

KEUK – ein Design zur kontrollierten Evaluation von Unterrichtskonzepten

Matthis Kepser^{1,*}

¹ Universität Bremen

* Kontakt: Universität Bremen, Fachbereich 10,
Sprach- und Literaturwissenschaften,
Didaktik des Deutschen (Sekundarstufen),
Bibliothekstraße 1, 28359 Bremen
kepser@uni-bremen.de

Zusammenfassung: Die Erstellung und ggf. Veröffentlichung von Unterrichtskonzepten ist in allen Fachdidaktiken ein zentraler Aspekt universitärer Ausbildung, Forschung und diesbezüglicher Transferbemühungen sowie schulischer Praxis. Jedoch mangelt es oft an der Praxiserprobung, was die Transparenz von diesbezüglichen Publikationen, aber auch deren Validität beeinträchtigt. Um dieses Problem anzugehen, wurde das Design zur kontrollierten Evaluation von (innovativen) Unterrichtskonzepten (KEUK) entwickelt. Das Verfahren involviert zwei Lehrkräfte und Klassen bei der Erprobung eines Unterrichtskonzepts, wobei nach den Lehrversuchen eine (möglichst umfassende) Evaluierung und anschließende Revision des Konzepts erfolgt. KEUK zeichnet sich durch seine ökonomische Durchführbarkeit, klare Verständlichkeit und Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Forschungsanforderungen aus. Es bietet eine Möglichkeit zur Verbesserung und Validierung von Unterrichtskonzepten in den Fachdidaktiken und kann zudem einen Beitrag zur Hochschuldidaktik leisten, indem es Studierenden ein praxisnahes Experimentieren mit verschiedenen empirischen Methoden ermöglicht. Anschließend ist KEUK an unterschiedliche Forschungsverfahren, insbesondere an Design (-Based) Research bzw. Educational Design Research.

Schlagerwörter: Unterrichtskonzeption; Evaluation; Methodologie; Design-Based Learning; Hochschuldidaktik; Forschendes Lernen



1 Problemstellung

Unterrichtskonzepte zu erstellen und ggf. auch zu publizieren gehört mit zum Kerngeschäft aller Fachdidaktiken. Schon während der Lehramtsausbildung der ersten und zweiten Phase spielen sie als Stunden- und Sequenzentwürfe eine dominierende Rolle auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft. Später beteiligen sich manche Lehrer*innen an der Fortentwicklung der schulischen Praxis, indem sie in den einschlägigen, praxisorientierten Fachzeitschriften oder auch auf Plattformen im Internet Unterrichtsmodelle veröffentlichen. Ebenso haben Unterrichtskonzepte in der fachdidaktischen Forschung ihren festen Platz, angefangen bei Bachelor- und Masterarbeiten, deren Überlegungen häufig in mehr oder minder konkrete Unterrichtsvorschläge münden, bis hin zu Dissertationen und anderen forschungsbasierten Publikationen.

Nicht immer sind sie praxiserprobt; ihre Praxistauglichkeit fußt dann auf der Plausibilität vorangegangener (im besten Fall empirisch abgesicherter) Überlegungen sowie der allgemeinen Unterrichtserfahrung der Autor*innen. Für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis haben sie durchaus ihre Berechtigung, gerade dann, wenn es um Innovationen geht, die entweder durch bildungspolitische Vorgaben wie neue Bildungsstandards und Lehrpläne eingefordert, durch gesellschaftliche bzw. kulturelle Veränderungen nahegelegt oder durch neue Forschungserkenntnisse angestoßen werden. Dem Wunsch der Lehrer*innen nach zeitgemäßen und aktuellen Unterrichts Anregungen kommen insbesondere die Fachzeitschriften gerne entgegen und ziehen daraus auch einen erheblichen Teil ihrer Attraktivität für ihre Abonnent*innen.

Hinter Unterrichtsmodellen der Lehrkräfte steht häufig eine zumindest einmalige Erprobung des Vorschlags im eigenen Unterricht als professionelles Erfahrungswissen. Ob eine solche stattgefunden hat, wird in den bekannten Praxiszeitschriften der einschlägigen Verlage wie *Friedrich* oder *Westermann* nicht expressis verbis ausgewiesen. Im Sinne einer größeren Transparenz für die Leser*innen wäre diese Publikationspraxis dringend zu überdenken. Aber selbst wenn es sich um einmalig erprobte Unterrichtskonzepte handelt, so dürften sich nicht alle Lehrkräfte die Mühe gemacht haben, ihre eigenen Erfahrungen mit dem von ihnen entwickelten Konzept zumindest introspektiv bewusst zu überdenken. Überprüft im Sinne einer Evaluation nach wissenschaftlichen Standards sind sie wohl in den seltensten Fällen (vgl. Benz, 2018). Zu Recht wird hier ein „Theorie-Praxis-Problem“ beklagt: Unterrichtsentwürfe, wie sie in den praxisnahen Zeitschriften veröffentlicht werden, würden empirisch kaum überprüft (vgl. für den Deutschunterricht Berger, 2018). Dabei spielen sie für die Weiterentwicklung des Unterrichts in den Schulen eine erhebliche Rolle (vgl. Paule, 2019, S. 221).

