

Design-Based Research – Potenziale eines Forschungsansatzes für DaF in Japan

Marco RAINDL

1. Einleitung

Das Fach DaF zeichnet sich traditionell durch einen starken Praxisbezug aus: DaF-Forschung hat „tendenziell stärker als andere Disziplinen den Anspruch, zumindest mittelbar für die Praxis relevant zu sein und von ihr Fragen und Probleme als Ausgangspunkte von Forschung zu übernehmen und Ergebnisse dieser Forschung dann wieder an sie zurückzuspiegeln, um auch auf eine Weiterentwicklung der Praxis einzuwirken“ (Fandrych et al. 2010: 11). Dass das Ziel eines Wissenstransfers zwischen Forschung und Praxis bei Fandrych et al. eher vorsichtig formuliert wird, deutet allerdings darauf hin, dass dieser Anspruch nicht leicht zu realisieren ist. Zum einen besteht auf dem Feld der Pädagogik zwischen Theorie und Praxis – etwa wegen der unterschiedlichen „institutionellen Verortung der Akteure“ oder des jeweiligen „handlungsleitenden Interesses“ – grundsätzlich oft ein Spannungsverhältnis (Lehmann-Wermser & Konrad 2016: 266). Zum anderen kann man die Idee einer direkten Übertragung von wissenschaftlichem Theoriewissen in das Handlungswissen von Lehrenden als solches problematisieren, weil man beide Formen von Wissen als miteinander unvereinbar auffassen kann (Schart & Schocker 2013: 42): Theoriewissen ist durch „Abstraktion, Systematisierung, Präzision und Widerspruchsfreiheit“ gekennzeichnet, das Handlungswissen von Lehrenden baut auf „persönlichen Erlebnissen, Werturteilen, Vermutungen und Erfahrungen“ auf (ebd.).

In der Lehr-Lernforschung in Deutschland wird gegenwärtig ein Ansatz diskutiert (vgl. Reinmann 2017), der versucht, eine Brücke zwischen Theorie und Unterrichtspraxis zu schlagen, indem er Theorie und Praxis gleichsam miteinander verschränkt: Er zielt darauf ab, durch die wissenschaftliche Untersuchung

systematischer Lern-Gestaltungsprozesse in der Praxis nicht nur die Praxis zu optimieren, sondern auch Theorie zu generieren. Dieser Ansatz, Design-Based Research (im Folgenden: DBR), der sich in den letzten vierzig Jahren aus Wurzeln in der Bildungsforschung in den USA und den Niederlanden entwickelt hat, wird in Deutschland allmählich auch in der Fremdsprachendidaktik zur Kenntnis genommen und eingesetzt. Der vorliegende Beitrag stellt verschiedene Aspekte dieses für den Bereich DaF noch neuen Forschungskonzepts vor und fragt abschließend nach seiner Eignung für das Forschungsfeld DaF in Japan.

Dazu werden zunächst wichtige Prinzipien von DBR herausgearbeitet. Anschließend wird ein Überblick über die Verbreitung von DBR, über Varianten des Ansatzes und gemeinsame Merkmale dieser Varianten gegeben. Nach einer genaueren Beleuchtung des Design-Begriffs von DBR werden verschiedene historische Entwicklungslinien von DBR nachgezeichnet und der Ansatz vom Konzept der Aktionsforschung abgegrenzt. Danach werden zwei DBR-Modelle erläutert und nach ihren Leistungen befragt. Abschließend wird erörtert, ob DBR ein Ansatz ist, der sich für Projekte unter den spezifischen Bedingungen von DaF-Forschung in Japan eignet.

2. Design-Based Research als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis

Der Forschungsansatz DBR ist darauf angelegt, die Felder Theorie und Praxis zusammenzuführen und – unter Nutzung der Expertise von Forschenden und Lehrenden – (wiederverwendbare) Lösungen zu einer Verbesserung der Unterrichtspraxis zu entwickeln und gleichzeitig das theoretische Verständnis der betreffenden Lehr-Lern-Prozesse zu vertiefen. Dabei wird ein Problem der Unterrichtspraxis aufgegriffen oder von außen eine Zielvorstellung an den Unterricht herangetragen und dazu eine – theoretisch informierte – Intervention entwickelt, d.h. eine Lösung zur Problembearbeitung (z. B. ein Konzept, eine Methode, ein Lernmaterial oder der Einsatz eines technologischen Werkzeugs), die anschließend in der Praxis erprobt wird. Auf Grundlage der begleitenden formativen Evaluation wird die Intervention weiterentwickelt, und der Kreislauf von Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung wird so lange wiederholt, bis

ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht ist. Abschließend folgt dann eine summative¹⁾ Evaluation, deren Ergebnis ein methodisch-didaktisches Modell (z. B. ein so genanntes Referenz-Design; Lehmann-Wermser & Konrad 2016: 276) ist, das von anderen Lehrenden für ähnliche Lehr-Lern-Kontexte angepasst werden kann, sowie eine lokale Lehr-Lern-Theorie. Während des gesamten Prozesses arbeiten Forschende und Lehrende eng zusammen. Die zum Einsatz kommenden Forschungsmethoden sind dabei die gängigen Methoden der empirischen Forschung (Beobachtungen, Befragungen, Dokumentenanalyse, Quasi-Experimente, Tests), es kann mit qualitativen oder quantitativen Verfahren oder auch mit *mixed methods* gearbeitet werden.

Das Besondere des Ansatzes sieht Gabi Reinmann, die sich früh für den Einsatz von DBR in der Bildungsforschung in Deutschland stark gemacht hat, zum einen im Ziel von DBR, „sowohl einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften als auch theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“, und zum anderen darin, dass der Ausgangspunkt der Forschung in einem praktisch relevanten Bildungsproblem liegt (Reinmann 2017: 50).

Barab & Squire (2004) betonen die Verschränkung der Aspekte *Praxisoptimierung* und *Theorieentwicklung* mit einer klaren Abgrenzung von DBR gegenüber herkömmlichen Ansätzen, denen es lediglich darum zu tun ist, Theorie zu generieren, indem sie DBR-Projekten, die keine Verbesserung in der Praxis erreicht haben, ihre theoretische Aussagekraft absprechen: „Design-based research that advances theory but does not demonstrate the value of the design in creating an impact on learning in the local context of study has not adequately justified the value of the theory“ (Barab & Squire 2004: 6). Dahinter stehen Überlegungen in der Tradition der pragmatischen Philosophie von John Dewey, nach denen Theorien nicht nach ihrem abstrakten Anspruch auf Wahrheit, sondern nach ihrer praktischen Relevanz zu beurteilen seien (ebd.). Die Ideen Deweys haben die Entwicklung von DBR in den USA wesentlich beeinflusst (Bakker 2018: 24–25).

Eine weitere Abgrenzung von Forschungsansätzen, die auf Theorien mit einem hohen Generalisierungsgrad abzielen, nehmen Cobb et al. (2003) vor, indem

1) Unter „summativer“ Evaluation wird hier eine abschließende Auswertung des gesamten Prozesses verstanden; im Gegensatz dazu ist eine „formative“ Evaluation eine den Prozess begleitende Auswertung, die Ausgangspunkt für eine Anpassung der Intervention werden kann.

sie darauf verweisen, dass solche Theorien sich auf ein Wissen darüber bezögen, *was* im Allgemeinen in Lehr-Lern-Zusammenhänge funktioniere („what works“, ebd. 9). Dieses Wissen ist aber isoliert von den konkreten Kontextbedingungen der Unterrichtspraxis – und daher schwer umsetzbar. Der Vorzug von DBR sei seine Praxisrelevanz, die, so Cobb et al., auch die genauen Hintergründe der analysierten Lehr-Lern-Prozesse sowie eine genaue Beschreibung des didaktischen Designs offenlege und erst so die Übertragbarkeit der Ergebnisse in andere Kontexte erlaube: „What works‘ is underpinned by a concern for ‚how, when, and why‘ it works, and by a detailed specification of what, exactly, ‚it‘ is. This intimate relationship between the development of theory and the improvement of instructional design for bringing about new forms of learning is a hallmark of the design experiment methodology“ (ebd.: 13).

