

# **Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen: Design-Based Research**

**Andreas Grünewald,<sup>1</sup>  
Christian Bäker,<sup>2</sup> Sandra Bermejo Muñoz,<sup>3</sup> Meike  
Hethey<sup>4</sup> und Bàrbara Roviró<sup>5</sup>**

The following contribution deals with the concept of research-orientated learning through the implementation of the "design-based research" methodology in the field of Romance languages education at the University of Bremen. This approach is implemented in the context of B.A. classes introducing students to general aspects of theories and methods in the field of foreign language education. The first part of the article offers an introduction to design-based research, explaining the main characteristics as well as the differences in contrast to more conventional approaches in educational studies. The second part focuses on the specific curricular implementation of this methodology in the field of Romance languages education, which is described in terms of its structure and content.

## **1. Einleitung**

Im Rahmen forschungsbasierter Abschlussarbeiten in den Lehramtsstudiengängen stellt die Gestaltung eigener Forschungsprojekte und die Wahl passender Forschungsdesigns Studierende oftmals vor große Herausforderungen. Insbesondere bestehen diese in einer nicht ausreichenden Vertrautheit mit Forschungsmethodologien und -methoden und in der geringen Erfahrung bei der Umsetzung von Forschungsprojekten. In der fachdidaktischen Ausbildung in den Fächern Französisch und Spanisch an der Universität Bremen liegt der Schwerpunkt in den Grundlagen- und Einführungsmodulen bislang

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Andreas Grünewald, Universität Bremen, Didaktik der romanischen Sprachen, Fachbereich 10, GW2, Postfach 330440, 28334 Bremen, Tel.: 0421-21868400, E-Mail: [gruenewald@uni-bremen.de](mailto:gruenewald@uni-bremen.de)

2 Korrespondenzadresse: Christian Bäker, Universität Bremen, Didaktik der romanischen Sprachen, E-Mail: [cbaeker@uni-bremen.de](mailto:cbaeker@uni-bremen.de)

3 Korrespondenzadresse: Sandra Bermejo Muñoz, Universität Bremen, Didaktik der romanischen Sprachen, E-Mail: [sbermejo@uni-bremen.de](mailto:sbermejo@uni-bremen.de)

4 Korrespondenzadresse: Meike Hethey, Universität Bremen, Didaktik der romanischen Sprachen, E-Mail: [meike.hethey@uni-bremen.de](mailto:meike.hethey@uni-bremen.de)

5 Korrespondenzadresse: Bàrbara Roviró, Universität Bremen, Didaktik der romanischen Sprachen, E-Mail: [roviro@uni-bremen.de](mailto:roviro@uni-bremen.de)

auf der Vermittlung theoretischer, methodologischer und gegenstandsbezogener Standards, die für sich allein keinen direkten Beitrag zu frühem forschenden Studieren leisten. Aufgrund dieser Ausgangslage wird mit der Implementierung des *Design-Based Research (DBR)*-Ansatzes in die Studieneingangsphase<sup>6</sup> der lehramtsbezogenen romanistischen Studiengänge das Ziel verfolgt, Studierenden frühzeitig Forschungsmethoden zu vermitteln und sie in Forschungsprozesse einzubinden, sodass bis zur Erstellung der Masterarbeit die notwendigen Kompetenzen vorhanden sind, um eigene Untersuchungen zu initiieren und durchzuführen.

Von der Ausbildung "forschender Lehrkräfte" im Sinne von *teacher-as-researcher* (vgl. Casey 2013: 82) erhofft sich die Arbeitsgruppe Didaktik der romanischen Sprachen, die Grenzen zwischen fachdidaktischer Forschung und unterrichtlicher Praxis aufzuweichen. Gerade die zunehmenden Ansprüche im Bereich des Lehrens (vgl. Abschnitt 3) erfordern die Bereitschaft von Lehrkräften, auf die kontinuierlichen Veränderungen in der Bildungslandschaft, die selbstverständlich auch ihren Fachunterricht betreffen, angemessen zu reagieren. Voraussetzung dafür ist u.a. die Fähigkeit, Probleme im Unterrichtsalltag wahrzunehmen und aus einer sowohl fachdidaktisch als auch fachwissenschaftlich fundierten Perspektive konkrete Lehr-Lernarrangements mit den dazugehörigen Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und einer stetigen Revision zu unterziehen. Der bereits im Bachelor-Studium einsetzende Umgang mit dem *DBR*-Ansatz soll Lehramtsstudierende der Fächer Französisch und Spanisch optimal auf diese beruflichen Anforderungen vorbereiten.

In der Folge werden zunächst die wesentlichen Charakteristika des Ansatzes dargelegt, bevor das Projekt<sup>7</sup> der curricularen Implementierung in die oben genannten Studiengänge vorgestellt wird.

## **2. Methodologischer Hintergrund: *Design-Based Research***

Im Zusammenhang mit der Frage, wie sich fachdidaktische Forschung und Schulpraxis zueinander verhalten, wird deutlich, dass nach wie vor eine Kluft

---

6 Für die fachdidaktischen Inhalte beginnt die Studieneingangsphase im vierten Semester des BA.

7 Das Projekt ist eingebettet in die Maßnahme "ForstA – Forschend studieren von Anfang an" der Universität Bremen, welches durch Mittel des Qualitätspaktes Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

zwischen Theorie und Praxis wahrnehmbar ist. Diese wird sowohl von Vertretern der Forschung als auch von Praktikern benannt (vgl. Prediger, Link, Hinz, Hussmann, Ralle & Thiele 2012: 452) und von Kurtz (2001: 63) auf die verschiedenen Situationsspezifitäten beider Bereiche zurückgeführt, die sich zwar gegenseitig durchdringen, aber jeweils einen starken Eigencharakter bewahren. Mit dem Ziel, diesen Umstand zu verbessern und den Austausch zwischen beiden Bereichen fruchtbarer zu gestalten, sind in den letzten Jahren unter der Bezeichnung *Design Research* (oder *Design-Based Research, DBR*) bzw. im deutschsprachigen Raum der "(fachdidaktischen) Entwicklungsforschung" Ansätze entstanden, die den Anspruch erheben, Forschung und unterrichtliche Praxis besser miteinander zu verknüpfen (ebd.).