Höhere Maßstäbe werden im Allgemeinen an Unterrichtskonzepte angelegt, die im Kontext von studentischen Qualifikationsarbeiten entstehen. Viele Prüfungsordnungen sehen zumindest für den Master of Education eine Thesis mit empirischer Ausrichtung vor oder legen eine solche nahe. Unterrichtskonzepte werden dann nicht nur theoretisch fundiert, sondern von den Studierenden auch an Kooperationsschulen erprobt und im Hinblick auf ihre Forschungsfrage mit verschiedenen Methoden evaluiert. Die Qualität einer Interventionsstudie erreichen aber solche Arbeiten nicht. Das liegt zum einen an der sehr geringen Vergleichbarkeit der Erhebung – einmalige Durchführung mit einer bestimmten Klasse an einer bestimmten Schule (Stichprobeneffekte) –, zum anderen an Versuchsleiter*inneneffekten, die in einem solchen Setting kaum zu vermeiden sind: Die Studierenden sind von ihrem Konzept (hoffentlich) überzeugt und hoch motiviert, es zum Erfolg zu bringen. Umgekehrt wissen die beteiligten Schüler*innen um die besondere Situation ihrer Lehrkraft. Auch fühlen sie sich (zurecht) unter wertschätzender Beobachtung. Dass sie unter diesen Umständen oft erstaunliche Lernleistungen zeigen, ist in der empirischen Sozialforschung ein schon langes bekanntes Phänomen, das unter anderem als „Hawthorne-Effekt“ (Hussy et al., 2013, S. 58) oder „Rosenthal-Effekt“

(Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 112) in die Literatur eingegangen ist. Auch Befragungen unter den Schüler*innen zur erlebten Qualität des Unterrichts lassen häufig einen Boomerang-Effekt vermuten: Die Wertschätzung, die ihnen entgegengebracht wurde, geben sie als wertschätzendes Feedback zurück. Das Problem dahinter ist: Selbst wenn nach allen Regeln qualitativer und/oder qualitativer Evaluationsforschung vorgegangen worden ist, weiß man am Schluss nicht, ob die erhobenen Ergebnisse tatsächlich auf das Unterrichtskonzept zurückzuführen sind oder auf die erwähnten Versuchsleiter*inneneffekte. Streng genommen sind solche Untersuchungen zwar eine empirische „Spielwiese“ für die Studierenden, erbringen aber wenig wissenschaftlich haltbare Erträge und empirischen Erkenntnisfortschritt. Auch im Hinblick auf die Praxistauglichkeit der erstellten Unterrichtskonzepte weiß man in einem solchen Setting nicht viel mehr als die Lehrkräfte, die ein von ihnen entwickeltes Unterrichtsmodell einmalig in ihrer Schulklasse erproben. Auf der anderen Seite übersteigen Forschungsdesigns von klassischen Interventionsstudien, die Versuchsleiter*inneneffekte streng kontrollieren und auf größeren Stichproben beruhen, den zumutbaren Zeit- und Personalaufwand von Studierenden oft erheblich,¹ den von Lehrkräften ganz zu schweigen.

Gesucht und im Folgenden vorgestellt ist daher ein Design zur kontrollierten Evaluation von innovativen Unterrichtskonzepten (KEUK), das mindestens zwei Bedingungen zu erfüllen hat: Einerseits muss es so schlank sein, dass es Studierende, ja selbst Lehrkräfte mit ihren zeitlichen und personellen Mitteln umsetzen können. Dabei sollte es offen sein für ein breites Repertoire an Untersuchungsmethoden, das je nach erkenntnisleitendem Interesse und Ressourcen des Entwicklers bzw. der Entwicklerin skalierbar ist. Andererseits soll es validere Erträge erbringen als ein einmaliger Selbstversuch. Ziel sind innovative, evidenzbasierte Konzeptkonzepte, die dazu dienen können, die Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln.

2 Das Verfahren

KEUK beruht auf der Idee, an der Erprobung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts zwei Lehrkräfte und auch zwei Klassen zu beteiligen: Die erste wird von dem*der Entwickler*in selbst unterrichtet, die zweite von einem Kollegen bzw. einer Kollegin, welche*r im besten Fall viel eigene Unterrichtserfahrung besitzt. Die folgenden Schritte bilden den Kern des Verfahrens; ihre Füllung wird nur beispielhaft erörtert und muss im konkreten Fall spezifiziert werden.

- a) Was nötig ist, um einen *kompetenzorientierten Unterrichtsvorschlag* nach allen Regeln fachdidaktischen Professionswissens zu erarbeiten, ist hinlänglich bekannt und braucht hier nicht wiederholt zu werden (für den Deutschunterricht z.B. Schilcher et al., 2023; von Brand, 2018). Im Falle einer Masterarbeit oder gar Dissertation ist er selbstverständlich eng mit vorweg formulierten und erörterten Forschungsfragen sowie Hypothesen verknüpft. Hinsichtlich der Detailliertheit bleibt der Vorschlag hinter einem klassischen Unterrichtsentwurf für Praktika und Lehrproben zurück, denn das Konzept soll ja nicht nur für eine bestimmte Klasse X aufgehen, sondern prinzipiell für eine Vielzahl von Klassen einer bestimmten Stufe geeignet sein. Dass dafür auch Überlegungen zur optionalen Differenzierung nötig sind, liegt auf der Hand. Grob kann man sich an Lehrer*innenhandreichungen und Unterrichtsvorschlägen fachdidaktischer Zeitschriften für die Praxis orientieren, die solche Rahmenbedingungen im Auge behalten müssen. Das notwendige Material (Arbeitsblätter, Textauszüge, Medien etc.) muss vollständig vorliegen; die beteiligte Lehrkraft sollte im Prinzip ohne weitere Mehrarbeit unterrichten können, von einem auf die konkrete

¹ Das gilt natürlich nicht für Masterarbeiten, die im Rahmen eines größeren Forschungsvorhabens entstehen, dessen Gesamtkonzept die Studierenden dann aber freilich auch nicht verantworten.