Die Art theoretischen Wissens wiederum, die in DBR-Projekten generiert werden kann, wird von Cobb et al. – in Abgrenzung von „grand theories“ (ebd.) als „humble (theories)“ (ebd.: 9) beschrieben. Andernorts werden die theoretischen Ergebnisse von DBR-Projekten im Hinblick auf ihre Reichweite als „area specific theories“ (Euler 2017: 12), „kontextualisierte Theorien des Lernens und Lehrens“ (Reinmann 2005: 61), „intermediate theoretical scope“ (diSessa, 1991, nach Cobb et al.: 11) oder „petite generalization“ (Stake 1995, nach Barab & Squire 2004: 5) charakterisiert.

Das besondere Charakteristikum der Iterativität von DBR, bei dem das Design im Verlauf seiner Erprobung wieder und wieder evaluiert und angepasst wird, lässt Barab & Squire nicht von *einem* Forschungsansatz, sondern von Forschungsansätzen sprechen: „Design-based research is not so much *an* approach as it is a series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings“ (Barab & Squire, 2004: 2; Hervorhebung im Original).

Vor dem Hintergrund des Gesagten könnte man DBR also wie folgt definieren: DBR ist ein Forschungsansatz, der theoriegeleitete Interventionen in Lehr-Lern-Zusammenhänge beforcht und dabei ebenso auf eine Optimierung der Praxis abzielt wie auf die Entwicklung theoretischen Wissens.²⁾

2) Diese Arbeitsdefinition ist in Auseinandersetzung mit folgender Bestimmung des DBR-Begriffs

3. Verbreitung, Varianten, gemeinsame Merkmale

DBR hat verschiedene Wurzeln und wurde in der Zeit seiner Entwicklung in den 1990er Jahren etwa in der pädagogischen Psychologie, der Mathematikdidaktik und im Kontext des Lernens mit digitalen Medien verwendet. Reinmann empfiehlt ihn der gesamten Lehr-Lernforschung (Reinmann 2005) bzw. der Bildungswissenschaft (Reinmann 2017) an, Lehmann-Wermser & Konrad (2016: 268) verorten ihn präziser in der „Erziehungswissenschaft im Bereich der Praxisforschung als Entwicklungsforschung“. In den letzten Jahren mehren sich auch Forschungsprojekte in den Fremdsprachendidaktiken, in denen DBR zum Einsatz kommt (dokumentiert z. B. im Sammelband von Doff & Komoss 2017).

In Deutschland ist DBR erst seit ein paar Jahren in Anwendung, vor allem im Umfeld des 2010 gegründeten interdisziplinären Forschungs- und Nachwuchskollegs *Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr- und Lernprozessen* (FUNKEN) an der Universität Dortmund (Prediger et al. 2012) sowie im interdisziplinären Forschungsverbund *Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation* (FaBIT) an der Universität Bremen (Peters & Roviró 2017), aus dem der oben erwähnte Sammelband hervorgegangen ist. DBR wird auch zunehmend in die Curricula fachdidaktischer Studiengänge integriert, um angehende Lehrende als „forschende Lehrkräfte“ besser auf die Herausforderungen ihrer beruflichen Praxis vorzubereiten (vgl. Grünewald et al. 2014, ebenfalls aus dem FaBIT-Kontext). An der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin gibt es eine Professur für DBR.

Für Japan ergibt eine Schlagwortsuche zu DBR in der bibliographischen Online-Datenbank CiNii immerhin 39 Einträge mit Artikeln aus den Bereichen verschiedener (meist mathematisch-naturwissenschaftlicher) Fachdidaktiken, der *Educational Technology*, der Erziehungswissenschaften sowie Kognitionswissenschaften. Die Zeitschrift *kyōiku dezainu kenkyū*, die am *kyōiku dezainu kenkyū*

von Peters & Roviró entstanden: „Unter Design-Based Research (...) versteht man einen Forschungsansatz, der fachbezogene Unterrichtspraxis theoriegeleitet beforcht und sich nicht nur zum Ziel setzt, eben diese Praxis zu optimieren, sondern den forschungsbezogenen Anspruch besitzt, zugehörige Theorien dezidiert weiter zu entwickeln.“ (Peters & Roviró 2017: 22).

sentá der *Yokobama International University* erscheint, bezieht sich trotz der Namensgleichheit mit dem DBR zuzurechnenden Ansatz *educational design research* (s.u.) meines Wissens nach nicht auf dessen Grundlagen.³⁾

DBR hat sich aus einer Zahl einander sehr ähnlicher Ansätze entwickelt, deren Autorinnen und Autoren durchaus aufeinander Bezug nahmen, ihre Konzepte jedoch unterschiedlich benannten: *developmental research* bzw. *development research*, *design experiments* bzw. *design experimentation*, *educational design research* bzw. *design research (in education)* sowie *formative experiments* (zu einzelnen Autorinnen und Autoren vgl. Bakker 2018: 4–5). Im deutschsprachigen Kontext scheint sich die Bezeichnung *Design-Based Research* durchzusetzen; vor allem im Kontext von FUNKEN an der Universität Dortmund wird jedoch auch von *fachdidaktischer Entwicklungsforschung* gesprochen (Prediger & Link 2012). Als eine weitere mögliche deutsche Bezeichnung wurde *entwicklungsorientierte Bildungsforschung* (Reinmann & Sesink 2013) vorgeschlagen. Die Bezeichnung *Design-Based Research* wird oft auf einen Artikel des zehnköpfigen Design-Based Research Collective zurückgeführt (Design-Based Research Collective 2003), eigentlich geht sie jedoch auf einen Artikel von Hoadley (2002), den Gründer der Gruppe, zurück.

Cobb et al. (2003) haben in einem vielzitierten Artikel fünf gemeinsame Merkmale der verschiedenen Ansätze herausgearbeitet, die die Autoren dem methodologischen Rahmen *Design Experiment* zurechnen (Cobb et al. 2003: 9–11). Diese Merkmale werden auch heute noch oft zur Beschreibung des gemeinsamen Nenners von *Design-Based Research* (vgl. Peters & Roviró 2017) bzw. *Design Research* (vgl. Bakker 2018: 18) herangezogen und seien daher hier zusammengefasst:

1. Theorien über die involvierten Lernprozesse und die erprobten Möglichkeiten zu deren Unterstützung (Materialien, Technologien, Lehr-Lern-Handlungen, Veränderungen auf organisationaler Ebene) werden generiert.

3) Nicht unerwähnt bleibe in einer an der Dokkyo Universität erscheinenden Publikation, dass auch an dieser Institution, und zwar im Kontext der Fremdsprachendidaktik, mit dem DBR-Ansatz gearbeitet wird: Iijima, Yuka (2018), Computer-Supported Collaborative Learning Pedagogy for L2 English Summary Writing Instruction. Vortrag auf der EUROCALL 2018 in Jyväskylä (Finnland), 23. August 2018.

