



Educational Design Research

Volume 6 | Issue 2 | 2022 | Article 49

Contribution Discussion Article

Title **Kommentar zu „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“ von Gabi Reinmann**

Author **Michael Kerres**
University of Duisburg-Essen
Germany

Abstract Der Kommentar nimmt Stellung zu einem Beitrag von Gabi Reinmann über Qualitätskriterien des design-based research (DBR) in der Bildungsforschung. Er stellt "iterative Forschungsdesigns" infrage, die häufig als zentrales Merkmal von DBR betrachtet werden. Als charakteristisch für gestaltungsorientierte Bildungsforschung wird dagegen eine bestimmte Akteurskonstellation dargestellt, bei der Bildungsforschung und -praxis - vor dem Hintergrund ihrer eigenen Referenzsysteme - zusammenwirken, um ein lokales Bildungsanliegen mit einem allgemeinen Forschungsinteresse zu koppeln.

Keywords Iteration, Qualitätskriterien, Forschungsmethoden

DOI dx.doi.org/10.15460/eder.6.2.1977

Citation Kerres, M. (2022). Kommentar zu „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“ von Gabi Reinmann. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1-7.

dx.doi.org/10.15460/eder.6.2.1977

Licence Details Creative Commons - [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Kommentar zu „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“ von Gabi Reinmann

Michael Kerres

DBR erzielt eine hohe Aufmerksamkeit bei Forschenden, die an praxisrelevanten Fragestellungen arbeiten, und gleichzeitig fällt es schwer, DBR in der *Scientific Community* als Ansatz der Bildungsforschung zu verankern. So findet sich in dem Handbuch „Bildungsforschung“ (Tipelt & Schmidt-Hertha, 2020) auf über 1000 Seiten kein Eintrag zu DBR (ebenso: Heidkamp-Kergel & Kergel, 2021). Gleichzeitig ist eine auf Gestaltung und Kooperation ausgerichtete Bildungsforschung gerade für (öffentliche) Drittmittelgeber (s. das Zweite Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung des BMBF¹) bedeutsam, wenn es darum geht, Bildungsforschung an die Herausforderungen der Bildungspraxis zu koppeln.

Ein wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Klärung von Qualitätskriterien, die an DBR anzulegen sind. Der Artikel von Gabi Reinmann ist deswegen der Frage nach „Standards“ für DBR gewidmet. Sie ordnet DBR als methodologisches Rahmenkonzept ein und entwickelt beschreibende Elemente für DBR. – Ich möchte auf eines dieser Elemente eingehen, das regelmäßig als charakteristisch für DBR betrachtet wird: Iterative Forschungsdesigns. Damit soll der Unterschied zu einem bloß analytischen Zugang angezeigt und der Blick auf eine Problemlösung gelenkt werden, bei der ein Vorgehen in mehreren Durchgängen weiterentwickelt wird.

Das Kriterium der Iterativität im Forschungsdesign ist m.E. jedoch aus mehreren Gründen problematisch:

- Wissenschaft *an sich* ist iterativ. Wissenschaft entsteht dadurch, dass Forschende die Ergebnisse ihrer Forschung veröffentlichen und andere Forschende darauf Bezug nehmen, z.B. wenn eine Bildungsmaßnahme, die in einem Kontext entwickelt wurde, auch in einem anderen Kontext erprobt wird. Wissenschaft konstituiert sich durch genau diese Anschlusskommunikation in der Wissenschaft; sie wird nicht durch das iterative Arbeiten der einzelnen Wissenschaftler:in hergestellt, auch wenn nichts gegen solche Untersuchungsreihen spricht.

¹ <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildungsforschung/rahmenprogramm-bildungsforschung/rahmenprogramm-bildungsforschung.html> [abgerufen am 29.06.2022]

- Beim iterativen Design wird ein Vorgehen erprobt und - auf dem Hintergrund der Erfahrungen – im nächsten Durchgang in möglichst einer Variable verändert, um den Effekt dieser Veränderung zu beobachten. Diese Idee verbleibt eng an einem experimentellen Forschungsdesign, bei dem die Bedingungsvariation eben zeitlich gestreckt angelegt ist.
Sie basiert zudem auf der Idee, dass zwei soziale Situationen identisch sein könnten, was die qualitative Sozialforschung infrage stellen würde: Gruppen von Lernenden verschiedener Jahrgänge und Kontexte reagieren unterschiedlich auf ein bestimmtes Vorgehen; Handlungspraktiken des Lehrens und Lernens sind in ihrer Eigenschaft als doppelt kontingente Interaktionen zu verstehen.
- Schließlich bleibt das praktische Problem: Bei vielen Projekten ist es aus zeitlichen oder organisatorischen Gründen nicht möglich, mehrere Durchgänge für eine Erprobung vorzusehen. Anders als in (Hoch-) Schulen liegen in vielen Kontexten gar nicht (scheinbar) stabile Rahmenbedingungen vor, in denen über Jahrgänge hinweg konsekutiv die gleichen, vorgegeben Curricula oder Modulhandbücher vorliegen. In der Erwachsenenbildung oder betrieblichen Bildung kann ein Angebot in einem Folgejahr eingestellt oder grundlegend anders angelegt werden, so dass sich eine solche iterative Vergleichsmessung erübrigt.