Klassensituation abgestimmten „Feintuning“ abgesehen (vgl. etwa die Unterrichtsvorschläge in der Zeitschrift *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10* des Friedrich Verlags). Das ist schon deshalb geboten, weil es für die beteiligte Lehrkraft attraktiv sein muss, sich an der Erprobung und Evaluation zu beteiligen.

Abgeklärt werden müssen weiterhin vorweg notwendige fachwissenschaftliche und -didaktische Wissensbestände, die auf Seiten der Lehrkraft für einen professionellen Umgang mit dem Unterrichtskonzept vorauszusetzen sind (vgl. Krauss et al., 2017). Auch ist es unbedingt empfehlenswert, bereits an dieser Stelle eine erste Einschätzung des Modells durch die beteiligte Lehrkraft einzuholen. Möglicherweise äußert sie Bedenken gegen einzelne Lernschritte und/oder bringt noch neue Ideen ein. Der*die Entwickler*in sollte solche Empfehlungen auf jeden Fall wertschätzend aufgreifen.

Gegebenenfalls kommt es dann auch schon zu *ersten Eingriffen in die ursprüngliche Planung*, vielleicht auch zu Abänderungen im erstellten Material. Allerdings sollte der*die Entwickler*in nicht vorschnell jedem Ratschlag rückhaltlos Folge leisten. Gerade bei einem innovativen Konzept kann es zu Bedenken kommen, die v.a. dem Umstand geschuldet sind, dass das Modell ausgetretene Pfade ganz bewusst verlässt.

- b) Es folgt eine Bestimmung der *Lernausgangslage*² im Hinblick auf die Kernkompetenzen, die durch die Unterrichtseinheit ausgebaut werden sollen. Im Kontext von Forschungsarbeiten zielt sie auch auf die Hypothesen, die zu überprüfen sind. Grundsätzlich kommen dafür alle bekannten Methoden in Frage, also z.B. Vorgespräch mit der Lehrkraft, die die Klasse (normalerweise) unterrichtet, Einsicht in vorangegangene Klassenarbeiten, (selbstentwickelte) Pretests u.ä.³ Auch die motivationale Ausgangslage ist meist von erheblichem Interesse, denn sie lässt Rückschlüsse darauf zu, ob man mit einem bestimmten Unterrichtsvorhaben auf eine hohe Lernbereitschaft hoffen darf oder mit Widerständen zu rechnen ist. Möglicherweise steht auch gar nicht so sehr der konkrete Kompetenzzuwachs an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen im Fokus der konzipierten Unterrichtseinheit, sondern eher ein angestrebter Zuwachs an motivationalen und volitionalen Bereitschaften, also etwa eine Förderung der Schreib- und Lesefreude. Dazu liegt eine Erhebung mit Fragebögen und/oder Gruppeninterviews bzw. halbstandardisierten, leitfadengestützten Einzelinterviews nahe. Hier wie im Folgenden sind selbstredend Datenschutzrichtlinien zu beachten, insbesondere im Kontext von Forschungsarbeiten. Durchgeführt wird die Bestimmung der Lernausgangslage federführend durch den*die Entwickler*in des Unterrichtskonzepts. Sie ist nicht zuletzt insofern von Bedeutung, als sie darüber Auskunft gibt, ob beide beteiligte Lerngruppen in Hinsicht auf die Lernvoraussetzungen vergleichbar sind. Im Normalfall wird angestrebt, das Unterrichtskonzept an möglichst ähnlich zusammengesetzten Schüler*innengruppen (Gender, Herkunft, Sprachkompetenzen, Vorwissen etc.) zu erproben. Es kann aber auch im Interesse der Forschungsfrage sein, mit zwei verschiedenen Gruppen zu arbeiten, z.B. Klassen unterschiedlicher Schulformen (bewusste Stichprobenziehung).
- c) Daran schließt sich die *Durchführung* an, während derer sich beide Lehrkräfte fortlaufenden Notizen machen (Forscher*innentagebuch). Sie betreffen die beobachteten Schüler*innenreaktionen, die Zeitplanung, die Verständlichkeit von vorformulierten Arbeitsanweisungen, mögliche Verständnisprobleme mit ausgegebenen Texten, Scaffolding-Maßnahmen über die vorgesehenen hinaus u.a. Auch eigene Emotionen

² Die hier verwendeten Termini „Lernausgangslage“ – „Lernendlage“ werden analog zu der in der englischsprachigen Lehr-/Lernforschung üblichen Begrifflichkeit „initial learning situation“ bzw. „final learning situation“ gebraucht.

³ Sofern quantitative Daten erhoben werden, die mit Hilfe statistischer Prüfverfahren ausgewertet werden sollen, ist eine methodisch-statistische Beratung zu empfehlen, die an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeboten wird.

sollten festgehalten werden: Wie sicher fühlte man sich als Lehrkraft während der Durchführung der einzelnen Lernschritte im Hinblick auf das nötige Vorwissen? Wo entstanden ggf. unangenehme Gefühle im Hinblick auf verhandelte Inhalte oder Reaktionen der Schüler*innen? Besonders wichtig sind Schritte, die während der Durchführung erhebliche Eingriffe in das Konzept erforderlich gemacht haben.

