



## Educational Design Research

Volume 6 | Issue 2 | 2022 | Article 45

**Contribution** Academic Article

**Title** **Fachdidaktische Innovationen im Unterricht anstoßen:  
Eine Design-Based Research-Studie zur Förderung der Sprech-  
kompetenz im Englischunterricht**

**Author** **Katharina Delius**  
University of Göttingen  
Germany

**Abstract** Während die fremdsprachendidaktische Forschung meist ausgewählte Aspekte des Lehrens und Lernens einer fremden Sprache untersucht und die Forschungsergebnisse vorrangig in den wissenschaftlichen Diskurs einbringt, werden von praktischer Seite Hoffnungen auf konkrete und umsetzbare Innovationen für aktuelle Fragen und Probleme artikuliert. Design-Based Research (DBR) kann mit seiner doppelten Zielsetzung gewinnbringend für beide Seiten sein: Die Forschung erhält Erkenntnisse zu fremdsprachlichen Lernprozessen und kann die eigenen Theorien erweitern. Die Praxis hingegen profitiert von empirisch validierten Methoden oder Unterrichtsarrangements.

Wie und unter welchen Umständen ein DBR-Forschungsprojekt im schulischen Kontext umsetzbar ist, beleuchtet der vorliegende Beitrag. Dazu wird eine mögliche Strukturierung einer Studie, die diesem Forschungsansatz folgt, anhand eines abgeschlossenen DBR-Projekts zur Sprechförderung im Englischunterricht erläutert. Dem Unterrichtsdesign, das im Fokus der Studie stand, lag eine neuartige Synthese aus Genre- und dramapädagogischem Ansatz zugrunde. Die doppelte Zielsetzung der Studie – durchgeführt in einer sechsten Klasse, integrierte Gesamtschule – bestand in einem theoretischen Erkenntnisgewinn zum

didaktischen Ansatz und einem praktischen Output in Form empirisch evaluierter Unterrichtseinheiten zur Sprechförderung. Über drei Forschungszyklen wurden Designprinzipien weiterentwickelt, die Lehrkräften für die Planung eigener Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen. Als Grundlage für die formative und summative Evaluation der Zyklen dienten Daten aus Videoaufnahmen, teilnehmender Beobachtung, Reflexionsgesprächen mit der Lehrkraft, Interviews mit Lernenden, Lernendenprodukten sowie Evaluations- und Selbsteinschätzungsbögen aller Lernenden. Der Beitrag illustriert ferner, wie die Darstellung des komplexen Forschungs- und Entwicklungsprozesses in Form eines Design-Narrativs strukturiert wurde. Abschließend werden Überlegungen dazu angestellt, inwieweit sich die enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis für beide Seiten als gewinnbringend erwiesen hat und welche Gelingensbedingungen sich für andere DBR-Studien ableiten lassen.

While research in foreign language didactics usually examines selected aspects of the teaching and learning of a foreign language and the research results primarily contribute to the academic discourse, the practical side articulates hopes for concrete innovations for current questions and problems. Design-Based Research (DBR), with its double objective, can be profitable for both sides: Researchers gain insights into foreign language learning processes and can expand their own theories. The practice, on the other hand, benefits from empirically validated methods or teaching arrangements.

How and under what circumstances a DBR research project can be implemented in a school context is the subject of this article. For this purpose, a possible structure of a study following this research approach is explained on the basis of a completed DBR project on promoting the speaking competence in the English language classroom. The design of the teaching unit was based on a novel synthesis of the genre and the drama-based approach. The dual objective of the study – conducted in a sixth grade, integrated comprehensive school – was to gain theoretical knowledge about the didactic approach and practical output in the form of empirically evaluated teaching units on promoting the speaking competence. Over three research cycles, design principles were further developed, which are now available to

teachers for planning their own units. The formative and summative evaluation of the cycles was based on data from video recordings, participant observation, reflections with the teacher, interviews with learners, learner products as well as evaluation and self-assessment questionnaires of all students. The article also illustrates how the presentation of the complex research and development process was structured in the form of a design narrative. Finally, reflections are made on the extent to which the close cooperation between science and practice has proved profitable for both sides and which conditions for success can be derived for other DBR studies.

**Keywords** Unterrichtsforschung, Unterrichtsentwicklung, Design-Based Research, Wissenschafts-Praxis-Kooperation, Fremdsprachenunterricht, Design-Narrativ

**DOI** [The DOI will be added when the issue is published.](#)

**Citation** Delius, K. (2022). Fachdidaktische Innovationen im Unterricht anstoßen: Eine Design-Based Research-Studie zur Förderung der Sprechkompetenz im Englischunterricht. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1-40.

[The DOI will be added when the issue is published.](#)

**Licence Details** Creative Commons - [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



# Fachdidaktische Innovationen im Unterricht anstoßen: Eine Design-Based Research-Studie zur Förderung der Sprechkompetenz im Englischunterricht

Katharina Delius

## 1.0 Ausgangslage

Zentrale Aufgabe der Fachdidaktiken an Hochschulen und Universitäten ist es, „Unterricht im Interesse der Lernenden wissenschaftlich zu begründen, zu verbessern und Perspektiven für seine Weiterentwicklung“ (Kipf, 2019, S. 27) zu entwerfen. Gleichzeitig müssen die Fachdidaktiken jedoch auch auf aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem reagieren, die oft in spezifischen Bedürfnissen der schulischen Praxis resultieren. Als ein Beispiel einer solchen Entwicklung soll im vorliegenden Beitrag der Bereich der fremdsprachigen Sprechkompetenz näher beleuchtet werden. 2012 wurde in den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* festgelegt, dass die „Überprüfung des Kompetenzbereichs ‚Sprechen‘ entweder in der Abiturprüfung oder „mit dem Gewicht einer Klausur in der Qualifikationsphase“ (KMK, 2012, S. 25) erfolgen soll. Dieser Beschluss hatte zur Folge, dass in vielen Bundesländern mündliche Prüfungen als Ersatz für schriftliche Klassenarbeiten auch im Sekundarbereich I allgemeinbildender Schulen verpflichtend eingeführt wurden. Auf Seiten der Schulpraxis war diese vorrangig politische Entscheidung jedoch zunächst mit großen Unsicherheiten verbunden, wie die Sprechkompetenz im Fremdsprachenunterricht konkret überprüft, vor allem aber auch zielführend gefördert werden könnte (vgl. Grum, 2012, S. 13). Aus den fremdsprachlichen Fachdidaktiken wurden Stimmen laut, die sich zunächst für eine empirische Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Fragen aussprachen (u. a.: Was umfasst fremdsprachige Sprechkompetenz überhaupt? Wie wird sie in der derzeitigen Unterrichtspraxis gefördert und überprüft?) (vgl. Burwitz-Melzer, 2014, S. 25; Kleppin, 2014, S. 94 f.; Klippel, 2014, S. 102; Kurtz, 2014, S. 123; Martinez, 2014, S. 160). Unterrichtsszenarien für eine erfolgreiche Sprechförderung sollten zudem möglichst auf Basis empirischer Erkenntnisse entwickelt werden (vgl. Burwitz-Melzer, 2014, S. 25; Meißner, 2014, S. 180; Schmelter, 2014, S. 212). Schließlich wurde ein Bedarf an der Professionalisierung der Lehrkräfte festgestellt und für ihre Einbindung in den Prozess der Unterrichtsentwicklung plädiert (vgl. Vogt, 2014, S. 236; Schmelter, 2014, S. 212; Martinez, 2014, S. 161).

Der vorliegende Beitrag stellt eine Studie vor, die sich den beschriebenen Anliegen sowohl der Praxis als auch der Wissenschaft angenom-

men hat und dafür nach dem Forschungsansatz Design-Based Research (DBR) vorgegangen ist. Bei DBR steht weniger eine definierte Methodologie als die konkrete Zielsetzung im Fokus, und zwar die nachhaltige Innovation komplexer Lehr- und Lernzusammenhänge (vgl. Reinmann, 2005, S. 61). Mit Hilfe aller beteiligten Akteurinnen und Akteure wird ein (Unterrichts-)Design systematisch gestaltet, evaluiert, reflektiert und weiterentwickelt. Einerseits werden so „Verbesserungen der Praxis und die Entfaltung innovativer Potentiale im Bildungsalltag“ (Reinmann, 2005, S. 61) anvisiert; andererseits sollen theoretische Erkenntnisse zum Lehren und Lernen bzgl. des jeweiligen Unterrichtsfachs vertieft werden.

Anhand der DBR-Studie zur Förderung der Sprechkompetenz im Fremdsprachenunterricht (Delius, 2020) soll exemplarisch gezeigt werden, wie ein solches fachdidaktisches Forschungsprojekt strukturiert sein kann und wie mit Hilfe von DBR Entwicklungsprozesse im Fachunterricht angestoßen und umgesetzt werden können. Zu diesem Zweck wird veranschaulicht, wie in der konkreten Studie Designprinzipien als Stellschrauben zur Weiterentwicklung des Designs fungierten, welche Methoden für die Evaluation des Designs eingesetzt wurden und welchen Beitrag die beteiligten Akteurinnen und Akteure zur Optimierung des Designs leisteten. Zudem wird als eine Möglichkeit der Darstellung des Forschungs- und Entwicklungsprozesses das sogenannte Design-Narrativ vorgestellt. Abschließend werden Überlegungen dazu angestellt, inwieweit sich die enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis für beide Seiten als gewinnbringend erwiesen hat, welche möglichen Gelingensbedingungen sich für ähnlich ausgerichtete DBR-Studien ableiten lassen und welchen Transferwert die Ergebnisse aufweisen.

## 2.0 Das Forschungsprojekt

### 2.1 Erkenntnisinteresse und Begründung für die Wahl des Forschungsansatzes

Maßgebliches Ziel der Studie war es, konzeptionell komplexe Unterrichtseinheiten für die wirkungsvolle und strukturierte Förderung der Sprechkompetenz zu entwickeln und gleichzeitig Möglichkeiten und Grenzen ihrer unterrichtlichen Umsetzung explorativ-forschend zu reflektieren. Die verschiedenen am Fremdsprachenunterricht beteiligten Personen sollten dabei den Forschungs- und Entwicklungsprozess aktiv mitgestalten. Dem lag die Annahme zugrunde, dass nur, wenn das praktische Erfahrungswissen der Lehrenden und Lernenden in den Entwicklungsprozess von Unterricht eingebunden wird und sich Forschung und Praxis auf diese Weise gegenseitig bedingen, Veränderungen langfristig erfolgreich und nachhaltig sein werden (vgl. Reinmann, 2005, S. 66 f.).

Neben dieser Zielausrichtung auf der Praxisebene verfolgte das Forschungsprojekt auch die Absicht, theoretische Implikationen aus der Umsetzung und Weiterentwicklung der Unterrichtseinheiten zu zie-

hen. Dem didaktischen Design der Unterrichtseinheit wurde die Annahme zugrunde gelegt, dass das Erlernen generischer Strukturen in einer Verbindung mit dramapädagogischen Methoden Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Sprechkompetenz in der Fremdsprache unterstützen kann (vgl. dazu ausführlich Kap. 2.3). Da es zu Studienbeginn nur unzureichende Kenntnisse darüber gab, inwieweit oder unter welchen Umständen generisches Lernen in Verbindung mit Dramapädagogik zur Förderung der Sprechkompetenz beiträgt, erhoffte sich die Studie einen Erkenntniszuwachs in Bezug auf verschiedene Aspekte, die den Genre-Ansatz, den dramapädagogischen Ansatz sowie beide in ihrer Synthese betreffen, wie z. B. Fragen nach der Eignung bestimmter Modelltexte oder dramapädagogischer Übungen oder inwiefern die Lernenden die im Rahmen der Modelltextanalyse erworbenen Kenntnisse über das Genre und die Erfahrungen aus den dramapädagogischen Übungen auf ihre eigene Sprachproduktion übertragen. Die empirischen Erkenntnisse sollten anschließend an die bereits vorgestellten theoretischen Zusammenhänge zurückgeführt werden und so zu einer Theorieerweiterung beitragen.

Aufgrund der doppelten Zielausrichtung des Forschungsvorhabens sowie der angestrebten engen Kooperation von Wissenschaft und Praxis wurde DBR als übergreifender Forschungsansatz gewählt. Im Vordergrund einer DBR-Studie steht die Entwicklung einer Innovation, die eine Lösungsmöglichkeit für ein Problem aus der Praxis bietet (vgl. Campanella & Penuel, 2021, S. 4) – im vorliegenden Fall geeignete Förderungsmöglichkeiten der fremdsprachigen Sprechkompetenz. Im Gegensatz zum Forschungsansatz der Aktionsforschung, der viele Parallelen zu DBR aufweist, wie beispielsweise die Suche nach innovativen Lösungen für ein Praxisproblem oder auch die Offenheit gegenüber den einzusetzenden Forschungsmethoden, sollen die Ergebnisse einer DBR-Studie aus dem spezifischen Kontext heraus auch auf andere Kontexte übertragbar gemacht werden. Zudem bestreiten Praktikerinnen und Praktiker im Rahmen von Aktionsforschung ihre Forschung meist maßgeblich selbst (vgl. Burns, 2011, S. 240), wohingegen in DBR der Partizipationsfokus stärker auf der Mitgestaltung des Designs, der Ausführung und der Evaluierung in einem Team von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und anderen Experten liegt. Schließlich zielt DBR stärker als Aktionsforschung auch auf einen Theorie- bzw. Wissenszuwachs in Bezug auf den gegenstandsspezifischen Lehr-/Lernprozess (Campanella & Penuel, 2021, S. 5), was in der vorliegenden Studie ebenfalls als ein zentraler Output anvisiert wurde.

Wenngleich die beschriebenen Merkmale (doppelte Zielsetzung auf der Praxis- und Theorieebene, die angestrebte enge Wissenschafts-Praxis-Kooperation und die zyklische Weiterentwicklung des Designs) als die zentralen Bausteine von DBR oder auch Education Design Research betrachtet werden können, handelt es sich bei diesem Forschungsansatz eher um ein „methodologisches Rahmenkonzept“ (Reinmann, 2020, S. 1), dessen Umsetzung in konkreten Forschungsprojekten recht unterschiedlich erfolgen kann. Somit existieren auch verschiedene Ablaufschemata für DBR-Projekte (vgl. z. B. Feulner, Hil-

ler & Servene, 2021, S. 25; Reinmann, 2020, S. 3; Euler, 2012, S. 38 sowie McKenney & Reeves, 2012, S. 77). Unterschiede ergeben sich auch in Bezug auf die Ergebnisdarstellung einer DBR-Studie. Eingesetzt werden z. B. Referenzdesigns und Designprinzipien (van den Akker, 1999), mit deren Hilfe das Unterrichtsdesign auf andere Kontexte übertragen werden kann, *conjecture maps* (Sandoval, 2014), die die Logik der zugrundeliegenden Gestaltungsannahmen, der anzustoßenden Prozesse sowie der zu erwartenden Ergebnisse grafisch darstellen (Reinmann, 2020, S. 8), lokale Theorien (Prediger, Link, Hinz, Hußmann, Thiele & Ralle, 2012, S. 455), die basierend auf den empirischen Daten situativ gebundenes Handlungswissen bereitstellen (vgl. dazu auch Kap. 2.4), oder *hypothetical learning trajectories* (Simon, 1995), die die Lernziele, die Lernaktivitäten und den hypothetischen Lernprozess vereinen. Im Folgenden wird zunächst skizziert, an welcher Grundstruktur sich die DBR-Studie zur Förderung der Sprechkompetenz orientierte, bevor das Vorgehen innerhalb der einzelnen Abschnitte näher erläutert wird.

