

Zur Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen

Einblicke in eine qualitative Interviewstudie aus dem Projekt NuBiL

Johanna Otto¹, Jan-Hendrik Hinzke^{2,*} & Kris Besa¹

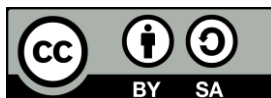
¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

² Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld

* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
der Universität Bielefeld, Universitätsstr 23, 33615 Bielefeld
jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Aufbauend auf Befunden, dass Lehrpersonen Forschung im Berufsalltag nur bedingt nutzen, bietet der Beitrag einen Einblick in das Forschungsprojekt „NuBiL“, in dem die Gründe dieses Nutzungsverhaltens untersucht werden. Dargelegt wird, dass es einen von der Bildungspolitik, aber auch von der Forschung selbst – genauer: von Vertreter*innen der empirischen Bildungsforschung – an Lehrpersonen herangetragenen Anspruch gibt, sich mit berufsbezogener Forschung zu beschäftigen. Demgegenüber verfolgt das vorgestellte Forschungsprojekt das Anliegen, die Logik des beruflichen Alltagshandeln von Lehrpersonen zu untersuchen und vor dem Hintergrund dessen das Nutzungsverhalten bezüglich Forschung zu erforschen. In Annäherung an dieses Anliegen werden in diesem Beitrag erste Ergebnisse einer Interviewstudie vorgestellt, in der mittels qualitativer Inhaltsanalyse zwei Hauptkategorien gebildet wurden: „Ziele/Motivation, sich mit Forschung/Daten auseinanderzusetzen“ und „Genutzte Forschung/Daten“. Präsentiert wird, dass sich in den diesen Kategorien zugeordneten Aussagen ein relativ weites Verständnis von Forschung spiegelt, welches nicht vollends mit dem Verständnis übereinstimmt, das in der empirischen (Bildungs-) Forschung vertreten wird.

Schlagnörter: Nutzung von Forschung, Berufsalltag von Lehrpersonen, empirische Bildungsforschung, Interviewstudie, Qualitative Inhaltsanalyse



English Information

Title: The Use of Research by Teachers. Insights into an Interview Study from the Project NuBiL

Abstract: Based on findings showing that teachers use research in their everyday professional life just in a limited way, the contribution provides insight in the research project ‘NuBiL’ in which the reasons for this usage behavior are explored. The paper indicates that there is a demand on the part of the educational policy, but also of the research itself – especially of representatives of empirical educational research – made on teachers to deal with work-related research. In contrast to this demand, the presented research project aims at exploring the logic of the professional everyday actions of teachers and – against this background – at investigating the usage behavior regarding research. In approximation to this concern, first results of an interview study will be presented. By using qualitative content analysis, two main categories were created: ‘aims/motivation to deal with research/ data’ and ‘research/data used’. It will be shown that the statements associated with these categories reflect a relative broad understanding of research, which does not correspond completely with the understanding represented within empirical (educational) research.

Keywords: use of research, everyday professional life of teachers, empirical educational research, interview study, qualitative content analysis

Der Beitrag bietet einen Einblick in das Forschungsprojekt „Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen“ (NuBiL), das von Mitarbeitenden der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg initiiert wurde.

1 Einleitung

Lehrpersonen werden von verschiedenen Seiten dazu angehalten, sich mit berufsbezogener Forschung auseinanderzusetzen. Bereits Lehramtsstudierende sind dazu aufgefordert, sich Forschungsergebnisse anderer anzueignen (KMK, 2014). Zumindest an manchen Standorten stehen sie unter der Anforderung, forschungsmethodisches Wissen zu erwerben (Stelter & Miethe, 2019) und/oder im Rahmen Forschenden Lernens eigene (kleinere) Forschungsprojekte umzusetzen und zu reflektieren (Huber, 2009). Im Berufsalltag angekommen ist es zum einen die Bildungspolitik, die normativ setzt, dass Forschung für die Arbeit an Schulen relevant ist. So heißt es etwa in der *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*, dass den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Länder die Aufgabe zukommt,

„Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten. Um nachhaltige Wirkung in der Fläche erzielen zu können, bedarf es ferner besonderer Implementations- und Transferstrategien in den Ländern.“ (KMK, 2015, S. 15)

Die hier adressierten Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder haben Ende 2018 auf diese Aufgabenzuschreibung mit einem gemeinsamen Positionspapier reagiert. Aus diesem geht hervor, dass sich die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen des Transfers von Forschungswissen annehmen, u.a. „durch Förderung der Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse (Angebote)“ bei gleichzeitiger Berücksichtigung der „Bedarfe aus Bildungspolitik, -praxis und -administration“ (Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen, 2018, S. 11). Diese Förderung soll u.a. durch Fortbildungen realisiert werden. Zum anderen vertreten auch verschiedene Forscher*innen im Bereich der empirischen Bildungsforschung den Anspruch, dass ihre Ergebnisse in die Bildungspraxis hinein wirksam werden. Auf diesen Anspruch wird in Kapitel 2 näher eingegangen.

Vorliegende Studien zeigen, dass Lehrpersonen diesen an sie herangetragenen Anforderungen nur in Ausnahmefällen gerecht werden. Vorhandene Möglichkeiten, im Berufsalltag mit berufsbezogener Forschung und entsprechenden Daten in Kontakt zu kommen, werden nur bedingt ausgeschöpft. So zeigt beispielsweise eine 2009 veröffentlichte Studie, dass nur ein relativ kleiner Anteil von Lehrpersonen Fachzeitschriften abonniert und eher praxisnahe Literatur denn wissenschaftliche Zeitschriften rezipiert wird (Heise, 2009). Auch Mönig (2012) hat herausgearbeitet, dass die unterrichts- und problembezogene Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für Lehrpersonen nachrangig im Vergleich zu erfahrungsbasierten Strategien oder kollegialer Kooperation ist. Anlass- und fallbezogenen Evidenzen sprechen Lehrpersonen eine höhere Nützlichkeit zu als Quellen, die extern produziert werden (z.B. Demski, 2017). Im BMBF-Projekt EviS wurde auf Basis standardisierter Befragungen in Rheinland-Pfalz ermittelt, dass Lehrpersonen nur sehr vereinzelt evidenzbasiert handeln (Zlatkin-Troitschanskaia, Förster, Preuß & Mater, 2016).

Der vorliegende Beitrag verfolgt vor dem Hintergrund dieser Befundlage mehrere Fragestellungen. Zunächst wird herausgearbeitet, welche Relevanz Forschung – und dabei insbesondere die empirische Bildungsforschung – für Lehrkräfte entfalten kann bzw. sollte (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wird die Perspektive von Lehrpersonen auf Forschung thematisiert. Hierzu werden Daten einer Interviewstudie mit Lehrpersonen präsentiert, aus der hervorgeht, wie sich Lehrpersonen mit Forschung auseinandersetzen und welche Forschung sie konkret nutzen (Kap. 3 und 4). Den Abschluss bildet ein Ausblick auf weitere Arbeitsschritte im Forschungsprojekt (Kap. 5).

2 Kennzeichen empirischer Bildungsforschung

Es ist nicht einfach zu bestimmen, was unter empirischer Bildungsforschung verstanden wird. Insbesondere die Abgrenzung zwischen Forschung und Bildungsforschung sowie die Bedeutung des Adjektivs „empirisch“ scheinen dabei schwierig. Auch wenn der Deutsche Bildungsrat (1974) sowohl empirische als auch theoretische Untersuchungen von Bildungsprozessen zur Bildungsforschung zählt, wird im aktuellen Diskurs der Bildungsforschung selbst doch häufig die empirische Komponente (Zedler, 2018) betont, und die Begriffe „Bildungsforschung“ und „empirische Bildungsforschung“ werden z.T. auch synonym verwendet.

Folgt man Zedler (2018), dann befasst sich empirische Bildungsforschung mit Entwicklungen und Prozessen im Bildungssystem bzw. zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen. Demnach umfasst diese Forschungsrichtung einen sehr weiten Gegenstandsbereich. Auf Basis der in „NuBiL“ vorgenommenen Literatursichtung zeigt sich, dass sich empirische Bildungsforschung durch vier Merkmale auszeichnet: Sie ist mehreren Disziplinen zuzuordnen (Prenzel, 2005; Tillmann, 2016), verfolgt unterschiedliche Ziele, u.a. im Bereich der Grundlagen-, der Maßnahmen- und der Orientierungsforschung (Hartmann, Decristan & Klieme, 2016), ist vor allem problemorientiert ausgerichtet (Bromme, Prenzel & Jäger, 2016) und betrachtet Bildung auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (Baumert, 2017).

Die Schule stellt dabei einen zentralen, aber nicht den einzigen Bildungsort dar, der von der empirischen Bildungsforschung untersucht wird. Wesentliche Forschungsthemen der vergangenen Jahre waren hier vor allem Schülerleistungen in Deutschland und im internationalen Vergleich (etwa Baumert et al., 1997; OECD, 2016), Studien zu einzelnen Reformvorhaben (etwa StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen: Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner, 2011) und Studien, die sich mit der Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen auseinandersetzen, zumeist im Sinne von Kompetenzmessung (etwa Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Während die angeführten Studien quantitativ ausgerichtet sind, lassen sich mit Tillmann (2016) auch

qualitative Studien zur empirischen Bildungsforschung zählen. Allerdings – so Tillmann weiter – hat die quantitative Variante innerhalb der empirischen Bildungsforschung die Vorherrschaft inne. Hierbei handelt es sich um

„Studien, die auf Basis großer Stichproben mit quantitativ-empirischen Verfahren vor allem die fachlichen Kompetenzen von Heranwachsenden analysieren – und die theoretisch vor allem auf Effektivität und Effizienz von Bildungseinrichtungen ausgerichtet sind“ (Tillmann, 2016, S. 7).

Die Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der damit vollzogene Bruch mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bzw. der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) sind Zeugnisse auch für die Auseinandersetzungen um Bestimmungsmacht, was empirische Bildungsforschung auszeichnet und welchem Forschungsparadigma sie zuzuordnen ist.

Innerhalb der empirischen Bildungsforschung gibt es Stimmen, die dafür plädieren, dass das (unterrichtliche) Handeln von Lehrpersonen auf Forschungsergebnissen aufbauen solle. Bestandteil der dahinter liegenden Logik ist laut Tillmann (2016), von einem Transfermodell dieser Forschungsergebnisse in die Bildungspraxis auszugehen, das darauf abzielt, mittels Implementation von Wissen Praxis anzuleiten (Schrader, Trautwein & Hesse, 2011). Praxis möge sich demnach stärker an Forschungsergebnissen ausrichten, d.h., evidenzbasierter vorgehen (etwa Pant, 2014). Kritik an dieser Logik hat u.a. Herzog (2016) formuliert, gemäß dem die empirische Bildungsforschung mit diesem technologischen Verständnis an der Praxis vorbei agiert.

3 Anlage des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt „NuBiL“ verfolgt das Ziel herauszuarbeiten, warum Lehrpersonen Studien bzw. Befunde der Forschung im Allgemeinen und der empirischen Bildungsforschung im Speziellen nur bedingt nutzen. Dabei wird jedoch keine Defizitperspektive eingenommen im Sinne von „Warum nutzen Lehrpersonen nur keine Forschung?“, sondern die Nutzung von Forschung wird aus der Logik der Lehrpersonen heraus analysiert. Dies bedeutet u.a., dass darauf geschaut wird, was Lehrpersonen unter Forschung verstehen, welche Rolle sie Forschung in ihrem Alltag zuordnen und welche (anderen) Ressourcen sie zur Bewältigung von Herausforderungen nutzen.

Zur Erreichung des genannten Ziels wurden in „NuBiL“ zum einen Fragebögen eingesetzt, in denen u.a. abgefragt wird, auf welche Ressourcen Lehrpersonen zurückgreifen, wenn sie auf unterrichtliche Probleme stoßen oder ihren Unterricht weiterentwickeln möchten. Forschung bzw. wissenschaftliche Erkenntnis stellt dabei eine der angebotenen Ressourcen dar. Zum anderen wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen geführt, die aus zwei Teilen bestehen: Während die Lehrpersonen im ersten Teil gebeten wurden, offen über ihren Berufsalltag zu erzählen, fokussiert der zweite Teil die Bedeutung von Forschung im Berufsalltag.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der Interviewstudie vorgestellt. Die die Analyse anleitenden Forschungsfragen lauten dabei: 1) Aus welcher Motivation heraus bzw. mit welchen Zielen setzen sich Lehrpersonen mit Forschung auseinander? 2) Welche Forschungsergebnisse werden von Lehrpersonen genutzt, um daraus Schlüsse für ihre berufliche Handlungspraxis zu ziehen?

Mit diesen Fragen wird bewusst nach Stellen im Datenmaterial gefahndet, aus denen hervorgeht, dass/ob sich Lehrpersonen mit Forschung beschäftigen.

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt auf Basis einer Analyse von 23 Interviews mit Lehrpersonen, die an sechs Schulen (zwei Grundschulen, vier Gymnasien) aus zwei Bundesländern arbeiten. Im Sinne eines explorativen Vorgehens wurde beim Sampling

einzig darauf geachtet, zwei Schulformen zu berücksichtigen. Der Kontakt zu den Schulen erfolgte über die jeweiligen Schulleitungen, die die Lehrpersonen über die Möglichkeit informierte, an der Interviewstudie teilzunehmen.

Die vollständig transkribierten Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2008). Das Kategoriensystem beinhaltet entsprechend der beiden Forschungsfragen zwei Hauptkategorien: 1. *Ziele/Motivation, sich mit Forschung/Daten auseinanderzusetzen*, und 2. *Genutzte Forschung/Daten* (hierzu vertiefend Otto, Hinzke & Besa, im Erscheinen). Damit wird bei den Kategorien auf Forschung im Allgemeinen fokussiert. Inwiefern es sich hierbei um empirische Bildungsforschung handelt, wird im Schlusskapitel thematisiert. Zudem werden angesichts dessen, dass die Lehrpersonen auf die auf Forschung fokussierten Interviewfragen oftmals antworteten, sich mit bestimmten Daten auseinanderzusetzen bzw. diese zu nutzen, Forschung und Daten bei der Kategorienbildung zusammen behandelt.

Die zu diesen beiden Hauptkategorien gebildeten Subkategorien wurden zum einen deduktiv aus vorliegender Forschungsliteratur abgeleitet, zum anderen induktiv aus dem Datenmaterial heraus gebildet. Eine Referenzgröße bei der deduktiven Kategorienbildung stellte dabei die von Rolff (2016) vorgenommene Unterteilung von Schulentwicklung in die drei Dimensionen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung dar.

4 Einblick in ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden wird ein Einblick in ausgewählte Ergebnisse der inhaltsanalytischen Interviewauswertung gegeben.

Die Ergebnisse basieren auf insgesamt 109 Sinneinheiten, die dem Datenmaterial entnommen wurden (Intercoder-Reliabilität nach Holsti (1969): 0,8). Diese relativ geringe Anzahl – bei 23 Interviews sind das im Durchschnitt nicht einmal fünf Kodierungen pro Interview – stellt für sich genommen ein erstes Ergebnis dar. Es verweist darauf, dass die meisten Lehrpersonen erst im zweiten Teil des Interviews, als sie explizit danach gefragt wurden, darauf eingegangen sind, sich mit Forschung bzw. Daten auseinanderzusetzen bzw. diese zu nutzen.

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über alle Kategorien und die jeweilige Anzahl an Kodierungen.

Tabelle 1: Übersicht über Kategorien und Kodierungen

Kategorien in der Übersicht	Grundschulen	Gymnasien	Summe
Ziele/Motivation, sich mit Forschung/Daten auseinanderzusetzen	31	51	82
Personalentwicklung	14	45	
Unterrichtsmethoden, -inhalte, -organisation	10	25	
Interesse	4	20	
Organisationsentwicklung	17	6	
Diskussion mit Kollegium	10	4	
Grundlage rationaler Entscheidungen	3	1	
Projektbestandteil	4	1	

Genutzte Forschung/Daten	17	10	27
Personalentwicklung	2	0	
Unterrichtsentwicklung	4	10	
Didaktik/Methoden	4	6	
Fachwissen	0	4	
Organisationsentwicklung	11	0	
Monitoring/Evaluation	9	0	
Schulorganisatorische Themen	2	0	
Anzahl Gesamtkodierungen	48	61	109

4.1 Ziele/Motivation, sich mit Forschung/Daten auseinanderzusetzen

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich im Datenmaterial keine Ziele und keine Motivation finden ließen, sich im Kontext der Vorbereitung auf konkrete Unterrichtssituationen mit Forschung bzw. Daten auseinanderzusetzen. Die Kategorie der Unterrichtsentwicklung spielt hier keine Rolle; stattdessen basieren die Ziele und die Motivation der befragten Lehrpersonen vor allem auf Aspekten der Personalentwicklung, teilweise auch auf Aspekten der Organisationsentwicklung.

Bei der *Personalentwicklung* lässt sich differenzieren zwischen Aussagen, die darauf schließen lassen, dass sich die Befragten aus einem intrinsisch motivierten *Interesse* heraus und ohne Vorgabe von außen mit einem Thema beschäftigen, und Aussagen, die auf das Einholen von Anregungen und Ideen für *Unterrichtsmethoden, -inhalte und -organisation* fokussieren. Im Zentrum steht dabei jedoch nicht die Weiterentwicklung des Unterrichts, sondern die eigene Professionalisierung. Ein Beispiel aus der Grundschule:

Aber was mich dann schon mal beschäftigt, das sind dann eher so kürzere Informationen zu Unterrichtseinheiten. [...] Also so eher didaktisch-methodische Sachen. Da gucke ich dann schon immer mal wieder rein oder so, was man auch so im Internet findet zu kooperativen Lernformen oder so. Das vergisst man manchmal so im Berufsalltag. [GS 20]

Bei der *Organisationsentwicklung* liegen die Ziele bzw. liegt die Motivation, sich mit Forschung bzw. Daten auseinanderzusetzen, vor allem bei der Diskussion mit dem Kollegium. Übergreifendes Ziel ist hier die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung der Schule, wobei der Diskussionsanlass meist durch andere (Fachkollegium, Schulleitung, im Rahmen von Lehrerkonferenzen etc.) bestimmt wird und somit keiner intrinsischen Motivation der einzelnen Lehrperson unterliegt. Forschung wird hier thematisiert, indem etwa auf die Ergebnisse von Vergleichsstudien eingegangen wird. Im Falle der befragten Gymnasiallehrkräfte wird Forschung auch mit Blick auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen zum Thema, vor allem im Kontext kollegialen Austauschs, genannt:

Wir diskutieren eigentlich im Kollegium auch schon allgemeine pädagogische Fragen. Auch bei Konferenzen. Wir machen pädagogische Tage ja auch, zum Beispiel zur Umstellung von G8 auf G9 jetzt und wir debattieren so etwas schon insgesamt. Aber [...] das ist eher so ein Kleingruppchen dann. [Gym 19]

Darüber hinaus finden sich Aussagen, gemäß derer Forschung als *Grundlage rationaler Entscheidungen* genutzt wird. Anstehende Entscheidungen werden unter Verweis auf Forschung begründet, noch zu treffende legitimiert. Schließlich finden sich bei der Organisationsentwicklung auch Aussagen, die auf die Eingebundenheit der jeweiligen Schule in einen Forschungskontext verweisen, d.h. darauf, dass es *Projektbestandteil* ist, sich mit Forschung auseinanderzusetzen. Die Motivation kann in diesem Fall auch gänzlich extrinsisch sein.

4.2 Genutzte Forschung/Daten

Die befragten Lehrpersonen nutzen Forschung und Daten v.a. dazu, um durch die Nutzung Rückschlüsse für ihr Handeln abzuleiten. Wie in der obigen Tabelle ersichtlich wird, spielen hierbei alle drei Dimensionen von Schulentwicklung eine Rolle. Allerdings finden sich im Datenmaterial deutlich weniger Aussagen zur konkreten Nutzung von Forschung bzw. Daten (n=27) als Aussagen zu den Zielen und zur Motivation (n=82). Auffällig ist dabei, dass sich bei der Nutzung mehr Kodierungen bei den Grundschullehrpersonen (17 Kodierungen) finden als bei den Gymnasiallehrpersonen (10 Kodierungen), obwohl nur sechs Lehrpersonen an Grundschulen, aber 17 Lehrpersonen an Gymnasien interviewt wurden.