- d) Nach Abschluss erfolgt *der erste Evaluationsschritt* mit Blick auf die Schüler*innen durch eine *Erhebung der Lernendlage* in beiden Klassen. Hier sollten – soweit möglich und sinnvoll – erneut alle Instrumente zum Einsatz kommen, mit denen auch die Ausgangslage exploriert worden ist. Positive (statistisch signifikante) Differenzen zwischen beiden lassen Rückschlüsse darauf zu, ob der angestrebte Kompetenzgewinn zumindest kurzfristig angebahnt worden ist.⁴ Ist ein solcher in keinem fokussierten Kompetenzbereich nachweisbar, ist das Konzept grundsätzlich in Frage zu stellen. (Signifikanten) Unterschieden zwischen den beiden beteiligten Klassen ist insbesondere bei vergleichbaren Lernvoraussetzungen nachzugehen. Hat die Klasse des Entwicklers bzw. der Entwicklerin deutlich höhere Zuwächse zu verzeichnen, liegen Versuchsleiter*inneneffekte nahe. Stärken kann man diese Hypothese über eine Analyse der emotional-motivationalen Endlage.

Dazu dient eine (ohnehin naheliegende) systematische Befragung der Schüler*innen über die erlebte Qualität und subjektive Zufriedenheit mit der Unterrichtseinheit. Bei motivationalen und volitionalen Zielsetzungen ist sie unbedingt nötig. Im Sinne partizipativer Feldforschung sollen die Schüler*innen auch um Verbesserungsvorschläge gebeten werden. Die Befragung erfolgt am besten personell reziprok: Die zweite Lehrkraft befragt mit geeigneten Methoden (z.B. Unterrichtsgespräch, Fragebogen, Gruppeninterview) die Schüler*innen der ersten und vice versa. Das schmälert die Gefahr von Antworten mit Tendenz zur sozialen Erwünschtheit und macht den oben erwähnten „Wertschätzungsboomerang“ weniger wahrscheinlich.

Bei der Analyse der Lernendlage ist auf auffällige Befunde einzugehen: Sofern zwar bei beiden Klassen eine überwiegend positive Einschätzung im Hinblick auf das eingesetzte Material vorliegt, in der fremdunterrichteten Klasse aber nicht bezüglich der erlebten Unterrichtszufriedenheit insgesamt, deutet das auf Durchführungsprobleme in der zweiten Klasse hin. Das kann natürlich auch umgekehrt der Fall sein und verweist dann auf Schwierigkeiten, die u.U. auf die geringere Unterrichtserfahrung der ersten Lehrkraft zurückzuführen sind.

- e) Aufschluss darüber erbringt u.a. *der zweite Evaluationsschritt durch eine Beurteilung des Unterrichtskonzepts aus der Sicht der beteiligten Lehrkräfte*. Dazu legt sich zunächst der*die Entwickler*in introspektiv und mittels der sukzessiv angelegten Notizen Rechenschaft über den erlebten Unterrichtsverlauf ab: Was verlief erwartungsgemäß, was nicht? Wo musste aus welchen Gründen vom Konzept abgewichen werden? Welche Methoden erwiesen sich im Nachhinein als nicht zielführend? Gab es demotivierendes Unterrichtsmaterial, das nicht zielgruppenangemessen war, Schüler*innen über- oder unterforderte und ggf. weitere Differenzierungsmaßnahmen erfordert hätte? Mit solchen Fragen wird auch die zweite Lehrkraft in einem (leitfadengestützten) Interview einbezogen. Darüber hinaus ist hier zu explorieren, inwieweit das vorgelegte Konzept so verständlich ausformuliert worden ist, dass damit Außenstehende mit erwartbarer Professionserfahrung erfolgreich unterrichten können. Nicht zuletzt werden auch von ihr Vorschläge zur Verbesserung des vorgelegten Konzepts erfragt.

Auf der Grundlage *einer zusammenfassenden Analyse der Lernendlage* einschließlich des Feedbacks der Schüler*innen, der introspektiven Auseinandersetzung mit

⁴ Die bei Interventionsstudien übliche Follow-Up-Untersuchung zur Überprüfung längerfristiger Wirkungen (vgl. z.B. Pissarek & Wild, 2018, S. 226) ist bei KEUK aus pragmatischen Gründen nicht vorgesehen, ließe sich aber prinzipiell anschließen.

dem selbst erlebten Unterrichtsverlauf sowie den erhobenen Erfahrungen und Hinweisen der zweiten Lehrkraft wird das Konzept abschließend einer *Revision* unterzogen. Auch das überarbeitete Modell könnte man nochmals in einer dritten Klasse überprüfen. Im Falle eines Unterrichtsmodells einer Lehrkraft, aber ebenso bei Masterarbeiten lässt sich das jedoch zeitlich kaum realisieren. Auch ist fraglich, ob der dafür notwendige Aufwand im Verhältnis zum zusätzlichen Ertrag steht: Letztendlich werden Unterrichtsmodelle in der Praxis ohnehin nicht 1:1 nach einem fertigen „Drehbuch“ umgesetzt, sondern individuell modifiziert. In der Übersicht sieht der Ablauf von KEUK wie folgt aus (Abb. 1):

