

Annika Endres, Johannes Treß & Jonas Völker

„Die Ergebnisse kommen für mich persönlich fast zu spät“

Retrospektive Einblicke in die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Forschenden in Entwicklungsforschungsprojekten

“The Results are Almost too Late for Me” – Retrospective Insights Into the Collaboration Between Teachers and Researchers in Design-Based Research Projects

In light of the growing popularity of Design-Based Research (DBR) in German-speaking music education, this article focusses on the collaboration between teachers and researchers. Notably, the existing literature lacks a comprehensive exploration of the perspectives held by the teachers actively engaged in DBR. To address this gap, we conducted a retrospective group discussion involving teachers who had participated in our completed DBR studies. After a brief overview of existing research, we present and discuss diverse and sometimes contrasting perspectives within the overarching categories of time, design, and intervention. Finally, we formulate implications for future DBR studies that can be derived from our findings.

1. Einleitung

Entwicklungsorientierte Forschungsansätze, die sowohl die Gestaltung und Entwicklung von Unterrichtspraxis als auch deren empirische Analyse verfolgen, finden in der musikpädagogischen Forschung im deutschsprachigen Raum zunehmend Verbreitung (vgl. Konrad & Lehmann-Wermser, 2022). Zentrale Merkmale für derartige Formate im Bereich der Lehr-Lernforschung sind insbesondere die enge Kooperation verschiedener Akteur*innen und damit verbunden das Versprechen eines gelingenden Wissenschaft-Praxistransfers (vgl. Buchborn et al., 2022). Jedoch sind die Perspektiven der beteiligten Lehrkräfte auf die gemeinsam durchgeführten Studien, und damit auch die Frage, welchen Einfluss entwickelnde Verfahren auf die beforschte Praxis nehmen können vielfach unterrepräsentiert. Stattdessen fokussieren Publikationen innerhalb des (fach-)wissenschaftlichen Milieus vor allem die Kommunikation und Dissemination theoretischer Bezüge und empirischer Erkenntnisse. Zudem bleiben Erwartungen und Ziele der Zusammenarbeit seitens der Forschenden und der beteiligten Praxispart-

ner*innen häufig implizit, prägen den Forschungsprozess jedoch maßgeblich mit (Konrad & Bakker, 2018). Diese Leerstellen haben wir zum Anlass genommen, unsere eigenen, mittlerweile abgeschlossenen DBR-Studien (vgl. Treß, 2022; Völker, 2023) kritisch zu beleuchten und rückblickend mit den an unseren Projekten beteiligten Praxispartner*innen ins Gespräch zu kommen. Aufgrund unserer intensiven Verwicklung in das untersuchte Forschungsfeld und der qualitativen Ausrichtung unserer Studien erheben wir keinen Anspruch auf Generalisierung. Jedoch erachten wir unser Anliegen im Sinne einer kritisch-selbstreflexiven Vergewisserung über das eigene Forschungshandeln als unabdingbar und äußerst relevant für zukünftige DBR-Studien. Im vorliegenden Beitrag präsentieren und diskutieren wir erste Ergebnisse dieses methodisch geleiteten Austauschs.

2. Akteur*innen in entwicklungsorientierten Forschungsformaten

Entwicklungsorientierte Forschungsformate zeichnen sich durch ihren praxisverändernden Anspruch und damit einhergehend durch eine enge Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen aus. Dilger und Euler verstehen derartige Forschungsvorhaben daher als eine „Gemeinschaft von Experten aus unterschiedlichen Domänen mit komplementären Interessen“ (2018, S. 2). Häufig wird in diesem Kontext verallgemeinernd der Bereich der *Forschung* dem der *Unterrichtspraxis* gegenübergestellt, ungeachtet der Tatsache, dass auch die Forschung ihre Praxis hat (vgl. Bohnsack & Sparschuh, 2022). Entsprechend beschreiben McKenney und Reeves die wesentliche Kooperationslinie als zwischen „researcher“ und „practitioner“ verlaufend (2012, S. 18). Gleichzeitig machen sie deutlich, dass sich die Art und Weise der Kooperation und auch die Beschaffenheit der jeweiligen Funktionen, Aufgaben und Rollen der Beteiligten je nach Forschungsphase deutlich unterscheiden können. Teilweise analog differenzieren Dilger und Euler unterschiedliche „Rollenausprägungen und korrespondierende Motivlagen von Praktikern in DBR-Projekten“ (2018, S. 13) auf einem Kontinuum von peripherer Mitgliedschaft bis zu vollständiger Beteiligung am jeweiligen Forschungsprojekt. Hemkes et al. betonen zudem, dass auch die Wissenschaftler*innen in DBR-Studien in unterschiedlicher Funktion agieren, z. B. als „Impulsgeber, Beobachter, critical friend“ (2017, S. 4) und jeweils unterschiedlich stark in die Durchführung einer Intervention bzw. in die Unterrichtspraxis involviert sein können. Insgesamt zeigt sich, dass die methodischen Beiträge überwiegend auf der Ebene heuristischer Zuschreibungen verbleiben und darüber hinaus keine empirischen Erkenntnisse zu den Handlungsmustern der beteiligten Akteur*innen in Entwicklungsforschungsprojekten bereithalten.

