

»Forschendes Entwerfen«

Ein Labor für die Entwicklung von Möglichkeiten...

Dieter Euler

Abstract Der Beitrag versteht sich als diskursiver Kommentar, der an Gabi Reinmanns Kritik an etablierten Formen wissenschaftlicher Begutachtung sowie ihre Konzeption eines dialogisch angelegten Triple-Peer-Review-Verfahrens (Reinmann, 2015) anknüpft. Ausgangspunkt ist der Text »Forschendes Entwerfen« (Reinmann et al., 2024), in dem ein Modell vorgestellt wird, das die Verbindung von forschendem Entwerfen und wissenschaftlicher Praxis in der Hochschuldidaktik thematisiert. Dabei wird Entwerfen als integraler Bestandteil eines Forschungsprozesses verstanden, der drei gleichzeitig wirksame Dimensionen umfasst: praktische Veränderung, empirische Untersuchung und theoretische Reflexion. Ziel ist die iterative Entwicklung von praxisnahen Lösungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen. Der hier vorliegende Beitrag diskutiert zentrale Setzungen des Modells, hinterfragt konzeptionelle Annahmen und reflektiert Potenziale und Spannungsfelder forschenden Entwerfens im Kontext wissenschaftlicher Praxis. Er positioniert sich damit als Teil eines offenen wissenschaftlichen Dialogs, der auf Verständigung und Weiterentwicklung ausgerichtet ist.

Schlagwörter Design-Based Research; Designwissenschaften; Forschendes Entwerfen; Research-through-Design; Wissenschaftsverständnis

1. Vor dem Anfang

Biographische Hinführungen...

Festschriften bieten zumeist die Zusammenstellung von Aufsätzen einer Gruppe von Wissenschaftler:innen, die fachlich oder persönlich mit der Jubilarin verbunden sind. Das Verbindende kommt in den Beiträgen jedoch selten zum Ausdruck, häufig begrenzt sie sich auf die gelegentliche Erwähnung

einer Literaturstelle der Gefeierten. Insofern informieren Festschriften mehr über die aktuellen Arbeitsschwerpunkte der Autor:innen als über deren wissenschaftliche oder persönliche Beziehung zu der mit Worten Beschenkten.

Festschriften nehmen als Anlass zumeist einen Geburtstag oder ein Jubiläum auf. Das gesprochene Wort zeigt sich bei Festreden anders als bei Festschriften zumeist in einem kommunikativen Sonntagsanzug. In Geschichten und Anekdoten werden Einsichten über Person und Geschehenes mit Rück- und Nachsicht formuliert und der Blick auf Geleistetes und Erreichtes und weniger auf Fehlgeschlagenes und Versäumtes gerichtet. Ein solcher Ansatz wäre leicht zu realisieren. Zum einen fiel es leicht, beeindruckende Belege für das produktive Schaffen von Gabi Reinmann zusammenzutragen – schließlich zeichnet sie unter anderem die eigentlich paradoxe Kombination aus, in pausenloser Betriebsamkeit innovativ zu sein. Zum anderen berühren sich unsere wissenschaftlichen Interessen in den Bereichen Medien | Didaktik | Hochschule in vielen Punkten, so dass ich ein Thema aus meiner »Gedankenwerkstatt« für diese Festschrift aufbereiten könnte, das auch ihr Interesse findet.

Festschrift kann bei Gabi Reinmann nur Diskurs bedeuten. Sie beurteilt die verbreitete Praxis im Umgang mit wissenschaftlichen Texten im Rahmen von »Double-Blind-Review«-Verfahren kritisch, insbesondere weil diese primär den Bewertungs- und weniger den Dialog- und Diskursgedanken verfolgen (Reinmann, 2015). Ich will daher einen Ansatz verfolgen, in dem ich eine Idee von Gabi Reinmann aufnehme, die wir vor nunmehr gut zehn Jahren ausgetauscht haben und die zumindest in Ansätzen auch erprobt wurde. Ausgehend von Gabi Reinmanns Vorstellung, das Begutachtungsverfahren für wissenschaftliche Beiträge in dem neuen Journal »Educational Design Research (EDeR)« anders zu gestalten, will ich ihre Grundidee auf einen aktuellen Text anwenden, an dem sie maßgeblich mitgewirkt hat.