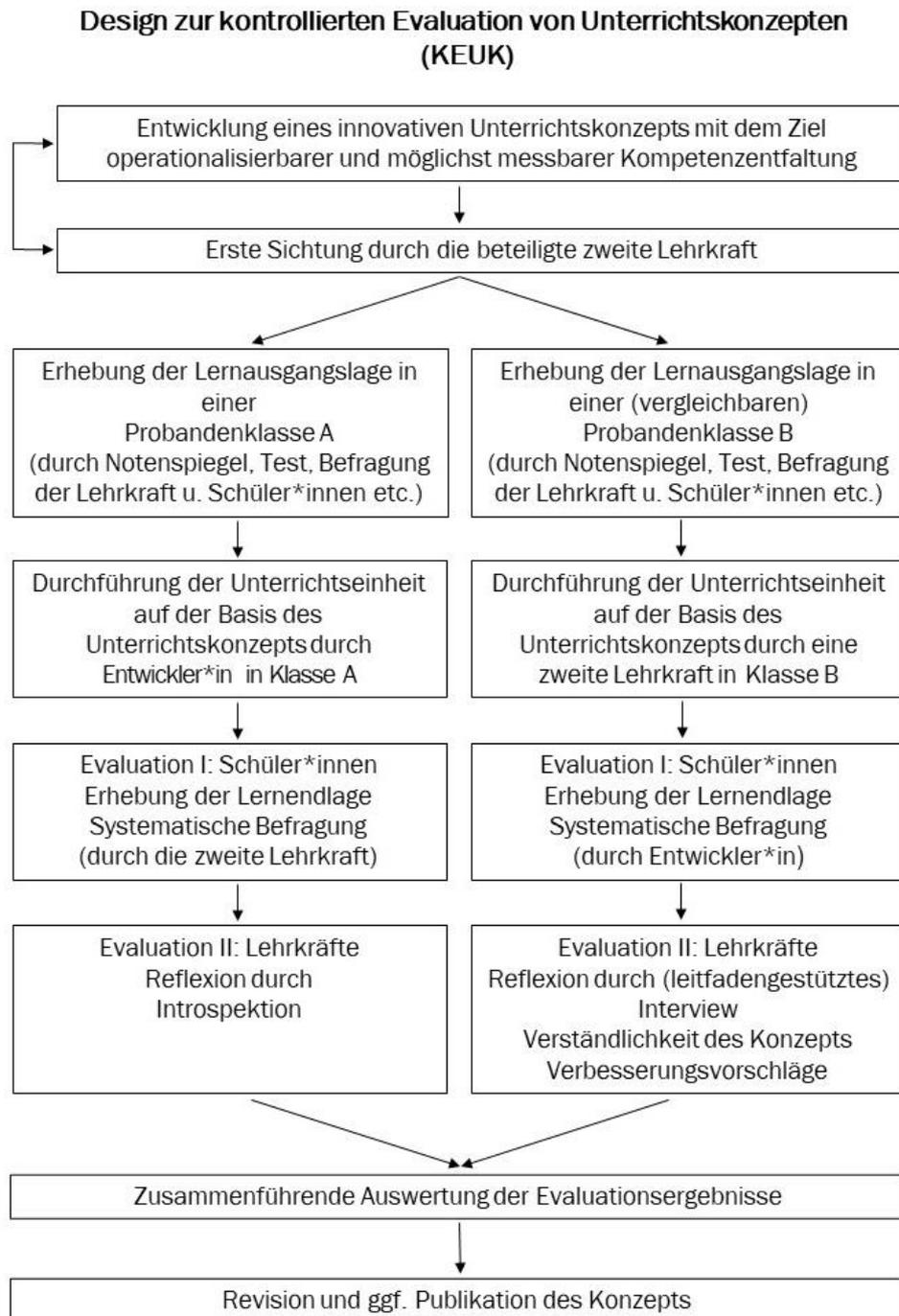


Abbildung 1: KEUK im Überblick (eigene Darstellung)

3 Einordnung in bestehende Forschungsverfahren

Entwickelt wurde KEUK zunächst in Anlehnung an klassische Designs von quantitativen Kontrollgruppenexperimenten bzw. Interventionsstudien (vgl. etwa Pissarek & Wild, 2018), folgt aber vor allem Prinzipien qualitativer Forschung: So ist die Vorgehensweise naturalistisch und holistisch, der*die Entwickler*in dient auch als Messinstrument (introspektive Evaluation), und angestrebt wird in erster Linie das Gütekriterium der (ökologischen) Validität (vgl. Hussy et al., 2013, S. 190). Methodisch steht es sowohl quantitativen als auch qualitativen Erhebungen sowie Auswertungsverfahren offen, Mixed Methods eingeschlossen. Teilnehmende Beobachtung, Selbstbeobachtung und das (leitfadengestützte) Interview kommen immer zum Einsatz, u.U. auch Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen (vgl. Hussy et al., 2013, S. 222–244) oder Verfahren der Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann, 2018), wenn bspw. Schüler*innentexte ausgewertet werden sollen.

Mit dieser Charakteristik passt KEUK sehr gut zu Zielen, Designs und methodischem Vorgehen von Design (-Based) Research (vgl. Doff & Komoss, 2017; Dube & Prediger, 2017) bzw. Educational Design Research (vgl. McKenney & Reeves, 2019); ja man könnte das Verfahren wohl problemlos als Variante in deren Methodologie einrücken: Das vorgeschlagene Verfahren kann Forschung und Entwicklung verknüpfen, um ein praktisches, fachdidaktisches Problem zu lösen (vgl. McKenney & Reeves, 2019, S. 6). Ausgangspunkt ist ein praxisbezogener Handlungsdruck, der je nach Kontext mehr (Forschungsarbeit) oder weniger (Unterrichtsmodell einer Lehrkraft) theorieorientiert ist (vgl. Dube, 2018, S. 59).

