

# PULLING IN THE SAME DIRECTION— REFLEXIONEN UND HEURISTIKEN ZUR GESTALTUNG DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN FORSCHENDEN UND LEHRENDEN IN DESIGNBASIERTER (FREMDSPRACHEN-)FORSCHUNG

This article reflects on collaboration between researchers and foreign language teachers within design-based research (DBR) projects. While both groups share educational goals, communication and cooperation are often hindered by differing motives and perspectives. Drawing from three DBR projects focused on oracy in English language education, the authors propose heuristics for improving collaboration across different research phases. These include using de Bono's Six Thinking Hats for initial problem analysis, structured task distribution through vertical and horizontal collaboration in the design and construction process, and applying Rogers' diffusion of innovations model to support sustainable implementation. The article offers a preliminary procedural design principle to guide future research-practice partnerships.

● Philipp Siepmann

| University of  
Hannover

● Rebecca Schlieckmann

| University of  
Münster

● Jens-Folkert Folkerts

| University of  
Münster

## 1. Einleitung

Eigentlich könnten die Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis des Fremdsprachenunterrichts kaum günstiger sein. Immerhin teilen Forschende und Lehrende grundsätzlich gemeinsame Interessen und verfolgen ähnliche Ziele in der Entwicklung zeitgemäßer Zugänge zur Vermittlung von Sprachen – beste Voraussetzungen also für gelingende Kollaboration. Metaphorisch gesprochen stehen sie auf derselben Seite in einem ständigen Tauziehen mit praktischen, gesellschaftlichen, technologischen, bildungspolitischen und weiteren Herausforderungen, denen der Fremdsprachenunterricht gegenübersteht. Bei näherer Betrachtung stellt sich diese Beziehung jedoch komplizierter dar: So haben Sato & Loewen (2022) in einer Metastudie einige Hindernisse identifiziert, die diesen erfolgreichen Dialog oft erschweren und nicht selten verhindern. Unter anderem stellen die Autoren fest, dass beide Gruppen tatsächlich von sehr

unterschiedlichen (epistemologischen) Motiven geleitet werden und mitunter Vorurteile gegenüber der jeweils anderen haben, die einem konstruktiven Dialog im Weg stehen. Allerdings erkennen die Autoren auch Potenziale, die es im Sinne einer synergetischen und für beide Seiten gewinnbringenden Beziehungspflege auszuschöpfen gelte. Um zur Verbesserung der Unterrichtspraxis einen direkten Beitrag leisten zu können, sollte Forschung sich demnach an praktischen Problemen orientieren und auf eine hohe ökologische Validität (d.h. einer Vergleichbarkeit zwischen Forschungskontext und eigenem Praxiskontext der Lehrenden und damit einer Übertragbarkeit der Ergebnisse) zielen (ebd.). Als Positivbeispiel hierfür führen sie designbasierte Forschung (*design-based research*, hiernach kurz DBR) an. Es handelt sich dabei um eine dezidiert praxisgeleitete forschungsmethodische Konzeption, die sich durch eine duale Zielsetzung in der Entwicklung praktischer Lösungsansätze für komplexe pädagogische Problemstellungen und dem damit verbundenen theoretischen

Erkenntnisgewinn auszeichnet. Dieses Ziel soll durch die zyklische Entwicklung, Durchführung, und Evaluation von Interventionen (bzw. ‚Designs‘ oder ‚unterrichtliche Innovationen‘) in enger, arbeitsteiliger Zusammenarbeit mit Stakeholdern<sup>1</sup> (u. a. Lehrenden, Lernende, Schulleitung, Eltern, etc.) und eine möglichst viele Einflüsse des Durchführungskontexts berücksichtigende Datenerhebung erreicht werden (vgl. Bakker 2019; McKenney & Reeves 2019). Auch wenn DBR einen mittlerweile gut etablierten Rahmen für Forschungs-Praxis-Partnerschaften setzt, sind diese auch hier keinesfalls ein Selbstläufer. Vielmehr bedarf es einer aktiven, reflektierten Gestaltung der Kommunikations- und Arbeitsprozesse, um Hürden zu antizipieren, Konflikte zu managen und so günstige Bedingungen für eine nachhaltige und weitreichende Implementation von innovativen Unterrichtskonzeptionen zu schaffen. Dieser Beitrag nähert sich dieser Herausforderung der Forschungspraxis über die folgende Forschungsfrage:

*Welche Erkenntnisse über die Zusammenarbeit, Kommunikation und Rollenausprägungen in Forschungs-Praxis-Partnerschaften konnten in den drei Projekten gewonnen werden und wie lassen diese sich mittels Heuristiken für verschiedene Phasen anderer DBR-Projekte (im Bereich der Fremdsprachenforschung) nutzbar machen?*

Zu ihrer Beantwortung werden zunächst anhand des verbreiteten *generic model of educational design research* nach McKenney & Reeves (2019) einige Merkmale und Phasen designbasierter Forschung vorgestellt. Für unterschiedliche Forschungsphasen werden anschließend drei Heuristiken zur Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrenden (sowie weiteren Stakeholdern) skizziert, die erst im Rahmen einer retrospektiven Reflexion mit zeitlicher Distanz zu den Projekten als solche identifiziert und auf Basis von Erfahrungen aus verschiedenen Phasen des DBR-Prozesses zur Förderung mündlicher Englischkompetenzen formuliert wurden. Heuristiken dienen einer „weitgehend methodische[n] Beschreibung innovativer Prozesse“ und dabei „nur dem Auffinden, nicht dem Beweisen oder Begründen neuer Erkenntnisse, und arbeiten u.a. mit Analogien, Assoziationen, Vermutungen, Wahrscheinlichkeiten und Generalisierungen“ (Jelden 2008: 240). Entsprechend

dieser Definition basieren die hier vorgestellten Heuristiken bislang lediglich auf reflektierenden Einzelfallanalysen und sollen zu weiterer praktischer Erprobung und empirischer Vertiefung anregen. Als Basis für diese Vertiefung wird abschließend zu diesem Beitrag ein prozedurales Designprinzip umrissen.

## 2. Merkmale und Phasen designbasierter Forschung

Die unter dem Begriff DBR versammelten Forschungskonzeptionen haben gemeinsam, dass sie zu einer höheren Praxisrelevanz von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung beitragen wollen (Bakker 2019; Reinmann 2005). Dies soll durch bestimmte forschungsmethodische „commitments“ (Sandoval 2014: 18) dieser Ansätze erreicht werden: So gehen Forschende in DBR in der Regel von einem Problem der Bildungspraxis (und nicht in erster Linie von Forschungslücken) aus, beziehen Stakeholder wie Lehrende und Lernende über weite Phasen des Forschungsprozesses direkt ein, entwickeln und verfeinern gemeinsam mit ihnen konkrete Lösungsansätze (‚Interventionen‘) für diese Probleme, die über mehrere Designschleifen hinweg verfeinert werden, und deren Wirksamkeit anschließend evaluiert bzw. getestet wird. Insbesondere die zyklische Prozessstruktur lässt sich anhand von McKenney & Reeves (2019) *generic model of educational design research* veranschaulichen. Es bildet außerdem den forschungsmethodischen Rahmen für sämtliche in diesem Beitrag vorgestellten Projekte. Die duale Zielsetzung (praktische Lösungen, theoretische Erkenntnisse) wird üblicherweise über mehrere Iterationen dreier Mikrozyklen verfolgt (vgl. ebd.: S. 85–88):

- *analysis and exploration* (hiernach A&E), die gründliche, theoriegeleitete und datengestützte Analyse des zu untersuchenden und lösenden Problems im Untersuchungskontext mit dem Ziel seiner detaillierten Beschreibung und der Skizzierung von Lösungsansätzen;
- *design and construction* (D&C), die (Weiter-)Entwicklung von Interventionen, d.h. von praktischen (Unterrichts-)Designs zur Lösung des Problems;



Philipp Siepmann is a professor of English Language Education at the Leibniz University of Hannover, Germany. He conducted his design-based postdoctoral research project on fostering and assessing oracy at the University of Münster, Germany, for which he cooperated closely with teachers at a partner school and pedagogical state institutes of several German federal states. He is also a fully qualified teacher of English as a foreign language and Geography (CLIL) and has worked at several secondary schools (*Gymnasium*) in North Rhine-Westphalia, Germany.



