

Andrea BURDA-ZOYKE

(Universität Kiel)

**Design-Based Research in der Berufs- und
Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung

Hrsg. v. **Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gabi Reinmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2017

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf

Im Zusammenhang mit Wirtschafts- und Schulmodellversuchen wurden seit den 1990er Jahren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) Ansätze einer gestaltungsorientierten Forschung entwickelt. Fast zeitgleich wurden auch im internationalen Raum entwicklungsbezogene bzw. gestaltungsorientierte Forschungsansätze entwickelt, welche unter Design-Based Research (DBR) gefasst werden können. Seit Mitte der 2000er Jahre erhalten diese zunehmend Eingang in die BWP. Dabei stellt sich zum einen die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie inwiefern gestaltungsorientierte Forschung in der BWP und DBR im internationalen Diskurs durch wechselseitige Rezeption jeweils eine Weiterentwicklung erfahren können. Zum anderen zeigen sich bei näherer Betrachtung – auch innerhalb der BWP – vielfältige Umsetzungsformen einer solchen Forschung, womit die Frage nach prägnanten Entscheidungskategorien zur konkreten Umsetzung der Forschungsansätze verbunden werden kann. Die vorliegende Studie verfolgt daher das Ziel, einen Beitrag zur Standortbestimmung und zur Strukturierung des Diskurses um gestaltungsorientierte Forschung in der BWP unter besonderer Berücksichtigung von DBR zu leisten. Es werden Potenziale und Desiderate zur wissenschaftstheoretischen und methodologischen Weiterentwicklung von gestaltungsorientierter Forschung in der BWP ebenso wie von DBR im internationalen Diskurs herausgearbeitet. Dafür erfolgt zum einen eine Rekonstruktion der Rezeption des internationalen DBR-Diskurses im Diskurs um gestaltungsorientierte Forschung in der BWP. Diese erfolgt zwecks Fokussierung anhand der prädominanten Positionen von Sloane und Euler. Zum anderen wird über die qualitative Inhaltsanalyse dokumentierter berufs- und wirtschaftspädagogischer Studien mit Verweis auf DBR induktiv eine kategoriengeleitete Reflexionsfolie entwickelt. Diese zeigt wesentliche Entscheidungskategorien sowie zugehörige Spektren an Umsetzungsvarianten von gestaltungsorientierten bzw. DBR-Studien auf. Damit kann sie zum einen Forscherinnen und Forschern zur kritischen Reflexion und begründeten Konzeption eigener Studien dienen und zum anderen zur Weiterentwicklung von wissenschaftlichen Standards für gestaltungsorientierten Forschung bzw. DBR.

Design-Based Research in Vocational and Business Education – Reception and Various Implementation Approaches

Since the 1990s, approaches towards design-based research have been developed in connection with pilot projects in vocational and business education. Almost at the same time, design-based research approaches that can be summarised by the term design-based research (DBR) have also been developed at the international level. Since the mid-2000s, these approaches have been increasingly integrated into vocational and business education. On the one hand, there is the question of similarities and differences, as well as to what extent design-based research in the vocational and business education and DBR can each undergo further development in the international discourse through mutual enrichment, in this context. On the other hand, and on closer examination, there exist various ways of implementing such research – also within vocational and business education – leading to the question for concise decision-making categories for a concrete implementation of research approaches. Therefore this paper aims to contribute to determining the status quo and to give structure to the discourse

regarding design-based research in vocational and business education, with a special focus on DBR. Potentials and desiderata for the scientific-theoretical and methodological further development of design-based research in the vocational and business education as well as of DBR in the international discourse are worked out. To this end, a reconstruction of the reception of the international discourse on DBR will take place within the discourse regarding design-based research within vocational and business education. This is done for the purpose of focusing on the predominant positions by Sloane and Euler. On the other hand, the qualitative content analysis of documented vocational and business education studies with reference to DBR develops an inductively category-based blueprint for reflection. This analysis will reveal a broad spectrum of various implementation approaches and can contribute to the reflection on and design of relevant development-related studies, as well as to the further development of DBR standards. This analysis shows key decision categories as well as associated spectra of implementation variants of design-based researches or rather DBR studies. Thereby, it can help researchers to critically reflect on and justify the conception of their own studies and, on the other hand, to further develop scientific standards for design-based research or rather DBR.

Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten

1 Hinführung

1.1 Thematische Hinführung

Der Bildungsforschung allgemein und insbesondere der empirischen Lehr-Lernforschung, die durch experimentelle Laboruntersuchungen geprägt ist, wird vielfach eine Trennung bzw. Ablösung von der Bildungspraxis vorgeworfen (vgl. DBRC 2003, 5). So entstehe eine Kluft zwischen Forschung und Innovationen im Bildungsbereich (vgl. Reinmann 2005, 54). Bemängelt wird insbesondere die unzureichende Relevanz der Forschungsfragen für die Bildungspraxis und die geringe Anwendbarkeit ihrer Befunde (vgl. DBRC 2003, 5; Euler 1994, 353ff.; 2008; 2011, 57ff.; 2014, 16; Kremer/Sloane 2001; Zabeck 1984). Seit den 1990er Jahren gibt es international Bestrebungen, alternative Forschungsansätze zu entwickeln und zu etablieren, die die jeweilige Kontextkomplexität stärker berücksichtigen, um diese Lücke zu schließen bzw. diesem Vorwurf zu begegnen (vgl. DBRC 2003, 5). Diese alternativen Forschungsansätze werden beispielsweise unter „Design-Based Research“ (vgl. DBRC 2003; Barab/Squire 2004), „Design Research“ (vgl. Edelson 2002; van den Akker et al. 2006; Euler 2014a), „Design-Experiment“ (vgl. Brown 1992; Cobb et al. 2003), „Development Research“ (van den Akker 1999, 1), „Developmental Research“ (vgl. Richey/Nelson 1996) oder spezifischer den Bildungskontext betonend unter „Education Design Studies“ (vgl. Shavelson et al. 2003), oder „Educational Design Research“ (vgl. McKenney/Reeves 2012; van den Akker et al. 2006) gefasst. Als deutsche Pendanten werden u.a. „didaktische Entwicklungsforschung“ (vgl. Einsiedler 2010) oder „entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ (vgl. Reinmann/Sesink 2011) angeführt (vgl. Reinmann 2014, 64). Zwecks besserer Lesbarkeit wird in diesem Beitrag der Begriff Design-Based Research (DBR) in einem weiteren Sinne als Oberbegriff für derartige Forschungsansätze verwandt, da er in der Literatur besonders weit verbreitet ist. Stark komprimiert geht es DBR zum einen um die Lösung eines Problems in einem Feld bzw. in einer konkreten Situation der Bildungspraxis und zum anderen um darüber hinausgehende wissenschaftliche Theorien. Dabei erhält das Design bzw. die Entwicklung in dem bzw. für das Feld eine besondere Bedeutung, ebenso die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. DBRC 2003; van den Akker 1999, 5; Anderson/Shattuck 2012, 16ff.; Euler 2014a, 17f.; Sloane 2014).

Parallel hierzu und zunächst unabhängig von dem oben angeführten DBR-Diskurs wurden im deutschsprachigen Raum in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) ähnliche Forschungsansätze entwickelt, welche insbesondere auf Erfahrungen im Zusammenhang mit der nunmehr über 40jährigen Tradition der (Wirtschafts- und Schul-)Modellversuche zurückblicken können. Seit den frühen 1990er Jahren sind fundierte Forschungsansätze wie

beispielsweise die „Modellversuchsforschung“ von Sloane (1992, 2005a, 2005b), die „Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“ von Euler (1994; 2014a, 16), die „evaluativ-konstruktive und handlungsorientierte Curriculumforschung“ von Tramm (1996) sowie die „Forschung in Innovationsarenen“ von Kremer (Kremer 2014; vgl. Kremer/Zoyke 2013 und Vorarbeiten in Kremer 1997) entwickelt worden. Diese Forschungsansätze zielen darauf ab, die drei Handlungsschwerpunkte der Theoriebildung, Theorieüberprüfung und Theorieanwendung im Rahmen von Innovations- und Gestaltungsprojekten miteinander zu verzahnen (vgl. Euler 2011) bzw. die Prozesse der Gestaltung (Designentwicklung) und der Wissensgenese (Erkenntnisgewinnung) miteinander zu verbinden (vgl. Sloane 2014, 114). Zwecks Straffung, und um eine vorschnelle Gleichsetzung mit DBR zu vermeiden, werden sie im Folgenden als gestaltungsorientierte Forschungsansätze in der BWP zusammengefasst. Seit Mitte der 2000er Jahre ist erkennbar, dass manche der Entwickler dieser gestaltungsorientierten Forschungsansätze (Sloane, Euler und Kremer) ergänzend den internationalen DBR-Diskurs aufnehmen (vgl. Sloane 2005a; 2007; 2014; Euler 2007; 2008; 2011; 2014a; 2014b; Kremer 2014; Kremer/Zoyke 2014). Auch darüber hinaus zeigt sich in der BWP der Trend, sich mit DBR auseinander zu setzen und sich daran anzulehnen. Dies dokumentiert sich in zahlreichen paradigmatisch-methodologischen Arbeiten und konkret umgesetzten Studien (vgl. Aprea 2007; 2014; Hertle 2007; Zellweger Moser/Brahm 2008; Burda 2009; Pferdt 2009; 2012; Wirth 2011; Zoyke 2012a; 2013; Kremer/Zoyke 2014; Kremer 2014; Dilger 2014; Brahm/Euler 2013; Brahm 2015; Gerholz 2014; Seufert 2014; Brahm/Jenert 2014; Raatz 2015; Emmler 2015; Frehe 2015; Slopinski 2015; Kremer/Kundisch 2017). Zudem kommt dies in Schwerpunktpublikationen wie dem Beiheft 27 zur Zeitschrift für BWP (ZBW) aus dem Jahr 2014 zum Ausdruck, welches sich ganz dem Thema „Design-Based Research“ widmet und zum überwiegenden Teil aus Aufsätzen aus der BWP erwachsen ist (vgl. Euler/Sloane 2014; zur Gestaltungsorientierten Forschung siehe auch Schemme/Novak 2017). Bei genauerer Betrachtung dieser Arbeiten sind trotz grundlegender Gemeinsamkeiten durchaus Unterschiede in der Rezeption von DBR und traditionellen gestaltungsorientierten Forschungsansätzen der BWP und deren Umsetzung in konkreten Studien erkennbar. Beispielsweise variieren die Anzahl und das Verhältnis der entwickelten Prototypen zueinander, die Beiträge und Verantwortlichkeiten von Akteuren aus Wissenschaft und Praxis in Bezug auf Entwicklung und Implementation sowie die Differenzierung und Wiederholung von Designzyklen oder anderen Phasierungen des Designprozesses (siehe Abschnitt 3.2; vgl. Kremer 2014, 348ff.).

