



# Educational Design Research

Volume 10 | Issue 3 | 2026 | Article 109

**Contribution** Academic Article

**Title** **Design-Based Research als Katalysator für Bildungsinnovation und Lehrpersonenprofessionalisierung. Ein systematisches Review im deutschsprachigen Raum**

**Author** **Simone Baumann**  
Pädagogische Hochschule Tirol  
Österreich

**Abstract** Das vorliegende systematische Review untersucht, wie Design-Based Research im deutschsprachigen Raum zur Bildungsinnovation beiträgt und welche Professionalisierungspotenziale für (angehende) Lehrpersonen damit verbunden sind. Auf Basis einer PRISMA-orientierten Recherche wurden 147 deutschsprachige Publikationen eingeschlossen und analysiert. Neben Bildungskontexten, Domänen, Beitragstypen und methodischen Zugängen wurde eine Rollentypologie (A–D) zur Rekonstruktion von Rollen- und Akteurskonstellationen in DBR-Projekten herangezogen. Die Befunde zeigen eine deutliche Zunahme von DBR-Publikationen in den letzten zehn Jahren sowie Schwerpunkte im Sekundarbereich (n=70) und in hochschuldidaktischen Kontexten der Lehrpersonenprofessionalisierung (n=50). Empirische Arbeiten dominieren; häufig werden Mixed-Methods-Designs genutzt. Die Rollenanalyse macht eine heterogene DBR-Praxis sichtbar. Insgesamt legt das Review nahe, dass DBR insbesondere dort Professionalisierung unterstützen kann, wo Lehrpersonen und Studierende als Mitgestaltende und Mitdeutende in Design-, Daten- und Reflexionsprozesse eingebunden sind und Rollen, Ressourcen sowie Kontextbedingungen explizit ausgewiesen

werden. In dieser rollen- und kontextabhängigen Vermittlungsfunktion kann DBR als Katalysator für Bildungsinnovation und Lehrpersonenprofessionalisierung verstanden werden.

**Keywords** Design-Based Research; systematisches Review; Bildungsinnovation; Lehrpersonenprofessionalisierung; Meta-Reflexivität; Rollen- und Akteurskonstellationen; entwicklungsorientierte Bildungsforschung

**DOI** <https://doi.org/10.15460/tt64zp09>

**Citation** Baumann, S. (2026). Design-Based Research als Katalysator für Bildungsinnovation und meta-reflexive Lehrpersonenprofessionalisierung. Ein systematisches Review im deutschsprachigen Raum. *EDeR – Educational Design Research*, 10(3), 1-44.

<https://doi.org/10.15460/tt64zp09>

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



# Design-Based Research als Katalysator für Bildungsinnovation und Lehrpersonenprofessionalisierung. Ein systematisches Review im deutschsprachigen Raum

Simone Baumann

## 1.0 Theoretischer Hintergrund

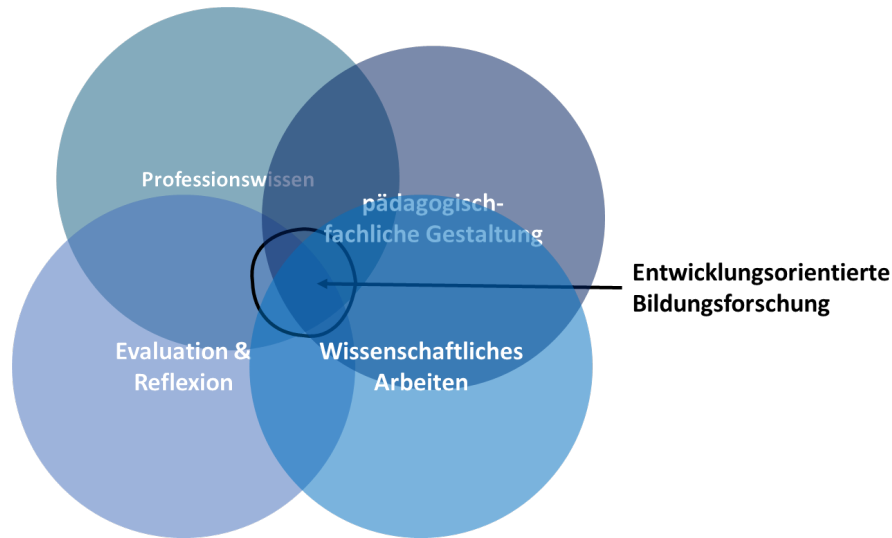
### 1.1 Professionalisierung und entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist ein komplexer, lebenslanger Entwicklungsprozess, der auf dem Aufbau verschiedener Wissensbestände und der kontinuierlichen Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz basiert (Helsper & Tippelt, 2011; Hinzke & Keller-Schneider, 2023). Neben Professionswissen sind Reflexions-, Gestaltungs- und Evaluationskompetenz zentrale Dimensionen von Lehrpersonenprofessionalität (Kaiser, Bremerich-Vos & König, 2020; Kunter et al., 2011; Oser, 2001). Ergänzend zur verbreiteten Trias von *Wissen, Handeln* und *Reflexivität* (Combe & Kolbe, 2008) wird in diesem Beitrag die Dimension der Wissenschaftlichkeit explizit hervorgehoben. Lehrpersonen sind nicht nur Objekte von Forschung, sondern auch Wissen-schaffende Subjekte, die ihre Praxis gestalten, reflektieren und evaluieren und dabei neue – wenn auch zunächst häufig subjektive – Erkenntnisse über Gelingensbedingungen im Schulalltag generieren.

Für die Lehrpersonenprofession(alisierung) lassen sich damit vier miteinander verschränkte Dimensionen ableiten: (1) Professionswissen, (2) pädagogisch-fachliche Gestaltung, (3) Evaluation und Reflexion sowie (4) wissenschaftliches Arbeiten. Reflexion – verstanden als theoriegeleitete, evidenzbasierte und entwicklungsorientierte Auseinandersetzung mit eigenem Handeln und pädagogisch-fachlichen Innovationen – verbindet diese Dimensionen und fungiert als Scharnier zwischen Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Baumann, 2024, 2025; Roters, 2012). Systematische, evidenzbasierte Evaluation setzt wiederum Vertrautheit mit Methoden und Qualitätskriterien wissenschaftlichen Arbeitens voraus (Heissenberger-Lehofer & Hochreiter, 2022).

Tertiäre Bildungsinstitutionen stehen damit vor der Aufgabe, (angehende) Lehrpersonen dazu zu befähigen, bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und methodologische Kenntnisse reflexiv für die Entwicklung und Evaluation von Bildungsinnovationen zu nutzen. Diese Schnittmenge bildet die Grundlage entwicklungsorientierter Bildungsforschung (vgl. Abb. 1) und rahmt das Erkenntnisinteresse dieses Bei-

trags: zu prüfen, ob und inwiefern dieser Forschungsansatz Bildungsinnovation ermöglicht und zugleich eine Professionalisierung unterstützt, in der die vier genannten Dimensionen integriert werden, ohne bildungswissenschaftliche und professionstheoretische Traditionen zu vernachlässigen.



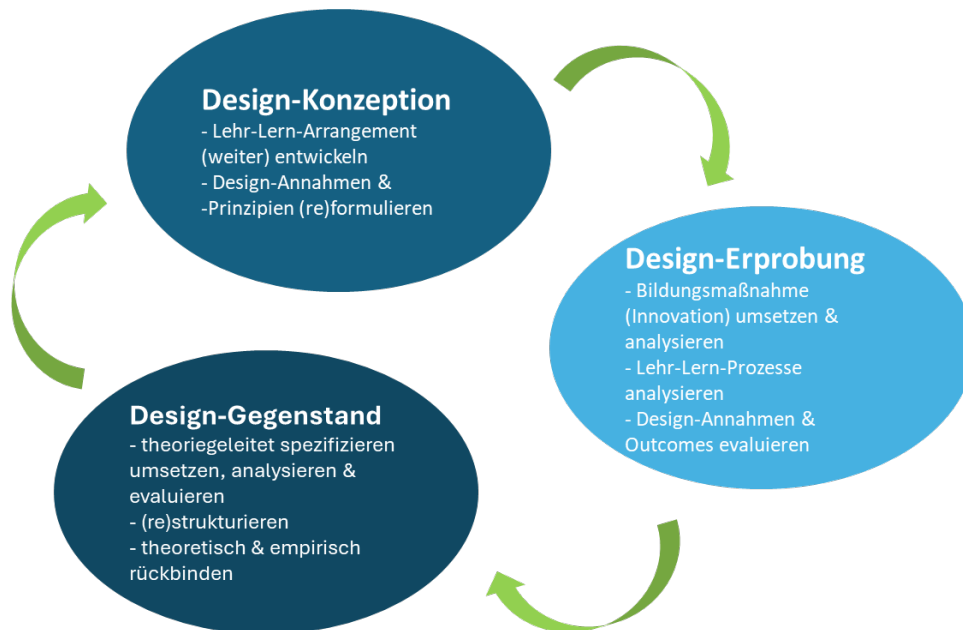
**Abb. 1:** Entwicklungsorientierte Bildungsforschung & Dimensionen der Lehrpersonenprofession(alisierung)

## 1.2 Design-Based Research – theoretische und methodologische Einordnung

Zur Integration von Praxis, Theorie, Reflexion und Evaluation haben sich partizipative, gestaltungsorientierte Forschungsansätze etabliert (u. a. Altrichter, Posch & Spann, 2018; Bergold & Thomas, 2020; Heisenberger-Lehofer & Hochreiter, 2022), die historisch an Lewins Aktionsforschung (1946) anschließen. *Design-Based Research* (DBR) entstand vor diesem Hintergrund als Antwort auf das Transferdefizit zwischen empirischer Bildungsforschung und Praxisrelevanz. Das *Design-Based Research Collective* (DBRC, 2003) profilierte DBR als methodologischen Rahmen mit spezifischen Qualitätskriterien (Bereiter, 2002; Edelson, 2002; Euler, 2014; Reinmann, 2023; Sandoval, 2014).

Im internationalen Diskurs existieren hierfür verschiedene Begriffe, u. a. *Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2018; Plomp & Nieveen, 2007) oder *Developmental Research* (van den Akker, 1999, 2013); im deutschsprachigen Raum etwa *(fach-)didaktische Entwicklungsforschung* (Prediger et al., 2012) und *entwicklungsorientierte Bildungsforschung* (Vetter & Steiner, 2016; Reinmann & Sesink, 2011). Im vorliegenden Beitrag werden diese Ansätze unter dem Begriff DBR gebündelt.

Anders als wirkungsorientierte Interventionsstudien, in denen Konzeption und Forschung weitgehend getrennt ablaufen und Interventionen gewissermaßen ‚vorgelagert‘ zur Evaluation eingesetzt werden, versteht DBR den gesamten Gestaltungsprozess selbst als Forschungsprozess (Edelson, 2002; DBRC, 2003). Ausgangspunkt ist ein konkretes, praxisnahes Problem, zu dessen Bearbeitung in iterativen Zyklen Designs entwickelt, erprobt, empirisch untersucht und überarbeitet werden. Evaluation dient dabei nicht primär dem Nachweis standardisierter Effekte, sondern der theoriegeleiteten Rekonstruktion von Lehr- und Lernprozessen sowie der schrittweisen Verbesserung kontextspezifischer Lösungen (Euler, 2014; Reinmann, 2005). DBR ist damit weniger auf *Theory-Testing* im engen Sinn ausgerichtet, sondern auf das explorative Erproben, Modellieren und Verdichten von Gestaltungsprinzipien, die sowohl praktisch nützlich als auch theoretisch anschlussfähig sind (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; Reinmann, 2005). Evaluation und Reflexion der Wechselwirkung zwischen Design und Anwendungskontext bilden den Kern der Forschungsarbeit (Baumann, 2023, S. 33; Reinmann, 2005, S. 62; Reinmann & Sesink, 2011; Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2018).<sup>1</sup>

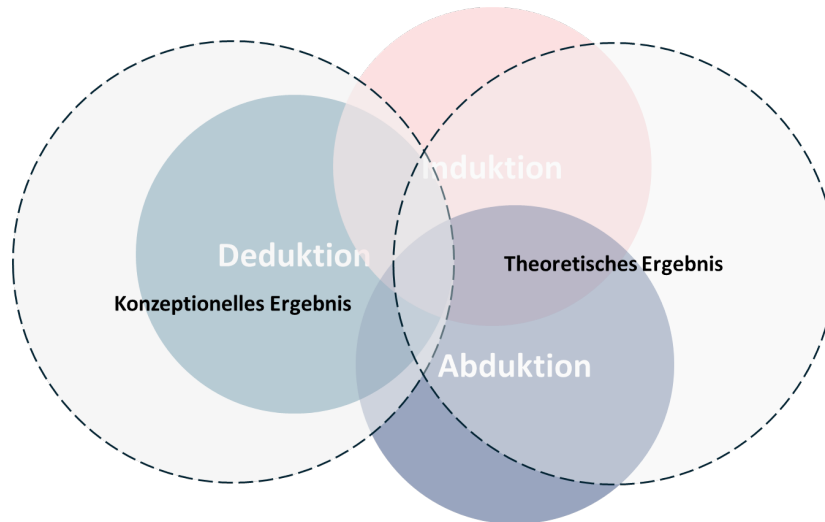


**Abb. 2:** DBR-Ablauf, angelehnt an das Bremer Modell (Lehmann-Wermser & Konrad, 2016, S. 270)

Empirische Erkenntnisse (Induktion) werden in DBR kontinuierlich mit theoretischem Wissen (Deduktion) verschränkt. Im Wechselspiel von Induktion und Deduktion entsteht neues Wissen durch Abduktion – ein kreativer Erkenntnisprozess, bei dem unerwartete Befunde zu

<sup>1</sup> DBR ist eng verwandt mit den genannten partizipativen Ansätzen; die ihnen zugrundeliegenden Konzepte sind deshalb nicht eindeutig voneinander abgrenzbar. Eine Übersicht hierzu findet sich u. a. bei Burda-Zoyke, 2017; Moser, 2018, S. 461; Tulodziecki et al., 2018.

neuen hypothetischen Deutungen führen (Peirce 1931/1935; Reichertz, 2013; Reinmann, 2005, 2020). Abduktion ist damit zentral für die entwerfende, zukunftsbezogene Dimension von DBR, indem Empirie und Theorie produktiv aufeinander bezogen werden (vgl. Abb. 3).



**Abb. 3:** Deduktion, Induktion, Abduktion & Ergebnisse

Für DBR lassen sich damit folgende Charakteristika bündeln: (1) holistische Betrachtung von Interventionen als komplexe, kontextabhängige Interaktionen zwischen Methoden, Medien, Materialien, Lehrenden und Lernenden; (2) Fokus eher auf Nützlichkeit, Innovation und Kontextualität als auf klassische Gütekriterien; (3) Integration von Theorieentwicklung und Praxisgestaltung; (4) zyklisch-iteratives Vorgehen (Design, Implementation, Analyse, Re-Design); (5) methodische Flexibilität und Methodenpluralismus; (6) enge Theorie-Praxis-Verzahnung durch praxisnahe und theoriebildende Methodologie.

Vor diesem Hintergrund erscheint DBR grundsätzlich anschlussfähig an das in 1.1 skizzierte Lehrpersonenprofessionsverständnis und bildet zugleich die zentrale methodologische Referenz für die vorliegende Studie.

### 1.3 DBR und Lehrpersonenprofessionalisierung

#### 1.3.1 DBR und meta-reflexive Lehrpersonenprofessionalisierung

DBR vereint gestaltungsorientierte Entwicklung, experimentelle Erprobung, wissenschaftliche Reflexion und theoriegeleitete Evaluation – Tätigkeiten, die zugleich zentrale Aufgaben professioneller Lehrpersonen sind. Daraus ergibt sich eine hohe Passung von DBR zu Formaten der Lehrpersonenprofessionalisierung.

