

Serwene, Pola; Malmberg, Isolde; Sinapius, Vivien

## Zur Doppelrolle Lehrer:in/Forscher:in in Design-Based Research

*Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 273-290. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)*



### Quellenangabe/ Reference:

Serwene, Pola; Malmberg, Isolde; Sinapius, Vivien: Zur Doppelrolle Lehrer:in/Forscher:in in Design-Based Research - In: Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 273-290 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346729 - DOI: 10.25656/01:34672; 10.35468/6204-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346729>

<https://doi.org/10.25656/01:34672>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Zur Doppelrolle Lehrer:in/Forscher:in in Design-Based Research**

### **Zusammenfassung:**

Der Beitrag widmet sich der Doppelrolle von Personen, die in der Durchführung ihrer *Design-Based Research*-Projekte sowohl als Forschende als auch als Lehrende agieren. Kernstück des Artikels bilden Erkenntnisse aus leitfadengestützten Interviews mit Forschenden-Lehrenden unterschiedlicher Fachdidaktiken sowie der Hochschuldidaktik ( $n = 8$ ), die ihre DBR-Studien in Teilen oder zur Gänze in Personalunion durchgeführt haben. Es zeigt sich, dass die Akteur:innen ihre Doppelrolle selbst an vielen Stellen als produktiv erleben – etwa weil sie Designs bei Erprobungen flexibel anpassen können oder in ihrer tiefen Kenntnis der Lerngruppen im Zuge der Auswertung Feinheiten herausarbeiten können. Im Verlauf des DBR-Projekts sind jedoch auch Phasen erkennbar, in denen es zu einer Überladung der Rollen führen kann. In solchen Fällen wird oft auf eine Veränderung der Rahmenbedingungen zurückgegriffen oder es werden Dritte in das Projekt einbezogen. Es gibt ebenfalls Phasen, in denen klare, als unproblematisch erlebte Rollenwechsel vollzogen werden können.

**Schlüsselwörter:** Design-Based Research, Doppelrolle, Forscher:innen, Lehrer:innen, Personalunion, Rollenkonflikt

### **Abstract:**

The article is dedicated to the dual role of those, who act as both researchers and teachers/lecturers in the execution of their design-based research projects. The core of the article consists of findings from guideline-based interviews with researcher-teachers of different subject didactics as well as university didactics ( $n = 8$ ), who have carried out their DBR studies in part or entirely in a dual role. It turns out that the respondents themselves largely experience their duality of role as productive – for example, because they can flexibly adapt designs during testing, or because they can highlight subtleties in the evaluation due to their deep knowledge of the learning groups. In the course of the DBR project, phases are recognisable where the

dual role is experienced more as a role-overload. In such cases, changes to the setting are often observed, or third parties are involved in the project. There are also phases in which a clear switching of roles is more easily achieved.

**Keywords:** design-based research, dual role, researchers, role conflict, teachers

## 1 Einführung

Design-Based Research (DBR) ist ein vielversprechender Forschungsansatz, mit dem die vielfach beklagte Lücke zwischen den beiden Referenzsystemen universitäre Forschung und schulische Alltagspraxis geschlossen werden könnte (vgl. u.a. Anderson & Shattuck 2012; Euler 2017). Im Zentrum von DBR-Projekten stehen konkrete Herausforderungen aus der Unterrichtspraxis, deren Lösungsansätze durch die enge Verknüpfung von Unterrichtsentwicklung und Forschung erarbeitet werden. Oft erfordert dies eine Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrenden mit dem Ziel, Ergebnisse zu erzielen, die für beide Referenzsysteme relevant sind. Mit dieser Kooperation geht das unmittelbare Zusammentreffen zweier differenter Referenzsysteme einher, in denen unterschiedliche Handlungslogiken leitend sind. Nicht selten zeigt sich in DBR-Projekten, dass Wissenschaft und Lehre nicht durch unterschiedliche Akteur:innen vertreten sind, sondern dass Forschende zumindest zeitweise in Personalunion sowohl die forschende als auch die lehrende Rolle (Lehrkraft bzw. Hochschuldozierende) einnehmen (z. B. Kehrner 2013; Heiden 2018). Diese Mehrfachrolle bringt eine Vielfalt an Identitäten, Spannungen und Ambiguitäten mit sich, sowohl in Bezug auf die Forschenden- als auch die Lehrendenrolle (Dimai et al. 2017). Angesichts der Bedeutung einer klaren Rollendefinition für eine reflektierte und nachvollziehbare Forschung stellt sich die Frage, wie die beteiligten Akteur:innen mit dieser Komplexität umgehen.

Um Erkenntnisse über das Handeln in Personalunion zu gewinnen, wurden leitfadengestützte Interviews mit Forschenden-Lehrenden aus den Fachdidaktiken Geographie und Musik sowie der Hochschuldidaktik ( $n = 8$ ) geführt, die in ihren DBR-Projekten in Personalunion agierten. Der Schwerpunkt der Studie lag auf der Selbstbewertung und der subjektiven Wahrnehmung der Doppelrolle. Die zentralen Ergebnisse basieren auf leitfadengestützten Interviews, die sich mit Herausforderungen und Chancen der Rollendopplung sowie dem Umgang mit der Rollenvielfalt aus individueller Sicht befassen. Der erste Analyseabschnitt erörtert das Rollenverständnis aus der Perspektive der Akteur:innen (Interviewpartner:innen), während der zweite Abschnitt die

Vielfalt der Rollenphänomene entlang eines typischen Verlaufs eines DBR-Projekts aufzeigt. Schließlich werden die Ergebnisse im Hinblick auf ihren Beitrag zum Verständnis von Rollen in praxisnaher und entwicklungsorientierter Bildungsforschung diskutiert und die Frage nach Machtstrukturen und dem empfundenen Rechtfertigungsdruck innerhalb und zwischen den Referenzsystemen, insbesondere im Kontext des Handelns in Personalunion, erörtert.

## 2 Rollenfragen als Ausgangspunkt

### 2.1 Zur Doppelrolle in Rollentheorie und Forschung

In der Rollentheorie wird die *soziale Rolle* definiert als ein Bündel von Verhaltensnormen, die eine bestimmte Kategorie von Gesellschafts- bzw. Gruppenmitgliedern zu erfüllen hat (Mead 1968; Popitz 1975). Die Verhaltensnormen werden von den Mitgliedern selbst eingenommen (Rollenübernahme), und sie werden ihnen gleichzeitig von anderen Mitgliedern zugeschrieben (Rollenzuschreibung). Die Rollentheorie beschreibt auch, dass Rollenabweichungen erkannt und von den Gesellschafts- bzw. Gruppenmitgliedern sanktioniert werden.