1.2 Forschungsfrage und methodisches Vorgehen in der Studie

Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Studie der leitenden Frage nach, wie und welche Aspekte von DBR aus dem internationalen Diskurs in der BWP von Vertretern traditioneller gestaltungsorientierter Forschungsansätze rezipiert und weiterentwickelt sowie in konkreten Studien umgesetzt wird. Ziel ist, Potenziale und Desiderate zur wissenschaftstheoretischen und methodologischen Weiterentwicklung von gestaltungsorientierter Forschung ebenso wie von DBR herauszuarbeiten. Damit bleibt diese Studie nicht in einer Selbstbezüglichkeit der Disziplin BWP verhaftet, sondern bezieht zum einen den disziplinexternen Diskurs um DBR ein und liefert zum anderen einen Beitrag zur Weiterentwicklung von DBR im

disziplinübergreifenden Diskurs. Hierzu erfolgt eine systematische Rekonstruktion der Rezeption und Weiterentwicklung von DBR im Diskurs zur gestaltungsorientierten Forschung der BWP und der Umsetzung sowie Adaptionen in konkreten Studien in der Disziplin. Zunächst wird in Kapitel 2 die Rezeption und Weiterentwicklung von DBR aus der Perspektive traditioneller gestaltungsorientierter Forschungsansätze in der BWP rekonstruiert. Zwecks vertiefender Analyse erfolgt dies fokussiert anhand der Arbeiten von Sloane und Euler. Auswahlkriterium war insbesondere, dass sie sich 1. zunächst unabhängig vom internationalen DBR-Diskurs mit gestaltungsorientierter Forschung in der BWP sehr umfangreich wissenschaftstheoretisch und methodologisch auseinander gesetzt haben. Dies erfolgte bei beiden Autoren umfangreiche im Rahmen von Habilitationsschriften sowie in nachfolgenden Arbeiten. Dass sie 2. zu einem späteren Zeitpunkt mehrfach DBR aus dem disziplinexternen, internationalen Kontext zitieren und sich explizit mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie der Weiterentwicklung von DBR und ihren eigenen Ansätzen auseinandersetzen. Und 3. sollten diese Arbeiten in einem Großteil von konkreten Studien der BWP, in denen eine Anlehnung an DBR ausgewiesen wird, zitiert werden, wodurch von einer gewissen Bedeutsamkeit für die BWP ausgegangen werden kann. Ziel dieses Schrittes ist, grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Ansätze herauszuarbeiten sowie Potenziale und Desiderate für die Weiterentwicklung von DBR und den betrachteten traditionellen gestaltungsorientierten Ansätzen in der BWP auszuweisen und zu diskutieren. In Kapitel 3 folgt eine Rekonstruktion der Rezeption von DBR und/oder traditionellen Ansätzen gestaltungsorientierter Forschung sowie insbesondere deren Umsetzung samt Dokumentation in aktuellen Arbeiten der BWP. Hiermit wird der Kreis der betrachteten Studien und Vertreterinnen und Vertreter der BWP über Sloane und Euler hinaus erweitert und die Analyse somit auf eine breitere Basis gestellt. Methodisch erfolgt dies in Form einer qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung von dokumentierten Studien, in denen ein expliziter Bezug zu DBR bzw. designbasierter Forschung hergestellt wird. In einem induktiven Vorgehen werden wesentliche Kategorien, zu denen im Rahmen der Konzeption und Umsetzung von DBR bzw. von gestaltungsorientierten Studien in der DBR Entscheidungen zu treffen sind, sowie jeweils erkennbare Entscheidungsspektren entwickelt. Diese werden in einer kategoriengeleiteten Reflexionsfolie zusammengeführt. Diese kann für die begründete Planung und Durchführung sowie kritische Evaluation von konkreten gestaltungsorientierten Studien herangezogen werden. Zudem können hieran Desiderate zur Weiterentwicklung dieser Forschungsansätze und insbesondere entsprechender Standards festgemacht werden. Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst und Desiderate zur Weiterentwicklung von DBR bzw. gestaltungsorientierter Forschung ausgewiesen werden.

2 Ausgewählte Rezeptionen von Design-Based Research vor dem Hintergrund traditioneller gestaltungsorientierter Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Wie bereits oben angeführt haben Sloane mit seiner Modellversuchsforschung (MVF) und Euler mit seiner Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (WPK) in besonderem Maße gestaltungsorientierte Forschungsansätze entwickelt und sich vor diesem Hintergrund später intensiv mit dem DBR-Diskurs auseinander gesetzt. In diesem Kapitel werden daher zunächst die

Rezeptionen durch Sloane und Euler vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Ansätze rekonstruiert. Damit erfolgt eine Annäherung an grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen DBR, wie er von Sloane und Euler rezipiert wird, und diesen traditionellen Ansätzen in der BWP. Zudem werden Potenziale und Desiderate zur Weiterentwicklung dieser Ansätze herausgearbeitet. Der letzte Abschnitt führt die durchaus unterschiedlichen Vorgehensweisen von Sloane und Euler zusammen und spitzt die bisher gewonnenen Ergebnisse nochmals zu.

2.1 Design-Based Research und Modellversuchsforschung: Annäherung an die Rezeption von Sloane

Sloane unterscheidet drei idealtypische Forschungslogiken bzw. -programme im Rahmen seiner MVF: rationale Forschung, rationale Praxis und reflexive Praxis. Daran angebunden differenziert er drei Forschungstypen: distanzierte Forschung, intervenierende Forschung und responsive Begleitforschung. DBR verortet er nun unter Rezeption der BWP-externen Literatur als einen möglichen Ansatz für die Form der responsiven Begleitforschung, welche dem Forschungsprogramm reflexiver Praxis folgt.¹ Damit reiht er DBR neben ‚responsiver Evaluation‘ und ‚WPK‘ als eine konkrete Organisationsform dieser Art von Begleitforschung in Modellversuchen ein (vgl. Sloane 2005a, 323, 327f. und 333ff.; Sloane 2007, 33). An dieser grundlegenden Einordnung von DBR hält er auch in späteren Arbeiten fest (vgl. Sloane 2014, 120; Sloane/Gössling 2014, 138).

Mit seiner Verortung stellt Sloane gleichsam wesentliche **Gemeinsamkeiten von responsiver Begleitforschung und DBR** heraus:

- Projektstruktur, d. h. zeitliche Befristung. Basieren auf einer Kooperationsvereinbarung zwischen Forschern und Akteuren bzw. Organisationen der Praxis (vgl. Sloane 2005a, 323; 2014, 118).
- Grundlegende Annahme der Selbstreflexionsfähigkeit von Praxis bzw. von reflexiven Subjekten im Praxisfeld. Dies schließt das Recht der Praxis auf Selbstgestaltung ein (Epistemologisches Subjektmodell von David Little). Die Beteiligten können folglich je eigene und somit durchaus unterschiedliche Interessen und Ziele in diese Projekte einbringen und diese vor dem Hintergrund ihrer Interpretations- und Handlungsweisen sowie Normen verfolgen (vgl. Sloane 2005a, 324ff. und 335 in Anlehnung an Brown 1992, 174; Sloane 2014, 118).
- Responsivität, d.h. Wechselwirkung zwischen Forschung und Praxisfeld (vgl. Sloane 2005a, 333). Die Beteiligung von Akteuren der Praxis im Rahmen von Innovationsprozessen bzw. der Entwicklung von Prototypen ist ebenso möglich wie zur Analyse (vgl. Sloane 2005a, 335 in Anlehnung an Barab/Squire 2004, 3).

¹ Die responsive Begleitforschung schließt empirisch-analytische und phänomenologisch-textwissenschaftliche Verfahren der distanzierten Forschung nicht aus, gehe jedoch von einer anderen Rationalitätsidee aus, wonach den untersuchten Akteuren der Praxis wie dem Forscher eine Fähigkeit zur Rationalität und Erkenntnis zugestanden werde. Zudem zeige sie Anknüpfungspunkte an das Programm der intervenierenden Forschung, da es ebenfalls um Veränderungsmaßnahmen gehe, jedoch ohne den mission-arischen Anspruch (Sloane 2005a).

- Bedeutung der Entwicklung von Prototypen von Interventionen (z. B. Konzepten, Verfahren, Instrumenten für die Praxisgestaltung) als Innovationsprozess für die Praxis und gleichsam als Ausgangspunkt für die Forschung (vgl. Sloane 2007, 35).
- Ziele: Entwicklung von fallspezifischen Prototypen zur Lösung von Problemen in der Praxis. Darüber hinaus geht es darum, das in praktischen Handlungsabläufen inkorporierte Wissen herauszuarbeiten bzw. eine vertiefte theoretische Einsicht in die Handlungs- und Wirkungszusammenhänge der Praxis zu gewinnen (vgl. Sloane 2005a, 335; Sloane 2007, 25 in Anlehnung an Reinmann 2005, Edelson 2002 und Barab/Squire 2004).
- Ergebnisse: Formulierung von bereichsspezifischen situierten Theorien (z. B. zentralen Gestaltungsvariablen), von (designspezifischen) Lösungen und von Design-Methodologien (vgl. Sloane 2005a, 335 in Anlehnung u. a. an Reinmann 2005 und Edelson 2002; Sloane 2005a, 336 in Anlehnung an Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 371; Sloane 2007, 33).

In der Grundposition der Forschungslogik ist folglich kein wesentlicher **Unterschied** zwischen MVF und DBR feststellbar. Auch der institutionell-organisatorische Aufbau der Modellversuche bzw. Design-Projekte, auf die sich die Forschung bezieht bzw. in deren Rahmen sie stattfindet, ist weitgehend vergleichbar (Projekt, Kooperationsvereinbarung zwischen Akteuren aus Wissenschaft und Praxis, s.o.). Lediglich in einem sehr traditionellen und engen Verständnis von Modellversuchen in der deutschen Berufsbildung kann ein Spezifikum ausgemacht werden. Vor dem Hintergrund der Bildungsreform der 70er Jahre hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Aufgabe übernommen, (Wirtschafts-)Modellversuche zu fördern. Zudem kam von 1998-2006 die umfangreiche Förderung von (Schul-)Modellversuchen durch die Bund-Länder-Kommission hinzu. Das heißt, das BIBB sowie Bund und Länder haben regelmäßig thematische Förderschwerpunkte festgelegt (und das BIBB macht dies weiterhin) und die Länder bzw. ihre Einrichtungen sowie das BIBB haben in ihrer Rolle als Programmträger Koordinationsaufgaben übernommen. Aufgrund der korporativen Struktur der institutionalisierten Berufsbildung in Deutschland zeigt sich eine Einbindung von Modellversuchen in einen (bildungs-)politischen Kontext (vgl. Sloane 2005a, 323ff.; 2007, 26). In Anlehnung an Sloane wird der Begriff der MVF in diesem Beitrag nicht auf die Forschung im Zusammenhang mit diesen geförderten Schul- und Wirtschaftsmodellversuchen eingegrenzt, sondern auch für vergleichbare Forschungsprojekte verwendet. Daher kann festgehalten werden, dass für MVF und DBR eine Anbindung an eine institutionalisierte Bildungspraxis konstitutiv ist. Die konkrete Form dieser Institutionalisierung erscheint für eine Unterscheidung zwischen diesen Ansätzen vernachlässigbar. Sie ist vielmehr im Rahmen der jeweiligen Projekte entsprechend zu berücksichtigen.