Formale Professionalisierungsangebote – Lehrpersonenbildung – sollen (angehende) Lehrpersonen befähigen, fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und wissenschaftsbezogene

Kenntnisse aufzubauen, zu vernetzen und für die Gestaltung innovativer Bildungsangebote zu nutzen. Im Kompetenzverständnis nach Weinert (2001) umfasst dies die Fähigkeit, Wissen und Können willentlich in variablen Situationen einzusetzen und – auch durch abduktive Schlüsse (vgl. 1.2) – zu innovativen Lösungen zu gelangen. DBR bietet hierfür einen Rahmen, in dem Theorie und Praxis, Gestaltung und Evaluation systematisch verschränkt sind.

Eine DBR-Perspektive auf die Lehrpersonenbildung erlaubt es, professionstheoretische Zugänge – den kompetenztheoretischen und den strukturtheoretischen Ansatz – mit einem reflexiv-epistemischen Zugang zu verbinden (Cramer, 2020; Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019). Kompetenzorientierte Ansätze fokussieren entwickelbare Dispositionen und Performanz (Blömeke et al., 2015), strukturtheoretische Ansätze Antinomien und Ungewissheiten pädagogischen Handelns (Helsper, 2021). Der meta-reflexive Ansatz (Cramer et al., 2019; Cramer, 2023) kombiniert beide Perspektiven und betont den Umgang mit Ungewissheit und epistemischen Fragen durch Reflexion. Meta-Reflexivität meint die Fähigkeit, unterschiedliche theoretische und empirische Zugänge zur Profession(alisierung) kritisch zu verorten, deren Geltungsansprüche zu prüfen und konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule zu entwickeln (Cramer et al., 2019, S. 410).

DBR und Meta-Reflexivität sind in ähnlichen erkenntnistheoretischen Konzepten verankert: Beide betonen, neben Bildungsinnovation, (Selbst-)Erkenntnis und berufliche Weiterentwicklung. Meta-Reflexivität fordert eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln im Lichte theoretischer Bezugsrahmen; DBR operationalisiert diese Reflexion forschungsmethod(olog)isch durch die zyklische Gestaltung, Erprobung und Evaluation von Interventionen. Forschungsmethodische Inhalte, die in der Lehrpersonenbildung häufig als ‚Pflichtaufgaben‘ (z. B. Qualifikationsarbeiten) erlebt werden, können so als epistemische Werkzeuge erfahrbar werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich aus der Perspektive entwicklungsorientierter Bildungsforschung die Frage, wie professionstheoretisch fundierte Elemente der Lehrpersonenprofessionalisierung mit DBR verknüpft und strukturell in Professionalisierungsprozesse integriert werden können – insbesondere, wie die Dimension der Wissenschaftlichkeit praxisnah in die formale Lehrpersonenbildung eingebettet werden kann. Leitend ist die Annahme, dass DBR auf Grund des Zusammenspiels von Theorie und Praxis, Gestaltung und Evaluation ein Format darstellt, in dem (angehende) Lehrpersonen im Anschluss an Dewey (1938) erfahren können, wie gestalterische Tätigkeiten mit professionsbezogenem Wissen und wissenschaftlichem Arbeiten verschränkt sind und wie deren Evaluation und Reflexion Bildungsinnovation ermöglicht. Elemente der ersten Phase der formalen Professionalisierung könnten dadurch als relevanter, weniger abstrakt und stärker

mit beruflicher Praxis verbunden erfahren werden; Qualifikationsarbeiten würden an genuine gestaltungsbezogene Erkenntnisinteressen anschlussfähig.

### 1.3.2 Rollen- und Akteurskonstellationen als Professionalisierungsdimension in DBR

Wie in Abschnitt 1.2 skizziert, verbindet DBR als gestaltender, reflexiver und evaluativer Ansatz Theorieentwicklung und Praxisgestaltung (DBRC, 2003; Hoadley & Campos, 2022). Dies setzt das Zusammenspiel verschiedener Akteur\*innen (z. B. Lehrpersonen, Studierende) voraus, die Praxis- und Wissenschaftswissen sowie institutionelle Logiken und Interessen in den Prozess einbringen. Die Frage, wer im DBR-Prozess in welcher Rolle agiert, ist zentral für das Verhältnis von Bildungsinnovation und Lehrpersonenprofessionalisierung.

Im deutschsprachigen Diskurs wird die Rollenfrage u. a. in der Modellversuchsforschung verhandelt, in der Wissenschafts- und Praxisakteur\*innen projektförmig kooperieren (Hemkes, Srbeny, Vogel & Zaviska, 2017; Severing, 2005). In Anlehnung an Schütz werden dabei die Lebenswelten „Praxis“ und „Wissenschaft“ unterschieden (Schütz & Luckmann, 2003; Sloane, 2005, 2007). Lehrpersonen, Betriebe, Schulen und Forschende agieren als eigenständige, kooperationsfähige Handlungssysteme, deren Zusammenarbeit produktive Irritationen wie auch Konflikte erzeugen kann (Jablonka, Jenewein & Marchl, 2017; Kremer, Ertl & Sloane, 2023). Rollen- und Akteurskonstellationen sind vor diesem Hintergrund als Aushandlungsprozesse zwischen lebensweltlichen Rationalitäten zu verstehen und mit Partizipation, Verantwortung und Machtasymmetrien verknüpft (Euler, 2024). Für DBR folgt daraus, dass unterschiedliche Kooperationsformen – von forschungsgesteuerten Projekten über ko-konstruktive Partnerschaften bis zu reflexiver Selbstforschung in Personalunion – je spezifische Professionalisierungschancen eröffnen (Euler, 2024; Reinmann, 2005, 2020, 2023; Reinmann, Herzberg & Brase, 2024).

Professionstheoretisch ist die Rollenfrage eng mit den in 1.1 skizzierten Dimensionen der Lehrpersonenprofession verknüpft. Werden Lehrpersonen primär als Implementierende externer Designs adressiert, stehen Wissensaneignung und erweiterte Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund. Agieren sie dagegen als Co-Designer\*innen, Co-Forschende oder forschend entwerfende Akteur\*innen, rücken meta-reflexive und epistemische Erfahrungen und Fähigkeiten in den Fokus: Sie werden zu Subjekten von Bildungsforschung und -innovation und eigener Professionalisierung, indem sie Gestaltung, Datenerhebung/-auswertung und theoretische Deutungen mitverantworten (Cramer, 2023; Lunenberg, Korthagen & Zwart, 2011; Zeichner, 2003). Im hochschuldidaktischen Kontext wird dies insbesondere von Reinmann (2005, 2020, 2023) als Konzept der „forschend entwerfenden“ Lehrenden ausgearbeitet.

Für das vorliegende Review ist die Rollenperspektive in zweifacher Hinsicht zentral: (1) Sie erlaubt, DBR-Projekte nicht nur nach Inhalten und Settings (RQ1), sondern auch nach Rollenlogiken (Trennung, Kooperation, Personalunion, Unklarheit; z. B. Sjölund, Lindvall, Larsson & Ryve, 2023) zu differenzieren. (2) Sie verknüpft RQ2 und RQ3 (s. 1.4), indem Rollen- und Akteurskonstellationen als Strukturbedingungen gefasst werden, unter denen DBR zur (meta-reflexiven) Lehrpersonenprofessionalisierung beitragen kann (Cramer, 2023; Kremer et al., 2023; Reinmann, 2020, 2023).

### 1.3.3 Vier idealtypische Rollenkonstellationen als analytischer Rahmen für RQ1–RQ3

Zur systematischen Erfassung der Rollen- und Akteurskonstellationen in der deutschsprachigen DBR-Landschaft und ihrer Verknüpfung mit Lehrpersonenprofessionalisierung wird eine idealtypische Typologie herangezogen. Auf Basis internationaler Arbeiten zu DBR und *Research-Practice Partnerships* sowie deutschsprachiger Diskussionen zu Wissenschaft-Praxis-Verhältnissen und gestaltungsorientierter Bildungsforschung werden vier idealtypische Rollenmuster unterschieden (Coburn & Penuel, 2016; Kremer et al., 2023; Reinmann, 2005, 2020; Sjölund et al., 2023):

*Typ A – Forschungsgesteuerte Entwicklungsprojekte mit klarer Rollentrennung:* Forschungsteams entwickeln und evaluieren Bildungsinnovationen eigenständig und verantworten Theoriebildung (Anderson & Shattuck, 2012; Hoadley & Campos, 2022; Kremer et al., 2023). Praxisakteur\*innen implementieren die Designs und liefern Daten, sind jedoch kaum an Design- oder Auswertungsentscheidungen beteiligt. DBR ähnelt hier Interventions- und Evaluationsstudien; Professionalisierung erfolgt überwiegend indirekt über verbesserte Angebote statt durch aktive Mitwirkung am Forschungsprozess.

*Typ B – Kooperative Arrangements bei gleichzeitiger Rollendifferenzierung:* Forschende und Praxisakteur\*innen arbeiten über mehrere Zyklen zusammen, behalten jedoch unterschiedliche Verantwortlichkeiten. Praxisakteur\*innen bringen Kontextwissen und Gestaltungsanliegen ein, Forschende sichern primär methodische Rahmung, Auswertung und theoretische Verdichtung (Coburn & Penuel, 2016; Sjölund et al., 2023). Design- und Interpretationsentscheidungen werden konstruktiv ausgehandelt und an wissenschaftliche Qualitätsmaßstäbe rückgebunden (Euler, 2024). Professionalisierung entsteht dabei als Teil der gemeinsamen Entwicklungsarbeit, insbesondere durch die Bearbeitung von Praxisproblemen sowie die datenbasierte gemeinsame Reflexion.

*Typ C – Personalunion von Lehr- und Forschungsrolle:* Lehr- und Forschungstätigkeit fallen in derselben Person/Personengruppe zusammen, etwa wenn Hochschullehrende eigene Lehrveranstaltungen „forschend entwerfend“ gestalten und untersuchen (Reinmann, 2020,

2023) oder Lehrpersonen zugleich Unterrichtende und Forschende sind (Kremer et al., 2023). In Anlehnung an *Teacher Research* und *Self-Study* steht (meta-)reflexive Selbstprofessionalisierung im Zentrum (Zeichner, 2003; Lunenberg et al., 2011). Methodologisch erfordert dies hohe Reflexivität und Transparenz sowie einen expliziten Umgang mit Rollenkonflikten, da Nähe und Distanz zur eigenen Praxis zugleich genutzt und begründet werden müssen (Reinmann, 2005, 2020).

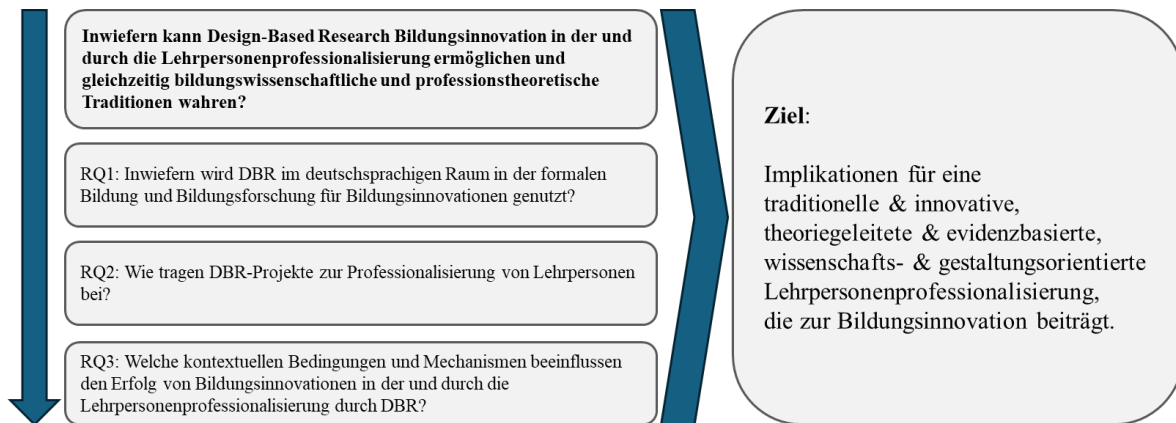
*Typ D – Meta-theoretische und rollenunklare Konstellationen:* Der Typ umfasst programmatische bzw. meta-theoretische Beiträge zu DBR und gestaltungsorientierter Forschung (u. a. Reinmann, 2005; Tulodziecki et al., 2018) sowie empirische Arbeiten, die Interventionen und Ergebnisse berichten, Rollen und Kontextdokumentation jedoch nur implizit ausweisen (Anderson & Shattuck, 2012). Typ D fungiert damit zugleich als Reflexionsfolie und als Hinweis auf Grenzen der Transparenz im Berichts- und Professionalisierungsdiskurs.

Die vier Idealtypen bilden in der Volltextanalyse einen deduktiven Referenzrahmen zur Kodierung von DBR-Publikationen zur Lehrpersonenprofessionalisierung.

#### 1.4 Forschungsfragen und Strategie

Vor diesem Hintergrund adressieren die Forschungsfragen (Abb. 4) inhaltliche und institutionelle Kontexte von DBR (RQ1), Professionalisierungsdimensionen (RQ2) sowie Rollen- und Mechanismenfragen (RQ3). Die in 1.3.3 entwickelten Rollentypen dienen als deduktiver Analyserahmen für Rollen- und Akteurskonstellationen und strukturieren zugleich die Beantwortung der Forschungsfragen:

- In RQ1 („Inwiefern wird DBR im deutschsprachigen Raum in der formalen Bildung und Bildungsforschung für Bildungsinnovationen genutzt?“) ermöglichen sie eine Differenzierung nach dominanten Rollenlogiken.
- Für RQ2 („Wie tragen DBR-Projekte zur Professionalisierung von Lehrpersonen bei?“) werden Professionalisierungschancen sichtbar – von impliziter Professionalisierung durch die Nutzung von Innovationen (Typ A) bis zu ko-konstruktiven und selbstforschenden Formaten (Typ B/C).
- Für RQ3 („Welche kontextuellen Bedingungen und Mechanismen beeinflussen den Erfolg von Bildungsinnovationen in der und durch die Lehrpersonenprofessionalisierung durch DBR?“) fungieren Rollen- und Akteurskonstellationen als zentrale Mechanismen, über die DBR Innovations- und Professionalisierungsprozesse strukturiert (Coburn & Penuel, 2016; Kremer et al., 2023; Sjölund et al., 2023).



**Abb. 4: Forschungsfragen**

Der Fokus des Reviews liegt auf dem deutschsprachigen Raum und zielt darauf, Implikationen für eine bildungswissenschaftlich und professionstheoretisch fundierte, zugleich innovationsorientierte meta-reflexive Lehrpersonenprofessionalisierung herauszuarbeiten. Zur Kontextualisierung werden internationale DBR-Übersichten einbezogen: Anderson und Shattuck (2012) analysierten Abstracts der 47 meistzitierten DBR-Publikationen (2002–2011), McKenney und Reeves (2013) plädierten anschließend für vertiefte Volltextanalysen, Zheng (2015) untersuchte 162 DBR-Studien in SSCI-Zeitschriften (2004–2013), Onwuegbuzie, Forzani und Corrigan (2023) analysierten *Mixed-Methods*-Studien in DBR (1960–2022) und Tinoca, Piedade, Santos, Pedro und Gomes (2022) werteten 163 DBR-Studien in K-12 und Lehrpersonenbildung aus – jedoch ohne hochschuldidaktische Kontexte.