2. Die Vorgehensweise zeichnet sich durch eine Intervention aus, deren Ziel Innovation ist. Erkundet werden soll eine Verbesserung der Praxis, die neue Lernmöglichkeiten hervorbringt, die dann genau untersucht werden.
3. Das Vorgehen hat eine prospektive und reflektive Dimension: prospektiv insofern, als Hypothesen i. B. auf die zu erwartenden Lernprozesse und ihre Unterstützung Grundlage des Designs und Richtschnur der Analyse werden; reflektiv, weil diese Hypothesen mit den Analyseergebnissen abgeglichen und entsprechend korrigiert werden.
4. Daraus resultiert eine iterative Struktur. Mehrere Zyklen von Invention und Revision werden durchlaufen.
5. Die generierte Theorie eignet sich, unmittelbarer Ausgangspunkt der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu werden.

Cobb et al. (2003: 13) fassen die fünf Punkte in folgender Definition zusammen: „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.”

4. Der Design-Begriff

Der für DBR zentrale Begriff *Design* ist bedauerlicherweise durch eine gewisse Unschärfe charakterisiert, die zunächst damit zusammenhängen könnte, dass das Wort im Englischen wie im Deutschen schon in seiner Alltagsbedeutung sowohl das Produkt eines Gestaltungsprozesses bezeichnen kann als auch den Prozess selbst. Dazu kommt wohl seine inflationäre Verwendung auf dem Feld der angewandten Pädagogik oder in den angewandten Wissenschaften überhaupt. Reinmann (2005) versucht, den Design-Begriff u. a. in Anlehnung an Edelson (2002) zu klären. Demnach bezieht sich Design im Kontext von DBR auf die „Kette von Entscheidungen, mit denen Ziele und beschränkende Bedingungen in Einklang zu bringen sind“ (Reinmann 2005: 59). *Design* bedeutet hier also den komplexen Gestaltungsprozess bei einem DBR-Projekt. Reimann betont jedoch, dass Edelsons Design-Begriff über die Gestaltung einer bloßen Intervention in die Praxis hinausweist, indem es darum gehe, „die zentralen Prozesse beim Design für

die Forschung und für die Praxis zu nutzen und mit wissenschaftlichem Denken und Handeln zu verbinden“ (ebd.: 60). Die Abgrenzung vom „einfachen“ Design-Begriff erfolge über den Bezug zu wissenschaftlichen Zielen, Theorien und Befunden; die Dokumentation des Gestaltungsprozesses; die Zyklen von Design, Evaluation und Re-Design sowie die Entwicklung von in anderen Kontexten überprüfbareren Theorien (ebd.). Anderenorts wird der Begriff *Design* jedoch auch in der Bedeutung des Lehr-Lernarrangements verwendet, das die praktische Intervention in die Unterrichtspraxis darstellt (Peters & Roviró 2017: 20) – also im Sinne eines Produkts.

Das Problem, dass die von Reimann aufgeführten komplexen Bezüge nicht unmittelbar im Begriff *Design* mitgedacht sind, fangen die Autorinnen und Autoren des sogenannten Bremer Modells dadurch auf, dass sie den Begriff in ihrem Modell stets in ein Kompositum einbinden. Unterschieden werden *Design-Kontext*, *Design-Gegenstand*, *Design-Konzeption*, *Design-Prinzipien*, *Design-Erprobung* und *Design-Theorie* (s. Abschnitt 7.2).

5. Verschiedene Entwicklungslinien von DBR

Die Entwicklung der Forschungsansätze, die man unter das Dach von DBR fassen kann, beginnt in den späten 1980er/frühen 1990er Jahren vor allem in den USA und in den Niederlanden als eine Reaktion auf das in den 1960er/70er Jahren vorherrschende Modell in der Bildungsforschung („research – development – dissemination“; oft abgekürzt zu „RDD“). Danach war es die Rolle von Forschung, in der Regel in kontrollierten Experimenten Wissen zu generieren, auf dessen Grundlage Curricula entwickelt wurden, die dann implementiert wurden (Prediger et al. 2015: 878). Unzufriedenheit mit uneindeutigen, nicht replizierbaren oder fürs Unterrichtshandeln nicht verwertbaren Forschungsergebnissen führte einzelne Forschende dazu, Interventionen in die Unterrichtspraxis zum Gegenstand ihrer Untersuchungen zu machen und somit pädagogische Innovation und Theorieentwicklung zu verbinden. In den USA standen diese dort zunächst als *design experiments* (Collins 1992, Brown 1992) bezeichneten Versuche im Zusammenhang mit der sich Bahn brechenden Auffassung von Lernen als einem komplexen, in sozialen Kontexten stattfindenden Prozess, den man als solchen

auch nur über den Blick auf diese Kontexte verstehen kann (Bakker 2018: 24–28). In den Niederlanden erarbeiteten Forscher der Universität Utrecht das Verfahren *developmental research*, um Lehrmaterialien für einen neuen Ansatz in der Mathematik-Didaktik über iterative Erprobungen im Unterricht zu entwickeln und zugleich das theoretische Verständnis der beobachteten Lehr-Lernzusammenhänge zu erweitern (ebd.: 29–32). An der Universität Twente wiederum erarbeiteten Erziehungswissenschaftler im Rahmen ihrer *development research* die Grundlagen für Curricula in einer Reihe von Fächern (ebd.: 33–34).

Eine wichtige Wegmarke für die Entwicklung von DBR war das Erscheinen zweier Schwerpunkt-Ausgaben zum Thema in den Publikationen *Educational Researcher* (Vol. 32: 1, 2003) und *The Journal of the Learning Sciences* (Vol. 13: 1, 2004). Es folgten Sammelbände (van den Akker et al. 2006, Plomp & Nieveen 2013, Doff & Komoss 2017) und Bände zur Einführung in die Forschungspraxis (McKenney & Reeves 2012, Bakker 2018). Zu nennen sind weiterhin das *Beibest 27* der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Euler & Sloane 2014), das ebenfalls vollständig dem Thema DBR gewidmet war, sowie die seit 2017 halbjährlich erscheinende Zeitschrift *Educational Design Research*, die sich schwerpunktmäßig mit diesem Ansatz beschäftigt.

Was die verschiedenen Ausrichtungen von DBR angeht, die z. T. mit den unterschiedlichen Entstehungsbedingungen, Hintergründen und Zielrichtungen der Strömungen, aus denen sich das Feld DBR entwickelt hat, zusammenhängen, betonen einige Autorinnen und Autoren klare Unterschiede, die zwischen einzelnen Ansätzen bestünden. So unterscheiden Prediger et al. (2015: 880–883) zwei „Archetypen“ von DBR, von denen der eine primär auf praktischen Nutzen abziele (wie die Verbesserung des Curriculums, die Entwicklung von Design-Prinzipien und Lehrer-Aus- bzw. Fortbildung), der andere hingegen auf die Generierung von lokalen Theorien über Lehr-Lern-Prozesse und die Beschreibung paradigmatischer Fälle.

Andere Vertreterinnen und Vertreter von DBR betonen eher die Gemeinsamkeiten und verweisen darauf, dass vor allem die unterschiedlichen Bezeichnungen der verschiedenen DBR-Schulen dazu verleiten, Trennendes zu betonen. Dies verhindere die Arbeit an einer Orientierung bietenden und Kooperationen fördernden Dach (Reimann 2017: 58).

6. Abgrenzung von Aktionsforschung

Um eine klare Abgrenzung bemüht sind viele Vertreter von DBR jedoch in Bezug auf Aktionsforschung. Dies hängt vermutlich mit den vielen Gemeinsamkeiten zusammen, die sich auf den ersten Blick zwischen DBR und diesem auch *teacher inquiry*, *practitioner research*, *practitioner inquiry* oder *exploratory practice* genannten Ansatz ergeben.