In einem 2014 publizierten Aufsatz setzt sich Sloane mit der Frage der **Wissensgenese in DBR-Projekten** auseinander und leistet damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von DBR. Dafür greift er auf seine Vorarbeiten im Zusammenhang mit der MVF zurück und führt diese fort. Er entwickelt einen phänomenologischen und textwissenschaftlichen Referenzrahmen zur Wissensgenese bei Teilnahme am Entwicklungsprozess (und nicht nur durch

seine Beobachtung, weshalb Regeln und Standards kritisch-rationaler Forschung in diesen Fällen für die Wissensgenese nicht anwendbar seien) und unter Berücksichtigung der Produktion und Rezeption von Texten im gemeinsamen Arbeitszusammenhang von Akteuren aus Praxis und Forschung (vgl. Sloane 2014, 13, auch schon Sloane 1995; 2005a, 339ff.). Wesentliche Grundlage hierfür ist das Lebensweltkonzept, welches den für diesen Forschungsansatz konstitutiven Wechsel zwischen den Lebenswelten Wissenschaft und Praxis beschreibt. Forscherinnen und Forscher lassen sich demnach auf die Praxis ein, indem sie aus ihrer Beobachterperspektive in eine Teilnehmerperspektive wechseln. Dabei seien unterschiedliche Grade des Einlassens und Wechsels denkbar. Einlassen und teilnehmen bedeutet, dass die je anderen personalen, kulturellen und institutionellen Prinzipien zumindest phasenweise anerkannt und (teilweise) übernommen werden. Gleichzeitig fordert Sloane, dass Forscher immer wieder in die distanzierte Beobachterperspektive wechseln, um ihre Teilnahme am Praxisfeld und die dort herrschenden Sachzwänge etc. zu reflektieren. Er bezeichnet Forscher/-innen ebenso wie Praktiker/-innen, bei denen der Wechsel in umgekehrter Richtung erfolgen kann, daher auch als Grenzgänger zwischen den Lebenswelten Wissenschaft und Praxis (vgl. Sloane 2005a, 337ff.; 2007, 40ff.; 2014, 121ff.). In seinem phänomenologischen und textwissenschaftlichen Rahmenkonzept geht Sloane davon aus, dass das Wissen im Sinne von Struktur- und Regelwissen in DBR-Studien letztlich durch die Produktion und Rezeption von Texten entsteht. Forscher/-innen und Praktiker/-innen produzieren in DBR-Projekten allein und gemeinsam eine Vielzahl von Texten, die es zu interpretieren gelte. In seinem Beitrag schlägt Sloane hierfür drei phänomenologische Deutungsformen vor: (1) Entwicklung von Strukturvorstellungen (Topos), (2) Validierung der den Texten zugrunde liegenden Äußerungen (Validierung) und (3) theoriegeleitete Interpretation von Fallstrukturen (subtilitas applicandi) (vgl. Sloane 2014, 128ff.).

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass Sloane diese Art von gestaltungsorientierter Forschung zunehmend oder zumindest auch unter dem **begrifflichen Dach** von DBR fasst. Siehe hierzu das von ihm mit herausgegebene Beiheft zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Euler/Sloane 2014) sowie seinen darin veröffentlichten Aufsatz zur Wissensgenese (vgl. Sloane 2014), welche beide unter DBR gefasst werden. Zudem konstatiert Sloane 2013 selbst, dass man das, was man in der Vergangenheit unter MVF und WPK thematisiert habe (insbesondere das Verhältnis von Forschung bzw. Forscher/-innen zu ihrem Gegenstandsbereich), heute unter DBR thematisiere (vgl. Sloane 2013, 10). Dies verdeutlicht auch nochmals die große gemeinsame Basis in den Grundpositionen. Allerdings verwendet Sloane den Begriff der MVF weiterhin, wie ein in 2014 unter „Modellversuchsforschung reloaded“ erschienener Aufsatz zeigt. Darin verortet er DBR im Wesentlichen wie in seinen früheren Arbeiten als eine Form der responsiven Begleitforschung (vgl. Sloane/Gössling 2014, 138f.). Damit bleibt in gewisser Weise unklar, in welchem Verhältnis DBR und MVF zueinander stehen.

2.2 Design-Based Research und Wissenschaft-Praxis-Kommunikation: Annäherung an die Rezeption von Euler

Euler führt DBR zunächst in seiner Auseinandersetzung mit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Berufsbildungsforschung als eine Variante zur Verzahnung von Theorieanwendung und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung ein. Er verortet diesen als in den USA entwickelten Ansatz neben den in der BWP bzw. der deutschen Berufsbildungsforschung entwickelten Ansätzen der MVF von Sloane und der von ihm selbst entwickelten Theorie-Praxis-Kommunikation (vgl. Euler 2007, 94f.; 2008, 62ff.). Damit wird die Entstehung in unterschiedlichen institutionalisierten Bildungssystemen bzw. unter je spezifischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen deutlich, wie dies für die MVF in 2.1 bereits kurz eingeführt wurde.

Zwar nimmt Euler selbst keinen expliziten Vergleich zwischen den beiden Ansätzen vor. Aus seiner Verortung von DBR als alternative Form sowie aus den entsprechenden Darstellungen lässt sich jedoch schließen, dass Euler insbesondere folgende **Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten** von WPK und DBR sieht (vgl. Euler 2008, 62ff.):

- Verbindung von Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung.
- Verbindung der Zielsetzungen Entwicklung von (innovativen) Lernumgebungen einerseits und Entwicklung (und Überprüfung) praxisrelevanter Theorien (bereichs-spezifischer Theorien bzw. Theorien des Lernens mittlerer Reichweite) andererseits.
- Entwicklung in authentischen Situationen bzw. in Praxisfeldern.
- Zusammenarbeit von Akteuren aus Forschung und Praxis. Das damit verbundene Einlassen auf die Handlungsweisen der jeweils anderen Seite und die wechselseitige Beeinflussung erlauben spezifische Zugänge zur Untersuchung von Praxisfeldern. Dadurch könne sowohl die Qualität der Problemlösungen als auch die Qualität der wissenschaftlichen Theorien erhöht werden.

Als wesentlichen **Unterschied** zwischen DBR und Berufsbildungsforschung allgemein sowie seinem Ansatz der WPK im Speziellen stellt er die Fokussierung von DBR in den USA auf Lehr-Lernforschung bzw. auf didaktische Fragestellungen heraus, während sich Gestaltungsprobleme in der Berufsbildung und die Ansätze der BWP auf Berufsbildungsforschung im weiteren Sinne beziehen. Diese umfassten beispielsweise auch Fragen der systemischen Einbettung der Berufsbildung und nach Strukturen in Partialsystemen (vgl. Euler 2008, 47ff., 62 und 65). Insofern könnten berufs- und wirtschaftspädagogische gestaltungsorientierte Studien einen exemplarischen Beitrag dazu leisten, den Gegenstandsbereich von DBR zu erweitern. Dabei ist jedoch kritisch anzumerken, dass in der aktuellen DBR-Literatur ein ähnlich breites Spektrum möglicher Gegenstände bzw. zu entwickelnder Interventionen angeführt wird, welches ebenfalls Bildungsprogramme und -politiken umfasst, auch wenn ein Schwerpunkt in der Entwicklung innovativer Lernumgebungen gesehen wird (vgl. McKenney/Reeves 2012; auch Seufert 2014, 81 und 86).

Während Euler in seinem 2008 publizierten Aufsatz DBR noch als alternative Form neben seinem Ansatz der WPK **verortet**, geht er in nachfolgenden Publikationen mit Verweis auf

die Begriffsverwendung im internationalen Raum dazu über, gestaltungsorientierte Forschung unter der Chiffre DBR zu fassen. Zudem greift er für seine Arbeiten zunehmend auf Literatur aus den USA sowie den Niederlanden zurück. Gleichwohl kennzeichnet er DBR in Anlehnung an Sloane als eine Form der responsiven Forschung, die folglich der Forschungslogik reflexiver Praxis folge (vgl. Euler 2014a, 35f.). Weitere Bezüge zu den traditionellen Konzepten der BWP erfolgen eher beiläufig und nachrangig (vgl. Euler 2011).

Euler übernimmt insbesondere zwei Aspekte aus dem DBR-Diskurs, um den Ansatz gestaltungsorientierter Forschung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiterzuentwickeln: (1) Iterativ-zyklischer Designprozess und (2) Generierung von Gestaltungsprinzipien.

Ad (1) Iterativ-zyklischer Designprozess

Euler greift in besonderer Weise den **Designprozess und die Zyklen** aus theoriegeleiteter Entwicklung, Erprobung und Evaluation im Sinne von kleinen Entwicklungsschritten bzw. Prototypen zur sukzessiven Optimierung der Lernumgebung auf. Diese verzahnen die Gestaltung von authentischen Lernumgebungen mit der Gewinnung von Erkenntnissen (vgl. Euler 2008, 62; 2014a, 18). Nach anfänglichen kurzen Bezügen arbeitet er die Designzyklen in Anlehnung an McKenney und Reeves (2012) in seinen späteren Beiträgen an prominenter Stelle wieder ein und differenziert sie im Sinne (**paradigmatischer**) **Regeln** für wissenschaftliches Handeln weiter aus (vgl. Euler 2011, 530 und 532f.; 2014a, 19ff.). Damit leistet er auch einen Beitrag zur Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des Regelwerks bzw. von Standards für DBR, welche vielfach als noch nicht hinreichend präzisiert bewertet werden (vgl. Euler 2014a, 22; DBRC 2003; Reinmann 2005, 63ff.). Euler betont allerdings, dass solche (paradigmatischen) Regeln für wissenschaftliches Handeln lediglich ein heuristisches Potenzial beinhalten und orientierende und unabgeschlossene Leitlinien darstellen würden. Sie könnten eine problembezogene Modifikation, Erweiterung und Verwerfung mit sich bringen (vgl. Euler 1994, 242; 2008, 67; 2014a, 22). Während er solche Leitlinien in seiner Habilitationsschrift für die drei Handlungsschwerpunkte der Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung präzisiert hatte (vgl. Euler 1994, 245ff.), formuliert er diese in jüngeren Arbeiten in Bezug auf die einzelnen Phasen des Designprozesses im Sinne von Handlungsfeldern (vgl. Euler 2014a, 23ff.). Euler betreibt folglich eine theoretisch-methodologische Weiterentwicklung derartiger Forschungsansätze. Hierzu nimmt er eine starke prozessorientierte Sichtweise auf die Forschung ein, die sich bereits in seiner (paradigmatischen) Grundposition der WPK abzeichnete (vgl. Kremer 1997, 79) und die hier nun eine Weiterentwicklung erfährt. Mit Blick auf die traditionellen Ansätze gestaltungsorientierter Forschung kann in diesen phasenbezogenen Regeln einerseits eine Präzisierung, andererseits aber auch eine Einengung des Forschungsansatzes gesehen werden. Schließlich binden diese an ein Vorgehen, welches auf die sukzessive Weiterentwicklung eines (oder mehrerer) abgrenzbarer und von Beginn an zumindest grob konturierbarer Prototypen ausgerichtet ist. Weitgehend unberücksichtigt bzw. erschwert wird dabei beispielsweise die Gewinnung von Theorien über eine sukzessive Entwicklung und Abstimmung bzw. Ergänzung unterschiedlicher Prototypen, welche u.a. bei sehr geringem Vorwissen weiterführend sein kann, um grundsätzliche Potenziale unterschiedlicher Prototypen und deren Zusammenwirken für ein übergeordnetes Ziel zu ergründen (z.B. zur Auswahl und Abstimmung unterschiedlicher Instrumente zum Zwecke der indi-

viduellen Förderung im Unterricht vgl. Zoyke 2012a; vgl. Kremer/Zoyke 2014). Ähnlich wäre dies für Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich der Weiterentwicklung der Berufsbildungspolitik zu prüfen und ggf. anzupassen.

