

**Bernadette DILGER & Dieter EULER**

(Universität St. Gallen)

**Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten  
Forschung – ziemlich beste Freunde?**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger\\_euler\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf)

seit 15.3.2018

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

**Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung**

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

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2018

***bwpat***

**www.bwpat.de**



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger\\_euler\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf)

Gestaltungsorientierte Forschung bzw. "Design-Based Research" (DBR) wird maßgeblich über eine spezifische Vorstellung über das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis getragen. Konstitutiv für DBR ist eine enge Kooperation der Wissenschaft mit der Praxis in den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses. Damit grenzt sich der DBR von empirischen Forschungskonzepten ab, die eine Zusammenarbeit mit der Bildungspraxis auf die Auswahl von Personen als „Untersuchungsobjekte“ begrenzen. Die Ausgestaltung der Rolle der Praxispartner und der kooperativen Prozesse zwischen Wissenschaft und Praxis bleibt jedoch in vielen DBR-Ansätzen noch vage und unbestimmt.

In diesem Beitrag werden auf der Basis von durchgeführten DBR-Projekten unterschiedliche Rollen der Bildungspraxis und die damit verbundenen Herausforderungen in der kooperativen Gestaltung von Prozessen analysiert und systematisiert. So strebt der Beitrag danach, für die verschiedenen Phasen eines DBR-Prozesses differenzierte Rollenausprägungen sowie mögliche Herausforderungen und Gefährdungen herauszuarbeiten.

---

### **Research and Practice in Design-Based Research – Intouchables?**

---

The role of the partner in the practical setting is crucial for design-based research (DBR), since cooperative processes between academic research and practice in the different phases of the research process are assumed. This distinguishes the DBR approach from empirical research concepts, where cooperation with educational practice is limited to the selection of persons as "objects of study". Shaping the role of the partner in the practical setting and the cooperative processes between academic research and practice has so far only been vaguely conceptualised in the DBR approach.

In this paper, the different roles of the representatives of vocational educational practice and the attendant challenges regarding cooperative process design are analysed and typologised on the basis of DBR projects undertaken. Upon completion of the different phases of the DBR process, the aim is to develop a differentiated typology of roles and thus reveal the related challenges.

## **Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde?**

---

### **1 Ausgangspunkte**

In dem autobiografischen Film "Ziemlich beste Freunde" sucht der infolge eines Unfalls querschnittsgelähmte, wohlhabende Champagner-Fabrikant Philippe einen neuen Pflegehelfer. Auf Veranlassung des Arbeitsamts bewirbt sich Driss, ein gerade aus der Haft entlassener Immigrant. Driss erhält zu seiner Überraschung die Arbeitsstelle auf Probe. Philippe erfährt über seinen Bruder von Driss' krimineller Vergangenheit, was ihn aber nicht besorgt, solange dieser seine Arbeit ordentlich ausführt. Der Film erzählt in tragikomischer Dramaturgie, wie sich aus der ungleichen Beziehung eine Freundschaft entwickelt. Philippe führt Driss an die klassische Musik und die Malerei heran und vermittelt ihm Einblick in eine für ihn neue Lebenswelt. Driss gibt mit seiner unkonventionellen Art dem wohlhabenden, aber isoliert lebenden Philippe neuen Lebensmut. Beide verhalten sich in ihrer jeweiligen Rolle erwartungswidrig, die soziale Distanz wird durch einen intensiven Austausch überwunden.

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis ist zumindest in einem konventionellen Verständnis mit der Ausgangssituation des Films vergleichbar: Es gibt klare Rollenzuschreibungen, eine ausgeprägte Distanz, aber auch gegenseitige Abhängigkeiten zwischen den Lebenswelten: Die Wissenschaft braucht die Praxis als *Objekt* der Forschung, die Praxis braucht die Wissenschaft als Legitimation für das eigene Handeln oder als Spender neuer Erkenntnisse.

Design-Based Research (DBR) stellt diese Beziehungsdefinition in Frage. Die folgenden Punkte fassen den Kern des veränderten Verständnisses zusammen (vgl. Euler 1994, 238ff.):

- Im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation wird die Praxis nicht als Objekt der Forschung, sondern als Kooperations- und Forschungspartner im Rahmen einer "Innovationspartnerschaft" (Hemkes et al., 2017) verstanden. "If design research activities are to contribute to the professional development of participants, then design and development must be conducted in collaboration with and not for those involved" (McKenney et al. 2006, 77).
- In der Kooperation verfolgen Wissenschaft und Praxis zwar unterschiedliche Ziele und Aufgabenschwerpunkte, doch unterstützen beide Seiten auch die Erreichung der Ziele des jeweils anderen. „What sets educational design research apart from other forms of scientific inquiry is its commitment to developing theoretical insights and practical solutions simultaneously, in real world (as opposed to laboratory) contexts, together with stakeholders“ (McKenney/Reeves 2012, 9). So ist die Wissenschaft primär an der Gewinnung und Überprüfung tragfähiger Theorien, sekundär an einer Gestaltung des Praxisfeldes interessiert, während die Praxis primär Lösungen für als

relevant erachtete Probleme, sekundär die Gewinnung von wissenschaftlichen Theorien anstrebt.

- Beide Seiten gehen davon aus, dass sich die Kooperation als ein Positivsummenspiel gestalten lässt. "Die Wissenschaft kann ihre Untersuchungsgegenstände im Hinblick auf die Probleme der Praxis auswählen, die Praxis kann die Lösung für ihre Probleme verstärkt durch den Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien erarbeiten. Im Idealfall soll jede Seite von dem Leistungsvorteil der anderen Seite profitieren, wodurch sich im Ergebnis sowohl die Qualität der praktischen Problemlösung als auch die Qualität der wissenschaftlichen Theorie erhöhen können." (Euler 1994, 239f.) Im Streben nach praktischer Relevanz sieht es DBR als notwendig an, die Zusammenarbeit mit dem Praxisfeld zu gestalten, dass sie diejenigen Probleme aufnimmt, die in der Praxis als relevant erachtet werden, diejenigen didaktischen Designs entwickelt, die in der Praxis einsetzbar sind und in denjenigen Kontexten die Erprobungen vornimmt, die auch für weitere Praxisfelder von Bedeutung sind.
- Obwohl beide Seiten ihre Eigenständigkeit behalten sollen, setzt eine gelingende Kooperation eine Relativierung der eigenen Absichten sowie das Einlassen auf den Stil des anderen voraus. Die Kooperation "kann vor dem Hintergrund einer unterschiedlichen Interessenausrichtung nur gelingen, wenn sich die Praxis für die perspektivisch andersartigen Konstruktionen der Wissenschaft öffnet bzw. umgekehrt, die Wissenschaft in der Lage ist, die Konstruktionen der Praxis aufzunehmen" (Euler 1994, 240).

Die Kernpunkte zeigen, dass DBR nicht von der idealistischen Überhöhung einer Kooperation zwischen ungleichen und sozial distanzierten Partnern ausgeht, sondern eine Gemeinschaft von Experten aus unterschiedlichen Domänen mit komplementären Interessen annimmt. Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis grenzt sich dabei einerseits von der Subjekt-Objekt-Rollenzuschreibung in der konventionellen empirisch-quantitativen Forschung ab. Andererseits aber auch von den Modellen der Handlungs- und Aktionsforschung aus den 1970er-Jahren, in denen die Kompetenz- und Verantwortungsbereiche zwischen Wissenschaft und Praxis verwischt und für die Wissenschaft eine unmittelbare Interventionsmöglichkeit in die Praxis vorausgesetzt wurde (vgl. Euler 1994, 240).

