

**ANDREA BEYER**

## **Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht – Theorie praxisnah!**

Vertreter einer klassischen Sprache wie Latein können und sollten sich im modernen Unterrichtsangebot neue Perspektiven suchen, um nicht nur den Verbleib dieser Sprache im Fächerkanon der Schule zu sichern, sondern auch um einen besonderen, lateinimmanenten Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten. Hierzu zählen vor allem die durchaus positiven Erwartungen, die gerade von Eltern an das Fach herangetragen werden: Ziel des Unterrichts sei auch die Förderung der Lernenden im Gebrauch ihrer Erst- oder Zweitsprache Deutsch (Korn und Kuhlmann 2015, S. 10). Doch Erwartung und Vorurteil reichen allein nicht als Begründung für die Beibehaltung eines zeitintensiven und anspruchsvollen Unterrichtsfaches aus, so dass die Forderung nach entsprechender empirischer Forschung naheliegt. Diese kann aufgrund der Rahmenbedingungen – es gibt in Deutschland lediglich fünf auf die Fachdidaktik der Klassischen Sprachen spezialisierte Professuren – nur in kleinen Teilschritten erfolgen und ist obendrein in besonderem Maße auf die Kooperation mit Schulen angewiesen. So ist es folgerichtig, unter den empirischen Forschungsmethoden diejenigen auszuwählen, die diesen Umständen Rechnung tragen, z. B. die design-orientierte Forschung, die im internationalen Kontext *Design-based Research* (DBR) oder auch *Educational Design Research* (EDR) genannt wird.

### **1 Theoretische Einführung: Sprachbildung im Lateinunterricht**

An der Humboldt-Universität zu Berlin wird bereits seit mehr als zehn Jahren der oben angeführten Erwartung an den Lateinunterricht große Aufmerksamkeit gewidmet. In diesem Rahmen ist das Projekt „*Pons Latinus*“ entstanden, in dem Maria Große in einer Interventionsstudie bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache untersuchte, ob und wie Sprachbildung in der deutschen Sprache durch entsprechend angepassten Lateinunterricht möglich ist (Große 2014, 2017). Im Projektverlauf bestä-

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht**  
**Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

tigte sich die Annahme, man könne mit einem entsprechend konzipierten Lateinunterricht eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen (und der lateinischen) Sprache erreichen. Dieses Ergebnis verdeutlicht, wie viel Potential ein entsprechend gestalteter Lateinunterricht bietet (Kipf 2014), es zeigt aber auch auf, wie viel Theoriebildung noch notwendig ist, um die „richtigen Stellschrauben“ zu finden und die bestehenden Arbeitsmaterialien im Hinblick auf Sprachbildung zu optimieren. Zuerst wäre nämlich zu bestimmen, was Sprachbildung eigentlich bedeutet, worauf sie sich bezieht und wie sie erfolgen kann (Beyer 2017). Dies soll im Folgenden kurz erläutert werden, damit auch deutlich wird, warum in dem dargestellten Kontext eine design-orientierte Forschungsstrategie anderen Forschungsmethoden wie *Action Research* und *Grounded Theory* vorzuziehen ist.

Zu Beginn jeder design-orientierten Forschung stehen die Analyse des Bestehenden und die daraus resultierenden neuen oder erweiterten theoretischen Hypothesen, z. B. dass Sprachbildung besonders gut im Lateinunterricht möglich ist, da in diesem Unterricht zwei (Schrift-) Sprachen, nämlich das Lateinische und das Deutsche, im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Der Begriff *Sprachbildung* legt nahe, dass der Gegenstand Sprache ist. Aber welche? – In der Fachliteratur konkurrieren Begriffe wie Schul- und Bildungssprache miteinander, doch eigentlich ließen sich die Phänomene, die einer besonderen Bildung in der Schule bedürfen, auch unter dem Terminus Standardsprache subsumieren, selbst wenn dieser Begriff aus linguistischer Sicht für das Deutsche als plurizentrische Sprache nicht ganz exakt ist, sondern als Standardvariätät bezeichnet werden müsste (Beyer 2015). Dennoch bietet sich der Terminus *Standardsprache* an, weil er z. B. impliziert, dass Verstöße gegen den sprachlichen Standard wahrgenommen und ggf. im schulischen Kontext als Fehler geahndet werden. Allerdings wäre es zu kurz gedacht, wenn man Standardsprache auf einen bestimmten Wortschatz und eine gewisse Standardgrammatik reduzieren wollte, denn Standardsprache umfasst insgesamt drei Dimensionen – die linguistische, die kognitive und die individuelle Dimension –, die bei der Anwendung der Standardsprache zusammenwirken müssen, damit auch ein standardsprachliches Produkt entsteht. Dies soll ein Beispiel veranschaulichen:

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

Ein Studierender bewirbt sich per E-Mail in einem Labor um einen Praktikumsplatz:

„Hi, wie geht’s? Mein Name ist XY. Ich bin ein Student im 3. semester, wo ich grad was mit Bio mach. Weil das interessiert mich echt ehrlich, dacht Ich, ich frag mal was sie den davon halten tättten, wenn ich mal vorbeikom und nen bischen im labor aushelfe. Mit die dingern ich mein die laborsachen müsste ich schon Klarkommen hab so was mal in der Schule gemacht. schönen Tag auch!“

In einer derartigen E-Mail verstößt der Schreiber eben nicht nur auf der linguistischen Ebene gegen die Standardsprache, sondern auch auf den beiden anderen Ebenen. Er ignoriert die formalen und gesellschaftlichen Regeln für Bewerbungen, indem er weder eine adäquate Anrede und Schlussformel verwendet noch schnell auf den Punkt kommt, noch sachlich die eigenen Qualifikationen hervorhebt oder den etwaigen Nutzen seines Praktikums für das Labor betont. Es mangelt dem Schreiber also auch am kulturellen bzw. sozialen Wissen (individuelle Dimension) und der richtigen Strategie (kognitive Dimension), um sich erfolgreich bewerben zu können. Legt man dieses umfassende Verständnis für Standardsprache zugrunde, so ist es offensichtlich, dass ein sprachbildender Unterricht nicht nur auf Wortschatzarbeit und Rechtschreibung setzen darf. Denn wenn man unter Sprachbildung alle Maßnahmen versteht, deren Ziel es ist, jedem Lernenden eine umfangreiche Entfaltung seiner (gesamt-)sprachlichen Fähigkeiten zu ermöglichen, dann gehört zur Sprachbildung z. B. auch eine Vermittlung von Textmustern, gesellschaftlichen Normen und Kontextwissen. Um dies zu erreichen, müssen Regeln explizit genannt und bewusstgemacht werden, müssen Sprache und ihr Kontext reflektiert und ausgewertet werden, müssen Sprachstand und Entwicklungsbereitschaft seitens des einzelnen Lernenden erhoben werden. Nahezu alle dieser Aspekte finden regelmäßig Anwendung im Lateinunterricht, nur werden sie tendenziell noch zu wenig auf die Zielsprache Deutsch übertragen. Für das Ziel der Sprachbildung geht es deswegen lediglich um minimale Eingriffe in das Bestehende, die möglichst unter wissenschaftlicher Begleitung stattfinden sollten, damit

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

eine Übertragbarkeit auf andere Kontexte möglich wird und der einzelne Praktiker nicht stets „das Rad neu erfinden“ muss.

Will man also zeigen, dass der Lateinunterricht besonders geeignet ist, sprach- und kulturvermittelnd wirksam zu werden, so kann man mit DBR auf eine Forschungsstrategie zurückgreifen, die dank des kontinuierlichen Austauschs von Praxis und Theorie auch Zwischenadaptionen zulässt und ein zügiges Nachjustieren der Intervention geradezu fordert. Wie diese Forschungsstrategie im Einzelnen gedacht ist, sollen die nachfolgenden Kapitel veranschaulichen.

## **2 Die Forschungsstrategie: design-orientierte Forschung**

Bei der hier vorgestellten Forschungsstrategie wird die Anwendungsorientierung mit der Grundlagenforschung verknüpft, um robuste und relevante Forschung entstehen zu lassen (McKenney und Reeves 2012, S. 10). Hierbei spricht man entweder von *Design-based Research* (DBR) oder *Educational Design Research* (EDR), die sich nur hinsichtlich ihres Fokus' unterscheiden: EDR bezieht sich ausschließlich auf die Bildungslandschaft. Der Begriff Forschungsstrategie wird hier u. a. deswegen bevorzugt, weil man – typisch für empirische Forschung – bei DBR auf verschiedene qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden zurückgreift und diese nach einem genauen Plan (~ Strategie) im Design, d. h. im Gestaltungsrahmen der zukünftigen Intervention verortet. Andere Forscher bezeichnen dies hingegen auch als Forschungsrahmen bzw. Forschungsparadigma (Reinmann 2015, S. 93) oder ganz allgemein als Methode (Anderson und Shattuck 2012, S. 16).

Ihren Ursprung nahm die Forschungsstrategie in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, als verschiedene Forscher Ähnliches mit unterschiedlichem Namen bezeichneten (Bakker und van Eerde 2015, S. 438):

- *developmental / development research* (Freudenthal 1988, Gravemeijer 1994)

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht**  
**Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

- *design experiments / design experimentation* (Brown 1992; Cobb et al. 2003, Collins et al. 2004)
- *design research* (Bereiter 2002) / *design-based research* (The Design-Based Research Collective, 2003; Educational Researcher 2003; Educational Psychologist 2004; Journal of Learning Sciences 2004)

Im Anschluss an diese Entstehungsphase setzte sich der Begriff „*Design-based Research*“ durch, der aktuell weltweit vorherrschend ist (Anderson und Shattuck 2012), kritisiert durch (McKenney und Reeves 2013). Neben der aus den Niederlanden stammenden Bezeichnung „*Educational Design Research*“ existieren im deutschen Sprachraum auch die Termini „Design-orientierte Forschung“, „entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ (Reinmann 2015) und „Didaktisches Design“ (Jahn 2014).