Die bisherigen Reviews beziehen sich überwiegend auf internationale, englischsprachige Publikationen und fokussieren vor allem methodische Merkmale und Entwicklungen von DBR. Ein systematisches Review zu deutschsprachigen DBR-Publikationen – insbesondere mit Blick auf wissenschafts- und gestaltungsbezogene (meta-reflexive) Lehrpersonenprofessionalisierung im hochschuldidaktischen Kontext – liegt bislang nicht vor; hier setzt die vorliegende Studie an: Mit RQ1 wird die Nutzung von DBR zur Bildungsinnovation im deutschsprachigen Kontext formaler Bildung erschlossen. Mit RQ2 wird der Beitrag von DBR zur Lehrpersonenprofessionalisierung untersucht. Mit RQ3 werden Bedingungen analysiert, unter denen DBR zur wissenschafts- und gestaltungsbezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen kann – im Sinne der in Abschnitt 1.1 skizzierten Professionalisierungsdimensionen.

Abschnitt 2 widmet sich der methodischen Vorgehensweise als systematisches Review. Im Sinne zentraler Kriterien systematischer Reviews – Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Replizierbarkeit – werden die Kriterien der Publikationsidentifikation, -selektion und -analyse offengelegt (Newman & Gough, 2020). In Abschnitt 3 werden die Ergebnisse entlang der drei Forschungsfragen im PRISMA-Rahmen berichtet (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & The PRISMA Group, 2009; Page et al.,

2021). In Abschnitt 4 werden die Befunde im Hinblick auf das übergeordnete Erkenntnisinteresse diskutiert und synthetisiert – er bildet zudem den Abschluss des Beitrags.

## 2.0 Methodik

Systematische Reviews erfassen, welche empirischen und konzeptionellen Befunde zu einem Phänomen vorliegen, welche Forschungslücken bestehen und welche weiteren Studien erforderlich sind (Newman & Gough, 2020; Siddaway, Wood & Hedges, 2019). Sie folgen einem strukturierten, transparenten und replizierbaren Vorgehen, bei dem Suchstrategien, Ein- und Ausschlusskriterien und Analyseschritte vorab definiert und dokumentiert werden. Das vorliegende Review orientiert sich am PRISMA-Framework (Moher et al., 2009; Page et al., 2021) und an Empfehlungen zur Planung und Durchführung systematischer Reviews (Cooper et al., 2024; Siddaway et al., 2019; Wetterich & Plänitz, 2021; Willems, 2020).<sup>2</sup>

Das methodische Vorgehen orientiert sich konsequent an den drei Forschungsfragen RQ1–RQ3 (Abb. 4).

### 2.1 Ablauf gemäß PRISMA

#### 2.1.1 Auswahl der Informationsquellen

Gemäß dem *Tailored Approach* (Cooper et al., 2024) wurde eine auf das Erkenntnisinteresse zugeschnittene Suchstrategie entwickelt, um deutschsprachige DBR-bezogene Arbeiten im Kontext formaler Bildung und Lehrpersonenprofessionalisierung zu identifizieren. Primäre Suchquelle war die Datenbank des Fachportals Pädagogik (FIS Bildung). Ergänzend wurden zwei einschlägige, nicht in FIS Bildung gelistete Dissertationen sowie relevante deutschsprachige Beiträge aus *Educational Design Research* berücksichtigt. Die Beschränkung auf FIS Bildung und die ausgewählte Fachzeitschrift stellt eine bewusste Fokussierung auf den deutschsprachigen Diskurs dar, die sich mit dem *Tailored Approach* begründen lässt, und sie ist zugleich den verfügbaren Ressourcen geschuldet. Sie wird in Abschnitt 4.4 als Limitation reflektiert. Die Literaturrecherche fand vom 6. bis 20. Dezember 2024 statt.

#### 2.1.2 Inklusions- und Exklusionskriterien

Auf Basis der Forschungsfragen wurden sieben Exklusionskriterien definiert, die sich u. a. auf Sprache, Publikationstyp, Kontext (formale Bildung im deutschsprachigen Raum), DBR-Bezug und Verfügbarkeit von Volltexten beziehen (Tab. 1). Ziel war die Identifikation von Arbeiten, die

---

<sup>2</sup> Einige PRISMA-Elemente (z. B. statistische Synthesemethoden, GRADE-Bewertung) sind angesichts des narrativen Charakters des Reviews, bedingt durch das Forschungsziel, nicht anwendbar (n. a.). Das Review wurde nicht registriert.

- DBR oder konzeptuell verwandte Ansätze (vgl. 1.2) explizit als Bezugsrahmen nutzen,
- im Kontext formaler Bildung angesiedelt sind,
- einen Bezug zu Bildungsinnovation und/oder Lehrpersonenprofessionalisierung aufweisen.

Auf eine zeitliche Begrenzung wurde verzichtet, um mit Blick auf RQ1 eine möglichst umfassende Übersicht seit der ersten deutschsprachigen Nutzung von DBR zu erhalten.

**Tab. 1:** Beschreibung & Begründung der Exklusionskriterien

| Exklusionskriterium |                                                                                                                                                               | Begründung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>EK1</b>          | Die Publikation ist nicht open access im Web verfügbar.                                                                                                       | Gemäß den Empfehlungen von McKenney & Reeves (2013, s. Abschnitt 1), die Volltexte der Publikationen zu sichten, sollten diese entsprechend vorliegen. Auf Grund zeitlicher und monetärer Ressourcen, konnten Publikationen für das systematische Review nur dann inkludiert werden, wenn sie im Web (mit Volltext) frei zugänglich sind.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>EK2</b>          | Bei der Publikation handelt es sich um graue Literatur.                                                                                                       | Um die wissenschaftliche Qualität zu gewährleisten, wurden lediglich Publikationstypen „Zeitschriftenaufsatz“, „Monografie/Sammelband“ und „Sammelbandbeitrag“ inkludiert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>EK3</b>          | Die Publikation ist nicht in deutscher Sprache verfasst.                                                                                                      | Da untersucht werden soll, inwiefern DBR im deutschsprachigen Raum operationalisiert wird, werden nur Publikationen in das systematische Review eingeschlossen, die aus diesem Raum stammen. Dies wird über die Filterfunktion in der FIS Bildung Datenbank operationalisiert (vgl. Abb. 5), d.h. es werden nur deutschsprachige Publikationen inkludiert. Für die Publikationen aus dem einschlägigen Fachmagazin (EDeR) wird dies entsprechend konsistent umgesetzt – wenngleich davon auszugehen ist, dass auch aus dem deutschsprachigen Raum englisch-sprachige Publikationen stammen (was auf eine Limitation dieser Studie verweist, vgl. ...). |
| <b>EK4</b>          | DBR ist nicht explizit Gegenstand der Publikation, d.h. nicht theoretisch-konzeptionell oder in empirischen Arbeiten nicht forschungsmethodologischer Rahmen. | Publikationen, die zwar durch Schlagworte auf DBR verweisen, DBR jedoch nicht explizit zum Gegenstand haben (theoretisch-konzeptionell und/oder empirisch), werden nicht inkludiert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>EK5</b>          | Die Publikation bezieht sich nicht auf Kontexte primärer, sekundärer oder tertiärer formaler Bildung im deutschsprachigen Raum.                               | DBR wird in vielfältigen Disziplinen eingesetzt. Auf Grund des Fokus dieser Studie werden nur Publikationen inkludiert, die sich auf Kontexte formaler Bildung der Primarstufe, Sekundarstufe I & II (auch Berufsschulen) sowie auf die Hochschuldidaktik beziehen. Da der Fokus auf der allgemeinen Lehrpersonenprofessionalisierung liegt, werden formale Bildungssettings der Elementar- und Sonderpädagogik nicht eingeschlossen.                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>EK6</b>          | Die Publikation bezieht sich auf tertiäre formale Bildung (Hochschuldidaktik), jedoch nicht im Kontext der Lehrpersonenprofessionalisierung.                  | Da der Fokus dieser Studie DBR-Projekte im Kontext der Lehrpersonenprofessionalisierung untersucht, werden Publikationen aus dem Bereich der tertiären formalen Bildung nur dann inkludiert, wenn sie sich explizit auf Hochschuldidaktik im Kontext der Lehrpersonenprofessionalisierung beziehen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>EK7</b>          | Bei der Publikation handelt es sich um eine Rezension oder andere, nicht klassische wissenschaftliche Originalarbeiten.                                       | Publikationen, die als nicht wissenschaftliche Originalarbeiten (theoretisch-konzeptionell, empirisch) identifiziert wurden, werden nicht in das systematische Review inkludiert, da sie entsprechend des Forschungsziels nicht als relevant eingestuft wurden.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

### 2.1.3 Suchstrategie

Auf Grund der begrifflichen Vielfalt rund um DBR (vgl. 1.2) wurde in Anlehnung an McKenney und Reeves (2013, S. 98) eine differenzierte, mehrsprachige Suchstrategie gewählt. Es wurden deutsche und englische Suchbegriffe verwendet: „design based research“, „design-based research“, „design research“, „entwicklungsorientierte

Bildungsforschung“, „didaktische Entwicklungsforschung“, „gestaltungsorientierte Bildungsforschung“. Die Suchabfragen wurden über die erweiterte Suchfunktion von FIS Bildung so kombiniert, dass ausschließlich deutschsprachige Publikationen mit Bezug zu formaler Bildung und freiem Volltextzugang identifiziert wurden. Die Suchlogik ist in den Abbildungen 5 und 6 dokumentiert.

The screenshot shows a search interface with three rows of search criteria. Each row has a dropdown menu on the left, a text input field in the middle, and a checkbox on the right. The first row has 'Freitext' in the dropdown, 'design based research' in the input, and 'alle Wörter' checked. The second row has 'oder' in the dropdown, 'Schlagwörter' in the dropdown, 'design based research' in the input, and 'alle Wörter' checked. The third row has 'oder' in the dropdown, 'Titel' in the dropdown, 'design based research' in the input, and 'alle Wörter' checked.

**Abb. 5:** Suchbefehl, Schlagwortsuche Beispiel

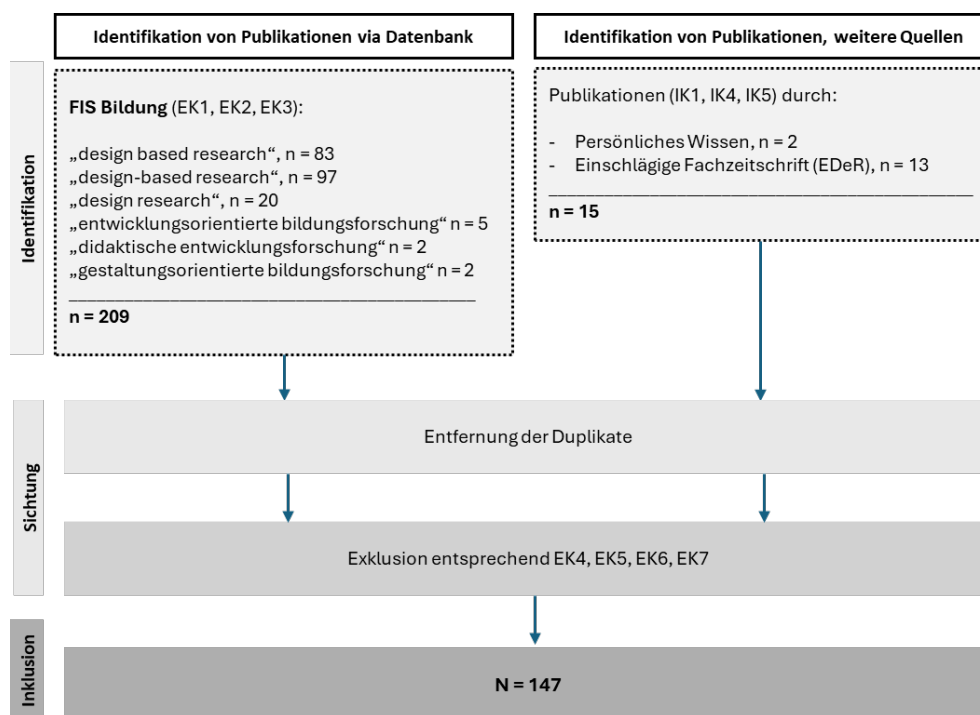
The screenshot shows a filter configuration interface. At the top is a green header bar with the text 'Datenquellen, Dokumenttyp- oder Sprachfilter einstellen'. Below this are three columns of filters. The first column is 'Dokumenttyp' with checkboxes for 'Monografie /Sammelwerk', 'Sammelwerksbeitrag', and 'Zeitschriftenaufsatz', all of which are checked. The second column is 'Sprache' with checkboxes for 'deutsch', 'englisch', 'französisch', 'spanisch', 'italienisch', and 'andere', with 'deutsch' checked. The third column is 'Medientyp' with checkboxes for 'gedruckte Literatur', 'online verfügbare Dokumente', and 'andere', with 'online verfügbare Dokumente' checked. Below these columns is a section titled 'Datenquellen' with a help icon. It contains three columns of checkboxes. The first column has 'Alle markieren', 'Casalini libri', and 'BBF 1945-1993', all unchecked. The second column has 'FIS Bildung', 'ERIC - Institute of Education Sciences', and 'Online Contents', with 'FIS Bildung' checked. The third column has 'Library of Congress', 'EBSCOhost ebooks', 'FID-Nationallizenzen', and 'BASE', all unchecked.

**Abb. 6:** Erweiterte Suchfunktion (FIS Bildung)

#### 2.1.4 Erste Sichtung und Inklusion der Publikationen

In der Die initial identifizierten 224 Publikationen wurden um Dubletten bereinigt und dann schrittweise anhand der Exklusionskriterien gesichtet. In einem ersten Schritt wurden automatisierte Filter (z. B. Sprache, Medientyp) genutzt, anschließend erfolgte eine manuelle Prüfung auf Basis von Abstracts; bei Unklarheiten wurden Einleitungen oder Volltexte herangezogen. Zur effizienteren Sichtung umfangreicher Dokumente (z. B. Monografien, Sammelbände) wurden Suchfunktionen und KI-Assistent (Adobe) der PDF-Dokumente genutzt. Ins-

gesamt erfüllten 147 Publikationen keine der definierten Exklusionskriterien und wurden in das Review einbezogen. Der Auswahlprozess ist in Abb. 7 gemäß PRISMA-Logik zusammengefasst.<sup>3</sup>



**Abb. 7:** Sichtung & Inklusion der Publikationen, Darstellung in Anlehnung an Page et al. (2021) und Guttke (2023)

## 2.2 Qualitative und quantitativ-deskriptive Analyse

Analog zu etablierten DBR-Reviews (Anderson & Shattuck, 2012; Onwuegbuzie et al., 2023; Tinoca et al., 2022; Zheng, 2015) wurden alle eingeschlossenen Publikationen systematisch anhand eines deduktiv entwickelten Kategorienschemas analysiert. Dieses Schema ist so angelegt, dass es die drei Forschungsfragen abbildet:

- Kategorien 1–5 → RQ1 (Landschaft, Kontexte, Designs, Methoden),
- Kategorie 6 → RQ2 (Bezüge zur Lehrpersonenprofessionalisierung),

<sup>3</sup> Beiträge, die zwar mitunter den Inklusionskriterien entsprechen, aber bspw. meta-theoretische Diskussionsbeiträge sind (u. a. Euler & Hahn, 2022; Kerres, 2022), wurden ausgeschlossen. Ein Beitrag zum Übergang von Schule zu Beruf wäre zwar in gewisser Weise Teil der formalen Sek II-Bildung, wurde aber exkludiert, weil der Fokus mehr auf der Berufswelt, nicht primär auf formaler Bildung liegt. Hochschuldidaktische Innovationen, die zwar in Bezug auf tertiäre Bildungsinnovation interessant wären, aber keinen Bezug zur Lehrpersonenprofessionalisierung haben (z. B. Bäumerich et al., 2020; Jahnke et al., 2009), sowie Beiträge, die laut Abstract zunächst DBR zu sein scheinen, bei genauerer Prüfung jedoch nicht DBR-spezifisch ausgerichtet sind (z. B. Laumann & Heusler, 2016), wurden ebenfalls ausgeschlossen.