Ad (2) Generierung von Gestaltungsprinzipien

In jüngeren Publikationen richtet Euler zudem ein besonderes Augenmerk auf die **Gestaltungsprinzipien (design principles)**, die im Rahmen des Designprozesses gewonnen werden, und für ihn einen wesentlichen Teil der im DBR angestrebten Theorien ausmachen und (vgl. Euler 2011, 532; 2014a, 18f.). Konform zu dem oben angeführten Ziel der Entwicklung bereichsspezifischer Theorien, welche sowohl für die traditionellen Ansätze der BWP als auch für DBR gelten, kennzeichnet er diese Gestaltungsprinzipien als kontextspezifische bzw. als in ihrer Reichweite begrenzte präskriptive Aussagen für das Handeln in einem abgrenzbaren Handlungsfeld (vgl. Euler 2014a, 18 in Anlehnung an van den Akker 1999; Reeves 2006; Euler 2014b, 99 in Anlehnung an McKenney/Reeves 2012, 19 und 34). Als „Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung“ (Euler 2014b, 97) widmet er ihnen einen eigenen Beitrag. Darin geht er Fragen der Generalisierung und der Struktur bzw. Form dieser Prinzipien nach. Er unterbreitet einen Vorschlag zur Strukturierung und Darstellung von Gestaltungsprinzipien als Substrat des DBR-Projekts. Damit setzt er zum einen den schon in der BWP langjährig geführten Diskurs um die wissenschaftliche Qualität gestaltungsorientierter Forschung fort, der auch im Zusammenhang mit DBR geführt wird. Zum anderen skizziert er eine mögliche Form, um „das Ertrinken in narrativen Datenfluten, zu überwinden“ (Euler 2014b, 111). Hier zeigt sich sehr deutlich eine Ausrichtung auf didaktische Prototypen bzw. Interventionen, Lernumgebungen oder Konzepte, während ein Transfer auf weitere Gegenstände der Berufsbildungsforschung (z.B. Berufsbildungssystem) noch zu leisten wäre.

Sowohl in seinen anfänglichen als auch in seinen späteren Arbeiten stellt Euler die **Kooperation und die wechselseitige Beeinflussung von Wissenschaft und Praxis** als gemeinsame Merkmale von DBR und WPK heraus. Während er sich anfänglich weitgehend auf seine eigenen Arbeiten zu den Rollen und Verantwortungsbereichen von Wissenschaft und Praxis bezieht (vgl. Euler 2008, 66), nimmt er später ergänzend insbesondere die Arbeiten von McKenney und Reeves (2012) zum DBR auf. Diese unterscheiden die beiden Rollen des Erfinders (inventors) und des Detektivs (detectives), die es im Rahmen der Phasen des Designprozesses auszubalancieren gelte (vgl. McKenney/Reeves 2012, 85f.). Daneben bezieht sich Euler in vergleichsweise großem Umfang weiterhin auf Arbeiten zur WPK und zur MVF. So beispielsweise im Zusammenhang mit der Entwicklung innovativer Problemlösungen auf der Basis der verfügbaren wissenschaftlichen Theorien ebenso wie auf der Basis der aktivierbaren Alltagstheorien erfahrener Praktiker/-innen (vgl. Euler 2011, 531; 2014a, 17f. und 24ff.), zu den unterschiedlichen Interessen von Wissenschaft und Praxis im Prozess der Entwicklung und Verfeinerung des Designs bzw. der Prototypen (vgl. Euler 2014a, 20 und 26f.) und im Zusammenhang mit dem Transfer wissenschaftlicher Theorien in die Berufsbildungspraxis (vgl. Euler 2011, 532; 2014a, 18). Auf die Ausführungen zur Kooperation in der DBR-Literatur geht Euler hier kaum weiter ein (vgl. beispielsweise McKenney/Reeves 2012 sowie schon Brown 1992 und Barab/Squire 2004). Eine explizite und diffe-

renziertere Prüfung, welche diesbezüglichen Ansätze hier weiter entwickelt sind, steht noch aus. Beispielsweise könnte auch geprüft werden, inwiefern die drei möglichen Formen bzw. Grade der Zusammenarbeit zwischen Akteuren der Wissenschaft und der Praxis von Wagner (vgl. Euler 1997, zit. nach McKenney/Reeves 2012, Tabelle 1.1) mit den Arbeiten der BWP zusammengeführt werden könnten, um zur Weiterentwicklung dieser Forschungsansätze beizutragen.

2.3 Zusammenführung zur Rezeption von Design-Based Research durch Sloane und Euler und zur Weiterentwicklung von gestaltungsorientierter Forschung und DBR

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl Sloane als auch Euler in ihrer intensiven Auseinandersetzung mit DBR eine große theoretisch-konzeptionelle Übereinstimmung mit den wesentlichen (paradigmatischen) Grundannahmen bzw. Regeln der MVF in der Form der responsiven Begleitforschung (Sloane) und der WPK (Euler) ausweisen. Diese umfasst insbesondere folgende Punkte: Annahme der Reflexionsfähigkeit von Praxis, hohe Bedeutung der Kooperation und der Wechselwirkung (Response) zwischen Theorie und Praxis, Einbettung in einen Entwicklungskontext und als Ziel bzw. Ergebnis einer derartigen Forschung neben der Lösung eines Praxisproblems die Gewinnung von bereichsspezifischen Theorien. Dabei messen sie der Entwicklung von Interventionen bzw. Prototypen eine besondere Bedeutung bei. Zudem weisen beide darauf hin, dass die Überlegungen im Zusammenhang mit gestaltungsorientierten Forschungsansätzen wie MVF und WPK heute und im internationalen Raum begrifflich auch unter DBR thematisiert werden. Beide nehmen DBR schließlich als Begriff in ihren paradigmatischen und methodologischen Beiträgen auf. Diese **begriffliche Annäherung bei gleichzeitig großem Konsens in den Grundannahmen** kann das Potenzial beinhalten, im wissenschaftlichen Diskurs eine bessere Anbindung an den internationalen Diskurs zu ermöglichen, da entsprechende Beiträge in Recherchen leichter wahrgenommen werden. Dies kann eine Zusammenführung und/oder Weiterentwicklung von DBR und gestaltungsorientierten Forschungsansätzen in der BWP durch eine wechselseitige Auseinandersetzung begünstigen.

Bei einer genaueren Betrachtung der Rezeption zeigen sich aber auch Unterschiede zwischen Euler und Sloane. Zum einen erscheint Sloane in der **begrifflichen Bezeichnung** der gestaltungsorientierten Forschung zurückhaltender oder ambivalenter als Euler. In dem Jahr, in dem das von ihm mit herausgegebene ZBW-Beiheft zum DBR erscheint, betitelt Sloane die Forschung im Paderborner Graduiertenkolleg mit seinem traditionellen Begriff und Konzept der MVF (vgl. Sloane/Gössling 2014). Dies mag u.a. dem Umstand geschuldet sein, dass der Begriff der MVF, den Sloane von jeher verwandt hat, aufgrund der oben bereits angeführten traditionellen Förderprogramme in der Berufsbildung in Deutschland verankert ist und auch heute noch gerade in der Berufsbildungspraxis und -politik vielfach verwandt wird. Der Begriff der WPK von Euler hat sich hingegen weniger durchgesetzt. Insofern mag es für die Verständigung mit Berufsbildungspolitik und -praxis förderlich sein, den traditionellen deutschen Begriff der MVF zu verwenden. Inwiefern der Begriff der MVF jedoch dauerhaft einen besonderen Wiedererkennungswert aufweisen wird, ist auch vor dem Hintergrund der eingestellten Schulmodellversuchsprogramme kritisch zu fragen. Ein weiterer Grund für das Fest-

halten von Sloane an dem Begriff der MVF mag darin liegen, dass er eine hinreichende wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Fundierung von DBR vermisst. Diese hat er im Rahmen der MVF geleistet und arbeitet er auch in jüngeren Arbeiten für die Weiterentwicklung von DBR letztlich ein (s.u., vgl. Sloane 2014). Damit verlagert sich der Blick von der oberflächlichen begrifflichen Rezeption zur substanziellen.

So zeigen sich auch in der **theoretisch-konzeptionellen Rezeption und Weiterentwicklung** von DBR ähnliche Unterschiede zwischen Sloane und Euler. Zwar knüpfen beide an ihre Vorarbeiten an und führen diese mit den DBR-Überlegungen zusammen. Allerdings nimmt Euler hierbei die DBR-Literatur umfangreicher auf als Sloane. Dies kann zum einen an der Anzahl der rezipierten Quellen festgemacht werden; zum anderen zeigt sich dies an dem inhaltlich weitreichenderen Einfluss von DBR-Arbeiten auf seine Darstellung von gestaltungsorientierter Forschung. Dies ist insbesondere in der Formulierung der paradigmatischen Regeln in Anlehnung an die Phasen des Designprozesses und in der Erarbeitung eines Vorschlags zur Strukturierung und Darstellung von Gestaltungsprinzipien erkennbar (s.o. 2.2). Die Phasen des Designprozesses und die Gestaltungsprinzipien nimmt Sloane allenfalls kurz auf (vgl. Sloane/Gössling 2014, 143 und 145). Ein möglicher Grund hierfür könnte die stärkere Prozessorientierung von Euler seit seiner Aufarbeitung der WPK sein. Diese setzt er mit dieser Rezeption fort und konkretisiert Regeln, die Forscherinnen und Forschern eine Orientierung für ihr forschungsbezogenes Handeln im Designprozess geben sollen. Hingegen schaut Sloane seit jeher stärker auf die Strukturen als auf die Prozesse (vgl. Kremer 1997, 79). Zudem beschäftigt er sich intensiver mit grundlegenden wissenschaftstheoretischen Fragen wie beispielsweise der Forschungslogik bzw. dem Rationalitätskonzept und der Erkenntnisgewinnung. Diesbezüglich greift er eher zurückhaltend auf DBR-Literatur zurück und scheint hier eine Forschungslücke auszumachen (s.o.). Darauf deutet seine Verortung von DBR anhand seiner eigenen Arbeiten im Zusammenhang mit der MVF (DBR als eine Form der responsiven Begleitforschung) und sein Beitrag zur Wissensgenese in DBR-Projekten, in dem er ebenfalls auf seine Vorarbeiten zum Lebensweltkonzept sowie zur phänomenologischen und textwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung zurückgreift (s.o. 2.1), hin. Damit leistet er einen Beitrag zur wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Weiterentwicklung von DBR unter Rückgriff auf seine Arbeiten aus der MVF. Dabei ist zu berücksichtigen, dass neben diesem phänomenologischen grundsätzlich auch andere erkenntnistheoretische Zugänge in DBR-Projekten denkbar und ebenfalls weiter zu entwickeln wären.

3 Rezeption und Umsetzung von Design-Based Research und traditionellen Ansätzen gestaltungsorientierter Forschung in aktuellen Arbeiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Dieses Kapitel geht der Frage nach, wie DBR und traditionelle Ansätze gestaltungsorientierter Forschung in der BWP über Euler und Sloane hinaus rezipiert und in konkreten Studien umgesetzt werden. Hierzu werden Studien analysiert, die von Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen insbesondere in einschlägigen bzw. typischen Publikationsmedien und Sammelbänden der Disziplin (insbesondere Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Jahrbücher der Berufs- und Wirt-

schaftspädagogik, Festschrift zum 60. Geburtstag von Sloane, Projektdokumentationen) sowie als Dissertationen veröffentlicht wurden. Die Recherche ergab über zwei Dutzend Dokumente, die in die Analyse eingeflossen sind (siehe Kap. 1 und im Folgenden).