Nach Schart & Schocker (2013: 49) bezeichnet Aktionsforschung eine von Lehrerinnen und Lehrern getragene „Form der Weiterentwicklung von Unterricht, die an den Fragestellungen und Problemlagen eines bestimmten Lehr- und Lernkontextes seinen Ausgang nimmt und diese systematisch untersucht“. Altrichter, Posch & Spann (2018: 13–17) nennen u.a. folgende Merkmale von Aktionsforschung: Forschung der Betroffenen, Fragestellungen aus der Praxis, In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion, längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen, Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven, Einbettung der Forschung in eine professionelle Gemeinschaft, Veröffentlichung von Praktikerwissen, doppelte Zielsetzung (Erkenntnis und Verbesserung der Praxis).

Aktionsforschung ist also ebenso wie DBR auf eine Veränderung der Praxis ausgerichtet. Auch das zyklische Vorgehen bei den Interventionen in die Praxis, bei der neu-entwickelte Lehr-Lern-Arrangements erprobt und evaluiert werden, teilen beide Ansätze. Des Weiteren kann es auch im Kontext von Aktionsforschung zur Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden kommen. Und schließlich geht auch der ursprüngliche Impetus für die Entwicklung von Aktionsforschung von einer empfundenen Kluft zwischen Forschung und Unterrichtspraxis aus (Schart & Schocker 2013: 41–47).

Bei den letzten beiden Punkten werden jedoch auch wichtige Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen deutlich. Bei DBR fehlt ein emanzipatorischer Aspekt (Reimann 2017: 5), wie er zumindest für die kritische Aktionsforschung entscheidend ist, wo es darum geht, dass „sich Lehrende zu Forschungsgruppen zusammenschließen und gemeinsam die Verantwortung für eine systematische Verbesserung ihres Arbeitsumfeldes übernehmen“ (Schart & Schocker 2013: 48). Aber auch für andere Richtungen der Aktionsforschung gilt, dass es sich um

„Forschung der Betroffenen“ (Altrichter, Posch & Spann 2018: 13) handelt, also um Projekte, die von den Lehrenden selbst ausgehen und eigenverantwortlich durchgeführt werden.

So ist auch die zuvor als Gemeinsamkeit aufgeführte mögliche Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden in der Aktionsforschung ganz anders akzentuiert: Wissenschaftler werden meist von Lehrenden als beratende Experten zu Aktionsforschungsprojekten hinzugezogen, um die Perspektive der Lehrenden auf die zu deutenden Phänomene zu ergänzen (Schart & Schocker 2013: 55). DBR-Projekte werden in der Regel von Forschenden initiiert⁴⁾, die zwar eine enge Kooperation mit den Lehrenden suchen, aber bei ihren Projekten klar federführend sind.

Besonders betonen die Autorinnen und Autoren, die sich mit den Unterschieden zwischen DBR und der Aktionsforschung beschäftigen, die Bedeutung der Theorie für DBR. Bakker (2018: 15) verweist auf das explizite Ziel von DBR als die Entwicklung von Theorien über Lehr-Lern-Prozesse *und* ein verbessertes Design; im Gegensatz dazu gehe es der Aktionsforschung um Aktion und eine Verbesserung der Praxis; die Gestaltung weiterer Lernumgebungen sei nicht notwendigerweise mitgedacht. Ganz ähnlich beschreiben Lehmann-Wermser & Konrad (2016: 277) die unterschiedlichen Akzente, die Aktionsforschung auf der einen und DBR auf der anderen Seite setzen, als eine „Verschiebung von Praktikabilität zu Verstehen“, da bei DBR in der Definition des Design-Gegenstands, in dessen Konzeption und in der Auswertung der Lehr-Lern-Arrangements Theorie eine zentrale Rolle spiele. Auch Reinmann (2017: 53) sieht ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen beiden Ansätzen in der systematischeren Einbeziehung wissenschaftlicher Ergebnisse durch DBR.

7. Abläufe in DBR-Projekten

Ein grober Überblick über die Struktur von DBR-Projekten wurde bereits in

4) Bakker (2018: 15) führt aus, dass auch in DBR-Projekten die Lehrenden selbst die Forschenden sein können, was zum Beispiel Reinmann (2017: 53) ausschließt. Sie betont demgegenüber die Bedeutung der Expertise von Lehrenden zum Verstehen der Ausgangssituation und zur Passung von Interventionen.

Abschnitt 2 gegeben. Die verschiedenen Abläufe in Forschungsprozessen, die sich an DBR orientieren, sollen hier anhand von zwei Modellen erläutert werden⁵⁾. Die Modelle unterscheiden sich vor allem darin, welche Forschungs- bzw. Design-Prozesse sie identifizieren, wie sie diese zueinander in Bezug setzen und wie sie auf die Produkte des DBR-Prozesses eingehen.

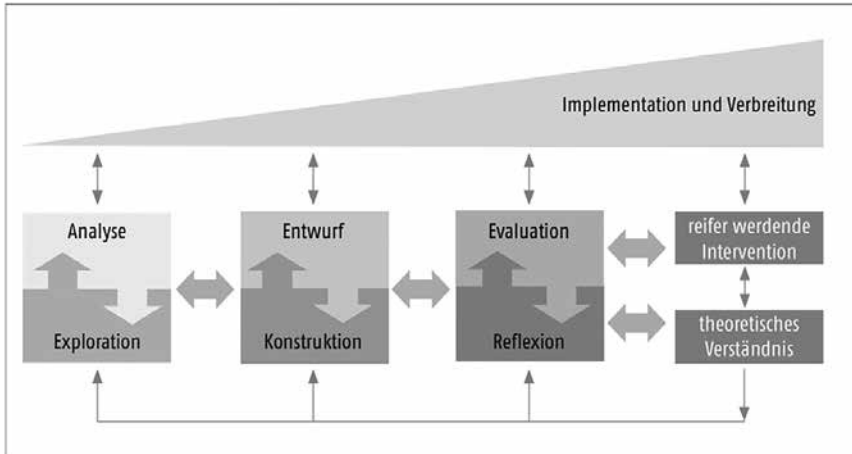


Abbildung 1 Modell von McKenney & Reeves (2012); (Abb. n. Reimann 2017: 52)

7.1 Das Modell von McKenney & Reeves

McKenney & Reeves (2012: 77–81) unterscheiden drei Phasen im Ablauf von DBR-Projekten (*Analyse/Exploration*, *Design/Konstruktion*, *Evaluation/Reflexion*), die in der Modell-Grafik (Abb. 1) nebeneinandergestellt sind, im Rahmen der Iterationen aber auch in unterschiedlicher Abfolge ablaufen können (ebd.: 77). Parallel dazu findet die *Implementation/Verbreitung* der Intervention statt – hier geht es um die Interaktion mit der Praxis, die den ganzen Forschungsprozess begleitet und sich mit der Zeit ausweitet (ebd.). Als Ergebnisse des Gesamtprozess werden einerseits die *reifende Intervention*, andererseits das *theoretische Verständnis* des untersuchten Felds identifiziert. Jede einzelne Phase bezeichnen die Autoren als

5) Auf die Darstellung zweier weiterer, für die deutschsprachige Fachdiskussion relevanter (vgl. Peters & Roviró 2017; Reimann 2017) Modelle wird hier verzichtet: das Dortmunder Modell von FUNKEN (Prediger & Link 2013) und das Modell von Dieter Euler (Euler 2014).

Mikrozyklus; mehrere Mikrozyklen können zu Mesozyklen zusammengefasst werden, z. B. im Zuge wichtiger Entscheidungen; der gesamte Forschungsprozess kann als Makrozyklus angesehen werden (ebd.: 78).

