieren
<ul style="list-style-type: none"> ■ Erprobung von <i>MELT</i> im eigenen Unterricht ■ Geben von Rückmeldungen zu den eingesetzten Materialien vor und nach einem Erprobungszyklus ■ Systematische Reflexion der gemachten Erprobungserfahrungen (Fragebogen, Leitfrageninterviews) ■ Mitarbeit bei sogenannten SWOT-Analysen (engl. Akronym für Strengths/Stärken, Weaknesses/Schwächen, Opportunities/Chancen und Threats/Bedrohungen) ■ Bereitschaft zur Beforschung des eigenen Unterrichts (Beobachtungen, Audio-, Filmaufnahmen etc.)
5. Gestaltungsprinzipien generieren
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mitarbeit beim Verfassen des didaktisch-methodischen Kommentars ■ Mitwirkung bei der Produktion des Lehrfilms
6. Intervention summativ evaluieren
<ul style="list-style-type: none"> ■ Bereitschaft, in Form von Leitfadeninterviews die gemachten Erprobungserfahrungen systematisch einzuschätzen

Um sich vertieft mit den theoretischen Hintergründen des Projekts auseinandersetzen und die eigene Praxis in Hinblick auf ihren Beitrag zur Weiterentwicklung des Designs reflektieren zu können, wurden begleitend zur vierten Phase *projektinterne Lehrertrainings* durchgeführt. Diese Trainings wurden von am Projekt beteiligten Fachdidaktiker/innen geleitet und beinhalteten sechs Module zu den folgenden Themen: (1) Leseflüssigkeit, (2) Lautleseverfahren, (3) Lesemotivation, (4) Bedeutung des kooperativen, (5) des literarischen und (6) des mehrsprachigen Lernens im *Mehrsprachigen Lesetheater*. Die Erfahrungen aus diesen Trainingseinheiten flossen auch in die Konzeption des Fortbildungscurriculums zum *Mehrsprachigen Lesetheater* ein (vgl. Teil D, Kap. 2).

1.4 Akzeptanz als Hauptkriterium der Evaluation: Theoretische Grundlagen

Im Kontext von DBR sind Überlegungen zur Praxis- und Nutzenorientierung einer neuen Methode oder eines neuen schulischen Konzepts ein zentraler Bestandteil der Forschungsstrategie. Im Folgenden wird dargestellt, wie im Projekt mithilfe von theoretischen Konzeptionen und Modellen der Akzeptanzforschung die Akzeptanz des Unterrichtsdesigns *Mehrsprachiges Lesetheaters* als wesentliches Kriterium zur *formativen* und *summativen Evaluation* im Forschungs- und Entwicklungsprozess eingesetzt wurde. Dazu wird zuerst erläutert, wie Akzeptanz konzeptionell gefasst und für die verschiedenen Erhebungsinstrumente operationalisiert wurde.

Akzeptanz kann, ausgehend vom Alltagsverständnis des Begriffs, definiert werden als die Bereitschaft, mit einer Maßnahme oder einer Zielsetzung einverstanden zu sein, und setzt damit ein *zustimmendes Werturteil* voraus; sie geht jeweils von einem *Subjekt* aus, richtet sich auf ein *Objekt* und ist in einen *sozialen und institutionellen Kontext* eingebettet. Die primären Akzeptanzsubjekte dieses DBR-Projekts sind die direkt beteiligten Anwender/innen des *Mehrsprachigen Lesetheaters*, d. h. die Lehrpersonen und ihre Schüler/innen. Daneben lassen sich weitere mögliche Subjekte ausmachen (z. B. Schulleitungen, Fachschaften oder die Eltern der Schüler/innen). Sie wurden in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.⁵ Das Akzeptanzobjekt ist das didaktisch-methodische Design *Mehrsprachiges Lesetheater*, in dem verschiedene Aspekte unterschieden werden können: (1) als Lernmaterial ein *mehrsprachiges Lesetheaterstück*, (2) die *gleichzeitige Verwendung der schulisch geförderten Schul- und Fremdsprachen* und je nach Anwendungskontext der *Einbezug einer Migrationssprache*, (3) ein *komplexer mehrteiliger Lehr-Lern-Prozess* und als weitere wichtige Design-Komponenten (4) das *Vorlesen durch die Lehrperson*, (5) das *kooperative Lernen* sowie (6) das *literarische Lernen (Dramapädagogik und Anschlusskommunikation)*. Die Akzeptanz ergibt sich einerseits aus der Summe dieser einzelnen Gestaltungsaspekte, ihrer Kohärenz und Konsistenz, geht aber zusätzlich – im Sinne des gestaltpsychologischen Gesetzes „Das Ganze ist *etwas anderes* als die Summe seiner Teile“ (Metzger 1975: 6; Hervorh. i. Orig.) – darüber