Bereits Anfang der 1990er Jahre führten Anne Brown (1992) und Allan Collins (1992) den Begriff der *design experiments* ein. Diese sind laut Collins, Joseph & Bielaczyc (2004: 17) auf die Gegenüberstellung von den *natural sciences* und *sciences of the artificial* oder auch *design sciences* zurückzuführen, die von Herbert Simon (1969) beschrieben werden. Nach Simon haben die *design sciences*, zu denen er u.a. Architektur, Ingenieurwissenschaft, Informatik, Medizin oder eben Erziehungswissenschaft zählt, erst allmählich begonnen, die theoretischen Grundlagen aufzuarbeiten, die für eine Weiterentwicklung in diesen Disziplinen benötigt werden (vgl. Collins et al. 2004: 17). Auch im Bildungsbereich erkennt er den zunehmenden Bedarf, die Umsetzung theoretisch fundierter Unterrichtsdesigns unter den spezifischen Bedingungen der Unterrichtspraxis zu untersuchen. Aus diesem Grunde sei es Aufgabe der Forscher, eine *design science of education* zu entwickeln, in der untersucht wird, wie gewisse Unterrichtsdesigns in Lernumgebungen von ihnen abhängige Variablen des Lehrens und Lernens beeinflussen (vgl. ebd.).

Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen (2006: 3) weisen ausdrücklich darauf hin, dass *design research* in den vergangenen Jahren einen Impuls erhalten hat, und zwar insbesondere im Feld der Bildungsforschung. Dabei wird zunehmend auf einen Perspektivenwechsel in der Entwicklungsforschung hingewiesen, den Prediger et al. (2012: 452) wie folgt charakterisieren:

Dieser [Perspektivwechsel] ist geleitet von einem Verständnis der Lehr-Lern-Wissenschaften als angewandte Wissenschaften, zu deren Kerngeschäft es auch gehört, mit den Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung konstruktiv zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beizutragen.

Als Vorläufer des *DBR*-Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik kann das Forschungsprojekt von Kurtz (2001) zur Förderung der spontansprachlichen

Handlungskompetenz betrachtet werden, der im Vergleich mit Prediger hier sogar noch einen Schritt weiter geht und die Einnahme einer doppelten Perspektive empfiehlt, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. So fordert er nicht nur eine theoriegeleitete, empirische Untersuchung von in der Unterrichtspraxis beobachtbaren und zu initiierenden Phänomenen, sondern immer auch eine so genannte "Betrachtung zweiter Ordnung" (2001: 68) aus der konkreten Innenperspektive der unterrichtlichen Praxis. Ausschließlich in der Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse aus dieser doppelerspektivischen Betrachtung resultierten mögliche Fortschritte in der fachdidaktischen Theoriebildung als auch für die konkrete unterrichtliche Arbeit. Sambanis (2007: 98f.) greift diesen Ansatz auf und kann als weitere Vorläuferin des *DBR*-Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik bezeichnet werden. Sie verfolgt ein vergleichbares Ziel, wenn sie ausgehend von einem "Handlungsdruck" aus der Unterrichtspraxis ihrer "theoriegeleiteten" Untersuchung einen "engen Praxisbezug" bescheinigt, mit der sie durch eine "spirale Rückkopplung" der beiden Systeme Theorie und Praxis Erkenntnisse auf die Theorieebene rückführen möchte.

Ein wichtiges Merkmal des *DBR*-Ansatzes ist demnach der Anspruch, die Grenzen zwischen Unterrichtsdesign und Forschung zu überwinden. Während in traditionellen Forschungsansätzen, wie z.B. in (Quasi-)Experimenten, die Entwicklung eines Lehr-/Lernarrangements, eines *Treatments* oder einer Intervention und die Forschung voneinander getrennt betrachtet werden, ist der Entwicklungsprozess des Unterrichtsdesigns im *DBR*-Ansatz als wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses selbst zu sehen (vgl. Edelson 2002: 107, Reinmann 2005: 9).

Die Entwicklung des Unterrichtsdesigns erfolgt theoriegeleitet und umfasst neben der Entwicklung eines konkreten Lehr-/Lernarrangements zunächst die aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand resultierende Formulierung von Designprinzipien. Auf diese Weise ist die Arbeit am Unterrichtsdesign von Anfang an eingebettet in den Entwicklungs- und Forschungsprozess. Im Gegensatz zu intuitiven und erfahrungsbezogenen Vorgehensweisen bei der Erstellung von Unterrichtsentwürfen, wie sie in der klassischen fachdidaktischen Entwicklungsforschung üblich sind, müssen bei theoriegeleiteten Entwicklungsprozessen der wissenschaftliche Forschungsstand in Theorie und Empirie aktiv in den Prozess der Gestaltung von Unterrichtsdesigns als auch in die fachdidaktische Theoriebildung aufgenommen werden (vgl. Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle 2013: 25 und auch bereits Kurtz 2001: 81). Kurtz geht in seinem Ansatz von einer bewusst "unscharfen" Theorie aus, die durch das "Praktischwerden" in der wiederholten

Umsetzung im Unterricht und sukzessive Verallgemeinerung zu einer immer fundierteren Theorie entwickelt wird (2001: 68).