3. Methodisches Vorgehen und Forschungsfragen

Um diesem Desiderat zu begegnen, haben wir uns für die Durchführung einer rückblickenden Online-Gruppendiskussion mit den an unseren DBR-Studien beteiligten Akteur*innen¹ entschlossen. Daran nahmen die zwei Autoren des vorliegenden Beitrages und drei involvierte Musiklehrkräfte teil. Zur Schaffung eines „Korrektiv[s] für die in DBR charakteristisch hohe Involviertheit forschender Personen und ihrer Wissenspartner“ (Reinmann, 2022, S. 8–9) wurde die nicht an den Projekten beteiligte Autorin des Beitrages angefragt, den Erhebungs- und Auswertungsprozess in der Rolle der Moderation und des *Outside Eyes*² zu begleiten. Die Erhebung orientierte sich an dem von Bohnsack (2014) ausgearbeiteten Gruppendiskussionsverfahren, demzufolge sich die Teilnehmenden „als Teil kollektiver Zusammenhänge artikulieren“ (Przyborsky & Riegler, 2010). Im Anschluss wurde die audiographierte Diskussion inhaltlich-semantisch transkribiert (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 21–22).

Aufgrund der Vielfalt möglicher Funktionen, Aufgaben und Rollen der Beteiligten haben wir uns dazu entschlossen, einen möglichst offenen Blick auf die Zusammenarbeit zu richten. Für den vorliegenden Artikel sind die folgenden Forschungsfragen leitend:

- Welche gemeinsamen Themen manifestieren sich im Austausch über die Zusammenarbeit?
- Welche unterschiedlichen Perspektiven nehmen die Teilnehmenden in Bezug auf diese Themen ein?

Da unsere Auswertung nicht darauf abzielt, eine Theorie zu formulieren, sondern vielmehr einen methodisch geleiteten Rückblick auf die Kooperationen zu werfen, haben wir uns für eine inhaltlich strukturierende, induktive Untersuchung mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022) entschieden. Dafür generierten wir zunächst unabhängig voneinander thematische Kategorien entlang des Transkripts, diskutierten diese in gemeinsamen Interpretationswerkstätten und entwickelten schließlich ein Kategoriensystem aus drei thematisch weit gefassten Oberkategorien mit jeweils mehreren analytisch geprägten Unterkategorien (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 56).

1 Die Beteiligung der Lehrkräfte an den jeweiligen Designzyklen variierte dabei erheblich (vgl. hierzu auch Buchborn et al., 2022, S. 116–119) und erstreckte sich von der reinen Koordination vor Ort bis hin zur aktiven Umsetzung des Unterrichtsdesigns und Mitgestaltung in der Rolle des Co-Designers.

2 Der Begriff *Outside Eye* entstammt dem Kontext des Theaters. Damit ist eine Person gemeint, die eine externe Perspektive während der Theaterproduktion einnimmt und nicht direkt am kreativen Prozess beteiligt ist.

4. Ergebnisse³

Im Folgenden geben wir anhand der drei Oberkategorien *Zeit*, *Design* und *Intervention* einen Einblick in unsere Ergebnisse. Da sich bei der Auswertung stark divergierende Positionen zeigen, übersteigt deren vollumfängliche Erläuterung den hier gegebenen Rahmen. Aus diesem Grund haben wir uns für eine exemplarische Darstellung derjenigen Unterkategorien entschieden, die das Feld vorhandener Positionen möglichst weit aufspannen.