## 2.2 Gesamtstruktur der DBR-Studie

Grundlegend ausgerichtet wurde das Studiendesign an den Modellen von Euler (2012, S. 38) sowie McKenney und Reeves (2012, S. 77). Innerhalb einer übergeordneten Struktur, die die doppelte Zielsetzung auf der Theorie und Praxisebene verfolgt, sollten dabei mehrere Evaluierungs- und Reflexionszyklen durchgeführt werden (vgl. u. a. Dowse & Howie, 2013, S. 859; McKenney, 2001, S. xii). Am Ende des Forschungs- und Entwicklungsprozesses sollten einerseits ein Referenzdesign sowie ausgereifte Designprinzipien stehen, andererseits eine lokale Theorie, die bestehende Theorieannahmen zur Sprechkompetenzförderung mit den empirisch erhobenen Daten aus der Studie vereint. Die Entscheidung für die Arbeit mit Designprinzipien lag auf der Annahme begründet, dass sich die optimierten Prinzipien gemeinsam mit dem Referenzdesign als ein für Lehrkräfte gut nachvollziehbares und systematisches Unterstützungsangebot zum Transfer des Designs auf andere Unterrichtskontexte erweisen könnten. Zudem sollten die vorläufigen theoriebasierten Designprinzipien als zentrale Stellschrauben für die Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns genutzt werden, indem sie am Ende jedes Zyklus in Bezug zu den ausgewerteten Daten gesetzt werden sollten.

Die vorliegende DBR-Studie kann in drei Abschnitte unterteilt werden: den der Vorbereitung, den der Zyklen und den des Abschlusses (vgl. Abb. 1). Während das Vorgehen in den Abschnitten I und III als eher linear zu bezeichnen ist, ist Abschnitt II von der zyklischen Designoptimierung geprägt. Diese verschiedenen Abschnitte und die damit verbundenen Schritte werden im Folgenden näher ausgeführt. Dabei soll auch beleuchtet werden, zu welchen Zeitpunkten bzw. in welchen Schritten die Praxispartnerinnen und -partner aktiv am Entwicklungs- und Forschungsprozess eingebunden wurden. Denn auch wenn DBR die enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis anstrebt, kann sich der Umfang der aktiven Beteiligung insbesondere der Praxis-

partnerinnen und -partner zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Projekts durchaus verändern. Auf ähnliche Weise ist es zentral für das Verständnis der vorgestellten DBR-Struktur, dass trotz der übergeordneten Zielausrichtung Diskontinuitäten in einzelnen Abschnitten in Bezug auf den jeweiligen Theorie- bzw. Praxisanteil bestanden haben. So war beispielsweise die Phase der zyklischen Erprobung von einem höheren Praxisfokus geprägt, während die Phasen der späteren Reflexion und Rückanbindung an die Theorie einen entsprechend höheren Theoriefokus aufwiesen.

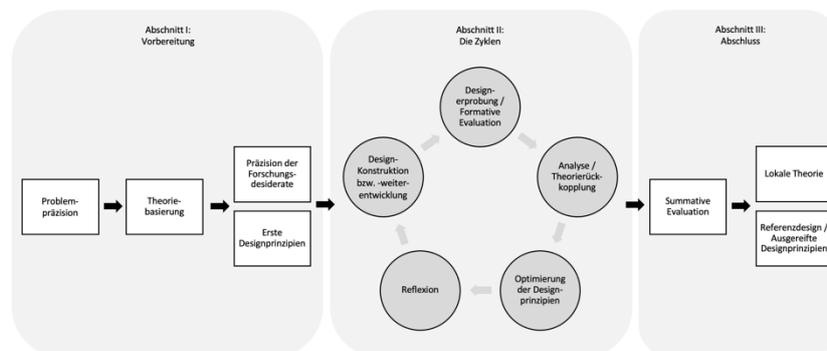


Abbildung 1: Ablaufschema der DBR-Studie zur Förderung der fremdsprachigen Sprechkompetenz. Modell/Begrifflichkeiten angelehnt an Euler (2012, S. 38) sowie McKenney und Reeves (2012, S. 77).

### 2.3 Abschnitt I: Die Vorbereitung

#### *Problempräzision*

An erster Stelle vieler DBR-Studien steht der Handlungsdruck bzw. ein Problem aus der Praxis, für das nach innovativen Lösungswegen gesucht wird (vgl. Euler, 2014, S. 24; McKenney & Reeves, 2012, S. 185). Im vorliegenden Fall bezog sich dieser Handlungsdruck, wie einleitend skizziert, auf unzureichendes Wissen über Möglichkeiten einer effektiven Förderung der Sprechkompetenz im Englischunterricht. Eine eingehende Auseinandersetzung mit den Theorien zum Sprechprozess und den für eine erfolgreiche (fremdsprachige) Interaktion erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie mit aktuellen Ergebnissen und Überlegungen aus der fremdsprachendidaktischen Forschung (vgl. dazu ausführlich Delius, 2020, Kap. 2) lieferte Hinweise auf bestehende Desiderate im Bereich der Förderung der Sprechkompetenz (wie z. B. einen stärkeren Einbezug der nonverbalen Ebene oder die Verwendung authentischer Sprachbeispiele). Deutlich wurde dabei der Bedarf nach einer empirischen Erforschung konkreter Aufgabendesigns zur Förderung und Überprüfung der verschiedenen Teilbereiche der Sprechkompetenz, der auch von Seiten der Praxispartner der Studie bestätigt wurde.

#### *Theoriebasierung*

Auf der Basis der skizzierten Überlegungen zur erfolgreichen Förderung der Sprechkompetenz im Englischunterricht wurde eine neuartige Synthese zweier bestehender didaktischer Zugänge – dem des ge-

nerischen Lehrens und Lernens und dem der Dramapädagogik – als Ansatz für die Entwicklung des Unterrichtsdesigns anvisiert. Für ein besseres Verständnis der gesamten Studie wird die dahinterstehende theoretische Rahmung an dieser Stelle kurz erläutert (für eine ausführliche Betrachtung siehe Delius, 2020, Kap. 3–5).

Grundlegend wird davon ausgegangen, dass sich jede Form der Kommunikation – und damit auch mündliche Interaktionen – auf generische Bausteine zurückführen lässt (vgl. Hallet, 2011, S. 2). Ein Genre ist als ein mentales Konstrukt zu verstehen, dem bestimmte Charakteristika und kommunikative Absichten zugeordnet werden können, das sich aber erst in einer spezifischen Situation, auch in einer Kombination mit anderen Genres, in einer Äußerungsform textlich manifestiert (vgl. Delius, 2020, S. 109). Beispielhaft wird hier das Genre *story* aufgeführt, für das als übergreifende kommunikative Absicht das *storytelling with a focus on crisis/conflict and resolution* gelten kann (vgl. Hallet, 2016, S. 78). Dabei wird bereits deutlich, dass dem Genre eine charakteristische Struktur mit Eröffnungs-, Haupt- und Schlussteil zugrunde liegt. Dieses Genre kann sich nun in allen möglichen Modi (u. a. mündlich, schriftlich, multimodal) textlich manifestieren, wie z. B. in einer mündlichen Erzählung im Rahmen eines Gesprächs unter Freunden oder auch in einem schriftlichen Märchen. In einem englischsprachigen Märchen, das vorrangig der Unterhaltung der Rezipientinnen und Rezipienten dient, lassen sich wiederum charakteristische sprachliche Bausteine (*chunks*) finden, wie ‚once upon a time‘, ‚a long time ago‘ oder ‚lived happily ever after‘. Ein Märchen wird zudem in der Vergangenheit erzählt und es treten meist typische Figuren wie Königin und König, Prinzessin, Hexe etc. auf. Das zumindest implizit vorhandene Wissen um und ein kompetenter Umgang mit den genannten Aspekten vereinfacht sowohl die Rezeption als auch die Produktion dieser Äußerungsform. Von Kindheit an lernen wir allmählich eine Vielzahl unterschiedlicher generischer Formen kennen, sodass wir in der Erstsprache meist problemlos und unbewusst auf diese zugreifen können (vgl. Wajnryb, 2003, S. 21). Fremdsprachenlernende hingegen müssen das Wissen um die für die jeweilige Zielkultur relevanten Äußerungsformen meist erst erwerben.

Ein zentraler methodischer Zugriff des didaktischen Genre-Ansatzes stellt der sogenannte *teaching-learning cycle* dar (vgl. Feez, 2002, S. 56). Über vielfältige Materialien und Zugänge erhalten die Lernenden zunächst Einblicke dahingehend, in welchen Kontexten und Situationen die Äußerungsform in der Zielsprache auftritt, wer an ihr produktiv und rezeptiv beteiligt ist und welche kommunikativen Absichten ihr zugeordnet werden können (vgl. Feez, 2002, S. 66). Nach dieser Kontextualisierung werden gemeinsam ausgewählte Beispiele des jeweils fokussierten Genres bzw. der Äußerungsform – die sogenannten Modelltexte – analysiert. Anschließend werden die Lernenden allmählich zur eigenen Sprachproduktion angeleitet, zunächst mit Unterstützung der Lehrkraft oder Mitschülerinnen und -schülern, dann immer unabhängiger. Schließlich erfolgt eine kritische Reflexion der Äußerungsform vor dem Hintergrund ihrer Verwendung in der Zielsprache und auch im Vergleich mit anderen möglichen Modi, in denen sich das übergeordnete Genre manifestiert (vgl. Hyland, 2004, S. 137).

Mit Blick auf die vielfältigen, für eine erfolgreiche mündliche Interaktion erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Delius, 2020, S. 62) und die damit verbundenen hohen Anforderungen an Fremdsprachenlernende wurde für die theoretische Fundierung der DBR-Studie eine Kombination des Genre-Ansatzes mit dramapädagogischen Methoden als sinnvoll erachtet. In der Dramapädagogik wird der gesamte Körper spielerisch und aktiv in den Lernprozess einbezogen (vgl. Bonnet & Küppers, 2011, S. 49), was ein Lernen mit allen Sinnen bedeutet.

Dazu agieren die Lernenden in bestimmten Rollen und Situationen, die die Wirklichkeit abzubilden versuchen (vgl. Tselikas, 1999, S. 23). So können sie sich körperlich (und auch sprachlich) ausprobieren, was Hemmungen beim fremdsprachigen Handeln abbauen kann (Tselikas, 1999, S. 33). Während der Genre-Ansatz eher mit kognitiv-analytischen Lernprozessen verknüpft ist, kann der dramapädagogische Ansatz demnach vor allem mit der affektiven Dimension des Lernens in Verbindung gebracht werden. Wie Studien aus dem Bereich der Neurowissenschaften bereits zeigen konnten, scheint dieser affektive Zugriff aus der Dramapädagogik zu langfristigen Behaltensleistungen zu führen (vgl. Sambanis, 2016, S. 53). Zentral bei der Umsetzung dramapädagogischer Zugänge sind sowohl Phasen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler auf die szenische Arbeit einstellen können, als auch Phasen, in denen die Lernenden aus den Rollen herausgeführt werden (vgl. Tselikas, 1999, S. 25) und in denen die gesammelten Erfahrungen gemeinsam reflektiert werden, um auf diese Weise einen Transfer der situativ erworbenen Fähigkeiten zu ermöglichen (vgl. Küppers, 2015, S. 154).

Da der Genre-Ansatz traditionell vorrangig schriftliche Äußerungsformen fokussiert, lagen zu Studienbeginn kaum Vorschläge einer unterrichtlichen Umsetzung zur Förderung der Sprechkompetenz vor, insbesondere nicht in Kombination mit der Dramapädagogik. Es wurde angenommen, dass der dramapädagogische Ansatz die Lernenden im Rahmen generischen Lehrens und Lernens bei der Ausarbeitung und Einübung eigener Szenen und damit sprachlicher Interaktionen unterstützen könne (vgl. Delius, 2020, S. 216). Dies sollte im Besonderen auch die nonverbale Ebene betreffen, die bei der mündlichen Kommunikation von großer Bedeutung ist: Anhand entsprechender Modelltexte könnten die Lernenden beobachten, wie u. a. Stimme, Mimik und Gestik, aber auch der gesamte Körper in bestimmten soziokulturell geprägten Interaktionssituationen eingesetzt werden, und diese Beobachtungen dann mittels dramapädagogischer Zugänge spielerisch auf das eigene Sprechen übertragen. Aus den Modelltexten könnten die Lernenden zudem gezielt Strukturen und *chunks* entnehmen und diese auf der Grundlage ihres erworbenen Wissens um die situativen Bedingungen für die eigene Sprachproduktion nutzen. Hinsichtlich der Überprüfung der Sprechkompetenz wurde in der Synthese der beiden Ansätze das Potenzial gesehen, dass die Lernenden über den Genre-Ansatz zunächst die generischen Charakteristika der jeweils fokussierten Äußerungsform kennenlernen, die später dann als Kriterien bei der Beurteilung der eigenen Textprodukte eingesetzt werden

könnten. Der Einsatz vorab selbst erschlossener Kriterien könnte auch die Transparenz bei der abschließenden Bewertung durch die Lehrkraft erhöhen (vgl. Delius, 2020, S. 217). Innovativen Charakter hat die vorgenommene Synthese daher vor allem aufgrund der Übertragung der eher kognitiv geprägten generischen Lehr-/Lernprozesse auf das Mündliche (Arbeit mit authentischen Modelltexten, die den Lernenden Einblicke in den gesamten Interaktionsakt bieten) und der engen Verknüpfung mit einer stark affektiv geprägten, handlungsorientierten Zugangsweise zur eigenen Sprachproduktion durch den dramapädagogischen Ansatz.

#### *Forschungsdiesiderate*

Mit der vorgestellten DBR-Studie war eine doppelte Zielsetzung verbunden: Zum einen sollten auf der praktischen Ebene Unterrichtseinheiten zur Förderung und Überprüfung der Sprechkompetenz in Zusammenarbeit mit Lehrkräften konzipiert, umgesetzt und weiterentwickelt werden. In den Fokus gestellt wurden dabei vorrangig interaktive Kommunikationsformen, d. h. Interaktionen zwischen mehreren Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern. Zum anderen sollte das Forschungsvorhaben zu einem theoretischen Erkenntnisgewinn führen, indem Möglichkeiten und Grenzen der unterrichtlichen Umsetzung der konzipierten Einheiten explorativ-forschend evaluiert und reflektiert werden würden (vgl. Delius, 2020, S. 5). Da es zu Studienbeginn kaum Kenntnisse darüber gab, inwieweit und unter welchen Umständen der Genre-Ansatz in seiner Kombination mit dramapädagogischen Methoden zur Förderung der (fremdsprachigen) Sprechkompetenz beiträgt, sollte die Studie im Besonderen zu einem Erkenntniszuwachs in Bezug auf verschiedene Aspekte führen, die den Genre-Ansatz, den dramapädagogischen Ansatz sowie beide in ihrer Synthese betreffen.