Die einzelnen Phasen setzen sich aus eher analytisch-theoretischen (*Analyse, Design, Evaluation*) und eher kreativen Aktivitäten (*Exploration, Konstruktion, Reflexion*) zusammen (ebd.: 81), was durch den Helligkeitskontrast der jeweiligen Bereiche in der Grafik angedeutet ist. Im Einzelnen geht es bei *Analyse/Exploration* darum, das zu bearbeitende Problem zu beschreiben und zu analysieren, sowie Ziele bei seiner Bearbeitung festzulegen. Lokales Expertenwissen wird gesammelt, theoretische Bezüge werden hergestellt, der forschungsmethodische Blickwinkel auf das Problem wird festgelegt (*Analyse*) und vergleichbare Problemkonstellationen und ihre Lösungen werden herangezogen (*Exploration*) (ebd.: 78–79). Die Phase *Design/Konstruktion* (ebd.: 79) bezieht sich auf die Planung und Ausarbeitung der Intervention. Lösungsmöglichkeiten werden generiert, untersucht und gegeneinander abgewogen; sodann werden die Grundideen des Designs vor dem Hintergrund eines theoretischen Bezugrahmens festgelegt (*Design*). Schließlich wird auf dieser Grundlage die Intervention ausgearbeitet (*Konstruktion*). In der Phase *Evaluation/Reflexion* (ebd.) wird schließlich die Intervention empirisch ausgewertet (*Evaluation*) und ein vertieftes Verständnis in Bezug auf die Intervention bzw. die Lehr-Lern-Prozesse im betreffenden Kontext entwickelt (*Reflexion*). Das Ergebnis dieser Phase ist dann die Bestätigung, Korrektur oder das Verwerfen der zuvor aufgestellten Annahmen. Die Verortung der Prozesse *Implementation und Verbreitung* außerhalb des Phasenablaufs begründen die Autoren damit, dass in allen drei Phasen ein Praxisbezug gegeben ist, insofern als die Praxis die drei Kernprozesse des Design-Prozesses und seine Ergebnisse beeinflusst, so wie die Vorgänge in der Entwicklung auch wieder auf die Praxis zurückwirken (ebd.: S. 77).

Die Leistung dieses Modells – das McKenney & Reeves als „generisches“ bezeichnen – liegt meines Erachtens vor allem in seinem hohen Grad an Flexibilität. Damit trägt es der Tatsache Rechnung, dass die drei Kernprozesse manchmal klar voneinander getrennt, manchmal eng miteinander verknüpft und mitunter auch in einer anderen Abfolge ablaufen können. Die Unterscheidung in einen jeweils analytisch-theoretischen und einen kreativen Anteil in diesen

Prozessen erscheint mir weniger überzeugend, da das Moment der Kreativität bzw. Invention vor allem in der Phase *Design/Konstruktion* von Relevanz ist (vgl. Reinmann 2017: 55–56); McKenney & Reeves (2014: 78) bezeichnen diese Phase selbst als „deliberative-generative“ und betonen ihren Unterschied gegenüber den beiden anderen Phasen. Der Vorzug des Modells, das Ineinandergreifen von Design-Prozess und Praxis durch die grafische Gegenüberstellung der drei Kernphasen in der unteren Hälfte der Grafik und dem Prozess der *Implementation und Verbreitung* in der oberen Hälfte der Grafik zu veranschaulichen, hebt sich meines Erachtens darin wieder auf, dass dadurch auf eine Darstellung der Erprobung des Designs als Teil der Kernprozesse verzichtet werden musste.

7.2 Das Bremer DBR-Modell

Das Bremer Modell (Lehmann-Wermser & Konrad 2016, Peters & Roviró 2017) ist im Kontext der Fachdidaktiken der Universität Bremen (s. Abschnitt 3) dezidiert zur Untersuchung „fachbezogener Bildungsprozesse“ (ebd.: 26) entwickelt worden. Es unterscheidet in den iterativen Zyklen des Design-Prozesses ebenfalls drei Phasen: die Konstituierung des *Design-Gegenstands*, die *Design-Konstruktion* sowie die *Design-Erprobung*. Vorgeschaltet – und damit von den Iterationen ausgenommen – ist die Definition des *Design-Kontextes*; ihr gegenüber steht als Endergebnis des Prozesses die *Design-Theorie* (Abb. 2). Das Modell berücksichtigt auch die unterschiedlichen Ebenen, die die Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements beeinflussen können bzw. durch diese potenziell beeinflusst werden: die *Nano-Ebene* (die Entwicklung der Lernenden), die *Mikro-Ebene* (die Interaktionen im Klassenraum), die *Meso-Ebene* (die Schule), die *Makro-Ebene* (die Ebene der Bildungspolitik) und die *Supra-Ebene* (übergeordnete internationale Bedingungen i. B. auf Bildung) (ebd.: 26–27).

Im Bremer Modell wird als Ausgangspunkt von DBR-Projekten ein *Handlungsdruck* mitgedacht, der sich entweder auf die Wahrnehmung von Problemen auf der Ebene des Unterrichts, die Notwendigkeit, bildungspolitische Vorgaben umzusetzen oder das Ziel, aus der Theorie abgeleitete Fragestellungen zu untersuchen, beziehen kann (ebd.: 27). Ausgehend von diesem Handlungsdruck folgt die dem Design-Zyklus vorgelagerte Definition des *Design-Kontextes*, bei der die Ausgangslage im Feld, also im betreffenden Lehr-Lern-Kontext, untersucht

und unter Heranziehung fachdidaktischer Theorien und Fachdiskurse genau spezifiziert wird, so dass (im nächsten Schritt noch zu konkretisierende) Ziele für das Design festgelegt werden können (ebd.: 28). Der so bestimmte *Design-Kontext* bildet die unveränderliche Basis für den sich anschließenden Forschungsprozess im Design-Zyklus.

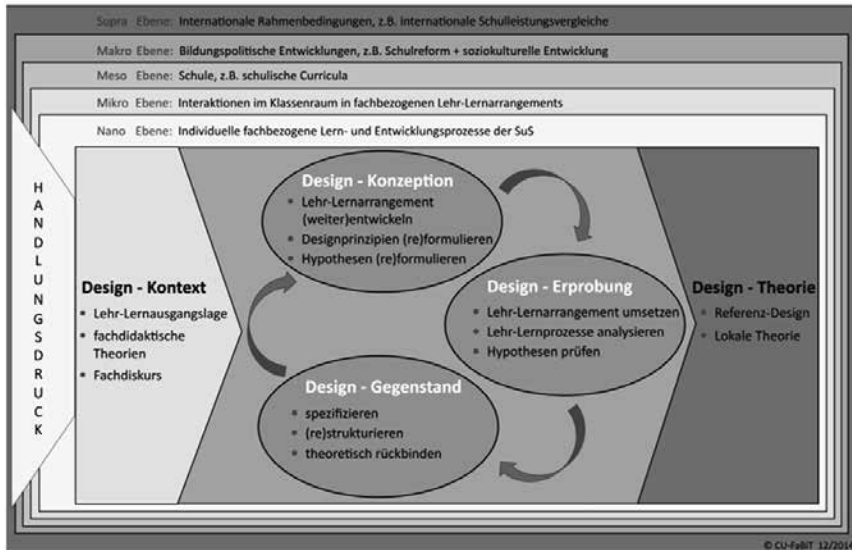


Abbildung 2 Bremer DBR-Modell (Abb. n. Peters & Roviró 2017: 32)

Dieser beginnt mit der Bestimmung des *Design-Gegenstands*, bei dem – im Rückbezug auf Theorien – alle Merkmale des zu entwickelnden Lehr-Lern-Arrangements ebenso festgelegt werden wie die Zielsetzung der Studie (Lehmann-Wermser & Konrad 2016: 272). Dass dieser Schritt Teil der Iterationen ist, macht deutlich, dass sich Ziele und Prinzipien bei DBR im Lauf der Studie ändern können – man spricht in diesem Kontext vom Prinzip der „Emergenz“ (ebd.; Reinmann 2005: 62). Ziel des nächsten Schritts ist die *Design-Konzeption*, bei der Design-Prinzipien und Hypothesen formuliert werden, auf deren Grundlage dann das Lehr-Lern-Arrangement entwickelt wird. Design-Prinzipien sind „an die Theorie gebundene und auf den Design-Gegenstand bezogene Erkenntnis- und Handlungsprinzipien“ (Peters & Roviró 2017: 28), die im Verlauf des

Forschungsprozesses verfeinert und konkretisiert werden. Bei der anschließenden *Design-Erprobung* wird dann das Lehr-Lern-Arrangement umgesetzt; der Verlauf der Umsetzung und seine Ergebnisse (z. B. Produkte von Lernenden) werden analysiert. Die zuvor aufgestellten Hypothesen werden überprüft und die Forschungsfragen beantwortet (ebd.: 28–29). Im folgenden Durchgang wird der *Design-Gegenstand* genauer bestimmt, die Design-Prinzipien, die Hypothesen und das Lehr-Lernarrangement werden angepasst etc.