5 Neben einer Untersuchung der Akzeptanz auf der *Mikroebene* bei den Lehrpersonen sowie den Schüler/innen wäre auch eine Evaluation auf der *Meso-* und/oder der *Makroebene* denkbar. Beispielsweise könnte die Akzeptanz bei Expert/innen der Schul- und Fremdsprachendidaktik oder Verantwortlichen für die Lehrerfortbildung (als wichtige Multiplikator/innen schulischer Innovationen und/oder Stakeholdern) überprüft werden.

hinaus, indem es gesamthaft als *Gestalt* hinsichtlich seiner Stimmigkeit und auch seiner Sinnhaftigkeit als mehrsprachige Lesefördermaßnahme beurteilt wird. Als *Akzeptanzkontext* sind die rechtlichen, organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen von Bedeutung, wie sie in Form von Lehrplan, Stundenplan, Schulkultur, Lehrerkollegium etc. an den einzelnen Schulen repräsentiert werden. Für die formative Evaluation war vor allem das Akzeptanzobjekt mit seinen verschiedenen Merkmalen relevant (vgl. 1.4), für die summative Evaluation darüber hinaus auch der Akzeptanzkontext (vgl. 1.5).

Die Akzeptanzforschung⁶ beschäftigt sich mit der *Annahme* von neuen Produkten und Dienstleistungen und deren anschließender *Nutzung* (vgl. Kollmann 1998). Dabei steht nicht die Prognose des zukünftigen Verhaltens der potenziellen Nutzer/innen im Vordergrund, sondern es werden primär die „Beweggründe für eine Annahme oder Ablehnung einer bereits eingeführten Innovation“ untersucht (Quiring 2006: 4). Quiring grenzt dieses *enge* Verständnis von Akzeptanzforschung von einem *weiten* ab, das auch Ansätze der Adoptions- und Diffusionsforschung (vgl. beispielsweise Rogers 2003) einschließt. Diese Ansätze betrachten die Prozesse und die Geschwindigkeit der *Verbreitung* einer Innovation innerhalb einer bestimmten Zielgruppe. Mit der Überprüfung der Akzeptanz des Unterrichtsdesigns beziehen wir uns explizit auf das enge Verständnis. Die tatsächliche Nutzung im schulischen Feld außerhalb der eigens für die Entwicklung des Designs rekrutierten Partnerschulen wird nicht untersucht. Eine Betrachtung der Diffusion bzw. Adoption im Praxisfeld durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen wäre jedoch als Folgeprojekt durchaus interessant, zumal die Durchführung von zwei internationalen Lehrerfortbildungen und die Konzeption eines Fortbildungscurriculums (vgl. Teil D, Kap. 2) ein wichtiger Bestandteil und Output des Projekts waren.

Akzeptanz im engeren Sinn lässt sich in eine *Einstellungsakzeptanz* und eine *Handlungsakzeptanz* unterteilen (vgl. Quiring 2006: 4). Die Handlungsakzeptanz zeigt sich darin, dass Innovationen von ihren Anwender/innen in Form eines *beobachtbaren Verhaltens* genutzt werden. Bezogen auf das *Mehrsprachige Lesetheater* ist Handlungsakzeptanz dann gegeben, wenn Lehrpersonen diese mehrsprachige Lesefördermethode tatsächlich gemäß der Förderintention im Unterricht einsetzen oder wenn Schüler/innen an den verschiedenen Aufgabenstellungen Interesse zeigen und sich am Unterricht aktiv beteiligen. Die *Unterrichtsbeobachtungen* hatten u. a. die Funktion, die Handlungsakzeptanz bei den Lehrpersonen sowie bei den Schüler/innen zu erfassen. Im Gegensatz zur Handlungsakzeptanz ist die Einstellungsakzeptanz nicht direkt beobachtbar, da sie eine „innere“, mentale Komponente darstellt, die jedoch entscheidend für das tatsächliche Verhalten der Nutzer/innen ist.⁷ Dabei lassen sich *affektive* und *kognitive* Anteile unterscheiden: Der *affektive* Anteil bezieht sich auf Gefühle im Umgang mit der Innovation, etwa Gefallen oder Unbehagen, der *kognitive* Anteil auf eine rationale Abwägung von Aufwand und Nutzen der Maßnahme. Im Projekt wurde die Einstellungs-