Worin bestand ihre Vorstellung einer neuen Form wissenschaftlicher Reviews? Und welcher Text soll als Bezugspunkt für diesen Beitrag dienen?

Wissenschaftliche Reviews dienen in der gängigen Praxis primär dazu, die Veröffentlichungsfähigkeit eines eingereichten Textes zu beurteilen. Am Ende des Review-Prozesses steht die Bewertung von zumeist zwei Gutachter:innen, den Beitrag anzunehmen oder abzulehnen, gegebenenfalls mit Hinweisen auf mögliche oder notwendige Überarbeitungen. Demgegenüber schlug Gabi Reinmann für EDeR ein »Triple-Peer-Review« vor, das diskursiv angelegt und stärker auf die Qualitätsentwicklung gerichtet ist (Reinmann, 2015). Dazu soll ein Text in einer ersten Phase mit einem Reviewer mit Expertise-Vorsprung (Mentor*in) diskutiert werden. Diese*r unterstützt mit Feedback die

Qualität des Textes und entscheidet, ob der Text eingereicht werden soll. In der zweiten Phase durchläuft der Text das klassische Peer-Review-Verfahren, um dann in der dritten Phase im Rahmen einer »Peer Discussion« an einen weiteren Reviewer*in gereicht zu werden, der als »Diskutant*in« fungiert und den Text in Form eines eigenständigen Kommentars bespricht und diskutiert. Diese*r Reviewer*in tritt namentlich auf und liefert einen eigenständigen Text.

Das Verfahren wurde an einem Beitrag von Gabi Reinmann innerhalb von EDeR in einem Fall vollständig realisiert (Reinmann, 2022a). Ihr Beitrag »Was macht Design-Based Research zu Forschung?« wurde von drei Diskutanten aus unterschiedlichen Perspektiven kommentiert (Euler, 2022; Herzberg, 2022; Kerres, 2022) und von ihr in einer Replik verarbeitet und revidiert (Reinmann, 2022b).

Die in dem Ausgangsbeitrag und in den Diskussionsbeiträgen adressierten Gedanken werden in einem Buchtext wieder aufgenommen, weiter- und ausgeführt, den Gabi Reinmann gemeinsam mit Dominikus Herzberg und Alexa Brase veröffentlicht hat (Reinmann et al., 2024). Insofern nimmt dieser Beitrag in EDeR den gesponnenen Faden wieder auf und verwendet den Text »Forschendes Entwerfen – Design-Based Research in der Hochschuldidaktik« als Ausgangspunkt einer neuen Runde von Reflexion über ein gemeinsames Interesse an Gestaltungsforschung, Bildung und (Hochschul-)Didaktik.

Der folgende Beitrag ist zweigeteilt. In einem ersten Teil werden Anspruch und Ansatz der von Gabi Reinmann et al. vertretenen Forschungstheorie eines »forschenden Entwerfens« skizziert, um daran anknüpfend Fragen, vermeintliche Unklarheiten und Lücken in einem zweiten Teil zu thematisieren.

Wie kann ich einen Text zu einem Sachverhalt aufnehmen, den ich für mich selbst bereits in bestimmter Weise geordnet habe? Besteht nicht die Gefahr der assimilativen Rezeption, in der dieser neue Text im Sinne der eigenen kognitiven Strukturen gedeutet wird? – Die Gefahr ist zweifellos vorhanden, und ich bin auch nicht sicher, inwieweit ich sie in meinen nachfolgenden Gedanken vermeiden konnte. Zumindest war sie mir beim Studium des Buches bewusst und führte zu der Absicht einer akkommodativen Rezeption, indem ich bewusst darauf achtete, (auch) das Neue, Andere und (für mich) Ungewohnte des Buches zu erfassen und zu verstehen.