- Kategorie 7 → RQ2 und RQ3 (Rollen- und Akteurskonstellationen als relevante Mechanismen im Lichte einer (meta-reflexiven) Lehrpersonenprofessionalisierung).

In die Analyse einbezogen wurden Titel, Abstracts und Volltexte; hierfür wurden erneut Dokumentensuchfunktionen und KI-Assistenz (Adobe) genutzt.

Die sieben Kategorien lauten:

1. *Dokumententyp* (z. B. Zeitschriftenartikel, Sammelbandbeitrag, Dissertation) zur Erfassung der Publikationslandschaft und eines Mindestmaßes formaler Qualität. Auf eine weitergehende formale Qualitätsbewertung (z. B. Ratings der methodischen Strenge) wurde verzichtet, da der Fokus auf einer breiten inhaltlichen Kartierung des deutschsprachigen DBR-Diskurses liegt und die Studien stark heterogen sind (vgl. 4.4).
2. *Formale Bildungsebene* (Primar-, Sekundar- oder Hochschulbildung von Lehrpersonen), um die Nutzung von DBR in verschiedenen Segmenten formaler Bildung zu erfassen. Mehrfachcodierungen waren möglich, wenn etwa didaktische Intervention für die Sekundarstufe I zugleich als Gegenstand eines Professionalisierungskonzepts für Lehramtsstudierende dient; für die Ergebnisdarstellung wurde jeweils der dominante Kontext ausgewiesen.
3. *Domäne der Intervention*, um inhaltliche Schwerpunkte (z. B. Fächer, interdisziplinäre Settings, allgemeine Bildungswissenschaft) zu identifizieren.
4. *Art des Beitrags* (theoretisch-konzeptionell vs. empirisch), um zu unterscheiden, ob DBR vorrangig methodologisch, programmatisch oder in konkreten Entwicklungs- und Evaluationsprojekten genutzt wird.
5. *Forschungsmethodisches Vorgehen* bei empirischen Arbeiten (qualitativ, quantitativ, *Mixed-Methods*), da für DBR-Projekte methodische Vielfalt und Triangulation empfohlen werden (Anderson & Shattuck, 2012; Cobb et al., 2003; DBRC, 2003).
6. *Bezug zur Lehrpersonenprofessionalisierung*, um zu erfassen, ob und wie DBR in der tertiären Bildung zur Professionalisierung eingesetzt wird (z. B. curriculare Konzepte, hochschuldidaktische Maßnahmen, Qualifikationsarbeiten, Hochschulentwicklungsinitiativen). Publikationen mit explizitem Fokus auf wissenschafts- und gestaltungsbezogener Professionalisierung wurden mit Blick auf RQ3 vertieft analysiert.
7. *Rollen- und Akteurskonstellationen*, aufbauend auf den in 1.3.3 entwickelten vier idealtypischen Rollentypen (A–D). Alle 147 Publikationen wurden dahingehend kodiert, wer primär das Design entwickelt, wer implementiert, wer die Evaluation verantwortet und inwieweit Rollen- und Lebensweltunterschiede (Praxis/Wissenschaft) explizit

reflektiert werden. Die Typologie dient dazu, Rollenlogiken im deutschsprachigen DBR-Diskurs sichtbar zu machen und die Beantwortung von RQ2 und RQ3 zu vertiefen.

Die Erstkodierung entlang der Kategorien 1–6 erfolgte von Dezember 2024 bis Januar 2025 durch die Autorin. Um die Konsistenz der Zuordnungen zu erhöhen und mögliche interpretative Verschiebungen über die Zeit zu erkennen, wurde im April/Mai 2025 ein zweiter, zeitlich versetzter Durchgang durchgeführt, in dem alle Publikationen nochmals mit dem bestehenden Kategoriensystem gesichtet und Grenzfälle überprüft wurden. Eine formale Kennziffer der Intracoder-Reliabilität (z. B. Cohen's Kappa) wurde nicht berechnet; stattdessen wurde auf die iterative Schärfung des Kategoriensystems und die transparente Dokumentation von Entscheidungsregeln gesetzt (vgl. 4.4).

In Bezug auf die Rollen- und Akteurskonstellationen (Kategorie 7) wurden im Dezember 2025 zunächst alle Publikationen einem der vier Rollentypen A–D zugeordnet. In einem zweiten, fokussierten Kodierdurchgang wurden Grenzfälle und Mehrfachzuordnungen erneut geprüft und einer Hauptkategorie zugeordnet. Entscheidungsgrundlage war insbesondere die primäre Gestaltungs- und Forschungsverantwortung im Projektverlauf; die im Ergebnisteil berichteten Häufigkeiten beziehen sich konsequent auf die Hauptkategorien.

Die Ergebnisse zu den Kategorien 1–5 (primär RQ1) werden quantitativ-deskriptiv dargestellt. Die Befunde zu den Kategorien 6 und 7, die das Kerninteresse des Reviews (RQ2 und RQ3) adressieren, werden im Ergebnisteil vertiefend analysiert.

### 3.0 Ergebnisse

Im Folgenden sind die Ergebnisse entlang der drei Forschungsfragen strukturiert (vgl. 1.4): Abschnitt 3.1 gibt einen Überblick über die Nutzung von DBR für Bildungsinnovationen im deutschsprachigen Raum (RQ1). Abschnitt 3.2 fokussiert DBR-Settings, die explizit auf Lehrpersonenprofessionalisierung ausgerichtet sind (RQ2). Abschnitt 3.3 nimmt Rollen- und Akteurskonstellationen als querschnittliche Ergebniskategorie in den Blick und verknüpft diese mit allen drei Forschungsfragen (RQ1–RQ3).

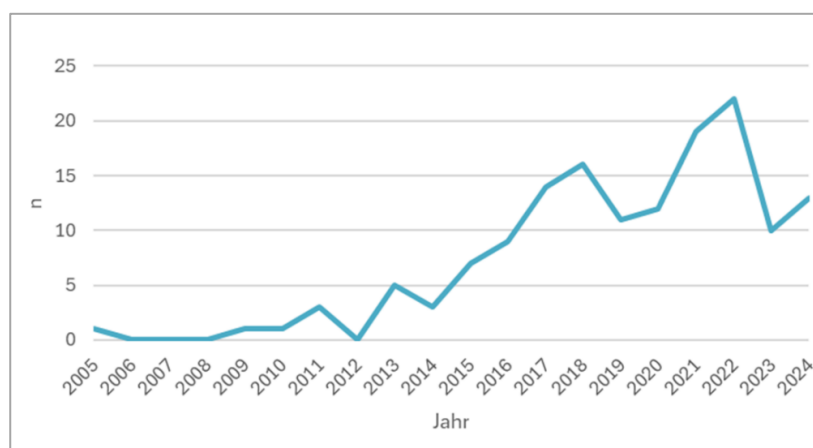
#### 3.1 Operationalisierung von DBR im deutschsprachigen Raum

RQ1: Inwiefern wird DBR im deutschsprachigen Raum in der formalen Bildung und Bildungsforschung für Bildungsinnovationen genutzt?

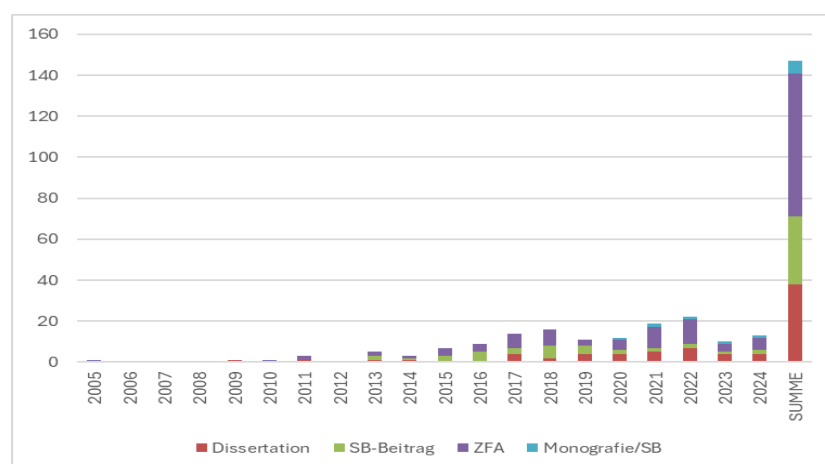
##### 3.1.1 Zeitliche Entwicklung, Publikationstypen und methodische Ausrichtung

Insgesamt wurden 147 Publikationen identifiziert, die im deutschsprachigen Raum DBR bzw. gestaltungsorientierte,

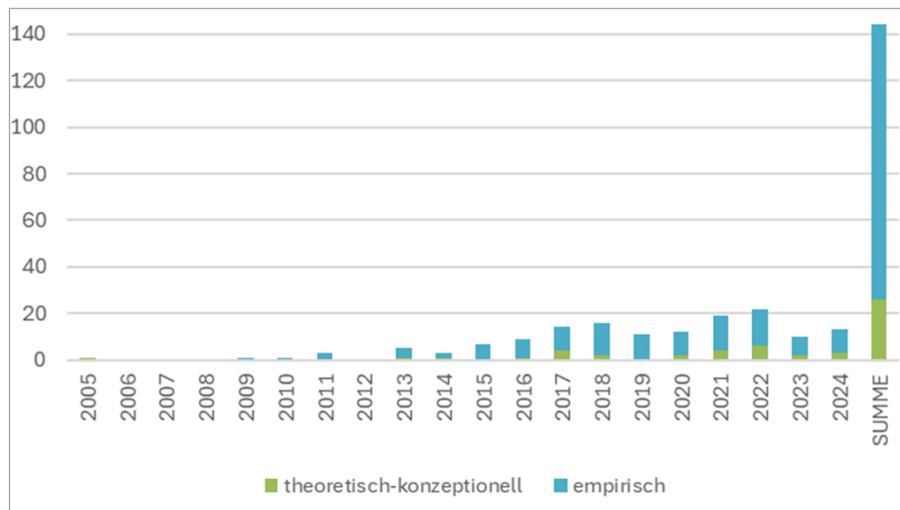
entwicklungsorientierte oder (fach-)didaktische Entwicklungsforschung im Kontext formaler Bildung adressieren. Die zeitliche Verteilung zeigt einen deutlichen Anstieg der Veröffentlichungen in den letzten zehn Jahren, was auf eine zunehmende Etablierung von DBR im deutschsprachigen Bildungsdiskurs hinweist (vgl. Abb. 8). Hinsichtlich der Dokumententypen dominieren Zeitschriftenartikel (n=70) sowie Dissertationen (n=38) und Sammelbandbeiträge (n=33); ergänzend finden sich Monografien (n=4) und Sammelbände (n=2) (vgl. Abb. 9). DBR ist damit sowohl in Qualifikationsarbeiten als auch in etablierten Publikationsformaten der Bildungsforschung verankert. Rund 80 % der Arbeiten (n=118) sind empirisch, 29 Beiträge theoretisch-konzeptionell oder programmatisch ausgerichtet (vgl. Abb. 10). Innerhalb der empirischen Studien dominieren *Mixed-Methods-Designs* (n=68), gefolgt von qualitativen (n=43) und wenigen quantitativen Studien (n=7) (vgl. Abb. 11). DBR wird im deutschsprachigen Raum somit überwiegend als methodisch vielfältiger Rahmen empirisch fundierter Entwicklungs- und Evaluationsforschung genutzt.



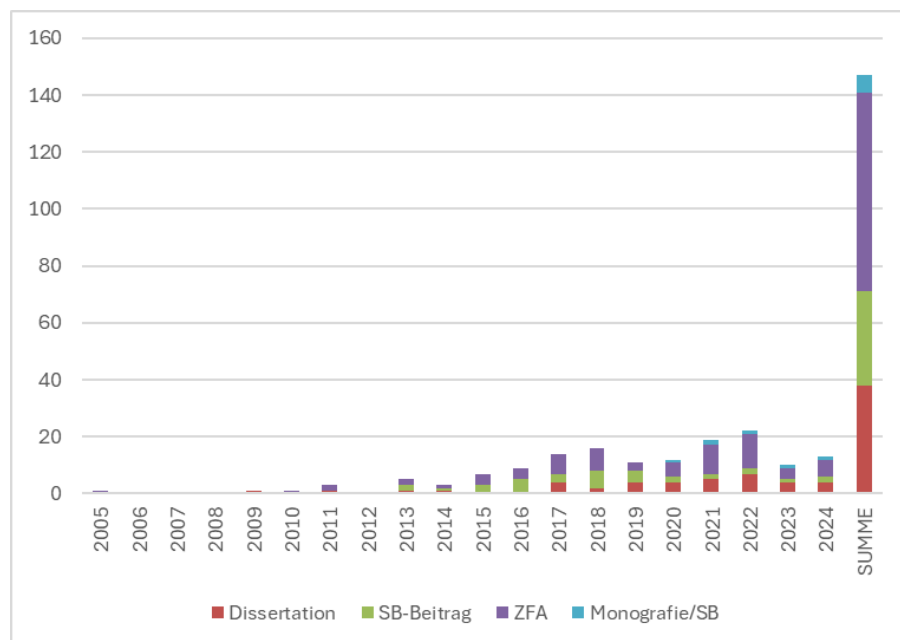
**Abb. 8:** Deskriptive Statistik (N=147): DBR-Publikationen im Kontext formaler Bildung im deutschsprachigen Raum



**Abb. 9:** Deskriptive Statistik (N=147): Verteilung nach Dokumententypen



**Abb. 10:** Verteilung (N=147) empirische & theoretisch-konzeptionelle Publikationen



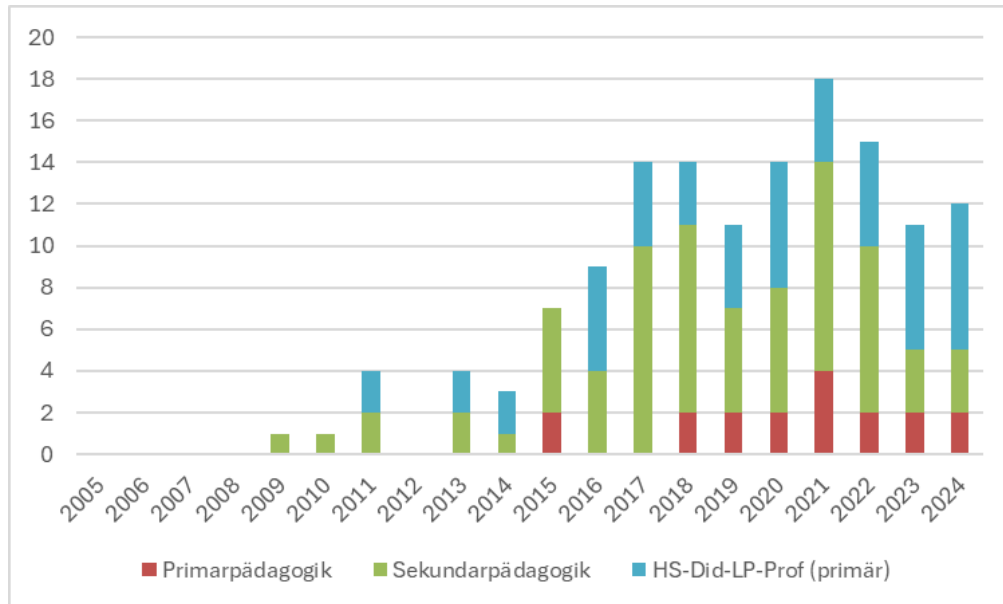
**Abb. 11:** Verteilung empirischer Forschungsansatz, qualitativ, quantitativ, mixed methods

### 3.1.2 Bildungsbereiche und fachliche Domänen

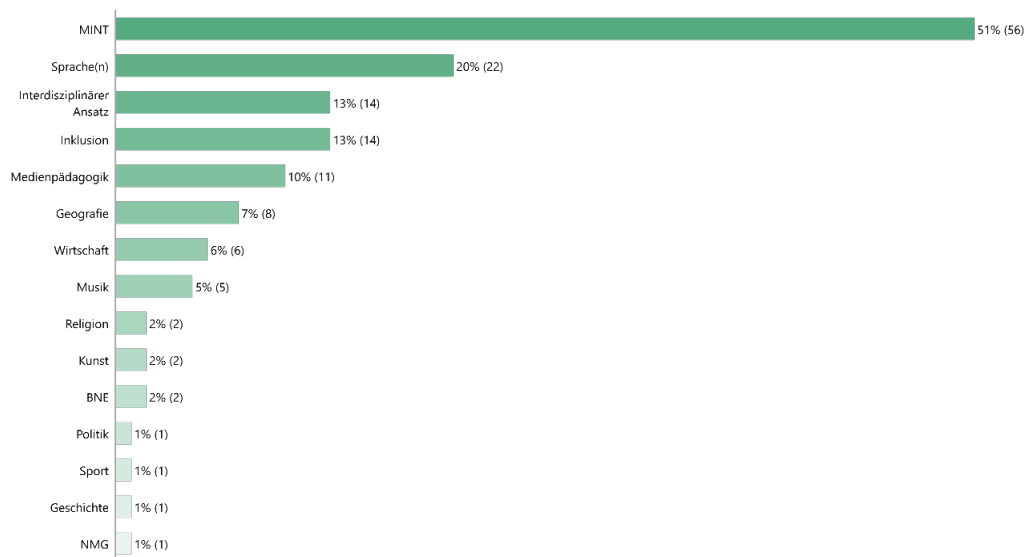
Die DBR-Publikationen decken ein breites Spektrum formaler Bildungsbereiche ab. Ein Schwerpunkt liegt im Sekundarbereich (n=70)<sup>4</sup>, gefolgt von hochschuldidaktischen Kontexten der Lehrpersonenprofessionalisierung (HS-Did-LP-Prof: n=50); weitere Studien adressieren die Primarpädagogik (n=18) (vgl. Abb. 12). Fachlich reichen die Projekte von MINT- und sprachbezogenen Domänen über Inklusion und Medienbildung bis hin zu fächerübergreifenden Themen (vgl. Abb. 13). DBR wird somit in unterschiedlichen Fächern und Studiengängen eingesetzt, um Lehr-

<sup>4</sup> In dieser Studie sind berufsbildende Kontexte (n=10) eingeschlossen.