Werden also Wissenschaft und Praxis innerhalb der gestaltungsorientierten Forschung zu 'ziemlich besten Freunden'? Oder ist das Gelingen der Kooperation so voraussetzungsreich, dass sie ein programmatisches Postulat bleibt, das in der Regel nicht umgesetzt werden kann? – Diese Fragen werden nachfolgend in folgenden Schritten diskutiert:

- In dem nachfolgenden Kapitel 2 erfolgt eine erste Kennzeichnung der 'Praxis' im Rahmen von DBR-Projekten.
- Kapitel 3 nimmt diese Überlegungen auf und skizziert entlang der Phasen eines DBR-Projekts mögliche Rollen der Praxis. Dabei wird das Spektrum unterschiedlicher Rollenverständnisse aufgenommen, die die Bildungspraxis innerhalb der Projektarbeit einnehmen kann.

- Die in den beiden vorangehenden Kapiteln entwickelten Differenzierungen im Hinblick auf mögliche Rollenausprägungen von Praktikern werden in Kapitel 4 in einen Gesamtrahmen überführt.
- In Kapitel 5 wird herausgearbeitet, dass die Vielfalt der Rollenausprägungen große Potenziale in sich birgt, zugleich aber auch anfällig ist für Gefährdungen und mögliche (Ab-)Brüche. Insofern ist die Gestaltung einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation kein Selbstläufer, sondern erfordert eine eigenständige Aufmerksamkeit und gezielte Aktivitäten. In dem Kapitel werden exemplarisch einige Handlungsfelder skizziert, in denen sich die Kooperations- und damit Gelingensbedingungen eines DBR Ansatzes manifestieren können.

## 2 Über das Grundverständnis von Praxis in DBR

Hemkes et al. konstatieren, "dass die Bedingungen und Ausformungen der Partnerschaft zwischen den Akteuren aus Wissenschaft und Praxis und deren Selbstverständnis ein kritischer Faktor gestaltungsorientierter Forschung sind." (Hemkes et al. 2017, 5) Eine grundlegende Schwierigkeit in der Rollenklärung besteht darin, dass die Unterscheidung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern nur kontextbezogen möglich ist. Schließlich hat auch das wissenschaftliche Handeln eine Praxis, und häufig vollzieht sich praktisches Problemlösen durch wissenschaftlich ausgebildete Praktiker unter Verwendung wissenschaftlicher Methoden.

Ein Ansatz zur Bestimmung des Rollenprofils von Praktikern in DBR-Projekten könnte darin bestehen, wissenschaftliches und praktisches Handeln zu unterscheiden und über den Vergleich das Spezifische der Praxis zu identifizieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Wissenschaft und Praxis in ihren Handlungsstilen zwar nicht grundsätzlich, aber doch graduell unterscheiden. Im Einzelnen sollen die folgenden Differenzierungskriterien aufgenommen werden (Euler 1994, 226ff.):

- Einbindung in vs. Distanz zu gegebenen Machtstrukturen des untersuchten Praxisfeldes: Wissenschaftliches Handeln vollzieht sich in einem institutionellen Rahmen, es wird zur Hauptaufgabe bzw. zum Beruf bestimmter Personen in bestimmten Rollen. Diese soziale Freisetzung einer eigenen Profession erlaubt es, Erkenntnisgewinnung losgelöst von unmittelbaren Abhängigkeitsverhältnissen, Nutzenüberlegungen oder praktischen Verwendungsinteressen zu verfolgen.
- Starke vs. geringe persönliche Betroffenheit – begrenzte vs. hohe Distanzierungsmöglichkeit: Das Praxishandeln entspringt häufig einem unmittelbaren Problemdruck, von dem ein Individuum oder eine Organisation betroffen ist und den es möglichst schnell zu bewältigen gilt. Wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung ist zumeist losgelöst von einer unmittelbaren persönlichen Betroffenheit und ermöglicht es, einem Problem mit Distanz zu begegnen.
- Bedeutsamkeit vs. Vernachlässigung von Zeitrestriktionen bei der Suche nach Problemlösungen: Dahrendorf (1987, 21) sieht das Praxishandeln "eingebunden in unent-

rinnbare Grenzen der Zeit", während das wissenschaftliche Handeln "grundsätzlich zeitlos" sei. Auch wenn die Zeithorizonte faktisch oft durchbrochen werden, so sind sie prinzipiell unvereinbar: im Alltag kann man "nicht warten", d. h. alles ist eine "Frage der Zeit", in der Wissenschaft kann man "nicht hasten", d. h. alles ist ein "Problem ohne Zeit" (Dahrendorf 1987, 21).

- Fallbezogene vs. fallübergreifende Aussagen: Sowohl das wissenschaftliche als auch das praktische Handeln sind auf eine Reduktion von Komplexität angewiesen. Während das praktische Handeln jedoch danach strebt, die Komplexität möglichst weitgehend zu reduzieren und Konzepte auf die Anforderungen eines konkret zu lösenden Einzelproblems hin auszulegen, strebt das wissenschaftliche Handeln zumeist auch die Entwicklung eines einzelfall-übergreifenden, konsistenten Gesamtsystems an. "Solange ich als normaler Mensch lebe, ist es mir völlig genug, Lösungen für die Probleme zu haben, die mich bedrängen. Ob diese Lösungen untereinander auf einem höheren Niveau kompatibel sind oder nicht, ist mir völlig gleich. [...] Als Wissenschaftler denke ich in viel größeren Gebieten" (von Glasersfeld 1987, 428).
- Gestaltungs- und entscheidungsorientierte vs. kritisch-evaluierende Grundhaltung: "Der kognitive Stil [...] des Alltags zielt ab auf Beseitigung oder Minimierung des Ungewöhnlichen, des Zweifels: Auf problemlose [...] Handlung." (Soeffner 1983, 21) Praktisches Handeln strebt tendenziell danach, Probleme mit den als erfolgreich erfahrenen Lösungsmustern der Vergangenheit zu bewältigen. Die Lösungssuche wird zumeist dann abgebrochen, wenn ein erstes, subjektiv befriedigendes Ergebnis erreicht werden konnte. Dieser Stil sichert Schnelligkeit und Akzeptanz, und das Vorgehen stellt ein "häufig funktionierendes Instrument zur Bewältigung neuer Gegebenheiten und Probleme zur Verfügung, allerdings auch eines, das das Neue als solches nicht erkennt, sondern zum bereits Bekannten umformt." (Soeffner 1983, 24) Dabei können wissenschaftlichem und praktischem Handeln eine unterschiedliche Haltung gegenüber Kritik und Zweifel unterstellt werden: Während das praktische Handeln dazu neigt, im Vertrauen auf 'sichere' Informationen und durch ein Verlangen nach 'Gewissheiten' den kritischen Zweifel zu beseitigen, kultiviert das wissenschaftliche Handeln ihren kritischen Zweifel an 'sicheren' Informationen und vorgeblichen 'Gewissheiten'.

Diese noch grundsätzlich bleibende Kontrastierung kennzeichnet einige wesentliche Ausgangs- und Rahmenbedingungen, in denen sich Wissenschaft und Praxis im Rahmen von DBR treffen. Es ist differenzierend zu berücksichtigen, dass sich einzelne Praxisrollen je nach Position in einer Institution wesentlich unterscheiden können. So kann sich 'Praxis' beispielsweise in einem Schulprojekt in Lernende, Lehrende, Bildungsgangverantwortliche und Schulleitung auffächern. Praxis ist häufig nur im Plural zu denken. Weiter differenzierend wäre für ein konkretes Projekt zu reflektieren, wer aus der Praxis in welcher Phase eines DBR-Prozesses welche Rolle bzw. Aufgabe übernehmen soll.

Die skizzierten Schwierigkeiten, das Grundverständnis und die Rolle von Praxis genauer zu bestimmen, spiegeln sich auch in kritischen Stimmen über den Forschungsansatz wider.