## 2.1 Ziel der design-orientierten Forschung

Insbesondere in den ersten Jahren ihrer Entstehung und Entwicklung wurde *Design-based Research* umfangreich beschrieben. Als erster definierte Bereiter (Bereiter 2002, S. 330) das Ziel von *Design Research*:

„Design Research is not defined by methodology. All sorts of methods may be employed. What defines design research is its purpose: sustained innovative development.“

Ihm geht es also um eine nachhaltige und innovative Entwicklung, die allerdings einem modernen Innovationsverständnis folgt: Radikale Veränderungen werden von kleinschrittig-evolutionären und undramatischen Neuerungen abgelöst, deren Ziel die nachhaltige Verbesserung des Bestehenden ist (Reinmann 2005). Diesem allgemeinen Ziel schließen sich auch die späteren Autoren an, die alle in DBR eine Möglichkeit sehen, methodisch zur Lösung eines bestehenden Problems beizutragen. So äußern beispielsweise auch Anderson/Shattuck, DBR bringe zwar keine großen Neuerungen, dafür aber kleine Veränderungen, die wiederum langfristig durch veränderte Einstellungen zu Haltungsänderungen bei Lehrenden führen könnten, wodurch die Innovation nachhaltig werde (Anderson und Shattuck 2012, S. 24). Außerdem dient die Forschungsstrategie DBR der Entstehung und/oder der Fortentwicklung von Theorie, da der Entwurf des Designs für einen konkreten praktischen Kontext

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

theoriegeleitet erfolgt. Hierdurch wird die Praxis quasi zum „Nukleus für Theorieentwicklung und wissenschaftlichen Fortschritt im Bereich des Lernens und Lehrens“ (Reinmann 2005, S. 66). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass allen Erklärungsansätzen im Kern ein gemeinsames Ziel zugrunde liegt:

„Ziel ist eine Forschung, mit der man innovative Lösungen für praktische Bildungsprobleme entwickelt und wissenschaftliche Erkenntnisse theoretischer Art gewinnt.“ (Reinmann 2014, S. 93)

## 2.2 Merkmale der design-orientierten Forschung

Trotz der differenten Bezeichnungen für die Forschungsstrategie gehen unterschiedliche Vertreter der design-orientierten Forschung von ähnlichen Charakteristika aus. So findet man beispielsweise folgendes Fazit zu *design experiments*:

„In summary, design experiments are extended (iterative), interventionist (innovative and design-based), and theory-oriented enterprises whose ‚theories‘ do real work in practical educational contexts.“ (Cobb et al. 2003, S. 13)

Cobb et al. nennen wesentliche Merkmale, wenn sie von wiederholend, einmischend, theorie-orientiert und praxisbezogen sprechen. Darüber hinaus seien diese *design experiments* auch prospektiv und reflektiv, da ein Designentwurf vorausschauend begonnen und hinsichtlich des Designerfolges abschließend ausgewertet werde (Cobb et al. 2003, S. 10). Den iterativen Charakter heben nahezu alle Vertreter von DBR hervor, einige bezeichnen dieses Merkmal auch als zyklisch. In jedem Fall zeichnet sich DBR in diesem Zusammenhang durch seine Interventionen aus, die etwas anders verstanden werden, als in der reinen Experimentalforschung. Dort nennt man den testorientierten Eingriff in ein System ebenfalls Intervention, käme aber nicht auf die Idee, die Intervention noch während des Experiments zu verändern. Doch bei DBR ist dies nicht nur möglich, sondern gefordert, um zügig nachsteuern zu können. Das bedeutet allerdings, dass bei DBR die Gütekriterien Utilität und nachhaltige Innovation mehr zählen als Validität, Reliabilität und Objektivität

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht**  
**Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

(Reinmann 2005, S. 63). Dies resultiert jedoch auch aus der holistischen Bedeutung der Interventionen im DBR-Ansatz:

„Interventionen bestehen demnach aus Interaktionen zwischen Methoden, Medien, Materialien, Lehrenden und Lernenden. Eine durchgeführte Intervention ist folglich ein Produkt des Kontextes, in dem sie implementiert wird.“  
(Reinmann 2005, S. 63)

Als ein Produkt des Kontextes, das obendrein bestehende Theorie erweitern oder neue theoretische Erkenntnisse hervorbringen soll, muss eine Intervention kontextbezogen anpassbar sein. Doch damit verliert DBR scheinbar an Objektivität und dadurch an Überzeugungskraft unter Wissenschaftlern. Dem wird entgegengehalten, dass der Gestaltungsprozess sowie jede Veränderung sorgfältig und systematisch dokumentiert werden muss (Edelson 2002, S. 116), um die Auswirkungen einer Entscheidung auch später noch nachvollziehen zu können.