Rebecca Schlieckmann works as a senior lecturer in the English Language Education department at the University of Münster, Germany. She previously substituted a professorship in the ELE department at the University of Wuppertal. She is also a fully qualified secondary school teacher (Griffith University, Australia). Her research interests include teacher cooperation, the transition from primary to secondary school and oracy in foreign language education.



Jens-Folkert Folkerts is a fully qualified secondary school teacher and works as delegated teacher (*Abgeordneter Lehrer*) in the English Language Education department at the University of Münster, Germany. He is currently writing his PhD thesis which focuses on the development of design principles for fostering foreign language listening competence in the English language classroom. His main areas of expertise include oracy in English language education with a focus on listening competence, language teacher education, and design-based research.

<sup>1</sup> Die Begriffe ‚Stakeholder‘ und ‚Designer‘ werden in diesem Beitrag in der englischen Originalform verwendet. Sie bezeichnen Personen unabhängig von ihrem Geschlecht und sind daher als genderneutral zu verstehen.

# “Welche Erkenntnisse über die Zusammenarbeit, Kommunikation und Rollenausprägungen in Forschungs-Praxis-Partnerschaften konnten in den drei Projekten gewonnen werden und wie lassen diese sich mittels Heuristiken für verschiedene Phasen anderer DBR-Projekte (im Bereich der Fremdsprachenforschung) nutzbar machen?”

- *evaluation & reflection* (E&R), eine umfassende, empirisch gestützte Beurteilung der erfolgten Intervention und ggf. Nachweis ihrer Wirksamkeit sowie der Reflexion über Prozesse und Ergebnisse durch die Beteiligten.

Parallel zu diesen Phasen verläuft die sukzessive Ausweitung und empirische Erforschung der Intervention auf weitere Kontexte (*implementation & spread/I&S*), die der fortschreitenden und langfristigen Verankerung in der Praxis sowie der Erhöhung der Generalisierbarkeit der theoretischen Erkenntnisse dient.

Bedingt durch die teils sehr unterschiedlichen Arbeitsmodi innerhalb von DBR nehmen Forschende und Lehrende häufig unterschiedliche Rollen ein, die sich im Projektverlauf dynamisch verändern können (Cviko et al. 2014; siehe auch Abschnitt 4). Dies stellt hohe Anforderungen an die sozialen und kommunikativen Kompetenzen aller Beteiligten (McKenney & Brand-Gruwel 2018). Für Forschende, von denen üblicherweise die Initiative für DBR-Projekte ausgeht, ist es deshalb wichtig, den Dialog durch Rückgriff auf etablierte Methoden zur Gestaltung und Begleitung von Innovationsprozessen zu erleichtern. Wie im Folgenden gezeigt wird, stellt jede der hier grob umrissenen Arbeitsphasen die Beteiligten vor unterschiedliche Aufgaben. Für die initiale Phase der *analysis*

& *exploration* greift Schlieckmann auf de Bonos (1990) Methode der *thinking hats* zurück. Folkerts befasst sich mit Aspekten der Arbeitsteilung im Prozess von *design & construction*. Zur nachhaltigen Verankerung der aus einem DBR-Projekt hervorgehenden fachdidaktischen Innovation(en) schließlich ist der Rückgriff auf das Innovationsdiffusionsmodell nach Rogers (1983) dienlich, welches Siepman aufgreift. Solche Reflexionen sind als Teil des E&R-Zyklus selbst ein integraler Bestandteil von DBR-Projekten. Nach McKenney & Reeves (2019: 183) bedeutet Reflexion im DBR-Prozess „active and thoughtful consideration of what has come together in both research and development [...] with the aim of producing new (theoretical) understanding“. Sie bezieht sich nicht nur auf den unmittelbaren Forschungsgegenstand, sondern, wie in diesem Beitrag, ebenso auf die Methoden und Modalitäten der Zusammenarbeit von Forschung und Praxis.

## **3. Analysis & exploration: Thinking Hats als Heuristik für eine zielgerichtete Gestaltung der Kommunikation (Schlieckmann)**

Zu Beginn eines DBR-Projekts werden in der Regel gezielt Ressourcen eingesetzt, um ein (vorläufiges) Erkenntnisinteresse sowohl aus theoretischer als auch aus praxisbezogener Perspektive vertiefend zu analysieren und explorieren. Bei dem Erkenntnisinteresse kann es sich sowohl um eine bereits recht fundierte Ausgangsbasis handeln als auch um eine anfängliche Intuition eines praxisorientierten Problems, dem sich zunächst explorativ angenähert wird. Nach McKenney & Brand-Gruwel (2018) umfasst diese A&E Phase unter anderem die Durchführung von *site visits*, etwa in Schulen und Klassenzimmern, wodurch sich die Perspektiven der Stakeholder differenzieren und potenziell erste Netzwerke mit *critical friends* etabliert werden. Der Zugang zum Forschungsfeld – insbesondere die Bereitschaft von Lehrkräften und Schulleitungen, sich auf eine potenzielle Zusammenarbeit einzulassen – stellt für Forschende häufig eine erhebliche Herausforderung dar. Dies lässt vermuten, dass die Dynamik der Zusammenarbeit sowie die Gestaltung sozialer Kommunikationssituationen zwischen Lehrenden und Forschenden eine zentrale

Bedeutung für den Forschungsprozess besitzen. Laut Nasi (2024) ist es notwendig, den vorherrschenden sozialen Druck auf Lehrende und auch die möglicherweise wahrgenommene Asymmetrie der Status zwischen Lehrenden und Forschenden, die qua Zugehörigkeit zu einer akademischen Institution (z.B. Universität) als Bedrohung für etablierte Unterrichtspraktiken wahrgenommen werden könnten, anzuerkennen. Es sollte ein Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Lehrende und Forschende sich in einem ständigen Aushandeln von Beziehungsprozessen befinden.

During their field interactions with researchers, teachers might interpret any remark on their practice in relation to this broader narrative that belittles and questions the teaching profession. In turn, these possible communicative breakdowns and misunderstandings might undermine trust between teachers and researchers, thus jeopardizing their relationship. (Nasi, 2024: 4)

Eben diese Gestaltung von Kommunikationssituationen mit Lehrenden, die trotz aller Klarheit und Offenheit insbesondere zu Beginn einer längerfristigen Zusammenarbeit eben auch ein hohes Maß an Empathie und Fingerspitzengefühl bedarf, soll im Folgenden basierend auf einer abgeschlossenen A&E-Phase nachgezeichnet und reflektiert werden. Dabei wird die Idee von de Bono's (1990) *Six Thinking Hats* als Heuristik aufgegriffen, nach welcher alle Gesprächspartner:innen ihre Perspektiven so einbringen können, dass einerseits ein ausgewogener und differenzierter Austausch forciert wird und andererseits das Potenzial für Missverständnisse und Konflikte minimiert wird.

