

Locher, Franziska Maria; Unger, Valentin; Hartmann, Ulrike; Hochweber, Jan
**Nutzung von Forschungswissen durch Lehrpersonen. Eine datengestützte
Betrachtung von Nutzungsprofilen**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 41 (2023) 2, S. 299-315



Quellenangabe/ Reference:

Locher, Franziska Maria; Unger, Valentin; Hartmann, Ulrike; Hochweber, Jan: Nutzung von Forschungswissen durch Lehrpersonen. Eine datengestützte Betrachtung von Nutzungsprofilen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 41 (2023) 2, S. 299-315 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-279918 - DOI: 10.25656/01:27991

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-279918>

<https://doi.org/10.25656/01:27991>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Sprachbewusstheit und Fachdidaktik

41. Jahrgang Heft 2/2023

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 684 47 09, sandra.moroni@unibe.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Nicole Berger, Wildeggstrasse 23, 9000 St. Gallen, nic.berger@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St. Gallen

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute).

Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

- Afra Sturm, Markus Weil, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Sandra Moroni 185

Schwerpunkt

Sprachbewusstheit und Fachdidaktik

- Anke Schmitz und Afra Sturm** Fach- und Sprachlernen in
den Fachdidaktiken – eine Einordnung 188
- Esther Brunner** Mathematik sprachbewusst und fachlich fokussiert
unterrichten: Eine Standortbestimmung 200
- Christoph Gut** Perspektiven einer die Schulsprachdidaktik und
die Naturwissenschaftsdidaktik verknüpfenden Lehr- und Lernforschung –
ein theoriebildender Essay 216
- Olaf Hartung** Sprachlichkeit des Geschichtslernens. Fachliche
Grundlagen, Sprachgebrauch und Ansätze fachintegrierter Spracharbeit 231
- Sinja Ballmer und Rahel Katzenstein** Sprachliche Bildung
beim Philosophieren 242
- Bettina Imgrund** Sprachbewusster Fremdsprachenunterricht braucht
kompetente Lehrpersonen mit grossem fachlichem Wissen und
Können. Praxisbezug der fremdsprachendidaktischen Ausbildung auf
dem Prüfstand 256
- Claudia Hefti, Dieter Isler und Fabio Sticca** Sprachliche Bildung in
Alltagsgesprächen verstehen und unterstützen – empirische Überprüfung
einer Weiterbildung für Kindergartenlehrpersonen 269

Forum

- Christelle Hayoz** Zum (doppelten) Kompetenzprofil von Dozierenden
der Fachdidaktik «Bewegung und Sport» – Eine qualitative Untersuchung
in der Deutsch- und Westschweiz 285
- Franziska Maria Locher, Valentin Unger, Ulrike Hartmann und
Jan Hochweber** Nutzung von Forschungswissen durch Lehrpersonen –
Eine datengestützte Betrachtung von Nutzungsprofilen 299

Marcel Bühlmann, Cornelia Dinsleder und Annette Tettenborn Kooperative Praktikumsformate: Flexible Rollengestaltung im Arbeitsbündnis zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden	316
---	-----

Rubriken

Buchbesprechungen

Lötscher, H., Naas, M. & Roos, M. (Hrsg.). (2021). Kompetenzorientiert beurteilen. Bern: hep (Christian Elting und Miriam Hess)	335
Karst, K., Thoma, D., Derkau, J., Seifried, J. & Münzer, S. (Hrsg.). (2021). Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen. Münster: Waxmann (Herbert Luthiger)	337
Helbling, D. & Riegel, U. (Hrsg.). (2021). Wirksamer Religions(kunde)- unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Michaela Veit-Engelmann)	339
Neuweg, G. H. (2022). Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster: Waxmann (Tobias Leonhard)	341
Robin, J. & Zimmermann, M. (Hrsg.). (2022). La didactique des langues dans la formation des enseignant.e.s en Suisse – Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang (Bettina Imgrund)	343
Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (Hrsg.). (2020). Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. Münster: Waxmann (Bettina Imgrund)	345
Neuerscheinungen	347
Zeitschriftenspiegel	349

Nutzung von Forschungswissen durch Lehrpersonen – Eine datengestützte Betrachtung von Nutzungsprofilen