Der Gestaltungsprozess wird als "Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse" und als "Quelle für die Entwicklung von Theorien" bezeichnet (vgl. Reinmann 2005: 9). Gerade dieser Punkt ist hervorzuheben: Der Fokus liegt auf der Entwicklung, nicht auf der Überprüfung bestehender Theorien, wie es z.B. in (quasi-)experimentellen Ansätzen üblich ist (vgl. Darsow & Felbrich 2014: 235). Die Genese von Theorien bzw. die Weiterentwicklung bestehender Theorien, die sowohl für Vertreter der Praxis nützlich sind als auch auf wissenschaftlicher Ebene einen Beitrag dazu leisten, einen Erkenntniszuwachs im Bereich des Lernen und Lehrens zu bewirken, ist ein dezidiertes Ziel von *DBR*. Hier unterscheidet sich *DBR* zugleich auch signifikant vom Ansatz der Aktionsforschung (*action research*), bei dem empirische Unterrichtsforschung – anders als im *DBR* – von Personen durchgeführt wird, die selbst regelhaft in der zu erforschenden Praxis als Lehrkräfte arbeiten und Forschung durch die Erprobung von Handlungsstrategien umsetzen und im Gegensatz zum *DBR*-Ansatz nicht die Entwicklung von Empfehlungen (bzw. Unterrichtsdesigns) mit größerer Reichweite für eine gegebenenfalls zu verändernde unterrichtliche Praxis zum Ziel haben (vgl. Altrichter & Posch 2007; Riemer 2010: 360). Kurtz verweist in der Abgrenzung von der Aktionsforschung zudem explizit auf die Notwendigkeit, die Reflexionsmodi von Theorie und Praxis deutlich zu unterscheiden, jedoch ohne sie dabei als hierarchisch sondern vielmehr als komplementär zu betrachten (vgl. 2001: 70).

Unterrichtsdesigns gemäß dem *DBR*-Ansatz sind demnach, in Abgrenzung zu Unterrichtsentwürfen und/oder -szenarien, davon gekennzeichnet, dass sie zunächst zwingend theoriegeleitet entwickelt werden, indem der Lerngegenstand fundiert spezifiziert und fachlich strukturiert wird, und darüber hinaus der spezifische Anwendungskontext berücksichtigt wird (vgl. Hußmann et al. 2013: 26). Die aus der theoretischen Auseinandersetzung abgeleiteten Designprinzipien dienen dann als Leitsätze für die konkrete Entwicklung eines exemplarischen Lehr-/Lernarrangements. Im Verlauf der Erhebung wird das Design wiederholt eingesetzt und überarbeitet, dessen Designprinzipien somit erweitert oder angepasst (vgl. Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble 2003: 9, im Rahmen der Fremdsprachendidaktik ähnlich auch bereits Kurtz 2001: 71, 73). Dieses iterative Vorgehen ist dabei nicht im Sinne von Pilotierungen oder auch Standardisierungen von *Treatments* in (quasi)experimentellen Studien zu verstehen, sondern in jeder Phase der Datenerhebung stehen das Unterrichtsdesign, seine Überprüfung und Optimierung selbst im Zentrum des Forschungsprozesses.

Im Hinblick auf das forschungsstrategische und -methodische Vorgehen ist anzumerken, dass es nicht die Methoden sind, die den *DBR*-Ansatz kennzeichnen, sondern die Tatsache, dass diese interventionsorientiert und iterativ eingesetzt werden. Entwicklungs- und Forschungsprozess finden in aufeinanderfolgenden Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt. Dank dieser zyklischen Vorgehensweise wechseln Invention, Analyse und Revision einander ab. Barab & Squires (2004: 2) Definition vom *DBR*-Ansatz scheint möglichst viele Variationen innerhalb dieses Forschungsansatzes zu umfassen und berücksichtigt dabei die essentiellsten Merkmale:

Design-based research is not so much an approach as it is a series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Produkte von iterativen Zyklen in der Herausbildung und Weiterentwicklung von fachdidaktischen Theorien und in der Konzipierung konkreter Unterrichtsdesigns als Referenzdesigns bestehen. Die Verzahnung zwischen Forschung und Praxis ist demnach im Kontext von Design-Experimenten klar zu erkennen.

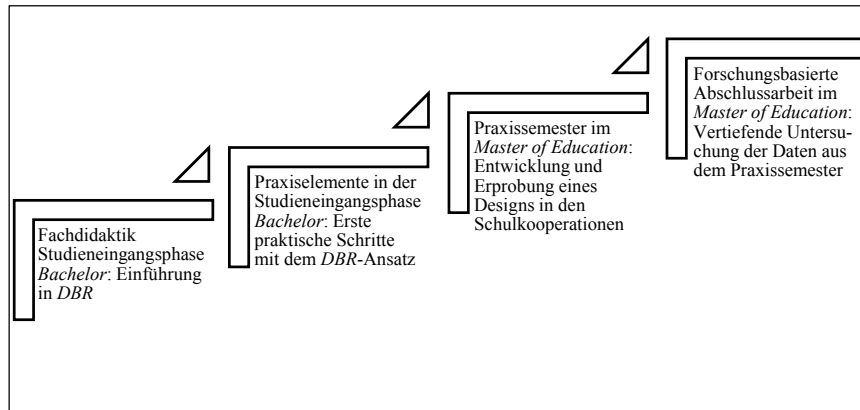
### **3. Die Implementierung des *DBR*-Ansatzes in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen**