Das zugrunde liegende DBR-Projekt ist im Bereich des Englischunterrichts am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zu verorten und setzt sich mit den Bedarfen von jungen Englischlernenden und ihren Lehrenden auseinander. Denn obwohl längst ein theoretisches Verständnis darüber vorliegt, dass der (fachbezogene) Übergang möglichst kontinuierlich vollzogen werden sollte, gelingt dies praktisch bisher nur in Ansätzen. Häufig kommt es zu einer Verschiebung des Kompetenzfokus von einem eher *oracy*-basierten Englischunterricht an den Grundschulen zu

einem verstärkten *literacy*-basierten Lehren und Lernen an den weiterführenden Schulen (Schlieckmann 2024). Die Einführung eines alternativen mündlichen Prüfungsformates als Ersatz für die erste schriftliche Klassenarbeit in der fünften Jahrgangsstufe könnte einen positiven *washback effect* im Sinne eines gezielten Einflusses auf Lehr- und Lernprozesse entfalten: Durch die veränderten Prüfungsanforderungen würde der Unterricht verstärkt auf kommunikative Kompetenzen und prozessbezogenes Sprachhandeln ausgerichtet, was eine kontinuierlichere und kompetenzorientierte Gestaltung des fachbezogenen Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule begünstigen kann. Daher geht die A&E Phase des DBR-Projektes der folgenden Forschungsfrage nach, um die Perspektiven der Stakeholder zu erfassen: *Inwieweit sehen Englischlehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe und Lernende, die den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe bewältigen, eine mündliche Prüfung als erste summative Beurteilung im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe als Chance für kontinuierliches Lernen?*

Nach de Bono repräsentieren die sechs Hüte das Denken durch sechs farblich codierte Kategorien, wobei jede Farbe eine spezifische Denkweise darstellt. Dabei geht es darum, dass alle Beteiligten zur gleichen Zeit denselben Denkstil (symbolisiert durch eine bestimmte ‚Hut-Farbe‘) anwenden, anstatt gegeneinander zu argumentieren oder verschiedene Perspektiven zu vermischen, um so zielgerichteter, strukturierter und kooperativer zu kommunizieren. Im Folgenden werden die sechs Denkhüte von de Bono auf den Kontext der Kommunikationssituationen zwischen Lehrenden, Lernenden und Forschenden übertragen und mit Datenmaterial aus der A&E-Phase des zugrundeliegenden DBR-Projektes illustriert, um zu zeigen, wie die Anwendung von verschiedenen Denkweisen zu einer differenzierteren Perspektivübernahme und effektiveren Zusammenarbeit im Forschungsprozess beitragen kann.

**a) Weißer Hut (Neutralität, Fakten und Zahlen):** Der weiße Hut zielt auf eine möglichst sachliche Auseinandersetzung mit den vorliegenden Informationen (z.B. Passung zu formalen Vorgaben) ab und fördert eine reflektierte Zurückhaltung gegenüber vorschnellen Bewertungen.

Aber jetzt verrät' mir doch mal: Dürfen wir das denn? Einfach so eine Klassenarbeit abschaffen und da eine mündliche Prüfung einführen? (Gymnasiallehrkraft 5, 29:39, Sommer 2023)

Dann würde ich sagen: Lass uns doch erst mal schauen, was der Lehrplan hergibt. Und da sehen wir doch, dass das ganze Thema Identity sich durch die Jahrgangsstufen zieht. Das könnte man ja bei der task für die mündliche Prüfung nutzen. (Co-Designerin Fr. White, 19:20, Frühling 2024)

**b) Roter Hut (Emotionen und Intuition):** Der rote Hut ermöglicht es Lehrenden und Forschenden, subjektive Eindrücke und emotionale Reaktionen zur Projekt- oder Ausgangssituation zu artikulieren, wodurch potenzielle Missverständnisse oder latente Vorbehalte frühzeitig wahrgenommen und adressiert werden können.

(...) weil da kommen welche [in die mündliche Prüfung], die haben das einfach auswendig gelernt. (...) Das ist für mich so, „Oh!“ Plus – ich habe das Gefühl, wenn man jetzt so weiter macht wie der Grundschule, dass die vielleicht denken könnten: ja, ich muss die Vokabeln nicht richtig lernen, ich muss dann nur sprechen können. Also ich hätte da ein ungutes Gefühl, muss ich sagen. (Gymnasiallehrkraft 2, 14:35, Sommer 2023)

Früher war Englisch immer mein Lieblingsfach aber jetzt nicht mehr. Weil ich das machen konnte, was ich kann und jetzt weiß ich manchmal gar nicht, was ich kann. (Schüler:in D, Herbst 2023, nach dem Übergang)

**c) Schwarzer Hut (Kritik, Risiken und Probleme):** Der schwarze Hut fordert dazu auf, kritisch zu hinterfragen und potenzielle Probleme zu analysieren. Dieser kritische Blick ist besonders wichtig, um von Anfang an realistische Ziele zu setzen und die praktischen Herausforderungen des Feldes zu berücksichtigen.

Was die Relevanz der mündlichen Prüfungen angeht, bin ich ganz deiner Meinung. Was die unterrichtsorganisatorische Seite angeht, ist die Mehrbelastung, die für Englischkolleg:innen ohnehin schon besteht, langsam nicht mehr tragbar. (...) Die Co-Prüfenden bringen dafür jedes Mal entweder ihre freie Zeit ein oder sie müssen sich vertreten lassen, wofür

die Vertretenden Mehrarbeit angerechnet bekommen, die Co-Prüfenden selber aber nichts, nur eine weitere Belastung durch die Bereitstellung von Vertretungsmaterial. Das ist ein ziemlich absurder Missstand, der auch fachlich und didaktisch von mündlichen Prüfungen Überzeugte auf Dauer frustriert! (Co-Designerin Fr. White, Emailaustausch Herbst 2023)

**d) Gelber Hut (Positive Aspekte, Chancen und Nutzen):** Der gelbe Hut fokussiert auf die positiven Aspekte und die Potenziale. Durch diese Denkweise können alle Stakeholder gemeinsame Chancen identifizieren, etwa in Bezug auf Interventionen, die aus dem Forschungsprozess hervorgehen können. Dieser Hut kann auch helfen, anfängliche Skepsis bewusst auszublenden und sich auf Potenziale zu konzentrieren – insbesondere dort, wo kritische Stimmen überwiegen.

Das [Die erste Klassenarbeit durch eine mündliche Prüfung zu ersetzen] könnte ich mir super gut vorstellen (...). Unbedingt. Noch einmal, dass die das von dem Mündlichen her zeigen können, was sie mündlich können, weil sie in der Aussprache gut sind, weil sie kleine Rollenspiele und so gemacht haben, weil die solche Erzählsituationen kennengelernt haben. (Grundschullehrkraft 4, 31:04, Frühling 2023)

**e) Grüner Hut (Kreativität, neue Ideen und Alternativen):** Der grüne Hut fördert innovative Ideen und unorthodoxe Ansätze, um das Desiderat zu erfassen und Lösungen zu entwickeln, ohne dabei gleich an die limitierenden Faktoren im Schulkontext zu denken.

Also wenn ich jetzt mal so wirklich/ So Wunschkonzert mäßig und in der besten aller Welten: Was könnte ich mir vorstellen? Was ist eine schöne mündliche Prüfung? Dann fänd' ich es schön ein Setting zu haben, wo eben diese Natürlichkeit des Sprechens bei den Fünfern noch mehr Raum haben könnte. Vielleicht ein Sprachendorf zum Beispiel. Aber das ist nicht praktikabel zu Beginn der Fünf. (Co-Designerin Fr. White, 16:22, Interview Sommer 2023)

**f) Blauer Hut (Überblick und Steuerung des Denkprozesses):** Der blaue Hut sorgt für Struktur und Organisation des Forschungsprozesses. Auf

einer Metaebenen wird so eine effiziente und zielgerichtete Zusammenarbeit unterstützt.

Wenn wir die Aufgabe vor den Sommerferien noch durchführen wollen, dann müssen wir uns jetzt am besten vor den Osterferien zusammensetzen und planen. Sonst wird das nichts mehr. Und die Zeit ist gut weil dann stehen die Noten eh fest. (Co-Designerin Fr. Sanchez, Textnachricht, Frühling 2025)

Ja eine Zeit lang gab es viel Kooperation zwischen weiterführenden Schulen, aber ich glaube durch diese ganze Situation, dass jede Schule an so vielen Baustellen arbeitet, ist das wahrscheinlich gar nicht mehr primäres Thema gewesen. Als Englisch noch etwas Neueres war, hat man sich noch viel mehr bemüht da in Gespräche zu kommen. Aber das könnte man ja auch reaktivieren? [...]" (Grundschullehrkraft 4, 27-41, Frühling 2023)