„Da ich nicht iterativ vorgehen konnte, schied ein DBR-Ansatz aus.“ – Dies kann nicht sein und es ist m.E. kontraproduktiv, dieses Kriterium für die Spezifikation von DBR einzufordern. Wenn wir dieses Kriterium aufgeben, bleiben in der Spezifikation von Gabi Reinmann die Merkmale *Intervention* und *Kollaboration*.

a) Es geht um eine *Intervention* (oder: Innovation, oder: Bildungsanliegen) in einem pädagogischen Feld. Es geht um die Auswertung und Reflexion von Ergebnissen und Erfahrungen in ihren unterschiedlichen Varianten. Ein Praxisbericht könnte bereits als Dokumentation solcher Erfahrungen gelten. In der medizinischen Forschung, die wir mit der Diskussion über Gold-Standards experimenteller Forschung und über Metaanalysen in Verbindung bringen, gibt es in Fachzeitschriften den Praxisbericht, in dem die mehr oder weniger erfolgreiche Behandlung eines (!) Patienten vorgestellt wird, um auf ein bestimmtes Problem oder eine bestimmte Konstellation einzugehen. Es ist erstaunlich, dass in der Erziehungswissenschaft solche Publikationsformate kaum etabliert sind.

Wenn wir Erfahrungen von Beteiligten in pädagogischen Interaktionen auswerten wollen, werden methodische Verfahren nötig sein, die solchen Lernerfahrungen in der Komplexität sozialer Situiertheit nachgehen. Hier können sich etwa ein ethnographischer oder phänomenologischer Ansatz anbieten, die sich als qualitative empirische Zugang verstehen. Bei größeren Samples werden vermutlich Methoden der quantitativen Evaluationsforschung heranzuziehen sein.

b) Es geht um *Kollaboration* bei der Umsetzung. Die Kollaboration erscheint mir das wichtigste Kriterium, das auch deutlich macht, dass wir

über z.B. eine Evaluationsforschung hinausgehen, die lediglich beobachtend einen Effekt registriert. Nun bleibt die Frage, wer an dieser *Kollaboration* beteiligt ist? Reicht es dazu aus, dass etwa ein Hochschullehrer ein Seminarkonzept mit seinen Studierenden erprobt oder eine Referendarin ein neues Übungsmaterial einsetzt? Lehrende arbeiten in beiden Fällen *mit Bildungspraxis* und reflektieren ihre Erfahrung. Vielleicht setzen sie sogar einen Fragebogen ein, um die Wahrnehmung der Lernenden zu erheben, und publizieren hierüber in einer Fachzeitschrift. M.E. handelt es sich hier um Professionsentwicklung (Scholarship of Teaching and Learning) oder fachdidaktische Entwicklungsforschung, wie es Susanne Prediger (2019) beschrieben hat – alles eigens begründete Forschungsstränge, die auf die Reflexion und Weiterentwicklung von Praxis und Professionalität ausgerichtet sind und in einer spezifischen Rollenkonstellation entstehen: Die Lehrenden nehmen hier *gleichzeitig* die Rolle der Forschenden ein.

Das besondere an DBR macht dagegen ein spezifisches Zusammenwirken von (mehreren) Akteuren in den verschiedenen Phasen des Forschens aus (also z.B. eine Schule entwickelt Maßnahmen zur Etablierung einer neuen Lernkultur mit einem Lehrstuhl zusammen). Dabei ist keineswegs vorgegeben, an welchen Punkten der Kollaboration ein *Zusammenwirken* entsteht und wer welche Rolle in diesem Prozess einnimmt. In anderen Forschungssettings werden die Lehrenden oder Lernenden „beforscht“ (quantitative Forschung), oder sie rekonstruieren ihre Lehr- oder Lernerfahrungen als Subjekte (qualitative Forschung). In anderen Fällen der Beratung oder Begleitung trägt die Wissenschaft zur Problemlösung bei, ohne eigene Forschungsfragen zu bearbeiten. In allen diesen Fällen sind Wissenschaft und Praxis zwar involviert, es liegt aber *keine* Kollaboration in einem *Forschungsprozess* vor.