Die verschiedenen bildungspolitischen Entscheidungen der letzten Jahre – für den norddeutschen Raum z.B. die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems, die Einführung von Ober- bzw. Sekundarschulen o.ä., die Abschaffung von Förderzentren und die Inklusion von Lernenden mit Förderbedarf in Regelklassen oder die Medienoffensive etc. – haben die Voraussetzungen in der Schullandschaft verändert und werden Lehrkräfte zukünftig vor neue Herausforderungen stellen. Selbstverständlich bedeuten diese bildungspolitischen Entscheidungen auch für den Fachunterricht nicht zu unterschätzende Veränderungen für den Unterrichtsalltag: Zunehmend heterogenere Lerngruppen, z.B. durch Inklusionsklassen oder migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, verändern die Lernbedingungen und erfordern differenziertere Lehr- und Lernformen.

Der *DBR*-Ansatz eignet sich dazu, Studierenden frühzeitig das Wissen über die Entwicklung theoriebasierter Lehr-/Lernarrangements zu vermitteln. Die eigens erstellten Unterrichtsdesigns werden in den praxisorientierten Phasen des Studiums ausprobiert, im Anschluss evaluiert und weiterentwickelt.

Der zyklische Charakter dieses Ansatzes lässt zudem eine Weiterentwicklung des entworfenen Designs in darauffolgenden Phasen der universitären Ausbildung zu. Eine konkrete Option könnte darin bestehen, das für das Praxissemester konzipierte Lehr-/Lernarrangement weiterzuentwickeln und in einem größer angelegten Setting im Kontext der Masterarbeit zu untersuchen. Andererseits führen praktische Erfahrungen in der Schule dazu, dass Studierende auf weitere fachdidaktische Problemstellungen stoßen, die im Rahmen von weiteren Lehr-/Lernarrangements erforscht werden können. Durch die eigenständige theoriegeleitete Entwicklung von Unterrichtsdesigns, die selbstständige Erprobung und die anschließende Evaluation (in Zusammenarbeit mit den Mentoren aus Praxis und Universität) ergibt sich für die Studierenden die Möglichkeit, Außen- und damit Forscherperspektive und Innen- und damit Lehrendenperspektive wie bereits von Kurtz gefordert zusammenzuführen (vgl. 2001: 64f.).

Die Implementierung des *DBR*-Ansatzes in den Fachdidaktiken Spanisch und Französisch begünstigt die Förderung einer forschenden Haltung seitens der Studierenden somit von Anfang an. Viele Studierende sind in der konventionellen fachdidaktischen Ausbildung nicht selten erst im Zusammenhang mit ihrer Masterarbeit mit Forschungsmethoden und der Gestaltung von eigenen Forschungsprojekten in Kontakt getreten. Der Umgang mit dem *DBR*-Ansatz ermöglicht es den Studierenden bereits während des Bachelorstudiums, Einblick in verschiedene Forschungsmethoden zu erlangen und systematisch Lehr-/Lernarrangements zu entwerfen, auszuprobieren, weiterzuentwickeln und Erkenntnisse über die initiierten Lernprozesse zu gewinnen. Die folgende Übersicht soll die curriculare Implementierung des *DBR*-Ansatzes in der Studieneingangsphase und im *Master of Education (M.Ed.)* veranschaulichen:

Abbildung 1: Curriculare Implementierung des *DBR*-Ansatzes im B.A. und M.Ed.

### 3.1 Zeitliche Abfolge der *DBR*-bezogenen Module

Das Fachdidaktische Modul FD1 der romanistischen Fremdsprachendidaktik an der Universität Bremen bietet den Studierenden im vierten *Bachelor*-Semester eine fundierte Einführung in die fremdsprachdidaktische Disziplin. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem *DBR*-Ansatz ist in diesem Modul zunächst noch nicht vorgesehen. Das Aufbaumodul FD2, das die Teilnehmenden nach Studienverlaufsplan im darauffolgenden Semester belegen, bietet aufgrund seiner Anknüpfung an die sogenannten 'Praxisorientierten Elemente' (POE), die die ersten fachspezifischen Unterrichtserfahrungen für die Studierenden umfassen – die optimale Ausgangslage für die ersten Schritte im Umgang mit *DBR*.

Dieses vertiefende Modul besteht aus einem Seminar und einer Vor- und Nachbereitung der POE. Im Rahmen des Seminars findet zunächst eine grundlegende Einführung in den *DBR*-Ansatz statt, in der neben der Vermittlung von Merkmalen und Zielen dieses Ansatzes eine Reihe von Fallbeispielen – z.B. aus den Projekten des Dortmunder Programms FUNKEN<sup>8</sup> – vorgestellt werden (vgl. Komorek & Prediger 2013). Die intensive Auseinandersetzung mit einem fachlichen Inhalt, der vom Seminar vorgegeben wird, bietet die Möglichkeit, einen spezifischen Lerngegenstand zu fokussieren (vgl.

<sup>8</sup> Projekte, die am FUNKEN-Kolleg an der TU Dortmund durchgeführt werden, zeichnen sich durch das Ziel aus, Lehr-/Lernprozesse zu erforschen und gleichzeitig Lehr-/Lernarrangements zu entwickeln, die von großem Wert für die Unterrichtspraxis sind.



1. Schritt in Abb. 2), bevor anschließend ein erstes Unterrichtsdesign entwickelt werden soll (vgl. 2. Schritt), das im Anschluss an den Vorbereitungsworkshop in der Praxisphase erprobt und evaluiert wird (3. Schritt).