Übergreifend sei auf Easterday/Rees/Gerber (2014) verwiesen, die u. a. die folgenden Aspekte thematisieren: (1) Differenzierung von Forschungsphasen eines DBR-Prozesses; (2) Abgrenzung zwischen DBR und anderen entwicklungsorientierten Forschungszugängen; (3) Einbettung von Entwicklung und Gestaltung in einen Forschungsprozess (z. B. im Hinblick auf die verwendeten Methoden); (4) Bestimmung der Effektivität von DBR-Ansätzen. Ludwig weist darauf hin, dass "Wissenschaftsberatung als Kooperationsform von Wissenschaft und Praxis Gefahr läuft, wissenschaftliche Qualitätskriterien zu verlieren und auf die Seite der Beratungspraxis zu rutschen" (Ludwig 2014, 203). Jenseits dieser übergreifenden Aspekte sind in der Literatur kritische Anmerkungen im Hinblick auf die Rolle von Praktikern im Forschungsprozess zu finden. Dabei stehen Fragen wie die folgenden im Raum (Hemkes et al. 2017, 4):

- Wie können die zumindest teilweise diskrepanten Erwartungen zwischen Wissenschaft und Praxis geklärt werden?
- Führt die Beteiligung von Praktikern mit ihrer Orientierung an dem Machbaren dazu, dass Innovations- und Erkenntnispotenziale nicht ausgeschöpft werden?

Die noch vage und unscharfe Kennzeichnung der Rolle von Praxis wird auch in der DBR-spezifischen Literatur nicht wesentlich konkreter. Während weithin die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis als ein konstitutives Merkmal von DBR ausgewiesen wird (z. B. Cobb et al. 2003; Wang/Hannafin, 2005), steht die Konkretisierung dieser Zusammenarbeit aus. So finden sich eher vage Beschreibungen: „Educational design research is conducted – to varying degrees – in collaboration with, not solely *for* or *on* practice. It requires collaboration among a range of actors connected to the problem at hand. Starting with identification and exploration of a problem together with the problem owners ..., the craft wisdom and ground-level instincts of research partners in schools and other design research contexts are valued, studied, and put to use. Researchers learn from practitioners, e.g. through adaptations of interventions that meet the same basic goals in ways different from those conceived of by its designers ..., and vice versa” (McKenney/Reeves 2012, 14). Weiterhin finden sich Beschreibungen von Ansprüchen an diese Kooperation, die von Offenheit, Konstruktivität und Vertrauen geprägt (Euler 2014, 36) und langfristig ausgerichtet sein soll (Reeves 2006). Ebenso finden sich Hinweise, dass in den verschiedenen Phasen des DBR-Prozesses unterschiedliche Formen der Mitwirkung der Praxis vorzusehen bzw. zu realisieren sind (Euler 2014, 36).

Diese fehlende Konkretisierung kann für die Realisierung von DBR Projekten aus zwei Gründen problematisch sein. Zum einen im Innenverhältnis des DBR-Projekts: Wenn die differnten Sichtweisen auf die Rollen der am Projekt Beteiligten zu gegensätzlichen Erwartungshaltungen führen, müssen diese im Projekt nachjustiert oder im Konfliktfall bei Projektkrisen das Projekt abgebrochen werden. Zum anderen im Außenverhältnis: Durch unklare Rollenzuschreibungen und Aufgabenwahrnehmungen kann sich das DBR-Projekt nach außen in der Darstellung von Zielen und Umsetzung als unscharf oder gar widersprüchlich zeigen.

Dem kann prinzipiell entgegengewirkt werden, wenn für die einzelnen Phasen des Projekts die Rollen der Praxis geklärt und die entsprechenden Erwartungen transparent kommuniziert

werden. "One important step in that direction is acknowledging that there are different forms of cooperation, and that the form should be chosen based on the research questions being asked, the people involved and the context in which the study is being carried out" (McKenney/Reeves 2012, 19). In diesem Sinne soll nunmehr im nachfolgenden Kapitel eine Differenzierung der Rollen von Praktikern entlang der Phasen eines DBR-Prozesses vorgenommen werden.

### 3 Praxisrollen im Rahmen eines DBR-Prozesses

#### 3.1 Übersicht: Phasen eines DBR-Prozesses

Der Forschungs- und Entwicklungsprozess wird zumeist über die Abgrenzung charakteristischer Phasen bzw. Schritte dargestellt. Für Design Research liegen von unterschiedlichen Autoren zahlreiche Prozessmodelle vor (vgl. McKenney/Reeves 2012, 73; Reinking/Bradley 2008, 67ff.), die sich zwar in der Zahl und begrifflichen Bezeichnung der Phasen unterscheiden, in ihrer Grundstruktur jedoch eine hohe Affinität zueinander aufweisen. Den Betrachtungen in diesem Kapitel wird das nachfolgend skizzierte Prozessmodells von Euler (2014, 19ff.) zugrunde gelegt. Die folgende Übersicht skizziert die gestaltungs-basierten Forschungs- und Entwicklungsprozesse und bezeichnet jeweils die angestrebten Ergebnisse:

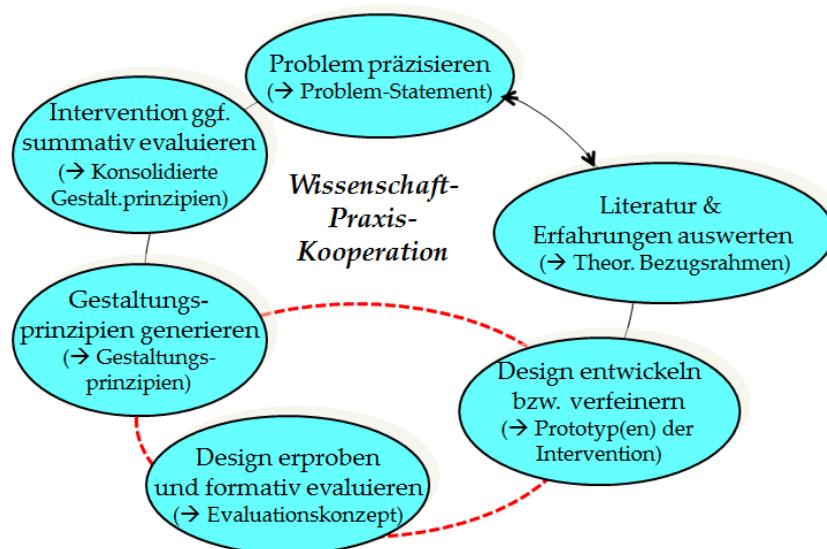


Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen von DBR (Euler 2014, 20)

Im Folgenden wird, gegliedert nach den Phasen des DBR-Prozesses, den unterschiedlichen Rollen von Praktikern nachgegangen. Neben der Beschreibung der Kernaktivitäten innerhalb der jeweiligen Phasen sollen jeweils idealtypische Positionen sowie mögliche Spannungsfelder aufgezeigt werden. Die Ausführungen stützen sich auf Erfahrungen und Reflexion der Autoren aus unterschiedlichen DBR-Projekten, die illustrativ in Form von Beispielen eingebracht werden.

### 3.2 Problem präzisieren: Bildungspraxis als Initiator vs. Akzeptant

Wenn am Anfang von DBR die Präzisierung eines Problems steht, dann unterscheidet sich dies grundsätzlich nicht wesentlich von anderen Forschungskonzepten. Allerdings zeigt der Blick auf die Art des Problems etwas Spezifisches: Es soll untersucht werden, wie ein erstrebenswertes Ziel in einem definierten Kontext durch eine noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden kann. Mögliche Beispiele: Wie können Jugendliche in Angeboten des Übergangssystems in ihrer Persönlichkeit gefördert werden? Wie können Lernende im Unterricht auf der Sekundarstufe II ethisch-reflexive Kompetenzen erwerben? Wie können zukünftige Führungskräfte in der Weiterbildung Kompetenzen für ein nachhaltiges und verantwortungsvolles Handeln entwickeln? Diese beispielhaft skizzierten Ausgangsfragen für ein DBR-Projekt werden in den folgenden Unterkapiteln wiederholt zur Illustration der Zusammenhänge verwendet.