Andernorts haben Kerres et al. (2022) dargestellt, dass ein Zusammenwirken, bei dem Theoriebildung *und* Problemlösung entsteht, zunächst als „unwahrscheinlich“ zu bewerten ist: Die Akteure aus der Forschung und der Bildungspraxis folgen unterschiedlichen Handlungslogiken. Der Erfolg eines Zusammenwirkens ist keineswegs von Beginn an zu erwarten, auch wenn die Partner in ihrer Bereitschaft zur Kooperation sehr aufgeschlossen sind. Dies fängt bereits damit an, dass die Forschung an einer möglichst breiten Streuung der Ergebnisse interessiert sein wird, während der Partner der Bildungspraxis daran in der Regel wenig Interesse hat. Die Bildungspraxis muss darauf ausgerichtet sein, ihr Bildungsanliegen zu lösen und hat zunächst - auf Grundlage ihrer institutionellen Handlungslogik - kein intrinsisches Interesse an der Bearbeitung eines Anliegens der Wissenschaft, und es ist nicht die Aufgabe der Bildungsforschung das Bildungsproblem eines (!) Bildungsanbieters zu lösen. Im Einzelfall mag das alles ganz anders sein, ich möchte lediglich auf die Differenz von Handlungslogiken in gesellschaftlichen Subsystemen hinweisen.

Gabi Reinmann kritisiert ein solches Verständnis von Bildungsforschung und -praxis als Dichotomie und als Kontrahenten.

Ich würde dagegen diese Differenz ganz bewusst als Ausgangspunkt von DBR setzen und sagen, dass DBR auf einen methodisch reflektierten Ansatz abzielt, der dieses Zusammenwirken gestaltet: Indem wir diese Differenz akzeptieren, haben wir eine Chance mit ihr umzugehen. Ein Zusammenwirken kann an bestimmten Punkten im Forschungsprozess zustande kommen, und diese Punkte wären genauer zu identifizieren und gezielt zu gestalten. „Ziemlich beste Freunde?“ fragen Euler & Dilger (2017) kritisch in der Analyse der Akteurskonstellationen bei DBR. Wenn wir dieser Sicht folgen, geht es bei DBR um die Gestaltung von Akteurskonstellationen bei kollaborativen Innovationsprozessen. - Wenn wir von einer ernsthaften Kollaboration in einem Innovationsvorhaben sprechen, dürfen wir diese Kollaboration auch nicht a priori als „Forschung“ bezeichnen, da dies die Sicht und das Anliegen der Praxis bereits unterordnet! - Es geht um die Frage, wie wir dieses Zusammenwirken anlegen können, um gleichermaßen zur Lösung eines (lokalen) Bildungsproblems wie zur Beantwortung einer (allgemeinen) Forschungsfrage beitragen können.

Damit komme ich – endlich – auf die zentrale Frage nach den „Standards“ für DBR, die der Text von Gabi Reinmann nach verschiedenen Seiten offen herausarbeitet. Zunächst werden „allgemeine“ Standards von Wissenschaftlichkeit beschrieben, die auf Fragen von DBR übertragen werden. Im nächsten Schritt geht es um die Bewertung von Standards für Designs. Hier weitet Gabi Reinmann den Blick auf andere Disziplinen aus, die sich mit Design beschäftigen. Auch hier überträgt sie diese Überlegungen auf DBR.

Alle diese Kriterien erscheinen mir sehr plausibel und hilfreich; es bleibt die Frage, an welchen Punkten sie etwas spezifisches sichtbar werden lassen, das sie von anderen Ansätzen unterscheidet. Die Autorin weist selbst darauf hin: DBR will nicht nur beobachten, sondern ein „Design“ will etwas „besser“ machen, und damit sind wir, betont Gabi Reinmann zurecht, sofort bei normativen Fragen und Wertungen, was das Bessere ausmacht, die in diesem Prozess zu reflektieren sind.

Im Weiteren geht Gabi Reinmann auf das Spannungsverhältnis verschiedener Standards ein, die m.E. sehr interessante Perspektiven für weitere methodologische Überlegungen bieten.

Angeregt durch den Artikel drängt sich mir die Frage auf, wie DBR zu verorten ist: Lässt sich DBR wirklich als eigenständige Methodologie begründen? Was wären tatsächlich die entscheidenden Merkmale, die DBR ausmachen? Die grundlegende Auseinandersetzung mit möglichen Qualitätsstandards für DBR belegt m.E. , wie schwierig eine eigenständige Positionierung von DBR zu erzielen sein wird (auch in Abgrenzung zu z.B. Evaluations-, Aktions-, Praxis-, Handlungs-, Professionsentwicklungs-, Hoch-/Schulentwicklungsforschung). Denn eine eigene Methodologie begründet sich auch dadurch, dass sie ihre genuinen Standards mit sich bringt.