2. Anspruch und Ansatz

»Forschendes Entwerfen« als eine Variante von Design-Based Research

Design-Based Research – ein »Forschungsgenre« in der Entwicklung

Bereits der Begriff des »Design-Based Research« (DBR) ist für viele Bildungswissenschaftler*innen erläuterungsbedürftig und mit vielen Fragezeichen versehen: Ist die Verbindung von Erkenntnisgewinnung und Praxisgestaltung ein legitimes wissenschaftliches Vorgehen? Leidet bei einem solchen Ansatz nicht die Qualität der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung? Wird der Wissenschaft mit der Praxisgestaltung hier nicht ein Anspruch unterlegt, dem sie nicht gerecht werden kann?

Gabi Reinmann et al. (2024) ordnen sich in den Diskurs über die wissenschaftliche Positionierung von DBR ein und betonen in pointierter Form und unter Verwendung einschlägiger Begrifflichkeiten (u.a. Verfolgung von innovativen Bildungszielen ... durch Intervention ... mit einem iterativ-zyklischen Vorgehen ... in Kollaboration zwischen Bildungsforschung und -praxis ... mit dem doppelten Anspruch von Praxisnutzen und Erkenntnisgewinnung) die gemeinsamen Merkmale verschiedener DBR-Modelle (S. 16f.). Zugleich werden sie in ihrem Text spezifischer und verfolgen den Anspruch, mit dem Begriff des »forschenden Entwerfens« bzw. des »Research through Design« (RTD) eine bestimmte »Lesart von DBR« (S. 9) insbesondere für die Anwendung dieses »Forschungsgenres« (S. 10) in der Hochschuldidaktik zu fokussieren. Hochschuldidaktik wird dabei verstanden »als eine Wissenschaft, die beobachten, erklären, verstehen, deuten, *entwerfen und verändern will*« (S. 23; Hervorhebung D. Euler). Mit der Hochschuldidaktik nehmen sie einen wissenschaftlichen Gegenstandsbereich auf, in dem Gabi Reinmann seit vielen Jahren sowohl forschend als auch praktisch gestaltend tätig ist. Vor diesem Hintergrund sind die Ausführungen in dem Buch für sie ein Stück weit auch der Blick über die eigene Schulter bzw. die Reflexion des eigenen Tuns.

Mit der Hervorhebung des »forschenden Entwerfens« als eine Lesart von DBR drängen sich drei Anschlussfragen auf: Was ist das Spezifische dieser Lesart? Worin unterscheidet sie sich von anderen in der Literatur vertretenen Lesarten bzw. DBR-Varianten? Geht es in dem Buch um die Adressierung von bestehenden methodologischen oder methodischen Leerstellen, um die Erweiterung von neuen Facetten oder um die Darstellung und Diskussion konträrer

Positionen? Letztlich werden die Fragen nicht explizit adressiert – am Ende dieses Beitrags sollen sie daher nochmals aufgenommen werden.

»Forschendes Entwerfen«/»Research Through Design (RTD)«

Während DBR in (Lehr-)Büchern (McKenney & Reeves, 2018; Bakker, 2019) und verschiedenen Modellen (Euler, 2014) als ein umfassender Prozess von der Definition einer Problemstellung über die theoriebasierte Entwicklung von Interventionen bis zu deren iterativ verlaufenden Zyklen von Erprobung, Evaluation und Erkenntnisgenerierung beschrieben wird, fokussiert der Ansatz von Reinmann et al. (2024) auf das »forschende Entwerfen«. »Design« ist dabei eine Kernkategorie, die nach Ansicht der Autor:innen innerhalb von DBR zu »wenig ausgeleuchtet« (S. 20) wird. In der Erläuterung ihres Verständnisses von Design greifen sie vertieft auf die Designwissenschaften als (neue) Bezugsdisziplin in DBR zurück. Dort steht Design »für eine eigene Wissenskultur, eine bestimmte Art von Problemlösen und eine Haltung, die darauf hinausläuft, mögliche (bessere) Welten zu gestalten« (S. 20). In den Designwissenschaften werden Forschung und Design in unterschiedlichen Bezügen verwendet: »Forschung *für* Design, Forschung *über* Design und Forschung *durch* Design« (S. 29). Bei der von den Autor:innen verfolgten Variante der »Forschung durch Design« wird der Designprozess als »Schritt zwischen Hypothese und Prototypenentwicklung« (S. 30) (auch) zur »Wissensgenerierung« genutzt: »Wissen wird generiert, indem eine Person oder ein Team in die Forschungs- und Designsituation eingebunden ist, zugleich gestaltet, beobachtet, untersucht und reflektiert« (S. 31). In Anlehnung an ein in den Designwissenschaften vertretenes Verständnis umfasst Design bzw. Entwerfen dabei mehr als Planen, Skizzieren oder Konzipieren. Mit Bezug auf Kretz (2020) wird Entwerfen als eine Handlung definiert, »die die Wirklichkeit gleichzeitig verändert und testet« (S. 33). Konkreter wird forschendes Entwerfen in drei Dimensionen bzw. Handlungsmodalitäten verstanden (S. 34):