Empirische Forschungen zu Doppelrollen und daraus resultierenden Rollenfragen sind eher jüngeren Datums. Wir finden sie gehäuft im Feld der HR (Human Resources), z.B. Forschung zur Doppelrolle berufstätiger Frauen (Khanna et al. 2020), in Pflegeberufen oder auch rund um Rollenkonflikte im Mittleren Management (Smyth & Holian 2008; Ebbers & Wijnberg 2017), hier jeweils zur Auswirkung auf das Stresserleben. Rollenkonflikte sind folglich auch ein wichtiger Bereich in Coaching und Supervision. Insgesamt wird das Thema hier fast ausschließlich als problembehaftet und kaum produktiv dargestellt.

In anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie bspw. der Ethnografie hat die Auseinandersetzung mit Doppelrollen und Rollenkonflikten eine lange Tradition, wenn sich etwa Ethnolinguist:innen in eine emische (die am zu untersuchenden Phänomen teilnehmende) Rolle begeben, um bestehende Strukturen in einem kulturellen Feld tiefer zu verstehen.

### 2.2 Rollen bei Kooperation und Personalunion in DBR-Projekten

Bevor genauer betrachtet werden soll, wie in DBR Forschen und Lehren in Personalunion zusammenfallen kann, werden die Merkmale der beiden Rollen konturiert. Gemeinhin unterscheiden sich die Rollen von Lehrenden und Forschenden in DBR-Projekten stark voneinander, sie können folgendermaßen beschrieben werden: Während Forschende Literatur sichten und aufbereiten, Forschungsfragen explizieren, Designs und Zyklen planen, sie em-

pirisch begleiten und auswerten, sowie die Ergebnisse publizieren und den Gesamtprozess leiten, übernehmen Lehrende traditionellerweise Aufgaben wie Zuarbeit bei der Schärfung des Ausgangsproblems, Erprobung der Designs und Anpassung an die Lerngruppe oder zur Verfügung stehen für Befragungen. Mitunter unterstützen sie bei der Diskussion des Re-Designs oder stehen für die kommunikative Validierung von Ergebnissen (Steinke 2017) zur Verfügung. Forschende und Lehrende haben in diesem Modell zwar produktiv kooperierende, jedoch klar voneinander unterscheidbare Aufgabenbereiche, die aus ihrer Gruppenzugehörigkeit mit ihren jeweiligen Selbstverständnissen resultieren (Serwene 2023 & 2024).

Die Ursprünge der DBR liegen in den 1990-er Jahren und sind verknüpft mit Publikationen von Allan Collins (1990) und Ann Brown (1992) (zit. n. Armstrong et al. o.J.). An einigen Stellen wird seither die *Lehrenden-Forschenden-Personalunion* erwähnt und in Ansätzen diskutiert (Buchborn & Malmberg 2013 und 2014; Dimai et al. 2017; Aigner 2022; Buchborn et al. 2022) oder mögliche *Praktiken zum Handeln in Personalunion* vorgeschlagen und reflektiert (Dimai et al. 2017). Es finden sich jedoch vor allem Publikationen zum Umgang mit den Rollenunterschieden in kooperierenden Teams; bspw.: zur *Multidisziplinarität* von DBR-Teams (Aigner 2014 und 2017; Buchborn et al. 2022), zur Gestaltung der *Kooperation zwischen Praxis und Forschung* (Brahm & Jehnert 2014; Hemkes et al. 2017; Kidron & Kali 2017; Dilger & Euler 2018; Studer 2021; Aigner 2022; Aigner & Malmberg 2022; Serwene 2023), ganz grundsätzlich zu *Spannungsfeldern im Verhältnis* von Forschenden, Lehrenden und dem Forschungsfeld (Dimai et al. 2017; Kidron & Kali 2017; Dilger & Euler 2018; Serwene 2024). Die Kooperation wird außerdem als *Raum für Wissenstransfer* beschrieben (z. B. Reinmann & Brase 2022).

Eine empirische Beforschung der Personalunion in DBR steht bisher noch aus. Dies mag verwundern, da das Phänomen durchaus vorkommt – wir fanden recht unschwer Personen in unseren Kolloquien und Forschungskreisen, die in dieser Form arbeiten.

Ein älterer und der DBR verwandter Ansatz thematisierte bereits früher die Personalunion offensiv und als produktiv: In der *Praxis- und Aktionsforschung*, wie sie Altrichter & Posch (2007) vertreten und wie sie seit Jahrzehnten in der Bielefelder Laborschule durchgeführt wird (Textor et al. 2020), sind Lehrende stets auch die Beforschenden ihrer eigenen Unterrichtspraxis (Altrichter & Posch 2007; Trondsen & Sandaunet 2008). Problematisiert wird hier lediglich die Personalunion am Berufseinstieg, etwa wenn Aktions- oder Praxisforschung im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt werden (Niessen et al. 2014; Malmberg 2014). Auch wenn die Aktionsforschenden Fragen zur Personalunion bereits thematisierten, müssen sie nun erneut für den Forschungsansatz der DBR aufgegriffen werden:

Welche Rollenphänomene finden wir also vor? Wie gehen DBR-Forschende, die in Personalunion als Forschende und Lehrende agieren, mit unterschiedlichen *Rollenerwartungen* an die beiden Rollen um? Welche *Rollenkonflikte* treten auf (z. B. Ambiguitäten, Überladungen, Intra-Rollenkonflikte, wenn eigene widerstrebende Erwartungen die klare Rollenübernahme hemmen, oder Inter-Rollenkonflikte bei unvereinbaren Rollenerwartungen von außen)? Wie werden die beiden unterschiedlichen Rollen übernommen – etwa in Form der *Doppelrolle* oder in *Rollenwechseln*? Lassen sich Momente größerer oder verminderter *Rollenklarheit* feststellen?