6 Die im Folgenden zitierte Literatur zur Akzeptanzforschung bezieht sich auf technologische Innovationen. Aufgrund der festgestellten theoretischen Relevanz wird ein Transfer auf den pädagogischen Kontext vorgenommen.

7 Herrmann (1999, zitiert nach Quiring 2006: 4) weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass oft eine nicht erklärbare Diskrepanz zwischen erhobener Einstellungsakzeptanz und beobachteter Handlungsakzeptanz festzustellen ist. Im verwendeten Akzeptanzmodell (vgl. Abb. 1) wird versucht, diesem Umstand durch die Einführung des Einflussfaktors „Rahmenbedingungen“ Rechnung zu tragen, der zusätzlich zur Nutzungsabsicht das Nutzungsverhalten beeinflusst.

akzeptanz vor allem bei Lehrpersonen mithilfe von Interviews erfasst, um sie einer Analyse zugänglich zu machen (vgl. 1.4, 1.5 und Teil A, Kap. 3).

Ein weiterer theoretischer Bezugspunkt aus der soziologischen Praxistheorie, der im Projekt für die Untersuchung der Akzeptanz des Unterrichtsdesigns herangezogen wurde, sind die von Pongratz/Birken (2015) dargestellten Überlegungen zur „Praktikanz“ von Innovationen. Gemeint ist damit, dass sich Innovationen alltagspraktisch im Handlungskontext der Akteur/innen zu bewähren haben und daher auch unter praktischen Kriterien zu analysieren sind. Innovationen sind dabei zuerst einmal „Performanzstörungen“ der bewährten Verhaltensmuster und Abläufe: „Unabhängig von der Aufgeschlossenheit der Anwender_innen beeinträchtigen sie den Vollzug der eingespielten Abläufe und können unerwartete Irritationen und tiefgreifende Verunsicherungen auslösen“ (ebd.: Abs. 5). Praktikanz wird daher als eine „Erweiterung und Ergänzung des bestehenden Zielspektrums anwendungsorientierter Forschung“ verstanden, welche „die Anschlussfähigkeit innovativer Verfahren an die im Anwendungsfeld vorgefundene Handlungspraxis“ sicherstellen soll (ebd.: Abs. 4). Übertragen auf das *Mehrsprachige Lesetheater* bedeutet dies, dass im Rahmen der Akzeptanzüberprüfung auch relevant ist, wie die Lehrpersonen mit der eingangs erwähnten „Neuartigkeit“ des *Mehrsprachigen Lesetheaters* im Vergleich zu ihrem bisherigen Unterricht umgehen und inwieweit das Unterrichtsdesign in die konkreten Rahmenbedingungen des Sprachunterrichts (Lehrplan, Stundenplan, Anschlussfähigkeit an andere Aktivitäten des Sprachunterrichts) eingebettet werden kann.

Sinn der Akzeptanzforschung ist es also, die *Beweggründe* der Lehrpersonen für den Einsatz der neuen, innovativen Maßnahme im Unterricht zu untersuchen. Was beeinflusst die Lehrperson in ihrer Intention, *Mehrsprachiges Lesetheater* im Unterricht einzusetzen? Wovon hängt die tatsächliche Nutzung, die über die Nutzungsintentionen hinausgeht, letztendlich ab?

Um das Wirken verschiedener Einflussfaktoren auf die Akzeptanz bzw. Nutzung einer Anwendung zu modellieren, können Modelle zur Handlungsvorhersage wie z. B. die Theorie des überlegten Handelns (TRA, Fishbein/Ajzen 1975) oder die Theorie des geplanten Verhaltens (TPB, Ajzen 1985)⁸ herangezogen werden. Anhand dieser Modelle, die ursprünglich aus der Tradition der sozialpsychologischen Entscheidungsforschung heraus entstanden, wird versucht, menschliches Handeln mithilfe unterschiedlicher Variablen vorherzusagen.