In DBR ist der gesamte Entwicklungs- und Forschungsprozess mit dem zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse verbunden, weshalb die Formulierung einer einzigen Forschungsfrage weniger zentral ist als in anderen Forschungsansätzen. Zudem können sich einzelne Fragen auch erst im Studienverlauf ergeben (vgl. Gravemeijer & Cobb, 2013, S. 75). Für das vorgestellte DBR-Projekt wurden zu Studienbeginn, angelehnt an aktuelle Empfehlungen aus der Literatur zum Forschungsansatz (vgl. Bakker, 2018, S. 80 ff.; auch Euler, 2017, S. 4), folgende Leitfrage sowie daran anschließende Teilfragen formuliert (Delius, 2020, S. 261):

Leitfrage: Wie können Unterrichtseinheiten, die einer Kombination von Genre- und dramapädagogischem Ansatz folgen, Lernende bei der Entwicklung ihrer fremdsprachigen Sprechkompetenz fördern?

- Wie genau wurde das Unterrichtsdesign umgesetzt und welche Ergebnisse resultieren daraus?
- Wie würde ein verbessertes Design aussehen?
- Welche Modelltexte eignen sich für die Erarbeitung der generischen Charakteristika mündlicher Repräsentationen eines Genres?

- Welche Bedeutung haben die Modelltexte für die Produktion mündlicher Äußerungsformen?
- Welche Rolle spielt der dramapädagogische Zugang für den Lernprozess?
- Wie können mündliche Lernertexte evaluiert werden?

#### *Vorläufige Designprinzipien*

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit den Theorien und den bis dato vorhandenen empirischen Erkenntnissen zum Genre- bzw. zum dramapädagogischen Ansatz wurden in der vorliegenden Studie die ersten vorläufigen Designprinzipien für eine Unterrichtseinheit zur Förderung der fremdsprachigen Sprechkompetenz formuliert. Dabei wurde zwischen substanziellen und prozeduralen Designprinzipien unterschieden (vgl. van den Akker, 1999, S. 9). Während alle substanziellen Prinzipien zusammen das sogenannte Design Framework bilden, d. h. die grundlegenden Merkmale, die ein Design aufweisen sollte, damit bestimmte Zielsetzungen in einem spezifischen Kontext erreicht werden, werden alle prozeduralen Prinzipien in ihrer Gesamtheit als Design Methodologie bezeichnet. Die Design Methodologie skizziert den Prozess, der zum Gelingen der Implementierung des Designs erforderlich ist, das notwendige Erfahrungswissen sowie die Rollen der Individuen, die dieses Wissen in den Implementierungsprozess einbringen (vgl. Edelson, 2002, S. 114 f.).

Vor der Pilotierung des ersten Designs wurden aus der Theoriezusammenführung (vgl. Kap. 2.3, Abschnitt, Theoriebasierung') die folgenden vier substanziellen und zwei prozeduralen Prinzipien generiert (vgl. Tab. 1).

#### **Substanzielle Designprinzipien:**

*Eine Unterrichtseinheit, die die Förderung der Sprechkompetenz von Fremdsprachenlernenden im schulischen Kontext durch eine Kombination von Genre- und dramapädagogischem Ansatz anvisiert, sollte folgende Charakteristika aufweisen:*

*Prinzip 1: Fokussierung auf eine mündliche Äußerungsform pro Unterrichtseinheit*

Pro Unterrichtseinheit sollte jeweils eine mündliche Äußerungsform fokussiert werden. Am Ende der Unterrichtseinheit sollten die Lernenden in der Lage sein, eigene Äußerungsformen des Genres zu produzieren.

*Prinzip 2: Analyse des Genres anhand repräsentativer Modelltexte*

Die Erarbeitung der Charakteristika des Genres sollte anhand ausgewählter Modelltexte erfolgen, die seiner realweltlichen Repräsentation entsprechen.

*Prinzip 3: Ausrichtung am teaching-learning cycle*

Um den generischen Lernprozess zu strukturieren, sollte der Unterrichtseinheit die Phasierung des *teaching-learning cycle* zugrunde gelegt werden. Die Kontextualisierungsphase dient

dazu, die Kontexte, in denen das Genre auftreten kann, kennenzulernen, wobei auch die (erstsprachlichen) Erfahrungen der Lernenden einbezogen werden sollten. In der Phase der gemeinsamen und individuellen Aushandlung werden die Lernenden auf Basis der erarbeiteten Eigenschaften des Genres selbst in konkreten Situationen sprachhandelnd aktiv. Die daran anschließende Phase dient der Reflexion der gesammelten Erfahrungen sowie der Möglichkeiten und Grenzen des Genres und seiner textlichen Repräsentationen.

*Prinzip 4: Integration dramapädagogischer Aktivitäten*

In die einzelnen Phasen des *teaching-learning cycle* sollten dramapädagogische Aktivitäten integriert werden, die die Lernenden sowohl für die verbalen als auch für die nonverbalen Elemente des Sprachhandelns sensibilisieren.

**Prozedurale Prinzipien:**

*Um eine konkrete Unterrichtseinheit für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu entwerfen und durchzuführen, die einer Kombination von Genre- und dramapädagogischem Ansatz folgend die Förderung der Sprechkompetenz anvisiert, sollten folgende Prinzipien beachtet werden:*

*Prinzip A: Kriterienorientierte Auswahl des Genres bzw. der Äußerungsform*

Bei der Auswahl des fokussierten Genres sollte sich die Lehrkraft an den curricularen Vorgaben, den individuellen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden sowie der Relevanz des Genres für die Teilnahme an zielsprachigen Diskursen orientieren.

*Prinzip B: Analyse des Genres bzw. der Äußerungsform sowie Auswahl geeigneter Modelltexte*

Auf Seiten der Lehrkraft bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den generischen Charakteristika der fokussierten Äußerungsform, um diese den Lernenden auch adäquat vermitteln zu können. Dies gilt ganz besonders für Nicht-Erstsprachlerinnen und -Erstsprachler. In diesem Zusammenhang können auch Modelltexte ausgewählt werden, die sich für die Erarbeitung der Charakteristika der Äußerungsform eignen.

*Tabelle 1: Die vorläufigen substanziellen und prozeduralen Designprinzipien der DBR-Studie (Delius, 2020, S. 271–273)*

Die aufgeführten Designprinzipien dienten im Rahmen einer Pilotstudie der Planung einer ersten Unterrichtssequenz, die gemeinsam von einer Lehrerin und der Forscherin in einer zehnten Jahrgangsstufe unterrichtet wurde. Als Thema wurde die Äußerungsform, *dinner conversation* gewählt. Zentrale Erkenntnisse aus der Erprobung, die aus Daten der teilnehmenden Beobachtung sowie der Reflexionsgespräche mit den Lernenden und der Lehrkraft gewonnen wurden, bezogen sich u. a. auf die Auswahl der Äußerungsform und der Modelltexte, die erforderliche Zeit für die Umsetzung der Sequenz und die Herausforderungen, die mit der Umsetzung sowohl des Genre- als auch des dramapädagogischen Ansatzes verbunden waren (vgl. Delius, 2020, S. 286–

287). Aufbauend auf diesen Erfahrungen wurden zum einen die Designprinzipien weiterentwickelt (ein substanzielles Prinzip zur kontextualisierten Spracharbeit wurde ergänzt, d. h. zur direkten Verknüpfung der Wortschatz- und Grammatikarbeit an die vorhandenen sprachlichen Strukturen aus den Modelltexten) und zum anderen das Evaluationskonzept für die Haupterprobung entworfen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

## 2.4 Abschnitt II: Die drei Zyklen der Haupterprobung

Einem DBR-Zyklus können die drei Phasen der Konzeption des Designs, seiner Durchführung und Erprobung sowie seiner formativen Evaluation und Weiterentwicklung zugeordnet werden (vgl. Euler, 2014, S. 19; auch McKenney & Visscher-Voerman, 2013, S. 3; Edelson, 2002, S. 116 ff.; Plomp, 2013, S. 19). Im Folgenden wird zunächst der spezifische Designkontext der vorgestellten Studie erläutert, bevor das Vorgehen bei der zyklischen Designererprobung und -weiterentwicklung dargestellt wird. Aufgrund seiner Relevanz für vergleichbare Projekte wird ausführlich auf das Evaluationskonzept eingegangen.

### *Designkontext*

Für die angestrebte enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis in einer DBR-Studie kann sich die Auswahl der Kooperationspartner als bedeutsam erweisen. Vorhanden sein sollte zumindest ein grundlegendes Interesse am Forschungsgegenstand sowie an der gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung des Designs. Für die vorliegende Studie wurde eine solche Lehrkraft an einer integrierten Gesamtschule gefunden, die zum Erhebungszeitraum zwei parallele sechste Klassen in Englisch unterrichtete. Vorerfahrungen zu den beiden didaktischen Ansätzen waren weder bei ihr noch bei den Lernenden vorhanden. Die Wahl einer sechsten Jahrgangsstufe ermöglichte es, zunächst mit weniger komplexen Genres bzw. Äußerungsformen beginnen zu können und auf diese Weise generische Lehr-/Lernprozesse bereits im frühen Fremdsprachenunterricht anzubahnen.

Beide Lerngruppen zeichneten sich durch eine große Heterogenität in Bezug auf die für das Forschungsprojekt als relevant betrachteten Kompetenzbereiche aus, wobei Klasse A im Vergleich zu Klasse B von der Lehrkraft vor Beginn des Forschungsprojekts als deutlich leistungsheterogener bzw. insgesamt -schwächer eingeschätzt wurde (vgl. dazu ausführlich Delius, 2020, Kap. 7.2.1). Bei Klasse A handelte es sich um eine inklusive Lerngruppe, in der u. a. fünf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in unterschiedlichen Bereichen unterrichtet wurden. Insbesondere diese Lernenden wurden im Englischunterricht durch Lernbegleiter unterstützt (abwechselnd von einem Förderschullehrer bzw. einer Sonderschulpädagogin). Auch ihre Perspektive wurde, wo möglich, in den Entwicklungsprozess des Unterrichtsdesigns einbezogen.

Innerhalb eines Schuljahres wurden in beiden Klassen jeweils drei Designzyklen mit drei Unterrichtssequenzen durchgeführt. Jede der drei geplanten Unterrichtssequenzen hatte einen anderen Lerngegenstand

bzw. eine andere Äußerungsform zum Thema (*invitation, apology* und *scary story*). Dadurch, dass das Unterrichtsdesign in zwei parallelen Lerngruppen durch dieselbe Lehrkraft unterrichtet wurde, ergab sich eine ähnliche äußere Rahmung. Auf diese Weise konnte das Design fortschreitend weiterentwickelt werden: Aufbauend auf den Erfahrungen aus der Umsetzung konnten innerhalb der Mikrozyklen in jeder Klasse (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 78) kleinere Veränderungen an der Struktur der jeweiligen Stunde oder an einzelnen Aufgabendesigns vorgenommen werden, was für die Frage der Übertragbarkeit des konkreten Unterrichtsdesigns und der Designprinzipien als bedeutsam erachtet wurde.<sup>1</sup> Der Wechsel des konkreten Lerngegenstandes ermöglichte ferner die kontinuierliche Beteiligung derselben Lerngruppen an der Weiterentwicklung des Designs. In anderen DBR-Projekten (z. B. Hethy, 2017) wird das weiterentwickelte Design z. T. in einer neuen Lerngruppe erprobt, wodurch sich wesentliche Kontextbedingungen verändern. Diese Veränderungen wurden mit der hier gewählten Konstellation zumindest ansatzweise reduziert. Zudem ergaben sich zwei weitere Vorteile aus diesem Vorgehen: Da die Lerngruppen bestehen blieben, konnten die beteiligten Schülerinnen und Schüler über einen längerfristigen Zeitraum beobachtet werden, was Rückschlüsse auf ihre individuellen und gemeinsamen Lernentwicklungen ermöglichte. Zum anderen wurde aufbauend auf den Erfahrungen aus der Pilotierung angenommen, dass die Lernenden erst mit den besonderen Verfahren der didaktischen Ansätze vertraut werden müssten, was in der kurzen Zeitspanne einer einzigen Unterrichtseinheit nicht möglich sein würde. Über die angestrebte doppelte Erprobung (zwei Parallelklassen, drei Unterrichtseinheiten) sollten bessere Möglichkeiten zur Generalisierung bestimmter Designprinzipien über den konkreten Lerngegenstand hinaus geschaffen werden. Abbildung 2 illustriert das Vorgehen:

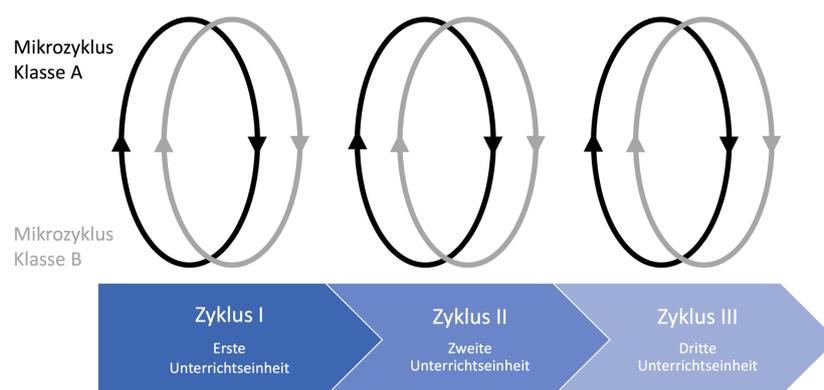


Abbildung 2: Forschungszyklen der DBR-Studie (Delius, 2020, S. 298)

<sup>1</sup> Dieses Vorgehen wird in der Literatur als durchaus plausibel zur Weiterentwicklung des Designs erachtet: „Reflection can be done after each lesson, even if the teaching experiment is longer than one lesson. Such reflective analysis can lead to changes to the original plan for the next lesson“ (Bakker, 2018, S. 18).

Im Folgenden sollen überblicksartig die Planung und Durchführung der drei Unterrichtseinheiten skizziert werden; eine ausführliche Beschreibung findet sich im Design-Narrativ (vgl. Delius, 2020, Kap. 8–10). Die Auswahl der fokussierten Äußerungsform bzw. ihre thematische Einbettung wurde für jede Einheit gemeinsam mit der Lehrkraft auf der Basis der curricularen und schulinternen Vorgaben sowie Überlegungen zum Lebensweltbezug des jeweiligen Genres und seiner Relevanz für die Lernenden getroffen. Zum Zwecke der beabsichtigten Lernprogression zeigten die drei gewählten Äußerungsformen hinsichtlich ihrer generischen Merkmale eine gesteigerte Komplexität zur jeweils vorherigen auf.

In einem ersten Schritt wurde die jeweilige Äußerungsform von der Forscherin analysiert, um ein umfassendes Bild der generischen Charakteristika zu erhalten. Dafür wurde entsprechende bezugswissenschaftliche Literatur aus der Sozio-, Pragma- und Korpuslinguistik recherchiert, wobei auch auf Sprechakt- oder Genreanalysen des schriftlichen Pendant zurückgegriffen wurde. In einem zweiten Schritt wurden geeignete Modelltexte für die Erarbeitung der generischen Charakteristika ausgewählt und analysiert. Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen sowie den Erfahrungen aus der Pilotierung wurden vorrangig audiovisuelle Beispieltex te gesucht, die auch die non-verbale Ebene abbildeten. Eine zu Beginn des gesamten Forschungsprojekts angelegte Datenbank von Transkripten aus englischsprachigen Spielfilmen und TV-Serien bzw. Sitcoms, die grundlegend geeignet für den Einsatz im Unterricht erschienen, wurde hierbei genutzt, um über eine korpusbasierte Suche entsprechende Szenen zu finden (vgl. Delius, 2020, Kap. 5.2).