### 3 Zur Interviewstudie

Für die Interviewstudie konnten Forschende-Lehrende der Fachdidaktiken Geographie und Musik sowie der Hochschuldidaktik gewonnen werden ( $n = 8$ ), die ihre DBR-Studien in Teilen oder zur Gänze in Personalunion durchgeführt haben. Es handelt sich dabei um Qualifikationsarbeiten in Form von einer Hausarbeit, zwei Masterarbeiten und fünf Promotionen – wovon zwei Promotionen (FL4 & FL5) noch nicht abgeschlossen sind. Auch wenn sich das Sampling aus Personen zusammensetzt, die auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Qualifizierungsstufen agieren und ihre Aussagen auf unterschiedlich ausgeprägten Vorerfahrungen basieren, sind sie doch ähnlich reflektiert. Alle Akteur:innen mit beendeten Projekten eint die Retroperspektive. Die Personen mit abgeschlossenen Promotionsarbeiten bieten eher Gedanken auf der Metaebene an, während die sich noch in der Untersuchung befindenden Promovierenden verschiedene Lösungswege für die aktuellen Prozessabläufe darlegen. Die Datenerhebung fand mittels leitfadengestützter Interviews per Videotelefonie statt. Die Aussagen der Befragten sind im folgenden Text jeweils durch die Zuweisung eines Kürzels, bestehend aus FL + Nummer, pseudonymisiert (FL steht für Forschende-Lehrende). In den Interviews wurden die Personen unter der Bezugnahme ihres jeweiligen Projektes, in dem sie in Personalunion handeln oder handelten, befragt. Dabei ging es thematisch um ihre forschende-lehrende Rolle (u. a. Verortung des Ausgangsproblems: wissenschaftliche Erkenntnislücke und/oder Praxisproblem? Dominanz und Macht: Hat die Wissenschaft oder das Praxisfeld das Sagen?) und ihr Erfahrungswissen als Lehrkraft und den Einfluss des Kontextes des Praxisfeldes auf die Rollen (u. a. Welche Rolle spielte das Erfahrungswissen als Lehrkraft bei der Entwicklung des Designs? Wurden Impulse aus dem Kollegium von anderen Lehrenden oder aus der Lerngruppe genutzt?). Weitere Fragen behandelten das Bewusstsein von Rollenwechseln und der Involviertheit (Wie präsent waren Rollenfragen im Projektverlauf? Kann man auf gute Weise beides gleichzeitig sein? Oder eher nicht? Gab es bewusste Rollenwechsel? Momente der Ambiguität?), den Einflussfaktoren aus dem Kontext

(u.a. Rechtfertigungsdruck gegenüber den jeweiligen Systemen Wissenschaft und Hochschule/Schule) sowie einer Reflexion der Personalunion (Wie wurde die Rolle der Personalunion im Entwicklungs- und Forschungsprozess sowie in der Niederschrift reflektiert?). Die interviewten Personen wurden entlang ihres Agierens und Praktizierens zu verschiedenen Situationen im Forschungsverlauf befragt. Die Auswertung der Daten erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker 2022). Die Entscheidung für die Anwendung einer daten-inspirierenden (induktiven) Kategorienbildung wurde vor dem Hintergrund der bisher begrenzten theoretischen Verknüpfung zwischen DBR und Rollenphänomenen getroffen. So wurde ein offener und explorativer Zugang zu den Interviewdaten verfolgt.

Als Autorinnen befassten wir uns vor der Erhebung bereits selbst mit dem Phänomen der Doppelrolle in DBR-Projekten (während der Promotionsbetreuung, als Schreibende einer DBR-Promotion in Personalunion, in einem Promotionsprojekt, in dem im Team aus Lehrerin und Forscherin unterrichtet wurde). Im Erhebungs-, Auswertungs- und Schreibprozess versuchten wir die subjektive Wahrnehmung der interviewten Personen produktiv zu nutzen, und bemühten uns gleichzeitig um ein reflektiertes methodisches Vorgehen, um Verzerrungen zu vermeiden.

## 4 Analyse der Ergebnisse

Die Individualität der interviewten Personen und der Projekte zeigen die Vielfalt auf, die in DBR-Studien genutzt wird. Gleichzeitig birgt dies die Herausforderung einer sinnvollen Anordnung. Wir haben für diesen Analyseteil entschieden, von innen nach außen vorzugehen. Die subjektive Wahrnehmung (4.1) verdeutlicht, wie das Handeln in Personalunion von den Akteur:innen bewertet wird und wie sich die Befragten selbst in ihrem Handeln in Personalunion sehen. Anhand von Ankerbeispielen werden die im Codierbaum herausgearbeiteten Kategorien illustriert. Daran schließt sich eine Systematisierung nach Projektphasen (4.2) an, bei der die am Ende von Kap. 2.2 benannten Rollenphänomene mit den einzelnen Phasen eines DBR-Zyklus zusammengeführt und analytisch ausdifferenziert werden.

### 4.1 Rollenverständnis aus Sicht der Akteur:innen

Zunächst fällt auf, dass die Befragten viele Vorteile der Personalunion benennen. Insbesondere in der Explorationsphase und im ersten Design-Zyklus wird das Handeln in Personalunion als gewinnbringend empfunden. So kann ein Design während der Unterrichtspraxis recht unmittelbar angeglichen werden – wenn sich beispielsweise zeigt, dass die Lerngruppe Schwierigkeiten hat, auf einen

Lernimpuls einzugehen (FL5: 38), oder damit ein Konzept besser funktioniert (FL6: 41). Bei diesen Designanpassungen wird deutlich, dass der Lernprozess der Lernenden im Mittelpunkt steht – durchaus im Gegensatz zu einer stringenten Konzeptführung. Im Erleben der Möglichkeit, das Design zeitnah verändern zu können, wächst in den interviewten Personen außerdem die Wahrnehmung der eigenen Weiterentwicklung als ein unabschließbarer Prozess.

[D]as ist veränderbar, was ich da mache und das ist auch vollkommen in Ordnung, wenn ich mir irgendwas überlege und [...] mich nach dem Unterricht hinsetze und schaue [...]. [D]ass ich mich selbst und meine Praxis irgendwie als veränderbar und entwickelbar wahrnehme, ist auf jeden Fall was. (FL8: 93)

Als ein weiterer Vorteil wird gesehen, dass gerade im ersten Zyklus – in dem in der Regel häufig Designanpassungen vollzogen werden – keine Translation zwischen Forschung und Lehre stattfinden muss. Durch den wegfallenden Kommunikationsaufwand innerhalb eines Forschenden-Lehrenden-Teams kann eine schnelle und zeitnahe Umsetzung und/oder Änderung des Designs erfolgen. Die Setzung des eigenen Maßstabs wird als positiv wahrgenommen (FL1: 34-35). Missverständnisse, die beim Austausch entstehen und die Daten verfälschen könnten, bleiben in der Personalunion ausgespart (FL4: 152).

Zu allen Zeiten den Gesamtüberblick über das Projekt zu haben, mag banal klingen, wird aber als ein klarer Vorteil gesehen in Bezug auf reibungslose Abläufe, z. B. bei der Gewinnung von Studienteilnehmenden oder der Integration des Projektes in den Schulalltag (FL2: 56). Selbststeuerung und eigene Schwerpunktsetzung sowie die Erprobungsmöglichkeit ohne zeitlichen Druck werden auch in der Phase der schrittweisen Ausreifung des Designs als lohnenswert bezeichnet. So hatte FL5 im ersten Zyklus – nach Rücksprache mit der Schulleitung und dem fachlichen Kollegium – ein mehrmonatiges Zeitfenster zum freien Agieren und Anpassen des Designs zur Verfügung (FL5: 39-42).

Schließlich wird die Nähe zu den beforschten Menschen nicht nur in der Erhebungsphase, sondern auch in der Auswertungsphase als Vorteil bezeichnet. Hier sei es möglich, subtile Feinheiten, die entscheidend sein könnten, mit einzubeziehen.

[...] dass man [...] dieses ganzheitliche Bild [...] des Lernens viel mehr sieht, wenn ich die Kinder oder Jugendlichen kenne, wenn ich die Abläufe kenne, wenn ich ganz nah bei denen dran bin. [...] Das heißt also auch, bei der Auswertung kann ich andere Aspekte berücksichtigen, die vielleicht im Verborgenen bleiben, wenn ich das nur in Kooperation mit einer Lehrkraft mache. (FL2: 58-59)



Im Folgenden präsentieren wir Aussagen dazu, inwiefern sich die Befragten mehrheitlich der einen oder anderen Rolle zugehörig erleben und stellen Überlegungen dazu an, woher dieses Rollenverständnis rührt.

In der von uns befragten Gruppe ordnen sich Promovierende selbst eher dem Bereich Forschung, Masterstudierende eher dem Bereich Unterrichtspraxis zu: Zwei der Befragten, die im Projekt promovierten, ordnen sich vollends der forschenden Seite zu (FL3: 76; FL2: 94). Dies zeigt sich auch in ihrer Wortwahl. Diese Interviewten bezeichnen ihre Befragten als ‚Interessenten‘, ‚Untersuchungsteilnehmende‘ oder ‚Probanden‘; Begriffe, die an Testverfahren erinnern. Bei allen drei Masterstudierenden überwiegt demgegenüber die lehrende Rolle. Wobei FL7 so weit geht, dass Forschung als ein Hilfsmittel zur Lösung von Praxisproblemen in der Lehre verortet wird.

Das ist bei mir immer die Nummer eins, das Musizieren, das Unterrichten an sich und wenn mir Forschung dabei hilft, dann ist es interessant und dann mache ich es auch gerne. Aber genau, es muss immer diesen praktischen Zweck liegen, im höheren Ziel für mich ganz persönlich. (FL7: 61-62)

Die Analyse zeigt auch, dass die erste, frühe Rollenidentifikation im DBR-Projekt dort anknüpft, wo bereits Erfahrungen gemacht wurden. So haben jene, die sich mehr der lehrenden Rolle zuschreiben, bereits Vorerfahrungen im Bereich des Unterrichtens.

Ich würde mich eher als Praktiker beschreiben [...]. Vielleicht auch durch meine berufliche Vorerfahrung habe ich mich dann eher in dieser Rolle wiedergefunden. (FL6: 56-57)

[M]eine Arbeit als WHK hat mir extrem viel gebracht und natürlich auch meine Lehramtsausbildung. Ich habe letztes Jahr auch mein Praxissemester gehabt. Ich habe auch vier Jahre Workshops in Berlin, an Berliner Schulen geleitet, Berufsorientierung. Das heißt, dass das vor einer Klasse stehen, Leute anleiten, Menschen unterrichten an sich, habe ich, würde ich sagen, relativ viel Erfahrung über die Jahre auch gemacht. (FL7: 101-103)

Umgekehrt bringen zwei der Befragten weder nennenswerte Unterrichtserfahrungen noch Forschungserfahrung mit. Dies führt jeweils zunächst zur Dominanz der Lehre „so dass die Praxis dominiert, weil es für die Person, die neuere und intensivere Erfahrung ist“ (FL8: 47). Zusätzlich ist es gekoppelt mit dem Bedürfnis, sich zunächst die lehrende Rolle anzueignen und dadurch ist noch kein Platz für das Einnehmen der forschenden Position vorhanden (FL8: 34).

Auch kann das Rollenselbstverständnis einer bewussten Prioritätensetzung folgen. So argumentiert FL8, als Lehrkraft die Bedürfnisse der eigenen Lerngruppen an erste Stelle zu setzen und deshalb den lehrenden Beruf dem

Forschenden gegenüber zu priorisieren (FL8: 83). In anderen Fällen wird auf eine Ausgeglichenheit von Lehre und Wissenschaft verwiesen. Der Anspruch, gut in der Lehre zu sein, wird in diesen Fällen dem Anspruch der Forschung gleichgesetzt (FL1: 47).

Bei den meisten Interviewten ist die Rollenidentifikation eine Folge ihrer Anstellungssituation – also ihrer institutionell festgelegten Funktion: Dies wird besonders augenscheinlich an jenen Interviewten, bei denen sich die Funktion im Laufe des Projekts änderte, die etwa von der Schule an die Universität wechselten und sich alsbald deutlicher als forschende Person sahen (FL4: 8). Alle Befragten berichten von Veränderungsdynamiken im Selbstverständnis in beiden Rollen. So erzählt FL4 von einer Wandlung des Rollenverständnisses in Richtung Forschung, erklärt aber zeitgleich, die lehrende Rolle nie zu verlieren, da FL4 weiterhin zu 50 % als Lehrkraft arbeite (FL4: 53). Bei anderen Befragten zeigt sich, dass das zyklische Vorgehen in DBR-Projekten einen entscheidenden Einfluss auf die jeweilige Rollenübernahme hat. Auf die Frage, ob sich FL2 mehr als forschende, lehrende Person oder etwas anderes sehen würde, antwortet FL2 diese persönliche Frage zu unterschiedlichen Zeiten im Leben immer unterschiedlich zu beantworten (FL2: 90-92).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Akteur:innen die Personalunion weitgehend als produktiv erleben, Lehrkräfte zu Beginn ihrer praktischen Lehrerfahrung tendenziell stärker die lehrende Rolle einnehmen, Rollenübernahmen in Phasen wechseln und die Anstellungsart (z.B. Lehrer:in mit Forschungsprojekt oder Forscher:in mit Möglichkeit zu lehren) direkte Auswirkungen auf das Rollenverständnis hat.

### 4.2 Rollenphänomene im Verlauf eines DBR-Projektes

Im Folgenden zeichnen wir einige der am Ende von Kap. 2.2 eröffneten Rollenphänomene entlang des Verlaufes typischer DBR-Projekte nach. Wir weisen darauf hin, dass die in diesem Abschnitt gewählten Kategorien an Rollenphänomenen weder als Begriffe im Interview noch als deduktive Kategorien bei der Analyse der Daten genutzt wurden. Ihre Anwendung erfolgt erstmals während der Interpretation und Darstellung der Ergebnisse. Ein charakteristisches DBR-Projekt besteht aus den Phasen: Designentwurf, Erprobung, Datenerhebung, Analyse und Re-Design (Wilhelm & Hopf 2014; Feulner et al. 2021).

Die in Personalunion agierenden Personen beschreiben die Vereinigung beider Sphären – Wissenschaft und schulische/universitäre Lehre – im Rahmen der *Entwurfsphase* und der initialen *Erprobung* als unproblematisch. Es werden primär die Vorzüge betont, die sich aus dem Agieren in Personalunion in diesen Phasen ergeben. Die positive Erfahrung der Personalunion manifestiert sich

insbesondere dann, wenn die Erprobung und die Datenerhebung nicht synchron ablaufen, sondern von der Erprobungssituation unabhängige Erhebungsinstrumente genutzt werden, wie beispielsweise Interviews oder Videographie. Die Überforderung mit der Doppelrolle wird dann von den Interviewten beschrieben, wenn sich Forschung und Lehre überlagern, wenn also die Datenerhebung gleichzeitig mit der Erprobung stattfindet. Folgendes Ankerbeispiel veranschaulicht dies:

Schwierig war es tatsächlich dann, wenn am Ort der Schule das Wissenschaftliche stattfindet. Also, es waren zwar nur jetzt wenige Vormittage, aber genau da ist es dann so, dass man eben sagt, jetzt kenne ich die Lerngruppen, ich kenne die Räumlichkeiten, ich kenne die Kollegen, ich weiß wann die Glocke läutet oder was weiß ich was und jetzt bin ich genau in dieser eigentlichen gewohnten Schulumgebung der Forschende. (FL2: 176)

Die Überforderung resultiert hier aus der geringen Kompatibilität der beiden Bezugsrahmen (Wissenschaft und Schule) sowie den darin etablierten Handlungspraktiken. Die Befragten nennen auch verschiedene Strategien im Umgang mit der Rollenüberladung. Hier wird bewusst versucht, eine Rolle anzunehmen und die andere auszublenden:

Also ich habe es versucht zu kontrollieren, also gerade wenn man an die Erhebungen denkt. Ich habe vorhin gesagt, dass es sehr regelgeleitet war, vielleicht auch nüchtern die Atmosphäre, weil ich eben genau nicht in diese Lehrerrolle reinrutschen wollte und eben nicht vorne stehen und irgendwas erklären oder auch wenn man so den Drang dazu hat, das vermitteln zu wollen, sondern dass man das ganz bewusst versucht zu unterlassen. (FL2: 179)

Andererseits wurde stark abgewogen, inwiefern in der Erprobungssituation die Lernenden bei der Bewältigung von Aufgaben unterstützt werden dürfen. Dabei wurde das Ziel verfolgt, sowohl im Sinne der Forschung als auch der Beziehungsarbeit zur Lerngruppe eine Lösung zu finden (FL3: 55-60).

Die Phase der *Datenerhebung*, insbesondere bei der Verwendung von Interviewmethoden, wird als besonders anfällig für Rollenkonflikte beschrieben. Hier beschäftigt die Befragten vor allem, dass die Lernenden in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihnen stehen – und dies die Daten verfälschen könnte.

[...] aber das war so eine Konfrontation mit dieser Doppelrolle, wo ich gemerkt habe, ist nicht nur fragwürdig was so die Befangenheit angeht, sondern es ist einfach für mich auch unglaublich anspruchsvoll diesen Wechsel vorzunehmen. (FL1: 40)

[...] ich wollte halt auch, wenn ich jetzt auch noch die Interviews führe und naja, du hast das vorhin schon angesprochen mit Macht, ich als Lehrkraft übe ja auch Macht

aus, die Kinder habe ich jetzt dieses Jahr im mündlichen Abitur geprüft, [...], auch wenn die vielleicht mich mögen, vielleicht mich auch nicht mögen, mir was Gutes oder was Schlechtes wollen in solchen Gesprächen, wenn ich mit denen Interviews führe. [...]. (FL3: 69)

In diesen exemplarischen Fällen werden die ausgeprägte eigene emotionale Beteiligung sowie die Frage nach Macht deutlich. Dabei steht vor allem die Sorge um die wissenschaftliche Integrität im Vordergrund und führt zum Inter-Rollenkonflikt. Aus diesem Grund ändern zwei der Befragten das Erhebungssetting und überlassen es Externen (z.B. wissenschaftlichen Hilfskräften), Interviews mit den Lernenden zu führen.

Mehrere der Befragten beschreiben die Phase der *Datenauswertung* als einen entscheidenden Wendepunkt in Bezug auf die Rollenklärung. Es scheint, als bedürfe insbesondere dieser Abschnitt im Forschungsprozess der bewussten Klärung der Rolle. Einige der Interviewten äußern das Bedürfnis, in der Phase der Datenauswertung aus der forschenden Rolle heraus zu handeln. Dieser Prozess der aktiven Loslösung von der lehrenden Rolle wird als herausfordernd beschrieben, weil er mit der Schaffung von Distanz einhergeht (FL6: 129).

Ich glaube, das kommt noch. Also ich glaube, gerade wenn es jetzt um die Auswertungsphase geht, ich glaube, da muss ich oder da sind bei mir jetzt schon die Alarmglocken an, dass ich weiß da muss ich wirklich auf Distanz gehen. [...] zum einen zu mir selbst. Ja, einmal, weil ich eben selber unterrichtet habe. Und, dass ich ... da zu mir selber [...] als Lehrer:in einfach eine Distanz brauche, um das Ganze gut auswerten zu können. (FL5: 64-67)

Im Unterschied zur initialen Entwurfsphase berichten die Interviewten aus der Phase des *Re-Designs* von bewussten Rollenwechseln und einer für sie größeren Bedeutung der Rollenklarheit. Die Phase des Re-Designs scheint eine Phase der Ausbalancierung der Rollen zu sein, die Befragten gehen nun absichtlich stark in die bisher noch wenig eingenommene Rolle. Bei zwei Befragten zeigen sich deutliche theoriegeleitete Ansätze im ersten Entwurf des Designs, die im Re-Design unterrichtsbezogener und mehr an den Lernenden orientiert weiterentwickelt werden.

Machen wir jetzt die Entscheidungskriterien für das Design, dass da definitiv die Theorie und die Literatur einen viel größeren Anteil hatten als die Erfahrung in der Schule, eben weil ich so weit weg war [im Ausland], hatte ich ja schon gesagt. [...] Und da [...] waren einfach sehr viele Variablen, die sehr ungewiss waren, woraufhin man dann im Re-Design stark an der Schule sich orientieren musste, um das Ganze anzupassen. (FL5: 165-168)

Bei anderen Befragten verlief die Dynamik genau umgekehrt. Für den ersten Entwurf der Lernumgebung wurde vor allem Erfahrungswissen aus dem pädagogischen

dagogischen Alltag genutzt, und im Re-Design wurde bewusst angestrebt, die forschende Rolle einzunehmen.

Ich glaube am ehesten in den Momenten, wo ich versucht habe das Re-Design zu entwickeln, also weil ich da als Praktikerin konkret meine nächste Stunde vorbereiten musste und aber auch als Forscherin, ja, dass mein Forschungsziel vor Augen hatte und das Bestreben hatte, dass jetzt irgendwie auch vielleicht ein Stück weit Theorie geleitet und systematisch weiterzuentwickeln. (FL8: 100)

Mehrere Befragte berichten, dass das *zyklische Vorgehen* im Design-Based Research ihnen ermöglicht hat, einen bewussteren Umgang mit Rollenphänomenen zu entwickeln. Insbesondere mit dem zweiten Zyklus wurde eine präzisere Rollenklärung in den einzelnen Phasen angestrebt. FL4 konnte aus persönlicher Sicht im Hauptzyklus besser in die Rolle als Forscher:in gelangen (FL4: 71) und eine weitere Person berichtet, dass sie nach dem zweiten Zyklus viel besser Abstand von der lehrenden Rolle gewinnen und die forschende Rolle einnehmen konnte (FL6: 59).

Einige der Befragten delegierten im Laufe des Projektes Aufgaben an Dritte. Wie bereits erwähnt, wurde die Durchführung der Interviews an andere übertragen. Oder Externe wurden gebeten, die Rolle derjenigen, die in Personalunion handelt, mittels einer begleitenden Forschung zu analysieren. Eine dritte Strategie war es, den zweiten Zyklus nicht mehr in Personalunion durchzuführen, sondern in Kooperation zwischen Forschenden und Lehrenden. Alle Befragten berichten von Rollenwechseln, die durch äußere Faktoren bedingt sind. Hierbei kristallisieren sich zwei entscheidende Komponenten heraus, die den Rollenwechsel maßgeblich zu klären halfen: Orte und Zeiträume.

Es ist natürlich klar, wenn ich jetzt aus der Schule komme und zu Hause am Schreibtisch sitze, dass ich, wenn ich jetzt in die Auswertung reingehe, eher in der Rolle drin bin des Forschenden (FL2: 156)

Also ich würde mal sagen, in der Schule selber war ich eigentlich immer Praktizierender. (FL6: 141)

Die Rolle des Forschenden, natürlich in solchen Momenten, man sitzt in der Bibliothek und wertet Daten aus und denkt sich so, jetzt fühle ich mich richtig wissenschaftlich [...]. (FL7: 136)

Bestimmte Räumlichkeiten werden demnach eher einer der beiden Rollen zugeordnet, und allein die Anwesenheit in diesem Raum impliziert bereits ein spezifisches Rollenverhalten.

Die zeitlichen Rollenwechsel, wie sie von den Befragten beschrieben werden, manifestieren sich entweder in einem periodischen Wechsel zwischen den Rollen oder in einer prozesshaften Veränderung von einer zur anderen Rolle. Ein beispielhafter Fall ist der kontinuierliche Rollenwechsel bei FL4. Hierbei

wandelt sich die Rolle von der Person, die ihren Unterricht beforischt, hin zur Forschung im lehrenden Feld. Mit jedem weiteren Zyklus nimmt diese Person stärker die forschende Rolle ein und lässt die lehrende Rolle weiter zurück. Dieser Übergang geschieht sukzessive und bildet somit ein Beispiel für einen prozesshaften Rollenwechsel. FL5 beschreibt ein verstärktes Empfinden und Übernehmen der forschenden Rolle mit zunehmendem zeitlichem Abstand zur letzten Erprobung bzw. Datenerhebung der Lernumgebung.

Periodische Rollenwechsel zeigen sich außerdem besonders dann deutlich, wenn die Phasen der Erprobung der Lernumgebung, der Analyse und des Re-Designs von außen gesetzten Zeitrahmen entsprechen, wie beispielsweise Semester und Semesterferien.

Also ich fand die, (Pause, 3 Sek) ich überlege gerade, also am Anfang war die Rolle für mich sehr stark Wissenschaftlerin. Als ich dann zur Lehrenden gewechselt bin, also es war schon so, dass periodisch ablief, also dass ich Wissenschaftlerin immer in den (...) vorwiegende in den Semesterferien war, wo ich dann ausgewertet habe, und fand es dann tatsächlich eher zu Beginn immer schwierig zu wechseln. (FL1: 87)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bestimmte Phasen eines DBR-Forschungszyklus in Bezug auf Rollenkonflikte anfälliger scheinen und einer deutlichen Rollenklärung bedürfen. Dies betrifft vor allem jene Phasen, in denen sich die beiden Rollen überschneiden (z.B. Datenerhebung oder Erprobung mit begleitender Forschung). Andererseits finden wir Phasen, Räume und Zeiten (z.B. Designanpassungen des Anfangsdesign, Re-Design und Wechsel von Räumlichkeiten oder Zeitstrukturen), die bewusste Rollenübernahmen und periodische Wechsel zwischen den Rollen von vornherein anlegen und in denen die Personalunion als produktiv wahrgenommen wird. Als besonders problematisch wird der Rollenkonflikt erlebt, wenn wegen eines Abhängigkeitsverhältnisses Verzerrungen drohen. Darüber hinaus scheint die zyklische Anlage der DBR den bewussten Umgang mit Rollenphänomenen und gezielte Rollenwechsel zu befördern. Je größer die Expertise auf beiden Feldern (Forschung und Lehre) ist, desto besser scheint Rollenklarheit zu gelingen, je geringer die Expertise auf beiden Feldern ist, umso eher führt dies zur Hinwendung zur lehrenden Rolle.

## 5 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie beleuchtet das Handeln in Personalunion innerhalb von DBR-Studien und trägt zur aktuellen Diskussion über Rollen in praxisnaher und entwicklungsorientierter Bildungsforschung bei (Dilger & Euler 2018; Aigner & Malmberg 2022; Serwene 2024). Die Ergebnisse der Studie zeigen, welche Rollenherausforderungen aus dem Handeln in Personalunion entstehen und welche Strategien im Umgang damit gefunden werden. Der DBR-

Forschungsansatz, der auf die Entwicklung von Lösungen abzielt, spiegelt sich in dem konstruktiven und lösungsorientierten Ansatz der Befragten im Umgang mit den Herausforderungen der Doppelrolle wider. Unabhängig von der Berufserfahrung der Befragten, sowohl im wissenschaftlichen als auch im lehrenden Bereich wird argumentiert, dass Lösungen erfahrungsbasiert und individuell gefunden werden.

Es ist zu betonen, dass aufgrund der gewählten Methodik der vorliegenden Studie bestimmte Einschränkungen vorhanden sind. Eine dieser Einschränkungen besteht darin, dass die impliziten Rollenkonflikte und -herausforderungen nicht berücksichtigt werden können. Der Fokus der Studie lag auf der Selbsteinschätzung und der subjektiven Wahrnehmung der Doppelrolle. Des Weiteren bleibt die Außenperspektive auf das Handeln in Personalunion unberücksichtigt. Es bleibt die Frage offen, wie Schüler:innen den Unterricht erleben, wenn die Lehrkraft gleichzeitig den Unterricht leitet und beforscht. Auch die Perspektive der Betreuer:innen von Qualifikationsarbeiten mit DBR in Personalunion wurde nicht untersucht, obwohl sie einen wertvollen Beitrag zur Debatte über Rollenphänomene im DBR leisten könnte.

Ein Aspekt, der in diesem Beitrag nicht explizit behandelt wird, jedoch in den Interviews prominent ist, betrifft die Frage nach Macht. Die Interviewten beschreiben eine spezifische Form von Macht, die von außen auf sie ausgeübt wird und von beiden Referenzsystemen ausgeht. Im schulischen Kontext manifestiert sich diese Macht in Aspekten wie Wochenstunden, Stundenplänen und Themen, die das geplante DBR-Projekt einschränken. Im wissenschaftlichen Kontext äußert sich dies in einem Rechtfertigungsdruck bezüglich des Handelns in Personalunion und der Frage nach den Gütekriterien guter wissenschaftlicher Arbeit. Wiederholt wird die Frage aufgeworfen, ob das Handeln in Personalunion die Wissenschaftlichkeit der DBR-Studie beeinträchtigt. Hierbei wird ein Rechtfertigungsdruck gegenüber der wissenschaftlichen Gemeinschaft empfunden, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

Auf der anderen Seite, bei der Welt der Forschung ist es schon so, dass man..., dass auch vor allem innerhalb der DBR-Community schon rechtfertigen muss, warum man es in Personalunion macht. Ich glaube schon, dass es da so eine Art Rechtfertigungsdruck gibt. (FL2: 240)

Und dann habe ich [...] mit anderen drüber gesprochen, also auch mit anderen Doktoranden und da haben fast durch die Bank weg durch alle gesagt, wenn du dich selber beforscht, ist unwissenschaftlich, das kannst du gar nicht machen. Das funktioniert nicht. Das geht nicht. Und da kam natürlich dann ein absoluter Zweifel in mir hoch, ob ich das überhaupt machen kann. (FL5: 99)

Der Aspekt der Machtstrukturen innerhalb und zwischen den beiden Referenzsystemen sowie des empfundenen Rechtfertigungsdrucks im speziellen Kon-

text der Personalunion in DBR-Studien erfordert weitere Forschungsaktivitäten. Es ist notwendig, sowohl die Daten erneut auf ihre subjektive Wahrnehmung von Machtstrukturen zu analysieren und auszuwerten als auch die Gültigkeit bestehender Gütekriterien guter wissenschaftlicher Arbeit im Kontext praxisnaher und entwicklungsorientierter Bildungsforschung (Reinmann 2022; Euler 2022; Herzberg 2022; Kerres 2022), insbesondere im Zusammenhang mit dem Handeln in Personalunion, zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

In der Sichtung unserer Daten zeigten sich weitere Themenfelder, die es in naher Zukunft auszuwerten gilt: Konfliktmomente und entsprechende Lösungsansätze zur Rollenklärung; Details zu Erfahrungen mit Reflexionstools wie dem ‚Dualen Perlenmodell‘ (Aigner & Malmberg 2022); Grade der Bewusstheit von Rollenübernahmen; Macht und Dominanz in DBR-Projekten sowie ganz grundsätzlich Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für das produktive Forschen und Lehren in Personalunion. Auf diesem Wege hoffen wir, das Phänomen Personalunion in DBR tiefer zu klären und den Akteur:innen Hilfen für qualitätsvolle Arbeit an die Hand geben zu können. Diese sollen sie dabei unterstützen, Lernenden möglichst produktive und zukunftsweisende Kontexte für deren Entwicklung zu bieten.

## Literatur

- Aigner, W. (2014). Teacher, Coach, Reflective Practitioner or Researcher? Dealing with Role Conflicts in a Practitioner Research Setting. In T. DeBaets & T. Buchborn (Hrsg.), *European Perspectives on Music Education 3: The Reflective Music Teacher* (S. 117-131). Esslingen: Helbling.
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Aigner, W. (2022). Die Menschen hinter dem dual focus: Rollenverhältnisse in DBR-Projekten und deren Bedeutung für den Forschungsprozess. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Forschungsberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung. Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 69-87). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Aigner, W. & Malmberg, I. (2022). Das duale Perlenmodell für DBR: Klärungen erreichen zwischen Forschungsanspruch und Unterrichtsgeschehen. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 29-48). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, Vol. 41, No. 1, 16-25. DOI: 10.3102/0013189X11428813
- Armstrong, M., Dopp, C. & Welsh, J. (o. J.). Design-Based Research. [https://edtechbooks.org/studentguide/design-based\\_research](https://edtechbooks.org/studentguide/design-based_research) Zugriffen: 09.09.2023.
- Brahm, T. & Jehnert, T. (2014). Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 45-61). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik*, 2013 (57), 4-13.



- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2014). Forschung von und mit Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik*, 2014 (63), 12-18.
- Buchborn T., Schmid, S., Treß, J. & Völker J. (2022). Mapping the Field. Themengebiete und Forschungsverfahren musikpädagogischer Design-Based Research Studien. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Forschungsberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung. Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 105-135). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? [http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger\\_euler\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf) Zugriffen: 09.09.2023.
- Dimai, B., Mathies, R. & Welte, H. (2017). „Wer bin ich?“ – Rollenambiguität und Selbstverständnis von Forscher/innen in einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung als Praxisforschung. [http://www.bwpat.de/ausgabe33/dimai\\_mathies\\_welte\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/dimai_mathies_welte_bwpat33.pdf) Zugriffen: 09.09.2023.
- Ebbers, J. & Wijnberg, N. M. (2017). Betwixt and between: Role conflict, role ambiguity and role definition in project-based dual-leadership structures. *Human Relations*, 70 (11), 1342-1365.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research*, 1(1), 1-15. DOI: [dx.doi.org/10.15460/eder](https://doi.org/10.15460/eder).
- Euler, D. (2022). Diskussion des Beitrags von Gabi Reinmann „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“. *EDeR. Educational Design Research*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1952>
- Feulner, B., Hiller, J. & Serwene, P. (2021). Design-Based Research in der Geographiedidaktik. *EDeR. Educational Design Research*, 5 (2), 1-34.
- Heiden, M. (2018). *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. [http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes\\_et\\_al\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes_et_al_bwpat33.pdf) Zugriffen: 09.09.2023.
- Herzberg, D. (2022). Ein Diskussionsbeitrag zu dem EDeR-Text von Gabi Reinmann (2022): „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“. Ein Diskussionsbeitrag zu dem EDeR-Text von Gabi Reinmann (2022). *EDeR. Educational Design Research*, 6(2), 1-6. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1922>
- Kehrer, E.-M. (2013). *Klavierunterricht mit demenziell erkrankten Menschen. Ein instrumental-geragogisches Konzept für Anfänger*. Münster: Waxmann.
- 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>
- Khanna, S., Agarwal, S. & Khwairakpam, S. (2020). Workplace Stress of Female Doemstic Workers Residing in Lucknow. *Journal of Seybold Report*, 15 (9), 1594-1601.
- Kidron, A. & Kali, Y. (2017). Extending the applicability of design-based research through research-practice partnerships. *EDeR. Educational Design Research*, 1 (2), 1-27.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Malmberg, I. (2014). „Die Kerze an zwei Enden anzünden“. Praxisforschung von Lehramts-AbsolventInnen: Überbordende Anforderung oder Chance für das Masterstudium der Zukunft? In I. Schrittemser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis? Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 136-152). Wien: new academic press.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Niessen, A., Knigge, J. & Vogt, J. (2014). „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, Bd. 2014, 68-80.
- Popitz, H. (1975). *Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie*. Tübingen: Mohr.
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR. Educational Design Research*, 6 (2), 1-22.
- Reinmann, G. & Brase, A. K. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften – In: *Bildungsforschung* (2022) 2, 1-14. DOI: 10.25656/01:25465; 10.25539/bildungsforschung.v0i2.865
- Serwene, P. (2023). *Geographie verstehen durch Zweisprachigkeit. Eine Design-Based-Research-Studie im bilingualen Geographieunterricht am Beispiel des Fachkonzepts Wandel* (Dissertation, Universität Potsdam). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Serwene, P. (2024). Theorie-Praxis-Tandems als gewinnbringende Transferstrategie. Erkenntnisse einer Design-Based-Research-Studie im Rahmen des bilingualen Geographieunterrichts. In C. Angele, C. Bertsch, M. Hemmer, S. Kapelari, G. Leitner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung, GFD Tagungsband Wien 2022, fachdidaktische Forschungen* (S. 127-139). Münster: Waxmann.
- Smyth, A. & Holian, R. (2008). Credibility issues in research from within organisations. In P. Sikes & A. Potts (Hrsg.), *Researching education from the inside* (S. 33-48). London: Routledge.
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek: Rowohlt.
- Studer, J. (2021). Gemeinsam verschieden unterwegs. *EDeR. Educational Design Research*, 5 (1), 1-29.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T. & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE\_OS-Jahrbuch*, Bd. 3, 77-97.
- Trondsen, M. & Sandaunet, A.-G. (2009). The dual role of the action researcher. *Evaluation and Program Planning*, 32 (1), 13-20.
- Wilhelm, T. & Hopf, M. (2014). Design-Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 31-42). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

## Autorinnen

### Serwene, Pola, Dr.<sup>in</sup>

ORCID: 0000-0003-3686-9974

Akademische Mitarbeiterin und Post-Doc in der AG Geographische Bildung, Universität Potsdam, Institut für Umweltwissenschaften und Geographie.

*Arbeitsschwerpunkte:* Ihr Forschungsgebiet ist die geographische Bildung mit den Schwerpunkten bilingualer und sprachsensibler

Geographieunterricht, fachlich-konzeptuelles Lernen, Weiterentwicklung der Forschungsmethodologie Design-Based Research.

serwene@uni-potsdam.de

### Malmberg, Isolde, Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>

ORCID: 0009-0003-8378-0726

Professorin für Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

*Arbeitsschwerpunkte:* Lehre im Bereich Musikpädagogik Sekundarstufen, Mentoring und Praxisphasen im Lehramtsstudium, Musikpädagogik in Europa, Nachhaltigkeit, Lernen für die Zukunft sowie die Weiterentwicklung der Forschungsmethodologie Design-Based Research, Board Member und Past President der EAS (European Association for Music in Schools).

malmberg@mdw.ac.at

### Sinapius, Vivien, M. Ed.

ORCID: 0009-0005-0132-2751

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Musik und Musikpädagogik und Taunusschule, Bad Camberg, Hessen.

*Arbeitsschwerpunkte:* In ihrer Forschung geht sie der Frage nach, wie Komponisten- und Musikerbiographien im Musikunterricht der Sek 1 vermittelt werden können. Hierfür entwirft sie das Konzept der *Musikbiographischen Adoleszenzporträtierung*. Für ihr Dissertationsprojekt wendet sie Design-Based Research an.

vivien@sinapius.eu