Das Design fokussiert auf die Mikro-Ebene⁵ fachdidaktischer Entwicklungsforschung, nämlich die „(Weiter-)Entwicklung von fachbezogenen Lehr-/Lernarrangements“ (Dube, 2018, S. 51). Ebenso folgt es der Idee iterativer, also schrittweiser Beforschung und sieht auch einen Entwicklungszyklus vor (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite), der hier allerdings aus pragmatischen Gründen auf wenige Durchläufe beschränkt bleibt (Prototyp 1: Unterrichtsmodell auf dem Fundament theoretischer Überlegungen; Prototyp 2: evtl. verändertes Modell nach Sichtung durch die beteiligte Lehrkraft; Prototyp 3: Revision nach Evaluation).

Nicht zuletzt findet KEUK im Rahmen schulischer Feldforschung statt (vgl. Dube, 2018, S. 55), in die Schüler*innen und zwei Lehrkräfte einbezogen werden: Partizipation der im Feld Stehenden gehört ebenfalls zu den Forderungen, die häufig an Design (-Based) Research erhoben werden (vgl. Schmiedebach & Wegner, 2021). Auch methodisch ist KEUK gut anschließbar, denn das Verfahren legt ggf. quantitative, der Tendenz nach vor allem qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie Mixed Methods nahe (vgl. Dube, 2018, S. 57f.; McKenney & Reeves, 2019, S. 106f.).

⁵ In der Design (-Based) Research bzw. Educational Design Research (EDR) wird zwischen einer Fokussierung auf die Nanoebene (Schüler*innen), Mikroebene (Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen), Mesoebene (Schulentwicklung, Teambuilding, Entwicklung schulinterner Curricula, schulinterne Weiterbildung der Lehrkräfte) und Makroebene (Weiterbildung der Lehrkräfte mit regionalen und überregionalen Maßnahmen, Curricula-Entwicklung, Bildungsstandards) unterschieden (vgl. z.B. van den Akker & Nieveen, 2017, S. 78).

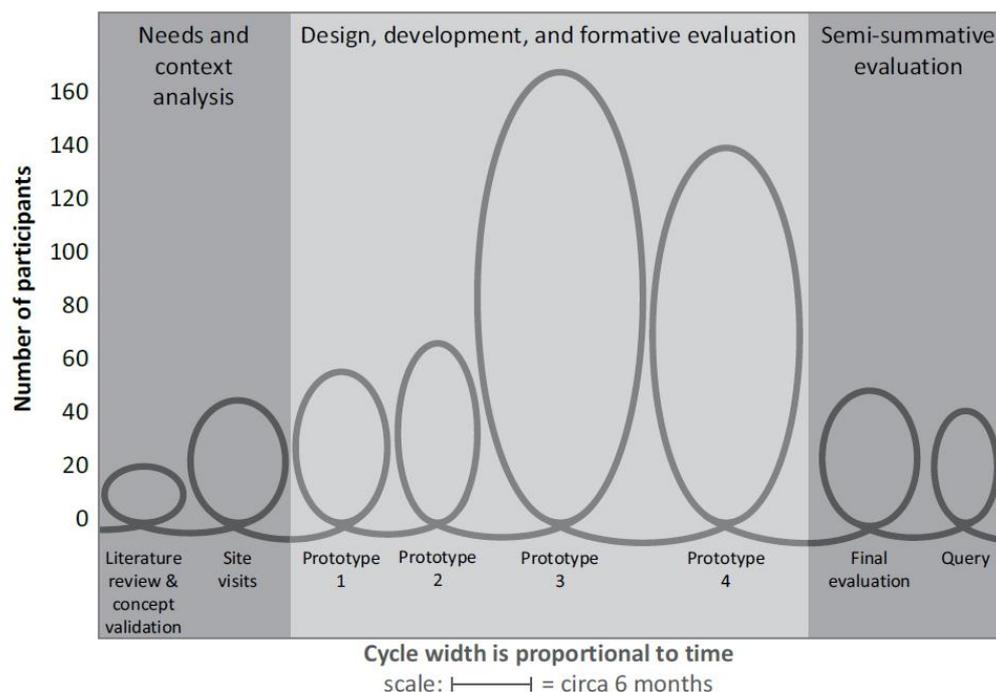


Abbildung 2: Prozessdarstellung einer Designstudie (entnommen aus McKenney & Reeves, 2019, S. 15)