Wie hier dargestellt, kann die Berücksichtigung der verschiedenen Denkweisen, wie symbolisch durch die *Six Thinking Hats* repräsentiert, ein exemplarisches Verfahren darstellen, durch das ein Gegenstand von verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird. Dabei sollen die Denkhüte weniger als rigides Methodenschema verstanden werden, sondern vielmehr als Impulsgeber zur bewussten Einbindung vielfältiger Denkperspektiven, mit dem Ziel, Problemstellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erschließen. Gleichzeitig können sie aber auch als Werkzeug für eine gezielte Gesprächssteuerung genutzt werden, um explizit Sachverhalte zu adressieren, die ansonsten unausgesprochen bleiben – im Sinne von: „Lass uns doch mal den schwarzen Hut aufsetzen und überlegen, welche Risiken sich ggf. ergeben.“ Besonders hervorzuheben ist hierbei, dass die Denkhüte dazu anregen können, Argumente wie Sachzwänge, institutionelle Vorgaben oder pauschale Bedenken (zumindest temporär) auszublenden. Gerade für die oft diffus formulierten „Bauchschmerzen“, mit denen Neuerungen im schulischen Kontext nicht selten kenntnisfrei abgewehrt werden, bietet der rote Hut eine produktive Gelegenheit, diese subjektiven Empfindungen zu benennen, ohne sie vorschnell zu rationalisieren oder zu entwerten. Durch die gezielte Einbindung unterschiedlicher Denksätze der Stakeholder kann somit die Basis für respektvolle und konstruktive Dialoge geschaffen werden, wodurch

letztlich das Potenzial für eine längerfristige Zusammenarbeit und ein vertrauensvolles Aushandeln von Lösungen unterstützt wird.

## **9. Design & Construction: Vertikale und horizontale Arbeitsteilung als Heuristik für die Verteilung von Aufgaben und Rollen in DBR-Projekten (Folkerts)**

Ein Kernelement von designbasierten Forschungsvorhaben, wie bereits hervorgehoben, ist die Einbindung von verschiedenen Stakeholdern mit dem gemeinsamen Ziel, (kreative) Innovationen zu entwickeln, die darauf abzielen, die Unterrichtspraxis zu verbessern. Im Rahmen von D&C-Phasen ist hierfür die Zusammenarbeit unerlässlich, erfordert jedoch auf unterschiedlichsten Ebenen das Einnehmen verschiedener Rollen, bzw. das Übernehmen verschiedener Aufgaben (vgl. z.B. McKenney & Brand-Gruwel 2018). Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass das klassische Paradigma ‚eine Person ist für die Lehre zuständig und eine andere für die Forschung‘ (vgl. Stewart 2006, S. 241) nicht dazu führt, dass die Gräben zwischen Forschung und Praxis weiter bestehen (oder gar ausgeweitet werden). Insbesondere die Rolle des Designers (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 11–13), die sowohl von den Forschenden als auch von den beteiligten Lehrenden eingenommen wird, eignet sich als Brückenschlag und hebt die Relevanz aller beteiligten Perspektiven hervor. Was in der Theorie noch recht einfach klingt, ist jedoch bei der Umsetzung von DBR-Projekten, die häufig überaus komplex und dynamisch ablaufen, eine große Herausforderung. Ein Faktor, der dabei von entscheidender Bedeutung ist, ist die Arbeitsbelastung der jeweils beteiligten Stakeholder (vgl. Schäfer 2019; Folkerts & Kratzer in Vorb.). Hinzu kommen immer wieder auch lokale Kontextfaktoren, die insbesondere im Rahmen von Schulforschung häufig auftreten, wie z.B. Ausfälle von Stunden, phasenweise höhere Korrekturbelastung, Umverteilung von Unterricht, etc. Sich der im Rahmen von DBR-Projekten anfallenden Aufgaben und verschiedenen Rollen im Vorhinein bewusst zu werden, kann helfen, die Umsetzung und damit verbundene Kommunikationsnotwendigkeiten gezielter zu steuern. Auf diese

Weise kann das gemeinsam verfolgte Ziel, ein innovatives ‚Produkt‘ zu entwickeln, das die Praxis verbessert, strategisch und systematisch verfolgt werden. Im Folgenden sollen anhand der Erfahrungen aus einer DBR-Studie aufgetretene Schwierigkeiten beschrieben werden, die mithilfe der Heuristiken Arbeitsprozesszerlegung (d.h., welche Formen von Kooperation sind möglich) und Arbeitsteilung (d.h., welche Formen der Kollaboration sind möglich) beschrieben werden können und somit für zukünftige DBR-Projekte nutzbar gemacht werden.

Das DBR-Projekt, das für die Reflexion und Analyse im Hinblick auf die Einbindung mehrerer Personen im Rahmen von D&C-Phasen genutzt wird, fokussiert auf die Förderung von fremdsprachlichem Hörverstehen. Ausgangspunkt des Projekts ist eine umfassende A&E-Phase, in der verschiedene Stakeholdergruppen befragt wurden (nachzulesen in Folkerts & Matz 2024 sowie Folkerts 2024). Eine zentrale Erkenntnis dieser Phase ist, dass der Englischunterricht, der auf die Förderung des fremdsprachlichen Hörverstehens ausgelegt ist, von vielen beteiligten Stakeholdern als dysfunktional wahrgenommen wird, weshalb das übergeordnete Erkenntnisinteresse der Studie entstand, herauszufinden, an welchen Designprinzipien sich eine Unterrichtsreihe im Sprachenunterricht, die auf die Förderung der Hörverstehenskompetenz abzielt, orientieren sollte. Damit einher gehen die folgenden Forschungsfragen: *Wie nehmen Lehrende und Lernende die unterschiedlichen Elemente des Hörverstehensunterrichts im Kontext der Durchführung der auf Designprinzipien beruhenden Unterrichtsreihe wahr? Und inwiefern lassen sich aus den beiden Perspektiven positive und negative Einflussfaktoren im Hinblick auf die Gestaltung eines kompetenzorientierten Englischunterrichts, der auf die Förderung von Hörverstehenskompetenz ausgerichtet ist, ableiten?*

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden in der Studie über zwei Designzyklen hinweg gemeinsam mit verschiedenen Stakeholdern exemplarische Unterrichtsreihen für den neunten Jahrgang konzipiert. Dabei wurden insbesondere verschiedene Aufgabentypologien verwendet, die auf unterschiedliche Kompetenzbereiche des Hörverstehensprozesses (z.B. Automatisierung von Sprachdatenverarbeitungsprozessen,

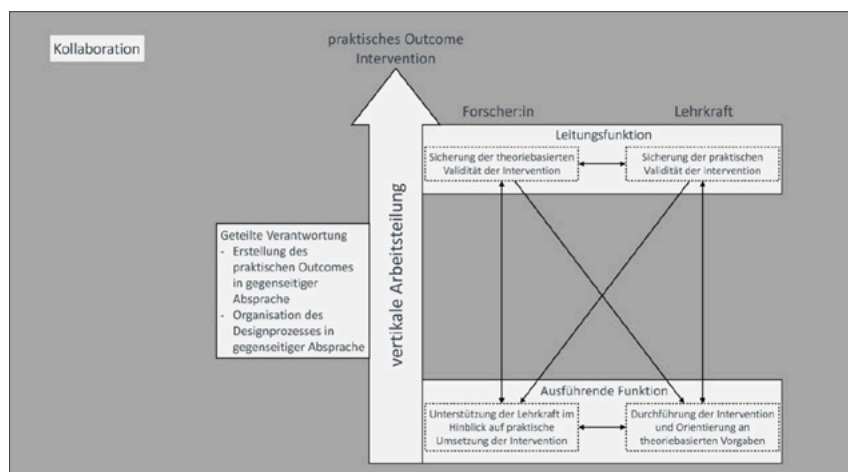
höhere kognitive Verarbeitungsprozesse, sowie die Einbindung metakognitiver Strategien) abzielen (Folkerts in Vorb.). Der D&C-Prozess begann im Sommer 2023 und endete Anfang 2025. Im ersten Designzyklus kooperierte der Autor (Jens-Folkert Folkerts) mit zwei Gymnasien (städtischer und ländlicher Raum in Nordrhein-Westfalen, Deutschland). Eine gemeinsam mit einer Co-Designerin entwickelte Unterrichtsreihe wurde in zwei Iterationen an den Kooperationsschulen durchgeführt. Während des zweiten Designzyklus erfolgte eine Kooperation mit einem Co-Designer, der an einem anderen Gymnasium im urbanen Raum in Nordrhein-Westfalen tätig ist. Die Einbindung mehrerer Co-Designer begründet sich insbesondere durch die Versetzung der ursprünglichen Co-Designerin aus dem ersten Zyklus. Diese Disruption des Designprozesses führte dazu, dass zusätzliche Stakeholder stärker mit in den Designprozess einbezogen und Rollenübernahmen sowie Aufgabenverteilungen bewusster wahrgenommen wurden.