Die Problempräzisierung kann aus zwei Perspektiven erfolgen. Aus wissenschaftlicher Perspektive besteht ein zentraler Beitrag darin, bestehende Erkenntnisse und Theorien zu identifizieren und einzubringen. Aus praktischer Perspektive geht es darum, zum einen die praktischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von innovativen Problemlösungen zu verstehen, zum anderen das verfügbare Erfahrungswissen aus der Praxis zu aktivieren. McKenney/Reeves (2012, 85f.) unterscheiden in diesem Zusammenhang mit dem Detektiv („detective“) und dem Erfinder („inventor“) zwei Rollen, die im Prozess der Exploration wahrgenommen und ausbalanciert werden sollten. Ein mögliches Spannungsfeld im Prozess der Problempräzisierung besteht darin, dass der Blick auf innovative Ansätze durch eine zu starke Betonung von bestehenden Restriktionen oder die Orientierung an eingespielten Routinen versperrt wird.

In dieser Phase stehen in der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis Ausgangsfragen wie die folgenden im Vordergrund: Wer übernimmt die Initiative und setzt die ersten Impulse? Welche Problemsicht haben Wissenschaft und Praxis? Wer definiert das Problem? Mit wem aus der Praxis wird das Problemverständnis besprochen?

„It is not uncommon for researchers to have identified a problem and tell practitioners that they probably suffer from it“ (McKenney/Reeves 2012, 88). Aber auch der umgekehrte Fall ist bekannt, bei dem Vertreter der Bildungspraxis von der Wissenschaft eine Lösung für ihre aktuellen Probleme einfordern. In einem Extrem geht der Impuls für die Problembestimmung und -präzisierung von der Wissenschaft aus. Die Forschenden sehen mögliche Problemfelder und beschreiben diese aus ihrer Perspektive. Um die Idee in ein DBR-Projekt zu überführen, wäre im nächsten Schritt die Praxis für das Projekt zu sensibilisieren, zu überzeugen und für eine Kooperation zu gewinnen. Sie muss die Ausgangsidee prinzipiell teilen und sich auf eine gemeinsame Präzisierung einlassen. Im anderen Extrem tritt die Bildungspraxis mit 'ihrem' Problem an die Wissenschaft heran und wirbt um Unterstützung. In diesem Fall ist es die Wissenschaft, die den 'Auftrag' in seinem Problemgehalt auf sein Potential für ein DBR-Projekt prüfen muss.

In der Praxis entwickeln sich häufig Zwischenformen dergestalt, dass der Impuls von einer Seite ausgeht und dann in eine Abstimmung über ein gemeinsames Problemverständnis mündet. Häufig finden in dieser Phase die wissenschaftliche Leitungs- und die praktische Führungsebene eine Art Orientierungskonsens, der jedoch hinreichend offen für eine weitere Präzisierung auf der Fachebene bleibt. Beispiel: Wissenschaft und Praxis einigen sich, gemeinsam konkrete Unterrichtskonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, auf deren Grundlage Jugendliche im Maßnahmen des Übergangssystems in für sie relevanten Handlungsfeldern ihre Persönlichkeit weiterentwickeln.

Die spezifische Rolle der Wissenschaft kann in dieser Phase zunächst darin bestehen, die Aufdeckung der relevanten Praxissichtweisen zu forcieren, zur Bewusstmachung von (vielleicht hemmenden) Routinen und Tabus beizutragen und auf diese Weise für die Praktiker neue Perspektiven zu konturieren, die bestehenden Problemlösungen transzendieren bzw. neue anbahnen könnten. Dazu zählt auch die Hinterfragung von verbreiteten 'Modeargumentationen' bzw. vermeintlichen Leerformeln. In diesem Zusammenhang erscheint die Klärung von Zielidentitäten und -konflikten zwischen Wissenschaft und Praxis von besonderer Bedeutung. Für die Wissenschaft impliziert dies nicht zuletzt die Frage, ob die von der Praxis angestrebten Ziele mit den eigenen Forschungsinteressen und -prioritäten in Einklang zu bringen sind. Wissenschaft versteht sich in diesem Sinne zwar als Kommunikationspartner von Praxis, ist jedoch kritisch gegenüber einer versteckten Instrumentalisierung. Das Ergebnis dieser Reflexion entscheidet darüber, inwieweit die Interessen der prinzipiell unterschiedlichen Handlungsausrichtungen vereinbar sind und sich die weitere Kommunikation i. S. e. Positivsummenspiels realisieren lässt.

In diesem Prozess der Problemklärung ist es im Ergebnis wichtig, dass eine von beiden Seiten geteilte Problemdefinition ("problem statement") entsteht, die für die weitere Arbeit zugrunde gelegt wird. Bleiben entsprechende Festlegungen hier für eine Seite un- oder missverständlich, dann besteht die Gefahr, dass das Commitment der entsprechenden Akteure im Fortgang des Projekts schwindet.

### **3.3 Wissenschaftliche Literatur und praktische Erfahrungen auswerten: Bildungspraxis als reflektierter Praktiker vs. Türöffner**

In dieser Phase des DBR Prozesses sind die problembezogenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen im Feld aufzubereiten (Euler 2014, 26). Ein besonderes Potenzial von DBR besteht darin, vergleichsweise leicht einen Zugang zu den Erfahrungswelten der Praxis zu bekommen. Dies ermöglicht ein aus 'erster Hand' generiertes Kontextverständnis und eine vertiefte, differenzierte Erkenntnisgewinnung (vgl. Dimai et al. 2017, 3f.). Ziel dieser Phase ist es, vorgängige Forschungsbefunde sowie das Erfahrungswissen der Bildungspraxis zu erschließen. Auf dieser Grundlage können die Gestaltungsanforderungen gewonnen werden. Im Ergebnis entstehen erste Gestaltungsannahmen sowie ein theoretischer Bezugsrahmen (Raatz/Euler, 2017, 6).

Im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis können folgende Spannungsfelder deutlich werden:

- Ein Spannungsfeld bezieht sich auf die Verantwortlichkeit für die Erschließung von Forschungsbefunden bzw. Erfahrungswissen der Bildungspraxis sowie die daraus abgeleiteten Gestaltungsannahmen und -anforderungen. Diese Verantwortung kann zum einen vollständig bei der Wissenschaft liegen; in diesem Fall besteht die Rolle der Praxis darin, der Wissenschaft die Türen im Feld zu öffnen und auf diese Weise eine vertiefte Bedarfsanalyse zu unterstützen. Zum anderen kann die Praxis in der Rolle des reflektierten Praktikers diese Verantwortung übernehmen, indem sie das eigene Handeln auf der Basis vorhandener theoretischer Konzepte und Erkenntnisse reflektiert und dokumentiert.
- Ein zweites Spannungsfeld bezieht sich auf die grundlegende Einstellung der Praxis gegenüber Erkenntnissen und Konzepten aus der Wissenschaft. In einem Extrem verhält sich die Bildungspraxis 'wissenschaftsgläubig' und weist den Darstellungen der Wissenschaft eine hohe fachliche Autorität zu. In der gegenläufigen Extremausprägung zweifelt die Bildungspraxis an der Relevanz von theoretischen Erkenntnissen für den eigenen Erfahrungskontext. Das zweite Spannungsfeld thematisiert damit die zu Grunde liegenden epistemologischen Überzeugungen (Schommer-Aikins/Duell/Barcker 2003, 350) in Bezug auf Struktur und die Sicherheit des Wissens.
- Ein weiteres Spannungsfeld betrifft die erwartete Tiefe der Wissensgenerierung in dieser Phase. So könnte beispielsweise eine Seite danach streben, das Problem tiefgreifender, umfassender oder weitreichender als die andere Seite aufzunehmen. Damit verbunden ist eine denkbare Situation, in der etwa ein Teil der Praxis eine relativ eng definierte Sicht auf das Problem besitzt und (nur) diese zum Gegenstand der weiteren Arbeiten machen möchte. Einerseits können Praktiker die 'richtigen' Fragen stellen, Nicht-Verbales besser erkennen und damit ein authentisches Verstehen der untersuchten Kultur sicherstellen (vgl. Bishop 2005, 111). Andererseits besteht die Gefahr, dass der eigene Blick eingeschränkt wird und ein Zurückziehen auf das Sichere und Bekannte erfolgt, wodurch die Ergebnisoffenheit beeinflusst wird (vgl. Graff 2003, 733f.). Diese Haltung kann verbunden sein mit einer fehlenden Distanz zur eigenen subjektiven Problemwahrnehmung, die insbesondere dann für das Projekt schwierig wird, wenn die jeweiligen Praktiker mit einer hohen Autorität bzw. Vertretungsmacht ausgestattet sind.
- Das Spannungsfeld zwischen einer engen oder breiten Problemwahrnehmung kann auch dadurch bedingt sein, dass sich DBR-Projekte häufig in einer politisch durchwirkten Bildungspraxis vollziehen. Dies kann dazu führen, dass die spezifischen Praxiskontakte im Projekt einer Position innerhalb des bestehenden Interessengeflechts zuneigen und darüber andere Perspektiven vernachlässigt werden.

Auch in dieser Phase kann sich die Rolle der Praxis zwischen den skizzierten Extremausprägungen bewegen. Beispielsweise könnte sie die durch die Wissenschaft aufbereiteten Befunde in der Rolle eines 'advocatus diaboli' oder 'critical friend' hinterfragen, kontrastieren oder ergänzen. Insbesondere das praktische Erfahrungswissen kann durch eigene Aufzeichnungen oder 'Praxiserhebungen' dokumentiert werden. Zudem können in das DBR-Projekt integrierte

Praktiker dazu beitragen, beispielsweise das von Wissenschaftlern erhobene Praxiswissen zu kontextualisieren oder priorisieren. Beispiel: In dem DBR-Projekt zur Förderung eines nachhaltigen und verantwortungsvollen Handelns von zukünftigen Führungskräften stellten Dozierende aus den Weiterbildungskursen eigene Unterrichtsmaterialien zusammen, die sie für die Entwicklung der angestrebten Kompetenzen für geeignet halten.

### **3.4 Design entwickeln und verfeinern: Bildungspraxis als Innovator vs. Validierungsinstanz**

Das Ziel der Design-Entwicklung besteht darin, "to find innovative practical solutions for unsolved problems, i.e. to examine existing realities and explore future possibilities" (Raatz/Euler 2017, 6). Auch in dieser Phase besitzt die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis ein spezifisches Leistungspotenzial. Erfahrene Praktiker besitzen i. d. R. ein umfangreiches Wissen und Gespür darüber, wo die kritischen Ereignisse in der möglichen Umsetzung eines Designs im Praxisfeld liegen. Ihre Beteiligung kann dieses häufig implizite Wissen für die Entwicklung nutzbar machen und den Weg zu einer qualitativ hochwertigen Intervention abkürzen. Durch die responsive Einbeziehung von erfahrenen Praktikern bei der Entwicklung von Interventionen erhöht sich nicht nur die Akzeptanz der Innovation im Praxisfeld, sondern zudem die Wahrscheinlichkeit eines Transfers der Ergebnisse über den jeweiligen Praxisrahmen der Erprobung hinaus.

Zugleich können die Perspektiven und Interessen von Wissenschaft und Praxis in einem konkreten Projekt mehr oder weniger divergieren. So befindet sich DBR in dieser Phase häufig in einem Spannungsfeld zwischen einer ‚guten‘ und einer ‚besseren‘ Problemlösung, d. h. es ist im Verlauf abzuschätzen, wann die weitere Verbesserung nur noch einen geringen Grenznutzen erwarten lässt und der Prozess der prinzipiell unendlichen Suche nach einer optimalen Problemlösung beendet wird. In diesem Rahmen sind die Haltungen des Erfinders (der jeder denkbaren Idee nachgehen möchte) und des Detektivs (der die Ideen pragmatisch abwägt) in eine Balance zu bringen. Dieses Spannungsfeld kann sich in unterschiedlichen Grundhaltungen auch im Prozess der Designentwicklung dokumentieren. So fällt es der Wissenschaft möglicherweise schwer, einen theoretisch 'bescheidenen bzw. zweifelhaften', wenngleich aus Sicht der Praxis praktikablen, Lösungsentwurf zu akzeptieren, während die Praxis demgegenüber eine theoretisch elaborierte Konzeption vielleicht als 'überfrachtet' und daher nur partiell brauchbar bewertet (Euler 1994, 297). Die Situation kann sich verschärfen, wenn die beiden Seiten jeweils in ihrem Lebensbereich legitimieren müssen, wie 'unter ihrer Beteiligung' ein theoretisch rückständiger oder überfrachteter Entwurf zustande kommen konnte.

Auch in dieser Phase der Design-Entwicklung lassen sich für die Bildungspraxis konträre Rollenwahrnehmungen unterscheiden. In dem einen Extrem fungiert die Bildungspraxis als Entwicklungsinstanz, die sich durch die Empfehlungen der Wissenschaft inspirieren lässt, diese aufnimmt und zu eigenständigen Praxislösungen entwickelt. Praktiker verstehen sich in diesem Rahmen als die Designer des didaktischen Konzepts bzw. Unterrichtsarrangements. Offen ist in dieser Variante, in welchem Maße die Praxis bereit ist, sich auch auf ungewohnte, innovative und damit subjektiv risikoreichere Lösungswege einzulassen. Im konträren Fall

liegt das Entwicklungsprimat bei der Wissenschaft, die Bildungspraxis übernimmt jedoch insbesondere die Rolle einer Validierungsinstanz. Beispiel: In dem DBR-Projekt zur Förderung eines nachhaltigen und verantwortungsvollen Handelns von zukünftigen Führungskräften waren aus der Bildungspraxis Lehrende aus unterschiedlichen Kursen beteiligt. Während einer der Lehrenden nach Abstimmung mit der Wissenschaft seine eigenen Konzepte und Materialien entwickelte, fühlte sich eine andere hiervon überfordert und bat die Wissenschaft, die Entwicklungsaufgaben zu übernehmen. Sie gab dann (primär unter fachlichen Kriterien) eine Rückmeldung auf die entwickelten Materialien.

### **3.5 Design erproben und formativ evaluieren: Bildungspraxis als Umsetzer vs. Beobachter**

DBR verbindet die Entwicklung mit der Erprobung und (zunächst formativen) Evaluation von innovativen Problemlösungen. In dieser Phase ist zum einen zu explorieren, inwieweit die Designs in authentischen Praxiskontexten anwendbar sind; zum anderen sollen in der Anwendung Hinweise auf weiterführende Verbesserungen identifiziert werden. „Some of the most powerful findings will be serendipitous, and the data to support them will be marshaled post hoc.“ (Schoenfeld 2006, 202) Dies korrespondiert mit der Sicht von Dewey und seinem Begriff des „collateral learning“ (zitiert in: Reinking/Bradley 2008, 51). Mit Hilfe der begleitenden Evaluation werden die 'Scheinwerfer' auf diejenigen Aspekte der Prototypen gelegt, deren Passung für den Kontext, deren Beitrag für die Problemlösung und deren Potential für die Zielerreichung als relevant gesehen werden. Diese Aspekte werden mit Hilfe des gesamten methodischen Repertoires der sozialwissenschaftlichen Forschung beleuchtet (Reinmann 2014, 66), damit Informationen über a) den Prototypen selbst, b) dessen Funktionstüchtigkeit und c) Wirkweisen gewonnen werden können.