In empirischen Arbeiten wurden diese Modelle in unterschiedlichen Anwendungskontexten wie beispielsweise Weiterbildung (Wolf 2011) und Gesundheitsverhalten (Fishbein 2000) überprüft. Vor allem im technischen Bereich (z. B. bei der Integration von Informations- und Computertechnologie im Klassenzimmer, vgl. Kreijns et al. 2013) wird die tatsächliche Nutzung einer Technologie dabei über die Akzeptanz erfasst (TAM; Davis 1989; Venkatesh et al. 2003). Bringt eine Person einer Technologie eine positive Einstellung entgegen, so führt dies zu deren Nutzung. Dabei stellen der wahrgenommene Nutzen und die wahrgenommene einfache Bedienbarkeit der Maßnahme zwei Hauptfaktoren der Modelle dar.

⁸ Diese Modelle wurden seither erweitert (vgl. Ajzen/Fishbein 1977; Fishbein/Ajzen 2010; Fishbein 2000).

Die Erforschung der Akzeptanz im MELT-Projekt orientiert sich an dem Modell von Venkatesh et al. (2003), das versucht, die tatsächliche Nutzung von Technologien über diverse Einflussfaktoren vorherzusagen (siehe Abb. 1). Modelle zur Verhaltensvorhersage können gut auf unterschiedliche Anwendungsbereiche angewandt und für diese adaptiert werden (vgl. Fishbein 2000; Wolf 2011), daher stellt das Modell von Venkatesh et al. aus unserer Sicht eine angemessene theoretische Grundlage zur Analyse und Erklärung der Akzeptanz des Unterrichtsdesigns bei Lehrpersonen dar (vgl. auch Hilbe/Kutzelmann 2017).

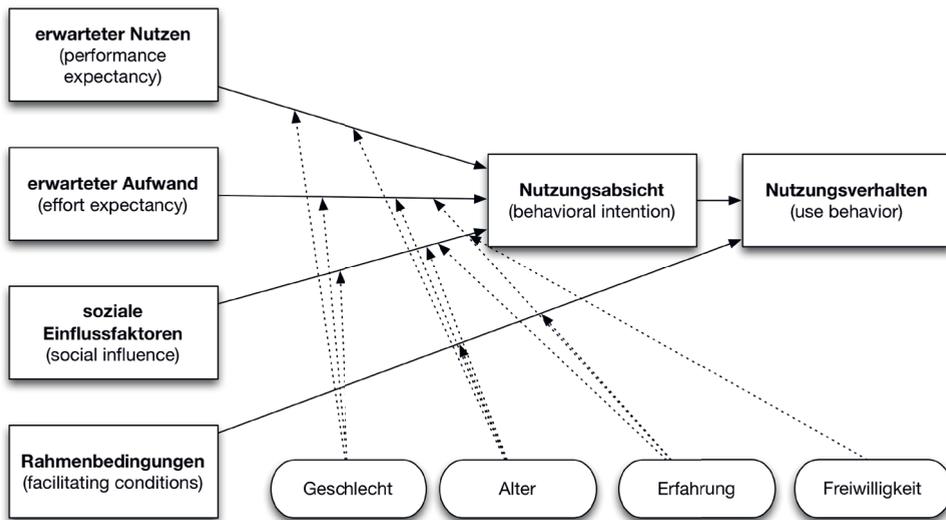


Abbildung 1: Das Akzeptanzmodell nach Venkatesh et al. (2003: 447; Darstellung aus Hilbe/Kutzelmann 2017: 37)

Das Modell integriert und vereinigt vier Kerndeterminanten von Verhalten, die aus einem Vergleich etablierter Akzeptanzmodelle extrahiert wurden. So wird die Nutzungsabsicht direkt von drei Faktoren beeinflusst:

1. vom erwarteten Nutzen der Maßnahme (*performance expectancy*)
2. vom erwarteten Aufwand für die Umsetzung (*effort expectancy*)
3. von sozialen Aspekten (*social influence*)

Die tatsächliche Nutzung einer (neuen) Maßnahme ist direkt von der Nutzungsintention des Anwenders/der Anwenderin sowie von Rahmenbedingungen abhängig; diese beinhalten dabei nicht nur objektive Umweltfaktoren, die das Nutzungsverhalten begünstigen (z. B. die Verfügbarkeiten von Ressourcen), sondern auch die Berücksichtigung von internen Variablen (z. B. Selbstwirksamkeit). Ferner wird die Kompatibilität mit bereits existierenden Werten, Bedürfnissen und Erfahrungen des Nutzenden und dessen Umwelt berücksichtigt.