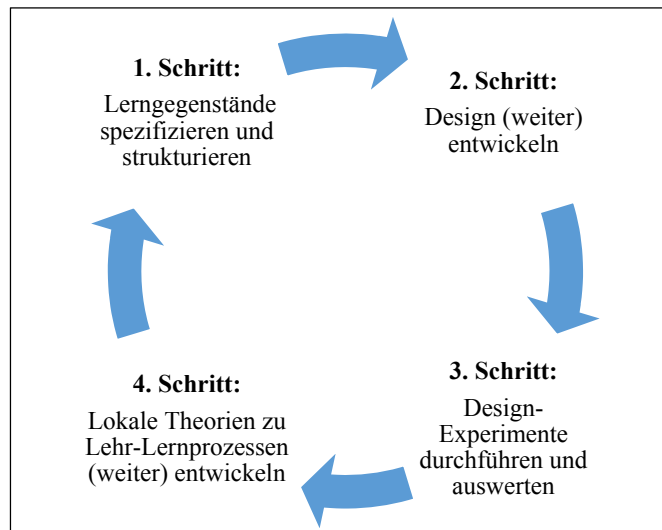


Abbildung 2: Vereinfachte Darstellung des Zyklus der fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (eigene Darstellung nach Prediger et al. 2012: 453)

Erkenntnisse, die durch Evaluation und Reflexion des Forschungsprozesses gewonnen werden, können aufgrund des begrenzten Umfangs der Untersuchung noch nicht dafür genutzt werden, lokale Theorien zu Lehr-/Lernprozessen im Sinne von Prediger et al. (2012) zu definieren, was dazu führt, dass der vierte Schritt des ersten Zyklus nicht vollzogen werden kann. Allerdings stellt diese Phase der Nachbereitung der POE eine Möglichkeit dar, sich über den bisherigen Entwicklungs- und Forschungsprozess intensiv auszutauschen und Feedback einzuholen, um das Unterrichtsdesign weiterzuentwickeln. Die Struktur des FD2-Moduls – theoriebasierter Rahmen im Seminar, praxisorientierte Umsetzung in realen Unterrichtskontexten – bietet in jeder Hinsicht die optimalen Voraussetzungen, die ersten Schritte des *DBR*-Ansatzes durchzuführen und auf diese Weise erste Erfahrungen im Umgang mit ihm zu sammeln.

Im Hinblick auf das Praxissemester im zweiten Mastersemester haben die Studierenden prinzipiell die Möglichkeit, ihre bereits erprobten und evaluierten Unterrichtsdesigns auf Grundlage der bis dato gewonnenen Erkenntnisse weiterzuentwickeln. Grundsätzlich soll die Arbeit rund um das erste Unterrichtsdesign jedoch v.a. als Übung im Umgang mit dem *DBR*-Ansatz gelten, während das Masterstudium dazu dient, interessengeleitet eigene Lerngegenstände aufzubereiten, Unterrichtsdesigns zu entwickeln und im Praxissemester zu erproben. Die Erprobung dieser differenzierteren und umfassenderen Unterrichtsdesigns und die Kooperationen mit den teilnehmenden Schulen, an denen die Studierenden ihr Praxissemester absolvieren, bieten ideale Rahmenbedingungen für eine intensive Auseinandersetzung mit dem *DBR*-Ansatz. Ein wichtiges Charakteristikum des Projekts besteht in der engen Zusammenarbeit mit kooperierenden Schulen und Lehrkräften. Für sie sind Informationsveranstaltungen vorgesehen, durch die sie Einblicke in das Projekt erhalten und sich mit den zu betreuenden Studierenden austauschen können. Der intensive Austausch zwischen Lehrkräften und Ausbildungs koordinatoren der Kooperationsschulen, Studierenden und Dozenten an der Universität erhöht die Akzeptanz auf Seiten der Praktikumsschulen, die Durchführung der von den Studierenden konzipierten Unterrichtsdesigns im Rahmen des Praxissemesters zu fördern. Dieser Unterricht wird in der Anfangsphase des Praxissemesters von den Studierenden in Absprache mit den betreuenden Lehrkräften geplant und so in die Unterrichtspraxis integriert. Bestenfalls wird das Unterrichtsdesign so konzipiert, dass es sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrkräften durchgeführt werden kann. So wird gewährleistet, dass die Studierenden das zu erprobende Unterrichtsdesign auch aus der Sicht des Forschers beobachten und auswerten können.

Selbstverständlich stellt die Konzipierung, Durchführung und Auswertung eines komplexen Unterrichtsdesign gerade Forschungsnovizen vor eine große Herausforderung. Die intensive Betreuung während des Praxissemesters in der Schule durch Besuche der betreuenden Dozenten und in der Universität im Rahmen von Begleitveranstaltungen, garantiert den Studierenden eine optimale Unterstützung. Dennoch sei erwähnt, dass das Praxissemester nicht als reines Forschungspraktikum zu verstehen ist, sondern dass es auch möglich ist, dieses Praktikum ohne ein *DBR*-basiertes Unterrichtsdesign zu absolvieren.

Die Implementierung des *DBR*-Ansatzes stellt gerade für das Praxissemester ein vielversprechendes Projekt dar, um die Forschung stärker mit der Praxis zu verbinden und auch bei Lehrkräften eine forschende Haltung zu entwickeln.