Arbeitsteilung (und auch die damit verbundene Zerlegung von Arbeitsprozessen) ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das seit vielen Jahrhunderten u.a. Philosophen, Soziologen und Wirtschaftswissenschaftler beschäftigt hat. Arbeitsteilung kann auf unterschiedlichsten Ebenen beschrieben werden, von makro-sozioökonomischer Arbeitsteilung (z.B. die Unterscheidung von primärem, sekundärem und tertiärem Sektor) bis hin zur Arbeitsteilung im familiären Haushalt. Im Kontext dieses Beitrags wird das Konzept der Arbeitsteilung aus den Betriebswissenschaften entlehnt, welches Aufgaben, die innerhalb eines Produktionsprozesses anfallen, systematisiert und differenziert – denn die Entwicklung des praktischen Outcomes einer DBR-Studie ist analog als ein komplexer und dynamischer Produktionsprozess definierbar.

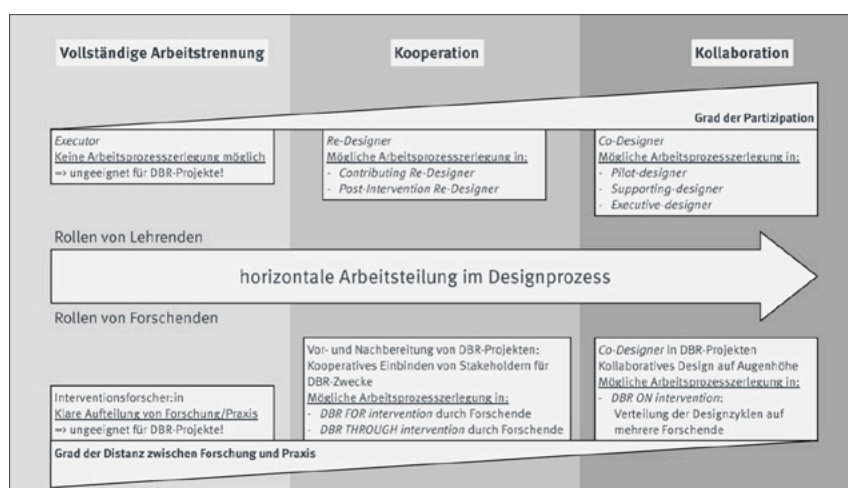
Grundsätzlich kann im Rahmen von Produktionsprozessen zwischen einer vertikalen und einer horizontalen Arbeitsteilung unterschieden werden. Bei der vertikalen Arbeitsteilung können Aufgaben und Funktionen innerhalb des Produktionsprozesses hierarchisch differenziert werden (z.B. die Unterscheidung von Leitungs- und Ausführungsfunktion). Im besten Falle erfolgt die vertikale Arbeitsteilung in Formen der

Kollaboration. Damit ist das durchgängig gemeinschaftliche Arbeiten der Beteiligten an einem gemeinsamen Ziel gemeint, was eine hierarchische Unterscheidung zwar anerkennt, aber eine generelle Offenheit und Multiperspektivität aller Beteiligten erfordert. Davon abzugrenzen ist die horizontale Arbeitsteilung, die Aufgaben und Funktionen innerhalb einer hierarchischen Ebene zerlegt (z.B. die Beteiligung verschiedener Gewerke, die für den Bau eines Hauses notwendig sind). Die horizontale Arbeitsteilung ist in den meisten Fällen eine Form der Kooperation, d.h. die Beteiligten arbeiten (oft simultan) an einzelnen Teilen des Arbeitsprozesses und das Ergebnis wird erst sukzessive (oder am Ende) zusammengefügt. Wie die hier dargelegte Heuristik der horizontalen und vertikalen Arbeitsteilung im Kontext von DBR-Projekten genutzt werden kann, wird im Folgenden anhand zweier Grafiken und den Erfahrungen aus dem o.g. Projekt erläutert.

Das praktische Outcome eines DBR-Projekts (im Folgenden bezeichnet als Intervention), erfordert die Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden, welche verschiedene Hierarchien unabdingbar macht. Da die zu designende Intervention sowohl theoretisch valide als auch praktikabel sein soll, hat es sich in der Vergangenheit in diesem Projekt als hilfreich erwiesen, klare Leitungsfunktionen zu verteilen. Während der Autor die theoretische Fundierung des gemeinsamen Designs verantwortete, lag die Federführung bei der praktischen Umsetzung bei den Co-Designern. Dies führte in gewisser Weise zu einer gegenseitigen Weisungsbefugnis (auch wenn diese nie explizit wurde). Während der Intervention übernahm der Autor überwiegend eine unterstützende Rolle, etwa bei der (Re-) Konzeption von Aufgaben auf Wunsch der Lehrkraft, er insistierte jedoch mitunter auf der Umsetzung einzelner designgeleiteter Elemente. Auf diese Weise entstand ein kollaborativer Aushandlungsprozess, der auf Augenhöhe geführt wurde. Neben dieser Aufteilung von Verantwortungen gab es aber auch gemeinsame Verantwortungen, die nur in enger Absprache erfolgen konnten. Zum einen betraf dies die Erstellung der Intervention selbst, auf deren Fertigstellung alle Beteiligten angewiesen waren. Zum anderen betraf dies organisatorische Entscheidungen, die z.B. empirische Erhebungen und den



**Abbildung 1**  
Vertikale Arbeitsteilung in DBR-Projekten



**Abbildung 2**  
Horizontale Arbeitsteilung während des Designprozesses in DBR-Projekten

Schulkalender miteinander in Einklang bringen mussten.

Cviko et al. (2014) beschreiben in ihrer Studie zu unterschiedlichen Rollen von Lehrenden im Kontext von Curriculum-Design drei verschiedene Rollen: a) diejenigen Lehrenden, die die Vorgaben umsetzen (*Executor*), b) diejenigen, die die Vorgaben anpassen und/oder erweitern (*Re-Designer*), und c) diejenigen, die bei der Entwicklung der Vorgaben mitarbeiten (*Co-Designer*). Diese drei Rollen eignen sich für die Beschreibung von horizontaler Arbeitsteilung im Kontext von DBR-Projekten, da sie zunächst einmal verschiedene Aufgabenbereiche innerhalb einer Hierarchieebene definieren. Darüber hinaus muss jedoch auch eine vertikale Arbeitsteilung mitgedacht werden, die bei Cviko et al. (2014) nur angedeutet wird, aber für DBR-Projekte unerlässlich ist. Ausgedrückt werden kann diese durch unterschiedliche Grade an Involviertheit in den Designprozess. Je stärker Stakeholder in den Designprozess integriert werden, desto ausgeprägter wird die Form der Zusammenarbeit, von kooperativ zu kollaborativ. Konkreter ausdifferenziert werden im Folgenden die für DBR geeigneten Rollen der *Re-* und *Co-Designer*.

– Differenzierte *Re-Designer* Rollen

– *Contributing Re-Designer*

- Lehrende, die sich, während sie Veränderungen an der Intervention durchgeführt haben, von sich aus mit den Forschenden austauschen. Größeres Verantwortungsgefühl für die Umsetzung der Intervention wird deutlich.

– *Post-Intervention Re-Designer*

- Frühe Nutzer des Designs, die im Anschluss der Durchführung über Veränderungen berichteten. Einbindung und wenig Verantwortungsübernahme für die Umsetzung der Intervention wird deutlich.

– Differenzierte *Co-Designer* Rollen

– *Pilot Designer*

- *Co-Designer*, die/der eng in die Entwicklung eines initialen Prototyps eingebunden wird. Nicht mehr an der Umsetzung der Intervention beteiligt.