Der Zyklus wird so oft wiederholt, bis es zu einer „gewissen Erfahrungs- und Ergebnissättigung in Bezug auf den Design-Gegenstand, die Design-Prinzipien und das entwickelte Lehr-Lernarrangement“ gekommen ist (ebd.: 29). Das Ergebnis des DBR-Prozesses ist die so genannte *Design-Theorie*, die zwei Komponenten umfasst: zum einen ein Referenz-Design, das andere Lehrende in ähnlichen Kontexten einsetzen können; zum anderen eine auf der fortlaufenden Präzisierung des *Design-Gegenstands* und der Design-Prinzipien basierende lokale Theorie, die in möglicherweise folgenden Projekten noch weiter gesättigt werden kann (ebd.).

Eine wichtige Leistung des Bremer Modells liegt meines Erachtens darin, den Theoriebezug von DBR in allen einzelnen Projekt-Phasen und damit zugleich für den Gesamttablauf eines Projekts herauszustellen. So sind in der Grafik wichtige Komponenten der Phasen stichwortartig aufgeführt, wobei jeweils auch die Funktion von Theorie in der entsprechenden Phase deutlich wird. Auch die Herauslösung der Bestimmung des *Design-Kontexts* aus dem Design-Zyklus selbst unterstreicht, dass das DBR-Projekt auf einer Analyse der Problemlage im Lichte der Forschungsdiskussion und eine sich daran anknüpfende Festlegung auf wissenschaftliche Ziele aufbaut. Der Verweis auf die verschiedenen Ebenen, die in Beziehung mit dem untersuchten Feld stehen, macht auf prägnante Weise deutlich, was einen Lehr-Lern-Kontext beeinflussen kann, aber auch, welches Veränderungspotenzial DBR haben kann. Angesichts der Komplexität der erfassten Vorgänge ist das Modell (ebenso wie seine grafische Darstellung) mit fünf Bereichen klar strukturiert und damit verständlich.

8. DBR – ein Modell für die DaF-Forschung in Japan?

Inwieweit passt nun der Ansatz DBR zu den spezifischen Bedingungen, unter

denen DaF-Forschung in Japan stattfindet? Um dieser Frage nachzugehen, ist es unerlässlich, zumindest einen flüchtigen Blick auf die Forschungslandschaft DaF in Japan zu werfen.

In ihrem Überblick über die Publikationen im Bereich DaF in Japan für die Jahre 1992–2004, in denen sich DaF als wissenschaftliches Fach in Japan zu etablieren begann, kamen Schart & Hoshii (2004) zu dem Ergebnis, dass die verwendeten methodischen Ansätze überwiegend auf die von den Autoren gebildeten Kategorien „konzeptionelle Überlegungen zum Deutschunterricht ohne empirische Begründung“ sowie „Vorstellung von Unterrichtskonzepten ohne empirische Begründung“ entfielen. Empirische Arbeiten waren nur schwach vertreten – weshalb die Autoren dazu aufriefen, zum Ziel einer klareren Profilierung von DaF als wissenschaftlicher Disziplin in Japan stärker auf empirische und theoretisch fundierte Vorgehensweisen zu setzen.

Heute, ein wenig mehr als weitere zwölf Jahre später, sieht es aus, als seien die Appelle von damals auf fruchtbaren Boden gefallen. Nicht zuletzt durch die DaF-Seminare der Japanischen Gesellschaft für Germanistik, die vor allem in den Jahren 2008–2012 verstärkt darauf setzten, Forschungsprojekte zu initiieren und Forschungsk Kooperationen unter Kolleginnen und Kollegen zu fördern, wurden reiche Erträge generiert und viele junge DaF-Lehrende an die Forschung herangeführt. Als Beispiel sei hier der Ansatz der Aktionsforschung herausgegriffen, der auf den Seminaren 2008 und 2009 Thema einer Arbeitsgruppe war, dann das Hauptthema des DaF-Seminars 2010 darstellte und darauf in den Folgejahren einen kleinen Boom in Japan erlebte.⁶⁾

Der wachsende Stellenwert, der der Aktionsforschung in Japan zukommt, mag auch damit zusammenhängen, dass die meisten Forschenden im Bereich DaF

6) Ein kurzer Blick – der natürlich keinesfalls einen systematischen Überblick über alle Publikationen im Forschungsfeld DaF in Japan ersetzen kann – vermittelt zumindest einen ersten Eindruck davon: So enthielt der Sammelband, der die Erträge der DaF-Seminare von 2008 und 2009 zusammenfasste (Hoshii et al. 2010), drei Artikel, die aus Aktionsforschungsprojekten hervorgegangen waren, neben fünf weiteren empirischen Arbeiten, der Band für die Jahre 2010 und 2012 (Hoshii et al. 2014) enthielt vier Aktionsforschungsstudien und drei weitere empirische Arbeiten, derjenige für die Jahre 2015 und 2016 (Ohta et al. 2017) zwei Aktionsforschungsstudien und vier weitere empirische Arbeiten. Ein Beispiel für ein größeres angelegtes Aktionsforschungsprojekt außerhalb dieses Kontexts ist Harting (2011).

zugleich Deutschlehrende sind. So bietet ein Ansatz, der es erlaubt, die eigene Praxis zu entwickeln und über die Dokumentation dieses Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse auch etwas zur Entwicklung der professionellen Gemeinschaft der Deutschlehrenden in Japan beizutragen, den Autorinnen und Autoren die Möglichkeit, ihren Rollen sowohl als Forschende als auch als Lehrende gerecht zu werden.⁷⁾

Diese Doppelrolle der Forschenden-Lehrenden im Kontext von DaF in Japan wäre allerdings auch mit einem Ansatz wie DBR kompatibel. Zwar sehen die meisten Vertreter von DBR die Möglichkeit, dass Lehrende ihren *eigenen* Unterricht beforschen, nicht vor; die Regel ist die Zusammenarbeit von Forschenden auf der einen, Lehrenden auf der anderen Seite. Bakker (2018: 15) bildet mit seinem expliziten Hinweis, dass auch Lehrende in DBR zu Forschenden werden können, eine Ausnahme. Vorstellbar wären hier Kooperationen zweier oder mehrerer Forschender-Lehrender, wobei die so entstehende Vielfalt der Perspektiven auf den Gegenstand das Problem der mangelnden Distanz von Lehrenden einerseits und Forschenden andererseits beim Blick auf das eigene Handlungsfeld korrigieren könnte. Eine Möglichkeit wäre es, in solchen Teams Rollen als „primär Lehrende“ und „primär Forschende“ zu verteilen, die dann in einem anderen Forschungskontext wieder anders festgelegt sein könnten. Auch die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen, die nur oder vor allem unterrichten, und solchen, die auch oder vornehmlich forschen, wäre eine Möglichkeit der Arbeit mit DBR in Japan.