1. Als Idee einer Veränderung, als projektierte Möglichkeit einer veränderten Wirklichkeit (praktisch-verändernde Handlungsmodalität);
2. als These im Rahmen der Untersuchung einer empirisch erprobten veränderten Wirklichkeit (empirisch-untersuchende Handlungsmodalität);
3. als Theorie im Sinne verallgemeinerter Erkenntnisse über veränderte Wirklichkeiten (theoretisch-ordnende Handlungsmodalität).

Das designwissenschaftlich inspirierte, weite Verständnis von Design bzw. Entwerfen wird von den Autor:innen in ein »RTD-Modell« überführt, in dem »das Entwurfshandeln zur Primärhandlung und zum identitätsstiftenden Kern von DBR« (S. 36) wird.

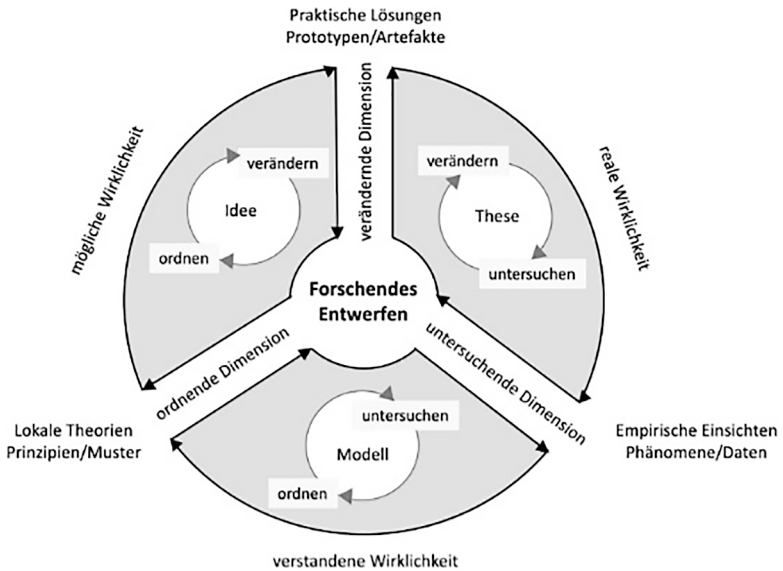


Abbildung: Research Through Design – Modell
(Reinmann et al., 2024, S. 36)

Das Modell visualisiert die drei Dimensionen des forschenden Entwerfens und konzipiert in jeder Dimension eine Oszillation von zwei Aktivitäten. Über iterativ-zyklische Prozesse entstehen auf diese Weise praktische Lösungen, (fallbezogene) Daten und Erkenntnisse sowie (fallübergreifende) Prinzipien als Bausteine lokaler Theorien (S. 37, 49, 144).