Die Verwendung des dargestellten Modells ist mit den Prinzipien des für dieses Projekts verwendeten DBR-Ansatzes sehr gut vereinbar, denn ein zentrales Merkmal von DBR ist die *Praktikabilität* des Designs (vgl. Tab. 1). Praktikabilität kann dabei einerseits

verstanden werden als *Brauchbarkeit* im Sinne von Nützlichkeit, andererseits aber auch als *Umsetzbarkeit*, wobei der Aufwand und weitere Kontextbedingungen berücksichtigt werden müssen. Beide Bedeutungsaspekte sind im verwendeten Akzeptanzmodell abgebildet und damit an die gewählte DBR-Forschungsstrategie anschlussfähig.

1.5 Vorgehen bei der formativen Evaluation der Akzeptanz

Im Folgenden wird erläutert, wie bei der formativen Evaluation der Akzeptanz des *Mehrsprachigen Lesetheaters* forschungsmethodisch vorgegangen wurde.

Die Erprobungszyklen zielten darauf ab zu eruieren, wie sich das *Mehrsprachige Lesetheater* mit seinen didaktisch-methodischen Besonderheiten (vgl. Akzeptanzobjekt 1.3) im regulären Unterricht in den Kooperationsklassen bewährt. Zudem ging es darum, die Fördermethode fortlaufend weiterzuentwickeln und ihren praktischen Nutzen zu erhöhen. Für die Erhebung der Daten im Zuge der formativen Evaluation kamen unterschiedliche Instrumente zum Einsatz, um die drei Perspektiven von Forschenden und den Akteur/innen im Unterricht, den Lehrer/innen und ihren Schüler/innen, bei der Analyse der verschiedenen Aspekte der Akzeptanz berücksichtigen zu können.

Im *Vorfeld einer Erprobung* wurden die für den praktischen Einsatz vorgesehenen Lehr-Lern-Materialien mithilfe eines Fragebogens von den Lehrkräften begutachtet. Aufgrund der Rückmeldungen nahmen die Forschenden daraufhin Korrekturen und Änderungen an den Materialien vor. Im *Anschluss an eine Erprobung* wurde je ein Fragebogen für die Perspektive der Lehrer/innen und für die der Schüler/innen eingesetzt. Die beiden Feedbackbogen dienten dazu, die grundsätzliche Passung des Designs für Lehrpersonen und Schüler/innen in einer quantitativen Vollerhebung zu erfassen und die „neuralgischen Punkte“ in der Akzeptanz des Designs auszumachen.

Leitfadeninterviews, die mit den Lehrpersonen durchgeführt wurden, erlaubten eine qualitative Vertiefung der Angaben des Feedbackbogens, indem nach *Begründungen* und möglichen *Verbesserungen* des Unterrichtsdesigns gefragt wurde. Auf diese Weise konnten vertiefte Erkenntnisse darüber gewonnen werden, was in der Wahrnehmung der Lehrpersonen bedeutsam am Unterrichtsgeschehen war, was positiv aufgenommen wurde und was weniger stimmig war. Außerdem wurden von den Forschenden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt; die Unterrichtsprotokolle konzentrierten sich auf das konkret beobachtbare Verhalten der Lehrpersonen und der Schüler/innen während der Durchführungen.

Um das auf diese Weise gewonnene umfangreiche empirische Datenmaterial zielgerichtet auswerten zu können, wurden die Daten jedes Partnerlands pro Erprobungszyklus in einer synoptischen Übersicht anhand von Leitfragen, die sich auf verschiedene Akzeptanzaspekte des Designs (z. B. kooperatives Lernen) sowie auf die Lernprozesse der Schüler/innen (z. B. Umgang mit *Code-Switching*, individuelles Lernverhalten von Schüler/innen mit niedriger/hoher intrinsischer/extrinsischer Lesemotivation) bezogen, zusammengefasst und verdichtet. Bell et al. (2004: 79, zitiert nach Euler 2014: 30) sprechen in diesem Zusammenhang auch von den sogenannten *design narratives*. In einem zweiten Schritt wurden die quantitativen Daten aus den Feedbackbogen der Schüler/innen und Lehrperson in einer die Partnerländer übergreifenden Matrix zusammengefasst; diese bildete zusammen mit den synoptischen Übersichten die Grund-