Besonders im Hinblick auf ihr Ergebnis, nämlich (im Sinne des Bremer Modells) eine Design-Theorie, die ein Referenz-Design und eine lokale Theorie umfasst, erscheinen DBR-Projekte als eine Möglichkeit, Deutschunterricht und DaF-Forschung in Japan zu bereichern. Denn es ist davon auszugehen, dass sich in der zwar anhand einer Reihe von Unterscheidungsmerkmalen⁸⁾ ausdifferen-

7) Auch außerhalb des Bereichs Aktionsforschung findet sich eine wachsende Zahl empirischer Studien, die mit unterschiedlichen Forschungsansätzen arbeiten und so zur Entwicklung von DaF in Japan beitragen. Auch hier nehmen die Autorinnen und Autoren oft den eigenen Unterrichtskontext zum Ausgangspunkt.

8) Zu nennen wären etwa die Art der Bildungsinstitution, die Rolle des Deutschunterrichts im Studium/Stundenplan, das Curriculum, die Zahl der Unterrichtsstunden, das Niveau etc.

zierten, insgesamt aber relativ homogenen DaF-Landschaft in Japan immer wieder Lehr-Lern-Kontexte finden, die sich gut in Bezug zueinander setzen lassen. Forschende bzw. Lehrende könnten Ergebnisse aus einem DBR-Projekt also mit großer Wahrscheinlichkeit bei entsprechender Anpassung gut auf ihren eigenen Kontext übertragen. Für die Unterrichtspraxis hieße das, dass ein erprobtes Referenz-Design, also ein Prototyp für ein Lehr-Lern-Arrangement, Ausgangspunkt für die Verbesserung des Unterrichts an einem anderen Ort werden könnte. DaF-Forschende wiederum könnten an die lokale Theorie eines vorangegangenen DBR-Projekts anknüpfen, diese zum Ausgangspunkt eines eigenen Forschungsprojekts machen und sie so weiterentwickeln.

Auch innerhalb von Institutionen lassen sich Potenziale von DBR zur empirisch fundierten Weiterentwicklung des Unterrichts sehen, z. B. in Bezug auf das Curriculum. Schart (2013) hat auf die Defizite bei der Entwicklung von Curricula für den Deutschunterricht an japanischen Universitäten und besonders auf das Desiderat der Evaluation bestehender Curricula hingewiesen. DBR böte – vor allem vor dem Hintergrund seiner Herkunft aus der Curriculumentwicklung in seiner niederländischen Traditionslinie (Bakker: 29–34) – eine Alternative zu dem aufwändigen Prozess, Curricula erst zu entwickeln, und dann einer langwierigen Evaluation zu unterziehen (vgl. Schart 2010). Curricula und die Lehr-Lern-Prozesse, die sie ermöglichen, könnten bereits in ihrer Entwicklung beforscht und durch die Beforschung sukzessive verbessert werden. Dies würde allerdings einerseits ein didaktisch-methodisch und forschungsmethodologisch gut ausgebildetes Kollegium von Forschenden-Lehrenden voraussetzen, das sich über Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen in Forschung und Lehre einig ist und über freie Kapazitäten für das nachhaltige Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel verfügt; andererseits auch die Möglichkeit, Curricula überhaupt sukzessive zu entwickeln.

Weiteres Potenzial hat DBR bei der Implementierung des Lernens mit digitalen Medien, ein Thema, das auch angesichts der Medienaffinität japanischer Studierender eine wichtige Herausforderung im Hinblick auf eine stärkere Lernendenorientierung im Deutschunterricht in Japan ist. DBR ist in seiner Entwicklungsgeschichte immer auch mit der Erprobung von Technologie im Kontext von Lehren und Lernen befasst gewesen (vgl. Collins 1992, McKenney & Reeves 2014), so dass sich auch in diesem Bereich die Entwicklung des japanischen

Deutschunterrichts voranbringen und gleichzeitig wissenschaftlich untersuchen lässt.

Wegen seiner zyklischen Anlage eignet sich DBR dabei besonders für Studien, die sich über einen längeren Zeitrahmen mit einem Phänomen in der Praxis auseinandersetzen. In dieser Hinsicht wäre der Ansatz zum Beispiel auch als methodischer Rahmen für Kaken-Projekte oder sogar für Dissertationen denkbar; letzteres ist hier insofern von Bedeutung, als in den letzten Jahren die Anzahl der Dissertationen, die sich mit dem Deutschunterricht in Japan beschäftigen, gestiegen ist.

Und schließlich könnte angesichts der Krisenstimmung, die die Diskussion über die Zukunft von Deutsch in Japan kennzeichnet, ein Forschungsansatz, der auf die theoriegeleitete und theoriebildende Entwicklung von Innovationen abzielt, eine Bereicherung für das methodische Arsenal der DaF-Forschung bei dem Unterfangen sein, dergestalt auf die Praxis einzuwirken, dass diese der sprachpolitischen Diskussion bzw. dem Sprachenmarketing ein wichtiges Argument für Deutsch liefern kann: guten Unterricht.

Diesen Leistungen, die von einem Einsatz von DBR in der DaF-Forschung in Japan zu erwarten sind, stehen allerdings auch Einschränkungen gegenüber. Zu nennen ist zum einen der relativ große Aufwand, der mit einem DBR-Projekt verbunden ist, vor allem, wenn mehrere Iterationen durchgeführt werden. Die Vielfalt der Aufgaben außerhalb von Forschung, mit der Lehrende an den meisten Universitäten in Japan betraut sind, kann in diesem Zusammenhang zum Hindernis werden.

Ein Problem bei der Beantragung von Fördermitteln für DBR-Projekte könnte wie in Europa (vgl. Reinmann 2017: 57) auch in Japan gerade darin bestehen, dass DBR mit seinem Anspruch, praktische Innovationen mit wissenschaftlicher Erkenntnis zu verbinden, quer liegt zu traditionellen Vorstellungen, dass Projekte sich entweder das eine oder das andere zum Ziel setzen sollten.

Und schließlich mag DBR in Kontexten, in denen Wissenschaftlichkeit eng mit der Vorstellung von Generalisierbarkeit verbunden wird, auf Skepsis stoßen, ebenso wie die Aktionsforschung (vgl. Schart & Schocker 2013: 54–55) oder auch qualitative Verfahren im Allgemeinen. Hier gilt es herauszustreichen, dass es DBR um das situierte und kontextualisierte Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen, also

um einen Blick auf Lernen als komplexen sozialen Prozess an einem konkreten Ort zu tun ist; dass eine Erweiterung der lokalen Theorie aber durch Replikation der Ergebnisse in ähnlichen Kontexten zu einer „analytischen Generalisierung“ geführt werden kann.⁹⁾ Durch den starken Theoriebezug von DBR (der z. B. im Bremer Modell besonders unterstrichen wird) wäre es jedoch vorstellbar, dass es DBR leichter fällt, sich auch in der japanischen DaF-Forschung als Ansatz zu etablieren, dem auf breiterer Basis Wissenschaftlichkeit zugesprochen wird, als das etwa bei Aktionsforschung der Fall ist. Gegenüber der Aktionsforschung wäre DBR in diesem Kontext auch darin im Vorteil, dass die (bei DBR in der Regel vorausgesetzte) Trennung der Rolle von Forschenden und Lehrenden ein höheres Maß an Objektivität sichert als das bei denjenigen Aktionsforschungsprojekten, in der Lehrende ihren eigenen Unterricht ohne zusätzliche Beobachtende beforschen, der Fall ist.¹⁰⁾

Selbst wenn es also Faktoren gibt, die die Arbeit mit DBR in der DaF-Forschung in Japan erschweren könnten, spricht meines Erachtens einiges dafür, dass der Rückgriff auf diesen Ansatz auch für die hiesige Forschungslandschaft ein bedeutsames Potenzial darstellt.