4.1 Zeit

Tabelle 1: Kategorie Zeit

Name der Kategorie	Zeit
Beispiele für Anwendungen Unterkategorien (UK)	UK1.1: <i>Zeit als limitierender Faktor</i>
	UK1.2: <i>Zeit als (knappe) Ressource</i>
	UK1.3: <i>Zeit als distanzierender Faktor</i>

Die Dimension *Zeit* dient den Gesprächsteilnehmenden als gemeinsamer Bezugsrahmen, um Ereignisse und Situationen einzuordnen.

4.1.1 Zeit als limitierender Faktor

PP1: „Und so cool das Thema ist, so langsam finde ich es ja selber schon langweilig. Und jetzt was das Ergebnis, die Dissertation von WP1, die kommt jetzt erst raus. Also fünf Jahre sind noch vergangen. Ich habe es schon fünfmal wieder unterrichtet, finde sie [die Unterrichtseinheit] jetzt langsam langweilig, würde es gerne zur Seite legen. [...] Die Ergebnisse, die kommen für mich persönlich fast zu spät.“

Die Passage offenbart eine Diskrepanz, da Praxispartner 1 (kurz: PP1) das Thema der Unterrichtseinheit zwar grundsätzlich als „cool“ bezeichnet, jedoch gleichzeitig angibt, „so langsam“ davon gelangweilt zu sein. Besonders der Zeitversatz zwischen der ersten Unterrichtserprobung und der Veröffentlichung der Studienergebnisse tritt hier als limitierender Faktor zutage. Explizit wird dies in der Aussage, dass inzwischen fünf Jahre vergangen seien. Als Konsequenz zieht er in Betracht, die Reihe in Zukunft nicht weiter zu unterrichten. Die Erwartungen an die Forschungsergebnisse sind hier untrennbar mit dem konkreten Unterrichtsdesign verknüpft und zielen auf eine unmittelbare Anwendbarkeit im

3 Bei der Ergebnisdarstellung entsprechen die Personenbezeichnungen den jeweiligen Geschlechtern der an der Gruppendiskussion beteiligten Akteur*innen.

eigenen Unterricht ab. Eine Perspektive, die über die explizite Unterrichtsgestaltung hinausweist, wird von PP1 entweder nicht erkannt oder erfährt zumindest keine Relevanzzuschreibung. In weiteren Passagen verfestigt sich der Eindruck, dass das Handeln von PP1 vorrangig an Lösungsroutinen orientiert ist. An der Aussage, dass die „Ergebnisse [...] fast zu spät“ kommen, lässt sich der Wunsch ablesen, diese für den eigenen Unterricht zu nutzen bzw. genutzt zu haben. Zugleich klingt darin ein impliziter Vorwurf an Wissenschaftspartner 1 (kurz: WP1) an, der letztlich dafür verantwortlich ist, dass innerhalb der Projektlaufzeit kein Transfer von Ergebnissen in die Praxis stattgefunden hat.

WP2: „Dann kam Corona, und dann wollte ich meine Diss fertig haben. Dieses Ding ist ja unendlich denkbar. Also, man kann da wirklich immer weitergehen, und eigentlich hätte ich es schon auch gern so gemacht wie WP1 [...]. Das hat bei mir aus zeitlichen Gründen nicht geklappt.“

In der Aussage von WP2 lässt sich ein deutlicher Kontrast hinsichtlich der Beurteilung gegebener Zeithorizonte feststellen. WP2 erläutert hier, dass er beabsichtigt hatte, die Anleitung des Unterrichtsdesigns vollständig in die Verantwortung der Praxispartnerin PP2a zu (über-)geben, dies jedoch aufgrund zeitlicher Limitationen nicht möglich war. An dieser Stelle offenbart sich ein Zielkonflikt, insofern der Wunsch nach mehr Zeit der Absicht, die Forschungsarbeit zeitnah abzuschließen, entgegensteht. Die Feststellung, dass das zyklisch-iterative Vorgehen „unendlich denkbar“ sei, spiegelt einerseits die Idealvorstellung einer grundsätzlichen Zeitlosigkeit wissenschaftlichen Handelns wider, andererseits verfestigt sich auch hier die Unvereinbarkeit von Anspruch und Wirklichkeit wissenschaftlichen Arbeitens im Kontext bspw. befristeter Arbeitsverträge und Qualifizierungsdruck.