Gemeinsam mit der Lehrkraft und auf Basis ihrer Kenntnisse über die Fähigkeiten ihrer Lernenden wurde ein von der Forscherin erstellter erster Unterrichtsentwurf ausdifferenziert und Aufgaben für die einzelnen Stunden formuliert. Die bereits angesprochene Komplexitätssteigerung der Äußerungsformen spiegelte sich dabei auch in der Auswahl der Aufgaben bzw. Übungen wider. Im Verlauf der Durchführung der Einheit wurden die Instruktionen sowie das Differenzierungs- und Unterstützungsmaterial an die jeweiligen situativen Bedingungen (wie z. B. die Stundenlage oder die aktuelle Stimmung in der Klassengemeinschaft) angepasst. Auch die Erfahrungen aus der Durchführung in der jeweils anderen Klasse konnten zu Veränderungen führen. Diese Anpassungen fanden stets auf der Grundlage einer gemeinsamen Besprechung bzw. Reflexion von Forscherin und Lehrerin statt.

#### *Das Evaluationskonzept*

Die formative Evaluation nimmt im Forschungsprozess einer DBR-Studie eine zentrale Rolle ein, da mittels ihr letztlich die Optimierung des Designs erfolgt (vgl. Edelson, 2002, S. 177). Es wird untersucht, inwieweit die Intervention in der authentischen Situation praktikabel und relevant ist (insbesondere auch aus der Perspektive der beteiligten Praktikerinnen und Praktiker), welche intendierten oder nicht-inten-

dierten Prozesse durch die Intervention ausgelöst und welche weiteren Verbesserungen ggf. benötigt werden (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 142). Der in DBR angestrebte Einbezug möglichst vieler unterschiedlicher Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand führt notwendigerweise zu einer Methodentriangulation, und zwar sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der -auswertung. Zur Frage nach konkreten Methoden für die Evaluation bleibt die Literatur zu DBR jedoch meist eher vage (vgl. auch Reinmann, 2020, S. 1) bzw. verweist eher allgemein auf ausführlichere Darstellungen zu etablierten Methoden in qualitativen und quantitativen Methodenhandbüchern (vgl. McKenney & Reeves, 2014, S. 145). Häufig eingesetzte Evaluationsmethoden stellen Interviews, Beobachtung, Fragebögen / Checklisten, (Prä-/Post-)Tests, Gedächtnistagebücher bzw. -protokolle sowie Dokumentenanalysen dar (Nieveen & Folmer, 2013, S. 145). Im Verlauf eines DBR-Projekts können sich die Analysefoki der formativen Evaluation verschieben, was auch Veränderungen in der Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden zu Folge haben kann (Nieveen & Folmer, 2013, S. 145). Eine den gesamten Forschungsprozess begleitende Reflexion der eingesetzten Strategien und Methoden der Evaluation ist daher unerlässlich, um Transparenz sowie eine größtmögliche Aussagekraft zu gewährleisten (vgl. Euler, 2014, S. 30).

In der vorliegenden Studie wurde aufbauend auf den Erfahrungen aus der Pilotierung sowie der Erkundung des konkreten Designkontexts ein umfassendes Evaluationskonzept entworfen. Dieses schloss sowohl extrospektive Methoden ein wie die teilnehmende Beobachtung und Videographie, die vorrangig die Außenperspektive beleuchteten, als auch introspektive Methoden wie Interviews, eine schriftliche Befragung und Reflexionsgespräche, die die Innenperspektive der beteiligten Akteurinnen und Akteure fokussierten. Tabelle 2 liefert einen Überblick über die einzelnen im gesamten Forschungsprozess eingesetzten Methoden, ihren jeweiligen Fokus, eine Begründung für ihren Einsatz sowie das geplante Vorgehen bei der Aufarbeitung und Analyse der gewonnenen Daten:

Methoden	Zeitpunkt	Fokus	Begründung	Aufarbeitung und Auswertung
<i>Forschendtagebuch</i>	Über den gesamten Zeitraum der Studie, Reflexionsgespräche im Anschluss an jede Stunde	Perspektiven der Forscherin / Lehrkraft zur Umsetzung des Designs und zum Projektverlauf	Erlaubt das kontinuierliche Festhalten zentraler Beobachtungen und Reflexionsaspekte der Forscherin und der anderen Akteure (Lehrkraft, ggf. Förderschullehrer)	Keine weitere Aufarbeitung Chronologische Auswertung, ggf. Rückgriff auf spezifische Aspekte
<i>Teilnehmende Beobachtung + Beobachtungsprotokolle</i>	Sämtliche Unterrichtsstunden plus ggf. Zusätze (z. B. mündliche Prüfungen)	Perspektive der Forscherin auf die konkrete unterrichtliche Umsetzung des Designs	Erlaubt die strukturierte Beobachtung der ablaufenden Lehr- und Lernprozesse aus der Perspektive der Forscherin	Digitalisierung der handschriftlichen Notizen Markierung relevant erscheinender Aspekte für die spätere Detailanalyse Chronologische Auswertung, ggf. Rückgriff auf spezifische Aspekte

<i>Videoaufnahmen + zusätzliche Tonaufnahmen pro Gruppenarbeits-tisch</i>	Sämtliche Unterrichtsstunden plus ggf. Zusätze (z. B. mündliche Prüfungen, Aufnahmen der Lernerprodukte)	„Objektive“ Perspektive auf das Unterrichts-geschehen	Festhalten der mündlichen Lernendertexte (auch der Sprechprüfungen) Ermöglicht Einblicke in parallel stattfindende Gruppenprozesse (zusätzliche Tonaufnahmen zur besseren Audioqualität)	Speicherung mit entsprechender Kennzeichnung (Klasse, Stunde, Aufnahmegerät) Erstellung einer Sequenzierung zur Übersicht Sichtung relevanter Szenen und ggf. Transkription nach dem GAT 2-Transkriptionsverfahren (vereinfacht, plus Begleithandlungen) mittels f4
<i>Lernen-produkte</i>	Gesammelt nach jeder Unterrichtseinheit	„Objektive“ Perspektive auf die Lernendenprodukte	Erlaubt einen Einblick in einzelne Arbeitsphasen und sämtliche Produkte aller Lernenden	Digitalisierung aller Produkte; ggf. spätere Detailanalyse
<i>Schriftlicher Selbsteinschätzungs- bzw. Evaluationsbogen</i>	Nach jeweils einer gesamten Unterrichtseinheit	Perspektive aller beteiligten Lernenden auf das Unterrichtsdesign	Ermöglicht die strukturierte Befragung aller Lernenden zu ihrer selbst wahrgenommenen Lernentwicklung bzw. zu ihrer Einschätzung des Designs	Digitalisierung aller Bögen mit entsprechender Kennzeichnung Quantitative Auswertung der geschlossenen, thematische Auswertung der offenen Fragen
<i>Teilstrukturiertes Fokusgruppeninterview mit Lernenden</i>	Nach jeweils einer gesamten Unterrichtseinheit	Perspektive der befragten Lernenden auf das Unterrichtsdesign	Ermöglicht die strukturierte Befragung der Lernenden hinsichtlich ihrer Einschätzung des Designs und möglicher Optimierungen	Speicherung der Rohdaten (Audio- und Videodateien) mit entsprechender Kennzeichnung
<i>Teilstrukturiertes Interview mit der Lehrkraft</i>	Nach jeweils einer Unterrichtseinheit	Perspektive der beteiligten Lehrkraft auf das Unterrichtsdesign	Erlaubt die strukturierte Befragung der Lehrkraft hinsichtlich ihrer Einschätzung des Designs und möglicher Optimierungen	Transkription nach GAT 2 (vereinfacht) Qualitative Inhaltsanalyse mit Hilfe von MAXQDA

*Tabelle 2: Evaluationskonzept der DBR-Studie (gekürzte Version von Delius, 2020, S. 316–317)*

Der Einsatz der einzelnen Untersuchungs- bzw. Auswertungsmethoden erforderte spezifische Arbeitsschritte und Überlegungen, die hier nur ausschnittsweise erläutert werden können (vgl. dazu ausführlich Delius, 2020, Kap. 8.3). Für die Film- und Tonaufnahmen der Unterrichtsstunden mussten zunächst Einverständniserklärungen eingeholt und ein Konzept der Kameraaufstellung erstellt werden. Es wurde angenommen, dass sich die Lernenden nach einer anfänglichen Eingewöhnungszeit an die Beobachtung durch die Forscherin bzw. die Kameras gewöhnen und trotz der Beobachtungssituation ein (nahezu) natürliches Verhalten zeigen würden. Das Video- und Tonmaterial wurde nach jeder Unterrichtsstunde sequenziert, d. h. eine kurze Beschreibung der Filmaufnahmen angefertigt, wobei möglicherweise interessante Szenen bereits wörtlich transkribiert wurden (z. B. ein Klassengespräch, in dem ein filmischer Modelltext analysiert wurde). Diese Stellen, wie auch der Großteil der finalen mündlichen Produkte der

Lernenden wurden in der anschließenden Detailauswertung einer Interaktionsanalyse unterzogen (vgl. Referenzarbeit von Schwab, 2009). Die Interaktionsanalyse umfasst die Beschreibung und Interpretation der verbalen und nonverbalen Sprachhandlungen, berücksichtigt gleichzeitig aber auch den interaktiven Lernprozess. Dieser genaue Blick war zur Beantwortung der übergreifenden Forschungsfrage von besonderer Bedeutung, da er Hinweise auf die beobachtbare Entwicklung der Sprechkompetenz der beteiligten Lernenden liefern konnte, z. B. inwieweit vorher erarbeitete generische Charakteristika erfolgreich bei der eigenen Sprachproduktion umgesetzt wurden. Die Ergebnisse dieser Analysen wurden mit anderen Daten (u. a. aus der teilnehmenden Beobachtung, den Interviews und der schriftlichen Befragung) in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise konnten Rückschlüsse auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lernendenleistungen gezogen und darauf aufbauend die Designprinzipien weiterentwickelt werden.

Für die teilnehmende Beobachtung wurden Beobachtungsschwerpunkte formuliert (z. B. Wie gehen die Lernenden mit den Modelltexten um? Wo ergeben sich Schwierigkeiten?). Im ersten Zyklus nahm die Forscherin phasenweise eine eher aktive Rolle ein (Beobachtungsform: *participant-as-observer*, Schramm & Schwab, 2016, S. 143), da sich die Lehrkraft vor allem bei der Umsetzung der dramapädagogischen Übungen Unterstützung wünschte. Diese Beobachtungsform wandelte sich jedoch im weiteren Verlauf zu der eher distanzierten Ausprägung *observer-as-participant*. Die Notizen sowohl aus der Videosequenzierung als auch der teilnehmenden Beobachtung fungierten als Grundlage für die spätere Ausformulierung der tatsächlichen Umsetzung der Unterrichtseinheiten innerhalb des Design-Narrativs.

Der Leitfaden für die Interviews mit den Fokusgruppen (bestehend aus vier bis fünf freiwilligen Lernenden pro Gruppe, davon ein bis zwei Gruppen je Klasse und Zyklus) im Anschluss an jede Unterrichtseinheit beinhaltete Fragen zur persönlichen Einschätzung des Designs und spezifischer Aufgabenformate, zu ihrer eigenen Lernentwicklung sowie zum Entwicklungspotential der Einheit. Die Lehrkraft wurde zudem zu ihrer Wahrnehmung von möglichen Veränderungen in ihrem eigenen Lehrverhalten und dem Lernverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler sowie zu Potenzialen und Herausforderungen bzgl. des gewählten didaktischen Ansatzes befragt. Darüber hinaus wurde den Befragten offengestellt, zu welchen weiteren spezifischen Aspekten sie sich äußern wollten.

Die transkribierten Interviews wurden mittels MAXQDA nach den Prinzipien der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016, S. 97 ff.) ausgewertet, mit deren Hilfe eine Systematisierung der vorhandenen Daten erfolgte. Dabei wurden folgende übergeordnete Fragestellungen verfolgt: Wie beurteilen die Lernenden bzw. die Lehrkraft die jeweilige Unterrichtseinheit, wo sehen sie Entwicklungsbedarf? Welche Aspekte benennen und erläutern sie als relevant für die Entwicklung der fremdsprachigen Kompetenz? Für die

Herleitung der Kategorien wurde zunächst ein induktives Vorgehen gewählt, aus welchem ein erstes Kategoriensystem entwickelt wurde, das der anschließenden deduktiven Inhaltsanalyse als Grundlage diente (vgl. Burwitz-Melzer & Steiniger, 2016, S. 260 f.). Die genannten Kategorien wurden im Anschluss mit den Beobachtungsdaten und videographisch erhobenen Daten sowie den Ergebnissen der Evaluationsbögen in enger Anbindung an die Designprinzipien und die Forschungsfragen trianguliert.

Um die Einschätzungen und Meinungen möglichst aller beteiligten Lernenden einholen zu können, wurde neben der mündlichen Befragung auch eine schriftliche mit Hilfe eines Evaluations-/Selbsteinschätzungsbogens durchgeführt. Darüber sollten Erkenntnisse dazu gewonnen werden, wie die Lernenden ihre Sprechkompetenz bzw. deren Entwicklung selbst einschätzten, welche Aspekte der Aufgabendesigns und Unterstützungsmaßnahmen sie als hilfreich empfanden und welche Verbesserungsvorschläge sie für die Gestaltung der Einheit hatten. Hierzu wurden unterschiedliche Fragen (geschlossene und offene) entwickelt, die sich in bestimmten Aspekten pro Unterrichtseinheit unterschieden (z. B. ‚Es fiel mir leicht, den freien Einladungs-Dialog zu sprechen‘). Die geschlossenen Fragen wurden quantitativ ausgewertet, indem die Intervallskala numerisch von 0 (keine Angabe) über 1 (= Ich stimme gar nicht zu) bis 4 (= Ich stimme ganz zu) kodiert wurde. Die offenen Fragen wurden qualitativ ausgewertet (Welche Aspekte benennen die Lernenden als relevant mit Blick auf die Entwicklung ihrer Fähigkeiten in der Unterrichtseinheit?). Die Ergebnisse wurden mit den Interviewdaten sowie ggf. mit einzelnen Videosequenzen trianguliert. Da es sich um keinen standardisierten Fragebogen handelte, wurden die Antworten der Lernenden jedoch lediglich als Tendenzen aufgefasst, die einerseits der Weiterentwicklung der Designprinzipien dienen, andererseits aber auch den Lernenden eine Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten ermöglichen.

Am Ende jedes Zyklus erfolgte eine Reflexion der eingesetzten Evaluationsmethoden. Dazu wurden die Erfahrungen mit der Umsetzung der einzelnen Methoden und dem Erkenntnisgewinn der jeweils gewonnenen Daten beschrieben und kritisch reflektiert sowie ihr Einsatz im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts diskutiert. Da das Mitwirken vieler verschiedener Personen, ggf. unterschiedlicher Gruppen zu verschiedenen Zeitpunkten des Forschungsprozesses sowie die Bewältigung des komplexen realweltlichen Settings auch zu Problemen führen kann (z. B. könnte sich eine Lehrkraft durch die Beteiligung der Forscherinnen und Forscher an der Planung und Umsetzung ihres Unterrichts möglicherweise verunsichert fühlen), bedarf es einer guten Kommunikation sowie Feedback- und Kritikkultur. Daher wurden im Anschluss an jeden Zyklus auch die durch die Forscherin eingenommenen Rollen sowie ihre Beziehungen zu den anderen beteiligten Personen reflektiert. Eine solche Reflexion kann zudem die Transparenz erhöhen, um zu einem späteren Zeitpunkt bestimmte Entscheidungen in der Designentwicklung oder bei der Interpretation der erhobenen Daten nachvollziehen zu können.