Lern-Prozesse zu gestalten und Bildungsangebote weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse zu RQ1 verdeutlichen damit, dass DBR im deutschsprachigen Raum als vielseitiger methodologischer Rahmen für Bildungsinnovationen in verschiedenen Bildungsbereichen und Domänen etabliert ist. Diese Kontexte bilden den Hintergrund für die vertiefte Analyse der Lehrpersonenprofessionalisierung (3.2) und der Rollen- und Akteurskonstellationen (3.3).



**Abb. 12:** Deskriptive Statistik ( $n=138$ )<sup>5</sup> Verteilung Bildungskontext: Primär ( $n=18$ ), Sekundär ( $n=70$ ), HS-Did-LP-Prof ( $n=50$ )



**Abb. 13:** Domänen formaler Bildung (Fächer), Mehrfachzuordnungen möglich;  $n=138$

<sup>5</sup> Die restlichen neun Publikationen verorten sich in der allgemeinen Bildungswissenschaft und sind theoretisch-konzeptionelle/methodologische Beiträge (u. a. Herfter, 2022; Reinmann, 2005, 2023).

### 3.2 DBR in der Lehrpersonenprofessionalisierung

RQ2: Wie tragen DBR-Projekte zur Professionalisierung von Lehrpersonen bei?

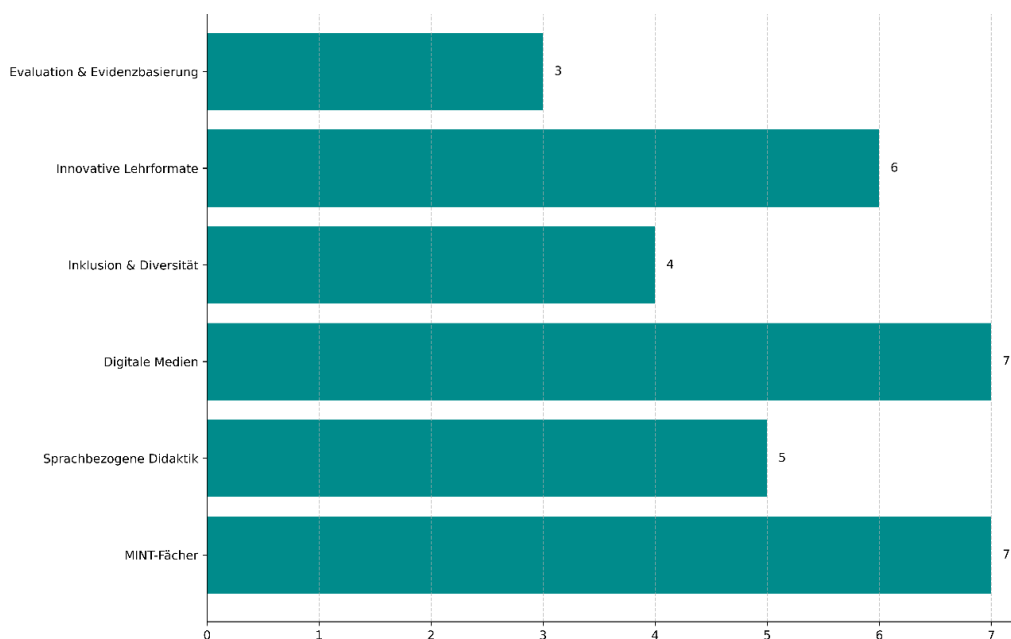
Die Analyse derjenigen Publikationen, die einen expliziten oder impliziten Bezug zur Lehrpersonenprofessionalisierung aufweisen, ergibt drei induktive Hauptkategorien:

1. DBR als Ansatz zur evidenzbasierten Entwicklung von tertiären Bildungsmaßnahmen,
2. DBR als methodologischer Rahmen für Hochschulentwicklung,
3. DBR als Instrument zur wissenschafts- und gestaltungsbezogenen Professionalisierung.

Die folgenden Abschnitte widmen sich diesen drei Schwerpunkten.

#### 3.2.1 Evidenzbasierte Entwicklung von Bildungsmaßnahmen

Ein erster Schwerpunkt liegt auf DBR-Projekten, in denen tertiäre Bildungsangebote für (angehende) Lehrpersonen entwickelt und iterativ weiterentwickelt werden. Dazu zählen u. a. hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen und *Blended-Learning*-Formate (z. B. Rütten, Scherer & Weskamp, 2018), Programme zu Inklusion und Sprachbildung (u. a. Grasy & Inckemann, 2022; Meyer, 2024; Prediger, 2020), Formate zur Reflexionsförderung (z. B. Baumann, 2023), Medienbildung sowie MINT- und fachdidaktische Innovationen (u. a. Bresges et al., 2013; Rohrbach-Lochner, 2019; Woehlecke, 2021) (vgl. Abb. 14).



**Abb. 14:** Anwendungsbereiche DBR zur Entwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen

Charakteristisch ist, dass diese Maßnahmen in wiederholten Zyklen konzipiert, erprobt, evaluiert und angepasst werden. Evaluationen greifen unterschiedliche Datenquellen auf (z. B. Lehrportfolios, Leistungsdaten, Befragungen, Beobachtungen) und zielen sowohl auf Optimierung der hochschuldidaktischen Maßnahme als auch auf theoriebezogene Erkenntnisse. Lehrpersonenprofessionalität wird hier vor allem über Kompetenzzuwachs, veränderte Einstellungen und die Erweiterung des Handlungsrepertoires beschrieben. Die damit verbundenen Rollen- und Akteurskonstellationen werden in Abschnitt 3.3.2 aufgegriffen.

### 3.2.2 DBR in der Hochschulentwicklung

Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf DBR-Projekten, in denen Hochschulentwicklungsaspekte im Zentrum stehen. Diese Projekte adressieren etwa den Aufbau und die Evaluation von Studiengängen (z. B. Reinmann & Schmohl, 2018), hochschuldidaktischen Zentren oder Unterstützungsstrukturen für Lehrpersonen sowie institutionelle Kooperationen (z. B. Studienübergänge; Weber et al., 2023). DBR dient hier als rahmendes Verfahren, um Entwicklungsprozesse auf der Meso-Ebene (z. B. Fakultät, Studienprogramm) zu strukturieren, kontinuierlich zu evaluieren und qualitativ weiterzuentwickeln. Im Hinblick auf Lehrpersonenprofessionalisierung geht es weniger um punktuelle Kompetenzzuwächse Einzelner als um die Gestaltung von Organisations- und Lernumgebungen, die dauerhafte Professionalisierungsgelegenheiten bereitstellen (z. B. forschungsnahe Lernsettings, Feedback- und Reflexionsräume, *Communities of Practice*). DBR unterstützt diese Prozesse, indem empirische Evidenz, theoretische Konzepte und organisationale Entwicklungsstrategien miteinander verschränkt und Lehrpersonen sowie Studierende als Mitgestaltende von Bildungsinnovation einbezogen werden. Durch zyklische Erprobung, Evaluation und Adaption kann der iterative Charakter von DBR praxisorientierte Innovationen im Sinne eines PDCA-Zyklus<sup>6</sup> fördern, die sowohl der Lehrpersonenprofessionalisierung als auch einem systematischen Qualitätsmanagement tertiärer Bildungsinstitutionen dienen.

### 3.2.3 DBR zur wissenschafts- und gestaltungsbezogenen Professionalisierung

Eine im Gesamtkorpus vergleichsweise kleine, jedoch wachsende Zahl von Arbeiten nutzt DBR explizit zur wissenschafts- und gestaltungsbezogenen Professionalisierung – insbesondere in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung im hochschuldidaktischen Kontext. So zeigen Grünewald et al. (2014), wie DBR zur Forschungssozialisation von Lehramtsstudierenden, zum Aufbau eines forschenden Habitus und professionsbezogener wissenschaftlicher Kompetenzen curricular verankert werden kann; Studierende lernen,

---

<sup>6</sup> Der PDCA-Zyklus ist ein zentrales Konzept des Qualitätsmanagements, der u. a. eine wesentliche Rolle bei der Akkreditierung von Bildungsinstitutionen spielt.

Unterrichtsprobleme theoriegeleitet zu analysieren sowie Lehr-Lern-Arrangements zu gestalten, zu erproben und zu evaluieren. Darüber hinaus werden Qualifikationsarbeiten (BA/MA) als Professionalisierungsinstrument und zugleich als Beitrag zur Entwicklung innovativer Bildungsmaßnahmen konzipiert, um Studierende zur Bearbeitung konkreter Praxisprobleme und zum wissenschaftlich fundierten Transfer in die Berufspraxis zu befähigen (z. B. Vetter & Steiner, 2016). Weitere Formate binden Studierende in Lehrveranstaltungen oder Praxisphasen aktiv in DBR-Projekte ein (u. a. Meyer, 2024; Rütten et al., 2018). Teilweise werden auch praktizierende Lehrpersonen als Co-Forschende einbezogen (u. a. Kremer et al., 2017; Wirth, 2011), wodurch institutionenübergreifende Kooperationen gestärkt werden. Exemplarisch verweist die SCoRe-Plattform (Groß et al., 2022) auf das Potenzial DBR-basierter Settings für kollaborative Forschungssozialisation auch in großen Studierendengruppen.

DBR fungiert hierbei als methodischer Rahmen, der die in Abschnitt 1.1 skizzierten Dimensionen der Lehrpersonenprofession – Professionswissen, pädagogisch-fachliche Gestaltung, Evaluation und Reflexion sowie wissenschaftliches Arbeiten – meta-reflexiv integriert. Lehrpersonenprofessionalität wird als meta-reflexive Fähigkeit gerahmt, eigene Praxis theorie- und datengeleitet zu gestalten, Ungewissheit zu bearbeiten und epistemische Entscheidungen transparent zu machen. Die damit verbundenen Rollen- und Akteurskonstellationen werden in Abschnitt 3.3.2 vertiefend analysiert.

Insgesamt zeigen die Beispiele, dass explizit DBR-basierte Formate wissenschafts- und gestaltungsbezogener Professionalisierung im deutschsprachigen Raum bislang eher punktuell und standortgebunden realisiert werden.

### 3.3 Rollen- und Akteurskonstellationen in DBR-Projekten (Rollentypen A–D)

Zusätzlich zu den in 3.1 und 3.2 dargestellten Merkmalen wurde für alle 147 Publikationen rekonstruiert, wie die Rollen von Forschenden, Lehrpersonen, Studierenden und weiteren Praxisakteur\*innen im DBR-Prozess ausgestaltet sind (vgl. 2.2, Kategorie 7; 1.3.3). Auf dieser Basis wurden vier Rollenkonstellationen unterschieden (Typ A–D).

26 Publikationen wurden als forschungsgesteuerte Entwicklungsprojekte mit klarer Trennung von Forschungs- und Praxisrollen kodiert (Typ A), 48 als kooperative Arrangements bei gleichzeitiger Rollendifferenzierung (Typ B), 37 als Projekte mit Personalunion von Lehr- und Forschungsrolle (Typ C) und 36 als meta-theoretische bzw. rollenunklare Konstellationen (Typ D). Damit entfallen rund 18 % der Beiträge auf Typ A, etwa 33 % auf Typ B, ca. 25 % auf Typ C und rund 24 % auf Typ D. Innerhalb von Typ B wurden Untervarianten identifiziert, in denen Lehramtsstudierende als Co-Designer\*innen und forschend Lernende adressiert werden (B.1; n=10) bzw. multi-akteuriale Kooperationen über mehrere Praxisfelder hinweg angelegt sind (B.2; n=10). Typ D umfasst meta-theoretische

Beiträge (D(meta); n=25) und Fälle, in denen empirische Rollenkonstellationen in der Publikation implizit bleiben (D(unklar/implizit); n=11). Im Folgenden werden die Rollenbefunde mit den drei Forschungsfragen verknüpft.

### 3.3.1 Verteilung der Rollentypen in der DBR-Landschaft (Bezug zu RQ1)

In Bezug auf RQ1 zeigt die Rollenanalyse, dass DBR im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen Rollenlogiken umgesetzt wird. Forschungsgesteuerte Entwicklungsprojekte mit klarer Trennung von Forschungs- und Praxisrollen (Typ A) finden sich vor allem in fachdidaktischen Entwicklungs- und Evaluationsstudien, die neue Unterrichtsarrangements, Materialien oder Fortbildungsangebote in schulischen und tertiären Settings erproben (u. a. Götz, Hendel, Kutzelmann & Peter, 2017; Küthe, 2023; Wey, 2022). Hier dominiert eine arbeitsteilige Logik, in der Forschende Designs entwerfen und evaluieren, während Lehrpersonen vor allem als Implementationspartner\*innen auftreten.

Demgegenüber entfällt der größte Anteil der Beiträge auf kooperative, aber rollendifferenzierte Arrangements (Typ B) und Personalunionen von Lehr- und Forschungsrolle (Typ C). Projekte des Typs B realisieren DBR als Forschungs-Praxis-Partnerschaft, in der universitäre Teams und Praxisakteur\*innen gemeinsam Problemlagen identifizieren, Designs entwickeln und weiterentwickeln (z. B. Bešić & Maitz, 2022; Rott & Marohn, 2015, 2018). Typ-C-Projekte finden sich vor allem in hochschuldidaktischen Kontexten, in denen Lehrende eigene Lehr-Lern-Arrangements forschend entwerfen (z. B. Meyer, 2024; Rebholz, 2020). Meta-theoretische und programmatische Beiträge (Typ D) flankieren diese Landschaft, indem sie DBR konzeptionell rahmen, Qualitätsstandards diskutieren und Wissenschaft-Praxis-Verhältnisse reflektieren (z. B. Tulodziecki et al., 2018; Wirth, 2011), während in anderen Fällen Rollen- und Akteurskonstellationen nur implizit bleiben (z. B. Haagen-Schützenhöfer & Hopf, 2018; Laumann & Heusler, 2016).