Als weitere Merkmale nennen McKenney und Reeves (2012, S. 13):

„adaptive, collaborative, contextual, flexible, goal-oriented, grounded, integrative, interactive, interventionist, iterative, methodologically inclusive, multilevel, pragmatic, process-focused, theoretical, transformative and utility-oriented.“

Diese Merkmalszuweisungen belegen die Vielseitigkeit, aber auch „Schwammigkeit“ von DBR. Als Schlüsselcharakteristika bezeichnet dann Bakker die Entwicklung von Theorien, den intervenierenden und zyklischen Charakter, die prospektiven und reflektiven Komponenten und die Tatsache, dass die in der Entwicklung befindliche Theorie sofort im realen Kontext funktionieren muss (Bakker und van Eerde 2015, 14f.).

Diese Merkmale verdeutlichen, warum es essentiell ist, dass Forschung und Praxis eng zusammenarbeiten: Für die Grundlagenforschung und Theoriebildung haben die Theoretiker mehr Zeit, die Implementierung und Erprobung kann besser von Kennern der Materie Schule, also den Unterrichtenden, sinnvoll begleitet und durchgeführt werden. Es gilt also, mithilfe von DBR die traditionelle Kluft zwischen Theorie (Universität) und Praxis (Schule) zu überwinden.

## 2.3 Ein Modell zur design-orientierten Forschung

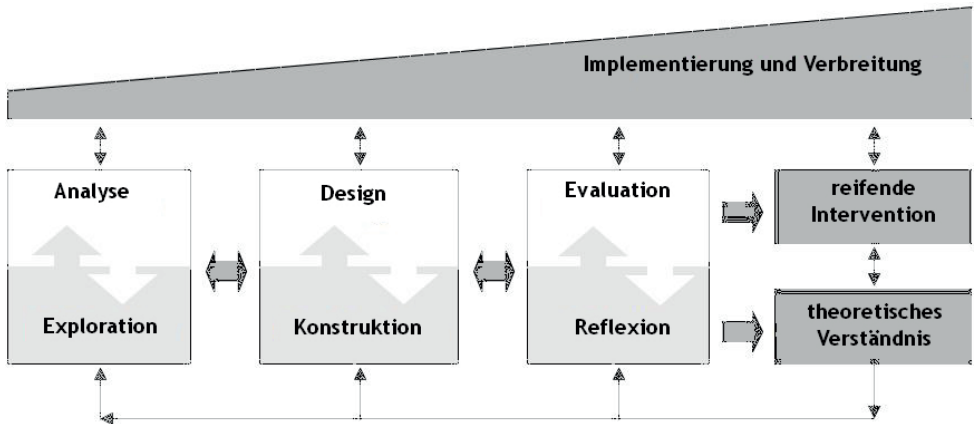


Abb. 1 Modell für die Durchführung von Educational Design Research  
 (McKenney und Reeves 2012, S. 77)

McKenney und Reeves betonen, dass drei Merkmale von EDR, i.e. DBR, im Modell erkennbar sein sollten (McKenney und Reeves 2012, S. 76):

1. die drei zentralen Phasen in einer flexiblen und iterativen Struktur,
2. der doppelte Fokus auf Theorie und Praxis und
3. die konstante und lebendige Interaktion zwischen Umsetzung und Fortentwicklung des Designs.

Die Verzahnung der einzelnen Merkmale ist dann wie folgt zu verstehen: Jeweils zwei Teilaufgaben werden den drei zentralen Phasen zugewiesen, wobei immer eine Teilaufgabe eher auf der praktischen – im Modell die obere der beiden – und eine eher auf der theoretischen/wissenschaftlichen Ebene verortet ist. Um dies auch beim „Output“ zu verdeutlichen, ist er auf zwei separate Felder verteilt. Gleichzeitig veranschaulicht das Trapezoid über den Phasen die sofortige Verankerung der Forschung im realen Kontext und die sukzessiv wachsende Verbreitung der gefundenen Problemlösung. Die beidseitigen Pfeile illustrieren sowohl die gegenseitige Beeinflussung als auch den iterativen und flexiblen Charakter von EDR. Jederzeit ist ein Rückschritt denkbar, jederzeit können Erfahrungen aus der Praxis in die Fortentwicklung des Designs einfließen. So befruchten sich auch die heranreifende Intervention („Problemlösung“) und das



---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

theoretische Verständnis gegenseitig. Das letztgenannte übt demnach auch stets auf jede Phase von EDR Einfluss aus. Insgesamt gesehen werden innerhalb dieses Modells die Bezüge der Phasen, des Fokus' und des Praxisbezuges untereinander verdeutlicht, was dem Gesamtverständnis der Forschungsstrategie sehr zu Gute kommt. Auch ist es offensichtlich, dass man eigentlich gar nicht genau sagen kann, an welcher Stelle des Prozesses man sich gerade befindet, weil die Übergänge fließend sind. Doch gerade diese Flexibilität ist so typisch für EDR, dass sie in einem Modell nicht fehlen darf.

## **2.4 Abgrenzung zu anderen Forschungsmethoden**

Wie bereits die verschiedenen ursprünglichen Bezeichnungen für DBR nahelegen, ist es nicht leicht, diese design-orientierte Strategie gegen andere qualitative Forschungsmethoden wie *Action Research* oder *Grounded Theory* abzugrenzen.