## 2.5 Dokumentation des Forschungsprozesses: Das Design-Narrativ

Der umfangreiche Forschungs- und Entwicklungsprozess einer DBR-Studie stellt die Forscherinnen und Forscher vor die schwierige Frage, wie die zugrundeliegende „argumentative grammar“ (Kelly, 2004), d. h. die Verbindungslinien zwischen Designkonzeption, Datengenerierung, -analyse, -auswertung und Designentscheidungen, nachvollziehbar dokumentiert werden können. Neben der Publikation in Handbüchern werden im DBR-Forschungskontext vorwiegend Zeitschriftenartikel publiziert, die dann meist ausgewählte Ausschnitte aus dem Gesamtprojekt fokussieren, wie z. B. die Beschreibung eines Designzyklus oder des Evaluationskonzepts (vgl. auch Bakker, 2018, S. 113 ff.).

Das im Rahmen der vorgestellten DBR-Studie zur Förderung der Sprechkompetenz angefertigte Design-Narrativ stellt den Versuch dar, das gesamte Forschungsvorhaben inklusive der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen zum Forschungsgegenstand abzubilden. „Design narratives tell the story of the events leading up to, during, and following the investigation. Design narratives help make sense of design studies by including compelling comparisons as well as more informal research“ (Bell, Hoadley & Linn, 2004, S. 79). Diese „Entwicklungsgeschichte eines Designs“ (Schäfer, 2019, S. 71) zeigt neben den Produkten auf der Praxis- und Theorieebene auch den „oftmals verschlungene[n], aber erkenntnisreiche[n] Weg[es] zu diesen Ergebnissen“ (Schäfer, 2019, S. 71) auf. Design-Narrative umfassen die Spezifizierung des Designs selbst, die kritische Evaluation der Bewertung oder Ergebnisse sowie eine Reflexion der Methoden, die zur Erhebung dieser Daten eingesetzt wurden, die Kontextualisierung der Ergebnisse sowie die Beschreibung der Entwicklung des Designs (vgl. Bell et al., 2004, S. 79; auch Shavelson, Philips, Towne & Feuer, 2003, S. 27).

Im vorliegenden Fall erfolgte die Strukturierung des Design-Narrativs anhand des fortlaufenden Forschungs- und Entwicklungsprozesses mit all seinen dazugehörigen Phasen. In Anlehnung an ein von Kurtz entworfenes Ablaufschema zur zyklischen Erforschung von Unterrichtseinheiten (2001, S. 80–84) wurde zwischen einer Wissenschafts- und Praxisebene unterschieden. Auf diese Weise konnte aufgezeigt werden, welche Schritte im Designprozess zu welchem Zeitpunkt eher auf der praktischen Ebene (z. B. die Umsetzung der geplanten Unterrichtseinheiten) oder auf der wissenschaftlichen Ebene (z. B. die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen) durchgeführt wurden.

In der konkreten Darstellung wurden im Design-Narrativ auf der Basis der theoretischen Synthese der beiden didaktischen Ansätze die vorläufigen Designprinzipien vorgestellt, mit deren Hilfe das erste Unterrichtsdesign entworfen worden war. Es folgte die Beschreibung einer Pilotierung dieses Designs im realen Unterrichtskontext (Pilotstudie), woraus Rückschlüsse auf die Gesamtkonzeption und die einzelnen Prinzipien gezogen wurden. Auf den Beobachtungen einer Hospitationsphase basierend wurden die Lerngruppen, in denen die Haupterprobung erfolgte, sowie alle weiteren beteiligten Akteurinnen und Akteure vorgestellt. Das Design der ersten Unterrichtseinheit wurde an

die Lerngruppen und den Lerngegenstand angepasst und skizziert. Darauf erfolgte die chronologische Präsentation der zyklischen Designerprobung und -weiterentwicklung. Die Auswahl der entsprechenden Evaluationsmethoden und die damit verbundenen Entscheidungen wurden im Design-Narrativ in den entsprechenden Phasen näher erläutert. Auf der Basis der Ergebnisse der summativen Evaluation wurden zum einen die lokale Theorie und zum anderen die ausgereiften Designprinzipien präsentiert, bevor eine abschließende Reflexion der gesamten Studie vorgenommen wurde.

## 2.6 Abschnitt III: Abschluss

### *Summative Evaluation*

Während die formative Evaluation kontinuierlich im Laufe des Forschungsprozesses stattfindet und ihre Ergebnisse vorrangig für die Weiterentwicklung des Designs genutzt wird (vgl. McKenney & Reeves, 2014, S. 143), erfolgt die summative Evaluation erst nach einer fortgeschrittenen Entwicklung des Designs, um eine Ausschöpfung des Entwicklungspotenzials der Intervention zu garantieren (vgl. Nieveen & Folmer, 2013, S. 155). Zu diesem Zeitpunkt sollte das Design ausreichend stabil und robust sein (Euler, 2012, S. 38). Anders als bei der formativen Evaluation liegt der Fokus der summativen Evaluation stärker auf der Betrachtung des gesamten Forschungsprozesses und der Zusammenarbeit der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Durch die Prämisse der Komplexität, die den sozialen Prozessen zugrunde liegt, können jedoch keine deterministischen Aussagen über Kausalzusammenhänge, sondern nur wahrscheinliche Annahmen getätigt werden (vgl. Euler, 2014, S. 34), was jedoch für DBR insgesamt grundlegend ist (vgl. auch Edelson, 2002, S. 117 f.).

In der vorliegenden Studie wurden ausgewählte Daten aus allen drei Zyklen miteinander in Bezug gesetzt. Diese Daten wurden vorrangig nach ihrer Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfragen ausgewählt. Beispielsweise wurde erörtert, welche Modelltexte aus den verschiedenen Perspektiven für die Erarbeitung der generischen Charakteristika mündlicher Repräsentationen eines Genres im Besonderen als geeignet erachtet wurden. Dazu wurden einerseits Daten aus der teilnehmenden Beobachtung sowie der Videographie genutzt, um einzelne Ausschnitte aus dem Unterrichtsgeschehen bzw. aus Unterrichtsgesprächen, die mittels Interaktionsanalyse ausgewertet worden waren, in Bezug zu den Aussagen aus der mündlichen und schriftlichen Befragung der teilnehmenden Lernenden bzw. der Lehrkraft zu setzen.

An dieser Stelle soll nun exemplarisch gezeigt werden, wie die Daten aus den unterschiedlichen Quellen zur Weiterentwicklung eines ausgewählten Designprinzips genutzt wurden. Dafür wird das zweite substantielle Designprinzip, die Analyse des Genres anhand repräsentativer Modelltexte, betrachtet. Bereits in der Pilotierung des Designs wurde die Relevanz einer Abbildung und gezielten Analyse auch der nonverbalen Ebene der mündlichen fremdsprachigen Interaktionen deutlich, die sich in den nachfolgenden Haupterprobungsphasen weiter bestätigte. So zeigten beispielsweise sowohl die Beobachtungs- als

auch die Videodaten aus der dritten Haupterprobung zum Erzählen einer Gruselgeschichte, wie die Lernenden bestimmte Gesichtszüge und Intonationsmuster aus den audiovisuellen Modelltexten übernommen und erfolgreich auf das eigene Sprechen übertragen hatten. Die Auswertung der Daten aus der schriftlichen Befragung aller Lernenden jeweils am Ende der drei Zyklen ergab, dass die Mehrheit der Befragten die filmischen Modelltexte für ihr eigenes Sprechen als bedeutsam empfunden hatte (vgl. dazu Delius, 2020, S. 445 f.). Auch die mündlich befragten Lernenden hatten auf die Frage, was ihnen beim Erzählen ihrer eigenen Gruselgeschichten besonders geholfen habe, einen solchen Zusammenhang zu den vorher analysierten Filmszenen wahrgenommen, wie aus den folgenden Aussagen zweier Schüler hervorgeht: *„das mit den gruselszenen (-) weil die haben immer betont halt auch gesprochen und dann konnte man auch vielleicht erkennen also (-) wenn man betont sein lesen (-) oder sprechen soll“* (ScaryStory\_Interview\_SchülerA\_Gruppe1\_Transkript: 14, AS2\_3) sowie *„also ich fands auch gut mit den filmabschnitten damit man weiß also wie man seine stimme machen muss damits ein bisschen gruseliger ist (.) und die umgebung und halt dass man (-) nen bisschen leiser werden soll und dann so suddenly (.) so ganz laut und so und ja das fand ich schon mit am besten“* (ScaryStory\_Interview\_SchülerB\_Gruppe2\_Transkript: 64, BS3\_4). Der von den interviewten Lernenden beschriebene Zusammenhang zwischen dem Schauen und der Analyse der Filmszenen und der eigenen Umsetzung der Äußerungsform bestätigte sich auch aus der Perspektive der Lehrerin: L: *„generell zu den filmszenen als modell sozusagen finde ich haben die sehr gut funktioniert weil die schüler sowohl bei dem wie sie vorgetragen haben sich daran orientiert haben auch figuren und motive dort eingebaut haben die dort vorkamen (.) also ganz viel übernommen haben ... was ja zeigt dass diese modelltexte oder szenen ja ihnen ganz viele ideen gegeben haben und sie sich auch daran orientiert haben“* (ScaryStory\_Interview\_Lehrerin\_Transkript: 4). Wie die Lehrerin in diesem Interviewausschnitt beschreibt, bezog sich die Bedeutung der Repräsentativität der Modelltexte aus ihrer Perspektive demzufolge nicht nur auf die entsprechende nonverbale Abbildung einer authentischen mündlichen Interaktion, sondern auch auf die inhaltliche Ebene. Weiterhin wurde aus der zyklischen Erprobung des Designs deutlich, dass zu einem besseren Verständnis der mündlichen Äußerungsformen auch schriftliche Manifestationen desselben Genres beitragen. So erwies sich aus Beobachtungs-, Lehrerin- und Lernendenperspektive das Verfassen einer Einladungskarte, eines Entschuldigungsbriefs und einer schriftlichen Gruselgeschichte als eine wesentliche Voraussetzung für das anschließende Sprechen des jeweils mündlichen Pendant (vgl. Delius, 2020, S. 362; S. 458 f., z. B. Aussage einer interviewten Schülerin: *„ich fand ... die einladung schreiben hat mir mehr geholfen weil (.) ich dann auch meine englischen rechtschreibfehler noch verbessern konnte“* (Invitation\_Interview\_SchülerB\_Transkript: 19, BS5\_4). Die Analyse ausgewählter videographierter Lernendenprodukte konnte zudem deutlich machen, dass die Lernenden hier auf bestimmte strukturelle Merkmale und feste Phrasen aus den schriftlichen Modelltexten zurückgriffen, was erneut deren Bedeutung auch für das Mündliche hervorhebt. So wurde beispielsweise in der dritten Unterrichtseinheit die strukturelle

Phrase ‚In a dark, dark ..., there is ...‘ aus einer schriftlichen Gruselgeschichte von einer Lernendengruppe in ihre gemeinsame mündliche Erzählung eingebunden: „AS1\_4: *in a dark dark room (-) is a dark dark cupboard / AS1\_5: nein sag in a dark dark room there is / AS1\_4: okay (-) in a dark dark room there is a / AS1\_5: a dark dark person who have a gun in his hand*“ (ScaryStory\_KlasseA\_Stunden5+6, 08:25–11:40). Aus dem geschilderten Begründungszusammenhang wurde für das zweite Designprinzip eine finale Version abgeleitet (vgl. dazu Tab. 3), in der sich die verschiedenen für den Einsatz bestimmter Modelltexte relevanten Aspekte manifestieren.

#### *Referenzdesign und ausgereifte Designprinzipien*

Am Ende des summativen Evaluationsprozesses standen in der beschriebenen DBR-Studie auf der praxisbezogenen Ebene einerseits ein Referenzdesign, andererseits die ausgereiften Designprinzipien. Das Referenzdesign liefert praktische und übertragbare Gestaltungsaussagen über das spezifische Designsetting hinaus (vgl. Peters & Roviró, 2017, S. 29). Im vorliegenden Fall handelte es sich um eine optimierte Version der dritten Unterrichtseinheit zum *scary storytelling*. Das Referenzdesign besteht aus einer Auseinandersetzung mit der Relevanz der Äußerungsform für die Lernenden und aus ihrer (gekürzten) Analyse, sodass sich Lehrkräfte das erforderliche Wissen um die generischen Charakteristika aneignen können, aus den Kurzentwürfen sämtlicher Unterrichtsstunden sowie aus einer detaillierten Beschreibung der geplanten Einheit inklusive didaktischer und methodischer Begründungen. Das Referenzdesign steht als elektronisches Zusatzmaterial allen Leserinnen und Lesern der publizierten Studie zur Verfügung.

Die Formulierung der ausgereiften Designprinzipien (Delius, 2020, S. 646 ff.), in die die Erkenntnisse aller drei Zyklen hineingeflossen sind, orientiert sich an Beispielen aus der Literatur (vgl. Bakker, 2018, S. 49–50; Euler, 2017, S. 12).

#### **Substantielle Designprinzipien (Design Framework):**

*Eine Unterrichtseinheit, die die Förderung der Sprechkompetenz von Fremdsprachenlernenden im schulischen Kontext durch eine Kombination von Genre- und dramapädagogischem Ansatz anvisiert, sollte folgende Charakteristika aufweisen:*

##### *Prinzip 1: Fokussierung auf ein Genre pro Unterrichtseinheit*

In jeder Unterrichtseinheit sollte der Fokus auf nur einem einzelnen Genre bzw. seiner entsprechenden Äußerungsform liegen, sodass sich die Lernenden zunächst auf die spezifischen Charakteristika dieses einen Genres bzw. seiner Äußerungsform konzentrieren können. Am Ende der Unterrichtseinheit sollten die Lernenden in der Lage sein, eigene textliche Repräsentationen des Genres zu produzieren.

##### *Prinzip 2: Analyse des Genres anhand repräsentativer Modelltexte*

Die Erarbeitung der Charakteristika des Genres sollte anhand ausgewählter Modelltexte erfolgen, die seiner realweltlichen Repräsentation entsprechen. Bei mündlichen Äußerungsformen sollte gezielt auch die nonverbale Kommunikationsebene

untersucht werden. Falls sich das Genre in unterschiedlichen Medien manifestiert, sollten diese verschiedenen Repräsentationen zumindest für einen Vergleich herangezogen werden.

*Prinzip 3: Ausrichtung am teaching-learning cycle*

Um den generischen Lernprozess zu strukturieren, sollte der Unterrichtseinheit die Phasierung des *teaching-learning cycle* zugrunde gelegt werden. Die Kontextualisierungsphase dient dazu, die Kontexte, in denen das Genre auftreten kann, kennenzulernen, wobei auch die (erstsprachlichen) Erfahrungen der Lernenden einbezogen werden sollten. In der Phase der gemeinsamen und individuellen Aushandlung sollten die Lernenden auf Basis der erarbeiteten Eigenschaften des Genres selbst in konkreten Situationen sprachhandelnd aktiv werden. Den Lernenden sollte eine ausreichende Übungszeit zur Verfügung stehen, um sich mit den unterschiedlichen Elementen des Interaktionsakts tiefergehend auseinandersetzen zu können. Die Aufgabenformate sollten sowohl feste oder erarbeitete Dialoge, die auswendig gelernt werden, als auch offenere Formen umfassen, die das spontane und improvisierte Sprechen von den Lernenden einfordern. Die daran anschließende Phase dient der Reflexion der gesammelten Erfahrungen sowie der Möglichkeiten und Grenzen des Genres und seiner textlichen Repräsentationen. Falls die mündliche Äußerungsform ein schriftliches Pendant aufweist, sollte auch dieses generisch erschlossen werden (Kontextualisierung, Modellierung, Textproduktion), um den Lernenden darüber Vergleichsmomente zu bieten, die ihre Genrebewusstheit stärken können.