Die Autor:innen betonen, dass es sich bei dem RTD-Modell nicht um ein »Phasen- oder Ablaufmodell« handelt, sondern dass es »primär ein Strukturmodell« darstellt (S. 39). »Als Strukturmodell legt das RTD-Modell bewusst nicht nahe, dass es beim Forschenden Entwerfen *einen* zwingenden Startpunkt und/oder eine *zwingende* Reihenfolge von Handlungen gibt. Nichtsdestotrotz steigt man aber auch beim Forschenden Entwerfen an irgendeiner Stelle ein

und handelt in der Zeit.« (S. 40) In der Erläuterung des Modells wird ein Startpunkt mehr oder weniger klar fixiert: »Auch der Prozess Forschendes Entwerfens hat zeitlich einen *Anfang*. Er liegt in einem Diskrepanz-Erleben (zwischen dem, was ist, und dem was sein sollte oder könnte; Einfügung: D. Euler), das auf verschiedenen Dimensionen verortet sein und mit unterschiedlichen Aktivitäten beginnen kann.« (S. 42) Forschendes Entwerfen »wird so modelliert, dass eine *Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen* vorliegt.« (S. 39)

»Das heißt: Praktisch-verändernde, empirisch-untersuchende und theoretisch-ordnende Aktivitäten haben *gleichzeitig Geltung*. Das konkrete Handeln von Personen erfolgt allerdings notwendig in der Zeit: Was man in einer Zeiteinheit gleichzeitig tun kann, ist für den Menschen begrenzt.« (S. 39)

Als Gegenstand des Entwerfens bzw. Designs werden für den Bereich der Hochschuldidaktik Beispiele auf unterschiedlichen, zumeist ineinander verschachtelten Ebenen genannt. Als potenzielle Entwurfsgegenstände werden Studiengänge, Lehrveranstaltungen und einzelne Sitzungen angeführt (S. 43). Innerhalb der Ebenen ließen sich weitere Komponenten zu einem Designgegenstand definieren, so beispielsweise Curricula, einzelne Lehrmethoden, Prüfungsformen oder Medien (S. 45).

Umsetzung des RTD-Modells

Nach der Darstellung und Erläuterung des RTD-Modells beschäftigt sich ein Großteil des Buches mit der Frage der Anwendung des Modells. Dies geschieht durch die Einführung von Fragestellungen, deren Erörterung den Blick auf das Modell weiter schärfen und die Umsetzung des Modells greifbarer machen. Dieses wissenschaftsdidaktische Vorgehen in Kapitel 3 wird in den Folgekapiteln noch dadurch konkretisiert, dass praktische Instrumente für die Arbeit mit dem Modell eingeführt werden. »Vorgestellt werden zunächst heuristische Mittel zum Entwickeln praktischer Lösungen, zum Finden empirischer Einsichten und zum Bilden lokaler Theorien sowie zum Kooperieren mit Partnern beim Forschenden Entwerfen« (S. 63). Insbesondere in den Kapiteln 4 und 5 finden sich zahlreiche Methoden und Instrumente zur operativen Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen im Forschungsprozess, die in der forschungspraktischen Umsetzung sehr hilfreich sein können. Das durchgehend problemorientierte Vorgehen in der Einführung der Herausforderungen sowie

die prägnante Darstellung verwendbarer Instrumente erscheinen insbesondere für Nachwuchswissenschaftler:innen weiterführend.

Metatheoretische Reflexion: Wissenschaftlichkeit von DBR/RTD

Nach den sehr konkreten Ausführungen auf der operativen Ebene der Methoden und Instrumente nehmen die Autor:innen die zu Beginn dieses Kapitels erwähnte Infragestellung der Wissenschaftlichkeit von DBR bzw. RTD wieder auf. Im Rahmen einer metatheoretischen Reflexion werden Qualitätsstandards (synonym: Forschungsstandards, Gütekriterien) als spezifische Indikatoren für die Wissenschaftlichkeit von RTD eingeführt und auf die drei Dimensionen bzw. Handlungsmodalitäten des Forschenden Entwerfens angewendet (S. 126f.). Die Ausführungen in Kapitel 6 fördern in hohem Maße das *Verständnis* der eingeführten Standards – inwieweit sie insbesondere bei Vertreter:innen anderer Wissenschaftspositionen auch das *Einverständnis* und die Anerkennung als »wissenschaftlich« forcieren, bleibt eine offene Frage.