Ich wäre momentan zurückhaltender und würde DBR nicht als eigene Methodologie auffassen, sondern auf eine *spezifische Akteurskonstellation* beziehen, bei denen Akteure unterschiedlicher Bezugssysteme in einem *Innovationsvorhaben* zusammen tätig werden. Dies ist eine

einerseits eine spezifische Konstellation, aber andererseits eine Konstellation, die in einer großen Anzahl an (etwa durch Drittmittel finanzierte) Projekten vorliegt, an denen die Bildungsforschung – in Kooperation mit Praxispartnerinnen – beteiligt sind. Der Erfolg solcher Projekte hängt m.E. vielfach davon ab, wie wir es schaffen, mit diesen Akteurskonstellationen umzugehen, und deswegen erscheint mir die Reflexion dieser Konstellationen als Thema von DBR so wichtig: Bildungsforschung spielt eine wichtige Rolle bei der Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Herausforderung. Der Gestaltung und Reflexion der Konstellationen in DBR – Forschungsprojekten kommt damit eine besondere Bedeutung zu.

Hierbei geht es darum, Differenzverhältnisse zu lokalisieren und auf ihre Herkunft zu befragen. Erwartungshaltungen von Finanziers und der Bildungspraxis an den Beitrag von Wissenschaft sind zu thematisieren, ebenso wie Sichten der Forschung auf Praxis: An welchen Stellen wird Wissenschaft zum Dienstleister, an welchen Stellen wird Praxis zum Dienstleister? Wo und wie entsteht Ko-Konstruktion (und ist das überhaupt wichtig)? Wo beginnt Übergriffigkeit und Dominanz? Wo hat die Beteiligung von Wissenschaft symbolische Funktion (und wie gehen wir damit um)? Wie lassen sich diese Rollenzuschreibungen explizieren und an welchen Punkten (ggfs.) synergetisch auflösen? Wie sind diese in Systeme eingeschrieben und werden durch Handlungspraktiken und Routinen der Akteure artikuliert? An diesen Fragen wird deutlich, warum es wichtig erscheint, die Dichotomie der Partner und ihrer Bezugssysteme ernst zu nehmen.

DBR beschäftigt sich dann mit der Frage, an welchen Punkten des Prozesses dieses - an sich unwahrscheinliche - Zusammenwirken gestaltet werden kann, um gleichermaßen ein Bildungsanliegen einzulösen und einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten (vgl. Dilger & Euler, 2017). Diese Vorhaben können der ganzen Bandbreite empirischer Forschungsansätze (von phänomenologischen bis experimentellen Zugängen) folgen, und aus *diesen* Forschungsansätzen würden sich dann m.E. mögliche Qualitätsstandards ergeben.

References

- Dilger, B., & Euler, D. (2017). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 33. http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf
- Heidkamp-Kergel, B., & Kergel, D. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung*. Beltz Juventa.
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion (Editorial). *Bildungsforschung.org*.
- Prediger, S. (2019). *Design-Research in der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung*.
- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Handbuch Bildungsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6>

Author Profile **Prof. Dr. Michael Kerres** ist Professor für Erziehungswissenschaft und Inhaber des Lehrstuhls für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen. Er leitet das Learning Lab, das Projekte zu "Bildung in der digitalen Welt" in verschiedenen Bildungssektoren bearbeitet und dabei einen Ansatz der gestaltungsorientierten Bildungsforschung verfolgt.

Author Details **Prof. Dr. Michael Kerres**
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstr. 2
45141 Essen
Germany
+49 201 183 522-2/-3/-4
michael.kerres@uni-duisburg-essen.de

Editor Details **Prof. Dr. Tobias Jenert**
Chair of Higher education and Educational Development
University of Paderborn
Warburger Straße 100
Germany
+49 5251 60-2372
Tobias.Jenert@upb.de

Journal Details EDeR – Educational Design Research
An International Journal for Design-Based Research in Education
ISSN: 2511-0667
uhh.de/EDeR
#EDeRJournal (our hashtag on social media services)

Published by

Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)
University of Hamburg
Schlüterstraße 51
20146 Hamburg
Germany
+49 40 42838-9640
+49 40 42838-9650 (fax)
EDeR.HUL@uni-hamburg.de

hul.uni-hamburg.de

In collaboration with

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –

Landesbetrieb

Von-Melle-Park 3

20146 Hamburg

Germany

+49 40 42838 7146

info.hup@sub.uni-hamburg.de

hup.sub.uni-hamburg.de