*Prinzip 4: Integration dramapädagogischer Aktivitäten*

In die einzelnen Phasen des *teaching-learning cycle* sollten dramapädagogische Aktivitäten integriert werden, um die Lernenden sowohl für die verbalen als auch für die nonverbalen Elemente des Sprachhandelns zu sensibilisieren. Die Lernenden sollten behutsam an den spielerischen Zugang sowie die anschließenden Phasen der Reflexion herangeführt werden. In Bezug auf die Auswahl der dramapädagogischen Übungen sollte eine enge thematische bzw. sprachliche Verknüpfung zu den anschließenden Aufgaben bestehen.

*Prinzip 5: Kontextualisierung Spracharbeit*

Die Erarbeitung neuer sprachlicher Mittel sollte kontextualisiert im direkten Sinnzusammenhang mit den rezipierten und zu produzierenden Repräsentationen des jeweiligen Genres erfolgen, damit die Lernenden sogleich die Verbindung von Form und Funktion kennenlernen. Über dramapädagogische Aktivitäten sollten die sprachlichen Mittel spielerisch eingeübt, an sinnliche Erfahrungen geknüpft und damit internalisiert werden. Vertiefend werden auch schriftliche Übungen zur Festigung der sprachlichen Mittel eingesetzt, auch wenn vorrangig eine mündliche Äußerungsform fokussiert wird. Insgesamt bedarf es häufiger Übungs- und Wiederholungsphasen der im Fokus stehenden sprachlichen Strukturen, um diese auch langfristig zu festigen.

### Prozedurale Designprinzipien (Design Methodologie):

*Um eine konkrete Unterrichtseinheit für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu entwerfen und durchzuführen, die einer Kombination von Genre- und dramapädagogischem Ansatz folgend die Förderung der Sprechkompetenz anvisiert, sollten folgende Prinzipien beachtet werden:*

#### *Prinzip A: Kriterienorientierte Auswahl des Genres bzw. der Äußerungsform*

Bei der Auswahl des fokussierten Genres sollte sich die Lehrkraft an curricularen Vorgaben, den individuellen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden sowie der Relevanz des Genres für die Teilnahme an zielsprachigen Diskursen orientieren. Zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts sollte zunächst mit einfachen Genres (Mikrogenres) gearbeitet werden, bevor komplexere Makrogenres in den Blick genommen werden.

#### *Prinzip B: Analyse des Genres bzw. der Äußerungsform*

Auf Seiten der Lehrkraft bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den generischen Charakteristika der fokussierten Äußerungsform, um diese den Lernenden auch adäquat vermitteln zu können. Dies gilt ganz besonders für Nicht-Erstsprachlerinnen und -Erstsprachler. Da derzeit nur eingeschränkt Materialien oder Ressourcen hierzu zur Verfügung stehen, muss die Lehrkraft auf die Expertise der Linguistik und Kulturwissenschaften zurückgreifen.

#### *Prinzip C: Kriterienorientierte Auswahl geeigneter Modelltexte*

Um geeignete Modelltexte zu finden, sollten verschiedene Quellen in den Blick genommen und möglichst diverse Repräsentationen ausgewählt werden, um die Lernenden zu einem Vergleich ihrer Charakteristika anzuregen. Hinsichtlich mündlicher Repräsentationen des Genres sollten solche Modelltexte ausgewählt werden, die auch die nonverbale Kommunikationsebene abbilden. Die Modelltexte sollten für die Lernenden ansprechend sein und sie dahingehend motivieren, sich weiter mit ihnen auseinandersetzen zu wollen. Für die Auswahl audiovisueller Modelltexte kann die Sichtung unterschiedlicher aktueller Realfilme und -serien sowie die Nutzung eines Computerprogramms aus der Korpuslinguistik hilfreich sein.

#### *Prinzip D: Vertrautwerden mit dramapädagogischen Übungen*

Sollte die Lehrkraft noch nicht hinlänglich mit dem dramapädagogischen Ansatz vertraut sein, sollte sie Angebote in dieser Richtung nutzen, um ihre eigene Rolle in der Anleitung und Durchführung der dramapädagogischen Übungen und ihrer Einbettung (inklusive Reflexionsphasen) zu finden und um Sicherheit zu gewinnen, die sich positiv auf die gesamte Umsetzung der Aktivitäten auswirkt.

*Tabelle 3: Die finalen substanziellen und prozeduralen Designprinzipien der DBR-Studie (Delius, 2020, S. 646–649)*

Im Vergleich zu den eingangs aufgeführten vorläufigen Designprinzipien wird deutlich, wieviel ausdifferenzierter und detaillierter die finalen Versionen sind. Die Annahme der Generalisierbarkeit der Designprinzipien unterliegt in DBR jedoch bestimmten Einschränkungen:

But a warning should be given here. Where design principles may have been supported by a number of replications, and a new context may be similar to the ones from which design principles have emerged, each context has unique characteristics that justify the use of design principles as 'heuristic' statements: these statements provide guidance and direction, but do not give 'certainties'.

(Plomp, 2013, S. 34)

Um die Übertragbarkeit der Designprinzipien zu gewährleisten, ist daher eine ausführliche Beschreibung des Prozesses ihrer Generierung und des Kontextes essentiell (vgl. van den Akker, 1999, S. 12). Gleichzeitig braucht es, wie auch Bakker nach einer Analyse von Designprinzipien unterschiedlicher Studien konstatiert (vgl. 2019, S. 187 f.), eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, um was es sich bei den Designprinzipien in der konkreten Studie handelt. In der vorliegenden Studie dienen die theoriebasierten Designprinzipien einerseits als Stellschrauben für die Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns, andererseits stellen sie in ihrer finalen Version ein zentrales Produkt der Studie dar. Lehrkräfte sollten die Designprinzipien, sofern sie auch im Hinblick auf die erfolgversprechende Kombination von Genre- und dramapädagogischem Ansatz zur Förderung der fremdsprachigen Sprechkompetenz eigene Unterrichtseinheiten selbst planen möchten, als Hinweise oder Empfehlungen zur Vorbereitung (prozedurale Prinzipien) und Durchführung (substanzielle Prinzipien) verstehen.

#### *Lokale Theorie*

Die lokale Theorie liefert Handlungswissen zu möglichen „Verläufen, Hürden, Bedingungen und Wirkungsweisen des gegenstandsspezifischen Lehr-Lern-Prozesses“ (Prediger et al., 2012, S. 455). Auch sie steht am Ende des Designprozesses, allerdings mit einer eher wissenschaftsorientierten Zielausrichtung. „*Lokal* bleibt die Theorie dabei im doppelten Sinn, einerseits, weil sie den Entstehungskontext der Fallstudien nie völlig transzendieren kann, andererseits, weil sie ganz bewusst gegenstandsspezifisch bleibt und nur begrenzt beansprucht, auf andere Lerngegenstände übertragbar zu sein“ (Prediger et al., 2012, S. 455; kursiv i. O.). Im vorliegenden Fall wurden die Erkenntnisse aus allen drei Zyklen sowie der summativen Evaluation zusammenfassend betrachtet und dabei verschiedene Aspekte unter Berücksichtigung der Forschungsfragen beleuchtet. Beispielsweise wurden die Strukturierung der Unterrichtseinheiten anhand des *teaching-learning-cycle* aus dem Genre-Ansatz in den Blick genommen und die theoretischen Annahmen zu den verschiedenen Phasen in Bezug zu den von den verschiedenen Akteurinnen und Akteure tatsächlich wahrgenommenen Erfahrungen gesetzt.

Da es sich auch hier um eine sehr umfangreiche Auseinandersetzung handelt, kann an dieser Stelle erneut nur ein Ausschnitt wiedergegeben werden. Dieser betrifft im Spezifischen die Forschungsfrage, welche Bedeutung die eingesetzten Modelltexte für die Produktion mündlicher Äußerungsformen durch die Lernenden hatten. Neben dem bereits geschilderten Zusammenhang der in den Filmszenen abgebildeten nonverbalen Ebene und deren Berücksichtigung in der eigenen Sprachproduktion (vgl. Kap. 2.6, Abschnitt ‚Referenzdesign und ausgereifte Designprinzipien‘) zeigten die verschiedenen Daten aus den drei Zyklen (Beobachtung, Videoanalyse und Befragung), wie die authentischen Filmszenen im Gegensatz zu den ebenfalls eingesetzten didaktisierten Lehrbuchdialogen die Lernenden auch auf der affektiven Ebene berührten und z. B. Freude oder Mitgefühl hervorriefen (vgl. dazu Delius, 2020, S. 417 f.). Auf die Lernenden wirkten die filmischen Interaktionen ‚echt‘, wie die folgende Aussage eines Schülers exemplarisch belegt: *„also diese filme ... da sieht man auch mal wie es ist wenn man sich wirklich entschuldigt und wenn man nicht (-) sich entschuldigt zum beispiel“* (Apology\_Interview\_SchülerB\_Gruppe1\_Transkript: 21, BS5\_6). Dieses Teilergebnis lässt sich mit einer bestehenden Theorieannahme verknüpfen, nach der die in Filmen dargestellten Inhalte und auftretenden Charaktere oder Personen Rezipientinnen und Rezipienten emotional bewegen können (vgl. Henseler, Möller & Surkamp, 2011, S. 10). Eine Berührung auf affektiver Ebene kann sich positiv auf die Sprechbereitschaft der Lernenden auswirken, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Sprechkompetenz darstellt (vgl. u. a. MacIntyre, Dörnyei, Clément & Noels, 1998, S. 547 ff.). Die durch die Rezeption der Filmszenen hervorgerufene Motivation wirkte sich beobachtbar positiv auf die weitere Beschäftigung mit den abgebildeten mündlichen Interaktionen aus (vgl. dazu zusammenfassend Delius, 2020, S. 607). Die Analysen ausgewählter audiovisueller Produkte der Lernenden lieferten darüber hinaus Hinweise darauf, dass ein Großteil der Lernenden die aus den Modelltexten entnommenen und über den dramapädagogischen Ansatz verinnerlichteten sprachlichen Bausteine (*chunks*) kompetent in ihren eigenen Texten umzusetzen und ihren individuellen Kommunikationsbedürfnissen entsprechend anzupassen vermochte. Hier beispielhaft die mündlich erzählte Gruselgeschichte eines Schülers auf mittlerem Kompetenzniveau im Bereich Sprechen mit Markierungen derjenigen *chunks*, die so oder ähnlich in den in der Unterrichtseinheit analysierten audiovisuellen Modelltexten auftauchen (vgl. ScaryStory\_Produnkte\_AS2\_3):

*in a dARk night (-) a teacher wanted to go on a night trip (.) with his class (--) they come to a big moor (---) in the moor there was a very hungry monster (-) the monster came and the pupil ran run ran away (-) but the (--) pupil wer were too slow (-) and the monster caught them (-) the monster ate the teacher and then the pupil then monster was never seen again (-) all that was left was the [sə] teachers hand*

Trotz sprachlicher Fehler war es dem Schüler gelungen, eine eigene zusammenhängende Gruselgeschichte zu erzählen und dabei die erarbeiteten *chunks* situationsangemessen einzusetzen. Auch auf nonverbaler Ebene tauchten in diesem Schülerprodukt Elemente aus den filmischen Modelltexten auf, wie z. B. Intonationsmuster oder auch bestimmte Blicke oder Körperbewegungen (vgl. dazu ausführlich Delius, 2020, S. 417 f.). Ergebnisse einer Aktionsforschungsstudie zum Sprechen im Englischunterricht der Grundschule, nach denen „kindgemäße Inhalte, die den Interessen der Lernenden entsprechen und vor allem auf affektiver Ebene von Bedeutung ... erscheinen, sich positiv auf das produktive Sprechen [der Lernenden] auswirken“ (Kostka, 2020, S. 273 f.), können mit dem Teilergebnis der vorliegenden Studie in Einklang gebracht werden. Auch Kostka stellte dabei einen Zusammenhang zum Erlernen sprachlich formelhafter Sequenzen her, die den Lernenden bei der eigenen Sprachproduktion zunächst Sicherheit boten, im Laufe der Zeit jedoch immer gezielter auch zur freien Konstruktion von Äußerungen eingesetzt worden waren (vgl. Kostka, 2020, S. 744 f.).

Anhand dieses exemplarischen Ausschnitts aus der lokalen Theorie der DBR-Studie zur Förderung der Sprechkompetenz wird bereits deutlich, wie versucht wurde, die aus allen drei Zyklen gewonnenen Erkenntnisse aus den verschiedenen Datenquellen und damit Perspektiven der beteiligten Akteurinnen und Akteure mit bestehenden Theorieannahmen in Verbindung zu bringen. Da es sich jedoch um keine quantitativ belastbaren Ergebnisse handelt, bleibt die Aussagekraft dieser ‚Theorie‘ auf das Lokale, den konkreten Designkontext, beschränkt und kann bestenfalls weitere Hypothesen generieren. Auch aus diesem Grund ist eine umfassende Reflexion, wie im folgenden Kapitel ausschnittsweise abgebildet, für eine DBR-Studie unerlässlich.

### 3.0 Reflexion

In der nachfolgenden Reflexion erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem gewählten Forschungsansatz. Zusammenfassend sollen die im Verlauf der vorgestellten DBR-Studie gesammelten Erfahrungen, aufgetretene Herausforderungen und der Umgang mit ihnen erörtert werden. Fokussiert betrachtet werden hierbei die Wissenschafts-Praxis-Kooperation, das Evaluationskonzept, die Dokumentation des Forschungsprozesses sowie die Ergebnisse der gesamten Studie.

#### 3.1 Die Wissenschafts-Praxis-Kooperation

Das für DBR-Studien bedeutsame Prinzip der engen Zusammenarbeit zwischen Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft und Praxis wurde in der vorliegenden Studie vorrangig von der Forscherin und der beteiligten Lehrkraft umgesetzt. Weitere zentrale Akteurinnen und Akteure, deren Perspektiven in die Designentwicklung jedoch ohne eine

direkte Beteiligung einfließen, waren die Lernenden der beiden Projektklassen sowie ein Förderschullehrer und eine Sozialpädagogin. Eine erhöhte Anzahl von Personen mit aktiver Beteiligung am Entwicklungsprozess hätte die Perspektivenvielfalt zwar erhöht, mutmaßlich aber auch zu größeren Herausforderungen geführt. So war es in der gegebenen Zweierkonstellation möglich, kurzfristig Absprachen und Entscheidungen zu fällen, was sich im schulischen Kontext als sehr vorteilhaft erwies (z. B. Umlegung von Stunden wegen Ausfalls anderer Fächer). Beide Seiten bereicherten die Designentwicklung auf ihre Weise: Die Forscherin übernahm die theoretische Rahmung des Designs sowie die Entwicklung und Ausführung des Evaluationskonzepts, während die Lehrerin ihre Lehrerfahrung und ihr Wissen über die individuellen Fähigkeiten und den Förderbedarf der beteiligten Schülerinnen und Schüler beisteuerte. Im Rahmen der gemeinsamen Reflexion im Anschluss an jede durchgeführte Unterrichtsstunde wurden die Erfahrungen aus den beiden Perspektiven diskutiert und mögliche Veränderungen vorgenommen. Unablässig war für diese Reflexion, dass die Lehrerin zuvor ein Verständnis der zugrundeliegenden Theorien zum gewählten didaktischen Ansatz entwickelt hatte, um diese mit ihrer Wahrnehmung der Umsetzung des Designs in Verbindung zu bringen (vgl. dazu auch Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul & van den Bergh, 2019, S. 2 f.). Die Detailanalyse der erhobenen Daten erfolgte jeweils zwischen den drei Zyklen und wurde von der Forscherin allein durchgeführt. Zumindest aus Sicht der Forscherin wurde die Kooperation insgesamt als durchgehend kollegial und ebenbürtig empfunden.