9. Ausblick

Mit DBR beginnt sich die Fremdsprachendidaktik derzeit einem Forschungsansatz zuzuwenden, der verspricht, die Praxis „zum Nukleus für Theorieentwicklung und wissenschaftlichen Fortschritt im Bereich des Lernens und Lehrens“ (Reinmann 2005: 66) zu machen. Im Bereich der Lehr-Lern-Forschung ist DBR bereits seit Beginn des neuen Jahrhunderts auf dem Weg zu einer Etablierung – und arbeitet u.a. über den Vorschlag von Modellen des Forschungsprozesses daran, allgemein

9) Vgl. dazu Plomp (2013: 34), der mit Yin (2003) argumentiert. Demnach müssen Design-Prinzipien und lokale Theorie in weiteren Kontexten erprobt werden. Wenn diese Erprobungen zu den gleichen Ergebnissen führen, kann man deren Geltungsbereich auch auf andere, ähnliche Kontexte ausweiten – auch wenn dort noch keine Replikationen stattgefunden haben. In diesem Zusammenhang spricht Yin von „analytic generalizability“.

10) Reinmann (2005: 64–65) weist im Übrigen darauf hin, dass DBR alle Prinzipien für wissenschaftliche Studien, wie sie der National Research Council im Jahr 2002 für die Erziehungswissenschaften definiert hat, erfüllt.

verbindliche Standards auszubilden. Wie gezeigt werden konnte, könnte sich DBR auch als Forschungsansatz für die DaF-Forschung in Japan eignen, die gekennzeichnet ist durch eine gewissen Homogenität von Lehr-Lern-Kontexten, was die Ergebnisse von DBR-Projekten übertragbar macht; Desiderate bei der Entwicklung und Evaluation von Curricula, wo eine Stärke von DBR liegt; einem wachsenden Rechtfertigungs- und Innovationsdruck, wo DBR Abhilfe schaffen könnte; sowie der Situation, dass Forschende zugleich als Lehrende im Deutschunterricht tätig sind, was eine gute Voraussetzung für die Kooperation im Rahmen von DBR-Projekten ist. Es bleibt abzuwarten, wie sich die vielfältiger werdende japanische DaF-Forschung in den nächsten Jahren entwickelt und ob DBR einen Beitrag zu dieser Entwicklung leisten kann.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2018), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bakker, Arthur (2018), *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. London, New York: Routledge.
- Barab, Sasha & Squire, Kurt (2004), Design-based research: putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13: 1, 1–14.
- Brown, Anne L. (1992), Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2: 2, 141–178.
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; diSessa, Andrea; Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003), Design experiments in educational research. *Educational Researcher* 32: 1, 9–13.
- Collins, Allan (1992), Toward a design science of education. In Scanlon, Eileen & O’Shea, Tim (Hrsg.): *New directions in educational technology*. Berlin: Springer, 15–22.
- Design-Based Research Collective (2003), Design-based research. An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32, 5–8.
- Doff, Sabine & Komoss, Regine (Hrsg.) (2017), *Making Change Happen: Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelson, Daniel C. (2002), Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences* 11: 1, 105–121.
- Euler, Dieter (2014), Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In Euler, Dieter & Sloane, Peter F.E. (Hrsg.), *Design-based Research* (=Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft.) Stuttgart: Steiner.
- Euler, Dieter (2017), Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR - Educational Design Research* 1: 1, 1–15.
- Euler, Dieter & Sloane, Peter F.E. (Hrsg.) (2014), *Design-based Research* (=Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft.) Stuttgart: Steiner.

- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010), Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, Bd. 1. Berlin, New York: de Gruyter, 1–18.
- Grünewald, Andreas; Bäker, Christian; Bermejo Muñoz, Sandra; Hethy, Meike & Roviró, Bàrbara, Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen: Design-Based Research. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25: 2, 237–253.
- Harting, Axel (2011), Deutsch oder Japanisch? Wahl der Unterrichtssprache im japanischen Deutschals-Fremdsprache-Unterricht. *Hiroshima Gaikokugokyoikukenkyn* 16, 223–237.
- Hoadley, Christopher P. (2002), Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. In Stahl, Gerry (Hrsg.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community* (CSCL 2002 Proceedings). Hillsdale (New Jersey): Erlbaum, 453–462.
- Hoshii, Makiko; Kimura, Goro Christoph; Ohta, Tatsuya & Raindl, Marco (Hrsg.) (2013), *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: iudicium.
- Hoshii, Makiko; Raindl, Marco & Schart, Michael (Hrsg.) (2014), *Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: iudicium.
- Lehmann-Wermser, Andreas, & Konrad, Ute (2016), Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In Knigge, Jens & Niessen, Anne (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (=Musikpädagogische Forschung 37), 265–280.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2012), *Conducting educational design research*. London, New York: Routledge.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2014), Educational design research. In: Spector, J. Michael; Merrill, M. David; Elen, Jan & Bishop, MJ (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Springer, 131–140.
- Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco; Lipsky, Angela & Degen, Ralph (Hrsg.) (2017), *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt – Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. München: iudicium.
- Peters, Maria & Roviró, Bàrbara (2017), Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiF: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In Doff, Sabine & Komoss, Regine (Hrsg.), *Making Change Happen: Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS, 19–32.
- Plomp, Tjeerd, (2013), Educational Design Research. An Introduction. In Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (Hrsg.), *Educational design research*. Enschede: SLO, 10–51.
- Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (Hrsg.) (2013), *Educational design research*. Enschede: SLO.
- Prediger, Susanne; Gravemeijer, Koeno & Confrey, Jere (2015), Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM* 47: 6, 877–891.
- Prediger, Susanne & Link, Michael (2012), Fachdidaktische Entwicklungsforchung. Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In Bayrhuber, Horst; Harms, Ute; Muszynski, Bernhard; Ralle, Bernd; Rotgangel, Martin; Schön, Lutz-Helmut; Vollmer, Helmut J. & Weigand, Hans-Georg (Hrsg.), *Formale Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*

- (=Fachdidaktische Forschungen 2). Münster u.a.: Waxmann, 29–45.
- Prediger, Susanne; Link, Michael; Hinz, Renate; Hußmann, Stephan; Thiele, Jörg & Ralle, Bernd (2012), Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht* 65: 8, 452–457.
- Reinmann, Gabi (2005), Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 1, 52–69.
- Reinmann, Gabi (2017), Design-Based Research. In Schemme, Dorothea & Novak, Hermann (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen: erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, 49–61.
- Reinmann, Gabi & Sesink, Werner (2013), Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In Hartung, Anja; Schorb, Bernd; Niesyto, Horst; Moser, Heinz & Grell, Petra (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik*. Berlin: Springer, 75–89.
- Schart, Michael (2010), Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel: theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität. *Kyōgyōron* 131: 57–164.
- Schart, Michael (2013), Programmevaluation – eine vernachlässigte Dimension der DaF-Forschung in Japan. *Neue Beiträge zur Germanistik* 147, 132–150.
- Schart, Michael & Hoshii, Makiko (2004), Die wissenschaftliche Disziplin Deutsch als Fremdsprache in Japan – Blick auf eine Forschungslandschaft. *Deutschunterricht in Japan* 9, 4–20.
- Schart, Michael & Schocker, Marita (2013), „Die Menschen stärken, die Sachen klären!“ Die Aktionsforschung als praktikabler Weg zur gemeinsamen Entwicklung von Unterricht. In Hoshii, Makiko; Raindl, Marco & Schart, Michael (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: iudicium, 157–186.
- Van den Akker, Jan; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke (Hrsg.) (2006), *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Yin, Robert K. (2003), *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage.