



Educational Design Research

Volume 10 | Issue 2 | 2026 | Article 105

Contribution Academic Article

Title **Innovation durch Partizipation: Research-Practice Partnerships als Schlüssel für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung?**

Author **Anne Reh**
Universität zu Köln
Deutschland

René Schroeder
Universität zu Köln
Deutschland

Nina Kelm
Universität Leipzig
Deutschland

Abstract Die Transformation hin zu einem inklusiven Schulsystem erfordert nicht nur die Entwicklung innovativer Konzepte, sondern impliziert zugleich deren systematische Implementierung in schulische Praxisfelder. Dabei hat sich insbesondere die lineare Diffusion von Innovationen in bestehende schulische Strukturen als wenig nachhaltige Transferstrategie erwiesen. Vor diesem Hintergrund erscheint Design-Based Research als ein vielversprechender methodologischer Ansatz, um innovative Praktiken nachhaltig in schulischen Kontexten zu verankern. Die langfristig angelegte, kollaborative Zusammenarbeit mit Akteur:innen der Praxis in Research-Practice Partnerships sowie die zyklisch-iterative Struktur des Forschungsprozesses ermöglichen eine kontextsensitive Entwicklung, Erprobung und Adaptation von Innovationen. Der vorliegende theoretisch-konzeptionelle Beitrag widmet sich einer kritischen Reflexion des DBR-Ansatzes im

Spannungsfeld von Innovation, Partizipation und Inklusion. Dabei werden die interdependenten Bezüge dieser Konzepte herausgearbeitet und deren Bedeutung für die forschungsmethodische Gestaltung transformativer Prozesse im Bildungskontext diskutiert.

Keywords Design-Based Research, Inklusion, Innovation, Partizipation

DOI <https://doi.org/10.15460/zc11hn11>

Citation Reh, A., Schroeder, R. & Kelm, N. (2026). Innovation durch Partizipation: Research-Practice Partnerships als Schlüssel für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung? *EDeR – Educational Design Research*, 10(2), 1-33.

<https://doi.org/10.15460/zc11hn11>

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



Innovation durch Partizipation: Research-Practice Partnerships als Schlüssel für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung?

Anne Reh, René Schroeder, Nina Kelm

1.0 Einleitung

Im Zentrum aktueller bildungspolitischer Debatten steht ein strukturell verankertes Innovationsdefizit, das die Transformation des deutschen Bildungssystems in Richtung einer tatsächlich inklusiven Schulstruktur maßgeblich hemmt. Zwar lassen sich vielfältige Beispiele gelingender inklusiver Praxis nachweisen (z. B. Stähling & Wenders, 2021), doch bleiben flächendeckende und systemwirksame Reformprozesse weiterhin aus. Diese Befundlage korrespondiert mit der Einschätzung des Deutschen Instituts für Menschenrechte (DIMR), das die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich in Deutschland nach wie vor als unzureichend einstuft (DIMR, 2023). Demzufolge hat eine inklusionsbezogene Forschung unter den veränderten bildungspolitischen Prämissen, dokumentiert im nationalen Kontext auch über zentrale Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011; HRK & KMK, 2015), enorme Konjunktur, was sich nicht zuletzt in verschiedenen großangelegten Förderlinien zur inklusiven Bildung widerspiegelt (Buchhaupt et al., 2022). Hieraus wird auch die mögliche Notwendigkeit einer Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis abgeleitet (Buchhaupt, et al., 2022). Kritisch ist dabei neben der grundsätzlicheren Kontroverse, ob Wissenschaft überhaupt Steuerungswissen für Bildungspolitik und -praxis bereitstellen kann und soll, auch die Frage nach dem sogenannten Research-Practice-Gap zu betrachten.

Unter dem Begriff des Research-Practice-Gaps wird üblicherweise das Problem verstanden, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht oder nur deutlich verzögert durch Fachkräfte in ihrer Praxis aufgegriffen und genutzt werden (Broekamp & van Hout-Wolters, 2007). Gezielter Transfer als Verbreitung wissenschaftlich fundierter Innovationen in der Bildungspraxis (Gräsel, 2011) wird demgegenüber zunehmend als notwendige Aufgabe verstanden, diesen vielfach konstatierten Research-Practice-Gap (Joyce & Cartwright, 2019; Smith et al., 2013) zu überwinden bzw. die Kluft zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis zu überbrücken (Kerres, 2022). Zentrales Kriterium für erfolgreichen Transfer ist demnach, dass der Eingang wissenschaftlichen Wissens in Praxis identifizierbar ist und dort Veränderung anstößt (Thiel & Rott, 2022). Umgekehrt lässt sich vor dem Hintergrund der paradigmatischen Qualität von Inklusion (Hinz, 2013; Norwich, 2023) und ihrer nicht hintergehbaren normativen Grundlegung im gesellschaftlichen

und bildungsbezogenen Kontext davon ausgehen, dass Forderungen nach einer inklusiven Bildungspraxis den Rahmen für Forschung sowie die damit verbundenen Fragestellungen und Zielsetzungen grundlegend verändern. Es ist von einem reziproken Verhältnis zwischen inklusionsbezogener Forschung und Praxis auszugehen, sodass bei der Frage nach dem Research-Practice-Gap es ebenso von Bedeutung sein muss, ob aktuelle Bildungsforschung den Realitäten hoch diverser bzw. inklusiver Lerngruppen hinreichend gerecht wird (Begrich et al., 2023). Dies kumuliert etwa in der Forderung nach einer adaptiven Unterrichtsforschung (Dumont, et al., 2024), sodass sich auch aus dieser Perspektive eine intensiviertere Zusammenarbeit mit der Praxis als Konsequenz ergibt. So erstaunt es nicht, dass sich der Fokus in der Bildungsforschung verstärkt auf Formen der Research-Practice-Partnerships (RPPS) als kollaborativem Unternehmen für Innovationen in Bildungskontexten richtet (Farrell et al., 2021; Penuel et al., 2021). Mit Holtappels (2013) können Innovationen dabei in Bildungskontext zunächst als all jene Verfahren und Maßnahmen verstanden werden, „die eine Erneuerung a) von Aufgaben, Inhalten oder Programmen b) von Personen oder c) des sozialen Systems und der Prozesse selbst in einer Organisation vollziehen“ (S. 45).

Aus dem Diskurs um Innovationen in Bildungskontexten (Altrichter, 2020; Brühwiler & Leutwyler, 2020; Holtappels, 2019; Schrader et al., 2020; Souvignier & Hasselhorn, 2023; Steffens et al., 2019) lassen sich demgegenüber verschiedene Barrieren für Prozesse des Wissenschafts-Praxis-Transfers und damit einhergehender Kooperationen bestimmen (Schroeder & Reh, 2023): a) auf Ebene der Akteur:innen divergierende Überzeugungen, Werte und Haltungen b) Unkenntnis über Praxisbedarfe, kommunikative Hürden und unzureichende Praxisrelevanz von Forschung sowie c) Transferprobleme aufgrund fehlender Passung zu Bedingungen des Praxisfeldes und (Re-)Kontextualisierungseffekten. Folglich wird eine bidirektionale Transferpraxis (Hartmann & Kunter, 2022) für notwendig erachtet, die eine Adaption von Forschungsergebnissen an lokale Bedingungen und Handlungspraxen systematisch einbezieht (Otto et al., 2019) und Strategien der mutual adaption als wechselseitige Herstellung von Passungsverhältnissen nutzt (Hasselhorn et al., 2014). Bedeutung erhalten Ansätze, die im Sinn einer partizipativen bzw. symbiotischen Strategie (Gräsel, 2010, 2019; Roth et al., 2020) Transfer als kollektive Aufgabe in einem kollaborativen Wissenschafts-Praxis-Verbund verstehen (Thiel & Rott, 2022) bzw. Bildungsforschung und -praxis als Professional Communities begreifen (Hartmann & Kunter, 2022; Penuel et al., 2021). Professional Communities beschreiben demnach eine Gemeinschaft von Lernenden, welche die unterschiedliche Expertise ihrer Mitglieder anerkennt und für eine kollaborative Entwicklungsarbeit von Forschenden und Praktiker:innen nutzt. Transfer als bi- bzw. multidirektionaler (Gonser & Zimmer, 2024) und damit komplexer Wechselwirkungsprozess zwischen Angebot und Nutzung bedingt, Praxis möglichst früh in diesen Prozess einzubeziehen (Brühwiler & Leutwyler, 2020; Kerres et al., 2022), auch wenn dies gemäß den Ergebnissen von Hartmann und Kunter (2022) bisher in der Bildungsforschung generell wenig erfolgt bzw. kaum institutionell verankert ist. Design-Based Research (DBR;

Campanella & Penuel, 2021; McKenney & Reeves, 2019) wird darin als möglicher Ausweg aus dem bestehenden Research-Practice-Gap gesehen (Dilger & Euler, 2018; Gräsel, 2010, 2011; Kerres et al., 2022; Reinmann, 2013; Seufert, 2014; Souvignier & Hasselhorn, 2023) und ein entsprechend hohes Potential im Rahmen einer symbiotischen Transferstrategie zugeschrieben (Easterday et al., 2014; McKenney et al., 2023).

Ausgehend von dieser Problemstellung soll im Beitrag das Verhältnis von DBR und Inklusionsforschung in seinen Potentialen vertiefend betrachtet werden. Nach einer ersten Annäherung an diese Verhältnissetzung (Kap. 2), bei der auch danach gefragt wird, inwiefern DBR bereits als forschungsmethodologischer Rahmen für inklusionsbezogene Forschung Anwendung findet, wird ein spezifischer Fokus auf die besondere Form der Wissenschafts-Praxis-Kooperation in diesem Ansatz gelegt (Kap.3). Die besonderen Chancen sogenannter RPPS werden argumentiert, bevor mögliche (Dis-)Kontinuitäten in einem partizipativen Forschungsverständnis zwischen Integrations- und Inklusionsforschung beleuchtet werden (Kap. 4). Auf Basis dieser grundlegenden Klärungen entfaltet der Beitrag schließlich ein heuristisches Modell für eine inklusionsbezogene Entwicklungsforschung mittels DBR (Kap. 5+6), das in seinem Kern eine Reflexionsfolie für DBR unter Vorzeichen von Inklusion, Innovation und Partizipation darstellt und damit eine Orientierungsfunktion für DBR als Ansatz in der Inklusionsforschung bietet.

2.0 Design-Based Research im Kontext von Inklusion

DBR bietet ein methodisches Rahmenwerk, um Probleme nicht nur zu beschreiben, sondern systematisch anzugehen. Dabei verstehen wir folgende Merkmale als konstitutiv:

- Gemeinsame Arbeit in RPPS: Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen arbeiten gemeinsam an einem praxisrelevanten Problem (Farrell et al. 2021; Burr & Degotardi, 2024; Penuel & Gallagher, 2017).
- Iterative Zyklen: Der Forschungsprozess verläuft über mehrere iterative Zyklen, die sich jeweils aus Analyse und Exploration, Design und Konstruktion sowie Evaluation und Reflexion speisen (McKenney & Reeves, 2019).
- Dualer Erkenntnisgewinn: Die Ergebnisse sind sowohl für die konkrete Praxis als auch für die Wissenschaft relevant – d. h. sowohl lokal wirksam als auch generalisierbar (Easterday et al. 2014; Anderson & Shattuck, 2012).
- Transfer und Problemorientierung durch Adressierung praxisnaher Bildungsprobleme, die im Rahmen konkreter Interventionen bearbeitet werden (Anderson & Shattuck, 2012; Hjalmarson & Ward Parsons, 2021).

In diesem Kontext ist Partizipation, verstanden als umfassende Beteiligung an und Identifikation mit institutionellen bzw. gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen (Schwab, 2022), somit nicht nur ein Fixpunkt von Inklusion (Haug, 2017; Norwich, 2023), sondern auch Element erfolgreicher Transferarbeit (Altrichter, 2020; Lai & McNaughton, 2022; Penuel et al., 2021). Dabei müssen die skizzierten Probleme im Wissenschafts-Praxis-Transfer und damit die bestehende Lücke zwischen Bildungsforschung und -praxis für Prozesse inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung (Ainscow et al., 2006; Arndt & Werning, 2017; Werning, 2017) um Fragen nach einer normativen Perspektive auf beide Felder – Forschung und Praxis – erweitert werden. Zentrale Normative, die Zielperspektiven gestaltungsorientierter Forschung rahmen, ergeben sich aus dem menschenrechtlich fundierten Auftrag zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems (Kroworsch, 2023; UN-BRK, 2008) und finden ihre Konkretisierung in Leitlinien für die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken in Bildungseinrichtungen (Booth & Ainscow, 2019). Inklusives Schul- und Unterrichtsentwicklung bewegt sich demnach in einem reflexiv zu bearbeitenden Spannungsfeld zwischen programmatischer Ebene, als Erwartungshorizont an eine inklusive schulische Praxis, und der konkreten Realisation dieser Praxis (Arndt & Werning, 2017) in einem Schulsystem, das weiterhin von Selektionslogiken geprägt ist (Steinmetz et al., 2021). Es zeigt sich ein Dilemma schulischer Innovationspraxis: Während auf der einen Seite hohe normative Anforderungen bestehen (z. B. durch die UN-BRK), bleiben die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten in der Regel, beispielsweise aufgrund des gravierenden Lehrkräftemangels (Hollenbach-Biele et al., 2020), hinter diesen Ansprüchen zurück. York et al. (2024) sprechen in diesem Zusammenhang vom „inkonsequenten Modus“ (S. 158) sozialpolitischer Steuerung, in dem innovative Elemente eingeführt werden, ohne die exkludierenden Strukturen wirklich zu überwinden. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich auch im schulischen Alltag: Neue Konzepte wie inklusive Diagnostik oder diversitätssensible Didaktik werden pilotiert, ohne dass die Rahmenbedingungen für ihre nachhaltige Implementierung gesichert wären (Rolff, 2023). Hier könnte eine partizipative Bildungsforschung unter Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis ansetzen.

Innovation ist somit ergänzend zum Partizipationsgedanken ein verbindendes Element zwischen DBR und inklusionsbezogener Forschung. Dies spiegelt sich in der schwankenden Stellung der Inklusionsforschung zwischen forschenden und gestaltenden Zugängen (Platte, 2016) wider, in dem einerseits Fragen von Inklusion und Exklusion sowie damit verbundene Prozesse in Gesellschaft wie Bildungseinrichtungen beschreib- und analysierbar werden, aber begleitende Forschung auch einer „reformpädagogische[n] Vision“ (Platte, 2016, S. 157) inklusiver Bildung verpflichtet scheint. Im Sinne dieser Gestaltungsaufgabe genügt es demnach nicht, die Diskrepanz zwischen inklusiver Programmatik und Praxis zu konstatieren bzw. zu theoretisieren, sondern es sollen Wege zur Überwindung dieser aufgezeigt wer-

den. Spezifisch kumuliert dies in der Forderung nach einer „Entwicklungsforschung für inklusive Unterrichtskonzepte“ (Frohn et al., 2022, S. 250). Es geht demnach um eine umfassende Weiterentwicklung der pädagogischen und didaktischen Qualität des Unterrichts (Hackbarth & Martens, 2018). Der Prozesscharakter inklusiver Pädagogik im Sinne eines permanenten Bestrebens der Teilhabemaximierung für alle Schüler:innen und insbesondere für vulnerable Gruppen (Ainscow et al., 2006; Haug, 2017) korrespondiert sowohl mit dem zirkulär-iterativen Forschungsansatz von DBR wie auch der darin realisierten Praxisbezogenheit enger Wissenschafts-Praxis-Kooperation (McKenney et al., 2023; Plomp, 2013). So werden die partizipativen Elemente in DBR in Form einer systematischen und kollaborativen Beteiligung relevanter Bildungsakteur:innen als besonderes Potential für eine inklusive Forschung gesehen (Stockless & Brière, 2024). DBR und Inklusion können demnach in einem produktiven Wechselverhältnis zueinander betrachtet werden.

Aus dieser Perspektive heraus wäre zu vermuten, dass DBR bereits eine breite Rezeption im Kontext inklusionsbezogener Forschung erfährt. Recherchiert man jedoch in einschlägigen Datenbanken (FIS, ERIC) zu den Suchbegriffen „Inklusion“ bzw. „inclusion“ und „Design-Based Research“ finden sich nur wenige Treffer und auch die Anzahl der Studien, die einen expliziten Inklusionsbezug ausweist, fällt überraschend gering aus. Vorliegende Reviewstudien zu DBR (Lehrmann et al., 2022; Tinoca et al., 2022; Zheng, 2015) nehmen keinen expliziten Bezug auf inklusionsbezogene Forschungsfragen. Versucht man dennoch die wenigen vorliegenden (inter-)nationalen Studien hierzu zu systematisieren, lassen sich aktuell drei Felder identifizieren:

I. Entwicklung inklusiver Lernumgebungen und barrierefreier Lernmaterialien

In Projekten mit diesem Fokus wird DBR genutzt, um Gestaltungskriterien für möglichst inklusive Lernumgebungen bzw. darin integrierte Lernmaterialien zu erarbeiten und diese mit Praxis zu erproben. Entsprechend erfolgt inklusionsbezogene Forschung darin stärker mit einem fachdidaktischen Schwerpunkt, z.B. in Mathematik (Demo et al., 2021; Hopkins & O’Donovan, 2021) oder im naturwissenschaftlichen Unterricht (Kim, 2016; Küpper et al., 2020a, 2020b; Küpper & Weck, 2021; Rott & Marohn, 2016, 2017). Fachdidaktische Traditionen designbasierter Entwicklungsforschung werden auf das Forschungsfeld inklusiver Unterrichtsgestaltung übertragen, sodass grundsätzlichere Fragen zur inklusiven Schulentwicklung nicht adressiert werden.

II. Lehrkräfteprofessionalisierung und Inklusion

Ein weiterer Bereich, für den sich konkrete Projekte im Zusammenspiel von DBR und Inklusion identifizieren lassen, ist die professionalisierungsbezogene Forschung mit einem Schwerpunkt auf die Vermittlung didaktisch-diagnostischer Kompetenzen für einen adaptiven, inklusiven Unterricht. Hierzu werden mittels DBR Aus- und Fortbildungskonzeptionen sowie damit verbundene theoretisierte Rahmenmodelle zur

Planung und Analyse von inklusiven Lehr-Lern-Situationen entwickelt und erprobt (Frohn & Brodesser, 2019; Greiten et al., 2023; Greiten et al., 2025; Schroeder et al., 2021; Schroeder, et al., 2025). Zielgruppe sind hierbei sowohl Lehramtsstudierende, wie auch Lehrkräfte in der schulischen Praxis. Über den Weg der Professionalisierung sollen indirekt auch inklusive Schul- und Unterrichtstrukturen bzw. -praktiken weiterentwickelt werden.

III. Teilhabeorientierte Schulentwicklung

Ein drittes Forschungsfeld bilden sowohl im Design wie auch in den beteiligten Akteurskonstellationen komplexere Projekte zu inklusiven bzw. teilhabeorientierten Schulentwicklungsprozessen (Brookman-Frazer et al., 2012; Laubenstein & Scheer, 2021; Platte et al., 2024). Dabei liegt der Betrachtungsfokus nicht allein auf der Einzelschule, sondern Aspekte gemeindebezogener bzw. regionaler Entwicklung und Vernetzung stehen im Vordergrund. DBR im Sinne designbasierter Schulentwicklung (Mintrop, 2016) bildet den Rahmen, um verschiedene Akteursgruppen systematisch in einen solchen Gestaltungsprozess kollaborativ und partizipativ einzubeziehen.

Die bisher eher geringe Rezeption von DBR in inklusionsbezogenen Forschungszusammenhängen (Schroeder & Reh, 2023) wirft daher Fragen zur konkreten Ausgestaltung wie der generellen Realisierbarkeit designbasierter Forschung im Kontext inklusiver Bildungsinnovation und der damit verbundenen Zusammenarbeit mit Praxisakteur:innen auf. Dies nehmen wir daher im Folgenden zum Anlass, um einen Ansatz von Design-Based Research for Inclusion in einer dreifachen Verhältnissetzung von Inklusion, Innovation und Partizipation zu argumentieren.

3.0 Research-Practice-Partnerships als Chance inklusionsorientierter Forschung

Eine Schlüsselstrategie in DBR (Bakker, 2019; Dilger & Euler, 2018) ist die Etablierung nachhaltiger RPPS (Coburn & Penuel, 2016; Penuel et al., 2021) als Form der kollaborativen Zusammenarbeit. Es lassen sich verschiedene Merkmale identifizieren, die kennzeichnend für RPPS sind und in ihrer Summe RPPS in DBR von anderen Formen von Partnerschaften und Forschungsformen abgrenzen (Farrell et al., 2021). So wird eine möglichst gleichberechtigte und längerfristige Kooperation zwischen Forschenden und Praktiker:innen, bei der Praxisexpert:innen nicht nur punktuell, sondern durchgängig am Forschungs- und Entwicklungsprozess beteiligt sind, angestrebt (Coburn & Penuel, 2016). Die beteiligten Akteur:innen sollen dabei möglichst ihre individuellen fachlichen Kompetenzen in den Prozess einbringen können. Bildungspraxis ist damit nicht nur Forschungsgegenstand, sondern „Mit-Konstrukteur einer Erforschung von Innovationen, Verbesserungen und Problemlösungen, bei der gleichzeitig reflektiert mit der Differenz der Systemgrenze von Bildungsforschung und -praxis umzugehen ist“ (Ker-

res et al., 2022, S. 7). Aus Sicht der Forschung wird sich ein tiefergehender und nachhaltigerer Zugang zur aktuellen (schulischen) Praxis versprochen (Penuel et al., 2021). Ziele sind eine stärkere Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Praxis, die Adressierung und Lösung relevanter Praxisprobleme sowie eine damit verbundene Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität und des Bildungserfolgs der Schüler:innen (Penuel & Gallagher, 2017). Die konkrete Art und Weise der Mitgestaltung kann sich jedoch erheblich unterscheiden (Dilger & Euler, 2018; Euler, 2024; Farrell et al. 2021). Eine forschungspraktische Ausrichtung entlang von DBR geht mit spezifischen theoretischen, methodischen und kooperativen Erwartungen einher. Zugleich entstehen daraus besondere Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen und praxisnahen Akteur:innen, insbesondere im Hinblick auf die Ausgestaltung nachhaltiger und tragfähiger Kooperationsstrukturen (Reh et al., 2024). Diese Strukturen bestimmen maßgeblich die Qualität der Zusammenarbeit und beeinflussen in hohem Maße die Art der gemeinsam generierten Erkenntnisse. Ziel solcher Kooperationen ist es, eine Wissensproduktion zu ermöglichen, die einerseits lokal anschlussfähig ist – also direkt auf die Bedarfe und Kontexte der Praxis reagiert – und andererseits generalisierbare, theoretisch fundierte Einsichten generiert, die auch auf andere Kontexte übertragbar sind (Euler, 2024; McKenney & Reeves, 2019). Damit wird ein zentraler Anspruch von DBR verfolgt: die gleichzeitige Entwicklung von praxisrelevanten Lösungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen durch iterative Gestaltungs- und Reflexionsprozesse in enger Partnerschaft.

Eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen dieser partnerschaftlichen Zusammenarbeit ist die bewusste Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen innerhalb des Forschungsprozesses (Reh et al., 2024). Nur wenn asymmetrische Strukturen zwischen Wissenschaft und Praxis reflektiert und aktiv bearbeitet werden, kann eine gleichberechtigte Partizipation aller beteiligten Akteur:innen ermöglicht werden (Farrell et al., 2021). Diese Gleichberechtigung bezieht sich nicht nur auf die Mitwirkung an einzelnen Projektentscheidungen, sondern auch auf die Mitgestaltung von Zielsetzungen, Methodenwahl und Auswertung – und ist somit konstitutiv für das Verständnis von DBR als ko-produktiver Forschungsansatz. Gleichzeitig ist jedoch zu berücksichtigen, dass sowohl die Tiefe als auch die Qualität der Partizipation stark variieren können – nicht nur zwischen unterschiedlichen Projekten, sondern auch innerhalb einzelner Projektphasen (Dilger & Euler, 2018). So kann sich beispielsweise eine Zusammenarbeit in einigen Phasen in einem eher beratenden Modus vollziehen, während in anderen Phasen eine intensivere Mitwirkung an der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Interventionen möglich wird. Entsprechend differenziert gestalten sich auch die Rollen und Verantwortlichkeiten der beteiligten Praktiker:innen, die je nach Projektkontext, Ressourcenlage und institutionellem Rahmen unterschiedlich ausfallen können (Euler, 2024). In diesem Zusammenhang verweisen Farrell et al. (2021) auf verschiedene Dimensionen, entlang derer RPPS ausgestaltet und typologisiert werden können. Diese Variationen betreffen

unter anderem die Zielsetzungen der Partnerschaft, die gewählten forschungsmethodischen Zugänge sowie die institutionelle Verankerung der RPPS im jeweiligen Bildungssystem. Darüber hinaus üben auch externe Faktoren, wie beispielsweise die Anforderungen und Interessen potenzieller Fördergeber:innen, einen maßgeblichen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung solcher Partnerschaften aus (Farrell et al., 2021).

Ein prägnantes Beispiel hierfür stellt die erste Phase des DBR-Prozessmodells nach Euler (2014) dar, in der idealerweise bereits eine enge Zusammenarbeit mit Praktiker:innen – etwa Lehrkräften – bei der gemeinsamen Problemdefinition vorgesehen ist (Penuel & Gallagher, 2017; Euler, 2024). Im Rahmen klassischer Drittmittelverfahren, wie sie im deutschen Schulsystem üblich sind, gestaltet sich eine solche frühe Einbindung jedoch als problematisch. Da im Vorfeld der Antragstellung in der Regel keine finanziellen oder zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen, ist eine vertiefte Kooperation in dieser frühen Phase oftmals nur auf Grundlage individueller Initiative und freiwilligen Engagements von Seiten der Praxisakteur:innen möglich. Diese strukturellen Rahmenbedingungen beeinflussen die partizipative Qualität der Zusammenarbeit erheblich. Die systemische Positionierung der Beteiligten, die institutionellen Hürden des Antragsverfahrens sowie die begrenzten zeitlichen Ressourcen im schulischen Alltag führen dazu, dass eine gleichberechtigte Mitgestaltung durch Praktiker:innen häufig eingeschränkt bleibt. Ein kontrastierendes Beispiel bieten sogenannte Modellversuche, bei denen von Beginn an andere strukturelle Voraussetzungen gelten. Innerhalb dieser Formate sind in der Regel bereits in der Konzeption eine enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis institutionell vorgesehen und ermöglichen somit frühzeitige, ressourcengestützte Kooperationen. Eine genauere Betrachtung solcher Modellprojekte erscheint daher sinnvoll, um die Bedingungen gelingender partizipativer Zusammenarbeit systematisch zu analysieren.

4.0 Partizipation als (Dis-)Kontinuität zwischen Integrations- und Inklusionsforschung

Betrachtet man die Geschichte der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Deutschland (Liebermeister & Hohhuth, 1999; Schnell, 2003, 2006) als Vorläufer aktueller Inklusionsbestrebungen, stellt sich diese spätestens mit Beginn der ersten Modellversuche in den 1980er Jahren auch als eine Geschichte intensivierter Wissenschafts-Praxis-Kooperationen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung dar (Lütje-Klose & Miller, 2015; Müller & Prengel, 2013; Preuss-Lausitz, 2009). Diese lassen sich daher als frühe Form von RPPs und damit einer intensivierten Partizipation von Praktiker:innen in bzw. an Forschung interpretieren. Besonderheit war jedoch, dass die Initiative vordringlich aus der Praxis an Forschende herangetragen wurde und nicht wie aktuell üblich Forschende Kooperationspartner:innen für die Realisation ihrer spezifischen Projektidee suchen. Rollen von Forschenden und Praktiker:innen unterschieden sich hingegen in den frühen

Modellversuchen wenig von aktuellen Vorstellungen zu kollaborativen Formaten von RPPS (Farrell, et al., 2021). Forschende begleiteten die Entwicklung integrativer Praxis nicht nur evaluativ, sondern suchten und erprobten gemeinsam mit Praktiker:innen neue Wege zur Gestaltung integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. „Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen von Schulversuchen zum gemeinsamen Lernen wurde von den jeweiligen Mitarbeiter/innen zunehmend als Arbeit für gemeinsames Lernen verstanden und praktiziert“ (Schnell, 2003, S. 102). Die Involviertheit der Forschenden beschränkte sich nicht nur auf eine evaluative Kontrolle der Wirkungen integrativer Beschulung (hierzu Bless, 2017; Preuss-Lausitz, 2009), sondern es ging um gemeinsame Problemlösung, Innovationshilfe, Konfliktmanagement und Aushandlungsprozesse, wobei das Dilemma zwischen Teilnahme und Objektivität früh problematisiert wurde (Schnell, 2003). Prozessschritte in der frühen Integrationsforschung mit Elementen von Bedarfsklärung, Ableitung von Gestaltungskriterien für integrativen Unterricht, systematischer Prüfung von Gestaltungsmerkmalen sowie deren übergreifende Theoretisierung (Schnell, 2003) weisen dabei deutliche Parallelen zu Vorgehensweisen in DBR auf (Buchhaupt et al., 2022). Der permanente Austausch mit den Praktiker:innen wie auch Aushandlungsprozesse mit Akteur:innen der Schulverwaltung sowie Bildungspolitik im Rahmen der Schulversuche ähneln Mustern, wie sie aktuell unter dem Begriff der RPPS (Penuel et al., 2021) gefasst werden. Integration wurde hierbei als gemeinsame Schulentwicklungsaufgabe eng im Kontext von Partizipation gedacht. Eine Relationierung von *Inklusion durch Partizipation* in bzw. an inklusionsbezogener Forschung ist damit bereits von Beginn an grundgelegt. Lehr- bzw. Fachkräfte sowie Erziehungsberechtigte partizipierten im Rahmen der Modellversuche teils umfassend an den geteilten Gestaltungsprozessen (z.B. Heyer, et al., 1990).

4.1 Problemstellen integrativer Modellversuche – Partizipation ohne Transfer?

Ein zentrales Problem der integrativen Modellversuche bestand darin, dass die entwickelten Konzepte und Ansätze außerhalb der Modellkontexte nur begrenzt Verbreitung fanden (Schnell, 2006). Zudem zeigen sich für den Gemeinsamen Unterricht an Regelschulen zum Teil erhebliche Herausforderungen, etwa im Hinblick auf soziale Integration oder die Reduktion von Leistungsdivergenzen (z. B. Huber, 2008; Katzenbach et al., 1999). Bemisst man dies nach Kriterien für erfolgreichen Transfer (Coburn, 2003), ist zwar von einem hohen Grad der Identifikation und ggf. auch Veränderungstiefe an den involvierten Modellschulen auszugehen, jedoch werden Probleme auf Ebene der Verbreitung und Nachhaltigkeit integrativer bzw. inklusiver Schulkonzepte sichtbar, wenn diese sich nur wenig jenseits der ursprünglichen Modellschulen entfalten oder aber erfolgreiche Konzepte (z.B. Teamteaching) aufgrund unzureichender struktureller Bedingungen nicht übertragen werden. In der Schulforschung wird daher auch ge-

nerell der im deutschsprachigen Raum spezifische Weg, schulische Innovationen über Schulversuche und eine damit verbundene Schulversuchsforschung anzustoßen, mittlerweile kritisch bewertet, und die Transferproblematik solcher Modellversuche hervorgehoben (Euler & Sloane, 1998; Kerres et al., 2022; Nickolaus et al., 2010). Ein zentrales Problem besteht darin, dass bei Modellversuchen der Transfer in die Breite der Bildungspraxis nicht systematisch angelegt ist, sondern vielmehr der Leuchtturmcharakter der Modelleinrichtungen andere Schulen zur Nachahmung, bei jedoch ggf. völlig anderen Ausgangsbedingungen und Ressourcen, anregen soll. Ebenso wird die unzureichende Abgrenzung zu Formen von „klassischer Organisationsentwicklung und Schulentwicklungsberatung“ (Buchhaupt, et al., 2022, S. 120) kritisch angemerkt. Es kann dabei ein hohes Maß an Partizipation der Praxisakteur:innen erreicht werden, jedoch besteht die Gefahr, dass damit vorrangig Problemstellen und Herausforderungen des spezifischen Praxisfeldes bearbeitet und diesbezüglich Veränderungen angestoßen werden. Der Übertrag auf andere schulische Kontexte ist nicht systematisch angelegt bzw. entspricht auch nicht zwingend den Interessen der involvierten Praxispartner:innen. Schulversuche folgen damit tendenziell einer Transferstrategie der Diffusion (Holtappels, 2019), bei der in Modellversuchen gewonnene Erkenntnisse beispielgebend in die Praxis einsickern sollen, jedoch ohne dass deren besondere Kontextgebundenheit (Steffens et al., 2019) hinreichend Beachtung findet. Eine nachhaltige Transferstrategie fehlt.

4.2 Inklusion durch und als Partizipation in gestaltungsorientierter Inklusionsforschung

Für die aktuelle Inklusionsforschung besteht daher weiterhin die Herausforderung, innovative Wege des Forschens und Gestaltens (Platte, 2016) zu finden, um den bestehenden Research-Practice-Gap und eine damit verbundene Gefahr der fehlenden Übertragbarkeit von Konzepten und Forschungsbefunden zu überwinden (Buchhaupt, et al., 2022). Eine Kernidee – wie bereits bei den frühen integrativen Schulversuchen – durch eine enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bedeutsame und nachhaltige Veränderungen mit Blick auf Schule und Unterricht zu erzeugen, ist auch leitend für DBR (Campanella & Penuel, 2021; The Design-Based Research Collective, 2003). Die Einbindung über RPPS stellt darin eine Möglichkeit für Partizipation im Rahmen inklusionsbezogener Forschung dar. DBR als kollaborative Forschungsstrategie verspricht dabei nicht nur ein enormes Potential für die Gewinnung praxisrelevanter Ergebnisse, sondern wird auch mit der Erwartung einer nachhaltigen und tiefgehenden Praxisimplementierung der entwickelten Konzepte und gewonnenen Erkenntnisse verbunden (Easterday et al., 2014). Besondere Aufmerksamkeit erhält der Aspekt der Kontextgebundenheit von Forschung und Entwicklung. Notwendige wie auch ungewollte Prozesse der (Re-)Kontextualisierung, d.h. der Anpassung einer Innovation an einen spezifischen Praxiskontext, werden dabei nicht so sehr als Problem oder Barriere für

den Wissenschafts-Praxis-Transfer (Steffens et al., 2019) gesehen, sondern als zentraler Teil des gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprozesses (Euler, 2024; The Design-Based Research Collective, 2003). Dies fördert somit *Inklusion durch Partizipation* der Praxispartner:innen im gestaltungsorientierten Forschungsprozess. Das Ausmaß der Beteiligung kann dabei variieren: Von einer losen Einbindung an verschiedenen Stellen des Projektes bis zur umfassenden Kollaboration in allen Phasen (Euler, 2024; Farrell et al., 2024). Sollen insbesondere umfassende Innovationen inklusiver Praxis auf den Weg gebracht werden, kann der Grad der Partizipation als Facilitator für den Erfolg im Aufbau inklusiver Strukturen, Praktiken und Kulturen fungieren.

Für inklusionsbezogene Forschung ist dies von besonderer Bedeutung, da (Re-)kontextualisierung für Prozesse inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung sowohl eine Notwendigkeit wie ein Risiko im Verhältnis zwischen programmatischem Ideal und realisierter schulischer Praxis darstellt (Arndt & Werning, 2017; Badstieber, 2021). Inklusionsorientierte Innovationen sind auf eine Passung zu den Bedingungen und Bedarfen schulischer Praxis angewiesen – McKenney et al. (2023) beschreiben dies analog zu Wygotskis Entwicklungsverständnis als „Zone of Proximal Implementation“ – auch um die Praxisakteur:innen im Transferprozess nicht zu überfordern bzw. unpraktikable Lösungen zu generieren. Es besteht gleichzeitig die Gefahr, dass Innovation den Logiken einer bestehenden non-inklusive Schulpraxis unterworfen und dahingehend entgegen ursprünglichen Absichten einer inklusiven Bildungsprogrammatisierung deformiert werden, sodass etwas entsteht, was Wocken (2019) treffend mit Begriff der „Pseudo-Inklusion“ (S. 9) beschreibt. Innovation in der „Zone of Proximal Implementation“ muss daher auch nach der Passung zu bestehenden Werten, Kulturen und Praktiken der Bildungspraxis fragen (McKenney et al., 2023). Dabei kommt der Relationierung von *Inklusion als Partizipation* Bedeutung zu. Das Ausmaß an Teilhabe bemisst sich daran, inwiefern alle an Schule beteiligten Akteur:innen, hier vor allem auch Schüler:innen, die potentiell von Marginalisierung betroffen sind, an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen partizipieren können (Hinz & Boban, 2022). DBR stellt sich hier sehr anschlussfähig zu einem vorgeschlagenen „Partnerschaftsmodell“ (Hinz & Boban, 2022, o.S.) und damit verbundenen partnerschaftsbasierte Handlungsstrategien für die Ausgestaltung inklusiver Bildungssysteme dar. Wird dieser Anspruch ernst genommen, müssen – anders als dies üblicherweise bisher im Diskurs um RPPS angelegt ist, aber auch anders als es in den integrativen Schulversuchen gedacht wurde – auch die Schüler:innen als Praxispartner:innen und Ko-Designer:innen in Prozesse inklusiver Schulentwicklung und gestaltungsorientierter Forschung einbezogen werden (Ainscow & Messiou, 2021; Reh, 2026). DBR bietet ein besonderes Potential, Partizipation und Inklusion eng zusammenzudenken (Stockless & Brière, 2024). Dies gilt um so mehr, da die Veränderung schulischer Kulturen, Praktiken und Strukturen einen zentralen Gegenstand inklusiver und damit auch partizipativer Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt (Booth & Ainscow, 2017). Gestaltungsorientierte Inklusionsforschung hat sich

daher insbesondere mit diesen Innovationsanforderungen methodisch reflektiert auseinanderzusetzen.

5.0 Innovation, Inklusion und Partizipation in relationaler Perspektive: Ein Modell gestaltungsorientierter Inklusionsforschung

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass Innovation, Inklusion und Partizipation in schulischen Entwicklungsprozessen untrennbar miteinander verwoben sind. DBR bietet für dieses Zusammenspiel einen methodischen Zugang, der praxisnahe Problembearbeitung, gemeinsame Wissensproduktion und iterative Weiterentwicklung verbindet und gleichzeitig verschiedene Problemstellen wie den bestehenden Theorie-Praxis-Gap effektiv bearbeitet. Durch seine Nähe zur schulischen Realität und die Arbeit in RPPS schafft DBR einen Rahmen, der lokale Passung ebenso ermöglicht wie die Entwicklung übertragbarer Erkenntnisse.

Im folgenden Abschnitt wird ein Modell eingeführt, das diese drei Dimensionen – Innovation, Inklusion und Partizipation – als wechselseitig aufeinander bezogene Entwicklungsgrößen beschreibt. Es geht davon aus, dass inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung nur dann nachhaltig gelingt, wenn Veränderungsprozesse sowohl innovativ und kontextsensibel als auch partizipativ gestaltet sind. DBR und RPPS passen besonders gut zu diesem Verständnis, da sie Forschungs- und Entwicklungsarbeit systematisch miteinander verschränken und damit ein relationales Gestalten ermöglichen (s. Abb.:1).

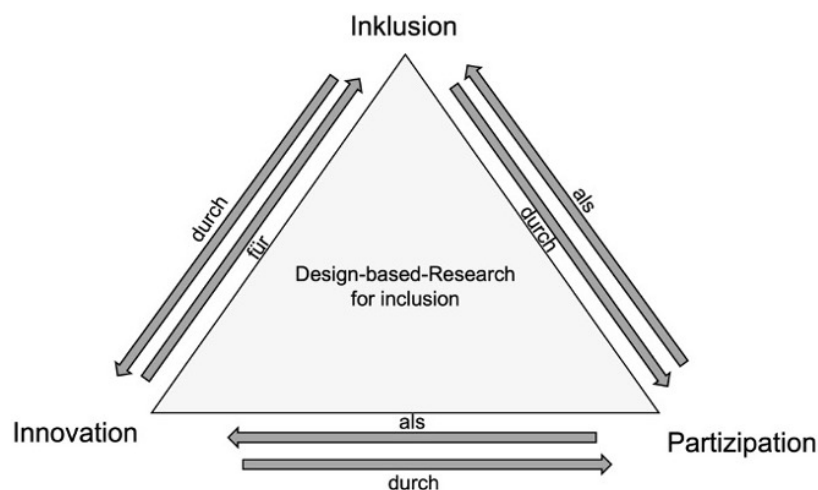


Abbildung 1: Design-Based Research for inclusion als Relationierung von Inklusion, Innovation und Partizipation (eigene Darstellung).

Das Modell begreift Innovation, Inklusion und Partizipation nicht als getrennte Kategorien, sondern als ineinander verwobene Bezugspunkte: Innovation kann inklusive Entwicklungen unterstützen, Partizipation ist ein zentrales Mittel gelingender Innovation, und Inklusion

entsteht wesentlich durch die Beteiligung an gemeinsamen Gestaltungsprozessen. Abbildung 1 veranschaulicht diese Zusammenhänge und zeigt, wie der DBR-Ansatz genau an diesen Schnittstellen operiert, indem Veränderungsvorhaben gemeinsam mit Praxisakteur:innen entwickelt, erprobt und theoretisch reflektiert werden. Dieses heuristische Modell bildet die Grundlage für die weitere argumentierende Ausdifferenzierung der Potenziale gestaltungsorientierter Inklusionsforschung. Diese Relationierungen werden im Weiteren ausdifferenziert und diskutiert.

6.0 Inklusion als (schulische) Innovation(sanforderung)

Betrachtet man schulische Inklusion als Mehrebenenkonstellation (Amrhein, 2016) betreffen die anzustoßenden Erneuerungen alle drei zu adressierenden Innovationsbereiche (Erneuerung von Aufgaben, Inhalten oder Programmen, Personen oder des sozialen Systems nach Holtappels (2013)). Dementsprechend kann schulische Inklusion nicht allein durch eine veränderte, inklusive Didaktik erreicht werden (Heimlich, 2019), „[v]ielmehr ist die Schule als System mit einzubeziehen, wenn der Weg zur inklusiven Schule beschritten werden soll. Auch die Einrichtung von inklusiven Klassen bleibt in den meisten Fällen keine isolierte Maßnahme, sondern erfasst über kurz oder lang die gesamte Schule. [...] Der Weg zur inklusiven Schule führt über Prozesse der Schulentwicklung“ (Heimlich, 2019, S. 173).

Die schulische Umsetzung von Inklusion ist also weit mehr als die Integration einzelner Schüler:innen in bestehende Schulstrukturen, obgleich sich die Innovationstätigkeit zu Beginn der Öffnung allgemeiner Schulen für Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf diesen Bereich fokussierte (Heimlich, 2019). Vielmehr stellt sie eine tiefgreifende und systemische Herausforderung dar, die das gesamte Bildungssystem, seine Akteure sowie die zugrunde liegenden Denk- und Handlungsmuster betrifft (Haug, 2017; UNESCO, 2009). Es kann mittlerweile von einer „Vielfalt der Entwicklungsprozesse“ mit „innovative[n] Prozesse[n] auf weiteren Entwicklungsebenen“ (Heimlich, 2019, S. 173) ausgegangen werden.

Es zeigen sich Verknüpfungsmöglichkeiten von Inklusion und Innovation auf mehreren Ebenen (Melzer et al., 2022). Im Kontext von DBR sind dabei die Relationierungen *Inklusion durch Innovation* und *Innovation für Inklusion* (siehe Abb. 1) von besonderer Bedeutung, wie nachfolgend argumentiert werden soll.

6.1 Inklusion durch Innovation

Inklusion durch Innovation zeigt sich im DBR-Kontext vorrangig durch die Abgrenzung zu anderen Forschungsansätzen. Hierbei ist DBR als durchaus innovativ zu betrachten, hebt er sich doch eindeutig von tra-

dierten Zugängen ab: „Most educational research describes or evaluates education as it currently is. Some educational research analyzes education as it was. Design research, however, is about education as it could be or even as it should be” (Bakker, 2018, S. 3). Inklusion kann hierbei als noch zu erreichendes Ziel betrachtet werden, welchem sich durch die innovative, zukunfts- und lösungsorientierte Arbeitsweise (Campanella & Penuel, 2021) angenähert werden kann: Innovation ermöglicht Inklusion. Technologische Innovationen können den Entwicklungsprozess unterstützen (Idel et al., 2026), könnten aber auch der Verhältnissetzung von Innovation und Partizipation (siehe Abb. 1 sowie Kap. 6) zugeordnet werden.

6.2 Innovation für Inklusion

Innovation für Inklusion wird vor allem in den bereits beschriebenen RPPS deutlich, die im Kontext von DBR eine zentrale Rolle einnehmen. Geht man nun davon aus, dass beispielsweise in inklusiven Schulentwicklungsprozessen, wo unflexible Konzepte oft scheitern, die Zusammenarbeit mit Schlüsselakteur:innen zur Umsetzung des Entwicklungsvorhabens unbedingt notwendig ist (Kelm et al., 2025; Platte et al., 2024), so zeigt sich, dass Inklusion nicht nur das übergeordnete Ziel ist, sondern auch die Arbeitsweise beeinflusst und somit die Etablierung inklusiver Vorgehensweisen und Strukturen verlangt: Inklusion strukturiert Innovation.

Zudem ermöglicht DBR die implizite und explizite Übertragung der im Forschungs- und Entwicklungsprozess gewonnenen Erkenntnisse auf andere Kontexte (Bakker, 2018). McKenney et al. (2015) beschreiben drei Arten von Ergebnissen, die DBR hervorbringt:

“The primary output of design research is the knowledge that is generated as a result; this usually takes the form of design principles. The secondary output of design research in this domain is its societal contribution: curricular products or programs that are of value in schools or to a broader education community. The tertiary output, related to the learning orientation, is the contribution made by design research activities themselves to the professional development of participants” (McKenney et al., 2015, S. 72f.).

Durch Strategien wie Conjecture Mappings (Sandoval, 2014) oder Designprinzipien (van den Akker, 2013) können im Designprozess getroffene Entscheidungen sichtbar gemacht und in ähnlichen, inklusionsorientierten Projekten unter Beachtung der jeweiligen lokalen Gegebenheiten (Bakker, 2018) genutzt werden. Sie werden als Leitlinien verstanden, anhand denen die Ziele und Kriterien im DBR Prozess transparent gemacht und somit von Dritten überprüft werden können (Brückel et al., 2023). Hierbei existieren verschiedene Formate zur Formulierung von Designprinzipien. Van den Akker (2013) schlägt folgendes Format vor:

“[Design] principles may be captured in (a growing set of) heuristic statements of a format such as:

- If you want to design intervention X [for purpose/function Y in context Z]
- then you are best advised to give that intervention the characteristics C1, C2,..., Cm [substantive emphasis]
- and to do that via procedures P1, P2, ..., Pn [methodological emphasis]
- because of theoretical arguments T1, T2, ..., Tp

and empirical arguments E1, E2, ..., Eq” (van den Akker, 2013, S. 67).

Durch diese Formulierung können Dritte nicht nur die Güte des Forschungsprozesses bewerten, sondern ebenfalls einordnen, inwiefern die Handlungsleitlinien für eigene Kontexte ebenfalls nutzbar gemacht werden könnten. Designprinzipien erfüllen somit zentrale Funktionen für unterschiedliche Zielgruppen wie Forschende, zukünftige Anwender:innen und bildungspolitische Entscheidungsträger:innen (Nieveen & Folmer, 2013). Die sekundären und tertiären Ergebnistypen von DBR nach McKenney et al. (2015) weisen darüber hinaus eine Passung zu den vielfältigen Entwicklungsprozessen auf, die in der inklusiven Schulentwicklung von Heimlich (2019) beschrieben werden.

Die Nutzung des innovativen DBR-Ansatzes kann also wie zuvor erwähnt als Transferstrategie wirken und somit zu Inklusion beitragen.

6.3 Inklusive Schulentwicklung als Innovationspraxis

Führt man nun die zuvor beschriebenen Perspektiven *Inklusion durch Innovation* und *Innovation für Inklusion* in Anlehnung an die vier Perspektiven nach Melzer et al. (2022) zusammen, kann Inklusion als unabdingbare Innovationsanforderung konstatiert werden. Schule muss in der Lage sein, reflexiv mit Differenz umzugehen und ihre eigenen Strukturen kontinuierlich zu hinterfragen, um „nachhaltige[...] Veränderungen im Sinne einer sich selbst entwickelnden Schule“ (Bischof, 2016, S. 47) bewirken zu können. Die Umsetzung von Inklusion stellt dementsprechend nicht nur eine bildungspolitische, sondern auch eine forschungs- und innovationsbezogene Herausforderung dar und ist ein Gradmesser für die Innovationsfähigkeit von Schule, Wissenschaft und Politik. Inklusion bietet hierbei nicht nur ein Anwendungsfeld, sondern auch eine normative Orientierung für zukünftige Innovationsprozesse. Innovationsprozesse sind dabei in der zuvor skizzierten Logik designbasierter und transferorientierter Forschung in ihrem Verhältnis zu partizipativen Formen von Forschung, Gestaltung und Entwicklung zu betrachten. Folglich ist auch die reziproke Beziehung von Innovation und Partizipation in ihrer Bedeutung für eine designbasierte Inklusionsforschung dezidiert zu thematisieren.

7.0 Innovation durch und als Partizipation?

Inklusion ist nicht allein ein pädagogisches Ziel, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die auf struktureller, kultureller und individueller Ebene verwirklicht werden muss (UNESCO, 2009; Norwich, 2023). Gestaltungsorientierte Inklusionsforschung nimmt sich genau dieser Aufgabe an: Sie will nicht nur beschreiben und analysieren, sondern auch Gestaltungswissen im Sinne innovativer Neuerungen erzeugen. Dies bedeutet, dass Forschung als aktiver Beitrag zur Entwicklung inklusiver Praxen verstanden wird und nicht nur als beobachtendes oder bewertendes System. Unter dieser Prämisse ist die partizipative Beteiligung von Praxisakteur:innen in Form von RPPS zentral (Farrell et al., 2021; Peneul & Gallagher, 2017; Euler, 2024). Jedoch stellt die Partizipation von Betroffenen in Forschungsprozessen noch nicht den Regelfall dar (Boger & Korntheuer, 2024), sondern eher die Ausnahme. Daher werden im Folgenden zwei Punkte verhandelt: DBR im Kontext der Forderung der Gestaltung von *Innovation durch Partizipation* und ebenso die Möglichkeit durch Empowerment-Prozesse Problembetroffene in Forschungskontexte stärker einzubinden, also *Partizipation selbst, als Innovation zu realisieren*.

Im Rahmen von DBR sind Partizipationsprozesse, insbesondere im Zusammenhang mit der Nutzung von RPPs, methodisch breit angelegt und ausdrücklich erwünscht (Farrell et al., 2021; Peneul & Gallagher, 2017). Gerade im Kontext der inklusionsorientierten Weiterentwicklung von Schule und Unterricht kommt ihnen besondere Bedeutung zu, da sie gewährleisten, dass Interventionen praxisnah entwickelt und an realen Herausforderungen der schulischen Realität ausgerichtet werden (Dilger & Euler, 2018; McKenney et al., 2023). Darüber hinaus ermöglichen es partizipative Verfahren, Erfahrungen und Handlungsoptionen aus der inklusiven Unterrichtspraxis systematisch zu erfassen und im Sinne iterativer Entwicklungsprozesse über Einzelfälle hinaus nutzbar zu machen (McKenney & Reeves, 2019). Denn gelingende inklusive Praktiken verbleiben häufig auf der Ebene individueller Lehrpersonen oder einzelner Schulen, ohne strukturell wirksam zu werden. Darauf verweisen unter anderem Wilke und Reh (2021), die zeigen, dass innovative Ansätze in einem bislang nur begrenzt auf Inklusion ausgerichteten Schulsystem häufig als sogenannte funktionelle Regelverstöße auftreten – das heißt, als informelle Abweichungen vom institutionellen Rahmen, die es Lehrkräften ermöglichen, widersprüchliche Anforderungen zu bewältigen, ohne das bestehende System grundsätzlich zu verändern:

„Funktionelle Regelverstöße bilden für die in der Organisation handelnden Akteur*innen, wie z. B. Lehrkräfte an Schulen, [...] allgegenwärtige Handlungsalternativen, um mit widersprüchlichen Anforderungen umgehen zu können, ohne dabei das System als solches zu beeinflussen“ (Wilke & Reh, 2021, S. 9).

Eine gleichberechtigte, ko-konstruktive Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulen bietet auf dieser Grundlage ein erhebliches Innovationspotenzial. Sie kann dazu beitragen, implizit entwickelte Praktiken

aus der individuellen Ebene zu heben, systematisch weiterzuentwickeln und strukturell in die schulische Praxis zu überführen.

7.1 Innovation durch Partizipation

Konkret können Kooperationspartner:innen Lehrkräfte und weitere pädagogisch handelnden Akteur:innen sein, Schüler:innen, Erziehungsberechtigte oder auch Stakeholder:innen auf administrativer Ebene. Eine gestaltungsorientierte Forschung, die auf der Partizipation von Praktiker:innen fußt, ermöglicht nicht nur das Erkennen und Beschreiben von Barrieren, sondern auch das Erproben und Verankern von inklusiven Innovationen im Alltag. Inklusion lässt sich nicht verordnen, sondern muss vor Ort gemeinsam entwickelt und getragen werden. Denn es zeigt sich, wenn Lehrkräfte Forschung lediglich umsetzen oder testen (instrumentelle Nutzung), setzen sie sich wenig mit den Inhalten auseinander. Beteiligen sie sich hingegen aktiv – zum Beispiel bei der Datenauswertung – steigt das Verständnis und die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse auch wirklich genutzt werden (Brown & Allen, 2021; Sjölund et al., 2022).

Partizipation in diesem Sinne bedeutet daher, die Perspektiven der problem betroffenen Personen (Burr & Degotardi, 2024) nicht nur zuzulassen, sondern diese aktiv in den Prozess zu integrieren. Partizipation kann als die „Teilhabe an Entscheidungsmacht“ (Urban, 2005, S. 2) definiert werden und meint im Kontext von DBR eine kollaborative und demokratische Partizipation. „Diejenigen Menschen, die von einer Entscheidung betroffen sind, sollen auch in die Entscheidungsfindung eingebunden sein“ (Lindmeier & Meyer, 2020, S. 41). Im DBR-Ansatz nehmen RPPs somit häufig die Stellung von Co-Forschenden ein. Gerade das subjektive Wissen der Beteiligten liefert zentrale Impulse, die sicherstellen sollen, dass die erarbeiteten Forschungsergebnisse auch relevant für die Praxis sind (Burr & Degotardi, 2024; Farrell et al., 2021; Penuel & Gallagher, 2017). Dabei muss Partizipation im Sinne von Agency kritisch reflektiert werden: Wer spricht für wen? Wer wird (nicht) gehört? (Hüpping & Velten, 2023; Amancay & Holzrattner, 2024).

7.2 Partizipation als Innovation

Im Rahmen von DBR bedeutet die Zusammenarbeit in RPPs, dass *Innovation durch Partizipation* ermöglicht wird. Zugleich ist kritisch anzumerken, dass die systematische und strukturierte Einbindung von Praktiker:innen bislang nicht fest im schulischen System verankert ist (siehe Kap. 2). Besonders im deutschsprachigen Raum zeigt sich, dass partizipative Forschungsansätze in schulischen Kontexten bislang nur begrenzt umgesetzt werden. Vor diesem Hintergrund kann die partizipative Einbindung von Praxisakteur:innen im Sinne von DBR auch als

Partizipation als Innovation verstanden werden: Die gezielte Entwicklung innovativer Formate schafft Räume und Gelegenheiten für Partizipation.

Damit wird deutlich, dass insbesondere im Rahmen von DBR zentrale Desiderate hinsichtlich der Rolle von Praktiker:innen in Forschungsprozessen sowie der strukturellen Voraussetzungen für gelingende partizipative Zusammenarbeit benannt werden können. Diese Aspekte verweisen zugleich auf die grundlegende Frage nach dem Verhältnis von Partizipation und Inklusion in Forschungs- und Innovationsprozessen (siehe Kap. 4).

8.0 Design-Based Research for inclusion – eine Reflexionsgrundlage

Mit dem Ansatz eines Design-Based Research for Inclusion argumentieren wir für eine Form gestaltungsorientierter Bildungsforschung, die sich den grundlegenden Zielstellungen zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems in seiner paradigmatischen Qualität verpflichtet fühlt, ohne sich kritisch-analytischen Perspektiven auf teils weiter vorherrschende non-inklusive Praktiken, Strukturen und Kulturen in Bildungseinrichtungen und Gesellschaft insgesamt zu verschließen. Es geht demnach nicht darum, system-affirmativ lediglich Steuerungswissen für Bildungspolitik bereitzustellen, sondern ebenso die damit verbundenen Ausgangsprämissen im Sinne einer vertiefenden Ist-Stand- und Bedarfsanalyse im Kontext pädagogischer Praxis (McKenney & Reeves, 2019; Dilger & Euler, 2018) strukturiert als Teil des gestaltungsorientierten Forschungsprozesses kritisch in den Blick zunehmen (vgl. z.B. Miller et al., 2025).

Es ergeben sich demnach spezifische Innovationsanforderungen sowohl für Wissenschaft wie auch Praxis. Im Kontext von Forschung bedeutet dies, dass sich in Teilen die zu stellenden Fragen, z.B. nach Teilhabemöglichkeiten für alle Schüler:innen oder die Gestaltung barrierefreier Lernsettings ebenso verändern, wie auch die methodischen Herausforderungen im Umgang mit einem hoch diversen Forschungsfeld, vor dessen Hintergrund es offenzulegen gilt, was mit Inklusion überhaupt gemeint bzw. erforscht wird (Göransson, & Nilholm, 2014). Für die Bildungspraxis bedarf es entsprechender Konzepte, um in teils non-inklusive Strukturen und aktuell oft fehlenden Ressourcen (Hollenbach-Biele et al., 2020), mit den Spannungsfeldern und Ambivalenzen im Kontext von Inklusion (Dexel, et al., 2025) produktiv umzugehen. Durch DBR-spezifische Werkzeuge wie Conjecture Mapping (Prediger, 2024; Sandoval, 2014) oder Design-Principles (Bakker, 2019; Euler, 2017) können die wertbezogenen Prämissen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung auch in Relation zu bestehenden Strukturen, Kulturen und Praktiken systematisch offengelegt und als Teil des forschungsmethodischen Prozesses konzeptualisiert bzw. reflektiert werden. DBR kann hierbei einen methodologischen Rahmen bilden, um gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprozesse mit dem Ziel der

Innovation systematisch im Sinne einer symbiotischen Transferstrategie zu gestalten. Die Offenheit von DBR durch die optimalerweise erst im Prozess erfolgende Aushandlung und Klärung der konkret anzustrebenden Innovation schafft Freiräume Konzepte und Erkenntnisse kontextbezogen und damit praxisrelevant zu generieren, aber auch kritisch bestehende Praktiken zu hinterfragen und damit Veränderungsbedarfe zu eruieren. Klarheit besteht hingegen in der grundsätzlichen Zieldimension Innovation theoriebasiert zu gestalten. Folglich können mit Blick auf die Prämisse Innovation folgende Reflexionspunkte im Kontext von Design-Based Research for Inclusion von Bedeutung sein:

- Welche Innovationsbedarfe lassen sich auf Basis der gemeinsamen ko-konstruktiven Erschließung bestehender Bildungspraxis ableiten?
- Wie stehen die analysierten bzw. artikulierten Bedarfe zur übergreifenden Zielsetzung inklusiver Bildung?
- Fördert die intendierte Innovation Prozesse zunehmender Teilhabe bzw. reduziert Marginalisierung und Ausschluss in Schule und Unterricht?
- Leistet die Innovation einen Beitrag zur Umsetzung inklusiven Unterrichts im Sinne fachlicher und sozialer Teilhabe?

Der zweite zentrale Relationspunkt, der zuvor argumentiert wurde, ist die Partizipation. Dies wird dabei im Ansatz von Design-Based Research for Inclusion in zweifacher Weise bestimmt. Aus der Notwendigkeit einer symbiotischen Transferstrategie erwächst die Bedeutung einer kollaborativen Wissenschafts-Praxis-Kooperation als wesentliches Element von DBR (Campanella & Penuel, 2021, Penuel et al. 2023). Entsprechend sind unterschiedliche Akteur:innengruppen aus dem Praxisfeld, wie Lehr-/Fachkräfte, Schüler:innen, Eltern, sowie Stakeholder:innen aus Schulleitung und Bildungsverwaltung, gemäß den grundsätzlichen Projektzielen einzubeziehen, um mit diesen einen gemeinsamen Entwicklungsprozess zu gestalten. Dies bietet auf einer zweiten Ebene die Chance, im Sinne partizipativer Forschung unterschiedliche Gruppen aktiv einzubeziehen und somit selbst Inklusion bzw. Teilhabe an Forschungs- und Entwicklungsprozessen zu stärken (Stockless & Brière, 2024). Über die Rahmenstruktur der für DBR typischen RPPs kann damit nicht nur inklusionsbezogene Forschung transferorientiert gestaltet, sondern Inklusion selbst sowohl in bzw. an Wissenschaft gefördert werden. Darauf bezogenen Reflexionsfragen für die Gestaltung designbasierter Forschungsprojekte sind daher:

- Wer partizipiert im Kontext des (geplanten) Projektes wie und in welcher Form? Ist dabei eine echte Beteiligung in der Rolle der Co-Forschenden unter Beachtung von Kriterien gelingender RPPs sichergestellt?
- Wer muss unter dem Anspruch von Inklusion zwingend partizipieren, um ein hohes Maß an Teilhabe wie auch Erfolg im Projekt sicherzustellen? Wer wird (bisher) nicht einbezogen?

Wie wird dies ggf. gerechtfertigt und kann dies im weiteren Projektverlauf noch geändert werden?

- Stärkt das Projekt durch die Ausgestaltung kollaborativer RPPs die Partizipation bestimmter Gruppen, insbesondere solcher die von Marginalisierung bedroht sind bzw. deren Sichtweise bisher eher unterrepräsentiert ist?

DBR erscheint damit als eine besonders geeignete methodologische wie methodische Rahmenstruktur, um inklusionsbezogene Forschungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht zu gestalten. Über eine reflexive Verhältnissetzung von Inklusion, Innovation und Partizipation in DBR-Projekten findet dabei eine spezifische Erweiterung dieses Rahmens unter der paradigmatischen Grundprämisse inklusiver Bildung statt.

9.0 Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Iberoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Altrichter, H. (2020). Transfer ist Arbeit und Lernen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(2). <https://doi.org/10.21248/Qfl.34>
- Amancay, J. & Holzrattner, M. (2024). Mit wem forschen wir? Und auf welche Weise? Eine forschungsethische Reflexion. In K. Laueremann, R. More, M. Sigot, & S. Sting (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 16-31). Barbara Budrich.
- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation - Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 17-36). Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2017). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 607-623). Springer VS.
- Badstieber, B. (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Klinkhardt.
- Bakker, A. (2019). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S., & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63-97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Bischof, L. M. (2016). *Schulentwicklungsforschung: Schulentwicklung und Schuleffektivität*. Springer.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2017(5), 216-227.
- Boger, M.-A. & Korntheuer, M. (2024). Inklusion in der Umsetzung und Analyse partizipativer Forschung. In K Laueremann, R. More, M. Sigot & S. Sting (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 32-50). Barbara Budrich.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner,*

Heidrun, Demo, Elisabeth Plate und Andrea Platte (2. Aufl.). Beltz.

- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The Gap Between Educational Research and Practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Brookman-Fraze, L., Stahmer, A. C., Lewis, K., Feder, J. D., & Reed, S. (2012). Building a research-community collaborative to improve community care for infants and toddlers at-risk for autism spectrum disorders. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 715-734. <https://doi.org/10.1002/jcop.21501>
- Brown, S. & Allen, A-R. (2021). The interpersonal side of research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 20–25.
- Brühwiler, C., & Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 21-36.
- Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Lutz, D., & Urban, M. (2022). Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung. In B. Schimek, G. Kreamsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel, & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 116-123). Klinkhardt.
- Burr, T. & Degotardi, S. (2024). Design Based Research in Early Childhood Education: A Scoping Review in Methodologies. *Early Childhood Educational Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01790-x>
- Campanella, M. & Penuel, W. R. (2021). Design-Based Research in Educational Settings: Motivations, Crosscutting Features, and Considerations for Design. In Z. A. Philippakos, E. Howell & A. Pellegrino (Hrsg.), *Design-based research in education: Theory and applications* (S. 3–22). The Guilford Press.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102%2F0013189X032006003>
- 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>
- Demo, H., Garzetti, M., Santi, G., & Tarini, G. (2021). Learning Mathematics in an Inclusive and Open Environment: An Interdisciplinary Approach. *education sciences*, 11(199), 1-20. <https://doi.org/10.3390/educsci11050199>
- Deutsches Institut für Menschenrechte [DIMR] (Hrsg.) (2023). *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von*

Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-88609-2>

- Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1-18. http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_eu-ler_bwpat33.pdf
- Dumont, H., Decristan, J., & Fauth, B. (2024). Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 52(2), 199-211. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00198-1>
- Easterday, M. W., Lewis, D. R. & Gerber, E. (2014). Design-based research process: Problems, phases, and applications. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences (ICLS)*, 317–324. <https://repository.isls.org/handle/1/1130>
- Euler, D. (2024). How to align objectives of practitioners and scientists in DBR projects? In *EDeR Educational Design Research*, 8(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.8.1.2131>
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15-44). Franz Steiner Verlag.
- Farrell, C.C., Penuel, W.R., Coburn, C., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Research-practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation.
- Farrell, C. C., Wentworth, L., & Nayfack, M. (2021). What are the conditions under which research-- practice partnerships succeed? *Phi Delta Kappan*, 102(7), 38-41. <https://doi.org/10.1177/00317 21721 1007337>
- Frohn, J., & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2019(3), 435-451.
- Frohn, J., Heinrich, M., Kunter, M., Lütje-Klose, B., & Prediger, S. (2022). Zukunftsperspektiven für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Gedankenaustausch. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon, & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 243-254). Klinkhardt.
- Gonser, M., & Zimmer, K. (2024). Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck, & E. Zala-Mezö (Hrsg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis* (S. 13-26). Barbara Budrich.

- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 2-11). Springer VS.
- Gräsel, C. (2011). Die Verbreitung von Innovationen als Aufgaben der Unterrichtsforschung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 320-328). Springer VS.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7-20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Greiten, S., Trumpa, S., & Veber, M. (2023). Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Umgang mit Heterogenität schaffen. Eine Projektskizze. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, R. Hendrik, R. Seebo, M. Sonntag, & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 273-279). Klinkhardt.
- Greiten, S., Trumpa, S., Veber, M., Schöner, M., Skribbe, S., & Overbeck, T. (2025). Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtsettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsfachschule – ein Projektbericht. In K. Beck, R. A. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux, & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung - spezifische Unterstützungsangebote - Übergänge in die berufliche Bildung* (S. 99-118). Waxmann.
- Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde - Konzeptionen - Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191-205). Barbara Budrich.
- Hartmann, U., & Kunter, M. (2022). Mehr Praxis in der Bildungsforschung? Eine Studie zu Praxisperspektiven in Forschungsprojekten. *Bildungsforschung*, 2022(2), 1-24. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/892/878>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik*. Kohlhammer.
- Hinz, A. (2013). Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2013(1). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>

- Hinz, A., & Boban, I. (2022). Inklusion und Partizipation. Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2022(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610>
- Hjalmarson, M. & Ward Parsons, A. (2021). Conjectures, Cycles and Contexts: A Systematic Review of Design-based Research in Engineering Education. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 142-155.
- Hollenbach-Biele, N., & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Bertelsmann Stiftung.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schule - Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45-69). Springer VS.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die deutsche Schule*, 111(3), 274-293. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.03.03>
- Hopkins, S., & O'Donovan, R. (2021). Using Complex Learning Tasks to Build Procedural Fluency and Financial Literacy for Young People with Intellectual Disability. *Mathematics Education Research*, 33(1), 163-181. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00279-w>
- Huber, C. (2008). Jenseits der Modellversuche: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht - eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 2008(1), 2-14.
- Idel, T.-S., Behrens, D., Reinisch, F., Reintjes, C., Veber, M., Bellenberg, G., Baumgarten, C. & Schwermann, A. (2026). Der inklusive Ganztags als „pädagogische Handlungseinheit“? Schulkulturtheoretische Perspektiven auf (Dis-)Kontinuitäten am Beispiel der Kooperationsentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*.
- Joyce, K. E., & Cartwright, N. (2019). Bridging the Gap Between Research and Practice: Predicting What Will Work Locally. *American Educational Research Journal*, 57(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0002831219866687>
- Kaletka, C. & Krüger, D. (2024). Innovation der Inklusion. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 147-153). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6072-15>
- Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., & Wudtke, H. (1999). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse

empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 567-590.

- Kelm, N., Ashouri, Melzer, C., Platte, A., Reh, A., Scheer, D., Schmalenbach, C., Veber, M., & Schroeder, R. (2025). Design-Based Research in der Sonderpädagogik – eine Innovationsstrategie für die inter- und intradisziplinäre Wissenschafts-Praxis-Kooperation. In J. Brandenburg, J. Gerke, A. Hußmann, J. Kuhl, O. Kunina-Habenicht, K. Limbach, F. Mörike, S. Schulze, & S. Weigelt (Hrsg.), *Sonderpädagogik – intra- und interdisziplinär!? Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 63-74). Klinkhardt.
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, 2022(2), 1-20. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/935/890>
- Kim, M. S. (2016). Multimodal Modeling Activities with Special Needs Students in an Informal Learning Context: Vygotsky Revisited. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2133-2154. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01218a>
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK & HRK. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Koenig, O. (2022). Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche eines Transformativen Inklusionsmanagements. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 19-37). Klinkhardt.
- Kroworsch, S. (2023). *Inklusive Schulbildung. Warum Bund und Länder gemeinsam Verantwortung übernehmen sollten*. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Analyse-Studie/Analyse_Inklusive_Bildung.pdf
- Küpper, A., Hennemann, T., & Schulz, A. (2020a). Sozial Emotionales Lernen in der Lernumgebung „Mit dem Licht durch unser Sonnensystem und darüber hinaus“ im inklusiven

Physikunterricht der Orientierungsstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(3), 173-184.

- Küpper, A., Hennemann, T., & Schulz, A. (2020b). (Weiter-)Entwicklung eines (digitalen Hilfesystems für den Physikunterricht in stark heterogenen Lerngruppen der Klassen 5/6. Ein Design-Based-Research-Projekt. In B. Brandt, L. Bröll, & H. Dausend (Hrsg.), *Digitales Lernen in der Grundschule II. Aktuelle Trends in Forschung und Praxis* (S. 187-203). Waxmann.
- Küpper, A., & Weck, H. (2021). Experimentelle Unterrichtsphasen im inklusiven Physikunterricht mit digitalen Medien gestalten. In S. Hundertmark, X. Sun, S. Abels, A. Nehring, R. Schildknecht, V. Seremet, & C. Lindmeier (Hrsg.), *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion. 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 10-25). Beltz Juventa.
- Lai, M. K., & McNaughton, S. (2022). *Professional Learning Networks in Design-Based Research Interventions*. Emerald Publishing Limited.
- Laubenstein, D., & Scheer, D. (2021). Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik bei Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 142-152. <https://doi.org/10.25656/01:22603>
- Lehrmann, A. L., Skovbjerg, H. M., & Arnfred, S. J. (2022). Design-based research as a research methodology in teacher and social education – a scoping review. *EDeR. Educational Design Research*, 6(3), 1-32. <https://doi.org/10.15460/eder.6.3.1850>
- Liebermeister, K., & Hohhuth, M. (1999). *Separation und Integration. Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder*. Beltz Juventa.
- Lindmeier, B. & Meyer, D. (2020). Empowerment, Selbstbestimmung, Teilhabe. In D. Meyer, W. Hilpert und B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 38-56), Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2015). Inklusiver Unterricht - Forschungsstand und Desiderata. In A. Peter-Koop, T. Rottmann, & M. M. Lüken (Hrsg.), *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule* (S. 10-31). Miltenberger Verlag.
- McKenney, S., Nieveen, N. & van den Akker, J. (2015). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 67–90). Routledge.
- McKenney, S., Voogt, J., & Kirschner, P. A. (2023). Learning by Design: Nourishing Expertise and Interventions. In A. C. Superfine, S. R. Goldman, & M.-L. M. Ko (Hrsg.), *Teacher Learning in Changing Contexts. Perspectives from the Learning Sciences* (S. 93-111). Routledge.

- Melzer, C., Herwix, A., Ferencik-Lehmkuhl, D. & Scheer, D. (2022). Inklusion und Innovation: Potentiale eines Innovation Hub Inklusion für regionale und interdisziplinäre Problemlösungen zur Umsetzung von Inklusion. *K:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.1>
- Miller, S., Kottmann, B., Reh, A., & Schroeder, R. (2025). Diagnostisches Handeln im inklusionsorientierten Sachunterricht: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. *widerstreit sachunterricht*, 30. <http://dx.doi.org/10.25673/119253>
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Harvard Press.
- Müller, F. J., & Prengel, A. (2013). Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 7-20.
- Nickolaus, R., Gönnerwein, A., & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2010(13), 39-58. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0112-0>
- Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 152-199). SLO.
- Norwich, B. (2023). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. Resolving Democratically* (2. Aufl.). Routledge.
- Penuel, W. R., Furtak, E. M., & Farrell, C. C. (2021). Research-practice partnerships in education. Advancing an evolutionary logic of systems improvement. *Die deutsche Schule*, 113(1), 45-62. <https://doi.org/10.25656/01:22074>
- Penuel, W. R., & Gallagher, D. J. (2017). *Creating Research-Practice Partnerships in Education*. Harvard Education Press.
- Platte, A. (2016). Inklusive Bildung - forschende und gestaltende Zugänge. In M. Ottersbach, A. Platte, & L. Rosen (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung* (S. 149-172). Springer VS.
- Platte, A., Enderle, C. & Melzer, C. (2024). Partizipative Forschung mit dem Design-Based Research Ansatz – Gemeinsame Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und Verhaltensstörungen*, 6, 56–71. <https://doi.org/10.35468/6103-04>
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research. Part A: An Introduction* (S. 10-51). SLO.

- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Aufl., S. 458-470). Beltz.
- Reh, A. (2026). Kinder als Research-Practice-Partner im Design-Based-Research: Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In B. Hüpping & K. Velten (Hrsg.), *Partizipative Forschung mit Kindern* (S. 59-75). Klinkhardt.
- Reh, A., Thevißen, M., Schroeder, R., Miller, S., & Blumberg, E. (2024). Didaktisch-diagnostische Potentiale inklusionsorientierten Sachunterrichts: Alternative Zugangsweisen partizipativer Forschung und diagnostischen Handelns von Lehrkräften. In C. Egger, H. Neureiter, M. Peschel, & T. Goll (Hrsg.), *In Alternativen denken - Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht* (S. 27-36). Klinkhardt. Anonymisiert3
- Reinmann, G. (2013). Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 45-60). Eusl.
- Rollff (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4. Aufl.). Beltz.
- Rott, L., & Marohn, A. (2016). Inklusiven Unterricht entwickeln und erproben – Eine Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen von Design-Based Research. www.inklusion-online.net, 2016(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/325>
- Rott, L., & Marohn, A. (2017). Choice2explore - eine an Schülervorstellungen orientierte Unterrichtskonzeption für den inklusiven Sachunterricht. *GDSU-Journal*, 2017(7), 105-116.
- Sandoval, W. (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>
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration: Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Juventa.
- Schnell, I. (2006). Wir haben damals übermorgen angefangen - sind wir schon im Heute gelandet? *Zeitschrift für Inklusion online*, 2006(2), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/188/188>
- Schrader, F.-W., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2020(23), 9-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Schroeder, R., Blumberg, E., Kottmann, B., Miller, S., & Reh, A. (2021). Chancen des inklusionsorientierten Sachunterrichts für

didaktisch-diagnostisches Handeln – Konzeptionelle und methodologisch-methodische Grundlagen eines forschungsbasierten Entwicklungsansatzes für die Lehrer*innenbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.74>

- Schroeder, R., & Reh, A. (2023). Design-Based-Research als Innovationsstrategie in der Sonderpädagogik: Wissenstransfer in der dialogischen Wissenschafts-Praxis-Kooperation. In M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze, & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 272-278). Klinkhardt.
- Schroeder, R., Reh, A., Miller, S., Blumberg, E., Kottmann, B., Franzen, K., & Thevißen, M. (2025). Didaktisch-diagnostische Potentiale des inklusionsorientierten Sachunterrichts (DiPoSa) – Einblicke in ein designbasiertes Entwicklungsprojekt In D. Katzenbach, M. Urban, K. Beck, S. Laux, & S. Katzenbach (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung - Fachdidaktische Diagnostik* (209-232). Waxmann.
- Schwab, S. (2022). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Eds.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 130-134). Klinkhardt [UTB].
- Seufert, S. (2014). Potenziale von Design Research aus der Perspektive der Innovationsforschung. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte 27* (S. 79-96). Franz Steiner Verlag.
- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M. & Ryve, A. (2022). Using research to inform practice through research-practice partnerships: A systematic literature review. In *Review of Education*, 10, 1-25. <https://doi.org/10.1002/rev3.3337>
- Smith, G. J., Schmidt, M. M., Edelen-Smith, P. J., & Cook, B. G. (2013). Pasteur's Quadrant as the Bridge Linking Rigor With Relevance. *Exceptional Children*, 2013(2), 147-161.
- Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2023). Transfer und Implementation. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 291-298). Waxmann.
- Stähling, R., & Wenders, B. (2021). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial Verlag.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung - eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11-26). Waxmann.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-*

- Stockless, A., & Brière, S. (2024). How to Encourage Inclusion in a Qualitative Research Project Using a Design-Based Research Methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1177/16094069241227852>
- Thiel, C., & Rott, D. (2022). Wissenstransfer: eine wissenschaftstheoretische Problemskizze. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 44(2), 129-140. <https://doi.org/10.25656/01:24573>
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- 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, 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci12060410>
- UN-BRK. (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vom 21. Dezember 2008. *Bundesgesetzblatt*, 2008(35), 1419-1475.
- Urban, U. (2005). Demokratiebaustein: Partizipation. BLK. 6 Seiten. <https://doi.org/10.25656/01:310>
- van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 52–71). SLO.
- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (S. 17-30). Waxmann.
- Werning, R. & Riecke-Baulecke, T. (2022). Inklusive Schulentwicklung. In T. Riecke-Baulecke, R. Werning & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 78–101). Klett Kallmeyer.
- Wilke, Y. & Reh, A. (2021). Ungenutzte Innovationspotentiale inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung: Mechanismen der Abgrenzung und Regression von Innovationen durch funktionelle Regelverstöße. In *Empirische Pädagogik*, 37(3), 334-349.
- Wocken, H. (2019). *Die AUCH-Inklusion. Die Idee der Inklusion und die Macht des Systems*. Feldhaus.

- York, J., Jochmaring, J. & Preissner, L. (2024). Innovation und Exnovation des Systems beruflicher Rehabilitation. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 154–162). Klinkhardt.
- Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research form 2004-2013. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 399-420.

Author Profile

Anne Reh ist Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsfelder sind im Bereich DBR, Inklusion und Forschendem Lernen angesiedelt.

René Schroeder ist Professor für Didaktik des inklusiven Unterrichts an der Universität zu Köln. Er forscht zu Fragen inklusiven Unterrichts, unterrichtlicher Adaptivität und adaptiver Lehrkompetenz, Aspekten sozial-emotionalen Lernens sowie DBR.

Nina Kelm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen DBR, inklusive Schulentwicklung und Stereotype Threat.

Author Details

Dr. Anne Reh

Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation (DHR)
Classen-Kappelmann-Str. 24
50931 Köln
Deutschland
+49 221 470 76734
anne.reh@uni-koeln.de

Prof. Dr. René Schroeder

Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation (DHR)
Classen-Kappelmann-Str. 24
50931 Köln
Deutschland
+49 221 470 76730
rene.schroeder@uni-koeln.de

Nina Kelm

Universität Leipzig
Inklusive Bildung im Kontext von Lernbeeinträchtigungen
Marschnerstraße 29d/e
Haus 5
04109 Leipzig
+49 3419731534
nina.kelm@uni-leipzig.de

Editor Details

Prof. Dr. Tobias Jenert

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

Journal Details

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

Published by

Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)

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

In collaboration with

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –
Landesbetrieb
Von-Melle-Park 3
20146 Hamburg
Germany
+49 40 42838 7146
info.hup@sub.uni-hamburg.de
hup.sub.uni-hamburg.de