Die beiden dargestellten Passagen offenbaren unterschiedliche Perspektiven im Hinblick auf die Wahrnehmung von Zeit im Kontext kollaborativer Entwicklungsforschungsprojekte. Während PP1 einen *zeitnahen* Transfer der Forschungserkenntnisse zur Bewältigung des unmittelbaren Handlungsdrucks im Unterricht reklamiert, denkt WP2 in längeren, potenziell *zeitlosen* Zusammenhängen – ohne dabei jedoch von eben jenem Handlungs- bzw. Qualifizierungsdruck befreit zu sein. Alle im Material identifizierten Unterkategorien lassen sich innerhalb dieses Spannungsfeldes einordnen. So beanstanden die Lehrkräfte in UK1.2 (*Zeit als knappe Ressource*) ihr zu geringes Zeitbudget, um über den Schul- und Unterrichtsalltag hinaus zusätzliche Kooperationsverpflichtungen einzugehen. Eine weitere Facette offenbart sich in UK1.3 (*Zeit als distanzierender Faktor*): In mehreren Passagen betonen die Praxispartner*innen, dass die zu reflektierende Praxiserprobung zum Zeitpunkt der retrospektiven Gruppendiskussion (s.o.) aufgrund des erheblichen zeitlichen Verzugs nur noch bruchstückhaft in Erinnerung gerufen werden kann.

4.2 Design

Tabelle 2: Kategorie Design

Name der Kategorie	Design
Beispiele für Anwendungen Unterkategorien (UK)	UK2.1: <i>Das Design als Unterrichtsmaterial</i>
	UK2.2: <i>Das Design als Haltung</i>
	UK2.3: <i>Das Design als Erfahrungsraum</i>
	UK2.4: <i>Das Design als Gegenstand fortlaufender Veränderung</i>

Die Oberkategorie *Design* umfasst alle Aussagen über das jeweilige im Zentrum der Studien stehende Unterrichtskonzept. Hierzu gehören Entscheidungen über den Verlauf des Unterrichts, über verwendete Materialien, eingesetzte Medien und Aufgabenstellungen. Zudem werden die der Planung und Durchführung des Unterrichtsdesigns zugrunde liegenden Haltungen der Beteiligten unter dieser Oberkategorie gefasst.

4.2.1 Das Design als Unterrichtsmaterial

PP1: „Auch diese Produktion dieses Hörspiels, sage ich mal, über Samir Mansour. Also [...] was ich mega cool fand im Nachhinein auf jeden Fall, die Materialien, die ich dann auch einfach habe und immer wieder weiter benutzt habe, die ich auch für meine Zwecke vielleicht bisschen abgeändert habe. [...] Ich unterrichte die Einheit immer noch.“

In der Passage, der dieses Segment entstammt, bringt PP1 seine Wertschätzung der im Rahmen der Studie entstandenen Unterrichtsmaterialien zum Ausdruck. Dabei wird deutlich, dass er Artefakte wie das von WP1 produzierte Hörspiel als zentralen Bestandteil von Unterrichtsgestaltung betrachtet und sich aus deren Besitz ein langfristiger Mehrwert der Kooperation für ihn ergibt. Dass PP1 die Materialien in der weiteren Nutzung „für meine Zwecke“ anpasst, deutet an, dass er den im Rahmen der Studie durchgeführten Unterricht mit anderen als den eigenen Zwecken verbunden sieht. Stärker noch aber legt das Anpassen nahe, dass eine langfristige Nutzung mit dem Anspruch einer Deutungs- und Gestaltungshoheit über die Materialien einhergeht. Dieser Anspruch trägt das in der Entwicklungsforschung zentrale Moment der Veränderung des Unterrichtsdesigns über den Rahmen der Studie hinaus.