In einem ersten Schritt untersucht dieses Kapitel, inwiefern sich die Arbeiten an die paradigmatisch-methodologischen Grundpositionen von DBR und traditionellen Ansätzen gestaltungsorientierter Forschung anlehnen und folglich ähnliche oder abweichende Wege im Vergleich zu Euler und Sloane einschlagen. Damit wird die Beantwortung der im vorangegangenen Kapitel aufgenommenen Frage nach den Potenzialen der jeweiligen Rezeption auf eine breitere Literatur- und Rezipientenbasis gestellt und vor dem Hintergrund der Dokumentation konkreter Konzeptionen und Umsetzungen gestaltungsorientierter Studien fortgeführt. In einem zweiten Schritt werden unterschiedliche Ausprägungen in der Umsetzung von DBR bzw. gestaltungsorientierter Forschung in konkreten Studien herausgearbeitet, da diese Forschungsansätze grundsätzlich ein breites Spektrum zulassen. Hierzu wurden in einem induktiven Vorgehen im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung der ausgewiesenen Textdokumente wesentliche Kategorien zur Konzeption und Umsetzung entsprechender Studien sowie jeweils das Entscheidungsspektrum herausgearbeitet. Die dadurch entstehende Reflexionsfolie kann anderen Forscherinnen und Forschern als Orientierung bzw. zur kritischen Auseinandersetzung bei der Planung, Durchführung und Evaluation eigener DBR-Projekte bzw. gestaltungsorientierter Studien dienen. Darüber hinaus regen kritische Überlegungen zu den jeweiligen Ausprägungen zur Weiterentwicklung dieser Forschungsansätze und insbesondere entsprechender Standards an.

3.1 Schwerpunkte in der Rezeption von Design-Based Research und traditionellen Ansätzen gestaltungsorientierter Forschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Ähnlich wie bei Euler und Sloane zeigt sich auch in den für diese Studie betrachteten wissenschaftlichen Arbeiten weiterer Autorinnen und Autoren der BWP eine unterschiedlich starke Anlehnung an bzw. Verortung von DBR-Literatur im Vergleich zu traditionellen Ansätzen gestaltungsorientierter Forschung der BWP. Bei ebenfalls weitgehender Übereinstimmung in wesentlichen Grundannahmen lassen sich zwei unterschiedliche Vorgehensweisen erkennen: (1) schwerpunktmäßige Rezeption von DBR und (2) integrative Rezeption von MVF und DBR.

Ad (1) Dominanz von Design-Based Research

Ein Teil der für diesen Aufsatz betrachteten Arbeiten rekurriert im Schwerpunkt auf DBR (vgl. Aprea 2007; 2014; Gerholz 2014; Brahm/Euler 2013; Brahm 2015; Slopinski 2015; Raatz 2015). Traditionelle Ansätze der BWP werden in diesen Publikationen höchstens punktuell zitiert. So werden beispielsweise Beiträge von Euler aus der jüngeren Vergangenheit und mit deutlichem DBR-Bezug herangezogen, mit denen der mangelnde Praxisbezug alternativer (nicht gestaltungsorientierter) Forschungsansätze belegt werden soll. Neben der Zitation von BWP-externer DBR-Literatur werden vielfach ergänzend Beiträge von Euler und vereinzelt auch von Sloane aufgenommen, in denen diese DBR für die bzw. im Kontext der

BWP aufbereitet haben (vgl. Zellweger Moser/Brahm 2008, 9ff.; Gerholz 2014, 214; Raatz 2015, 15ff.; Brahm 2015, 77; Slopinski 2015, 15f.). Ähnlich wie bei Euler zeigt sich in diesen Arbeiten ein deutlicher Schwerpunkt in dem Bestreben, den **Designprozess** über relativ klar abgrenzbare **Phasen bzw. Zyklen** zu konzipieren und zu dokumentieren. Zudem wird den **Gestaltungsprinzipien** eine besondere Bedeutung beigemessen. Eine besonders deutliche und umfangreich dokumentierte Anlehnung an DBR in der Lesart von Euler findet sich beispielsweise in der Dissertationsstudie seiner Doktorandin Saskia Raatz (2015). Sie greift die paradigmatischen DBR-Regeln von Euler auf, vollzieht und dokumentiert die Prototypenentwicklung über mehrere Designzyklen und weist schließlich als Ergebnis ihrer Studie Gestaltungsprinzipien in Anlehnung an die drei Theorieklassen von Edelson aus.² Eine ähnliche Dominanz von DBR findet sich auch in dem methodologisch angelegten Beitrag von Brahm und Jenert (2014), auch wenn hier dem Modell der WPK von Euler ein prominenter Stellenwert eingeräumt wird. Der Aufsatz verortet die WPK als eine wesentliche Facette von DBR und untersucht ihre Gestaltung hinsichtlich ihres Beitrags zur Sicherstellung der Signifikanz des designbasierten Forschungsprozesses.

Insofern kann konstatiert werden, dass die Studien und Arbeiten dieser Gruppe in besonderer Weise durch BWP-externe DBR-Literatur sowie durch die Rezeption von DBR durch Euler geprägt ist. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass viele, aber nicht alle (vgl. Aprea 2007; Gerholz 2014; Slopinski 2015) dieser Arbeiten in Arbeits-/Betreuungszusammenhängen mit Euler entstanden sind, und eine ähnliche Vorgehensweise daher wenig überrascht. Dem epistemologischen Subjektmodell folgend wird jedoch davon ausgegangen, dass auch akademische Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage sind, die Arbeiten und Positionen ihrer Lehrerinnen und Lehrer zumindest in gewissem Rahmen kritisch zu hinterfragen und je eigene Positionen zu entwickeln. Insofern wird das Folgen bzw. das ähnliche Vorgehen durchaus als gewisse Bestätigung dafür gesehen, dass hiermit bestimmte Potenziale verbunden werden, auf die oben bereits eingegangen wurde.

² Streng genommen ist kritisch anzumerken, dass die von Raatz im Bereich der Analyse der Kontextfaktoren (domain theories) als Gestaltungsprinzipien mit präskriptivem Charakter dargestellten Ergebnisse von der Lesart von Edelson (2002) abweichen, der die Theorien in diesem Bereich im Gegensatz zu den anderen Bereichen als deskriptiv bezeichnet.

Ad (2) Integration von Modellversuchsforschung und Design-Based Research

Eine andere Gruppe der für diese Studie betrachteten wissenschaftlichen Arbeiten rezipiert explizit sowohl Überlegungen zur MVF als auch zum DBR, um den eigenen Ansatz einer gestaltungsorientierten Forschung zu kennzeichnen (vgl. Hertle 2007; Zoyke 2012a; 2013; Kremer/Zoyke 2014; Emmler 2015; Frehe 2015 sowie Kremer 2014 und Dilger 2014, 369). Wie bei Sloane wird DBR hier häufig als eine Unterform bzw. eine mögliche Gestaltungsform von responsiver Begleitforschung verortet, welche dem Forschungsprogramm der reflexiven Praxis mit dem epistemologischen Subjektmodell folgt (vgl. Hertle 2007, 55ff., 116ff. und 211ff.; Zoyke 2012a, 73; Frehe 2015, 53). Zur Grundlegung des Forschungsprogramms mit seinen wesentlichen Annahmen wird im Wesentlichen auf die Überlegungen von Sloane rekurriert und nicht auf DBR. Besonders markant ist zudem die Anlehnung an das Sloanesche Lebensweltkonzept und den Wechsel zwischen den Lebenswelten Wissenschaft und Praxis, auch wenn die diesbezüglichen Überlegungen häufig adaptiert und modifiziert werden (vgl. Hertle 2007, 57ff.; Zoyke 2012a, 85ff.; Kremer 2014, 345; Frehe 2015, 54f. in Anlehnung an die Lebensweltenlesart von Zoyke 2012a und die Innovationsarenen von Kremer 2014; Emmler 2015, 54f. in Auseinandersetzung mit Sloane und Kremer). Daran anknüpfend stellen diese Arbeiten vielfach deutliche Bezüge zur geistes- und textwissenschaftlich fundierten Wissensgenese von Sloane her. Hier ist insbesondere die Dissertation seiner Doktorandin Tina Emmler (2015) hervorzuheben, die mit ihrer Arbeit zur phänomenologisch geprägten Frage nach Bedeutung und Anforderungen von (selbst-)reflexiver Textarbeit der Forschenden selbst im DBR nachgeht.

Insofern kann konstatiert werden, dass die Studien und Arbeiten dieser Gruppe sowohl durch die grundlegenden wissenschaftstheoretischen und methodologischen Arbeiten im Zusammenhang mit MVF von Sloane und daran anknüpfend an Forschung in Innovationsarenen von Kremer als auch zum DBR geprägt sind. Damit weisen sie grundlegende Parallelen zum oben skizzierten Vorgehen von Sloane auf. Dabei ist jedoch auch hier zu berücksichtigen, dass diese Arbeiten im Wesentlichen in Arbeits-/Betreuungszusammenhängen mit Sloane und seinem akademischen Schüler Kremer am Paderborner Standort entstanden sind, und eine ähnliche Vorgehensweise daher auch hier wenig überrascht. Dennoch wird auch hier unter Annahme der Selbstreflexionsfähigkeit der akademischen Schülerinnen und Schüler eine gewisse Bestätigung der Potenziale in dieser Form der Zusammenführung bzw. Ergänzung der Arbeiten zur MVF und zum DBR gesehen.

Ad (1) und (2): Übergreifende Betrachtung – Potenziale zur Weiterentwicklung von DBR

Für eine Weiterentwicklung von DBR bzw. gestaltungsorientierter Forschung könnte es sinnvoll sein, die jeweils erkannten Potenziale weiter zusammenzuführen. Das heißt es wäre näher zu prüfen, ob bzw. in welcher Form die eher prozessbezogenen Schwerpunkte Eulers mit den eher erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen sowie strukturbezogenen Schwerpunkten Sloanes zusammengeführt werden könnten. Eine Bereicherung von DBR durch die Verortung und Skizzierung der Grundannahmen der responsiven Begleitforschung auch in Abgrenzung zu anderen Forschungsansätzen erscheint relativ problemlos möglich. Darüber hinaus wäre

beispielsweise zu prüfen, wie die Strukturüberlegungen zum Lebensweltkonzept die Ausdifferenzierung des Designprozesses weiter befruchten können. Möglicherweise könnte die Frage der Zusammenführung als Ergebnis auch Unterformen von DBR hervorbringen, beispielsweise unter Berücksichtigung des jeweiligen erkenntnistheoretischen Zugangs (z.B. phänomenologisch, empirisch-analytisch).

Daneben ist anzumerken, dass Seufert mit Blick auf den Innovationsaspekt einen Unterschied zwischen MVF und DBR herausstellt: Während in ihrer Lesart in der MVF der **Transfer** der Entwicklung nachfolge, stehe dieser im DBR von Anfang an im Vordergrund (vgl. Seufert 2014, 85f.). Daher könnte es weiterführend sein, auch das Transferverständnis in diesen Ansätzen nochmals kritisch zu prüfen (vgl. beispielsweise zu unterschiedlichen Facetten der Transferorientierung von Modellversuchen Sloane 2005a, 341ff.), um Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie mögliche Potenziale zur Weiterentwicklung zu ergründen.