Franziska Maria Locher, Valentin Unger, Ulrike Hartmann und Jan Hochweber

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Nutzung von forschungsbezogenem Wissen durch Lehrpersonen. Er exploriert, inwiefern sich drei aus der Literatur ableitbare Nutzungsprofile von Lehrpersonen (forschungskritisch, forschungsambivalent und forschungsaffin) empirisch identifizieren lassen. Hierzu wurden a) auf der Basis einer Online-Befragung von 123 Lehrpersonen eine latente Profilanalyse sowie b) bei einem Subsample eine qualitative Inhaltsanalyse frei formulierter Antworten durchgeführt. Aus beiden Analysen ergibt sich Unterstützung für die Differenzierung der postulierten Nutzungsprofile, was mit Statements von Lehrpersonen illustriert wird. Insgesamt gaben die befragten Lehrpersonen an, selten Forschungswissen für die alltägliche Praxis zu nutzen.

Schlagwörter Forschungswissen – Forschungs-Praxis-Kooperation – evidenzorientierte Unterrichtspraxis – Lehrpersonen – Bildungsforschung

Teachers' use of research knowledge – A data-driven look at user profiles

Abstract This article deals with the use of research-related knowledge by teachers. It explores to what extent three profiles of teachers' use of research-related knowledge that are derivable from the literature (research-critical, research-ambivalent and research-savvy) can be empirically identified. To this end, a) a latent profile analysis was carried out on the basis of an online survey of 123 teachers, and b) a qualitative analysis of freely formulated answers was conducted for a subsample. Both analyses provide support for the differentiation of the postulated profiles, which is illustrated with statements from the participating teachers. Overall, the teachers state that they rarely use research knowledge for everyday practice.

Keywords research knowledge – research-practice collaboration – evidence-based teaching practice – teachers – educational research

1 Einleitung

Der Ruf nach evidenzorientierter Unterrichts- bzw. Bildungspraxis ist in den letzten zwanzig Jahren national wie auch international immer stärker artikuliert worden (Cain, 2015; Hartmann, Decristan & Klieme, 2017). Ihr wird eine zentrale Rolle zugeschrieben, wenn es um die Weiterentwicklung und die Verbesserung des Bildungssystems geht (Prenzel, 2010). Durch ihre Forschungsergebnisse soll die Bildungsforschung eine wissenschaftliche Basis bereitstellen, anhand derer Hinweise zur Verbesserung der Bil-

dungsarbeit abgeleitet werden können (z.B. Broekamp & van Hout-Wolters, 2007). Die Ergebnisse der Bildungsforschung finden jedoch nicht ohne Weiteres ihren Weg in die Schulen und immer häufiger wird von einer Kluft zwischen Bildungsforschung und Praxis gesprochen (z.B. Broekamp & van Hout-Wolters, 2007; Farley-Ripple, May, Karpyn, Tilley & McDonough, 2018). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Nutzung von Forschungswissen durch Lehrpersonen und zielt darauf, auf der Basis einer Lehrpersonenbefragung Nutzungsprofile empirisch zu identifizieren, die sich theoretisch aus der Literatur ableiten lassen und mit Statements der befragten Lehrpersonen illustriert werden.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Evidenzbasierte Unterrichts- bzw. Schulpraxis

Im vorliegenden Beitrag wird unter Evidenzorientierung in der Unterrichts- und Schulpraxis in Anlehnung an einschlägige Literatur (z.B. Bauer & Kollar, 2023; Bauer, Prenzel & Renkl, 2015; Trempler et al., 2015) die reflektierte und situationsangemessene Berücksichtigung und Nutzung der besten verfügbaren und belastbaren Informationen (z.B. empirische Befunde oder Theorien) beim Treffen von beruflichen Entscheidungen verstanden. Wissen, welches die (Bildungs-)Forschung generiert (Taxonomie nach Shulman, 1986), kann von Lehrpersonen während ihrer Ausbildung, aber auch im Beruf (Cramer, Drahmman & Johannmeyer, 2019; Koch, 2016), internalisiert werden und sich als Facette ihres professionellen Wissens – eine Komponente ihrer professionellen Kompetenz – manifestieren (Baumert & Kunter, 2006). Dieses Wissen bildet eine Basis, die es ermöglicht, spezifische Unterrichtssituationen wahrnehmen und interpretieren zu können sowie Entscheidungen zu treffen (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015). Lehrpersonen sollten demnach in der Lage sein, vorhandenes Forschungswissen zu verschiedenen (pädagogischen) Fragestellungen, die in konkreten Situationen der Unterrichts- bzw. Schulpraxis relevant werden können, auch selbst zu identifizieren und dieses in ihr Repertoire professionellen Wissens einzubeziehen. Um das Ziel einer solchen evidenzorientierten Unterrichts- bzw. Schulpraxis zu erreichen, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: das Vorliegen eines entsprechenden Angebots seitens der Forschung sowie die Nutzung des Angebots seitens der Praxis (Angebots-Nutzungs-Modell zur Praxisrelevanz von Forschung in Brühwiler & Leutwyler, 2020). Dies setzt eine enge Verzahnung zwischen Forschung und Praxis voraus. Wie in Abschnitt 1 bereits angedeutet wurde, besteht derzeit jedoch statt eines Ineinandergreifens eher eine Art Kluft zwischen Forschung und Praxis.

Ein viel diskutierter Grund für diese Kluft ist, dass Forschungsergebnisse (aus Sicht vieler Lehrpersonen) nur einen begrenzten praktischen Nutzen haben oder nicht aussagekräftig genug sind, um Praxisentscheidungen direkt zu beeinflussen (z.B. Farley-Ripple et al., 2018; Steffens, Heinrich & Dobbstein, 2019). Kritische Stimmen bezüglich der Verwertbarkeit von Bildungsforschungswissen finden sich aber nicht nur aufseiten

der Praxis. Auch in der Bildungsforschung wird das Prinzip der evidenzorientierten Unterrichts- und Schulpraxis kritisch diskutiert, beispielsweise was die Kontextabhängigkeit wissenschaftlicher Befunde und deren Übertragbarkeit auf einzelne Situationen in der schulischen Praxis betrifft (Kaplan, Cromley, Perez, Dai, Mara & Balsai, 2020; Renkl, 2022; für einen Überblick: Stark, 2017). Darüber hinaus wird die zunehmende Unübersichtlichkeit durch eine stetig wachsende Zahl qualitativ heterogener Studien in der Bildungsforschung in Kombination mit fehlenden Übersichten und nur wenigen leicht zugänglichen Ergebnisdarstellungen – sowohl seitens der Praxis als auch seitens der Forschung – als problematisch angesehen (z.B. Seidel, Mok, Hetmanek & Knogler, 2017; Steffens et al., 2019).

Lehrpersonen müssen vor diesem Hintergrund oft selbst entscheiden, welche Befunde für ihr berufliches Handeln relevant erscheinen, und diese hinsichtlich ihrer Qualität und Verlässlichkeit bewerten. Zudem müssen sie die Erkenntnisse selbst interpretieren und in ihr professionelles Wissen integrieren bzw. in Handlungen «übersetzen» (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Seidel et al., 2017). Dies ist nicht nur eine sehr zeitaufwendige, sondern auch eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, die zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert. Im Lehramtsstudium werden diese Fähigkeiten und Fertigkeiten bislang nur unzureichend vermittelt (Wenglein, 2018). Das führt dazu, dass die Orientierung an Evidenz in der Praxis häufig misslingt (Wilkes & Stark, 2022). Es zeigt sich somit, dass es sowohl seitens der Forschung (Angebot) als auch seitens der Praxis (Nutzung) Stolpersteine gibt, die einer Erreichung des Ziels evidenzorientierter Unterrichts- und Bildungspraxis im Wege stehen, weshalb im Folgenden auf beides eingegangen werden soll.