4.2.2 Das Design als Haltung

PP2a: „[...] an sich so diese Umgehensweise mit Improvisation. [...] das ist schon für mich dann auch schön zu sehen oder wichtig zu sehen: Ah, okay, so kann man rangehen an Improvisation, [...]. Dieser Gedanke, Musik muss was sein, was irgendwie klar aufgeschrieben ist, was einen klaren Rhythmus hat und ich kann nicht einfach improvisieren. [...] da fand ich diese Warmups, die wir dann da gemacht haben, immer ganz gut [...]. [G]enau das habe ich so für mich jetzt mitgenommen und für meinen Unterricht.“

In diesem Textsegment beschreibt PP2a, dass sie sowohl persönlichen als auch pädagogischen Gewinn aus der Beobachtung von WP2s Haltung gegenüber dem Unterrichtsgegenstand Improvisation zieht. Mit der Bemerkung „Ah, okay, so kann man rangehen an Improvisation“ verdeutlicht sie ihre Erkenntnis, die sie mit den Bewertungen „schön“ und „wichtig“ als bedeutsam rahmt. Besondere Konturierung erfährt ihr Erkenntnisgewinn durch den Kontrast zur bisherigen Vorstellung von PP2a, „nicht einfach improvisieren“ zu können. Es wird deutlich, dass die im Design eingelassene Haltung von WP2 auf einen anderen Musikbegriff verweist, in dessen Rahmen PP2 durchaus „einfach improvisieren“ und den sie in Form der Warmups auch für ihren Unterricht übernehmen kann.

In den beiden Kategorien UK2.1 und 2.2 werden verschiedene Vorstellungen von *Design* ersichtlich. Zentrales Element des Designs ist für PP1 konkretes *Material*, wohingegen PP2a die dem Design zugrunde liegende *Haltung* hervorhebt. Zieht man alle weiteren Unterkategorien hinzu, eröffnet sich zwischen diesen beiden Perspektiven weniger ein Spannungsfeld als vielmehr ein Kontinuum: So beschreibt UK2.3 die Idee, dass das Design Schüler*innen einen *Erfahrungsraum* eröffnen soll, in dem stärker „die Erfahrung, weniger das Wissen“ im Vordergrund steht. Dass die Verortung zwischen Gestalt und Haltung auch Bestandteil des Entwicklungsprozesses sein kann, wird in UK2.4 deutlich, in der WP2 sein Design als *Gegenstand fortlaufender Veränderung* rahmt. Er beschreibt das Idealbild eines Entwicklungsprozesses, in dem das von praktizierter Haltung geprägte Design zunehmend festgelegt werden könnte.

4.3 Intervention

Tabelle 3: Kategorie Intervention

Name der Kategorie	Intervention
Beispiele für Anwendungen Unterkategorien (UK)	UK3.1: <i>Die Intervention als Unterbrechung gewohnter Unterrichtsrouinen</i>
	UK3.2: <i>Die Intervention als Knotenpunkt divergierender Unterrichtsziele und Rollenverständnisse</i>

Die Oberkategorie *Intervention* umfasst alle Bezüge im Datenmaterial, die – entlang der wörtlichen Bedeutung – das Eingreifen und Unterbrechen einer ansonsten routinierten Unterrichtspraxis beschreiben. Herausgearbeitet wird das Verhältnis zwischen regulärem Unterricht und den im Rahmen der Studien durchgeführten Unterrichtsformaten.

4.3.1 Die Intervention als Unterbrechung gewohnter Unterrichtsrouinen

PP2a: „Die Erfahrung, die ich immer mache, wenn man Personen von außerhalb einlädt, ist, dass es für die Schülerinnen und Schüler noch mal was ganz anderes ist. Mich kennen sie und halt so meinen Unterricht, wie ich ihn mache. Wenn jemand anderes dann von außen kommt, ist es nochmal eine ganz andere Erfahrung [...], dass jemand anderes dieses Projekt leitet und ich nur dabei bin.“

Die vorliegende Passage zeigt, dass PP2a die Unterrichtserprobungen als willkommene Abwechslung zu den üblichen Unterrichtsrouinen betrachtet. Aufgrund der federführenden Rolle von WP2 bei der Planung und Anleitung des Unterrichts kann PP2a zumindest teilweise dem Handlungsdruck entkommen, der mit dem eigenen Anleitungshandeln einhergeht. Die Möglichkeit, sich zurückzunehmen und den Unterricht sowie die Reaktionen der Schüler*innen zu beobachten, wird als äußerst positiv bewertet. Im selbstgeleiteten Unterricht ist dies offenbar nur begrenzt möglich. Die Lehrkraft hebt überdies positiv hervor, dass die Abweichung von den gewohnten Unterrichtsrouinen neue Erfahrungshorizonte für die Schüler*innen eröffnet.

Auch die anderen beteiligten Praxispartner*innen bewerten die Möglichkeit des Tandem-Teachings und der gemeinsamen Unterrichtsplanung als fruchtbare Erfahrung. Die Konfrontation mit bisher unbekanntem Unterrichtsinhalten wird sowohl als Chance als auch als Herausforderung betrachtet.

WP1: „Und den zweiten Zyklus habe ich dann von PP1 durchführen lassen, weil es damals so war, dass ich meinen ersten Zyklus selbst durchgeführt habe und gemerkt habe, dass diese unterrichtlichen Routinen, die maßgeblich sind für gelingenden Unterricht, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie von einem erwarten

können, dass man selbst weiß, wie man irgendwie diese Klasse zu führen hat, dass diese Dinge für einen Musikunterricht in so einem live Setting von ganz maßgeblicher Bedeutung sind.“

Während PP2a oben die Unterbrechung der Routinen als Bereicherung ihrer Praxis wahrnimmt, wertet WP1 aus seiner individuellen Sicht als Forscherer eben jene etablierte Routinisierung und die damit einhergehende Vertrautheit mit den Schüler*innen als wesentliche Grundlage für das Gelingen von Unterricht.⁴

4.3.2 Die Intervention als Knotenpunkt divergierender Ziele und Rollenverständnisse

PP1: „Ich glaube, die Ziele, die wir am Anfang verfolgt haben, waren ja andere. Ich war ja mehr der durchführende Praktiker an der Schule und hab dann immer versucht, in der Unterrichtsvorbereitung zu überlegen: Ist der rote Faden da? (...) Und WP1 ging es maßgeblich darum, Einblicke in den Kopf der Schüler zu bekommen, sag ich mal. (...) Ich möchte aber immer auch Wissen vermitteln.“

Hier hebt PP1 hervor, dass aus seiner Sicht innerhalb der Kooperation unterschiedliche Zielsetzungen für die Interventionen bestehen. Bei der Vorplanung der unterrichtlichen Maßnahmen sieht sich die Lehrkraft in der Rolle des methodisch-didaktischen „Praktikers“, der auf Umsetzbarkeit und einen kohärenten Unterrichtsverlauf fokussiert ist. Es wird zudem deutlich, dass ihr die Wissensvermittlung wichtig ist, während sie dem beteiligten Wissenschaftler unterstellt, primär an der Erforschung mentaler Prozesse der Schüler*innen interessiert zu sein.

WP1 hingegen distanziert sich in der hier aus Platzgründen nicht abgedruckten Antwort von dem unterstellten ausschließlichen Fokus auf wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. Er betont stattdessen, dass auch für ihn ein Ziel der gesamten Studie in der konkreten Weiterentwicklung des Unterrichts liegt. Dabei unterstreicht er den Anspruch, dass die Intervention nicht nur als Erhebungssituation betrachtet werden sollte, sondern als umfassender Entwicklungsprozess, der zu einem differenzierten Unterrichtsformat führen soll.

4 Sämtliche hier vorgestellten Befunde beziehen sich lediglich auf die hier diskutierten Projektzusammenhänge. Diese spezifische Auffassung könnte je nach Forschungsfrage, Unterrichtsgegenstand, persönlichen Vorlieben etc. auch gänzlich anders ausfallen.

4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ergeben sich in Bezug auf die Perspektiven der Praxispartner*innen und der Forschenden auf die drei übergeordneten Kategorien unterschiedliche Relationierungen: Die Dimension *Zeit* wird von den Lehrkräften vor dem Hintergrund eines schnelllebigen Unterrichtsalltags einerseits als distanzierender Faktor, andererseits als kostbare Ressource bewertet. Die Forschungspraxis vollzieht sich hingegen in einem längerfristigen Rhythmus, auch wenn hier ebenfalls zeitliche Begrenzungen wirken. Daneben bewerten die Lehrkräfte die *Intervention* als eine willkommene Unterbrechung etablierter Unterrichtsroutinen, wohingegen die Forschenden das mangelnde Wissen über die etablierten unterrichtlichen Prozesse als Hürde für die aktive Beteiligung als Anleitende beschreiben. Mit der Kategorie *Design* wurde deutlich, dass diese als Bindeglied zwischen wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Logik wirken kann: Das konkret zu gestaltende Unterrichtsdesign und der damit einhergehende interventionistische Eingriff in den normalen Unterrichtsalltag bildet *den* zentralen Schauplatz entwicklungsorientierter Forschung. Hier werden individuelle und projektbezogene Zielsetzungen, Normen und Rollenverständnisse in der direkten Auseinandersetzung von Praktiker*innen und Forschenden ausgehandelt und geschärft.

5. Diskussion

Unsere Ergebnisse weisen unterschiedliche Bezüge zur Literaturlage aus der fachdidaktischen Entwicklungsforschung hinsichtlich der Zusammenarbeit von Beteiligten in DBR-Projekten auf. Die Oberkategorie *Zeit* weist deutliche Parallelen zu den von Dilger und Euler (2018) kategorisierten Handlungsmustern im Spannungsverhältnis von wissenschaftlichen und praxisbezogenen Domänen auf. Den Autoren zufolge ist Praxishandeln grundsätzlich eine „Frage der Zeit“ (Dilger & Euler, 2018, S. 4). In Übereinstimmung damit geben unsere Praxispartner*innen an, dass der zeitliche (Mehr-)Aufwand für die Beteiligung an einem Forschungsprojekt i. d. R. nur schwer zusätzlich zum üblichen Arbeitspensum zu bewältigen ist. Dagegen kollidiert die von Dilger und Euler postulierte Zeitlosigkeit wissenschaftlichen Handelns in unserem Fall mit zeitlichen Restriktionen auch seitens der Forschenden, darunter Projektlaufzeiten, Stipendien und dem Druck zur Qualifizierung. Auch das von den Autoren aufgerufene Spannungsverhältnis zwischen „unmittelbare[m] Problemdruck“ (Dilger & Euler, 2018, S. 3) in der Unterrichtspraxis und der davon losgelösten wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung lässt sich in unserer Analyse wiederfinden: Am Beispiel von PP1 zeigt sich in allen Oberkategorien eine entsprechende Ausrichtung an der Bewältigung akuter unterrichtlicher Anforderungen. Hingegen verkennt die Zu-

schreibung einer hohen Distanzierung auf Seiten der Wissenschaft den doppelten Fokus in DBR-Projekten, die stets auch auf Unterrichtsentwicklung abzielen. Diese ist ohne die Berücksichtigung und Identifikation des jeweils unmittelbaren Problemdruckes nicht denkbar (vgl. Bakker, 2018, S. 18).

Die Oberkategorie *Design* stellt sowohl für die Praxispartner*innen als auch für die Forschenden eine entscheidende Gelenkstelle für die Zusammenarbeit dar. Reinmann bemerkt hierzu, dass im Design einer Intervention sowohl „bildungspraktische[r] Nutzen“ als auch der Anspruch, „theoretische Erkenntnisse zu erlangen“ (2022, S. 11), kulminiert. Unsere Analysen zeigen, dass der Design-Begriff selbst je nach Perspektive, Forschungsgegenstand und Projektrahmen von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen und ausgefüllt wird. Des Weiteren lassen sich unsere Ergebnisse im von Reinmann ausdifferenzierten Spannungsverhältnis zwischen „Rigor und Relevanz“ (Reinmann, 2022, S. 15) verorten: Während die Dissemination der empirischen Ergebnisse unserer DBR-Studien – wie von den Lehrkräften kritisiert – weitgehend im Sinne einer „wissenschaftlichen Binnenlegitimierung“ erfolgen (Rigor), kommt die „Anwendung von Forschungsergebnissen“ in der Design-Praxis tendenziell zu kurz (Relevanz).