Beide Gruppen (1) und (2) übergreifend betrachtet zeigt sich, dass mit **unterschiedlichen Bezeichnungen** gearbeitet wird. Dies wurde bereits in der Einleitung angedeutet. Hier finden sich insbesondere ‚Design-(Based) Research‘ (vgl. Emmler 2015; Gerholz 2014; Kremer/Zoyke 2014), ‚designbasierte Studie‘ (vgl. Zoyke 2012a; Brahm/Jenert 2014; Frehe 2015; Slopinski 2015) o.ä. Eine traditionelle Kennzeichnung als ‚MVF‘ oder ‚WPK‘ an prominenter Stelle ist hingegen i.d.R. nicht mehr zu finden. Gerade bei Emmler (2015) zeigt sich in sehr deutlicher Form das oben bereits eingeführte Phänomen, das, was seinerzeit unter MVF u.ä. thematisiert wurde, heute (auch) unter DBR zu fassen. So fasst sie ihre wissenschaftstheoretisch-methodologisch ausgerichtete Arbeit explizit unter DBR, knüpft darunter jedoch explizit und in besonderer Weise an die Arbeiten von Sloane (1992) zur MVF an (vgl. Emmler 2015, 11). Daher wird im Folgenden beide Gruppen zusammenfassend die Chiffre DBR verwendet, sofern nicht der Bezug auf die in der BWP entwickelten traditionellen Ansätze gestaltungsorientierter Forschung betont werden soll.

3.2 Entscheidungskategorien und Ausprägungen in der Konzeption und Umsetzung von Design-Based Research –Entwicklung einer Reflexionsfolie

In diesem Abschnitt werden die recherchierten Studien dahingehend analysiert, welche Gemeinsamkeiten und insbesondere welche Unterschiede sie in der Konkretisierung und Umsetzung von DBR aufweisen, die trotz der weitgehend gleichen Grundannahmen auftreten. Hierzu werden die Studien zunächst hinsichtlich der angestrebten Ergebnisse sowie des Designprozesses betrachtet, die in besonderer Weise zur Kennzeichnung von DBR herangezogen werden können: (1) In Bezug auf die angestrebten Ergebnisse werden häufig in Anlehnung an Edelson drei Theorieklassen unterschieden. Hierunter können auch die bereits mehrfach angeführten Gestaltungsprinzipien gefasst werden. (2) Mit Blick auf die Frage, wie diese Ergebnisse gewonnen werden können, wird in DBR-Studien dem Designprozess unter Berücksichtigung der (kooperativen) Entwicklung von Prototypen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Wie die vorangegangenen Aufarbeitungen zeigen, können gerade mit Blick auf den Designprozess besondere Divergenzen erwartet werden. Die hier angelegten Entscheidungsfelder in DBR-Studien werden in der inhaltsanalytisch-rekonstruktiven Auseinandersetzung mit den vorliegenden Studien weiter ausdifferenziert. Ziel dessen ist, diver-

gente Umsetzungen herauszuarbeiten, um das Spektrum der Umsetzungsformen zu skizzieren. Zudem werden damit verbundene Herausforderungen und Potenziale kurz diskutiert, um bei der Konzeption und Umsetzung von DBR-Studien reflektierte und begründete Entscheidungen zu unterstützen.

Ad (1) Angestrebte Ergebnisse in DBR-Studien

Edelson (2002, 112f.) unterscheidet drei Bereiche, innerhalb derer im Rahmen des Designprozesses Entscheidungen zu treffen sind und die wiederum zur Theoriegewinnung genutzt werden können. Daraus resultieren grundsätzlich drei **Theorieklassen**: 1. Domain theories bzw. bereichsspezifische Theorien zum Kontext und/oder zu den erwarteten Ergebnissen der Intervention. 2. Design frameworks bzw. didaktische Szenarien i.S.v. Leitlinien für die Gestaltung von Design-Artefakten. 3. Design methodologies bzw. Design-Methodologien i.S.v. Leitlinien zur Gestaltung des Designprozess. Während die bereichsspezifischen Theorien deskriptiven Charakter haben, weisen die Leitlinien zur Gestaltung der didaktischen Szenarien und des Designprozesses präskriptiven Charakter auf. In Anlehnung an van den Akker (1999) kennzeichnet Edelson (2002) die präskriptiven Theorien als design principles bzw. Gestaltungsprinzipien. Die Mehrzahl der betrachteten Studien verweist auf diese Theorieklassen und verfolgt diese. Beispielsweise setzt Raatz (2015, 357ff.) den Schwerpunkt auf die Analyse von Kontextfaktoren (organisatorische und soziale Rahmenbedingungen sowie Lernvoraussetzungen der Studierenden) (domain theories) sowie Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Lehr-Lernprozesses in Modulen von Studienprogrammen (design framework), während sie vergleichsweise knapp Ergebnisse zur Gestaltung des Entwicklungsprozesses an der Hochschule darstellt (design methodologies). Ähnliche Schwerpunktsetzungen auf Beiträge zu domain theories und design framework finden sich auch – wenn auch eher implizit als explizit als solche gekennzeichnet – in einigen anderen Studien (vgl. Zoyke 2012a, 269ff.; Brahm/Euler 2013, 11ff.; Brahm 2015, 80ff.; Frehe 2015, 454ff.; Slopinski 2015, 17ff.; Kremer/Kundisch 2017, 7ff.). Hertle (2007) sowie Gerholz (2014, 224ff.) räumen der Prozessbeschreibung bzw. der Formulierung von diesbezüglichen Gestaltungsvariablen (design methodologies) selbst vergleichsweise viel Platz ein. Folglich kann festgehalten werden, dass DBR-Studien unterschiedliche Schwerpunkte in den grundsätzlich möglichen Theorieklassen setzen. Diese hängen häufig von den jeweiligen Zielsetzungen ab. Zudem verweist Edelson auf die Bedeutung dieser drei Bereiche für den Designprozess. Insofern könnte kritisch gefragt werden, in welchem Ausmaß eine Schwerpunktsetzung auf einen oder zwei Bereiche noch der Idee einer holistischen DBR-Studie entspricht.

Während beispielsweise Raatz (2015) die Ergebnisse in den drei Theorieklassen **explizit** und in getrennten Abschnitten dokumentiert, folgt die Ergebnisdarstellung in anderen Studien im Wesentlichen der Logik der jeweiligen Arbeit. Beiträge zu diesen drei Theorieklassen finden sich dort eher **implizit** bzw. als **integrale Bestandteile** wieder (vgl. Zoyke 2012a; Brahm/Euler 2013; Aprea 2007, 179ff.; 2014, 168ff.; Brahm 2015; Frehe 2015). Es gilt die jeweiligen Vor- und Nachteile dieser Darstellungen abhängig von den Zielsetzungen der Studien (z.B. Vertiefung ausgewählter Schwerpunkte, Darstellung von Entscheidungszusammenhängen in unterschiedlichen Bereichen) abzuwägen.

Die Analyse und die gewonnenen Theorien können sich zum einen auf den bzw. die entwickelten Prototyp/-en im engeren Sinne beziehen: z.B. auf universitäre Studienangebote (Seminare) (vgl. Aprea 2007; 2014; Slopinski 2015), auf Unterrichtskonzepte in Schulen (vgl. Brahm/Euler 2013; Brahm 2015) oder auf ein oder mehrere didaktische Instrumente (z.B. rollenbasierte Kompetenzbilanz in Schulen bei Frehe 2015; Learning News in universitären Veranstaltungen bei Gerholz 2014; Lernsituationen, Lerntagebuch und Förder- und Entwicklungsplanung bei Zoyke 2012a; Unterstützungsformat zur Rollenschärfung von Nachwuchsführungskräften in beruflichen Schulen bei Kremer/Kundisch 2017). Daneben können die Analysen und Theorien auch prototyp- bzw. interventionsübergreifend vorgenommen und als Ergebnis dargestellt werden (zu universitären Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen zur verantwortungsvollen Führung Raatz (2015); zur individuellen Förderung in Lehrgängen der beruflichen Rehabilitation Zoyke (2012a; 2013); zu Interventionen zur Förderung von Resilienz im Übergang Ausbildung und Beruf (vgl. Brahm/Euler 2013, 11ff.)). Unter Berücksichtigung des Kontextes (z.B. unterschiedliche Schulstandorte), für das bzw. in dem die Prototypen entwickelt oder konkretisiert und letztlich implementiert werden, finden sich auch standortspezifische Ergebnisdarstellungen (vgl. Kremer/Beutner 2015) oder Handlungsempfehlungen (vgl. Frehe 2015). Die Frage der **prototypen- und kontextübergreifenden oder -spezifischen Ergebnisdarstellung** ist vor dem Hintergrund der angestrebten Generalisierung und der Transferfähigkeit einerseits sowie dem Grad der Handlungsorientierung andererseits zu diskutieren und abzuwägen. Zudem ist kritisch zu prüfen und abzuwägen, was genau als Prototyp und Kontext deklariert wird.

Ad (2) Designprozess einschließlich (kooperativer) Entwicklung von Prototypen

In den dokumentierten Studien zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der **Differenzierung bzw. der Phasierung des Designprozesses**. Wie bereits oben angeführt unterteilt ein Teil der Studien den Designprozess sehr explizit und ähnlich wie Euler in Zyklen, die idealtypisch mehrfach wiederholt werden. Diese werden beispielsweise als Mikrozyklen bestehend aus den Phasen Analyse, Design und Evaluation o.ä. beschrieben. In den Umsetzungen lehnen sich diese Mikrozyklen zeitlich betrachtet häufig an die Laufzeiten und Wiederholungen der Seminare, Bildungsgänge u.ä. an, in denen die entwickelten Prototypen eingesetzt und erprobt werden. Die Planungen und Dokumentationen geben häufig drei oder maximal vier Designzyklen bzw. Entwicklungsschritte je Prototyp mit Blick auf den gesamten Designprozess an (vgl. Aprea 2007, 614; Raatz 2015; Brahm 2015, 77). Publikationen erfolgen jedoch auch schon nach dem ersten oder wenigen Designzyklen (vgl. Zellweger Moser/Brahm 2008; Brahm/Euler 2013; Gerholz 2014; Slopinski 2015). Daneben finden sich in anderen Studien alternative Strukturierungen bzw. Phasierungen des Designprozesses, in denen kein Ausweis klar abgrenzbarer Designzyklen und Entwicklungsschritte je Prototyp erfolgt, obwohl auch hier indirekt die sich wiederholenden Phasen der Analyse, des Designs und der Evaluation erkennbar sind. Allerdings wird auf das Markieren eines Anfangs- und/oder Endpunktes eines Entwicklungsschrittes in Verbindung mit einer gezielten und separat durchgeführten Evaluation verzichtet. Vielmehr werden Evaluationsinstrumente eingesetzt, die sich auf unterschiedliche Zeiträume innerhalb des Designprozesses erstrecken. Diese können sowohl länger als auch kürzer als die Durchführung des Lehrgangs oder Bildungsgangs o.ä. sein, in dem die

Prototypen entwickelt und erprobt werden. Beispielsweise wurden in regelmäßigen kurzen Zeitabständen während eines Lehrgangs mehrere Entwicklungstreffen und Gruppendiskussionen durchgeführt, ebenso wie in größeren Zeitabständen Interviews geführt wurden, die die Entwicklung über den Durchgang eines Lehrgangs hinaus in den Blick nehmen (vgl. Zoyke 2012a; 2013; Frehe 2015).