Damit wird deutlich, dass die deutschsprachige DBR-Landschaft nicht nur durch inhaltliche Themen und institutionelle Kontexte (vgl. 3.1), sondern auch durch unterschiedliche Rollen- und Akteurslogiken geprägt ist.

### 3.3.2 Rollentypen und Professionalisierungslogiken (Bezug zu RQ2)

Im Hinblick auf RQ2 wird sichtbar, dass Rollen- und Akteurskonstellationen eng mit unterschiedlichen Professionalisierungslogiken verknüpft sind:

In Typ-A-Projekten erfolgt Lehrpersonenprofessionalisierung vor allem über die Nutzung von Innovationen: Lehrpersonen eignen sich neue Materialien, Unterrichtskonzepte oder Fortbildungsangebote an und erweitern ihr Handlungsrepertoire (z. B. Fischer, 2022). Ihre Beteiligung an Forschung und Design bleibt eher indirekt;

wissenschafts- und gestaltungsbezogene Kompetenzen spielen eine nachgeordnete Rolle.

In Typ-B-Projekten wird Professionalisierung primär im Modus ko-konstruktiver Entwicklungsarbeit realisiert. Lehrpersonen, Studierende und weitere Praxisakteur\*innen sind an Problemanalyse, Designentscheidungen, Erprobung und gemeinsamer Reflexion von Daten beteiligt (z. B. Bresges et al., 2013; Slopinski et al., 2017). Dadurch entstehen Lerngelegenheiten, in denen Professionswissen, pädagogisch-fachliche Gestaltung, Evaluation und Reflexion sowie wissenschaftliches Arbeiten – im Sinne einer meta-reflexiven Professionalisierung – miteinander verschränkt werden.

In Typ-C-Projekten steht reflexive Selbstprofessionalisierung im Vordergrund. Lehrende (oder angehende Lehrpersonen) gestalten und beforschen ihre eigene Praxis im Modus des forschenden Entwerfens (Personalunion). DBR fungiert hier als Format, in dem epistemische Kompetenzen (z. B. Umgang mit theoretischen Konzepten, Methodenreflexion, abduktives Schließen) direkt mit der eigenen Lehrpraxis verbunden werden. Beispiele finden sich in hochschuldidaktischen Seminaren, in denen Lehrende Planungscoachings entwickeln und empirisch auswerten (z. B. Aprea, 2013; Baumann, 2023; Jiang & Ostersehl, 2024).

Typ-D-Beiträge tragen indirekt zur Professionalisierung bei, indem sie Begriffe, Qualitätskriterien und Rollenverständnisse von DBR und gestaltungsorientierter Bildungsforschung klären und damit Orientierungsrahmen bereitstellen (z. B. Tulodziecki et al., 2018; Reinmann, 2020, 2023; Reinmann et al., 2024) oder konkrete Lehr-Lern-Settings analysieren, ohne Rollenkonstellationen systematisch auszuweisen (z. B. Haagen-Schützenhöfer, Rottensteiner & Hopf, 2013).

Damit lassen sich unterschiedliche Modelle von Lehrpersonenprofessionalität identifizieren – von eher rezeptiven Formen der Nutzung von Innovationen (Typ A) bis hin zu ko-konstruktiven und selbstforschenden Professionalisierungsformaten (Typen B und C), die eng an die in Abschnitt 1.1 skizzierten Dimensionen und meta-reflexive Professionalisierungsperspektive anschließen.

### 3.3.3 Rollen- und Akteurskonstellationen als Mechanismen von Bildungsinnovation und Professionalisierung (Bezug zu RQ3)

Mit Blick auf RQ3 legen die Rollenbefunde nahe, dass Rollen- und Akteurskonstellationen selbst als zentrale Mechanismen und Kontextbedingungen für die Verbindung von Bildungsinnovation und Lehrpersonenprofessionalisierung zu verstehen sind. Kooperative, aber rollendifferenzierte Arrangements (Typ B) erweisen sich als besonders geeignet, Innovation und (meta-reflexive) Professionalisierung wechselseitig zu stützen: Praxisprobleme werden gemeinsam definiert, Designs im Lichte unterschiedlicher Expertise entwickelt und Daten gemeinsam interpretiert. Professionalisierung vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit empirischen Evidenzen, in

Aushandlungsprozessen über Gestaltungsentscheidungen und im Aufbau einer gemeinsamen Sprache über Qualität und Innovation.

In Projekten mit Personalunion von Lehr- und Forschungsrolle (Typ C) fungiert DBR als verdichtete Lernumgebung meta-reflexiver Professionalisierung, in der Gestaltungs-, Reflexions- und Evaluationskompetenzen unmittelbar im eigenen Handeln erprobt und weiterentwickelt werden. Zugleich wird deutlich, dass diese Konstellation hohe Anforderungen an zeitliche Ressourcen, institutionelle Unterstützung und methodische Reflexivität stellt – und damit auf zentrale Gelingensbedingungen verweist, die im Rahmen von RQ3 relevant sind.

Forschungsgesteuerte Projekte mit klarer Trennung von Forschungs- und Praxisrollen (Typ A) können ebenfalls zu wirksamen Bildungsinnovationen und zur Professionalisierung beitragen, bergen jedoch das Risiko, Professionalisierung auf die Ebene der Implementation und Nutzung zu reduzieren – entgegen einem in Abschnitt 1 dargelegten mehrdimensionalen Professionsverständnis. In solchen Konstellationen hängt der Professionalisierungseffekt stark davon ab, ob und inwieweit DBR-Ergebnisse in längerfristige Unterstützungsstrukturen, Fortbildungsangebote und Reflexionsräume eingebettet sind.

Meta-theoretische und rollenunklare Beiträge (Typ D) machen sichtbar, dass fehlende oder nur implizite Rollenklärung eine Grenze der Transparenz und der Rekonstruktion von Mechanismen darstellt, zugleich aber Standards, Rollenbilder und Qualitätskriterien von DBR explizit zur Diskussion stellen.

Insgesamt stützen die Ergebnisse die Annahme, dass DBR dort besonders erfolgreich zu Bildungsinnovationen und (meta-reflexiver) Lehrpersonenprofessionalisierung beitragen kann, wo Rollen- und Akteurskonstellationen bewusst gestaltet, explizit reflektiert und mit den in Abschnitt 1.1 beschriebenen professionstheoretischen Dimensionen verschränkt werden.

#### 4.0 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass DBR im deutschsprachigen Raum als methodologischer Zugang zur Gestaltung, Untersuchung und Evaluation innovativer Bildungsmaßnahmen etabliert ist und in unterschiedlichen Rollen- und Akteurskonstellationen realisiert wird. Vor dem Hintergrund der leitenden Frage, inwiefern DBR Innovation in der und durch die Lehrpersonenprofessionalisierung ermöglichen kann, ohne bildungswissenschaftliche und professionstheoretische Traditionen zu vernachlässigen, werden die Befunde im Folgenden entlang der drei Forschungsfragen diskutiert. Abschnitt 4.1 fokussiert DBR als Motor für Bildungsinnovation (RQ1), Abschnitt 4.2 die Beiträge von DBR zur Lehrpersonenprofessionalisierung (RQ2), Abschnitt 4.3 bündelt Gelingensbedingungen und Herausforderungen (RQ3) und Abschnitt 4.4 widmet sich der Reflexion method(olog)ischer Limitationen des Reviews.

#### 4.1 Erkenntnisse zu RQ1: DBR als Motor für Bildungsinnovation

Die Ergebnisse zu RQ1 belegen eine breite und vielfältige Nutzung von DBR zur Innovation formaler Bildungsangebote im deutschsprachigen Raum – insbesondere in MINT-, sprachlichen, inklusiven und medienbezogenen Domänen sowie in der tertiären Lehrpersonenbildung. DBR wird damit, im Sinne internationaler Befunde (z. B. Anderson & Shattuck, 2012; DBRC, 2003), als Gestaltungs- und Forschungsansatz genutzt, um komplexe Praxisprobleme theoriegeleitet und kontextspezifisch zu bearbeiten.

Diese Nutzung folgt jedoch unterschiedlichen Rollenlogiken: In Projekten des Typs A wird DBR primär als forschungsgesteuerte Entwicklungs- und Evaluationsstrategie eingesetzt; Forschungsteams konzipieren und evaluieren Designs, während Lehrpersonen vor allem als Implementationspartner\*innen agieren. Dieses Muster knüpft eng an klassische Interventions- und Evaluationsforschung an und nutzt DBR insbesondere zur Entwicklung evidenzbasierter Innovationen. Demgegenüber dominieren in der deutschsprachigen DBR-Landschaft kooperative Formate mit Rollendifferenzierung (Typ B) und Personalunionen von Lehr- und Forschungsrolle (Typ C). Hier erscheint DBR als Forschungs-Praxis-Partnerschaft (z. B. Coburn & Penuel, 2016; Sjölund et al., 2023) bzw. als Format forschender Selbstentwicklung, in dem Lehrende ihre eigene Lehrpraxis designbasiert gestalten und beforschen (Reinmann, 2020, 2023). Meta-theoretische Beiträge (z. B. Reinmann et al., 2024; Tulodziecki et al., 2018) und rollenunklare Konstellationen des Typs D (z. B. Haagen-Schützenhöfer, 2018) rahmen diese Landschaft, indem sie DBR konzeptionell profilieren und Qualitätskriterien diskutieren, ohne immer konkrete Rollensettings transparent zu machen.

Im Lichte deutschsprachiger Traditionen gestaltungsorientierter Forschung, etwa der Modellversuchsforschung und der Unterscheidung der Lebenswelten „Praxis“ und „Wissenschaft“ (Schütz & Luckmann, 2003; Sloane, 2005, 2007), erscheint DBR somit weniger als Bruch, sondern als Weiterentwicklung vorhandener entwicklungsorientierter Ansätze. Insbesondere Typ-B- und Typ-C-Projekte knüpfen an kooperationsbasierte Modellversuche an, in denen Wissenschaft und Praxis als eigenständige, aber kooperationsfähige Handlungssysteme zusammenwirken (z. B. Jablonka et al., 2017; Kremer et al., 2023).

RQ1 lässt sich damit dahingehend beantworten, dass DBR im deutschsprachigen Raum als Motor für Bildungsinnovation fungiert, der inhaltlich (z. B. MINT, Inklusion, Sprachbildung, Digitalisierung) und methodologisch (iterative Zyklen, Methodenpluralismus, Kontextsensitivität) anschlussfähig ist und zugleich an Traditionen gestaltungsorientierter und – durch die systematische Verwendung etablierter sozialwissenschaftlicher Methoden – empirischer Bildungsforschung anschließt. Die Art der Rollen- und Akteurskonstellation bestimmt dabei, ob DBR näher an klassische Interventionsforschung (Typ A), an ko-konstruktive Innovationsarenen (Typ B) oder an selbstreflexive Lehrentwicklung sowie (meta-)reflexive Professionalisierung (Typ C) heranrückt.

#### 4.2 Erkenntnisse zu RQ2: DBR und die Professionalisierung von Lehrpersonen

RQ2 richtete den Blick darauf, inwiefern DBR-Projekte explizit oder implizit zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen. Die Analyse zeigt, dass DBR im tertiären Bereich zunehmend nicht nur zur Entwicklung von Angeboten für Primar- und Sekundarstufe sowie die formale hochschulische Lehrpersonenbildung, sondern auch selbst als Rahmen für die Kompetenzentwicklung angehender und praktizierender Lehrpersonen genutzt wird – etwa durch curriculare Verankerung von DBR, die Einbindung in Qualifikationsarbeiten, Projektseminare und hochschuldidaktische Entwicklungsmaßnahmen. Dennoch bleibt die explizite Ausrichtung auf wissenschafts- und gestaltungsbezogene Professionalisierung im Gesamtkorpus bislang (auf einzelne Standorte) begrenzt (Bresges et al., 2013; Groß et al., 2022; Grünewald et al., 2014; Raff, 2014; Reinmann & Schmohl, 2018; Rütten, Scherer & Weskamp, 2018; Tessartz, 2022; Vetter & Steiner, 2016; Vetter, Hischier, Zimmermann & Steiner, 2021; Wilhelm, Brovelli, Tardent & Gut, 2021).

Die Rollentypen ermöglichen eine professionstheoretisch differenzierte Lesart dieser Befunde: In Typ-A-Projekten werden Lehrpersonen vor allem als Nutzende und Implementierende von Innovationen adressiert. Professionalisierung manifestiert sich vornehmlich in einer Erweiterung des inhaltlichen und methodischen Repertoires; epistemische und forschungsbezogene Kompetenzen bleiben meist im Hintergrund. Kompetenztheoretisch lässt sich dies als Stärkung handlungsbezogener Kompetenzen fassen, strukturtheoretisch bleibt die Bearbeitung von Antinomien und Ungewissheit eher implizit.

In Typ-B-Projekten werden Lehrpersonen (und teilweise Lehramtsstudierende) als Co-Designer\*innen und Co-Forschende an Problemanalyse, Design, Erprobung und Dateninterpretation beteiligt. Professionalisierung vollzieht sich hier in ko-konstruktiver Entwicklungsarbeit, in der Professionswissen, pädagogisch-fachliche Gestaltung, Evaluation/Reflexion und wissenschaftliches Arbeiten eng verschränkt sind. Dies kann einem meta-reflexiven Professionalitätsverständnis entsprechen, in dem unterschiedliche Wissensformen und Perspektiven bewusst zueinander in Beziehung gesetzt werden (Cramer, 2023).

Typ-C-Projekte verbinden DBR mit (meta-)reflexiver Selbstprofessionalisierung: Lehrende (oder in Doppelrollen agierende Lehrpersonen/Promovierende) gestalten und beforschen ihre eigene Praxis im Modus des forschenden Entwerfens (z. B. Reinmann, 2005, 2020, 2023). Hier stehen epistemische Kompetenzen – etwa im Umgang mit theoretischen Konzepten, Methodenreflexion und abduktivem Schließen – und die systematische Selbstbeforschung der eigenen Lehrpraxis im Vordergrund. Dies knüpft an Traditionen der *Teacher Research* (Zeichner, 2003) und *Self-Study* an (z. B. Lunenberg et al., 2011) und eröffnet Professionalitätsentwicklung im Sinne strukturtheoretischer und meta-reflexiver Zugänge (Cramer et al., 2019).

Typ-D-Beiträge tragen vor allem indirekt zur Professionalisierung bei, indem sie DBR begrifflich und methodologisch konturieren, Rollenbilder skizzieren und Qualitätsstandards ausarbeiten (z. B. Tulodziecki et al., 2018; Reinmann et al., 2024) oder Lehr-Lern-Settings analysieren, ohne Rollenkonstellationen systematisch auszuweisen.

Vor dem Hintergrund der übergeordneten Fragestellung lässt sich RQ2 somit so beantworten, dass DBR insbesondere dann substantielle Beiträge zur Lehrpersonenprofessionalisierung leistet, wenn Lehrpersonen nicht nur als Adressat\*innen von Innovationen, sondern als Mitgestaltende und Mitdeutende auftreten – sei es in ko-konstruktiven Rollen (Typ B) oder in der Personalunion von Lehr- und Forschungsrolle (Typ C). In diesen Konstellationen wird DBR zu einem Medium, in dem kompetenztheoretische, strukturtheoretische und meta-reflexive Dimensionen der Profession integriert werden (können).