– *Supporting Designer*

- Einbindung eines *Co-Designers* zu einem frühen Zeitpunkt des Designs mit unterstützender Funktion (bspw. Prüfung von Aufgabenformulierungen, ob diese auch für eigene Lerngruppen verständlich wären) oder eindeutiger Aufgabenzuweisung.

– *Executive Designer*

- *Co-Designer*, die für die Umsetzung einer Intervention verantwortlich sind und dabei empirisch begleitet werden. Diese *Co-Designer* sollen nach Möglichkeit auch regelmäßig über Designentscheidungen während der Durchführung berichten.

Horizontale Arbeitsteilung ist, meiner Erfahrung nach, im Rahmen von DBR-Projekten möglich und bietet Chancen, birgt jedoch auch (z.T. erhebliche) Risiken. Einerseits helfen die zusätzlichen Perspektiven der eingebundenen Stakeholder insbesondere dabei, Schwächen im Design zu erkennen und Erkenntnisse für eine mögliche, größer angelegte Implementation zu gewinnen. Andererseits führt die Einbindung mehrerer Personen nicht nur zu einem deutlich erhöhten Kommunikationsaufwand, auch die Übernahme von Leitungsfunktionen sowie die angestrebte Kollaboration werden deutlich erschwert. Der Vorteil, auch im Rahmen von *Re-Design*-Rollen mit Stakeholdern zu kooperieren, ist, dass auf diese Weise bereits Erkenntnisse darüber gewonnen werden können, wie mit einem spezifischen Design tatsächlich in der Praxis gearbeitet wird und wie die Lehrenden anhand des Designs exemplarisch lernen und die zugrundeliegende Theorie verstehen. Zuletzt muss gesagt werden, dass die Rolle von rein ausführenden Lehrenden im Kontext von DBR-Projekten nicht gewinnbringend ist, weil sie keine Form der Kooperation oder Kollaboration beinhaltet.

Analog zu den Lehrenden ist auch eine Arbeitsteilung der Forschenden vorstellbar und dringend zu empfehlen. Hierbei eignet sich die Unterscheidung von DBR *for/on/through intervention* (McKenney & Reeves 2019: 23–26), um typische Arbeitsprozesse von DBR-Studien zu unterscheiden und auf verschiedene Forschende aufzuteilen. Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, sinkt mit zunehmender

Involviertheit der Praxis-Stakeholder auch die hierarchische Aufteilung, so dass sie – im besten Fall – auf Augenhöhe passiert und als Kollaboration bezeichnet werden kann.

## 5. Implementation & spread: Rogers' Innovationsdiffusionsmodell als Heuristik für die Verankerung fachdidaktischer Innovationen in der Praxis (Siepmann)

Ein Ziel, wenn nicht gar elementarer Bestandteil designbasierter Forschung, ist die nachhaltige Überführung eines innovativen Unterrichtsdesigns in die Praxis und das möglichst über den ursprünglichen Kontext hinaus. In McKenney & Reeves' (2019) *generic model* (siehe oben) wird dieser Prozess als *implementation & spread* bezeichnet. Innerhalb dieses Prozesses wiederum tragen verschiedene Strategien dazu bei, eine Innovation in der Praxis fest zu verankern. Neben der Dissemination, also die einseitig durch die Forschenden betriebene Publikation von Forschungsergebnissen, beschreiben die Autor:innen die Diffusion: „[D]iffusion is the process through which interventions are pulled into practice from within.“ (McKenney & Reeves 2019: 203). Bereits aus dieser Definition wird deutlich, dass dieser Prozess, anders als die Dissemination, nur begrenzt plan- und kontrollierbar ist, auch wenn die Autor:innen eine Reihe von Erfolgsfaktoren und Strategien skizzieren. Letztlich gilt: je größer die Anzahl teilnehmender Lehrender oder ganzer Fachkollegien ist, desto mehr entzieht sich der erwünschte Implementations- und Ausweitungsprozess der Innovation dem direkten Zugriff der Forschenden. Es ist daher notwendig, ein Verständnis über die Dynamik eines sozialen Systems wie der Schule und der längerfristigen Übernahme von neuen (fachdidaktischen) Ansätzen in einem solchen System zu entwickeln, um günstige Voraussetzungen für die erfolgreiche Diffusion zu schaffen.

Prozesse der Innovationsdiffusion werden u.a. in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften untersucht. Das Innovationsdiffusionsmodell nach Everett M. Rogers (1983) ist in diesem interdisziplinären Forschungsfeld bis heute eine wichtige Referenz, damit verbundene Begriffe wie *early adopters* oder *tipping*

*point* haben gar den Sprung in populäre (Tech-)Diskurse geschafft. Nicht zuletzt aufgrund seiner leichten Zugänglichkeit eignet es sich, Innovationsprozesse verständlich zu beschreiben und darüber zu kommunizieren. Auf Basis empirischer Daten zeigte Rogers, dass die Übernahme von Innovationen in sozialen Systemen – Unternehmen, Institutionen, der Gesellschaft insgesamt – in ähnlichen Phasen verläuft. Er unterscheidet dabei zwischen fünf Grundtypen (*adopter categories*) in der Übernahme von Innovationen: *innovators*, *early adopters*, *early majority*, *late majority* und *laggards*. Die ersten drei und letzten beiden Personengruppen bilden demnach jeweils die Hälfte der Gesamtpopulation ab. Für die Übernahme einer Innovation in der Breite einer Organisation oder der gesamten Gesellschaft ist es deshalb entscheidend, eine Mehrheit von der (langfristigen) Übernahme der Innovation zu überzeugen, um so einen kritischen Punkt (*tipping point*) zu überschreiten. Rogers beschreibt darüber hinaus einen idealtypischen, fünfphasigen Entscheidungsprozess zur Innovationsübernahme: Erkenntnis, Überzeugung, Entscheidung, Umsetzung und Bestätigung (vgl. Rogers 1983: Kap. 5). Interessant sind dabei aus DBR-Sicht nicht nur die ersten drei Phasen, die mit der (erstmaligen) Übernahme der Innovation enden, sondern vor allem auch die Frage nach der Qualität der Umsetzung und der individuellen Bestätigung, dass die Innovation die intendierten Effekte auch tatsächlich bewirkt. Letzteres begünstigt die nachhaltige Etablierung.

Der Nutzen von Rogers' Modell soll im Folgenden im Rückblick auf ein abgeschlossenes DBR-Projekt reflektiert werden. Es handelt sich dabei um eine Studie zur Förderung und Beurteilung von Mündlichkeitskompetenz (*oracy*, Siepmann 2024a) im Zusammenhang mit mündlichen Kommunikationsprüfungen. Diese wurde zwischen 2019 und 2023 an einer Partnerschule (Gymnasium, ländlicher Raum in Nordrhein-Westfalen, Deutschland) in enger Zusammenarbeit zwischen dem Autor (Philipp Siepmann) und Fremdsprachenlehrkräften durchgeführt. Die Ergebnisse zur theoretischen Konzeption der mündlichen Kommunikationsprüfung, zur Entwicklung der Prüfungsaufgabe (Siepmann 2024b) und des Bewertungsrasters (Siepmann 2025) sowie der jeweiligen Designprinzipien werden andernorts vertiefend dargestellt.

Wenn im Folgenden von der unterrichtlichen Innovation die Rede ist, ist damit das Konzept des *OraCycle* gemeint, ein Planungsinstrument zur ganzheitlichen Förderung und Beurteilung von Mündlichkeitskompetenz (Siepmann & Bruns 2025). Die nachfolgende Reflexion erfolgt auf Basis von Lehrkräfteinterviews, die am Ende des Projekts im Rahmen eines dritten Zyklus der *evaluation & reflection* geführt wurden. Ein Teil des Leitfadens enthielt Fragen zur rückblickenden Beurteilung der Chancen und Herausforderungen von derartigen Kooperationen. Den Anstoß zum Rückgriff auf das Rogers-Modell gab das Gespräch mit der Lehrerin, die über den gesamten Forschungsprozess als Co-Designerin agierte. Sie beschrieb, ohne bewusst Bezug auf das Modell zu nehmen, die verschiedenen, oben skizzierten Grundtypen der Innovationsübernahme. Diese Ausführungen möchte ich im Folgenden näher betrachten und in Bezug zum Modell setzen.