Auch in dieser Phase kann die Bildungspraxis unterschiedliche Rollen einnehmen. Sie kann die Erprobung selbst durchführen und damit zu einem authentischen Implementierungsrahmen beitragen. Oder sie beobachtet die Erprobung und beteiligt sich mit ihrer Expertise an der Reflexion der Erprobungserfahrungen. Ferner kann die Bildungspraxis die formative Evaluation maßgeblich gestalten, indem sie beispielsweise die Evaluationsgegenstände definiert, die Datenerhebung durchführt (z. B. im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung), sich an der Analyse der Daten beteiligt (z. B. im Rahmen von Interpretationskreisen) oder sich im Rahmen der Auswertung der Evaluationsergebnisse an der Interpretation und Darstellung der Daten beteiligt. Im Gegensatz dazu erfolgt die Erprobung des Designs durch Vertreter der Wissenschaft; zudem arbeitet die Wissenschaft verantwortlich ein Evaluationsdesign aus. Die Praxis sichert den Zugang zum Praxisfeld und übernimmt ggf. wiederum die Rolle einer kommunikativen Validierungsinstanz.

Beispiel: In dem DBR-Unterrichtsprojekt zur Entwicklung ethisch-reflexiver Kompetenzen wurde die Erprobung vollständig durch die Lehrpersonen aus der Praxis durchgeführt. Demgegenüber lag die Evaluation komplett in der Verantwortung der Wissenschaft. In dem Projekt mit zukünftigen Führungskräften lag die Erprobung in einem der Kurse bei der Lehrper-

son, in einem anderen Kurs bei der Wissenschaft. Die Lehrpersonen wiederum beteiligten sich an der Interpretation der ausgewerteten Daten.

### **3.6 Gestaltungsprinzipien generieren: Bildungspraxis als Ko-Produzent vs. Rezipient**

DBR sieht in der Generalisierbarkeit ein wesentliches Merkmal des Forschungsansatzes. Sie wird in Form von Gestaltungsprinzipien ('design principles') angestrebt; „they recommend how to address a specific class of issues in a range of settings“ (McKenney/Reeves 2012, 19). Gestaltungsprinzipien können auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert werden. Während in Ansätzen der quantitativen empirischen Sozialforschung Generalisierung im Sinne eines statistischen Zusammenhangs zwischen einer Stichprobe und der Grundgesamtheit verstanden wird, stützt sich die Generalisierung bei DBR induktiv auf die komparative Analyse von Einzelfällen und einer Begründung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (vgl. Kelle/Kluge 2008; Euler 1994, 269f.; Euler 2017). DBR besitzt ihre Stärke in der Bezugnahme auf eine un-reduzierte Praxis, eine Grenze in der forschungsökonomisch begründeten Reduktion auf eine begrenzte Zahl an Erprobungsfällen. Die quantitative Sozialforschung stützt sich auf eine große Fallzahl, begrenzt ihren Fokus jedoch auf einen mehr oder weniger engen Ausschnitt der Praxis.

Die Generierung von Gestaltungsprinzipien stellt eine konzeptionell-analytische Aufgabe dar. Da Prinzipien als Ergebnis dieser Phase sowohl wissenschaftliche als auch praktische Verwendungszwecke aufnehmen, können sie auch – möglicherweise mit unterschiedlicher methodischer Elaboration – durch Wissenschaft und Praxis entwickelt und formuliert werden. Entsprechend kann die Bildungspraxis die Rolle eines eigenständigen Analytikers oder die eines Rezipienten der wissenschaftlichen Substrate wahrnehmen. Im ersten Fall generiert die Praxis auf der Grundlage der evaluierten Erfahrungen die zentralen Prinzipien, denen für ihr zukünftiges Handeln eine Bedeutung zugeschrieben wird. Im zweiten Fall greift die Praxis auf die Forschungsbefunde der Wissenschaft zurück und transferiert sie auf ihren jeweiligen Erfahrungsbereich. Dabei muss sich zeigen, ob die Gestaltungsprinzipien der Praxis tatsächlich eine Handlungsorientierung geben können, oder ob sie primär die Grundlage für die Verfassung wissenschaftlicher Beiträge darstellen. Beispiel: In dem DBR-Projekt zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen im Übergangssystem wurden die Ergebnisse der Erprobung von der Wissenschaft in Gestaltungsprinzipien transformiert und diese in für die Praxis entwickelte Unterrichtsmaterialien eingearbeitet.

### **3.7 Intervention summativ evaluieren**

Wenn die Intervention eine hinreichende Stabilität und Robustheit gewonnen hat, könnte sie einer summativen Evaluation unterzogen werden. Summative Evaluationsstudien untersuchen an einer umfangreicheren Population, ob die entwickelte Maßnahme die angestrebte Wirkung besitzt. Je nach Umfang und Differenzierungsgrad kann zwischen ‚small scale‘ und ‚large scale summative research‘ unterschieden werden. Zudem können die zugrundeliegenden Wirkungshypothesen unterschiedlich komplex aufgebaut sein und von einfachen bi- bis zu komplexen multivariaten Hypothesen reichen. Die Hypothesen können in unterschiedliche Unter-

suchungspläne eingebettet werden (vgl. Bortz/Döring 2006, 115ff.). Ein in diesem Zusammenhang relevantes Design wäre beispielsweise eine Interventionsstudie mit einer ‚Vorher-Nachher-Messung im Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe‘ (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005, 213f.). In den Experimentalgruppen wird dabei das entwickelte Interventionskonzept erprobt, während in den Kontrollgruppen ein sinnvolles, jedoch an der ‚Routinepraxis‘ angelehntes Alternativkonzept (oder ein Placebo) zum Einsatz kommt. Eine Längsschnittstudie hat in diesem Zusammenhang gegenüber einer Querschnittstudie den Vorteil, dass Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge gezogen sowie Veränderungen gemessen werden können.

Trotz der untersuchungsimmanenten Grenzen der summativen Evaluationsbefunde können sie gemeinsam mit den Ergebnissen aus den formativen Evaluationszyklen die Einschätzung der entwickelten Interventionen anreichern. Die Ergebnisse wären in einer Gesamtschau zusammenzuführen und – ganz im Sinne des Ausgangspunkts von DBR – im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen für den Praktiker aufzubereiten. Als Resultate sind angesichts der skizzierten Begrenzungen innerhalb der summativen Evaluation im besten Fall verfeinerte Gestaltungsprinzipien oder Handlungsheuristiken zu erwarten, die der Praktiker aufnehmen und auf seine spezifischen Praxissituationen transferieren kann. Die Bildungspraxis ist in dieser Phase bestenfalls indirekt beteiligt. Sie kann beispielsweise die Erschließung weiterer Untersuchungsfelder unterstützen.

#### **4 Rollenausprägungen und Motivlagen von Praktikern in DBR-Projekten**

Die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis ist zunächst ein programmatisches Postulat, das im jeweiligen Projektkontext von beiden Seiten konkretisiert und in der Umsetzung ‚belebt‘ werden muss. Die Ausgestaltung vollzieht sich in phasenspezifischen Spannungsfeldern, in deren Bewältigung die Praxis unterschiedliche Rollen einnehmen kann und in bestehenden DBR-Projekten faktisch einnimmt. Die Rollenwahrnehmung in diesen Phasen ist insbesondere durch das Können und Wollen der jeweiligen Praxisvertreter beeinflusst.