Die frühe Vermittlung von theoretischem und methodischem Wissen im Kontext des *DBR*-Ansatzes in der Studieneingangsphase und die umfangreichen praktischen Erfahrungen, die idealerweise auf der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsdesigns basieren, bereiten die Studierenden optimal auf das Verfassen von Masterarbeiten in den Fachdidaktiken vor, da diese in der Regel eigene Forschungsvorhaben beinhalten. Aus diesem Grunde begünstigt der Umgang mit dem *DBR*-Ansatz bereits in einer frühen Phase des Studiums die Entwicklung einer forschenden Haltung. Dadurch, dass der Ansatz auch im konsekutiv belegten *M.Ed.* seinen Platz erhält, wird zudem garantiert, dass Bachelor- und Masterstudium enger als bisher miteinander verzahnt werden.

### **3.2 Inhaltliche Gestaltung der *DBR*-bezogenen Module**

Das Modul FD2 eignet sich, wie bereits erwähnt, für die Strukturierung eines Lerngegenstandes (1. Schritt) sowie für die anschließende Entwicklung (2. Schritt), Erprobung und Auswertung (3. Schritt) eines Unterrichtsdesigns. Tabelle 1 zeigt, wie die zu implementierenden Workshops im Seminar gestaltet werden.

Gegenstand der Einführung in den *DBR*-Ansatz (Workshop I) sind die Merkmale und Ziele dieses Ansatzes. Ein wesentliches Ziel ist es, den Entwicklungs- und Forschungsprozess mit seinen verschiedenen Schritten darzustellen (z.B. mittels des Dortmunder Modells) und die Hauptmerkmale aller in den Bereich des *DBR*-Ansatzes fallenden Perspektiven vorzustellen (vgl. z.B. van den Akker 2006: 4f.: *Interventionist, iterative, process orientated, utility orientated, theory orientated*). Der zweite Teil dieser Veranstaltung dient dazu, die theoretischen und methodologischen Aspekte mittels ausgewählter Fallbeispiele zu exemplifizieren. Es liegt dabei auf der Hand, Beispiele aus verschiedenen Bereichen und Perspektiven innerhalb des *DBR*-Ansatzes zu präsentieren, um den Studierenden die Vielseitigkeit dieses Ansatzes zu vermitteln. Die beispielhafte Darstellung sowie die Diskussion konkreter Forschungsprojekte soll den Teilnehmenden einen ersten praxisbezogenen Einblick in diesen Ansatz vermitteln.

Nach dem ersten Workshop setzen sich die Studierenden im Selbststudium intensiv mit der ausgewählten Grundlagenliteratur zum *DBR*-Ansatz auseinander, bevor sie sich im zweiten Workshop die theoretischen Grundlagen eines konkreten Teilbereichs des fachlichen Gegenstandes – angelehnt an die thematische Ausrichtung des Seminars – erarbeiten. Dieser muss in der Folge

weiter spezifiziert und strukturiert werden: Fachlicher und didaktischer Hintergrund, gegenstandsübergreifende Bildungsziele und gegenstandsspezifische Lernziele (vgl. Prediger et al. 2012: 454) sind dabei zu berücksichtigen. Die Studierenden vollziehen auf diese Weise den ersten Schritt eines Zyklus im Format des *DBR*-Ansatzes.

Tab. 1: Übersicht zu den Workshops/Aktivitäten im Rahmen des FD2

Workshops/Aktivitäten		Inhalt	Ziel
1.	a) Workshop I: Einführung in den <i>DBR</i> -Ansatz	Merkmale und Ziele von <i>DBR</i> Vergleich zu konventionellen Ansätzen	Teilnehmende werden mit dem theoretischen und methodologischen Hintergrund des Ansatzes vertraut gemacht
	b) Workshop I: Fallbeispiele im Rahmen des <i>DBR</i> -Ansatzes	Präsentation und Diskussion von Fallbeispielen unterschiedlicher Perspektiven	Die in der Einführung vermittelten Informationen werden mittels Fallbeispielen exemplifiziert
2.	Selbststudium: Lektüre eines Readers mit <i>DBR</i> -Literatur	Lektüre einschlägiger Literatur zur Methodologie	Informationen aus der Einführung werden vertieft und verfestigt
3.	Workshop II: Strukturierung eines fachdidaktischen Gegenstandes	Auseinandersetzung mit einem fachlichen Gegenstand, der aus dem inhaltlichen Schwerpunkt des Seminars gewonnen wird	Teilnehmende werden animiert, den <b>ersten Schritt</b> eines Design-Experimentes durchzuführen
4.	Vorbereitungsworkshop zur Praxisphase	Theoriebasierte Entwicklung eines Unterrichtsdesigns Gegenstandsangemessene Wahl der Erhebungsmethoden	auf Basis der im Seminar gewonnen Erkenntnisse vollziehen die Teilnehmenden den <b>zweiten Schritt</b> eines Design-Experimentes
5.	Durchführung des entwickelten Unterrichtsdesigns in der Praxis (POE)	Erprobung des Unterrichtsdesigns in einem authentischen Lehr-/Lernkontext Individuelles Coaching zur Datenerhebung	das eigenständig entwickelte Unterrichtsdesign wird im Unterricht erprobt, um empirische Erkenntnisse zu erlangen ( <b>dritter Schritt</b> )
6.	Nachbereitungsworkshop zur Praxisphase	Analyse und Reflexion des Entwicklungs- und Forschungsprozesses Beratung zur Datenauswertung	Die Studierenden evaluieren die Praxisphase und bereiten die während der Durchführung dokumentierten Ergebnisse auf, um das Unterrichtsdesign auszuwerten und es abschließend zu überarbeiten ( <b>Beginn eines zweiten Zyklus</b> ).