3. Frag-würdiges für den weiteren Diskurs ...

Im Sinne der Anmerkungen im Eingangskapitel sollen nunmehr einige Rückmeldungen mit der Absicht skizziert werden, den Diskurs über den originellen Text von Reinmann et al. (2024) weiter zu vertiefen. Im Einzelnen wird der Text zunächst in drei Pointierungen aufgenommen, um in dem anschließenden Abschlusskapitel nochmals eine übergreifende Perspektive einzunehmen.

Überbeanspruchung des Entwurfsbegriffs ...

Bereits der Titel des Buches (»Forschendes Entwerfen«) positioniert den Entwurfsbegriff in das Zentrum von Modellierung und Argumentation. Mit den drei Dimensionen bzw. Handlungsmodalitäten werden Aktivitäten unter den Entwurfsbegriff gefasst, die semantisch weit über den mit Entwerfen verbundenen Sprachgebrauch (»Planen, Skizzieren, Konzipieren«, vgl. S. 33) hinausgehen. So umfasst das RTD-Modell unter dem Oberbegriff »Forschendes Entwerfen« in der untersuchenden und der ordnenden Dimension unter anderem beobachtende, erprobende, analysierende und strukturierende Aktivitäten. In diesem Sinne wird dem Entwurfsbegriff ein Bedeutungsumfang verliehen, der zumindest dann zu breit ausfällt, wenn die Gesamtheit eines DBR-

Forschungsprozesses erfasst werden soll. Neben den unter den Entwurfsbegriff subsumierten Dimensionen des Untersuchens und Ordners sind in dem Text von Reinmann et al. andere wesentliche Facetten des Forschungshandeln innerhalb von DBR wie die Ziel- und Problembestimmung und Abstimmung zwischen Wissenschaft und Praxis, die theoretische Fundierung als Grundlage der Prototypenentwicklung oder die Generierung von Gestaltungsprinzipien aus dem Substrat an Erprobungserfahrungen nur marginal und implizit in den Ausführungen erkennbar.

Der Entwurfsprozess ist innerhalb des DBR-Forschungs- und Entwicklungsprozesses sehr bedeutsam und seine differenzierte Ausleuchtung stellt für die Weiterentwicklung des DBR einen wertvollen Beitrag dar. Zugleich beinhaltet der DBR-Forschungs- und Entwicklungsprozess neben dem Entwerfen weitere Komponenten, die ebenso bedeutsam für dessen Gelingen und Akzeptanz sind und gleichermaßen der weiteren Vertiefung bedürfen. Exemplarisch sei die voraussetzungsreiche Frage angeführt, wie eine für die Bildungsfrage und die Bildungswissenschaft gleichermaßen relevante Problemstellung abgestimmt und definiert werden soll. Oder die Frage, wie aus den in mehreren iterativen Zyklen gewonnenen Erfahrungen tragfähige lokale Theorien bzw. Gestaltungsprinzipien generiert werden sollen. Diese und weitere DBR-Komponenten gehen über den als Entwurf konnotierten Prozess hinaus und bedürfen einer eigenständigen Bearbeitung.

Unvollständige Bestimmung der Design- und Forschungsgegenstände

In einem eigenen Unterkapitel (»2.4 Didaktische Interventionen als Design-Gegenstände«) gehen Reinmann et al. darauf ein, auf welche Gegenstände die Entwurfs- bzw. Forschungsaktivitäten gerichtet werden können. Aus dem Kontext der Hochschuldidaktik werden exemplarisch einige Gegenstände angeführt und in eine Komplexitätsordnung gebracht (z. B. Studiengang – Lehrveranstaltung – Sitzung). Als Bezugspunkt für mögliche Interventionen erscheinen diese Gegenstände zunächst plausibel, zugleich ist ihre Bestimmung jedoch unvollständig. DBR zeichnet sich im Kern unter anderem dadurch aus, dass ein angestrebtes Ziel (bzw. ein in der Zukunft liegender Soll-Zustand) durch noch zu entwerfende Interventionen auf der Grundlage einer Ist-Analyse erreicht werden soll (S. 16). So geht es beispielsweise nicht um die Veränderung eines Studiengangs per se, sondern um eine Veränderung im Hinblick auf eine normativ als erstrebenswert definierte Ausprägung des Studiengangs. In diesem Sinne erfordert die Bestimmung des Design- bzw.