So ist die Wahrnehmung spezifischer Rollen wie die des Innovators oder des Ko-Produzenten von fallübergreifenden Gestaltungsprinzipien hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen durchaus voraussetzungsreich. Mit Blick auf die unterschiedlichen Positionen von Praktikern in ihrer Organisation (vgl. Kapitel 2) ist zumindest bei einigen dieser Positionen selbstvident, dass die jeweiligen Positionsinhaber solch anspruchsvollen Rollen nicht ausfüllen können (z. B. Schüler in einem Unterrichtsprojekt). Im Hinblick auf das ‚Wollen‘: Selbst bei prinzipiell vorhandenen Kompetenzen werden Praktiker aufgrund ihrer Motivationslage einzelne der für sie zu bewältigenden Rollen möglicherweise für sich nicht anstreben.

Wie kann diese Vielfalt strukturiert und zusammengeführt werden? Dimai et al. (2017, 4) schlagen im Hinblick auf den forschenden Anteil von Praktikern in Projekten ein Kontinuum von peripherer Mitgliedschaft über aktive Mitarbeit bis hin zur vollständigen Partizipation vor. Dieses Kontinuum erscheint prinzipiell kompatibel mit den in Kapitel 3 vorgenommenen Polaritäten zu einzelnen DBR-Phasen. Die nachfolgende Typologie nimmt die Graduierungen

in ihrer Vielfalt auf und verdichtet verschiedene Motivationslagen und Rollenausprägungen zu einem Gesamtrahmen:

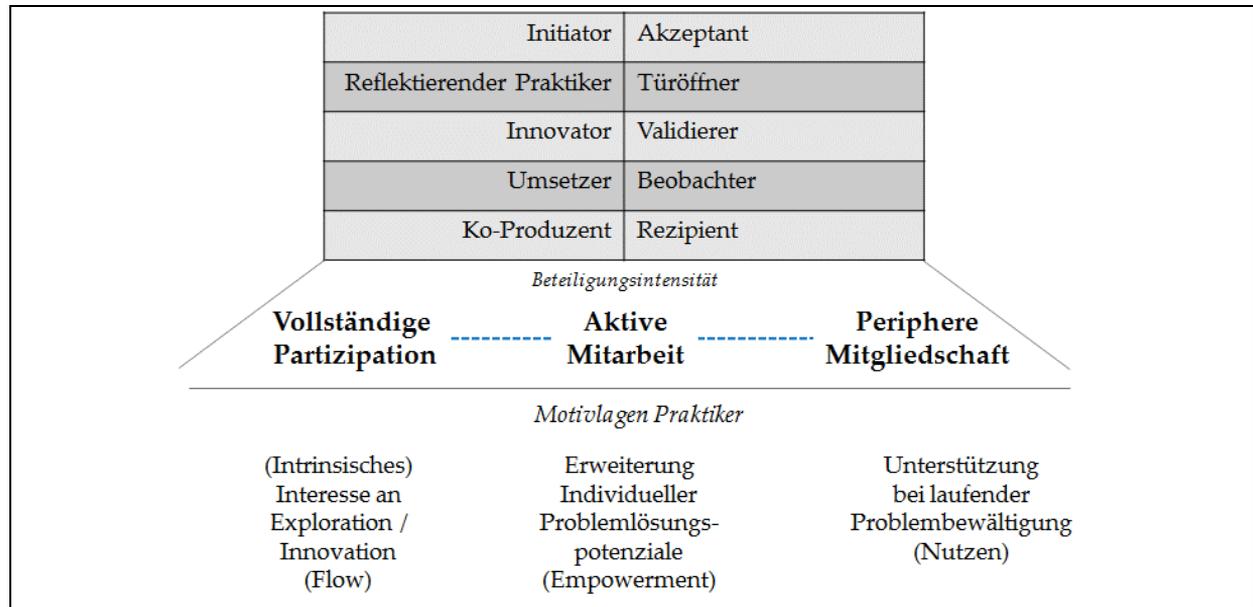


Abbildung 2: Kontinuum von Rollenausprägungen und korrespondierende Motivlagen von Praktikern in DBR-Projekten

## 5 Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis – kein Selbstläufer

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Rollenausprägungen der Praktiker in doppelter Weise nicht statisch sind. Zum einen kann die Beteiligungsintensität von Praktikern zwischen den unterschiedlichen Phasen variieren. Zum anderen wird die Aufnahme und Ausgestaltung der Rolle nicht zuletzt durch das Interaktionsverhalten von bzw. die Beziehung zu den beteiligten Wissenschaftlern beeinflusst. In Abhängigkeit von der Wahrnehmung der eigenen Rolle und dem Bemühen der Wissenschaft, die Praxis aktiv einzubinden, können sich Praktiker er- oder entmutigt, aufgefordert oder zurückgewiesen fühlen, einen aktiven Part im DBR-Projekt zu übernehmen. So kann auch die Wissenschaft die Ausgestaltung ihrer Rolle in den einzelnen Phasen sehr vielfältig interpretieren. Hemkes et al. (2017, 4 und 7) kennzeichnen die Wissenschaftlerrolle zum Teil in ähnlicher Weise wie die in Kapitel 3 skizzierten Rollenausprägungen für die Praktiker, z. B. als Impulsgeber, Beobachter, critical friend, Ko-Produzent, Innovationsentwickler, Dialogpartner, Moderator. Dimai et al. (2017, 4) fügen noch Rollen wie Advokat, Berater, Evaluator und Agent hinzu.

Diese Vielfalt birgt große Potenziale. Zugleich begründet sie für die Beteiligten die Notwendigkeit zur (Selbst-)Reflexion und Abstimmung ihres Zusammenwirkens. Erfolgt dies nicht, so können in dem Projekt (Ab-)Brüche beispielsweise dadurch entstehen, dass Erwartungen nicht erfüllt oder bedient werden, die Identifikation mit dem Projekt bzw. der in ihm erarbeiteten Problemlösung verlorenght und insgesamt das Engagement und Commitment schwinden. Vor diesem Hintergrund werden abschließend Ansatzpunkte skizziert, die zur Ausschöp-

fung der Potenziale bzw. zur Vermeidung möglicher Gefährdungen in der Kooperation führen können (vgl. Euler 1994, 272ff.):

### ***Kontinuierliche (Selbst-)Reflexion***

Eine Grundvoraussetzung für den Umgang mit möglichen Schwierigkeiten ist die Bewusstmachung ihrer Existenz. Vor diesem Hintergrund wäre idealerweise in dem Projekt zu organisieren, dass regelmäßig eine Reflexion nicht nur über die inhaltliche Dimension der Zusammenarbeit, sondern auch über die soziale Dimension der Kooperation stattfindet. Dimai et al. (2017, 15f.) schlagen in diesem Zusammenhang Reflexionsinstrumente wie das Logbook oder diskursive Feedbackverfahren vor.

### ***Erwartungsklärung***

In der Etablierung eines DBR-Projekts, aber auch wiederholt im Verlauf eines Projekts sind die wechselseitigen Erwartungen zu klären und abzustimmen. Solch eine (wiederholte) Klärung trägt dazu bei, dass die jeweiligen Interessen, die sich im Verlauf von solchen Projekten auch verschieben können, transparent gemacht und zur Diskussion gestellt werden können. Der Frage, inwieweit die mit einem Projekt verfolgten Ziele offengelegt werden sollen, kann eine sachliche und eine ethische Dimension unterlegt werden. Unter sachlichen Kriterien ist anzunehmen, dass ein Wissen über die Ziele des Gegenübers für die gemeinsame Arbeit zu meist förderlich ist. Unter ethischen Kriterien wird die Entscheidung für eine offene Zielausweisung i. d. R. mit dem Vertrauen in die Kompetenz und Ehrlichkeit der Gesprächspartner korrelieren, die eigene Offenheit nicht zu missbrauchen. Letztlich wird davon ausgegangen, dass ein verdecktes Handeln bestenfalls kurzfristig erfolgreich sein kann.