Der Vorbereitungsworkshop für die Praxisorientierten Elemente (POE), der sich dem FD2-Seminar anschließt, dient primär der theoriebasierten Entwicklung eines Unterrichtsdesigns unter Berücksichtigung von theoretischen Einsichten zu Lehrmitteln, Bedingungen und Wirkungsweisen, zu Lernverläufen und typischen Hürden (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden die Studierenden auf die Praxisphase vorbereitet. Die POE stellen nach dem Orientierungspraktikum die zweite praktische Phase in ihrer Ausbildung dar, allerdings ist es das erste Praktikum, das unter fachdidaktischen Gesichtspunkten durchgeführt wird. Außerdem werden die Studierenden individuell zur gegenstandsangemessenen Wahl der Erhebungsmethoden beraten.

Die Durchführung des entwickelten Unterrichtsdesigns findet im Rahmen des eigenverantwortlichen Unterrichts statt. In Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und den betreuenden Dozenten sollen – sofern möglich – dem Umfang der POE angemessene Datenerhebungs- und Evaluationsmethoden ausgewählt werden. Während der Durchführung des Design-Experiments sind die Studierenden dazu angehalten, den Prozess zu dokumentieren, um bei der anschließenden Analyse und Reflexion auf verlässliches Datenmaterial zurückgreifen zu können.

Die die POE abschließende Veranstaltung des Nachbereitungsworkshops bietet den Teilnehmenden einen Raum zur Analyse und Reflexion der praktischen Erfahrungen und insbesondere des erprobten Unterrichtsdesigns. In diesem Rahmen wird auch eine Beratung zur Datenauswertung angeboten. Der begrenzte Rahmen der POE und die darin erhobenen Daten können noch keine Grundlage für eine lokale Theoriebildung bieten. Dennoch stellen die Erkenntnisse des Entwicklungs- und Forschungsprozesses wichtige Beiträge für die Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns dar.

Zum Zwecke der Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns bzw. der Planung neuer Lehr-Lernarrangements im Hinblick auf das Praxissemester werden weitere Workshops durchgeführt. Die in regelmäßigen Abständen angebotenen Veranstaltungen bieten Raum für individuelle Anliegen von Studierenden, in denen ein kontinuierlicher Austausch mit anderen Kommilitonen und Dozenten ermöglicht werden soll. Aus dieser Motivation heraus ist es vorstellbar, dass aus dieser "Forschungswerkstatt" und möglichen Designexperimenten in Laborsituationen an der Universität ein Forschungsraum für Studierende entsteht, der eine Beschäftigung mit dem *DBR*-Ansatz auch über die etablierten fachdidaktischen Module hinaus ermöglicht. Dieses Angebot ist nicht an bestehende fachdidaktische Module gekoppelt, versteht sich aber als eine kontinuierliche Vorbereitung auf das Praxissemester im *M.Ed.*

Da Studierende, die ein *BA*-Französisch- oder Spanischstudium mit Lehramtsoption aufnehmen, sich gleichzeitig für ein Konsekutivstudium (*M.Ed.*) entscheiden, stellt sich die Frage nach der Verzahnung von Bachelor- und Masterstudium, in dem das Praxissemester durchzuführen ist. Wie die Workshops mit Hinblick auf das Praxissemester gestaltet werden und welche weiteren Möglichkeiten bestehen, den *DBR*-Ansatz im Aufbaustudium zu integrieren, zeigt Tabelle 2.

Tab. 2: Übersicht zu den Veranstaltungen (inkl. Masterarbeit) im Verlauf des *M.Ed.*

Workshops / Aktivitäten		Inhalt	Ziel
1.	Workshop(s) zur Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns bzw. zur Strukturierung weiterer Lerngegenstände und Entwicklung eines neuen Unterrichtsdesigns	Theoriebasierte Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns unter Einbezug der in der Praxisphase erlangten Erkenntnisse bzw. Strukturierung neuer Lerngegenstände und Entwicklung eines neuen Unterrichtsdesigns	Die Erprobung des Unterrichtsdesigns hat zu bestimmten Erkenntnissen geführt, die beim " <i>Re-Design</i> " berücksichtigt werden. Dieser <b>vierte Schritt</b> schließt den ersten durchgeführten Zyklus mit <i>DBR</i> ab. Wird ein neues Unterrichtsdesign mit einem anderen Lerngegenstand gewählt, beginnt hier erneut der <b>erste Schritt</b> eines Zyklus.
2.	Durchführung des weiterentwickelten/neu entwickelten Unterrichtsdesigns im Praxissemester (2. <i>M.Ed.</i> -Semester)	Fundiertere, größer angelegte Erprobung des Unterrichtsdesigns in einem authentischen Lehr-/Lernkontext	Die Erprobung des Unterrichtsdesigns wird aufgrund der längeren Praxisphase umfangreichere Datenmengen ergeben, die für verlässlichere Erkenntnisse sorgen
3.	Masterarbeit (3. und 4. <i>M.Ed.</i> -Semester)	Verfassen einer Masterarbeit, die auf den (weiter) entwickelten und erprobten Unterrichtsdesigns basiert; Angebot einer kontinuierlichen "Forschungswerkstatt", in der Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung entlang der jeweiligen Designexperimente erarbeitet werden	Das zweifach (bzw. einfach) erprobte und evaluierte Unterrichtsdesign kann weiter verbessert werden. Lokale Theorien werden aus den bisherigen Erkenntnissen gebildet. Diese bilden zusammen mit der erneuten Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns die Grundlage einer Masterarbeit.