Die Lehrerin war mir persönlich seit dem ersten Kontakt im Rogers'schen Sinne als *innovator* aufgefallen. So reagierte sie, ohne zu zögern, auf mein Gesuch nach Kooperationspartnern für das Forschungsprojekt, nahm von Anfang an die Rolle der Co-Designerin ein, arbeitete stets auf Augenhöhe im Projekt mit und brachte es maßgeblich in der Englisch-Fachschaft voran. Dieser (idealisierten) Personengruppe schreibt Rogers (1983: 248) unter anderem eine große Offenheit gegenüber neuen Ideen, hohe Risikobereitschaft sowie eine hohe Toleranz gegenüber Rückschlägen zu. Zugleich sind sie gelegentlich Außensteher in einem sozialen System und ihre ‚innovativen‘ Ideen werden nicht selten von anderen kritisch beäugt. Diese ambivalente Rolle zwischen eigenem Innovations- und Führungsanspruch auf der einen Seite, und limitierter Meinungsführerschaft auf der anderen, drückt sich in einer selbstironischen Äußerung der Lehrerin aus: „Immer wenn ich eine blöde neue Idee hatte, da musste [meine Kollegin, PS] das auch mit ausprobieren“ (s.o.). Eben diese, von ihr erwähnte Kollegin nahm im Projekt, zusammen mit zwei weiteren Lehrkräften, eine wichtige Mittlerfunktion als *early adopter* ein: Sie zeigte sich von Beginn an bereit zur Teilnahme und zur parallelen Übernahme des von der Co-Designerin und mir entwickelten Unterrichtskonzepts. Nach Rogers verfügen die *early adopters* über

einen deutlich größeren Einfluss auf die zögerlicheren Mitglieder eines sozialen Systems und sind daher wichtige Mittler:innen im Innovationsprozess (vgl. Rogers 1983: 248f.). Es ist rückblickend zu vermuten, dass ihre Validierung des Designs im hier betrachteten Projekt gegenüber weiteren, bis dahin nicht direkt involvierten Kolleginnen und Kollegen den Grundstein für die Übernahme des Designs in ihren eigenen Unterricht bildete. Die Co-Designerin erinnert sich an diese Entwicklung wie folgt:

Dann kamen die nächsten Kollegen dazu und die anderen, die noch gar nicht im Boot waren, kriegten irgendwie mit, wieviel Spaß wir eigentlich daran hatten und was für uns das alles nach sich zog und was da passierte und was wir immer berichtet haben. Die waren alle total neugierig und interessiert und wollten immer wieder wissen, was wir gemacht haben und waren auch total beeindruckt, oh, was habt ihr denn alles schon wieder gemacht? Warum macht ihr das? Wie macht ihr das? Und waren dann auch total motiviert mitzuarbeiten. (Evaluation Lehrkräfte Dritter Zyklus, L1, Pos. 45)

Was dieses Zitat besonders eindrücklich beschreibt, ist die intensive Einbindung einer *early majority*, sowie mindestens von Teilen der *late majority* (die sich anfangs interessiert, aber noch skeptisch zeigte), um den oben erwähnten *tipping point* zu erreichen. Die zunehmende Akzeptanz des Projekts bzw. Bereitschaft der Lehrenden, sich persönlich einzubringen (z.B. durch die Erarbeitung weiterer Reihen für unterschiedliche Jahrgangsstufen im Rahmen eines pädagogischen Tages der Schule) erscheint mir aus heutiger Sicht als wegbereitend für eine – von verschiedenen Lehrerinnen bestätigte – längerfristige Übernahme der Innovation nicht nur im Fach Englisch, sondern in Ansätzen auch Spanisch und Französisch. Auch die Co-Designerin stellt resümierend fest: „[E]s fing halt klein an, schlug immer größere Wellen und hat dann alle so ein bisschen mit eingesogen“ (Evaluation Lehrkräfte Dritter Zyklus, L1, Pos. 45).

An dieser Stelle ist es erhellend, die Sichtweisen der *early adopters* heranzuziehen, die eine Schlüsselrolle in diesem wellenartigen Prozess einnahmen und zu ergründen, welchen Mehrwert sie aus ihrer Mitarbeit geschöpft haben. So betont eine Lehrerin, die das innovative Design

für die 6. Klasse adaptierte, die Bedeutung des intensiven Austauschs und der kollaborativen Unterrichtsplanung:

Aber der Austausch, der jetzt über diese Reihe und die Vorbereitung auf die mündliche Prüfung hinweg stattgefunden hat, war ein ganz anderer, viel intensiver, viel offener. Und jeder hat so das reingegeben, was gerade ging. Also auch zeittechnisch. Und das hat einfach so Spaß gemacht, das muss ich auch sagen. Diese Sachen zu kreieren und auch zu merken, dass ich ganz anders mit dem Buch hier arbeiten kann, als ich das vielleicht vorher gemacht habe. Da bin ich so gefühlt Seite von Seite und ja, mal gucken, was kann ich da noch hinzunehmen. Und jetzt kann ich sagen, ich habe da eine Unterrichtsreihe und die kann ich auch im nächsten Jahr in der Sechsten beispielsweise wieder nutzen, ein bisschen abwandeln und könnte die mündliche Prüfung genauso wieder durchführen. Also, und ich glaube, dass wir da sehr von partizipieren können, wenn wir uns da einfach in den Austausch mehr begeben und das weiterführen. (Evaluation Lehrkräfte Dritter Zyklus, L2, Pos. 98)

Gegen Ende dieser Aussage spricht die Lehrerin von „partizipieren“, wobei sie vermutlich „profitieren“ meint. Ob dies reiner Zufall ist, sei dahingestellt, jedenfalls entspricht diese Äußerung ihrer Grundaussage, dass die „intensiver[e]“ und „offener[e]“ Zusammenarbeit im

Kollegium an sich einen wesentlichen Mehrwert der Projektteilnahme darstellt. Im mittleren Teil wird zudem erkennbar, dass sie durch den Austausch auch neue Einsichten zur Unterrichts- und Prüfungsplanung gewinnen konnte, indem sie von bewährten Routinen abweicht („ganz anders als mit dem Buch hier arbeiten, als ich das vielleicht vorher gemacht habe“, s.o.). Für einen nachhaltigen Effekt spricht der letzte Satz, der nahelegt, dass sie (und ggf. ihre Kolleginnen und Kollegen) „das weiterführen“ könnten, also das Unterrichtsdesign kontinuierlich und kollaborativ zu verfeinern. Nicht unerwähnt bleiben sollte aber auch die Tatsache, dass Einzelne sich gänzlich aus dem Projekt heraushielten bzw. das neue Unterrichts- und Prüfungsdesign nicht übernahmen, nach Rogers also der Gruppe der *lagards* zuzuordnen sind und die Innovationen grundsätzlich eher ablehnend gegenüberstehen. Idealerweise sollten diese Personen ebenso wie alle anderen Gruppen in die Begleitforschung einbezogen werden, sofern sie sich hierzu bereit erklären. Dies verspricht wertvolle Erkenntnisse darüber, wie Hürden in der Innovationsdiffusion in schulischen Kontexten abgebaut werden können.

Die hier vorgestellten Auszüge aus den reflektierenden Interviews mit den Lehrenden liefern noch keinen Beleg für die

**“Auch wenn DBR einen mittlerweile gut etablierten Rahmen für Forschungs-Praxis-Partnerschaften setzt, ist ein gelingender Dialog auch hier keinesfalls ein Selbstläufer. Vielmehr bedarf es einer aktiven, reflektierten Gestaltung der Kommunikations- und Arbeitsprozesse, um Hürden zu antizipieren, Konflikte zu managen und so günstige Bedingungen für eine nachhaltige und weitreichende Implementation von innovativen Unterrichtskonzeptionen zu schaffen.”**

Übertragbarkeit des Rogers-Modells auf schulische Kontexte. Jedoch zeigen sie, dass eine Reflexion über die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Innovationsdiffusion in partizipativer, designbasierter Forschung und weiterführende Forschung auf diesem Gebiet gewinnbringend sein dürfte. Ein hier noch nicht betrachteter, aber ebenfalls forschungsrelevanter Aspekt von Rogers' Modell ist der Innovations-Entscheidungs-Prozess, der zur Übernahme oder Ablehnung einer Innovation führt.