Forschungsgegenstands nicht nur die Benennung des Objekts, sondern die Ausweisung des mit dem Objekt verbundenen Ziels.

Struktur- versus Prozessmodell

In der Skizzierung des RTD-Modells betonen die Autor:innen, dass es sich bei dem Modell nicht um ein Prozess-, sondern »primär« um ein Strukturmodell handelt (S. 39). Sie erläutern weiter, dass es keine lineare Abfolge in der Bearbeitung der Aktivitäten gebe, zudem die drei Dimensionen immer »gleichzeitig Geltung« (S. 39) besäßen. Zugleich finden sich in den Ausführungen über die Anwendung des Modells (insbesondere S. 39–42) zahlreiche Hinweise, die zumindest in bestimmten Ausgangskonstellationen eine logische Sequenzierung im Ablauf nahelegen. Auch die in der Abbildung des RTD-Modells eingefügten (eindirektionalen) Pfeile untermauern diese Interpretation.

Man könnte die Kennzeichnung des Modells als Struktur- oder Prozessmodell als ein Sprachspiel abtun. Zugleich bieten Formulierungen wie »eine Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« (S. 39) beim forschenden Entwerfen bzw. das Nichtvorhandensein eines »zwingenden Startzeitpunkts« (S. 40) für forschungspraktisch Handelnde wenig Orientierung, vielleicht sogar Irritation. Meines Erachtens erscheint es da überzeugender, prinzipiell von einer logischen Abfolge von Handlungsschwerpunkten auszugehen (z. B. die Folge von Entwickeln, Erproben, Evaluieren, Generalisieren) und in diesem Rahmen darauf hinzuweisen, dass es innerhalb des DBR-Forschungs- und Entwicklungsprozesses an einzelnen Stellen immer wieder nicht nur das Fort-Schreiten nach vorne, sondern auch den Rück-Schritt auf vorgängige Handlungsschritte gibt. Dies böte in der Forschungspraxis ein Maß an Struktur, ohne diese in ein mechanistisches Gebrauchszettelhandeln zu überführen.

4. Abschluss

In Kapitel 2 wurde die Frage nach der Positionierung des Buches im Ensemble der aktuellen Literatur zu DBR aufgeworfen: Was ist das Spezifische an der in dem Buch vertretenen Lesart von »Forschendem Entwerfen« im Vergleich zu anderen in der Literatur vertretenen Lesarten bzw. DBR-Varianten? Geht es in dem Buch um die Adressierung von bestehenden methodologischen oder methodischen Leerstellen, um die Erweiterung von neuen Facetten oder um die Darstellung und Diskussion konträrer Positionen?

Die Fragen lassen sich meines Erachtens nicht abschließend beantworten, möglicherweise jedoch durch ergänzende Fragestellungen präzisieren: Wie verhält sich der gewählte Titel (»Forschendes Entwerfen« bzw. »Research through Design«) zu dem sich in der Etablierungsphase befindlichen Begriff des »Design-Based Research«? Beansprucht der gewählte Titel eine eigenständige methodologische Qualität *neben* DBR, oder beansprucht er die Hervorhebung einer Komponente innerhalb von DBR (neben anderen Komponenten)? – Meine Antwort bestünde darin, dass das Buch die *innerhalb* von DBR zentrale Komponente der Entwicklung eines Designs in differenzierter Weise ausleuchtet und dabei sowohl grundsätzliche (insbesondere in den Kapiteln 2 und 3) als auch operativ-konkrete Anregungen (insbesondere in den Kapiteln 4, 5 und 7) vermittelt. In den Ausführungen verbinden sich mit den für den Entwurfsprozess zentralen Überlegungen an einigen Stellen konzeptionelle Bezüge zu Forschungsaktivitäten, die im Rahmen eines umfassenden DBR-Prozesses über die Aktivität des Entwerfens hinausgehen. Dies ist keineswegs problematisch, wäre jedoch klarer zu unterscheiden. Es würde nicht nur die Transparenz im Hinblick auf das Verhältnis von RTD zu DBR erhöhen, sondern auch die Anschlussfähigkeit der Ausführungen des Buches zu bestehenden DBR-Modellen erleichtern.