lage für die länderübergreifenden Gruppengespräche der Forschenden. Die Gespräche fokussierten einerseits auf Auffälligkeiten im Unterrichtsgeschehen, die sich in allen Klassen mehr oder weniger ausgeprägt zeigten und Redesign-Maßnahmen erforderten, und andererseits ging es um die konzeptuelle Kohärenz des Designs (theoretischen Leitlinien), um einzelfallspezifische Schwierigkeiten (in Bezug auf einzelne Schüler/innen oder nur eine Lehrperson) bei der praktischen Umsetzung identifizieren zu können. Beispielsweise ist es vereinzelt vorgekommen, dass die Schüler/innen angaben, zu wenig Lernzeit zum individuellen Üben ihrer Rolle gehabt zu haben; ein solches Analyseergebnis erforderte kein Redesign, weil es aufzeigte, dass die Lesefördermaßnahme während eines Zyklus nicht gemäß einer ihrer Leitlinien angewendet wurde bzw. dass im jeweiligen schulischen Erprobungskontext zu wenig Lernzeit zur Verfügung stand.

Diese Vorgehensweise der „Kontrolle der Design-Leitlinien“ ist angelehnt an das Verfahren von Burkhardt (2006):

In practice, as always with creative processes, there is cycling among these stages. Design control is a concept we at the Shell Centre have found to be important to the progress of any project. The principle is that one person, after appropriate consultation with the team, takes all the design decisions on the aspect they control. This has two major advantages. It retains design coherence, which improves quality, and it avoids extended debates in the search for consensus, which saves time and energy. If a consensus is clear in discussion, the designer is expected to follow it – or have a very good explanation for doing something else. (Burkhardt, 2006: 146)

Im Gegensatz zu Burkhardt lag im MELT-Projekt die Kontrolle und Entscheidung allerdings nicht bei einer einzelnen Person, sondern wurde von einer Gruppe von Forschenden mit je ein bis zwei Vertreter/innen pro Partnerland verantwortet. Während dieser Gespräche wurden Maßnahmen zur Überarbeitung des Designs miteinander beschlossen und das weitere Forschungsvorgehen in Hinblick auf den nächsten Erprobungszyklus festgelegt. Aufgrund der Zusammenschau aller vorgenommenen Analysen nach Beendigung eines Zyklus konnte das Projektforscherteam Rückschlüsse ziehen, was am Design bereits gut funktionierte oder was als verbesserungswürdig zu betrachten war, um Redesign-Maßnahmen vornehmen zu können. Auch wurden die Lehr- und Lernmaterialien nach Bedarf nochmals überarbeitet.

Im Verlauf des Entwicklungs- und Forschungsprozesses wurden die folgenden Redesign-Maßnahmen vorgenommen, die sich in grundlegender Weise im Sinne von „Meilensteinen“ von den ersten Prototypen unterschieden:

- *Redesign-Maßnahmen in Bezug auf Lehr- und Lernmaterialien:* (1) Einführung einer weiteren Version, wie das *Code-Switching* innerhalb der mehrsprachigen Lesetheaterstücke vorgenommen werden kann; nämlich dass der Sprachwechsel auch innerhalb von Erzähler- und Figurenrollen möglich ist, damit die vorkommenden Sprachen von allen Schüler/innen angewendet und trainiert werden können, (2) Einbezug von Audiounterstützung für die fremdsprachlichen Leseteile, um das selbstständige Trainieren der Leseflüssigkeit zu verbessern.
- *Redesign-Maßnahmen in Bezug auf den mehrteiligen Lehr- und Lernprozess:* (1) Wegfallen eines separaten Prozessschritts, in dem die kooperierenden Schülerarbeitsgruppen ihren Arbeitsprozess reflektieren, zugunsten von integrierten methodischen Hinweisen, wann Phasen eingeschaltet werden können, in denen

die Gruppen die Gelegenheit erhalten, ihre Zusammenarbeit und ihr gemeinsames Lernen zu überdenken. (2) Erarbeiten einer Inhaltsangabe der Lesetheaterszene und einer Kurzpräsentation, damit die Schüler/innen ein die einzelnen Szenen übergreifendes Verständnis des gesamten Lesetheaterstücks entwickeln können, (3) Ausbau der Bedeutung des literarischen Lernens mithilfe von dramapädagogischen Übungen und Impulsen zur Anschlusskommunikation.