Auch die von McKenney und Brand-Gruwel (2023, S. 415) ausdifferenzierte Vielfalt an Rollenverständnissen und damit zusammenhängenden Kompetenzen, die sich DBR-Forschende im Rahmen ihrer Forschungsarbeit aneignen (müssen), werden in unseren Ergebnissen erkennbar. So beschreiben die Akteur*innen die (Mit-)Gestaltung und Anleitung des Designs einerseits und das forschende Begleiten bzw. der distanzierende Blick von außen auf die jeweilige Intervention andererseits als herausfordernd. Besonders die typischen und weitgehend habitualisierten Rollenverständnisse und Erwartungshaltungen prägen dabei die Zusammenarbeit, bleiben in unserem Fall jedoch während des Forschungsprozesses unbearbeitet. Am Beispiel der dritten Oberkategorie *Intervention* wird zudem deutlich, dass sich für die Forschenden, aber auch für die Praxispartner*innen im Rahmen der Zusammenarbeit vielfältige und professionsübergreifende Lernfelder eröffnen. Dadurch werden entsprechende Aushandlungsprozesse unumgänglich und sollten als konstitutives Element von DBR Anerkennung finden (McKenney & Brand-Gruwel, 2023, S. 424).

6. Methodenkritik und Ausblick

Abschließend möchten wir unseren methodischen Ansatz reflektieren und zukünftige Forschungsperspektiven skizzieren. Das gewählte Vorgehen hat sich als effektiver Einstieg zur Erhebung bislang unterrepräsentierter Praxisperspektiven erwiesen. Jedoch stellte sich die mit der Kategorienbildung einhergehende Komplexitätsreduktion besonders in Bezug auf die enge Verwobenheit der herausgearbeiteten (Unter-)Kategorien als problematisch heraus. In zukünftigen Untersuchungen beabsichtigen wir daher, diese Verwobenheit stärker in den

Blick zu nehmen und auszuloten, inwiefern sich hierdurch ein gemeinsamer Erfahrungsraum der Beteiligten konstituiert. Hierfür erscheint uns ein Zugriff über die *Praxeologische Wissenssoziologie* und die *Dokumentarische Methode* (Bohnsack, 2014) gewinnbringend.

Während wir die zukünftige Erhebung weiterer Forschendenperspektiven bspw. im Rahmen von Tagungen als vergleichsweise unkompliziert einschätzen, könnte die Einbindung zusätzlicher Lehrkräfte eine größere Herausforderung darstellen. Denn derartige Untersuchungen versprechen zwar für den wissenschaftlichen Fachdiskurs spannende Erkenntnisse, ein unmittelbarer Mehrwert für die Praxispartner*innen ist jedoch zunächst nicht zu erkennen. Um die Beteiligungsintensität der Praxispartner*innen in kooperativ angelegten Entwicklungsforschungsprojekten zu erhöhen, betrachten wir es als notwendig, frühzeitig in einen kontinuierlichen Austausch über Vorannahmen, Erwartungen und Ziele von Unterrichts- und Forschungspraxis zu treten. Zudem sollten sowohl empirische als auch methodisch-didaktische Zwischenergebnisse regelmäßig an die Praktiker*innen zurückgespielt werden, um von Anfang an die Relevanz und den gegenseitigen Nutzen der Zusammenarbeit im Blick zu behalten.

Literatur

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A practical guide for early career researchers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701010>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bohnsack, R. & Sparschuh, V. (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742603>
- Buchborn, T., Schmid, S., Treß, J. & Völker, J. (2022). Mapping the field. Themengebiete und Forschungsverfahren musikpädagogischer Design-Based Research Studien. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 99–129). Institut für musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes_et_al_bwpat33.pdf
- Konrad, U. & Bakker, A. (2018). From implementer to co-designer. A teacher's changing role in a design research project. In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 246–254). Routledge.

- Konrad, U. & Lehmann-Wermser, A. (2022). *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Institut für musikpädagogische Forschung Hannover.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- McKenney, S. & Brand-Gruwel, S. (2023). Roles and Competencies of Educational Design Researchers: One Framework and Seven Guidelines. In J. M. Spector, B. B. Lockee & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policyogy* (S. 1–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_123-1
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_31
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1–22. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909>
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“. *Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht*. Olms. <https://doi.org/10.5771/9783487423678>

Annika Endres

a.endres@mh-freiburg.de

<https://orcid.org/0009-0009-9199-1957>

Johannes Treß

johannes.tress@ph-freiburg.de

<https://orcid.org/0009-0009-0653-0401>

Jonas Völker

jonas.voelker@hfm-detmold.de

<https://orcid.org/0009-0004-1643-8303>