4 Bisherige Erfahrungen und Fazit

Entwickelt wurde KEUK unter einem hochschuldidaktischen Handlungsdruck, nämlich dem Wunsch von Studierenden, im Rahmen ihrer Masterarbeiten (Didaktik des Deutschen) unter der Maßgabe einer Forschungsfrage praxisnahe Unterrichtskonzepte entwickeln zu dürfen. Zugleich müssen sie, um der durch die Prüfungsordnung erhobenen Forderung nachzukommen, dabei empirisch vorgehen. Basierend auf verschiedenen Masterarbeiten, die diesem doppelten Anspruch Genüge leisten wollten, wurde eine erste Version des Designs 2018 im Masterkolloquium des Autors als methodologisches Angebot vorgestellt und seither mit Studierenden diskutiert sowie weiterentwickelt. Bislang ist es in vier Masterarbeiten in Gänze eingesetzt worden;⁶ zudem entsteht derzeit eine Promotion, die ebenfalls mit KEUK operiert.⁷ Das mag auf der einen Seite als Datenbasis zur Beurteilung des Verfahrens noch nicht sehr viel sein. Auf der anderen Seite zieht KEUK wie andere Methodologien seine Plausibilität in erster Linie aus seiner Konstruktion. Zudem sind die vorliegenden Erfahrungen damit bislang ausnahmslos positiv: Die Studierenden konnten mit KEUK im vorgegebenen Zeitrahmen zur Erstellung ihrer Thesis sehr gut arbeiten und dabei verschiedene Methoden der Datenerhebung und -auswertung erproben. Eine Lehrkraft für ihr Vorhaben zu gewinnen, war in jedem Fall ohne größere Probleme möglich. Berichtet wurde auch, dass die beteiligten Lehrer*innen das

⁶ Stettner N. (2019). *Slam Poetry im Deutschunterricht – Sprachkompetenz durch Gestaltendes Vorlesen fördern*. Universität Bremen; Buse, K. (2022). *Comics im Deutschunterricht. Ein kompetenzorientiertes Comiccurriculum in der Praxisprobe*. Universität Bremen; Zeller, G. (2023). *Der „doppelte Film“ im Kopf: Evaluation eines Inszenierungsverfahrens zum Umgang mit Literaturverfilmungen*. Universität Bremen; Nuber, H. (2023). *Die Entwicklung von historischem Bewusstsein im Deutschunterricht durch den Einsatz von KJL in der Mittelstufe am Beispiel von Kirsten Boies Roman „Dunkelnacht“*. Universität Bremen.

⁷ Ristevki, J. (2023). *Postkoloniale und rassismuskritische Zugänge im Literaturunterricht: Deutschsprachige inter-/transkulturelle Gegenwartsliteratur von Autor*innen südosteuropäischer Herkunft als Lerngegenstand zur Förderung von rassismuskritisch literarischen Verstehensprozessen*. Exposee. Universität Bremen.

Verfahren für sinnvoll erachtet sowie gerne und mit persönlichem Gewinn an der jeweiligen Untersuchung partizipiert haben.

Nun ist auch KEUK wie andere Design (-Based) Researches keine „eierlegende Wollmilchsaue“ (Schmiedebach & Wegner, 2021, S. 4) für die fachdidaktische Unterrichtsforschung. So sind Versuchsleiter*innen- und insbesondere Stichprobeneffekte zwar besser kontrolliert, aber keineswegs ausgeschlossen. Auf der Hand liegt, dass etwa eine Erprobung an zwei Oberschulklassen wenig Rückschlüsse darüber zulässt, ob das Konzept auch in einer Gymnasialklasse aufgeht. Ja, selbst innerhalb einer Schulart streuen bekanntlich die Lernvoraussetzungen erheblich, in Abhängigkeit von der sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunft der Schüler*innen, der Schulausstattung sowie Schulkultur und vielem mehr. Analog zu anderen vorwiegend qualitativ operierenden Untersuchungen sind die Gütekriterien quantitativer Forschung wie „Objektivität“ und „Reliabilität“ nur begrenzt einzuhalten. Als an die Feldforschung angelehntes Verfahren unterliegt es zahlreichen Randbedingungen, die als mögliche Einflussfaktoren und Störvariablen kaum zu kontrollieren sind. Anders als bei groß angelegten Design(-Based)-Studien ist eine Rekursivität des Forschungsprozesses bis zu einer tatsächlich gesättigten Theoriebildung und einer wirklich ausgereiften Intervention nicht zu Ende zu führen (vgl. Abb. 3).

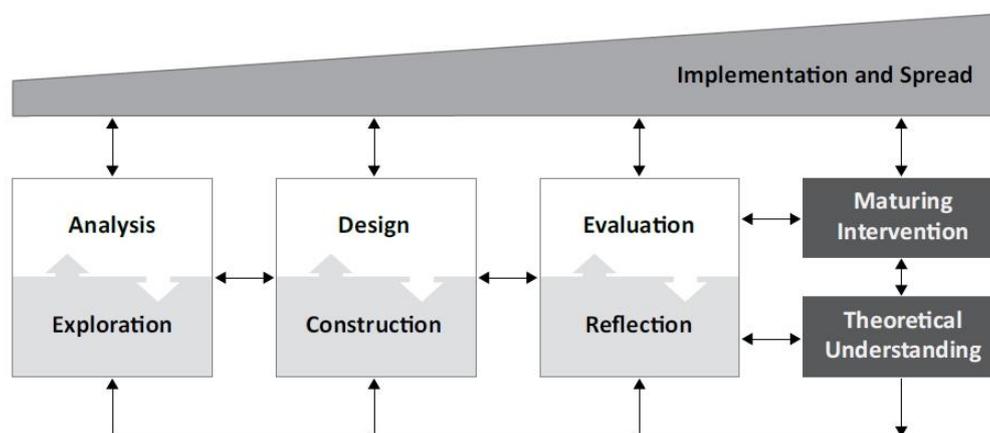


Abbildung 3: Generisches Modell für die Durchführung von Designforschung im Bildungswesen (entnommen aus McKenney & Reeves, 2019, S. 83)