Zudem zeigt die Analyse, dass die **Prototypen** in den Studien mal in bzw. für ein **Praxisfeld** (z.B. eine Bildungseinrichtung, eine Lehrveranstaltung) und mal für mehrere unterschiedliche Praxisfelder (z.B. unterschiedliche Schulstandorte) entwickelt und erprobt werden (siehe exemplarisch die Studien in Tabelle 1). Daneben variiert die Weite des **Gegenstandsreichs**, für die die Prototypen entwickelt werden (z.B. für eine oder unterschiedliche Schulformen, in denen der Prototyp eingesetzt werden soll, vgl. Brahm/Euler 2013; oder unterschiedliche Berufsfelder, für die ein Curriculum entwickelt wird, vgl. Dilger 2014, 374). Damit werden in den vorliegenden Studien unterschiedliche Ausprägungen in der **Anwendungsreichweite** und der **Generalisierung** der zu entwickelnden Theorien angestrebt bzw. erreicht (vgl. Euler 2011, 533 in Anlehnung an Gravemeijer/Cobb 2006; Dilger 2014, 374). Die Abgrenzung zwischen Praxisfeld und Gegenstandsbereich fällt dabei teilweise schwer.

Tabelle 1: **Verortung exemplarischer Studien hinsichtlich entwickelter Prototypen und Praxis- bzw. Implementationsfelder**

Prototypen Praxis-/Implementationsfelder	Ein Prototyp	Mehrere Prototypen
Ein Feld	Aprea 2007 und 2014 Slopinski 2015	Zoyke 2012a; 2013; Kremer/Zoyke 2014 Raatz 2015
Mehrere Felder	Frehe 2012 und 2015 Gockel 2012 Zoyke 2012b Kremer/Kundisch 2017	Brahm/Euler 2013

Darüber hinaus wird in den Studien häufig zwischen Prototyp im Sinne eines Rahmenkonzepts und dessen Konkretisierung in (unterschiedlichen) Praxisfeldern bzw. Anwendungssituationen unterschieden. Dabei ist der Beitrag der Forscherinnen und Forscher an der Entwicklung des Rahmenkonzepts i.d.R. größer als an seiner kontextspezifischen Konkretisierung bzw. Adaption, welche in größeren Teilen durch die Akteure im Praxisfeld (z.B. Lehrkräfte, Hochschullehrende) erfolgt. Dies leitet über zur Frage des **Beitrags und der Verantwortlichkeit** im Rahmen des kooperativen Designprozesses. In der Analyse der vorliegenden Studien fällt auf, dass zwischen dem Beitrag und der Verantwortlichkeit in Bezug auf die Entwicklung und in Bezug auf die Implementation bzw. die Erprobung unterschieden werden kann. Die Entwicklung von Prototypen, insbesondere in der Form von Rahmenkonzepten, lag

in den betrachteten Studien häufig zu großen Teilen in der Hand der Forscherinnen und Forscher. Dennoch wurden hier bereits häufig Akteure aus der Praxis beteiligt. Hierzu wurden in einigen Studien Akteure aus dem Praxisfeld herangezogen, in dem der Prototyp adaptiert und erprobt werden sollte (vgl. Gerholz 2014; Brahm 2015; Frehe 2015). Eine andere Form der Praxisbeteiligung findet sich bei Aprea (2007; 2014), die ein universitäres Seminarkonzept zur Förderung angehender Lehrkräfte entwickelt hat. Sie hat nicht Hochschullehrende eingebunden, die das Seminar (zukünftig) durchführen sollen, sondern erfahrene Lehrkräfte aus dem Praxisfeld Schule, die ihre Expertise in Bezug auf die sich stellenden Anforderungen an Lehrkräfte in die Entwicklung des Förderkonzepts einbringen sollten (vgl. Aprea 2014, 164). Sie hat folglich nicht die Akteure des Praxisfeldes, in dem der Prototyp (das Seminarkonzept) erprobt werden soll, eingebunden, sondern Akteure aus einem anderen Praxisfeld, in dem eine besondere Expertise zur Entwicklung des Seminarkonzepts erwartet wird. Insofern kann nicht nur zwischen dem Grad der Einbindung von Akteure der Praxis differenziert werden, sondern auch über die **Auswahl von Akteuren der Praxis** aus unterschiedlichen Praxisfeldern. Dies kann in Abhängigkeit von der Zielsetzung und/oder der benötigten Expertise abgewogen werden. Mit Blick auf die Implementation und Erprobung der entwickelten Prototypen bzw. Interventionen deuten die Publikationen darauf hin, dass der Einsatz in einigen Studien insbesondere durch Akteure im Praxisfeld erfolgt (vgl. Pferdt 2012; Zoyke 2012a; 2013; Kremer/Zoyke 2014; Gerholz 2014; Brahm/Euler 2013; Brahm 2015; Frehe 2015). In einem anderen Teil der Studien setzen die Forscherinnen und Forscher diese weitgehend und/oder zumindest anfänglich selbst ein (vgl. Aprea 2007, 163; Zellweger Moser/Brahm 2008, 10; Slopinski 2015; Raatz 2015, 187). Dies ist in DBR-Studien im Hochschulkontext mehrfach, wenn auch nicht ausschließlich so vorzufinden. Pragmatisch betrachtet kann dies als naheliegend empfunden werden. Forschungsmethodisch betrachtet können sich durch diese intensive Form der Teilnahme besondere Chancen der Erkenntnisgewinnung verbinden. Andererseits erfordert dies aber Sloane zufolge auch ein zunehmendes Einlassen auf das Praxisfeld und seine Prinzipien, was aus der Sicht der Wissenschaft kritisch zu reflektieren ist (s.o. 2.1). Zudem können sich Konflikte zwischen den für DBR wesentlichen Rollen von Befürworter und Kritiker (vgl. DBRC 2003, 7) ergeben. Die Potenziale sowie die damit verbundenen Herausforderungen können beispielsweise über Reflexionsinstrumente wie Portfolios und Tagebücher aufgenommen und berücksichtigt werden (vgl. Gerholz 2009; Zoyke 2012a, 101ff.; Emmeler 2015). Tabelle 2 fasst die Kategorien und möglichen Ausprägungen im Sinne einer Reflexionsfolie zusammen.

Tabelle 2: **Reflexionsfolie zu unterschiedlichen Ausprägungen in der Umsetzung von DBR-Studien**

Ergebnisse			
Breite des Gegenstandes	Umfassend, d.h. alle drei Theorieklassen gleichermaßen		Fokussiert, d.h. Schwerpunkte setzen
Dokumentation	Expliziter und separater Ausweis der Theorieklassen		Impliziter Ausweis der Theorieklassen, Strukturierung der Logik/des Ziels der Arbeit folgend
Prototypenbezug	Prototypenspezifisch		Prototypenübergreifend
Kontextbezug	Kontextspezifisch		Kontextübergreifend
Designprozess			
Differenzierung und Phasierung	Designprozess baut sich über 3-4 weitgehend einheitliche, klar abgrenzbare Designzyklen (bestehend aus Analyse, Design, Evaluation) auf.		Alternative Phasierung des Designprozesses der Logik des Designprozesses bzw. Projektes folgend
Verhältnis von Prototyp zu Praxis-/Implementationsfeld (Transfer)	Entwicklung des Prototyps in/für mehrere Praxis-/Implementationsfelder		Entwicklung des Prototyps in/für ein Praxis-/Implementationsfeld
Gegenstandsbezug des Prototyps	Enge Fokussierung des Gegenstandsbezugs	Sukzessive Ausweitung des Gegenstandsbezugs	Berücksichtigung von unterschiedlichen Gegenstandsbezügen
Beitrag und Verantwortlichkeit für die Entwicklung	Wissenschaft entwickelt Prototyp/Rahmenkonzept allein		Wissenschaft entwickelt Prototyp unter Einbezug der Praxis
Beitrag und Verantwortlichkeit für die Implementation und Erprobung	Implementation und Erprobung liegen weitgehend in der Hand der Wissenschaft	Sukzessive Verlagerung der Implementation und Erprobung von der Wissenschaft zur Praxis	Implementation und Erprobung liegen weitgehend in der Hand der Praxis
Auswahl von Praxisvertretern	Aus dem Erprobungs-/Implementationsfeld		Aus dritten Feldern, in denen eine besondere Expertise für ausgewählte Facetten des zu entwickelnden Prototyps erwartet wird

4 Fazit und Ausblick auf die Weiterentwicklung von Design-Based Research

In dieser Studie wurde systematisch der Frage nachgegangen, wie DBR unter Berücksichtigung traditioneller Ansätze gestaltungsorientierter Forschung in der BWP rezipiert sowie in konkreten Studien umgesetzt wird. Hierzu wurden in einem ersten Schritt die Arbeiten von Sloane und Euler analysiert, die seinerzeit traditionelle Ansätze gestaltungsorientierter Forschung in der BWP entwickelt haben, und die sich in besonderer Weise auf wissenschaftstheoretischer und methodologischer Ebene mit DBR auseinander gesetzt haben. Trotz Unterschieden in der wechselseitigen Rezeption sehen beide große Übereinstimmungen in den Grundannahmen dieser Forschungsansätze und liefern je einen eigenen Beitrag zur Weiterentwicklung derselben. Insofern erscheint eine begriffliche Anlehnung an DBR zwecks Anbindung an den internationalen Diskurs weiterführend, verbunden mit einer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Weiterentwicklung. Diese kann und sollte gleichwohl auf Vorarbeiten der gestaltungsorientierten Forschungsansätze in der BWP aufbauen. Zugespitzt formuliert haben Euler und Sloane dies beispielsweise bereits in folgender Form aufgenommen: Euler differenziert zum einen Leitlinien für das wissenschaftliche Handeln aus, die sich am Designprozess und seinen zyklischen Phasen anlehnen. Zum anderen unterbreitet er einen Vorschlag für ein Raster zur Dokumentation der Gestaltungsprinzipien, welche wesentliche Bestandteile der wissenschaftlichen Ergebnisse von DBR sind. Diese Leitlinien und Raster können einerseits eine Hilfestellungen zur Durchführung und Dokumentation ebenso wie zum Lesen derartiger Studien bieten. Andererseits besteht die Gefahr, dass diese vorschnell übernommen und somit Besonderheiten in den Studien vernachlässigt werden. Euler selbst weist auf den lediglich heuristischen Gehalt seiner Leitlinien hin. Zudem ist der Transfer auf weitere Gegenstände der Berufsbildungsforschung, die über didaktische Prototypen hinausgehen, zu prüfen. Der Beitrag von Sloane besteht insbesondere in der weiteren wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fundierung und Verortung von DBR. In Anlehnung an sein Lebensweltkonzept und phänomenologisch-textwissenschaftliche Arbeiten entwickelt er einen Referenzrahmen als eine Möglichkeit zur Wissensgenese. Damit betrachtet er DBR weniger über den Prozess als über die Strukturen und liefert einen Vorschlag für einen erkenntnistheoretischen Zugang. Hier wären weitere erkenntnistheoretische Zugänge zu prüfen bzw. zu entwickeln.