## 6. Vorschlag für ein vorläufiges Designprinzip zur Gestaltung von Forschungs-Praxis-Kollaborationen

Wie die Reflexionen zu den verschiedenen Projekten gezeigt haben, könnten die vorgestellten Heuristiken insbesondere DBR-Neulingen helfen, den Forschungs-Praxis-Dialog gut vorzubereiten und mögliche Hürden in der

Zusammenarbeit zu überwinden. Alle drei Heuristiken eint, dass sie auf ein hohes Maß an Partizipation aller beteiligten Personen und eine gleichermassen zielorientierte und wertschätzende Zusammenarbeit ausgerichtet sind. Im DBR-Sinne handelt es sich bei den hier angestellten Überlegungen aber nur um einen ersten Prototyp auf Basis von begrenzten empirischen Daten, Feldnotizen sowie Erinnerungen der Forschenden, sodass sie noch weiterer Ausarbeitung bedürfen. Als Basis hierzu möchten wir ein vorläufiges, prozedurales Designprinzip (van den Akker 1999) zur Gestaltung von Zusammenarbeit von Forschung und Praxis vorschlagen und zu seiner weiteren Entwicklung anregen (vgl. Tab. 1).

Um eine Kooperation und/oder Kollaboration zwischen Forschenden und Lehrenden des Fremdsprachenunterrichts partizipativ, zielorientiert und wertschätzend zu gestalten, werden folgende Strategien empfohlen:
1) Die Methode der Six Thinking Hats nach de Bono (1990) erleichtert die Übernahme verschiedener Perspektiven auf das zu untersuchende praktische Problem und fördert eine strukturierte, gleichberechtigte Kommunikation. Ihr Einsatz eignet sich daher besonders, aber nicht ausschließlich, in der initialen Problemanalyse innerhalb eines DBR-Projekts.
2) Um Aufgaben und Verantwortungen im Rahmen von DBR-Projekten zielführend verteilen zu können, bietet es sich an, diese entsprechend den Prinzipien von vertikaler und horizontaler Arbeitsteilung aufzugliedern. Insbesondere die vertikale Arbeitsteilung hilft dabei, gemeinsame Verantwortungen und Abhängigkeiten deutlich zu machen, die das Gelingen einer angestrebten Theorie-Praxis-Kollaboration begünstigen.
3) Um günstige Bedingungen für eine langfristige Verankerung der in einem DBR-Projekt entwickelten Innovation(en) zu schaffen, bietet das Innovationsdiffusionsmodell nach Rogers (1983) Orientierung. Es hilft, soziale Dynamiken im System Schule zu antizipieren, innovationsaffine Gruppen innerhalb dieses Systems gezielt einzubinden und Entscheidungsprozesse der Innovationsübernahme zu begleiten.

**Tab. 1**

Vorläufiges prozedurales Designprinzip zur Gestaltung der Forschungs-Praxis-Kooperation in DBR

---

## Literatur

- Bakker, A.** (2019). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. New York: Routledge.
- Cviko, A., McKenney, S. & Voogt, J.** (2014). Teacher roles in designing technology-rich learning activities for early literacy: A cross-case analysis. *Computers & Education* 72, 68–79. DOI: [10.1016/j.compedu.2013.10.014](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.014)
- de Bono, E.** (1990). *Six Thinking Hats*. London: Penguin Books.
- Folkerts, J.-F.** (2024). Wer Ohren hat zu hören. Qualitätskriterien für guten Hörverstehensunterricht aus der Perspektive von Englischfachleitungen. In V. Lohe, A. Lindl, & P. Kirchhoff. *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (pp. 201–228). Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830999201.09>
- Folkerts, J.-F.** (in Vorb.). Fremdsprachliches Hörverstehen Unterrichten: Eine design-basierte Studie zur Entwicklung von Prinzipien für die Förderung von Hörverstehen im Englischunterricht (Arbeitstitel).
- Folkerts, J.-F. & Matz, F.** (2024). The Challenge of Learning to Listen—Insights into a Design-Based Research Study in German EFL Secondary Education. In J. Reckermann, P. Siepmann, & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in English Language Education* (Vol. 36, pp. 125–145). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5_8)
- Folkerts, J.-F. & Kratzer, A.** (in Vorb.). Einer allein kann kein Dach tragen – Design-Based Research und Promotionsprojekte in der Fremdsprachenforschung. Eine Analyse. In K. Wieland, U. Grum & K. Schultze (Hrsg.). *Verantwortung in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Methoden, Ethik, Third Mission*. Peter Lang.
- McKenney, S. & Brand-Gruwel, S.** (2018). Roles and Competencies of Educational Design Researchers. One Framework and Seven Guidelines. In: M. J. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*. Cham: Springer, pp. 1–26.
- McKenney, S. & Reeves, T. C.** (2019). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Nasi, N.** (2024). Co-creating with teachers during participatory action research: Teachers' perceptions, researchers' dilemmas, and some possible strategies to enhance communication in the field. *Action Research*, 0(0), 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/14767503241306023>
- Jelden, E.** (2008). Heuristik. In P. Prechtl & F.-P. Burkard (Hrsg.). *Metzler Lexikon Philosophie* [3. Auflage]. Wiesbaden: Springer, p. 240.
- Reckermann, J.; Siepmann, P. & Matz, F.** (Hrsg.). *Oracy in English Language Education. Insights from Practice-Oriented Research*. Wiesbaden: Springer.
- Reinmann, G.** (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1, pp. 52–69.
- Rogers, E. M.** (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.
- Sandoval, W.** (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Sato, M. & Loewen, S.** (2022). The Research–Practice Dialogue in Second Language Learning and Teaching: Past, Present, and Future. *The Modern Language Journal*, 106(3), 509–527. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12791>
- Schäfer, L.** (2019). Zwischen Ausführen und Gestalten – Zur Rolle von Lehrpersonen im Entwicklungsprozess einer fremdsprachendidaktischen Design-Based-Research-Studie. In: A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Fachdidaktische Forschung und Innovation im Fachunterricht*. Springer VS, pp. 67–83.
- Schlieckmann, R.** (2024). Speaking Connects – Oral Exams at the Transition from the Primary to Secondary EFL Classroom. In: Reckermann et al., pp. 167–186.
- Siepmann, P.** (2024a). Re-Framing Oracy in English Language Education. In Reckermann et al., pp. 17–36.
- Siepmann, P.** (2024b). Tasks matter! Siepmann, P. (2024b). Tasks Matter! Insights from a Design-Based Research Project on Oral Communication Exams in the EFL Classroom. In: Reckermann et al., pp. 139–155.
- Siepmann, P.** (2025). Designbasierte Forschung als Theorie-Praxis-Partnerschaft: Ein Kooperationsprojekt zur mündlichen Kommunikationsprüfung. In: G. Gödecke & L. Schäfer (Hrsg.), *Entwicklungs- und gestaltungsorientierte Fremdsprachenforschung. Forschungsmethodische Grundlagen und Praxisbeispiele*. Trier: WVT.
- Siepmann, P. & Bruns, J.** (im Druck). Fostering and Assessing Oracy: Introducing the OraCycle. In: F. Matz & D. Rumlich (Hrsg.): *Examinations in Foreign Language Education. Theory and Practice*. Frankfurt: Peter Lang.
- Stewart, T.** (2006). Teacher–Researcher Collaboration or Teachers' Research? *TESOL Quarterly*, 40(2), 421–430.
- van den Akker, J.** (1999). Principles and Methods of Developmental Research. In: J. van den Akker, N. Nieveen, R.M. Branch, K.L. Gustafson & T. Plomp (Hrsg.), *Design Methodology and Developmental Research in Education and Training*. Dordrecht: Springer, pp. 1–14.