Für die Lehrkraft bedeutete die beschriebene Beteiligung an der Studie jedoch einen erheblichen Mehraufwand mit Blick auf die detaillierte gemeinsame Vor- und Nachbesprechung aller Unterrichtsstunden und das Vertrautwerden mit dem Genre-Ansatz bzw. den dramapädagogischen Methoden. Ohne ihren besonderen Einsatz bei der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation der Unterrichtseinheiten wäre das gesamte Forschungsprojekt kaum zu bewerkstelligen gewesen. Erfahrungen aus anderen DBR-Studien legen nahe, dass eine über das gesamte Projekt andauernde Kooperation einer einzelnen Lehrkraft nicht unbedingt zu erwarten ist (vgl. Schäfer, 2019, S. 74), weshalb das Engagement der Lehrerin in der vorliegenden Studie nicht als Maßstab genommen werden sollte.

Als eine Herausforderung hinsichtlich der Wissenschafts-Praxis-Kooperation wird in der Theorie zu DBR die Übernahme unterschiedlicher Rollen durch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Verlauf des Forschungsprozesses erachtet, die u. a. zu dem sogenannten Beurteiler-Effekt führen kann<sup>2</sup> (vgl. McKenney, Nieveen & van den Akker, 2006, S. 83). Die Erfahrungen aus der vorliegenden Studie

---

<sup>2</sup> „Participants may react differently due to designer’s presence during formative evaluation; and the designers may be (unintentionally) less receptive to critique. Regardless to efforts made to obtain neutrality, value-free research will not be possible when the designer performs evaluation activities“ (McKenney, Nieveen & van den Akker, 2006, S. 83).

machten deutlich, dass die Übergänge zwischen den einzelnen eingenommenen Rollen der Forscherin als Designerin, Beobachterin, Teilnehmerin, Lehrerin, Bewerterin etc. fließend waren. Der möglichen Kritik, dass durch die Verschiebungen der Rollen im Studienverlauf der Grad der Objektivität gesunken sei, lässt sich entgegen, dass eine umfassende Objektivität in empirischen Studien, in denen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Forschungskontext anwesend sind, mutmaßlich nie herzustellen ist (vgl. dazu auch McKenney et al., 2006, S. 83). Eine kontinuierliche Reflexion, wie sie in der vorliegenden Studie erfolgte, kann diesen Umstand zumindest transparent machen. Zudem kann die in DBR verfolgte Perspektiventriangulation (hier: die Perspektiven der Lehrerin, Forscherin sowie Lernenden) sowie die systematische Beschreibung des Forschungsprozesses den Grad der Objektivität wieder erhöhen (vgl. DBRC, 2003, S. 7).

### 3.2 Reflexion des Evaluationskonzepts (Erhebungs- und Auswertungsmethoden)

Wie bereits kurz thematisiert, werden in der Literatur zum DBR-Ansatz weniger konkrete Methoden zur Evaluation des Designs vorgeschlagen als darauf hingewiesen, dass die eingesetzten Forschungsinstrumente dem Erreichen der doppelten Zielsetzung auf der Praxis- und Wissenschaftsebene dienen sollen (vgl. z. B. Bakker, 2018, S. 88). Für Außenstehende, die mit dem Ansatz nicht vertraut sind, mögen sowohl diese Offenheit als auch der flexible Umgang mit einzelnen Methoden im Projektverlauf Skepsis gegenüber der Wissenschaftlichkeit der Studie hervorrufen. Und auch diejenigen, die mit DBR arbeiten, stellt die Offenheit gegenüber der Auswahl der Evaluationsmethoden vor Entscheidungsschwierigkeiten und verleitet ggf. auch zu einer Generierung von mehr Daten, als eigentlich erforderlich bzw. handhabbar sind. Das im vorliegenden Forschungsprojekt eingesetzte Evaluationskonzept erwies sich aus Sicht der Forscherin jedoch insgesamt als zweckmäßig für die mit dem Forschungsvorhaben verfolgten Zielsetzungen und aufgestellten Forschungsfragen. Dazu trug insbesondere die vollzogene Methodentriangulation bei. Auf diese Weise konnten die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Personen in den Prozess der Designevaluation und -weiterentwicklung aufgenommen werden. Ohne an dieser Stelle ausführlich auf die Erfahrungen im Umgang mit den einzelnen eingesetzten Methoden einzugehen, erfolgt hier nur eine zusammenfassende Betrachtung zentraler Aspekte.

Bezüglich der Video- und Tonaufnahmen wurde der damit verbundene erhebliche Aufwand der Datengenerierung und -auswertung deutlich. Zudem musste eine Beeinflussung des Verhaltens einzelner Schülerinnen und Schüler sowohl durch die Kameras und Tonaufnahmegeräte als auch durch die Anwesenheit der Forscherin im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung festgestellt werden – z. B. durch längere Blicke in die Kamera, die explizite Interaktion mit den Aufnahmegeräten oder auch die Thematisierung dieser Aspekte in der Befragung der Lernenden. Die Aufnahmen erwiesen sich allerdings als wichtige Datenquellen für die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. In

Kombination mit den Daten aus der teilnehmenden Beobachtung diente die Videosequenzierung als Grundlage für die Beschreibung der Durchführung des jeweiligen Zyklus. Die Analyse ausgewählter Szenen (ggf. in Verbindung mit der entsprechenden Tonaufnahme) ermöglichte zudem detaillierte Einblicke in die darin festgehaltenen Interaktionen auf der sowohl verbalen als auch nonverbalen Ebene, was hinsichtlich des Forschungsgegenstandes (Förderung der Sprechkompetenz) von besonderer Relevanz war. Auf ähnliche Weise wurden die (schriftlichen und mündlichen) Produkte der Lernenden bedarfsorientiert in die Analyse einbezogen.

Auch die teilstrukturierten Interviews mit der Lehrkraft und einzelnen Lernendengruppen erwiesen sich als eine wichtige Datenquelle für die Analyse und Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns. Obwohl noch vergleichsweise jung, zeigten sich die Lernenden bereits sehr reflektiert, was für die Bewertung und Optimierung des Designs bedeutsam war. Allerdings hatten vor allem diejenigen Lernenden Interesse an der freiwilligen Teilnahme geäußert, die im Unterricht eher leistungsstark bzw. kommunikationsfreudig aufgetreten waren. Um auch die Stimmen der anderen Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, wäre für ähnlich ausgerichtete Forschungsprojekte eine zusätzliche mündliche Befragung aller Lernenden in kleineren Gruppen zu überlegen.

Die schriftlichen Selbsteinschätzungs- und Evaluationsbögen boten einen guten Gesamteindruck zur jeweiligen Unterrichtseinheit aus der Perspektive der Lernenden und auch zu ihren selbst wahrgenommenen Fähigkeiten bzw. deren Entwicklung. Da es sich hierbei trotz der Orientierung am Format des Europäischen Sprachenportfolios weder um eine standardisierte noch um eine anonyme Befragung handelte, darf die Aussagekraft dieser Daten allerdings nicht überstrapaziert werden. Dies wurde in der ausführlichen Ergebnisdarstellung so auch einschränkend hervorgehoben.

### 3.3 Reflexion der Dokumentation (Design-Narrativ)

Die übergeordnete Strukturierung des Design-Narrativs anhand der verschiedenen durchlaufenen Phasen und der Unterscheidung zwischen Wissenschafts- und Praxisebene (vgl. Kurtz, 2001, S. 80–84) erwies sich in seiner praktischen Ausführung als eine hilfreiche Unterstützung bei der Dokumentation des umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsprozesses. Bei der Zusammenführung der Evaluationsergebnisse boten ferner die aufgestellten und weiterzuentwickelnden Designprinzipien eine geeignete Orientierung. Auf diese Weise können auch die Rezipientinnen und Rezipienten der Studie die Herleitung und Weiterentwicklung der Designprinzipien in ihrem spezifischen Kontext nachvollziehen, was ihre Übertragbarkeit auf andere Kontexte erleichtern kann (vgl. van den Akker, 1999, S. 12).

Nicht zu vernachlässigen ist mit Blick auf das vorliegende Design-Narrativ jedoch sein Umfang und die damit verbundene Frage, inwieweit die Dokumentation aller Schritte des Designprozesses tatsächlich in

dieser Ausführlichkeit erkenntnisleitend ist. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass unterschiedliche Gruppen von Leserinnen und Lesern jeweils unterschiedliche Interessen mit der Lektüre verbinden: Während Praktikerinnen und Praktiker möglicherweise Hinweise auf die konkrete Umsetzung von Einheiten zur Förderung der Sprechkompetenz suchen, werden sich Forscherinnen und Forscher ggf. eher für das genaue Forschungsdesign oder auch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand (Sprechen in der Fremdsprache) interessieren. Das vorgestellte Design-Narrativ sollte daher als ein Modellversuch verstanden werden, den es im weiteren Fachdiskurs zum Forschungsansatz und seiner Dokumentation zu diskutieren gilt, um auf der Basis dieser Kritik auch zu einer forschungsmethodologischen Weiterentwicklung von DBR beizutragen.

### 3.4 Reflexion der Ergebnisse und ihres Transferwerts

Am Ende des Entwicklungsprozesses mit seinen drei Zyklen steht in der vorgestellten DBR-Studie zum einen ein optimiertes Lehr-/Lernarrangement als Referenz-Design, was von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren überwiegend sehr positiv evaluiert und als zielführend für die Erreichung der angestrebten Kompetenzziele eingeschätzt wurde. Zum anderen liegt eine lokale Theorie zur Förderung der Sprechkompetenz über eine Synthese von Genre- und dramapädagogischem Ansatz vor, die in den aufgeführten Designprinzipien mündet, welche wiederum eine Übertragung des Designs auf andere Kontexte ermöglichen sollen. Diesbezüglich stellt sich jedoch die Frage nach dem tatsächlichen Transferwert der praxisbezogenen Ergebnisse, die jedoch nicht nur für die vorliegende DBR-Studie, sondern vielmehr allgemein gilt: Wie und unter welchen Umständen kann die Spannung zwischen Einzelfall und Generalisierung überwunden werden (vgl. Reinmann, 2017, S. 57), wie ein Transfer bzw. eine Adaption innovativer Unterrichtsdesigns auf andere Kontexte im Praxisfeld gelingen? Zurzeit liegt noch keine „auch nur annähernd überzeugende Theorie des Transfers von schulischen Innovationen ... und auch kaum Forschung dazu“ (vgl. Rolff, 2019, S. 49) vor, obwohl es gerade im DBR-Forschungskontext Bestrebungen in dieser Richtung gibt (vgl. z. B. Feulner et al., 2021, S. 22 f.). Während sich zudem explizites Wissen (z. B. zu bestimmten einzusetzenden Materialien im Englischunterricht) relativ leicht via Fortbildungen oder Handreichungen transferieren lässt, bestehen bei der Vermittlung impliziten Wissens, wie z. B. zu Haltungen oder Werten größere Herausforderungen (Feulner et al., 2021, S. 52). Gerade dieses implizite Wissen ist jedoch aufgrund seiner Bedeutung für die Steuerung von (unbewussten) Handlungsabläufen essenziell für den erfolgreichen Transfer von Innovationen (Feulner et al., 2021, S. 52). Vor dem Hintergrund des komplexen Designkontexts und Unterrichtsgegenstands (Förderung der Sprechkompetenz) der beschriebenen Studie braucht es der Vermittlung impliziten Wissens, z. B. zum Umgang der Lehrkraft mit eigenen Unsicherheiten bei der Anleitung der dramapädagogischen Übungen (vgl. dazu Delius, 2020, S. 621 f.). Bestimmte dieser für die erfolgreiche Umsetzung des Designs als sinnvoll

erachteten Teilbereiche finden sich in den prozeduralen Designprinzipien wieder, die auch Hinweise zu möglichen Unterstützungsmaßnahmen bei der Aneignung des damit verbundenen Handlungswissens liefern. Offen bleibt jedoch weiterhin, auf welche Weise Lehrkräfte diese Empfehlungen tatsächlich umsetzen (können). Somit ist der Transferwert der vorgestellten Ergebnisse unter den gegebenen Umständen noch als gering einzuschätzen, da er sich vorrangig auf die Vermittlung der expliziten Wissensbestände mittels Referenzdesign und Lehrendenfortbildungen beschränkt. Im nachfolgenden Ausblick soll auf mögliche Maßnahmen zur Erhöhung des Transferwerts eingegangen werden.

#### 4.0 Abschließende Betrachtung und Ausblick

Mit seinen skizzierten Ergebnissen konnte die vorgestellte DBR-Studie einen Beitrag zu den einleitend geäußerten Forschungsdesideraten zur Förderung der fremdsprachigen Sprechkompetenz leisten, und zwar sowohl in praktischer als auch in theoretischer Hinsicht. Maßgeblich zur erfolgreichen Umsetzung des Forschungsvorhabens trugen die enge Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis durch die Kooperation von Lehrkraft und Forscherin sowie der voranschreitende Entwicklungsprozess innerhalb der drei Zyklen bei. Aber auch die besondere Konstellation der Erprobung – die Umsetzung des Unterrichtsdesigns durch dieselbe Lehrkraft innerhalb zweier Mikrozyklen in zwei parallelen sechsten Klassen – kann als zielführend zum Erreichen der doppelten Zielsetzung der Studie eingeschätzt werden: Die Erfahrungen aus der Erprobung in der einen Klasse dienten nach Stundenende der gemeinsamen Reflexion mit der Lehrerin, worauf aufbauend Veränderungen im Design (z. B. in der Formulierung der Aufgabenstellung) bereits in der anderen Klasse umgesetzt werden konnten. Da die Lehrkraft beide Klassen in demselben Lernumfeld unterrichtete, wurden diese beiden Einflussgrößen auf das Design (Lehrkraft und Lernumfeld) zumindest in gewissem Maße angeglichen. Welche Auswirkungen der komplexe schulische Alltag auf die Umsetzung des Unterrichtsdesigns haben kann, wurde an vielen Stellen des Entwicklungsprozesses deutlich und im Rahmen des Design-Narrativs dokumentiert und reflektiert. Dieses Vorgehen verhinderte zwar nicht die aufgezeigten Einflüsse auf die Intervention im realen Untersuchungskontext, führte jedoch zu einer Bewusstmachung der Abhängigkeit der Kontextbedingungen auf die (Weiter-)Entwicklung des Designs. Das Wissen um die situativen Bedingungen stellt seinerseits eine zentrale Grundlage für eine erfolgreiche Implementierung des Designs mit Hilfe der ausgereiften Designprinzipien auf andere Kontexte dar (vgl. van den Akker, 1999, S. 12).