### **2.4.1 Grounded Theory Methodology (GTM)**

Unter *Grounded Theory Methodology* (GTM) versteht man ihren Begründern Glaser und Strauss zufolge die „Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von Daten“, die systematisch gewonnen und analysiert worden sind (Glaser et al. 2010, S. 19). Dabei geht es stets um den Vergleich der Daten miteinander, wobei der Forscher signifikante Kategorien annimmt und relevante Daten erkennt. Im Vordergrund stehen somit auf Erfahrung begründete Annahmen von Datenzusammenhängen, aus denen sich dann induktiv und sukzessiv Theorien ableiten lassen, wobei dieser kreative Prozess als ergebnisoffen betrachtet wird. Dazu ist ein iterativer Forschungsprozess notwendig, bei dem „Fallauswahl und Fallanalyse miteinander verschmelzen: Die Ergebnisse der ersten Fallauswertung bestimmen die Auswahl der nächsten Fälle“ (Equit und Hohage 2016, S. 12). Eine *Grounded Theory* Forschung gilt erst dann als beendet, wenn die sogenannte theoretische Sättigung eintritt, d. h. wenn man weder weitere Eigenschaften noch neue Erkenntnisse gewinnen kann. Der wesentliche Unterschied zur design-orientierten Forschung besteht darin, dass bei DBR bereits im Vorfeld Theorien durch Grundlagenforschung gebildet werden, die die Konstruktion des Designs bestimmen, das in der

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

Praxis erprobt und ggf. optimiert wird. Im Gegensatz dazu findet man bei GTM qualitativ erhobene Daten vor und erarbeitet sich daraus prozessual Theorien (Anwendungsforschung), die mit den vorhandenen Daten abgeglichen werden. Damit ist der Output bei beiden Ansätzen gleich: Theorie wird generiert.

### **2.4.2 Action Research**

*Action Research* wiederum basiert auf zwei unterschiedlichen Traditionen: der britischen, die die Praxis im Bildungssektor verbessern möchte, und der amerikanischen, die soziale Veränderungen erzeugen will. So gibt es auch verschiedene Arten von *Action Research*, bei denen entweder ein theoretischer Rahmen oder der Praktiker oder aber der Kontext im Zentrum der Forschung steht. Allen gemeinsam sind einige zentrale Charakteristika: „*social practice, aimed towards improvement, cyclical, systematic inquiry, reflective, participative, determined by the practitioners*“ (Norton 2009, 54ff.). Weiter formuliert Norton das zentrale Ziel von „*pedagogical*“ *Action Research* wie folgt (Norton 2009, S. 59):

*„The fundamental purpose of pedagogical action research is to systematically investigate one’s own teaching/learning facilitation practice, with the dual aim of improving that practice and contributing to theoretical knowledge in order to benefit student learning.“*

*Action Research* wird vor allem deshalb kritisiert, weil es die Praxis beschreibt und dabei weitgehend auf Theorie verzichtet. Auch wenn *Action Research* z. T. ähnliche Merkmale wie DBR hat, so unterscheiden sich die beiden Forschungsmethoden z. B. hinsichtlich des Betrachtungsschwerpunktes: Bei *Action Research* steht der Praktiker im Vordergrund, bei DBR das Design, das auf der aus der Grundlagenforschung gewonnenen Theorie basiert. Im Gegensatz dazu verfolgt der *Action Research*-Ansatz wie auch die *Grounded Theory* keine explizite Grundlagenforschung, denn beide Forschungsansätze gehören in die Anwendungsforschung. Aber auch im Ergebnis unterscheiden sich *Action Research* und DBR, weil DBR explizit neue Theorie generieren will, die möglichst nicht nur dem Individuum nutzt, sondern auch auf andere Kontexte übertragen werden kann.

## **2.5 Ein DBR-Beispiel für den Lateinunterricht**

Im Folgenden soll die bisher nur theoretisch vorgestellte design-orientierte Forschung mit einem Beispiel für den Lateinunterricht veranschaulicht werden. Thema der Intervention ist eine sprachbildend konzipierte Unterrichtseinheit zur Textsorte „Brief“.

### **2.5.1 Die Phase der Exploration und Analyse**

In dieser ersten Phase tritt ein Problem auf, das sowohl Theoretiker wie auch Praktiker als solches identifizieren und dem sie gemeinsam begegnen wollen:

Bei einer schriftlichen Hausaufgabe, bei der die Lernenden im Lateinunterricht einer achten Klasse als kreative Aufgabe einen auf die Geschehnisse eingehenden Brief in deutscher Sprache verfassen sollten, stellt der Lehrende fest, dass die meisten den Anforderungen ungenügende Briefe abgefasst haben. Er analysiert die Fehlerarten, kann aber einige „Fehlleistungen“ gar nicht zuordnen, weil sie unerklärlich erscheinen. An dieser Stelle setzt die Grundlagenforschung der Universität ein. Die Theoretiker analysieren die Beispieldaten, d. h. die schriftlichen Hausaufgaben, und suchen nach Erklärungen, aus denen sich einerseits verallgemeinerbare Modelle, andererseits daraus resultierend Lösungsansätze ableiten lassen. So werden die „Fehlleistungen“ kategorisiert und den drei Dimensionen der Standardsprache zugeordnet, damit sich ein Schwerpunkt für die Problemlösung herauskristallisieren lässt. In diesem Beispiel könnte das wie folgt aussehen: Ohne auf die Orthographiefehler näher einzugehen, werden zwei wesentliche Sprachbildungsschwerpunkte bestimmt, nämlich die formale und kontextsensitive Gestaltung eines Briefes und die Strategie des *Post-Editing*. Mit diesen beiden Schwerpunkten werden alle Dimensionen der Standardsprache angesprochen, wobei insbesondere die Strategie des Post-Editing den Lernenden zusätzlich helfen soll, generell die Qualität ihrer schriftlichen Leistungen zu verbessern. Gemeinsam loten nun die Vertreter aus Theorie und Praxis mögliche Lösungsvorschläge für diesen einen spezifischen Kontext aus,

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

indem sie erste Gestaltungsrichtlinien der geplanten Intervention entwickeln, wodurch in die zweite Phase eines DBR-Zyklus' übergeleitet wird.

**2.5.2 Die Phase der Konstruktion und des Designs**

In der Phase der Konstruktion und des Designs entwerfen die Forscher theoriegeleitet einen „Bauplan“ für die Problemlösung und die Praktiker setzen diesen in eine (zunächst noch lerngruppenorientierte) Gestaltung um, die für ihren spezifischen Kontext geeignet erscheint. Dies lässt sich auf das Beispiel wie folgt übertragen:

Der Bauplan:

a) Die formale und kontextsensitive Gestaltung eines Briefes

1. Der historische Hintergrund soll vermittelt werden.

Für die ausgewählten Cicero-Briefe wird ein Wiki über den historischen und familiären Hintergrund erstellt, das den Inhalt der Briefe vorentlasten soll.

2. Die lateinischen Briefmerkmale sollen erarbeitet und angewendet werden.

Dazu werden zwei zweisprachige Cicero-Briefe (z.B. Cic., Att. II,2 und Cic. fam. VII, 5 (Cicero Caesari Imp. s.d.)) ausgewählt, die relativ kurz sind und für ein besseres Verständnis der prinzipiellen Struktur eines Briefes entsprechend formatiert werden. So werden Anrede, Grußformel, Absätze und Interpunktion an die Norm der deutschen Sprache angepasst. Ein dritter, auf einem Papyrusblatt abgebildeter Brief Ciceros, der weder übersetzt noch formal modernisiert wird, ergänzt das Material (Cic. Att. I,3). Mithilfe dieses Briefes sollen Aspekte wie die „Technik“ des Schreibens und des Versendens, das verwendete Material und die Frage thematisiert werden, wie man ohne Worttrennung und Interpunktion die Struktur eines Textes erkennen kann.

Anhand dieser Briefe sollen die Lernenden zusätzlich zu den Merkmalen ein Muster für einen antiken Brief erarbeiten, das auch die unterschiedlichen Adressaten (privat oder offiziell) berücksichtigt. Im Anschluss sollen sie auf dieser Basis je ein historisch korrektes Antwortschreiben in deutscher Sprache mit typischen lat. Floskeln entwerfen (Produkt → Evaluation).

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht**  
**Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

3. Die deutschen Briefcharakteristika sollen erarbeitet und angewendet werden.

Ein kurzer privater Brief und ein Bewerbungsschreiben sollen hinsichtlich ihrer Merkmale analysiert werden. Besonderes Augenmerk soll auf die äußere Form, Formeln und die inhaltliche Struktur gelegt werden. Die Lernenden formulieren ein eigenes Bewerbungsschreiben an den Anwalt Cicero, in dem sie ihn von ihren Qualitäten und seinem Vorteil, wenn er sie als Adepten annimmt, zu überzeugen versuchen (Produkt → Evaluation).

4. Die Merkmale der Textsorte Brief werden adressaten- und sprachenspezifisch gegenübergestellt.

Die Lernenden erarbeiten sich eine Merkmalsübersicht, in der sprachliche, formale und inhaltliche Hinweise zur Abfassung von Briefen in der lat. und dt. Sprache ausgewiesen werden.

b) Die Strategie des *Post-Editing*

1. Den Lernenden wird das Verfahren des *Post-Editing* an einem Beispiel vorgeführt. Sie sollen den prinzipiellen Nutzen erkennen.

2. Die Lernenden erhalten ein (vereinfachendes, kleinschrittiges) Schema, mit dem sie eine Kopie eines eigenen Briefes überarbeiten sollen (Produkt → Evaluation).

3. Additum: Ein weiterer, sehr kurzer lateinischer Brief (Cic. Att. I, 11) wird mit der *Post-Editing*-Strategie zuerst formal an deutsche Erwartungen angepasst. Anschließend wird mithilfe von deutschen, chronologisch geordneten Schlüsselwörtern auch die inhaltliche Struktur überprüft und ggf. entsprechend verändert.