Auch die ähnlichen Rezeptions- und Umsetzungsschwerpunkte in den weiteren Arbeiten der BWP, die in einem zweiten Schritt untersucht wurden, verdeutlichen, dass hiermit besondere Potenziale verbunden sind. Aus der systematischen Analyse der betrachteten Studien ließ sich eine Reihe von Differenzierungskategorien aufzeigen. Diese betreffen insbesondere die Entscheidungsfelder der angestrebten Ergebnisse und des Designprozesses. Die ermittelten Ausprägungen je Kategorie weisen ein breites Spektrum möglicher Gestaltungsvarianten von DBR aus. Die vorgenommene synoptische Zusammenführung in Form einer Reflexionsfolie kann Forscherinnen und Forschern als Orientierungsrahmen zur Begründung und kritischen Reflexion im Rahmen der Planung, Durchführung und Evaluation eigener DBR-Studien dienen. Dabei bleibt jedoch die Frage zu berücksichtigen, welche besonderen Potenziale, aber auch Gefahren und Herausforderungen sowie mögliche Lösungen mit den jeweiligen Ausprä-

gungen verbunden sein können. Dies konnte im Beitrag lediglich punktuell angerissen werden. Die differenzierte Prüfung ist durch die jeweiligen Forscherinnen und Forscher vor dem Hintergrund der mit ihren Studien angestrebten Erkenntnisziele und (veränderbaren) Rahmenbedingungen vorzunehmen. Zudem liegt darin ein Forschungsdesiderat für die Wissenschaft insgesamt, um DBR weiter zu entwickeln. .

Literatur

Apra, C. (2014): Design-Based Research in der Ausbildung von Lehrkräften an Berufsschulen: Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Konzepts „Aufgabenorientiertes Coaching zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen“. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart, 157-176.

Apra, C. (2007): Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen. Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München.

Barab, S./Squire, K. (2004): Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. In: The Journal of the Learning Sciences. Ausgabe 13(1), 1-14. Online: http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1 (10.08.2017).

Baumgartner, P./Payr, S. (1999): Lernen mit Software. Innsbruck.

Brahm, T. (2015): Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015, 73-86. Online: <http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Jahrbuch-2015.pdf> (10.08.2017).

Brahm, T./Euler, D. (2013): Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf (10.08.2017).

Brahm, T./Jenert, T. (2014): Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In: D. Euler, D./Sloane P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart, 45-62.

Brown, A. L. (1992): Design Experiments. Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. In: The Journal of the Learning Sciences, 2, H. 2, 141-178.

Burda, A. (2009): Grundlegung einer wirtschaftspädagogischen Wissenschaftsposition: Erkenntnisgewinnung in Forschungs- und Entwicklungsarenen. In: Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt. Aktuelle Fragestellungen aus wirtschaftspädagogischen Promotionsprojekten. Band II. Paderborn, 27-44.

Cobb, P./Confrey, J./diSessa, A./Lehrer, R./Schauble, L. (2003): Design experiments in educational research. In: Educational Researcher, 32, H. 1, 9-13.

Design-Based Research Collective (DBRC). (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher, 32, H. 1, 5-8.

Dilger, B. (2014): Herausforderungen der Gestaltungsforschung in der Wirtschaftspädagogik. In: Braukmann, U./Dilger, B./Kremer, H.-H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold, 363-378.

Edelson, D. C. (2002): Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: The Journal of the Learning Sciences, 11, H. 1, 105-121.

Einsiedler, W. (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 59-81.

Emmler, T. (2015): Rezeptive Textproduktion – Produktive Textrezeption. Die Bedeutung (selbst-)reflexiver Textarbeit im Design-Based Research und ihre Implikationen für die Entwicklung von Innovationen im sozial-ökonomischen Kontext exemplarisch an der Gestaltung eines Forschungsportfolios umgesetzt. Detmold.

Euler, D. (2014a): Design-Research – a paradigm under development. In: D. Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart, 15-41.

Euler, D. (2014b): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: D. Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart, 97-112.

Euler, D. (2011): Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung - eine feindliche Koexistenz? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107, H. 4, 520-542.

Euler, D. (2008): Unter Weißkittel- und Blaukittelforschern: Aufgaben und Stellenwert der Berufsbildungsforschung. In: D. Euler, D./Howaldt, J./Reinmann, G./Weiß, R. (Hrsg.): Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn: BIBB, 43-74. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/WDP_94_Screen.pdf (10.08.2017).

Euler, D. (2007): Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In: Reinmann, G./Kahlert, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt. Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich, 82-100.

Euler, D. (1994): Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln.

Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2014): Design-based research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart.

Frehe, P. (2015): Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule - Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Detmold.

Frehe, P. (2012): Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz zur Berufsorientierung – Eine Entwicklungsarbeit aus dem Arbeitsbereich III. In: Kremer, H.-H./Beutner, M./Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, 191-209.

Gerholz, K.-H. (2014): Selbstreguliertes Lernen gestalten - Darstellung eines Design Research-Zyklus in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart, 215-232.

Gerholz, K.-H. (2009): Das Forschungsportfolio. Ein Dokumentator und Reflektor im Rahmen von Qualitativen Sozialforschungsprozessen? In: Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt. Aktuelle Fragestellungen aus wirtschaftspädagogischen Promotionsprojekten. Paderborn, 65-88.

Gockel, C. (2012): Das Blended Mentoring Concept – Entwicklungen und erste Befunde zu einem weblogbasierten schulischen Betreuungsansatz im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums aus dem Arbeitsbereich II. In: Kremer, H.-H./Beutner, M./Zoyke, A.(Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, 171-189.

Gravemeijer, K./Cobb, P. (2006): Design research from a learning design perspective. In: van den Akker, J./Gravemeijer, K./McKenney, S./Nieveen, N. (Hrsg.): Educational design research. New York, 17-51.

Hertle, E. M. (2007): Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerausbildung für berufliche Schulen. Paderborn.

Kremer, H.-H. (2014): Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: Braukmann, U./Dilger, B./Kremer, H.-H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold, 339-361.

Kremer, H.-H. (1997): Medienentwicklung. Theoretische Modellierung und fachdidaktisch ausgerichtete Anwendung. Köln.

Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.). (2015). Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold.

Kremer, H. –H./Kundisch, H. (2017). Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/kremer_kundisch_bwpat31.pdf (10.08.2017).

Kremer, H.-H./Sloane, Peter F. E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.

Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2014): Design Research zur individuellen Förderung in der beruflichen Rehabilitation. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27. Stuttgart, 197-212.

Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2013): Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz, 359-381.

McKenney, S./Reeves, T. (2012): *Conducting Educational Design Research*. London, New York.

Pferdt, F. G. (2012): *Designbasierte Didaktik (DBD). Lernumgebungen mit Social Media innovativ gestalten*. Paderborn.

Pferdt, F. G. (2009): *Forschung, die verbindet?! – Zum Design didaktischer Theorie und Praxis: Eine forschungsmethodologische Positionierung im Rahmen einer „New Learning Science“*. In: Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt. Aktuelle Fragestellungen aus wirtschaftspädagogischen Promotionsprojekten. Band II*. Paderborn, 45-64.

Raatz, S. (2015): *Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung: eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. (Dissertation). Online: [http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifizier/4363/\\$FILE/dis4363.pdf](http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifizier/4363/$FILE/dis4363.pdf) (10.08.2017).

Reeves, T. (2006): *Design Research from a technology perspective*. In: van den Akker, J./Gravemeijer, K./McKenney, S./Nieveen, N. (Hrsg.): *Educational design research*. London, 52-66.

Reinmann, G. (2014): *Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt?* In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27*. Stuttgart, 63-78.

Reinmann, G. (2005): *Innovation ohne Forschung?* In: *Unterrichtswissenschaft*, 33, H. 1, 52-69.

Reinmann, G./Sesink, W. (2011): *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier)*. Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (10.08.2017).

Richey, R./Nelson, W. (1996): *Developmental research*. In: Jonassen, D. H. (Hrsg.): *Handbook of research for educational communications and technology*. New York, 1213-1245.

Schemme, D./Novak, H. (Hrsg.) (2017): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld.

Seufert, S. (2014): *Potenziale von Design Research aus der Perspektive der Innovationsforschung*. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27*. Stuttgart, 79-96.

Shavelson, R. J./Phillips, D. C./Towne, L./Feuer, M. J. (2003): *On the science of education design studies*. In: *Educational Researcher*, 32, H. 1, 25-28.

Sloane, P. F. E. (2014): *Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten*. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27*. Stuttgart, 113-139.

Sloane, P. F. E. (2013): Kompetenzentwicklung in verschiedenen Lernkulturen. Neue Herausforderungen für die Wirtschaftspädagogik? In: Seufert, S./Metzger, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn, 9-25.

Sloane, P. F. E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis - Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R./Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Bielefeld, 11-60.

Sloane, P. F. E. (2005a): Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 321-348.

Sloane, P. F. E. (2005b): MVF. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 658-664.

Sloane, P. F. E. (1995): Das Potential von Modellversuchsfeldern für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Benteler, P./Dehnbostel, P./Diepold, P. (Hrsg.): MVF als Berufsbildungsforschung. Köln, 12-43.

Sloane, P. F. E. (1992): MVF. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.

Sloane, P. F. E./Gössling, B. (2014): MVF reloaded: Wie im Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkolleg Lehrer zu Forschern werden und danach zurück in die Schule gehen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110, H. 1, 133-151.

Sloane, P. F. E./Twardy, M./Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.

Slopinski, A. (2015): Digital Storytelling in der beruflichen Bildung: Entwurf eines designbasierten Forschungsprojekts. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe28/slopinski_bwpat28.pdf (11.08.2017).

Tramm, P. T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Georg-August-Universität Göttingen. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lernprozesseinderuebungsfirma.pdf>

Van den Akker, J. (1999): Principles and methods of development research. In: van den Akker, J./Branch, R./Gustafson, K./Nieveen, N./Plomp, T. (Hrsg.): Design approaches and tools in education and training. Dordrecht, 1-14.

Van den Akker, J./Gravemeijer, K./McKenney, S./ Nieveen, N. (Hrsg.) (2006): Educational design research. New York.

Wirth, K. (2011): Evaluation neuer Bildungsgänge - Maßnahmen zur Qualitätssicherung zwischen Gegenstandsbereich, Anspruchsgruppen, Prozessverlauf und Innovation. In: bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/wirth_bwpat21.pdf (11.08.2017).

Zabeck, J. (1984): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg.

Zellweger Moser, F., & Brahm, T. (2008): Web 2.0 in der Lehrerbildung. Reflexionen über die Nutzung eines Wikis zum kooperativen Lernen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 15. Online: [https://phzh.ch/MAPortrait_Data/163736/15/zellweger_brahm_bwpat15\[1\].pdf](https://phzh.ch/MAPortrait_Data/163736/15/zellweger_brahm_bwpat15[1].pdf) (11.08.2017).

Zoyke, A. (2013): Individuelle Förderung von Personen mit besonderem Förderbedarf im Übergang in berufliche Ausbildung und Umschulung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109, H. 3, 421-447.

Zoyke, A. (2012a): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn.

Zoyke, A. (2012b): Von der Förder- und Entwicklungsplanung zum Qualitätskompass Individuelle Förderung – Impressionen aus dem Arbeitsbereich I. In: Kremer, H.-H./Beutner, M./Zoyke A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, 151-170.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Design-Based Research, Modellversuchsforschung, Wissenschaftstheorie, Methodologie*

Zitieren dieses Beitrages

Burda-Zoyke, A. (2017): Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf (14-12-2017).

Die Autorin



Prof. Dr. ANDREA BURDA-ZOYKE

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik,
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Olshausenstr. 75, 24118 Kiel

burda-zoyke@paedagogik.uni-kiel.de

www.bwpat.de