Mit Blick auf eine solche Implementierung bestehen jedoch, wie in Kapitel 3.4 skizziert, Unsicherheiten, die sich im Besonderen auf den Transferwert der praxisbezogenen Ergebnisse beziehen. Um die beschriebene Innovation langfristig und flächendeckend im schulischen Englischunterricht zu implementieren, bräuchte es zunächst eine Fol-

gestudie mit einer größeren Anzahl von Lerngruppen, beteiligten Lehrkräften und verschiedenen Schultypen. Über diese „sukzessive Ausweitung von Kontexten in der Implementierungsphase“ (Reinmann, 2017, S. 57) könnten das Design bzw. die zugrundeliegenden Designprinzipien auf seine bzw. ihre Robustheit überprüft (vgl. Stokhof, de Vries, Bastiaens & Marten, 2018, S. 1) und damit ihr Transferwert erhöht werden. Zur weiteren Dissemination des Designs wäre die Entwicklung eines Transferkonzepts bzw. ‚Change Managements‘ notwendig, das Lehrkräfte bei der Umsetzung und Adaption der Innovation in ihrem eigenen Unterricht begleitet und sie selbst zu ‚Nacherfindern‘ (Rolff, 2019, S. 53) des Designs macht. Um die Potenziale einer Synthese aus Genre- und dramapädagogischem Ansatz auszuschöpfen, bedarf es schließlich auf Seiten der Lehrkräfte einer intensiven Auseinandersetzung mit beiden didaktischen Ansätzen bzw. der Entwicklung bestimmter Lehrkompetenzen. Lehrerinnen und Lehrer müssen z. B. zunächst selbst die Fähigkeit entwickeln, ein Genre anhand verschiedener Modelltexte zu analysieren, bevor sie diese Arbeitstechnik im Unterricht vermitteln können. Ähnliches gilt für die Umsetzung dramapädagogischer Übungen. Die erforderlichen Kompetenzen sollten bestmöglich bereits in der Ausbildungsphase angehender Lehrkräfte aufgebaut werden, wie es mittlerweile bereits an einzelnen fachdidaktischen Lehrstühlen praktiziert wird (z. B. der Universitäten Göttingen oder Potsdam).

Neben diesen dargestellten Desideraten ergeben sich aus der DBR-Studie weitere offene Forschungsfragen. Eine sinnvolle Ergänzung der Studie bestünde in einer längerfristigen Begleitung individueller Lernender. Auf diese Weise könnten Erkenntnisse dazu gewonnen werden, ob sich bestimmte Effekte (z. B. die deutliche Motivationssteigerung durch die Beschäftigung mit den Filmszenen) nur kurzfristig einstellen oder nachhaltig wirken. Regelmäßige standardisierte Kompetenztests könnten darüber Aufschluss geben, welche spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten die einzelnen Lernenden zu bestimmten Zeitpunkten innerhalb eines festen Zeitraums im Umgang mit dem jeweils im Fokus stehenden Genre bereits erworben haben. Hieraus könnten möglicherweise auch Rückschlüsse auf Korrelationen zwischen Lernendenpräferenzen und bestimmten methodischen Zugängen gezogen werden. Zudem böte es sich an, die in den Portfolios gesammelten Lernendenprodukte noch stärker in die Analyse der individuellen Entwicklung einzubeziehen.

Ein weiteres Forschungsdesiderat besteht in dem Vergleich des gewählten didaktischen Ansatzes mit einem anderen, der dieselbe Zielsetzung verfolgt, d. h. die Förderung der fremdsprachigen Sprechkompetenz. Möglich wäre hierzu eine Interventionsstudie mit Kontrollgruppen. Interventionsstudien, die meist nur bestimmte Variablen untersuchen, sollten einem DBR-Projekt jedoch nachgeschaltet sein, da das zu vergleichende Design bereits von ausreichender Qualität sein sollte (vgl. Bakker, 2018, S. 79). Untersucht werden könnte unter diesen Umständen, ob der Genre-Ansatz z. B. auch ohne kombinierte dramapädagogische Übungen zielführend umzusetzen ist.

Denkbar wäre es ferner, die Studie auf weitere mediale Repräsentationen von Genres auszudehnen, um neben der Sprechkompetenz auch andere Teilbereiche der fremdsprachigen Diskurskompetenz zu fördern. Damit ließe sich die von Hallet theoretisch aufgestellte Genre-Matrix (vgl. 2016, S. 77 ff.) mit einer umfassenden empirischen Perspektive verknüpfen und ggf. weiterentwickeln. Gleichzeitig würde so insgesamt eine größere Anzahl von Genres bzw. Äußerungsformen analysiert werden. Die Ergebnisse dieser Analyse könnten in Datenbanken gesammelt und so einer größeren, didaktisch interessierten Allgemeinheit zur Verfügung gestellt werden. Auch die am Ende des Entwicklungsprozesses stehenden Referenzdesigns und optimierten Materialien könnten inklusive geeigneter Modelltexte in Datenbanken zusammengeführt werden.

Anschließende Forschungsdesiderate beschränken sich jedoch nicht nur auf die empirische Ebene, sondern wurden auch auf theoretischer Ebene ersichtlich. Aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Genre-Ansatz ergab sich beispielsweise ein deutlicher Bedarf, das zugrundeliegende Konzept eines Genres besser zu durchdringen. Zudem wäre eine eindeutigere Definition erstrebenswert, die einerseits von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen akzeptiert werden kann, und andererseits auch in der Praxis anwendbar ist (z. B. im unterrichtlichen Diskurs). Ferner bräuchte es einer weiteren (theoretischen) Ausdifferenzierung von Genresystematiken, die wiederum mit empirischen Erkenntnissen verknüpft werden könnte.

Abschließend ist mit der vorgestellten DBR-Studie die Hoffnung verbunden, dass die aufgezeigte erfolgreiche Kooperation zwischen fachdidaktischer Forschung und schulischer Praxis zur Durchführung ähnlich angelegter Forschungsprojekte ermutigt. Über DBR erscheint es realisierbar, gemeinsam innovative Ideen für den Fachunterricht anzustoßen, evidenzbasiert zu optimieren und möglicherweise auch langfristig zu verankern. Dies käme nicht nur der Bildungspolitik, der Fachdidaktik oder der Schule als Institution zugute, sondern vor allem den Hauptakteurinnen und -akteuren unserer aller Bestrebungen: den Schülerinnen und Schülern.

## 5.0 References

- Bakker, A. (2019). Design principles in design research: A commentary. In A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht* (S. 177–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. London: Routledge.
- Bell, P., Hoadley, C. M. & Linn, M. C. (2004). Design-based research in education. In M. C. Linn, E. A. Davis & P. Bell (Hrsg.), *Internet environments for science education* (S. 73–84). Mahwah, NJ [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. (2019). Teachers and researchers as co-designers? A design-based re-

- search on reading comprehension instruction in primary education. *EDeR. Educational Design Research*, 3(1). Abgerufen von <https://doi.org/10.15460/eder.3.1.1399>
- Bonnet, A. & Küppers, A. (2011). Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 33–54). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Burns, A. (2011). Action Research in the Field of Second Language Teaching and Learning. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume 2 (S. 237–253). New York; London: Routledge.
- Burwitz-Melzer, E. (2014). Die Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht angemessen üben und beurteilen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 17–28). Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. & Steiniger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 256–266). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Campanella, M. & Penuel, W. P. (2021). Design-Based Research in Educational Settings. Motivations, Crosscutting Features, and Considerations for Design. In Z. A. Philippakos & E. Howell (Hrsg.), *Design-Based Research in Education: Theory and Applications* (S. 3–22). New York: The Guilford Press.
- [DBRC] Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Delius, K. (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht*. Stuttgart: Metzler.
- Dowse, C. & Howie, S. (2013). Promoting academic research writing with South African master's students in the field of education. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (S. 851–879). Enschede: SLO.
- Edelson, D. C. (2002). *Design Research: What We Learn When We Engage in Design*. 11(1), 105–121.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research*, 1(1). <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1024>
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research*, 27. *Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* (S. 15–44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2012). Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Plädoyer für eine neue Diskussion* (S. 29–46).

- Feez, S. (2002). Heritage and Innovation in Second Language Education. In A. M. Johns (Hrsg.), *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives* (S. 43–69). Mahwah, NJ [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feulner, B., Hiller, J. & Servene, P. (2021). Design-Based Research in der Geographiedidaktik: Kernelemente, Verlaufsmodell und forschungsmethodologische Besonderheiten anhand vier ausgewählter Forschungsprojekte. *EDeR. Educational Design Research*, 5(2). Abgerufen von <https://doi.org/10.15460/eder.5.2.1576>
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2013). Design Research from the Learning Design Perspective. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (S. 72–113). Enschede: SLO.
- Grum, U. (2012). *Mündliche Sprachkompetenzen deutschsprachiger Lerner des Englischen: Entwicklung eines Kompetenzmodells zur Leistungsheterogenität*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Hallet, W. (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Hallet, W. (2011). Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 45(114), 2–7.
- Henseler, R., Möller, S. & Surkamp, C. (2011). *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Kallmeyer.
- Hethey, M. (2017). Literarisch-ästhetisches Lesen frankophoner Jugendliteratur in der Sek. I: Potential von und Umgang mit Scaffolding in heterogenen Gruppen. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 35–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Kelly, A. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115–128.
- Kipf, S. (2019). Forschen auch? Gedanken zum Selbstverständnis universitärer Fachdidaktik. In A. Bikner-Ahsbahr & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule: Forschung und Innovation im Fachunterricht* (S. 27–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen von [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_3)
- Kleppin, K. (2014). Mündliche Kompetenzen entwickeln, fördern und überprüfen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 88–97). Tübingen: Narr. Abgerufen von <http://d-nb.info/1060420872/04>
- Klippel, F. (2014). Mündlichkeit im Englischunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 98–107). Tübingen: Narr. Abgerufen von <http://d-nb.info/1060420872/04>
- [KMK] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

- Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- Kostka, N. (2020). *Produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule: eine empirische Studie zur Bedeutung formelhafter Sequenzen*. Gießen: University Library Publications.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Küppers, A. (2015). Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 145–164). Trier: WVT Wiss. Verl. Trier.
- Kurtz, J. (2014). Transformative Mündlichkeit: Eine Frage des Takts. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 117–126). Tübingen: Narr. Abgerufen von <http://d-nb.info/1060420872/04>
- Kurtz, J. (2001). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4). 545–562.
- Martinez, H. (2014). Mündlichkeit – Zur Frage der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Umsetzungskonzepte für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 154–164). Tübingen: Narr. Abgerufen von <http://d-nb.info/1060420872/04>
- McKenney, S. (2001). *Computer-based support for science education materials developers in Africa: Exploring potentials. Doctoral dissertation*. Enschede: University of Twente. Abgerufen von [http://doc.utwente.nl/75705/1/thesis\\_S\\_McKenney.pdf](http://doc.utwente.nl/75705/1/thesis_S_McKenney.pdf)
- McKenney, S., Nieveen, N. & van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 62–90). London: Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Methods of Evaluation and Reflection in Design Research. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research, 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* (S. 141–153). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- McKenney, S. & Visscher-Voerman, I. (2013). Formal education of curriculum and instructional designers. *Educational Designer*, 2(6), 1–20.
- Meißner, F.-J. (2014). Fremdsprachliche Mündlichkeit – Didaktisch ernst genommen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 174–184). Tübingen: Narr. Abgerufen von <http://d-nb.info/1060420872/04>

- Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (S. 152–169). Enschede: SLO.
- Peters, M. & Roviró, B. (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 19–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (S. 10–51). Enschede: SLO.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452–457.
- Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *EDeR – Educational Design Research*, 4(2), 1-16. Abgerufen von <https://doi.org/10.15460/eder.4.2.1554>
- Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen – Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinmann, G. (2014). Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research*, 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (S. 63–78). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
- Rolff, H.-G. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 49–60). Münster; New York: Waxmann.
- Sambanis, M. (2016). Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen und Forschen. SCENARIO: Bd. III.* (S. 47–65). Berlin: Schibri-Verlag.
- Sandoval, W. A. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36.
- Schäfer, L. (2019). Zwischen Ausführen und Gestalten – Zur Rolle von Lehrpersonen im Entwicklungsprozess einer fremdsprachendidaktischen Design-Based-Research-Studie. In A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule: Forschung und Innovation im Fachunterricht* (S. 67–83). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen von [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_5)

- Schmelter, L. (2014). Zwischen vorbereitender Vereinfachung und Bewältigung der nicht-reduzierbaren Komplexität – Mündlichkeit im Französischunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 205–214). Tübingen: Narr. Abgerufen von <http://d-nb.info/1060420872/04>
- Schramm, K. & Schwab, G. (2016). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 141–154). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl.). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Shavelson, R. J., Philips, D. C., Towne, L. & Feuer, M. J. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25–28.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114–145.
- Stokhof, H., de Vries, B., Bastiaens, T. & Martens, R. (2018). To adopt or reject? Testing the robustness of a principle-based scenario for guiding effective student questioning. *EDeR. Educational Design Research*, 2(1). <https://doi.org/10.15460/eder.2.1.1221>
- Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht* (1. Aufl.). Zürich: Orell Fuessli.
- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *Design approaches and tools in education and training* (S. 1–14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vogt, K. (2014). Die Bewertung mündlicher Sprachkompetenzen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit* (S. 232–239). Tübingen: Narr. Abgerufen von <http://d-nb.info/1060420872/04>
- Wajnryb, R. (2003). *Stories*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press. Abgerufen von <http://www.worldcat.org/oclc/51294088>

**Author Profile** **Katharina Delius, Dr.,** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin am Lehrstuhl für Fachdidaktik des Seminars für Englische Philologie an der Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland. Ihr Promotionsprojekt umfasste eine DBR-Studie zur Förderung der Sprechkompetenz im Englischunterricht. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der empirischen Unterrichtsforschung, dem generischen Lernen, der Literatur- und Filmdidaktik, der Inklusion sowie der Lehrerbildung.

**Author Details** **Dr. Katharina Delius**  
Georg-August-Universität Göttingen  
Seminar für Englische Philologie, Fachdidaktik  
Käte-Hamburger-Weg 3  
37073 Göttingen  
Germany  
+49 551-39-7551  
[katharina.delius@phil.uni-goettingen.de](mailto:katharina.delius@phil.uni-goettingen.de)

**Editor Details** **Prof. Dr. Tobias Jenert**  
Chair of Higher education and Educational Development  
University of Paderborn  
Warburger Straße 100  
Germany  
+49 5251 60-2372  
[Tobias.Jenert@upb.de](mailto:Tobias.Jenert@upb.de)

**Journal Details** EDeR – Educational Design Research  
An International Journal for Design-Based Research in Education  
ISSN: 2511-0667  
[uhh.de/EDeR](http://uhh.de/EDeR)  
#EDeRJournal (our hashtag on social media services)

Published by

**Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)**  
University of Hamburg  
Schlüterstraße 51  
20146 Hamburg  
Germany  
+49 40 42838-9640  
+49 40 42838-9650 (fax)  
[EDeR.HUL@uni-hamburg.de](mailto:EDeR.HUL@uni-hamburg.de)  
[hul.uni-hamburg.de](http://hul.uni-hamburg.de)

In collaboration with

**Hamburg University Press**

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –

Landesbetrieb

Von-Melle-Park 3

20146 Hamburg

Germany

+49 40 42838 7146

[info.hup@sub.uni-hamburg.de](mailto:info.hup@sub.uni-hamburg.de)

[hup.sub.uni-hamburg.de](http://hup.sub.uni-hamburg.de)