Die Umsetzung des Bauplanes in die Detail-Gestaltung:

Die zur Verfügung gestellten Materialien adaptiert der Lehrende nun an seine Lerngruppe und die organisatorischen Gegebenheiten. Er trifft sowohl die Entscheidung über Sozialformen und Unterrichtsmethoden als auch über weitere notwendige Hilfen. Er übernimmt sozusagen das Feintuning, das in Rücksprache mit den Forschern zu einem fertigen Design führt und im spezifischen Kontext erprobt werden soll.

### ***2.5.3 Die Phase der Reflexion und Evaluation***

In dieser Phase werden die im Design angelegten „Testergebnisse“, d. h. die Briefe, hinsichtlich der Sprachbildungsschwerpunkte ausgewertet. Es gilt zunächst durch die gemischte Arbeitsgruppe festzustellen, wie viele der Lernenden nun sowohl formal korrekt wie auch kontextadäquat formuliert haben, wobei beispielsweise die Fehler in der Orthographie für diesen Aspekt keine Rolle spielen. In einem zweiten Schritt werden die Originalbriefe und die mit dem *Post-Editing*-Verfahren überarbeiteten Kopien hinsichtlich ihrer Veränderungen bzgl. quantitativer wie auch qualitativer Fehlerwerte untersucht, um Aussagen zum Erfolg des *Post-Editing* treffen zu können. In der gemeinsamen Reflexion werden mögliche Ursachen für Gelingen oder Misslingen der Intervention bzw. einzelner Aspekte besprochen. Die Forscher sind hier besonders gefragt, da sie die Hypothesen überprüfen, ggf. die ursprünglichen Annahmen überarbeiten und in einem veränderten Bauplan zum Ausdruck kommen lassen müssen.

### ***2.5.4 Auf dem Weg zu einer allgemeingültigen Intervention***

Das Ziel jeder einzelnen Intervention ist es, eine zu finden, die auf ähnliche Situationen der Praxis übertragbar ist. Hinzu kommt, dass so aus mehreren kleinen Interventionen eine größere gemeinsame konstruiert werden könnte. Für die Sprachbildung im Lateinunterricht hieße dies beispielsweise, man könnte lehrbuchübergreifend ein „Kompendium“ zur Sprachbildung erarbeiten, das mit geringen Adaptionen in unterschiedlichen Kontexten des Lateinunterrichts anwendbar wäre, wodurch ein Höchstmaß an Implementierung erreicht würde.

## **3 Fazit**

Bringt man abschließend die theoretischen Annahmen zur Sprachbildung im bzw. durch Lateinunterricht und die vorgestellte Forschungsstrategie zusammen, so zeigt sich, dass design-orientierte Forschung ein probates Mittel sein kann, um empirische Forschung im Rahmen der spezifischen

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

Gegebenheiten der altsprachlichen Fachdidaktik durchzuführen. Da sie vor allem auch auf Grundlagenforschung und nicht nur Anwendungsforschung setzt, kann sie im Fach Latein besonders nützlich sein, weil in ihm zurzeit zwei Konstanten vorherrschend sind: Wenige Forscher können auf nur sehr wenig empirisch fundiertes Wissen zurückgreifen (Kipf 2015, 48f.). Außerdem ermöglicht diese Forschungsstrategie eine langfristige, auf Gegenseitigkeit setzende Zusammenarbeit mit Schulen, deren Praktiker sich dank DBR bis zu einem gewissen Grad sogar in die Forschung einbringen können, wodurch die eigene Arbeit mitunter an Wertschätzung gewinnt oder durch den neuen theoretischen Input bereichert werden kann. Auf der anderen Seite profitieren die Forscher durch praxisnahe Rückmeldungen, die zu schnellen Adaptierungen des Designs führen können, so dass etwaige Zeitverluste wie bei herkömmlichen Experimenten vermieden werden können. Diese müssen nämlich im Gegensatz zu DBR immer erst abgeschlossen werden, bevor man sie auswertet, selbst wenn man bereits im Verlauf feststellt, dass das Experiment scheitert. Derartige „Experimente an Lernenden“ sind allerdings auch aus ethischen Gründen unverantwortlich, da Lernende wohl kaum einer Maßnahme bis zu ihrem Ende ausgesetzt werden sollten, wenn sich in ihr nicht nur kein Nutzen, sondern eventuell sogar Schaden abzeichnet. Hier kann die bei DBR geforderte Intervention „Schlimmeres“ vermeiden.