Diese Erörterungen unterstreichen zum einen das Diskurspotenzial des Buches: Es bietet substanzielle Konzepte und Argumente, wirft zugleich aber auch neue Fragen auf. Zum anderen wird deutlich, dass die Rolle eines Reviewers oder Diskutanten unvermeidbar aus einer wissenschaftlichen Standortgebundenheit eingenommen wird. Ich reflektiere die Ausführungen der Autor:innen vor dem Hintergrund meiner methodologisch-theoretischen Vorstellungen über DBR und nehme in besonderer Weise die Vertiefungen, Erweiterungen oder Diskrepanzen zu meiner Position wahr und auf. Eine neu in DBR einsteigende Person oder auch Forschende aus anderen methodologischen Traditionen würden entsprechend auf andere Teile und Facetten des Buches achten. Diese Zusammenhänge liefern nochmals gute Gründe für die Sinnhaftigkeit des von Gabi Reinmann vorgeschlagenen »Triple-Peer-Reviews« – nicht das Ergebnis der Bewertung eines Textes (allein) ist bedeutsam, sondern der Prozess der Auseinandersetzung mit einem Text.

Die zuvor genannte Kritik schmälert nicht die vielen überzeugenden Qualitäten des Buches. So das gelungene wissenschafts-didaktische Vorgehen mit der durchgehend praktizierten Problemorientierung in Argumentation und Darstellungsform. Die (selbst-)kritische Reflexion des eigenen Ansatzes insbesondere in Kapitel 6, die auch Betrachtungen anderer Wissenschafts-

positionen guttun würde. Die hilfreichen methodischen und instrumentellen Darstellungen sowie das umfangreiche Literaturverzeichnis tragen zum Aufbau eines operativen Handlungswissens bei, das die Weiterentwicklung des DBR bzw. die Implementierung von DBR-Projekten maßgeblich unterstützen kann. Und schließlich: Die inspirierende Diktion des Buches führt zwar bei den Rezipient:innen nicht immer zu einem Einverständnis mit den Vorschlägen – aber es regt die Reflexion des eigenen Standortes an und führt zu neuen Fragen für den notwendigen Diskurs über ein sich in Entwicklung befindliches »Forschungsgenre«. Ein Labor für die Entwicklung von Möglichkeiten! Was mehr kann man von einem Buch erwarten?

Literatur

- Bakker, Arthur (2019). *Design Research in Education*. London, Routledge.
- Euler, Dieter (2014). Design-Research – a paradigm under development. In Dieter Euler & Peter F. E. Sloane (Hg.), *Design-Based Research* (S. 15–44). Franz Steiner Verlag.
- Euler, Dieter (2022). Diskussion des Beitrags von Gabi Reinmann: Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1–9. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1952>
- Herzberg, Dominikus (2022). Ein Diskussionsbeitrag zu dem Text von Gabi Reinmann (2022): Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1–6. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1922>
- Kerres, Michael (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. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1977>
- Kretz, Simon (2020). *Der Kosmos des Entwerfens. Untersuchungen zum entwerfenden Denken*. Verlag der Buchhandlung Walther König.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2018). *Conducting Educational Design Research* (2. Auflage). Routledge.
- Reinmann, Gabi (2015). Triple Peer Review – Entwicklung eines neuen Peer Review-Verfahrens im Kontext der Bildungswissenschaften. *Forschung. Politik – Strategie – Management*, 1/2, 27–36.

- Reinmann, Gabi (2022a). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1–22. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909>
- Reinmann, Gabi (2022b). Replik und Revision: Standards für Design-Based Research. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1–14. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1973>
- Reinmann, Gabi, Herzberg, Dominikus & Brase, Alexa (2024). *Forschendes Entwerfen. Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. transcript.