1.6 Vorgehen bei der summativen Evaluation der Akzeptanz

Lehrpersonen tragen die Hauptverantwortung für die Planung des Unterrichts; ihre Rolle als „potenzielle zukünftige Anwender/innen“ des *Mehrsprachigen Lesetheaters* ist letztlich entscheidend dafür, ob Schüler/innen damit in Kontakt gebracht werden. Die Akzeptanz wurde daher bei den Lehrpersonen nach Abschluss aller Erprobungszyklen in Form eines Leitfadeninterviews ausführlich erfasst. Untersucht wurden diese Interviews anhand eines Kategoriensystems nach der Methode einer inhaltlich-strukturierenden sowie evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012). Die Erfassung der Akzeptanz aus Lehrersicht orientiert sich an den Faktoren des vorgestellten Akzeptanzmodells (vgl. Abb. 1). In Bezug auf den erwarteten Nutzen wurden die verschiedenen Aspekte der Akzeptanz differenziert erhoben. In Tabelle 3 sind in einer Übersicht die jeweiligen Fragedimensionen zusammengefasst.

Tabelle 3: Nutzen der verschiedenen Aspekte der Akzeptanz des *Mehrsprachigen Lesetheaters* (inkl. Fragedimensionen)

1. Das mehrsprachige Lesetheaterstück (Lehr-Lern-Materialien)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Konzeption generell: mehrsprachige Lesetheaterstücke als Adaptionen von Prosatexten der Kinder- und Jugendliteratur, Aufbau und Struktur ■ Textauswahl
2. Die gleichzeitige Verwendung der schulisch geförderten Schul- und Fremdsprachen und je nach Anwendungskontext der Einbezug einer Migrationssprache
<ul style="list-style-type: none"> ■ Konzeption generell: Sprachenkombination, aus den schulisch geförderten Schul- und Fremdsprachen abgeleitet ■ Wahrnehmung der Unterschiede zum herkömmlichen Sprachunterricht ■ Bedeutung für die Schüler/innen (Alltag/Freizeit, Familie, Schule) ■ Persönliche Bedeutung für die Lehrperson ■ Erweiterung der Sprachkombinationen durch den Einbezug der Migrationssprachen
3. Der komplexe mehrteilige Lehr- und Lernprozess
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ablauf generell: didaktische und methodische Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses als Ganzes
4. Das Vorlesen durch die Lehrperson
<ul style="list-style-type: none"> ■ Relevanz dieses Teilprozesses ■ Persönliches Erleben der Lehrperson

5. Das kooperative Lernen

- Wahrnehmung/Erleben der Zusammenarbeit der Schüler/innen
- Einschätzung zur Notwendigkeit von separaten Trainingseinheiten
- Lerngewinn, der über die Sprachlernziele hinausreicht

6. Das literarische Lernen in Bezug auf Dramapädagogik und Anschlusskommunikation

- Relevanz dramapädagogischer Übungen
- Relevanz der Anschlusskommunikation
- Wahrnehmung/Erleben der Zusammenarbeit der Schüler/innen

Neben dem Nutzen der einzelnen Aspekte der Akzeptanz wurde auch nach dem emotionalen Erleben, den intendierten Lehr- und Lernzielen (insbesondere Leseflüssigkeit und Lesemotivation), der Wahrnehmung des Nutzens für die Schüler/innen, dem erwarteten Aufwand, den sozialen Einflussfaktoren sowie weiteren Rahmenbedingungen gefragt. Schließlich wurde auch die Nutzungsabsicht der Lehrpersonen für die weitere Verwendung nach dem Abschluss des Projekts erfasst. Die Ergebnisse zu den verschiedenen genannten Aspekten der Akzeptanz aus der Perspektive von Lehrpersonen werden in Teil A, Kap. 3 detailliert dargestellt.