Aber auch wenn man seinen Blick vom allgemeinen Nutzen der design-orientierten Forschung für das Fach Latein auf das spezielle Forschungsthema der Sprachbildung im Lateinunterricht – einer zentralen Perspektive eines zeitgemäßen Unterrichtsfaches – richtet, so zeigen sich schnell die Vorteile von DBR: Theoriegeleitete Gestaltung und ein dazu passender Entwurf des Unterrichtsgeschehens und Unterrichtsmaterials versprechen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eine Problemlösung in einem bestimmten Kontext, hier bei den Problemen in der deutschen Sprache einer speziellen Lerngruppe. Diese Lösung muss keineswegs perfekt sein und benötigt vielleicht noch Nachbesserungen, doch der Ansatz ist entscheidend: Die Praxis soll sich im Interesse aller am Unterricht Beteiligten verbessern! Und doch wird bei DBR auch die Anwendungsforschung nicht vernachlässigt, indem untersucht wird, ob

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

gerade diese eine Maßnahme des Designs in der Anwendung hält, was man sich in der Theorie von ihr versprochen hat. Auf diese Weise kann fortlaufend in einer Studie Theoriebildung stattfinden, so dass eventuell trotz geringer Anzahl von Studien ein ergiebiges Maß an theoretischen Erkenntnissen zu gewinnen ist. Dieser Aspekt ist schließlich bei einem Fach wie Latein nicht zu vernachlässigen. Sicherlich darf man die Nachteile von DBR – hoher zeitlicher und organisatorischer Aufwand – nicht einfach von der Hand weisen, aber sie sind nicht DBR-spezifisch. Nahezu jede empirische Forschung benötigt viel Zeit und bringt daran gemessen scheinbar wenige neue Erkenntnisse, doch Zusammenhänge lassen sich nun einmal leider nicht mit einer rein quantitativen Untersuchung hinreichend erkunden. De facto stehen somit in der Bildungsforschung nur Mischverfahren oder rein qualitative Methoden zur Verfügung, von denen DBR insbesondere im Kontext der altsprachlichen Fachdidaktik als geeigneter erscheint als andere. Diese Forschungsstrategie vermag es vielleicht, dem Lateinunterricht einen Weg in die Zukunft aufzuzeigen, auf dem er sich neue Perspektiven erarbeitet und somit weiterhin als *l'art pour l'art* aus sich selbst heraus positiv wirksam wird.

## 4 Literaturverzeichnis

- Anderson, T.; Shattuck, J. (2012): Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?, in: *Educational Researcher*, 2012, 41 (1), S. 16–25.
- Bakker, A. und van Eerde, D. (2015): An introduction to design-based research with an example from statistics education, in: A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping und N. Presmeg (Hrsg.): *Approaches to qualitative research in mathematics education*, 2015, S. 429–466.
- Bereiter, C. (2002): Design Research for Sustained Innovation, in: *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society* 2002, 9 (3), S. 321–327.



---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

- Beyer, A. (2015): Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 2015, (2), S. 1–39. Online verfügbar unter [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2015\\_2/pegasus\\_2015-2\\_beyer\\_bildschirm.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2015_2/pegasus_2015-2_beyer_bildschirm.pdf), zuletzt geprüft am 20.04.2018.
- Beyer, A. (2017): Sprachbildung im Lateinunterricht – Wie Phönix aus der Asche?!, in: *Forum Classicum* 2017, 60 (1), S. 10–16.
- Cobb, P.; Confrey, J.; diSessa, A.; Lehrer, R.; Schauble, L. (2003): Design Experiments in Educational Research, in: *Educational Researcher* 2003, 32 (1), S. 9–13.
- Collins, A.; Joseph, D.; Bielaczyc, K. (2004): Design Research: Theoretical and Methodological Issues, in: *Journal of the Learning Sciences*, 2004, 13 (1), S. 15–42.
- Edelson, D. (2002): Design Research: What We Learn When We Engage in Design, in: *The Journal of the Learning Sciences* 2002, 11 (1), S. 105–121.
- Equit, C.; Hohage, C. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L.; Paul, A. T. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3., unveränd. Aufl. Bern.
- Große, M. (2014): Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts, in: *Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 2014, 41 (1), S. 70–89.
- Große, M. (2017): *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt a. M.
- Jahn, D. (2014): Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung, in: *Wirtschaft und Erziehung*, 2014, 66 (1), S. 3–15.
- Kipf, S. (2014): *Integration durch Sprache*. Bamberg.
- Kipf, S. (2015): Forschungsaufgaben altsprachlicher Didaktik, in: S. Kipf und P. Kuhlmann (Hg.): *Perspektiven für den Lateinunterricht*. Bamberg, S. 48–55.

---

**Beyer: Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht  
Theorie praxisnah! Seiten 1 bis 18**

- Korn, M.; Kuhlmann, P. (2015): Erwartungen an das Unterrichtsfach Latein im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags, in: S. Kipf und P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht*. Bamberg, S. 8–15.
- McKenney, S.; Reeves, T. C. (2013): Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing?, in: *Educational Researcher*, 2013, 42 (2), S. 97–100.
- McKenney, S. E.; Reeves, T. C. (2012): *Conducting educational design research*. New York.
- Norton, L. (2009): *Action research in teaching and learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London, New York.
- Reinmann, G. (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Online verfügbar unter [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader\\_Entwicklungsforschung\\_Jan2015.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf), zuletzt geprüft am 20.04.2018.
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung, in: *Unterrichtswissenschaft*, 2005, 33 (1), S. 52–69.

Andrea Beyer,  
beyeranz@hu-berlin.de