### ***Vertrauensaufbau***

Der Einblick in die Strukturen eines Praxisfeldes erfordert ein grundlegendes Vertrauensverhältnis zwischen den Partnern. Ein solches Vertrauen bedarf des kontinuierlichen Aufbaus und der Pflege. Der damit verbundene Zeitbedarf impliziert, dass die Forschungsmöglichkeiten auch von der Dauer und der Intensität eines Forschungskontaktes abhängen. In diesem Sinne wäre beispielsweise zu unterscheiden zwischen der sporadisch-anonymen Präsenz eines Wissenschaftlers im Praxisfeld zur Durchführung eines Interviews und der über längere Zeit vereinbarten Kooperation etwa im Rahmen eines mehrjährigen Modellversuchs. Im zweiten Fall ist davon auszugehen, dass gerade auch die Intensität des Kontaktes spezifische Erkenntnismöglichkeiten erlaubt.

### ***Annäherung an die Praxissprache***

Hoffmann-Riem (1980, 347) vertritt die Ansicht, dass "der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten im Allgemeinen nur gewinnt, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungsobjekt eingeht und dabei das kommunikative Regelsystem des Forschungsobjekts in Geltung lässt." Insbesondere die Annäherung an die Praxissprache seitens der Wissenschaft besitzt hier eine hohe Bedeutung. Die Grundproblematik besteht darin, dass i. d. R. eine sprachliche Diskrepanz entsteht zwischen der situationsbezogen-kon-

kreten Alltagssprache und der um Generalisierung bemühten, abstrakten Wissenschaftssprache. Die aus der quantitativen Sozialforschung bekannte Problematik, theoretische Aussagen in für die Befragten verständliche Items zu operationalisieren, findet ihre Entsprechung in der Projektkommunikation in DBR-Projekten. Vor diesem Hintergrund ist anzustreben, dass sich der Wissenschaftler ohne Verlust an Exaktheit weitgehend der Sprache des Praxisfeldes annähern soll.

### ***Berücksichtigung der mittelbaren Einflüsse aus dem Praxisfeld***

Die Kommunikation im Projektverlauf und damit die Ergiebigkeit und Tragfähigkeit der Ergebnisse können möglicherweise durch das mittelbare Umfeld beeinflusst werden. So mögen etwa Konflikte und Machtbeziehungen im Praxisfeld dazu führen, dass die Praktiker zurückhaltend agieren, das Gespräch entweder für ihre Interessen instrumentalisieren wollen oder es mit Misstrauen und Vorsicht führen. In jedem Fall wird die Wissenschaft in das Beziehungsgeflecht der Praxis einbezogen. Ein Schritt im Umgang mit dieser zumeist unvermeidlichen Ausgangssituation kann in der Vereinbarung mit den Praxispartnern bestehen, in der Kommunikation mit dem Praxis-Umfeld Vertraulichkeit und Anonymität zu wahren.

## **Literatur**

- Bishop, R. (2005): Freeing ourselves from neocolonial domination in research. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks u. a., 109-138.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. 4. Aufl. Heidelberg.
- Cobb, P./Confrey, J./diSessa, A./Lehrer, R./Schauble, L. (2003): Design experiments in educational research. Educational Researcher, 32, 1 9-13.
- Dahrendorf, R. (1987): Fragmente eines neuen Liberalismus. Stuttgart.
- Dimai, B./Mathies, R./Welte, H. (2017): "Wer bin ich?" – Rollenambiguität und Selbstverständnis von Forscher/innen in einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung als Praxisforschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/dimai\\_mathies\\_welte\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/dimai_mathies_welte_bwpat33.pdf) (14.12.2017).
- Easterday, M. W./Lewis, D. L./Gerber, E. M. (2014): Design-Based Research Process: Problems, Phases, and Applications. Online: [https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Rees\\_Lewis/publication/288434629\\_Design-based\\_research\\_process\\_Problems\\_phases\\_and\\_applications/links/5786ef1008aec5c2e4e2f65a/Design-based-research-process-Problems-phases-and-applications.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Rees_Lewis/publication/288434629_Design-based_research_process_Problems_phases_and_applications/links/5786ef1008aec5c2e4e2f65a/Design-based-research-process-Problems-phases-and-applications.pdf?origin=publication_detail) (15.01.2018).
- Euler, D. (1994): Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln.
- Euler, D. (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart, 15-44.

- Euler, D. (2017): Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. EDeR – Educational Design Research, 1,1. 1-15. Online: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/index.php/EDeR/article/view/1024> (15.01.2018).
- Glaserfeld, E. v. (1987): Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus. In Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt, 401-440.
- Graff, U. (2003): Selbstevaluative Forschung in einem feministischen Projekt. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, 732-744.
- Hemkes, B./Srbeny, C./Vogel, C./Zaviska, C. (2017): Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-23. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes\\_etal\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes_etal_bwpat33.pdf) (14.12.2017).
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 2. 339 - 372.
- Kelle, U./Kluge, S. (2008): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.
- Ludwig, J. (2014): Kooperation von Forschung und Praxis als Lernherausforderung. In: Jostmeier, M./Georg, A./Jacobsen, H. (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten. Zum gesellschaftlichen Innovationspotenzial von Arbeits- und Organisationsforschung. Wiesbaden, 201-212.
- McKenney, S./Nieveen, N./Van den Akker, J.(2006): Design Research from a curriculum perspective. In: van den Akker, J./Gravemeijer, K./McKenney, S./Nieveen, N. (ed.): Educational Design Research. London. New York, 67-90.
- McKenney, S./Reeves, T. (2012): Conducting Educational Design Research. London, New York.
- Raatz, S./Euler, D. (2017): Responsible leadership in management education: A design-based research study. EDeR – Educational Design Research, 1,1. 1-19. Online: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/index.php/EDeR/article/view/1028> (15.01.2018).
- Reeves, T. (2006): Design Research from a technology perspective. In: van den Akker, J./Gravemeijer, K./McKenney, S./Nieveen, N. (eds.): Educational design research. London, 52-66.
- Reinking, D./Bradley, B. A. (2008): Formative and Design Experiments. Amsterdam, New York.
- 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.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Aufl. München, Wien.

Schoenfeld, A. H. (2006): Design experiments. In: Green, J. L./Camilli, G./Elmore, P. B./Skukauskaite, A./Grace, E. (EDs.): Handbook of complementary methods in education research. Mahwah, New York, 193-205.

Schommer-Aikins, M./Duell, O. K./Barker, S. (2003): Epistemological Beliefs across Domains Using Biglan's Classification of Academic Disciplines. Research in Higher Education, Vol. 44, No. 3, June, 347-366.

Wang, F./Hannafin, M. J. (2004): Using Design-based Research in Design and Research of Technology- Enhanced Learning Environments. Online:  
<http://www.maplewind.com/research/wanghannafin04a.pdf> (29.08.2011).

---

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

**Schlüsselwörter:** *Design-Based Research, Wissenschafts-Praxis-Kooperation, Rolle von Praxispartnern in Forschungsprozessen.*

---

## Zitieren dieses Beitrages

Dilger, B./Euler, D. (2018): Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-18. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger\\_euler\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf) (15-03-2018).

---

## Die AutorInnen

---



### **Prof. Dr. BERNADETTE DILGER**

Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik

Dufourstrasse 40a, 9000 St. Gallen

[bernadette.dilger@unisg.ch](mailto:bernadette.dilger@unisg.ch)

<http://www.iwp.unisg.ch>



### **Prof. Dr. DIETER EULER**

Institut für Wirtschaftspädagogik

Dufourstrasse 40a, 9000 St. Gallen

[dieter.euler@unisg.ch](mailto:dieter.euler@unisg.ch)

<http://www.iwp.unisg.ch>