2.2 Angebote der Bildungsforschung

Nicht immer zielt Forschung darauf ab, direkt von der Praxis aufgreifbares Wissen zu produzieren und bereitzustellen (Brühwiler & Leutwyler, 2020). Welche Art Angebot die Forschung für die Praxis machen kann, hängt stark von der Anlage der Forschung ab. Es gibt unterschiedliche Typen von Forschung (z.B. Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung), die jeweils unterschiedliche Funktionen (z.B. Beschreibung, Erklärung, Veränderung) erfüllen können (Brühwiler & Leutwyler, 2020; Prenzel, 2010). Angebotsbemühungen gibt es über alle Forschungstypen hinweg (Hartmann & Kunter, 2022). Eine Möglichkeit des Angebots sind beispielsweise Fortbildungen sowie Tagungen, die darauf abzielen, Forschung und Praxis einen Rahmen zum Austausch zu bieten. Solche Angebote eignen sich für sehr praxisnahe Forschung ebenso wie für Grundlagenforschung. Beispielhaft können hier die digitale Bildungskonferenz Bielefeld (Stadt Bielefeld, 2022), profilQ – Allianz für Schulqualität (profilQ, 2023; Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, 2022) oder die EMSE-Tagung (Universität Bielefeld, 2023) genannt werden. Zielgruppen sind hier Lehrpersonen bzw. Personen aus der Bildungsadministration.

Neben diesen Angeboten gibt es mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum erste sogenannte «Clearing Houses» zu schulelevanten Themengebieten. Diese verfolgen das Ziel, den aktuellen Wissens- bzw. Forschungsstand zu einem spezifischen Thema zu ordnen und systematisch zusammenzufassen. Sie fokussieren auf Interventionsstudien und Randomized Controlled Field Trials. Mit dem «Clearing House Unterricht» der Technischen Universität München (TUM) gibt es ein Vorzeigebeispiel für den deutschsprachigen Raum (Seidel et al., 2017). Es richtet sich speziell an Lehramtsstudierende und Lehrpersonen. Zudem gibt es auch zunehmend Versuche, Forschungswissen für die breite Gesellschaft zugänglich zu machen, zum Beispiel via Social Media, im Fernsehen oder durch Podcasts. Exemplarisch können hier die Arbeiten von Mai Thi Nguyen-Kim¹, das Projekt «Real Scientists»² auf Twitter oder die Podcasts «Forschung fördert Bildung» (Clearing House Unterricht, 2023) und «Frühe Bildung» (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2023) genannt werden.

2.3 Nutzung in der Praxis

Neben Studien aus dem englischsprachigen Raum (z.B. Cain, 2015; Coburn & Talbert, 2006; Joram, Gabriele & Walton, 2020) gibt es einige deutschsprachige Studien, die sich mit der Nutzung von Forschungswissen durch Lehrpersonen beschäftigen (für einen Überblick Bauer & Kollar, 2023). Hetmanek et al. (2015) fanden in ihrer Interviewstudie mit 25 Lehrpersonen vereinzelt Hinweise auf die Nutzung von Forschungswissen. Jedoch merken die Autorinnen und Autoren an, dass sie die Nutzung von Forschungswissen sehr breit definieren. Knapp ein Drittel der befragten Lehrpersonen äusserte sich explizit kritisch bzw. negativ zu bildungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen (z.B. fehlende Verwertbarkeit; für vergleichbare Ergebnisse vgl. auch Otto, Hinzke & Besa, 2019). Hinzke, Gesang und Besa (2020) stellen anhand zweier exemplarischer Interviews zwei Profile von Lehrpersonen gegenüber. Beispiellehrperson eins steht für Fälle, in denen eine gelungene Umsetzung von Evidenzorientierung in der Schulpraxis stattfindet. Beispiellehrperson zwei steht für Fälle, die Forschungsergebnissen keinerlei Relevanz für den eigenen Unterricht zuschreiben.

Ercan, Hartmann, Richter, Kuschel und Gräsel (2021) berichten auf der Basis einer grösseren Stichprobe ($N > 700$), dass die Nutzung von bildungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen und beispielsweise internen Evaluationen oder Befragungen für den eigenen Unterricht deutlich geringer ausfällt als die Nutzung anderer Ressourcen, etwa von allgemeinen Medien wie Tageszeitungen. Demski (2017) untersuchte in ihrer multimethodischen Studie fast 3000 Lehrpersonen und identifizierte dabei unter anderem mittels Cluster-Analyse unterschiedliche Nutzungsmuster. Lehrpersonen, die eine überdurchschnittlich hohe Nutzung wissenschaftlicher Wissensbestände verzeichnen, machten dabei das kleinste Cluster aus. Ein weiteres eher kleines Cluster war jenes, in dem die Lehrpersonen eine durchweg geringe Nutzung unterschiedlicher Informa-