1.7 Potenziale der gewählten Forschungsstrategie

In vorliegenden DBR-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 Leseflüssigkeit sowie der Lesemotivation von Bedeutung (vgl. Teil B, Kap. 1).

Die DBR-Forschungsstrategie scheint uns insbesondere für den Bereich Lesen geeignet zu sein, da es sich um einen Kompetenzbereich handelt, der für den Bildungserfolg zentral ist und für den bereits relativ viele empirische Studien aus der Grundlagenforschung vorliegen. Diese Resultate lassen sich für die sprach- und fächerübergreifende Leseförderung mithilfe der anwendungsorientierten DBR-Forschungsstrategie nutzen, um zeitnah ein in der Praxis umsetzbares Design zu gestalten.

Die enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktiker/innen ist eine Besonderheit von DBR, darin liegt unseres Erachtens die große Stärke dieser Forschungsstrategie. Durch die unmittelbare Erprobung in realistischen Bedingungen wurden die Stärken, aber auch die „neuralgischen Punkte“ des Designs sichtbar, gleichzeitig konnten durch den regelmäßigen Austausch mit Lehrpersonen und der Befragung von Schüler/innen sukzessive Optimierungen für das Design vorgenommen werden. So wurde sichergestellt, dass diese neue Fördermethode auch tatsächlich in der Praxis anwendbar ist. Aufgrund der intensiven Kooperationen zwischen Praxisfeld und Forschung, die in den vier beteiligten Ländern aufgebaut werden konnten, sind viele theoretische und praktische Ergebnisse entstanden, die nachhaltig für die Aus- und insbesondere auch die Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden können (vgl. Teil D, Kap. 2).

Das für DBR typische Vorgehen der Methoden- und Perspektiventriangulation ist gegenüber einer einzelne Einflussfaktoren isolierenden Sichtweise herausfordernd, weil sehr viele quantitative und qualitative Daten generiert, 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 des Projekts gewonnenen Erkenntnisse darum nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern die mehrsprachige Lesefördermethode wurde soweit ausgearbeitet und optimiert, dass in Form von vielfältigen konkreten Produkten (z. B. Lehrfilm, didaktisch-methodischer Kommentar) anschauliche und tiefgehende Praxisorientierungen gegeben werden können.

Aus der Perspektive der Didaktik der Mehrsprachigkeit bietet die DBR-Forschungsstrategie darum unseres Erachtens ein großes Potenzial, um Weichen für eine verbesserte Umsetzung der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Praxis zu ermöglichen und die fachdidaktische Theoriebildung voranzutreiben.

Ein weiteres „nutzenbringendes“ Potenzial von DBR besteht darin, Forschungsvorhaben mit der Zielsetzung einer Wirksamkeitsüberprüfung vorzubereiten. Die abschließende Evaluation der Akzeptanz erfüllt dabei eine „Gelenkfunktion“: Um den Aufwand einer Interventionsstudie zu rechtfertigen, muss bereits ein hoher Grad an Akzeptanz im Praxisfeld vorhanden sein, damit eine Intervention das Kriterium der ökologischen Validität (vgl. Fahrenberg 2016) erfüllt. Die Praxisnähe, die DBR als angewandte Forschung im Vergleich zur experimentellen Laborforschung besitzt, trägt dazu bei, im pädagogischen Feld taugliche Interventionen mit dem Anspruch der „Neuheit“ und „Nützlichkeit“ zu kreieren, die das Potenzial einer Innovation besitzen. Wie wir erläutern, stellt die wahrgenommene Nützlichkeit eine zentrale Voraussetzung für die Akzeptanz einer Intervention dar. Nützlichkeit – und folgerichtig auch Akzeptanz – sind damit wichtige Qualitätskriterien eines hochwertigen und ausgereiften Designs, da sie entscheidend dafür sind, ob sich eine Intervention nachhaltig im Anwendungskontext etablieren kann. Ist eine ausreichende Akzeptanz einer Maßnahme sichergestellt, so ist eine Fortsetzung im Rahmen einer Interventionsstudie sinnvoll. Mit den in Teil A, Kapitel 3 präsentierten Ergebnissen werden wir zeigen, in welchen Bereichen die Akzeptanz des *Mehrsprachigen Lesetheaters* bei Lehrpersonen vorhanden ist, und abschließend diskutieren, welche weiteren Forschungsbemühungen uns ertragreich erscheinen.