Hinsichtlich der *Personalentwicklung* zeigt sich, dass Forschung bzw. Daten für die eigene Weiterentwicklung benötigter Kompetenzen genutzt werden. Die Aussagen gehen hier auf eine einzige Grundschullehrperson zurück, die extern erhobene Daten nutzt, um ihre eigenen Diagnosen zu überprüfen:

Wir machen zweimal im Schuljahr im Deutschbereich eine Schreibprobe und einen Stolper-test. Das dient hauptsächlich dazu, zu ermitteln: Welche Schüler brauchen da noch Förderunterricht? Und [...] das sind ja auch Daten, die erhoben werden. Die werden dann [...] online eingegeben und dann bekommt man ja auch gerade bei der Schreibprobe dann auch genau ein Feedback, welche Strategien das Kind schon beherrscht in Punkto Rechtschreiben und welche noch nicht. Und das nutze ich schon auch, diese Ergebnisse. Aber das ist wieder nicht so global, sondern individuell auf meine Schüler und meine Klasse bezogen. [GS 20]

Hinsichtlich der *Unterrichtsentwicklung* zeigt sich, dass der eigene Unterricht laut den Aussagen der Lehrpersonen zum einen datengestützt weiterentwickelt wird, etwa durch Aufgriff neuer Erkenntnisse aus der fachdidaktischen Forschung (*Didaktik/Methodik*). Zum anderen wird deutlich, dass Lehrpersonen Rückschlüsse auf die Nutzung fachwissenschaftlicher, aber auch pädagogischer Erkenntnisse ziehen, um den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln (*Fachwissen*). Letztgenannte Unterkategorie bezieht sich dabei auf die Nutzung von Büchern oder (Fach-)Zeitschriften und auch Zeitungen für den Unterricht, wie diese Gymnasiallehrperson darstellt:

Ich versuche tatsächlich immer noch irgendwie, Veröffentlichungen zum Beispiel im Bereich Geschichte zu lesen. Also die Forschungsstelle für Zeitgeschichte hat gerade einen neuen Sammelband herausgebracht, in dem auch Vorträge abgedruckt sind zu einer Vortragsreihe, die im letzten Semester gelaufen ist, die ich mir nicht habe anhören können. Aber da habe ich zum Beispiel in den Ferien drin gelesen. Also das tue ich tatsächlich auch. Ich würde auch behaupten, dass ich [...] zu meinen drei Themen Mathe, Geschichte, digitaler Unterricht die Zeitungen und Magazine, die es so gibt, relativ akribisch durchschaue. [Gym 13]

Bei der *Organisationsentwicklung* kann schließlich ebenfalls differenziert werden. Auf der einen Seite stehen Aussagen zu einer Nutzung von Daten, auf die die Schulen Zugriff haben, z.B. durch Forschungsprojekte oder auch die Schulinspektion, und die dem *Monitoring* bzw. der *Evaluation* dienen. Auf der anderen Seite geht es um eine Datennutzung, die sich auf *schulorganisatorische Themen* wie z.B. die Verbesserung der Kooperationsstrukturen des pädagogischen Personals an der Schule bezieht. Beispielsweise führt eine Grundschullehrerin an, Daten der Schulinspektion dazu genutzt zu haben, um zusammen mit anderen eine stärkere Verzahnung des Vor- und Nachmittagsangebots an ihrer Schule zu reflektieren und konkrete Schritte für die Umsetzung abzuleiten:

Zum einen haben wir uns jetzt vorgenommen, dass wir die Sozialkompetenz unserer Schüler verbessern wollen und die Vormittagsarbeit mehr mit dem Nachmittag verzahnen. Und deswegen haben wir jetzt eine Stunde, wo die Erzieher aus dem Nachmittag bei uns mit in die Unterrichtszeit kommen. Und da haben wir uns jetzt so vorgenommen, da soziale Unterrichtsinhalte anzustoßen. Also Klassenrat zu machen und dann aber auch was dafür zu tun, dass die Kinder sensibler werden, empathischer werden. Und vielleicht auch kooperative Spiele mit denen machen, dass sich das so verbessert. [GS 20]