#### 4.3 Erkenntnisse zu RQ3: Gelingensbedingungen und Herausforderungen

RQ3 zielte auf die kontextuellen Bedingungen und Mechanismen, die den Erfolg von Bildungsinnovationen in der und durch die Lehrpersonenprofessionalisierung durch DBR beeinflussen. Die Ergebnisse unterstreichen zunächst strukturelle Gelingensbedingungen, die mit internationalen Befunden übereinstimmen (z. B. Anderson & Shattuck, 2012; Euler, 2024): unterstützende institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Schulleitung, Hochschulleitung, curriculare Verankerung), ausreichende zeitliche Ressourcen – insbesondere bei curricularer Verankerung (Grünewald et al., 2014) und Qualifikationsarbeiten (z. B. Vetter & Steiner, 2016) – sowie wissenschaftliche Begleitung und methodische Qualitätssicherung, insbesondere in partizipativen Projekten.

Zugleich wird deutlich, dass Rollen- und Akteurskonstellationen selbst als zentrale Mechanismen von Innovation und Professionalisierung zu verstehen sind. Rollenunklare Konstellationen (Typ D(unklar/implizit)) verweisen darauf, dass fehlende explizite Rollenklärung zu Transparenzverlust und analytischen Unschärfen führen kann, sodass Mechanismen und Gelingensbedingungen nur eingeschränkt rekonstruierbar sind. Ko-konstruktive Arrangements mit klarer Rollendifferenzierung (Typ B) erscheinen demgegenüber als ‚balancierte‘ Konstellationen, in denen unterschiedliche lebensweltliche Rationalitäten (Schütz & Luckmann, 2003; Sloane, 2005, 2007) anerkannt und zugleich auf gemeinsame Gestaltungs- und Evaluationsprozesse ausgerichtet werden. Hier können Bildungsinnovation und (meta-reflexive) Professionalisierung in einem wechselseitigen Verstärkungsverhältnis stehen, wobei DBR als Katalysator für beides fungieren kann.

Personalunionen von Lehr- und Forschungsrolle (Typ C) stellen verdichtete (meta-reflexive) Professionalisierungsgelegenheiten bereit, setzen aber bestimmte Bedingungen voraus: methodische Unterstützung, Reflexionsräume, institutionelle Anerkennung und

realistische zeitliche Rahmung. Ohne diese Voraussetzungen droht DBR in dieser Konstellation entweder zu überfordern oder auf symbolische Formen der Beteiligung reduziert zu werden. Forschungsgesteuerte Projekte (Typ A) können wirksame Innovationen hervorbringen, tragen jedoch nur dann über die reine Nutzungsebene hinaus zur Professionalisierung bei, wenn sie in längerfristige Unterstützungs- und Reflexionsstrukturen eingebettet sind.

Für eine erfolgreiche Verbindung von Bildungsinnovation und (meta-reflexiver) Lehrpersonenprofessionalisierung durch DBR lassen sich Gelingensbedingungen wie folgt zuspitzen:

- DBR entfaltet meta-reflexives Professionalisierungspotenzial, wenn Methodenpluralismus, Kontext- und Komplexitätsorientierung gestaltungsbezogen implementiert und mit Theorie verknüpft werden – und (angehende) Lehrpersonen in Datenerhebung, Interpretation und theoriebezogene Reflexion aktiv eingebunden sind (insbesondere in Typ-B- und Typ-C-Konstellationen).
- Rollen- und Akteurskonstellationen sollten bewusst gestaltet und explizit gemacht werden; insbesondere ko-konstruktive Arrangements mit klarer Rollendifferenzierung und reflektierte Personalunionen eröffnen meta-reflexive Professionalisierungschancen, während forschungsgesteuerte Projekte und rollenunklare Settings hinsichtlich ihrer Professionalitätswirkungen kritisch zu reflektieren sind.
- DBR-Projekte sollten kontextspezifische Bedarfe berücksichtigen, bestenfalls inter- bzw. multidisziplinär angelegt sein und auf allen Ebenen (Mikro, Meso, Makro) institutionell abgestützt werden, um nicht als isolierte Projekte zu verbleiben, sondern in längerfristige Professionalisierungs- und Innovationsstrategien eingebettet zu sein.
- Mit Blick auf die Rollen- und Akteurskonstellationen lassen sich – im Anschluss an die Typologie – weitere Gelingensbedingungen und Herausforderungen formulieren.

In dieser Perspektive lässt sich die übergeordnete Forschungsfrage vorsichtig positiv beantworten: DBR kann Innovation in der und durch die Lehrpersonenprofessionalisierung ermöglichen, wenn es nicht nur als methodischer Baukasten, sondern als strukturierter Aushandlungsraum verstanden wird, in dem Rollen, Verantwortlichkeiten und epistemische Ansprüche zwischen Wissenschaft und Praxis bewusst und kooperativ gestaltet sowie praxisbezogen und professionstheoretisch reflektiert werden.

#### 4.4 Methodische Reflexion und Limitationen

Das Review folgt dem Anspruch einer systematischen und nachvollziehbaren Aufarbeitung der deutschsprachigen DBR-Landschaft im Kontext formaler Bildung und Lehrpersonenprofessionalisierung (vgl. Abschnitt 2; Moher et al., 2009; Newman & Gough, 2020). Gleichzeitig sind mehrere Limitationen zu berücksichtigen:

- (1) Die Recherche stützt sich primär auf FIS Bildung, ergänzt um ausgewählte weitere Quellen. Es ist nicht auszuschließen, dass einschlägige Beiträge – insbesondere international publizierte Studien mit Bezug zum deutschsprachigen Raum – nicht erfasst wurden. Die Ergebnisse bieten daher einen strukturierten Überblick über den deutschsprachigen DBR-Diskurs, beanspruchen aber keine Vollständigkeit aller realisierten DBR-Projekte (Anderson & Shattuck, 2012; Onwuegbuzie et al., 2023).
- (2) Studienauswahl und Kodierung erfolgten durch eine Person. Um die Konsistenz zu erhöhen, wurden alle 147 Publikationen in einem zeitlich versetzten zweiten Durchgang erneut gesichtet; Grenzfälle wurden systematisch geprüft und zu einer finalen Kodierung zusammengeführt (vgl. 2.2). Eine formale Kennziffer der Intracoder-Reliabilität wurde nicht berechnet. Die Befunde – insbesondere zur Rollen- und Typenzuordnung – sind daher als Ergebnis einer reflexiven, theoriegeleiteten und durch einen zweiten Durchgang abgesicherten, jedoch nicht statistisch validierten Kodierpraxis zu interpretieren.
- (3) Die Typisierung der Rollen- und Akteurskonstellationen (Typ A–D) ist heuristisch angelegt. Die Typologie wurde theoriegeleitet entwickelt (vgl. 1.3.3) und im Kodierprozess induktiv verfeinert (Unterkategorien B.1, B.2, D(meta), D(unklar/implizit)). Dies entspricht einem abduktiven Vorgehen, birgt aber die Möglichkeit partieller Zirkularität: Die Kategorien sind nicht unabhängig vom analysierten Korpus entstanden. Die berichteten Häufigkeiten der Rollentypen sollten daher nicht als repräsentative Verteilungen im Sinne eines Gesamtfeldes verstanden werden, sondern als Beschreibung von Mustern innerhalb des untersuchten Korpus.
- (4) Es wurde keine systematische Qualitätsbewertung der eingeschlossenen Studien vorgenommen. Die Studien unterscheiden sich deutlich hinsichtlich Designqualität, Datengrundlage und Berichtsgenauigkeit; Rollen- und Kontextinformationen bleiben teils fragmentarisch (vgl. Typ D(unklar/implizit)). Eine formale Gewichtung nach Studienqualität erfolgte nicht; die Ergebnisse sind primär als strukturierende Kartierung und konzeptionelle Verdichtung, nicht als meta-analytische Evidenzbewertung zu lesen (vgl. hierzu z. B. Tinoca et al., 2022; Onwuegbuzie et al., 2023).
- (5) Die inhaltliche und methodische Heterogenität der eingeschlossenen Studien ist hoch. Die in Abschnitt 3 berichteten Muster und Zusammenhänge sind daher als fallübergreifende Tendenzen zu interpretieren, nicht als generalisierbare Aussagen

im Sinne eines einheitlichen Wirkmodells von DBR. Insbesondere die Verknüpfung von Rollentypen und Professionalisierungslogiken (3.3.2) basiert auf theoretischen Annahmen zu Professionalität, Wissenschaft-Praxis-Verhältnissen und *Research-Practice Partnerships* (Cramer, 2023; Coburn & Penuel, 2016; Sjölund et al., 2023) sowie auf damit verbundenen interpretativen Zuordnungen, die daran rückgebunden sind.

Die vorliegende Arbeit versteht sich damit als Ausgangspunkt für weiterführende Studien, die – etwa durch vertiefende Fallanalysen, internationale Vergleichsreviews oder systematische Qualitätsbewertungen – die hier entwickelten Typisierungen und Hypothesen zu Rollen, Gelingensbedingungen und Professionalisierungspotenzialen von DBR prüfen und weiterentwickeln.

## 5.0 Fazit & Implikationen für Forschung, Praxis und Lehrpersonenprofessionalisierung

Die leitende Frage dieses Beitrags war, inwiefern DBR Innovation in der und durch die Lehrpersonenprofessionalisierung ermöglichen kann, ohne bildungswissenschaftliche und professionstheoretische Traditionen zu vernachlässigen. Die Ergebnisse des systematischen Reviews legen nahe, dass dieses Potenzial weniger in einem ‚Methodenbonus‘ von DBR als solchem liegt, sondern in der Art und Weise, wie Projekte ausgestaltet werden – insbesondere in Bezug auf Rollen- und Akteurskonstellationen, in denen DBR realisiert wird. Daraus ergeben sich Implikationen für die Weiterentwicklung der DBR-Forschung, für die Gestaltung von Lehrpersonenprofessionalisierung und für die Konzeption von Bildungsinnovation.

Die Rollentypisierung spricht dafür, Rollen- und Akteurskonstellationen systematisch als Berichtskategorie in DBR-Studien zu etablieren. Analog zu bestehenden Empfehlungen zu Kontext- und Designangaben (Anderson & Shattuck, 2012; DBRC, 2003; Euler, 2024) sollten Beiträge explizit ausweisen, (1) wer das Design verantwortet, (2) wer an Problemanalyse, Datenerhebung und Auswertung beteiligt ist und (3) wie Entscheidungsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis organisiert sind. Eine explizite Rollenreflexion erhöht die Anschlussfähigkeit an Forschung zu *Research-Practice Partnerships* (z. B. Coburn & Penuel, 2016; Sjölund et al., 2023) und erleichtert professionstheoretische Analysen von DBR-Projekten.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Verknüpfung von DBR und Professionstheorie ein eigenständiges, bislang wenig ausgeschöpftes Forschungsfeld darstellt. Künftige Arbeiten könnten gezielt untersuchen, (1) wie sich Kompetenz-, Struktur- und meta-reflexive – aber auch biografische – Ansätze (Cramer, 2023; Cramer et al., 2019) in unterschiedlichen Rollentypen (A–C) niederschlagen, (2) welche Professionalisierungsprozesse jeweils in ko-konstruktiven Arrangements (Typ B) und Personalunionen (Typ C) realisiert werden können und (3) wie Lehrpersonen ihre Rollen in DBR-Konstellationen subjektiv erleben (z. B. in *Self-Studies*, rekonstruktiven Fallstudien

oder *Mixed-Methods-Designs*). Ergänzend sollten systematische Übersichten künftig um Qualitätsbewertungen und vertiefende Fallanalysen erweitert werden, um Zusammenhänge zwischen Rollentypen, Qualitätsmerkmalen (z. B. Anzahl der Iterationszyklen, Datenvielfalt, theoretische Einbettung) und Wirkungen in bestimmten Domänen (z. B. MINT, Inklusion, sprachliche Bildung) genauer zu bestimmen.

Mit Blick auf die Lehrpersonenprofessionalisierung legen die Ergebnisse nahe, DBR nicht nur als methodologischen Zugang, sondern auch als didaktisches und epistemisches Format zu verstehen und zu nutzen, das die in Abschnitt 1.1 skizzierten Dimensionen der Profession – Professionswissen, pädagogisch-fachliche Gestaltung, Evaluation/Reflexion und wissenschaftliches Arbeiten – integrativ adressieren kann. Für tertiäre Bildungsangebote lassen sich insbesondere drei Konsequenzen ableiten:

- (1) Die Wahl der Rollenkonstellation sollte am Professionalisierungsziel ausgerichtet werden. Wenn primär die Nutzung neuer Konzepte im Vordergrund steht, können Settings nahe Typ A sinnvoll sein – sollten jedoch durch Reflexions- und Feedbackformate flankiert werden. Stehen meta-reflexive und epistemische Kompetenzen im Zentrum, bieten sich Formate nahe Typen B und C an, in denen Lehrpersonen und Studierende als Co-Designer\*innen bzw. forschend entwerfende Akteur\*innen agieren (u. a. Reinmann, 2020, 2023; Reinmann et al., 2024; Rütten et al., 2018; Zeichner, 2003).
- (2) DBR-orientierte Projektseminare, Praxisforschungsmodule und Qualifikationsarbeiten sollten als Erfahrungsräume meta-reflexiver Professionalität genutzt werden, in denen epistemische Werkzeuge (Theorien, Methoden, Datenpraktiken) nicht nur deklarativ vermittelt, sondern in konkrete Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden (z. B. Grünewald et al., 2014; Vetter & Steiner, 2016; Vetter et al., 2021; Wilhelm et al., 2021).
- (3) Die Mehrzykligkeit von DBR erfordert realistische Zeitfenster, Supervisions- und Unterstützungsstrukturen. Insbesondere in Qualifikationsarbeiten sollte DBR nicht als Zusatzanforderung, sondern als eigenständiges Format mit entsprechenden Rahmenbedingungen (z. B. Einbettung in Verbundprojekte, Teamarbeiten, abgestufte Iterationsmodelle) geplant werden. Eine curriculare Verankerung im Lehramtsstudium über aufbauende Module hinweg kann hier ebenfalls dienlich sein (vgl. hierzu z. B. Grünewald et al., 2014).

Für die Gestaltung und Förderung von Bildungsinnovation und Wissenschaft-Praxis-Beziehungen im deutschsprachigen Raum unterstreicht die Dominanz der Typen B und C, dass Innovation nicht als technischer Transfer ‚fertiger Designs‘ in die Praxis zu verstehen ist, sondern als ko-konstruktiver Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Lebenswelten (Schütz & Luckmann, 2003; Sloane, 2005, 2007). Förderprogramme, Modellversuche und hochschulische Innovationsinitiativen könnten DBR explizit als Rahmen nutzen, in dem solche Aushandlungsprozesse, Rollenklärungen und

Professionalisierungsziele sichtbar gemacht und als Qualitätskriterium verankert werden (Kremer et al., 2023). Perspektivisch spricht dies dafür, DBR-Standards und -Leitfäden für den deutschsprachigen Kontext weiterzuentwickeln, die neben Design- und Qualitätsmerkmalen explizit Rollen- und Professionalisierungsaspekte berücksichtigen.

Angesichts dieser Erkenntnisse erscheint es bemerkenswert, dass DBR trotz der aufgezeigten Potenziale bislang nur an wenigen Standorten explizit und curricular verankert zur wissenschafts- und gestaltungsbezogenen Lehrpersonenprofessionalisierung genutzt wird – und zugleich naheliegend, DBR im Sinne der skizzierten Rollenlogiken (insbesondere die Typen B und C) systematisch in tertiären Professionalisierungsangeboten zu implementieren.

Damit ließen sich Bildungsinnovation und meta-reflexive Professionalisierung als miteinander verschränkte Entwicklungsprozesse gestalten.