Auf Basis der Erfahrungen im Umgang mit dem *DBR*-Ansatz in der Studieneingangsphase, in der ein Unterrichtsdesign entwickelt, erprobt und weiterentwickelt wurde, ist es für Studierende eine vorstellbare Option, die bis

zum Zeitpunkt ihrer Masterarbeit gesammelten und ausgewerteten Daten und Materialien als Grundlage für eine fundierte Auseinandersetzung in ihrer Masterarbeit zu nutzen. Um die individuellen Interessen der Studierenden zu berücksichtigen, sollte dennoch angestrebt werden, eigene Forschungsvorhaben zu konkretisieren und zu fördern. Unterrichtsdesigns, die für das Praxissemester entwickelt werden, können so konzipiert sein, dass eine weitere Beschäftigung mit ihnen im Rahmen der Masterarbeit angeregt wird.

Sowohl das Wissen über den *DBR*-Ansatz als auch die Anwendung dieses Ansatzes über mehrere Semester statten die Studierenden mit der notwendigen Expertise aus, ihre Masterarbeit auf dieser Grundlage zu verfassen. Darüber hinaus bieten die bestehenden Kontakte zum Feld (zu Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern) die idealen Voraussetzungen, um in diesem Bereich vertiefende Forschungen anzustellen. Diejenigen, die eine Masterarbeit im Bereich der romanistischen Fremdsprachendidaktik verfassen, nehmen an einer kontinuierlich stattfindenden "Forschungswerkstatt" (ein zweisemestriges Modul à 2 SWS) teil, in denen gegenstandsangemessene Methoden zur Datenerhebung und -auswertung entlang der jeweiligen Unterrichtsdesigns erarbeitet werden.

#### **4. Nutzen der Implementierung des *DBR*-Ansatzes und Ausblick**

Die Implementierung des *DBR*-Ansatzes lohnt sich für Studierende der Fächer Spanisch und Französisch an der Universität Bremen aus vielerlei Hinsicht. Die frühzeitige Einführung in eine Forschungsmethodologie und die Beteiligung an kleineren empirischen Forschungsprojekten sowie die Erprobung des Unterrichtsdesigns in der Unterrichtspraxis fördert bereits während der Studieneingangsphase eine forschende Haltung seitens der Studierenden. Der Umgang mit diesem Ansatz wird durch die enge Verbindung zwischen dem Bachelor- und Masterstudium zudem zu einem konstituierenden Element der fachdidaktischen Ausbildung. Es ist das dezidierte Ziel des Projekts, alle Studierende mit *DBR* vertraut zu machen. Den Studierenden steht es aber selbstverständlich frei, ihre Praxis- und Forschungsphasen außerhalb dieses methodologischen Rahmens zu planen.

Der *DBR*-Ansatz eignet sich durch die Verbindung von Forschung und Praxis hervorragend für die Lehrerbildung, die sowohl im universitären als auch im schulischen Rahmen stattfindet. Zyklische Unterrichtsforschungs-

prozesse, die hier im Zusammenhang mit fachdidaktischen Problemstellungen beschrieben wurden, können zudem auch für andere Bereiche des Lehramtsstudiums von Bedeutung sein. Das Wissen über Entwicklungs- und Forschungsprozesse kann sowohl für das zweite Fach der Studierenden hilfreich sein als auch im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen eine nützliche Methodologie darstellen.

Für die berufliche Praxis der angehenden Lehrkräfte stellt die nachhaltige Entwicklung einer forschenden Haltung einen großen Mehrwert dar. Probleme im Fachunterricht identifizieren zu können und mit entsprechenden Unterrichtsdesigns Lösungen für diese zu finden, ist eine Aufgabe, mit der sich Lehrkräfte auseinandersetzen müssen, um den Anspruch eines qualitativ hochwertigen Unterrichts zu gewährleisten. Mit der Implementierung des *DBR*-Ansatzes in das Studium der romanischen Sprachen mit Lehramtsoption soll dafür an der Universität Bremen eine wichtige Grundlage gelegt werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 19.02.2015

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barab, Sasha & Squire, Kurt (2004), Design-based research: putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13: 1, 1-14.
- Brown, Anne L. (1992), Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2: 2, 141-178.
- Casey, Ashley (2013), Practitioner research: A means of coping with the systemic demands for continual professional development? *European Physical Education Review* 19, 76-90.
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; diSessa, Andrea; Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003), Design experiments in educational research. *Educational Researcher* 32: 1, 9-13.
- Collins, Allan (1992): Toward a design science of education. In: Scanlon, Eileen & O'Shea, Tim (Hrsg.): *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag, 15-22.



- Collins, Allan; Joseph, Diana & Bielaczyc, Katerine (2004), Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences* 13: 1, 14-42.
- Darsow, Annkathrin & Felbrich, Anja (2014), Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilin; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 229-241.
- Edelson, Daniel C. (2002), Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences* 11: 1, 105-121.
- Hußmann, Stephan; Thiele, Jörg; Hinz, Renate; Prediger, Susanne & Ralle, Bernd (2013), Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. In: Komorek, Michael & Prediger, Susanne (Hrsg.) (2013), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster, New York: Waxmann, 25-42.
- Komorek, Michael & Prediger, Susanne (Hrsg.) (2013), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster, New York: Waxmann.
- Kurtz, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.
- Prediger, Susanne; Link, Michael; Hinz, Renate; Hussmann, Stephan; Ralle, Bernd & Thiele, Jörg (2012), Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 65: 8, 452-457.
- Reinmann, Gabi (2005), Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 1, 52-69.
- Riemer, Claudia (2010), Empirische Unterrichtsforschung und *Action Research*. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Friedrich. 359-363.
- Sambanis, Michaela (2007), *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Simon, Herbert A. (1969), *The sciences of the artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Van den Akker, Jan; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke (2006), Introducing educational design research. In: Van den Akker, Jan; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke (Hrsg.) (2006),: *Educational Design Research*. London: Routledge, 1-7.