5 Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse stehen insgesamt im Einklang mit dem Forschungsstand, nach dem Lehrpersonen Forschung im Berufsalltag kaum Relevanz beimessen. Dafür spricht nicht nur die relativ geringe Anzahl der Kodierungen, sondern auch, dass sich diese Kodierungen in der Regel nur auf den zweiten Interviewteil beziehen, d.h. auf jene Passagen, in denen die Lehrpersonen explizit auf die Forschungsthematik angesprochen wurden. Was die Befragten dann als Forschung fassen, entspricht nicht in jedem Fall dem Verständnis von Forschung, wie es von einem Teil der Forscher*innen der empirischen Bildungsforschung vertreten wird. So dürften Daten der Schulinspektion oder Lernstandserhebungen von diesem nicht als Forschung im engeren Sinne betrachtet werden.

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Lehrpersonen die Anforderung, sich zu Forschung zu verhalten, in der Regel parieren können. Dabei beschreiben sie eine Forschung, die sich – sowohl an den untersuchten Grundschulen als auch an den Gymnasien – mit den Kategorien der Schulentwicklung nach Rolff näher fassen lässt. Es wäre weiter zu untersuchen, ob sich dieser Befund auch bei einer Erweiterung des Samples zeigt.

Weitere, vor allem rekonstruktive Analysen des vorliegenden Datenmaterials sollen Aufschluss darüber geben, wie die relativ weiten Verständnisse von Forschung mit den Praktiken der interviewten Lehrpersonen zusammenhängen. Nachgezeichnet werden dabei Zusammenhänge und ggf. auch Brüche zwischen dem expliziten Wissen der Lehrpersonen, zu dem auch ihr Verständnis von Forschung zählt, und ihrer routinierten Handlungspraxis, wie sie in Erzählungen und Beschreibungen deutlich wird. Dadurch soll erkennbar werden, wie sich die Logik der Handlungspraxis zur Logik der (Bildungs-) Forschung verhält, worin sich die konstatierte relativ geringe Bedeutung von (Bildungs-) Forschung aus der Perspektive der Lehrpersonen heraus begründet und was die Logik der Handlungspraxis von Lehrpersonen stattdessen auszeichnet.

Literatur und Internetquellen

- Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (Hrsg.). (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft.
- Baumert, J. (2017). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 215–253). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4>
- Baumert, J., Lehmann, R., et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95096-3>
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Beiheft 1), 129–146. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0703-5>
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Fischer, N., Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagsschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim & Basel: Juventa.
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Sonderheft 31), 179–199. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4>

- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Sonderheft 31), 201–213. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0711-5>
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: https://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=60021.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mönig, S. (2012). *Wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit von Lehrenden und Lehramtsstudierenden. Theoretische Kompetenzmodellierung und empirische Überprüfung*. Dissertation, Technische Universität Dortmund. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31219/1/Dissertation.pdf>.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Otto, J., Hinzke, J.-H., & Besa, K. (im Erscheinen). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Projekte aus dem Forschungsprojekt NuBiL (Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen). In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft*. Münster & New York: Waxmann.
- Prenzel, M. (2005). Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In H. Mandl & B. Kopp (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven* (S. 7–22). Berlin: Akademie.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schrader, J., Trautwein, U., & Hesse, F. (2011). Von der Konfession zur Profession. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 27.10.2011.
- Stelter, A., & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 25–33. <https://doi.org/10.3224/ezw.v30i1.03>
- Tillmann, K.-J. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Sonderheft 31), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0705-3>

- Zedler, P. (2018). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung, Bd. 46* (S. 19–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_1
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M., Preuß, D., & Mater, O. (2016). The Relationship between Teachers' Evidence-Based Actions and Communication, Cooperation, and Participation Structures at Schools. *Journal for Educational Research Online*, 8 (8), 59–79.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Otto, J., Hinzke, J.-H., & Besa, K. (2019). Zur Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen. Einblicke in eine qualitative Interviewstudie aus dem Projekt NuBiL. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 55–64. https://doi.org/10.4119/we_os-3186

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>