## 6.0 Literatur

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research. A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Apra, C. (2013). Lehr-Lernforschung als Grundlage der Didaktik beruflicher Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (24), 1–25. [http://www.bwpat.de/ausgabe24/aprea\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/aprea_bwpat24.pdf)
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Baumann, S. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based-Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Baumann, S. (2024). Profession(alisierung) durch Reflexion und Proflexion. In M. Jungwirth, J. Haarmann, N. Harsch, F. Haupts, J. Marks & Y. Noltensmeier (Hrsg.), *Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus*. Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik. Band 9 (S. 1–11). Münster: WTM-Verlag.
- Baumann, S. (2025). Reflexivität und pädagogische Haltungsentwicklung in der Professionalisierung von Lehrpersonen. In U. Barth & U. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 132–144). Weinheim: Beltz.
- Bäumerich, M., Fahrner, M., Lühnen, J., Richter, T., Strobl, C., & Wolf, B. (2020). Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre durch Design-Based Research. *die hochschullehre*, 6(40), 510–519. <https://doi.org/10.3278/HSL2040W>
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321–327.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 2–18). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5\\_25-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_25-2)
- Bešić, E. & Maitz, K. (2022). Das Boot: Eine Fluchtgeschichte. Design-Based-Research in der Primarstufe. In *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 156–

164). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.25656/01:23827>

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.  
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bresges, A., Beckmann, R., Schmoock, J., Quast, A., Schunke-Galley, J., Weber, J. et al. (2013). Das "Reichshofer Experimentierdesign" zur Entwicklung und Überprüfung des Einsatzes von iPad oder anderen Tablet-PC im Physikunterricht. *PhyDid B. Didaktik der Physik, Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. <https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/467/607>
- Burda-Zoyke, A. (2017). Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Rezeption und Umsetzungsvarianten. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (33), 1–30.  
[http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf)
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35)
- Cooper, C., Booth, A., Husk, K., Lovell, R., Frost, J., Schauburger, U. et al. (2024). A Tailored Approach: A model for literature searching in complex systematic reviews. *Journal of Information Science*, 50(4), 1030–1062.  
<https://doi.org/10.1177/01655515221114452>
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C. (Hrsg.). (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster u. a.: Waxmann.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.  
<https://doi.org/10.3262/ZP1903401>
- The Design-Based Research Collective (DBRC) (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Eds.), *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, S. 15–44. Stuttgart: Franz Steiner.
- Euler, D. (2024). How to align objectives of practitioners and scientists in DBR projects? *EDeR. Educational Design Research*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.15460/eder.8.1.2131>
- Euler, D., & Hahn, A. (2022). Bedarfsorientierte Steuerung pädagogischer Ressourcen – ein Weg zur Integration von Jugendlichen mit Startnachteilen in eine qualifizierte Berufsausbildung? Eine Design-Based Research-Studie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118(3), 464–508. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0018>
- Fischer, J. A. (2022). *Basiskonzepte konkretisieren. Entwicklung und Evaluation einer Interventionsmaßnahme zur Förderung kumulativen Lernens durch den Einsatz von Basiskonzepten*. Kiel: Universität. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8:3-2023-00038-4>
- Götz, K., Hendel, R., Kutzelmann, S., & Peter, K. (2017). Die schulischen Erprobungskontexte des MELT-Projekts. In *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 32–41). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21661>
- Grasy, B., & Inckemann, E. (2022). Inklusiver und sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Evaluation einer Lehrer:innenfortbildung im Projekt "QUISUGS". *Lehrerbildung@LMU*, 2(1), S. 25–35.
- Groß, N., Preiß, J., Paul, D., Brase, A., & Reinmann, G. (Hrsg.). (2022). *Student Crowd Research. Videobasiertes Lernen durch Forschung zur Nachhaltigkeit*. Münster u. a.: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995777>
- Grünewald, A., Bäker, C., Bermejo Muñoz, S., Hethey, M., & Roviró, B. (2014). Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen: Design-Based Research. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 25(2), 237–253. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2014-Gruenewald-et-al.pdf>
- Guttke, J. (2023). Kognitive Aktivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein systematisches Review von Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(2), S. 145–176.

- Haagen-Schützenhöfer, C., & Hopf, M. (2018). Design-Based Research: Unterrichtsgang zur Anfangsoptik. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Regensburg 2017 (S. 118–121). Universität Regensburg.
- Haagen-Schützenhöfer, C., Rottensteiner, J., & Hopf, M. (2013). Akzeptanzbefragung zu Optikunterrichtsmaterialien. In S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP) (S. 431–433). Universität Kiel.
- Heissenberger-Lehofer, K., & Hochreiter, A. (2022). „DAS IST WIRKLICH SINNVOLL!“ Forschen lernen durch Forschendes Lernen. *die hochschullehre*, 8(30), 422–436. <https://doi.org/10.3278/HSL2230W>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C., & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung. Eine methodologische und methodische Reflexion. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (33), 1–26. [http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes\\_et al\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes_et al_bwpat33.pdf)
- Herfter, C. (2022). Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (11), 97–111. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.07>
- Hinzke, J.-H., & Keller-Schneider, M. (2023). *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043>
- Hoadley, C., & Campos, F. C. (2022). Design-based research: What it is and why it matters to studying online learning. *Educational Psychologist*, 57(3), 207–220. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2079128>
- Jablonka, P., Jenewein, K., & Marchl, G. (2017). Potentiale und Spannungsfelder der partizipativen Aktionsforschung in der wissenschaftlichen Begleitung von Reformprogrammen in der Berufsbildung. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–21. [http://www.bwpat.de/ausgabe33/jablonka\\_jenewein\\_marchl\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/jablonka_jenewein_marchl_bwpat33.pdf)

- Jahnke, I., Terkowsky, C., Burkhardt, C., Dirksen, U., Heiner, M., Wildt, J. et al. (2009). Forschendes E-Learning. Live-Experimente mit Design-based Research entwerfen. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 30–32. <https://doi.org/10.17877/DE290R-8488>
- Jiang, L., & Ostersehl, D. (2024). Wie können Biologielehramtsstudierende auf fachdidaktische Reflexionen über selbsterteilte Unterrichtsphasen vorbereitet werden? Eine Design-Based-Research-Studie. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie – Biologie lehren und lernen*, (28), 46–55. <https://doi.org/10.11576/zdb-6583>
- Kaiser, G., Bremerich-Vos, A., & König, J. (2020). *Professionswissen*. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 811–818). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-100>
- 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. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1977>
- Kremer, H.-H., Ertl, H., & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2023). *Wissenschaft trifft Praxis. Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18616>
- Kremer, H.-H., Frehe, P., Kückmann, M.-A., & Kundisch, H. (2017). Forschung in Innovationsarenen. Formate und Reflexionen einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (33), 1–24. [http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer\\_etal\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer_etal_bwpat33.pdf)
- Küthe, E. (2023). Mose 4.0 – digitale Medien lernförderlich im inklusiven Religionsunterricht einsetzen. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 294–300). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26321>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Laumann, D., & Heusler, S. (2016). Welche Stoffe sind "nicht" magnetisch? In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. 36; Jahrestagung (S. 367–369). Regensburg: Universität Regensburg.
- Lehmann-Wermser, A., & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung.

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 265–280). Münster u. a.: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15312>

- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Zwart, R. (2011). Self-study research and the development of teacher educators' professional identities. *European Educational Research Journal*, 10(3), 407–420. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.3.407>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress. *Educational Researcher*, 42(2), 97–100. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Meyer, D. (2024). Sprachsensibler Chemieunterricht – Entwicklung und Evaluation eines Hochschulseminars. Oldenburg: BIS der Universität Oldenburg. <https://oops.uni-oldenburg.de/id/eprint/6847>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moser, H. (2018). Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*. Band 2 (S. 449–478). München: kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.36>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1)
- Onwuegbuzie, A. J., Forzani, E., & Corrigan, J. A. (2023). A fully integrated systematic review of mixed methods design-based research. *Journal of Mixed Method Studies*, 8, 24–51. <https://doi.org/10.59455/jomes.34>
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur/Zürich: Rüegger.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peirce, C. S. (1931/1935). *The collected papers of Charles S. Peirce* (8 Bände). Cambridge: Harvard University Press.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2007). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.
- Prediger, S. (2020). Design-Research in der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung. Ansatz und Einblicke in Vorgehensweisen und Resultate am Beispiel ›Sprachbildend Mathematik unterrichten lernen‹. In M. Hemmer, A.-K. Lindau, C. Peter, M. Rawohl & G. Schröfer (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis* (S. 35–62). Münster: readbox unipress.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J., & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU*, 65(8), 452–459.
- Raff, J.-H. (2014). *Lernende als Designer. Untersuchungen zum Alltagsdesign in der Lerntätigkeit*. TUDpress. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-138832>
- Rebholz, S. (2020). *Anwendung und Evaluation von semi-automatischem Assessment und Learning Analytics als Hilfsmittel zur prozessorientierten Lernunterstützung* (Dissertation). Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten. <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/Rebholz/docId/318>
- Reichert, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0>
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52–69.
- Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *EDeR – Educational Design Research*, 4(2), 1–16. <https://doi.org/10.15460/eder.4.2.1554>
- Reinmann, G. (2023). Design-Based Research (DBR) als Research Through Design (RTD): Qualitätsstandards für RTD in der Hochschuldidaktik. *EDeR – Educational Design Research*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.15460/eder.7.1.2089>

- Reinmann, G., Herzberg, D., & Brase, A. (2024). *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839474242>
- Reinmann, G., & Schmohl, T. (2018). Studiengang "Higher Education". Lehrentwicklung als zyklisch-iterativer Prozess. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 161–181). Münster [u. a.]: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:27955>
- Reinmann, G., & Sesink, W. (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Universität Leipzig. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann\\_Entwicklungsforschung\\_v05\\_20\\_11\\_2011.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf)
- Rohrbach-Lochner, F. (2019). *Design-Based Research zur Weiterentwicklung der chemiedidaktischen Lehrerbildung zu Schülervorstellungen. Entwicklung und Evaluation eines an Forschendem Lernen orientierten Seminarkonzepts (Lernen in Naturwissenschaften. 3)*. Berlin: Logos. <https://www.logos-verlag.de/ebooks/OA/978-3-8325-4944-2.pdf>
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität*. Münster u. a.: Waxmann.
- Rott, L., & Marohn, A. (2015). Inklusiven Unterricht entwickeln und erproben – Eine Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen von Design-Based Research. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/325>
- Rott, L., & Marohn, A. (2018). choice2explore – inklusiver Sachunterricht konkret. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen* (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. 38; Jahrestagung / Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. 2017, S. 198–201). Regensburg: Universität Regensburg. [https://gdcp-ev.de/wp-content/tb2018/TB2018\\_198\\_Rott.pdf](https://gdcp-ev.de/wp-content/tb2018/TB2018_198_Rott.pdf)
- Rütten, C., Scherer, P., & Weskamp, S. (2018). Entwicklungsforschung im Lehr-Lern-Labor – Lernangebote für heterogene Lerngruppen am Beispiel der Fibonacci-Folge. *mathematica didactica*, 41(2), 1–20. <https://doi.org/10.18716/ojs/md/2018.1157>
- Sandoval, W. A. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt* (unveränd. Nachdr. der 1. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Severing, E. (2005). Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. In G.

Albrecht & W. H. Bähr (Hrsg.), *Berufsbildung im Wandel* (S. 18–26). IFA.

- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2023). Mapping roles in research-practice partnerships – A systematic literature review. *Educational Review*, 75(7), 1490–1518. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023103>
- Sloane, P. F. E. (2005). Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, H. 3, 321–348.
- Sloane, P. F. E. (2007). Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In R. Nickolaus & A. Zöller (Hrsg.): *Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis*. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Bielefeld, 11–60.
- Slopinski, A., Berding, F., Gebhardt, R., Heubischl, S., Rebmann, K., & Schlömer, T. (2017). Zur Rolle der Forschenden in der transdisziplinären Modellversuchsforschung am Beispiel von InnoNE. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (33), 1–26. [http://www.bwpat.de/ausgabe33/slopinski\\_et al\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/slopinski_et al_bwpat33.pdf)
- Tessartz, A. E. (2022). *Interesse an Pflanzen fördern. Eine Design Based Research-Studie mit Kindern und Jugendlichen*. Bonn: Universitäts- und Landesbibliothek Bonn. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5-65251>
- Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A., & Gomes, S. (2022). Design-Based Research in the Educational Field: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(6), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci12060410>
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2018). Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 423–448). München: kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.37>
- Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1–14). Dordrecht: Springer-Science/Kluwer Academic Publishers.

- Van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (S. 53–71). Enschede: SLO - Netherlands institute for curriculum development.
- Vetter, P., Hischier, D., Zimmermann, M., & Steiner, E. (2021). Erfahrungen mit der Anwendung des Ansatzes "Entwicklungsorientierte Bildungsforschung" im Rahmen von Qualifikationsarbeiten in Masterstudiengängen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(2), 175–185. <https://doi.org/10.36950/bzl.39.2.2021.9222>
- Vetter, P., & Steiner, E. (2016). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Ansatz für Qualifikationsarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 180–187. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2.2016.9523>
- Weber, B.-J., Schumacher, M., Rolfes, T., Neumann, I., Abshagen, M., & Heinze, A. (2023). Mathematische Mindestanforderungen für ein MINT-Studium: Was können Hochschulen fordern, was sollten Schulen leisten? Ein Design-Based-Research-Projekt zur Abstimmung zwischen den beiden Institutionen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, (44), 83–116. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00211-z>
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wetterich, C., & Plänitz, E. (2021). *Systematische Literaturanalysen in den Sozialwissenschaften. Eine praxisorientierte Einführung*. Opladen; Berlin: Barbara Budrich.
- Wey, S. (2022). *Wie Sprache dem Verstehen hilft. Ergebnisse einer Interventionsstudie zu sprachsensiblen Geographieunterricht* (Research). Wiesbaden, [Heidelberg]: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36038-2>
- Wilhelm, M., Brovelli, D., Tardent, J., & Gut, C. (2021). Masterarbeiten als Teil naturwissenschaftsdidaktischer Forschungsprojekte – eine vielversprechende Möglichkeit, um Forschung und Lehre zu verbinden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(2), 208–221. <https://doi.org/10.36950/bzl.39.2.2021.9225>
- Willems, A. (2020). *Leitfaden: Das systematische Review. Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsforschung*. Universität Göttingen. [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/Leitfaden\\_Systematisches\\_Review\\_neu.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/Leitfaden_Systematisches_Review_neu.pdf)
- Wirth, K. (2011). Evaluation neuer Bildungsgänge. Maßnahmen zur Qualitätssicherung zwischen Gegenstandsbereich, Anspruchsgruppen, Prozessverlauf und Innovation. *Berufs-*

und *Wirtschaftspädagogik Online*, (21), 1–23.  
[http://www.bwpat.de/ausgabe21/wirth\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/wirth_bwpat21.pdf)

Woehlecke, S. (2021). *Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als Leitlinie für eine additive fachliche Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium Biologie* (Dissertation). Potsdam: Universität Potsdam.  
[https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/52120/file/woehlecke\\_diss.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/52120/file/woehlecke_diss.pdf)

Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301–326.  
<https://doi.org/10.1080/09650790300200211>

Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0036-z>

#### Author Profile

**HS-Prof. Dr. Simone Baumann** ist Hochschulprofessorin für Entwicklungsorientierte Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Design-Based Research, Lehrpersonenprofessionalisierung, (Meta-)Reflexivität, Hochschuldidaktik sowie heterogenitätssensitives und sprachsensibles Lehren und Lernen.

#### Author Details

##### **Simone Baumann**

Professur für Entwicklungsorientierte Bildungsforschung  
Pädagogische Hochschule Tirol  
Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck  
Österreich  
+43 664 8875 2216  
[simone.baumann@ph-tirol.ac.at](mailto:simone.baumann@ph-tirol.ac.at)

#### 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](mailto: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](http://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](mailto:EDeR.HUL@uni-hamburg.de)  
[hul.uni-hamburg.de](http://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](mailto:info.hup@sub.uni-hamburg.de)  
[hup.sub.uni-hamburg.de](http://hup.sub.uni-hamburg.de)