Dies eingeräumt, wartet KEUK aber mit einigen Vorteilen auf, die das Design für die Entwicklung von Unterrichtsmodellen in der universitären Forschung und schulischen Praxis attraktiv machen. Sie seien abschließend noch einmal zusammengefasst:

- Eine Untersuchung nach dem KEUK-Verfahren benötigt relativ wenig Zeit bzw. Personal und ist daher sehr ökonomisch. Es kann sowohl im Schul- als auch im Hochschulkontext ohne größere Belastung der Beteiligten zum Einsatz kommen.
- Das Verfahren an sich ist leicht verständlich und nachvollziehbar, ohne dass man sich dafür in umfangreiche Forschungsliteratur einlesen muss. Das betrifft natürlich nicht die notwendigen Vorarbeiten für die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts und ebenso wenig die empirischen Datenerhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren, die ggf. zum Einsatz kommen sollen.
- Dabei kann die Auswahl der empirischen Methoden den jeweiligen Untersuchungsanlässen in beliebiger Breite angepasst werden: Eine Lehrkraft, die ihr Unterrichtsmodell für eine Fachzeitschrift überprüfen will, wird sich mit einem groben Screening der Lernausgangs- und -endlage zufriedengeben. Die Befragung der Schüler*innen kann in einem kurzen Unterrichtsgespräch erfolgen, das „Interview“ mit der zweiten

Lehrkraft bei einem Treffen im Lehrer*innenzimmer. An der Universität tätige Empiriker*innen werden solches skeptisch sehen, aber mehr kann man in einem Setting „aus der Praxis für die Praxis“ kaum erwarten. Trotzdem ist davon auszugehen, dass KEUK zu einer substanziellen Verbesserung der Ursprungskonzeptes beitragen kann. Umgekehrt lässt sich das Design bis hin zu den Ansprüchen an eine Dissertation skalieren, z.B. durch die Beteiligung von mehr als zwei Lehrkräften, die ggf. auch an verschiedenen Schularten unterrichten, oder durch weitere Design-Zyklen. Damit wird die Validität weiter erhöht.

- KEUK erfüllt Ansprüche der modernen fachdidaktischen Unterrichtsforschung. Insbesondere ist es anschlussfähig an Design (-Based) Research, das in den Fachdidaktiken aktuell viel diskutiert wird (vgl. z.B. Dube & Dannecker, 2024). Es entspricht auch einem Verständnis von Fachdidaktik als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013).
- Das Verfahren wurde für die Evaluation neuer Unterrichtsvorschläge entwickelt. Prinzipiell eignet es aber auch für die Überprüfung und Weiterentwicklung bereits publizierter Modelle. Die Rolle des Entwicklers bzw. der Entwicklerin wird dann ersetzt durch die der Untersuchungsleitung. Hier eröffnet sich im Übrigen ein fachdidaktisches Forschungsfeld, das bislang kaum beachtet worden ist (vgl. Berger, 2018).
- Nicht zuletzt kann KEUK einen Beitrag zur Hochschuldidaktik leisten: Im Kontext von Masterabschluss-Modulen lässt sich daran eine Vielzahl an empirischen Methoden exemplifizieren, die Studierende dann in eigenen Untersuchungen praxisnah erproben können.

Literatur und Internetquellen

- Benz, J. (2018). Evaluationsforschung. In J.M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen* (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 1) (S. 65–75). Schneider Hohengehren.
- Berger, T. (2018). Mehr Praxis wagen! Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 23 (44), 10–14.
- Doff, S. & Komoss, R. (Hrsg.). (2017). *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6>
- Dube, J. (2018). Design Research. In J.M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen* (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 1) (S. 49–63). Schneider Hohengehren.
- Dube, J. & Dannecker, W. (Hrsg.). (2024). Design-Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen. *SLLD – Zeitschrift für sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 11. <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
- Dube, J. & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 25 (1), 1–14.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Beltz Juventa.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften* (2., überarb. Aufl.). Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9>
- Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 18 (34), 52–68.

- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P. & Mulder, R.H. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie*. Mit einem Vorwort von J. Baumert. Waxmann.
- McKenney, S. & Reeves, T.C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Paule, G. (2019). Publizieren in fachdidaktischen Zeitschriften am Beispiel des Faches Deutsch. In C. Priebe, C. Mattiesson & K. Sommer (Hrsg.), *Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule. Theoretische Grundlagen – Praxisbezogene Anwendungsaspekte – Zielgruppenorientiertes Publizieren* (S. 221–227). Klinkhardt.
- Pissarek, M. & Wild, J. (2018). Prä-/Post-/Follow-Up-Kontrollgruppendesign. In J.M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen* (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 1) (S. 215–236). Schneider Hohengehren.
- Schilcher, A., Finkenzeller, K., Knott, C., Pronold-Günthner, F. & Wild, J. (Hrsg.). (2023). *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (3. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*, 17 (2), 1–10. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i2.413>
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Pearson.
- van den Akker, J. & Nieveen, N. (2017). The Role of Teachers in Design Research in Education. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 75–86). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6_9
- von Brand, T. (2018). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (6., aktual. Aufl.). Klett Kallmeyer.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kepser, M. (2024). KEUK – ein Design zur kontrollierten Evaluation von Unterrichtskonzepten. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 65–75. <https://doi.org/10.11576/pflb-7351>

Online verfügbar: 26.07.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>