¹ https://twitter.com/maithi_nk?s=20&t=gO48Sw1K1XqjXa9XILxeg

² https://twitter.com/realsci_DE?s=20&t=_dRFpZly54xMZTBs_bMivA

tionsquellen verzeichneten. Das Cluster, dem sich die meisten Lehrpersonen zuordnen liessen, bildete eine Art Durchschnittsgruppe, das heisst, die Lehrpersonen nutzten alle Quellen in mittlerem Ausmass. Demskis (2017) Ergebnisse liefern einen wichtigen Hinweis bezüglich der Identifikation von Nutzungsprofilen. Allerdings wurde lediglich die Nutzungshäufigkeit betrachtet. Einstellungen bzw. Überzeugungen hinsichtlich der Nutzung und der Relevanz von Forschungswissen wurden nicht berücksichtigt.

Zusammengefasst scheinen sich über verschiedene Stichproben und Studienkontexte hinweg übereinstimmend drei Gruppen von Lehrpersonen beschreiben zu lassen. Auf der einen Seite sind forschungskritische Lehrpersonen zu finden, die Forschungswissen nicht in ihren Schulalltag einbeziehen (wollen) und Forschungswissen gegenüber insgesamt skeptisch eingestellt sind. Auf der anderen Seite sind forschungsaffine Lehrpersonen zu finden, die Forschungswissen als relevant ansehen und dieses in ihre Arbeit einbeziehen. Dazwischen scheint es eine Art Durchschnittsgruppe zu geben, der wohl viele Lehrpersonen zugerechnet werden können.

3 Fragestellung

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll die folgende Forschungsfrage verfolgt werden: *Lassen sich die drei aus der Literatur abgeleiteten Nutzungsprofile von Lehrpersonen in unserer Stichprobe replizieren und anhand von Einstellungen zum Forschungswissen genauer beschreiben?*

Hypothese 1: Es lässt sich eine Gruppe identifizieren (forschungskritische Lehrpersonen), die niedrige Werte hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit von Forschungswissen und der Nutzungsintention aufweist und die Relevanz von Forschungswissen als gering einschätzt.

Hypothese 2a: Es lässt sich eine Gruppe identifizieren (forschungsambivalente Lehrpersonen), die zwar eher niedrige Werte hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit von Forschungswissen zeigt, jedoch in der Tendenz positivere Werte in ihren Einstellungen gegenüber Forschungswissen aufweist (Nutzungsintention, Relevanz von Forschungswissen).

Hypothese 2b: Es wird davon ausgegangen, dass die Gruppe der forschungsambivalenten Lehrpersonen die grösste ist.

Hypothese 3: Es lässt sich eine Gruppe identifizieren (forschungsaffine Lehrpersonen), in der sich mittlere bis hohe Werte hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit von Forschungswissen und hohe Werte im Sinne von positiven Einstellungen zur Nutzung von Forschungswissen zeigen.

4 Methode

4.1 Studiendesign und Stichprobe

Die Daten wurden online via Sosci Survey (Leiner, 2019) im Februar und März 2022 erhoben. Der Fragebogen wurde an Lehrpersonen aller Schulstufen und Schularten in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich verteilt. Der Fragebogen wurde via E-Mail, Social Media und private Kontakte beworben. Alle kontaktierten Lehrpersonen wurden gebeten, den Fragebogenlink zu streuen. Aufgrund der starken Belastung, der die Lehrpersonen aufgrund der anhaltenden Pandemie-Situation zu dieser Zeit ausgeliefert waren, wurde die Befragung bewusst als Mini-Survey konzipiert, das heisst, so kurz wie möglich gehalten. Dazu fand eine Fokussierung auf nur wenige Fragen statt, sodass der Fragebogen in unter fünf Minuten bearbeitet werden konnte.

An der Untersuchung nahmen $N = 142$ Lehrpersonen teil; $n = 19$ Lehrpersonen hatten alle Fragen zur Nutzung von Forschungswissen übersprungen und lediglich wenige Angaben zu Hintergrundvariablen (z.B. Berufsjahre) angegeben. Diese Fälle wurden im Zuge der Datenaufbereitung ausgeschlossen. Für den vorliegenden Bericht steht daher eine Stichprobengrösse von $N = 123$ Lehrpersonen zur Verfügung. Im Mittel hatten die Lehrpersonen 13.48 ($SD = 10.45$) Jahre Berufserfahrung. 61.8% der Lehrpersonen stammten aus Deutschland, 35.0% aus der Schweiz. Die restlichen Lehrpersonen (3.2%) stammten aus Österreich. Je knapp die Hälfte der Lehrpersonen unterrichtete an einer Primarstufe bzw. an Sekundarschulen (jeweils 44.7%), der Rest der Lehrpersonen (10.6%) an anderen Schulen.

4.2 Instrumente

Nutzungshäufigkeit verschiedener Ressourcen: Den Lehrpersonen wurde die folgende Frage gestellt: «Bitte geben Sie an, auf welche Ressourcen Sie zurückgreifen, wenn Sie auf unterrichtliche Probleme stossen oder Ihren Unterricht weiterentwickeln möchten.» Die Lehrpersonen wurden gebeten, ihre Nutzung auf einer vierstufigen Likert-Skala einzuschätzen: 1 = «nie», 2 = «selten», 3 = «oft», 4 = «regelmässig/immer». Die sieben Kategorien und die Häufigkeiten können Tabelle 1 entnommen werden.

Nutzungsintention: Es wurde die folgende Frage gestellt: «Würden Sie Forschungswissen gern in Ihre Arbeit einbeziehen? Bitte geben Sie an, wie gut die untenstehenden Aussagen zutreffen.» Die Lehrpersonen wurden gebeten, ihre Antworten auf einer vierstufigen Likert-Skala einzuschätzen: 1 = «Trifft nicht zu», 2 = «Trifft eher nicht zu», 3 = «Trifft eher zu», 4 = «Trifft ganz genau zu». Die fünf Kategorien und die Häufigkeiten können Tabelle 2 entnommen werden.

Einschätzungen zur Relevanz von Forschungswissen: Die Lehrpersonen wurden gebeten, anzugeben, wie sehr sie mit entsprechenden Aussagen zur Relevanz von Forschungsergebnissen für die Kernaufgaben «Unterrichten», «Innovieren» und «Erziehen» (Kultusministerkonferenz, 2004) übereinstimmen. Die Lehrpersonen wurden

gebeten, ihre Antworten auf einer vierstufigen Likert-Skala einzuschätzen: 1 = «Trifft nicht zu», 2 = «Trifft eher nicht zu», 3 = «Trifft eher zu», 4 = «Trifft ganz genau zu». Die drei Aussagen und die Häufigkeiten können Tabelle 3 entnommen werden.

Offene Zusatzfrage: In Ergänzung zu den geschlossenen Fragen wurde den Lehrpersonen zusätzlich die folgende offene Frage gestellt: «Gibt es etwas, was Sie uns gerne zum Thema «Nutzung von Forschungswissen» mitteilen möchten, wonach wir nicht gefragt haben?»

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zur Nutzung verschiedener Ressourcen durch die Lehrpersonen

Antwortkategorien	N	M (SD)	Häufigkeit in %			
			Nie	Selten	Oft	Regelmässig / immer
R1. Materialien für Lehrpersonen (z.B. Schulbücher oder Begleitmaterial zu Unterrichtswerken)	123	3.24 (0.77)	0.8%	17.9%	38.2%	43.1%
R2. Fach- und Methodenhandbücher/Ratgeberliteratur	122	2.3 (0.76)	9.0%	54.1%	28.7%	8.2%
R3. Materialien aus Fortbildungen	122	2.48 (0.71)	6.6%	44.3%	43.4%	5.7%
R4. Materialien aus dem Studium	122	1.77 (0.82)	43.4%	40.2%	12.3%	4.1%
R5. Erfahrungswissen/Rat von Kolleginnen und Kollegen	122	3.15 (0.71)	0.8%	16.4%	50.0%	32.8%
R6. Allgemeine Medien (Internet, Zeitungen, Foren usw.)	122	2.98 (0.87)	4.1%	26.2%	37.7%	32.0%
R7. Forschungswissen (z.B. Fachartikel, Tagungsvorträge, ...)	122	2.07 (0.82)	25.4%	45.9%	24.6%	4.1%

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken zur Nutzungsintention der Lehrpersonen

Antwortkategorien	N	M (SD)	Häufigkeit (n)			
			Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft ganz genau zu
I1. Ja, aber ich weiss nicht wie.	114	2.27 (0.86)	21.9%	35.1%	36.8%	6.1%
I2. Ja, aber ich bräuchte einen Überblick über die Forschungslandschaft.	114	2.63 (0.90)	14.9%	20.2%	51.8%	13.2%
I3. Ja, aber ich bräuchte mehr Hintergrund-, Fach- und Methodenwissen, um die Forschungsergebnisse richtig einordnen und verwerten zu können (z.B. durch Fortbildungen).	114	2.35 (0.89)	18.4%	37.7%	34.2%	9.6%
I4. Ja, aber ich bräuchte Hinweise, wo ich passende Forschungsartikel finden kann bzw. Forschungsartikel sollten einfacher zugänglich und auffindbar sein.	114	2.58 (0.95)	16.8%	24.8%	42.5%	15.9%
I5. Ja, aber ich würde mich gerne mit den Forscherinnen und Forschern direkt austauschen.	113	2.21 (0.94)	29.2%	38.1%	23.9%	8.8%

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken der Einschätzungen zur Relevanz von Forschungswissen durch die Lehrpersonen

Antwortkategorien	N	M (SD)	Häufigkeit (n)			
			Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft ganz genau zu
E1. Unterrichtliches Handeln (Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsauswertung) von Lehrpersonen sollte sich immer auch am aktuellen Stand der Forschung orientieren.	106	3.02 (0.61)	0.9%	15.1%	65.1%	18.9%
E2. Unterrichts- und Schulentwicklung gelingt auch ohne den Einbezug von Befunden der Bildungs- und Unterrichtsforschung.	108	2.31 (0.84)	17.6%	39.8%	36.1%	6.5%
E3. Erzieherisches Handeln von Lehrpersonen sollte sich immer auch am aktuellen Stand der Forschung orientieren.	104	2.94 (0.72)	1.9%	23.1%	53.8%	21.2%

4.3 Analyse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine latente Profilanalyse mit Mplus (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Als Grundlage für die latente Profilanalyse dienten die Antworten der Lehrpersonen zur *Nutzungshäufigkeit von Forschungswissen* (1 Item: R7, vgl. Tabelle 1), zur *Nutzungszintention* (manifestes Konstrukt bestehend aus den Items I1 bis I5, vgl. Tabelle 2) und zu *Einschätzungen zur Relevanz von Forschungswissen* (3 Einzelitems: E1, E2, E3, vgl. Tabelle 3). Alle Items wurden als kontinuierliche Variablen behandelt. Eine Lösung mit zwei Profilen und eine Lösung mit drei Profilen wurden berechnet und anhand der Modellkennwerte verglichen. Auf Modelle mit mehr Lösungen wurde aufgrund der geringen Stichprobengröße sowie der bisherigen Literatur zu den drei Nutzungsprofilen verzichtet. Ergänzend wurden die Antworten der Lehrpersonen auf die offene Zusatzfrage mittels qualitativer Inhaltsanalyse anhand der deduktiven Kategorien zu den theoretisch abgeleiteten Nutzungsprofilen ausgewertet. Dazu wurden die Antworten der Lehrpersonen den Nutzungsprofilen zugeordnet, woraufhin Unterkategorien zur weiteren Differenzierung gebildet wurden. Die Kodierungen wurden – insbesondere bei uneindeutigen Zuordnungen – im Sinne einer diskursiven Reflexion der Ergebnisse kollegial validiert. Für die Analyse der qualitativen Daten wurde MAXQDA (VERBI, 1989–2021) verwendet.

5 Ergebnisse

5.1 Latente Profilanalyse

Weder die Modellkennwerte der 2-Profilelösung noch diejenigen der 3-Profilelösung liefern Anlass, eines der Modelle abzulehnen. Zusammengefasst lässt sich jedoch eine leichte Überlegenheit für das Modell mit den drei Profilen festhalten: Bei dem Modell mit den drei Profilen sind durchweg sehr gute mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten zu finden ($> .95$). Im Modell mit den zwei Profilen zeigt sich, dass Lehrpersonen aus Profil A im Schnitt auch eine relativ hohe Wahrscheinlichkeit haben, Profil B anzugehören (0.15). Somit ist eine Unschärfe bezüglich der Zuordnung festzustellen. Jedoch ist festzuhalten, dass die Klassifikationsgüte auch für die 2-Profilelösung noch zufriedenstellend ist (Geiser, 2010). Auch hinsichtlich des Entropiemasses zeigt sich ein gewisser Unterschied in den Modellkennwerten. Der Wert von 0.91 für die 3-Profilelösung zeigt eine grosse Sicherheit der Klassifikation an. Im Vergleich dazu zeigt der Entropiewert von 0.54 beim Modell mit den zwei Profilen wieder Potenzial für Unschärfe/Unsicherheit an (Geiser, 2010). AIC und BIC verringern sich deutlich von der 2-Profilelösung (AIC: 1007.566; BIC: 1052.43) zur 3-Profilelösung (AIC: 796.597; BIC: 858.285), was ebenfalls für das Modell mit mehr Profilen spricht.

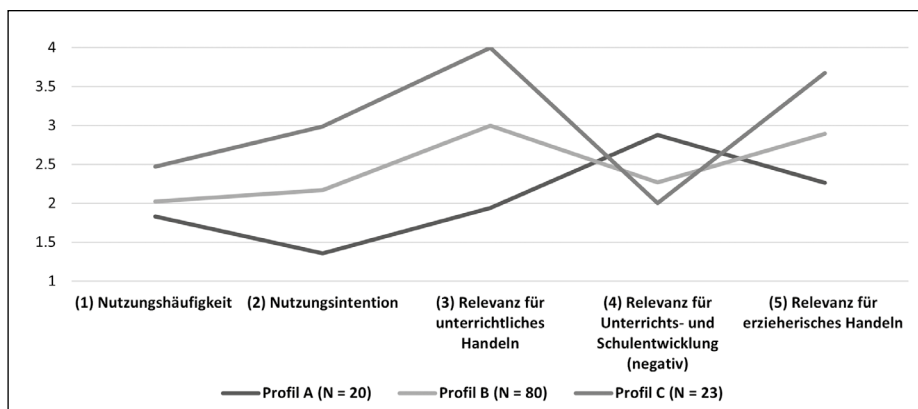


Abbildung 1: Mittelwerte der Items für die drei Nutzungsprofile basierend auf der latenten Profilanalyse.

Abbildung 1 zeigt einen Vergleich der Mittelwerte der drei Nutzungsprofile. Die 3-Profillösung deckt sich weitestgehend mit den im Theorieteil abgeleiteten drei Nutzungsprofilen: Profil A ($N = 20$, 16.15%; Hypothese 1) nutzt Forschungswissen kaum ($M = 1.83$, $SE = 0.17$) und äussert nahezu kein Interesse daran, Forschungswissen mehr in die eigene Arbeit einzubeziehen – dies auch dann, wenn entsprechende Unterstützungsangebote wie Fortbildungen oder Übersichtsarbeiten vorhanden wären ($M = 1.36$, $SE = 0.28$). Entsprechend niedrig schätzt Profil A auch den Stellenwert von Forschungswissen für die Schulpraxis ein ($M = 1.94$, $SE = 0.06$; $M = 2.88^3$, $SE = 0.17$; $M = 2.26$, $SE = 0.17$). Profil B ($N = 80$, 65.29%; Hypothese 2a, Hypothese 2b) erkennt die Relevanz von Forschungswissen für die Schulpraxis grundsätzlich zwar an ($M = 3.00$, $SE = 0.00$; $M = 2.27^3$, $SE = 0.09$; $M = 2.89$, $SE = 0.07$), die Nutzungshäufigkeit von Forschungswissen ($M = 2.02$, $SE = 0.09$) ist jedoch ebenso schwach ausgeprägt wie bei Profil A. Profil B äussert jedoch eine stärkere Intention, Forschungswissen einzubinden ($M = 2.17$, $SE = 0.20$). Im Vergleich zu den ersten beiden Profilen nutzt Profil C ($N = 23$, 18.56%; Hypothese 3) immerhin selten bis oft Forschungswissen ($M = 2.47$, $SE = 0.22$). Die Nutzung korrespondiert bei Profil C auch mit einem höher eingeschätzten Stellenwert von Forschungswissen für die Schulpraxis ($M = 4.00$, $SE = 0.00$; $M = 2.00^3$, $SE = 0.21$; $M = 3.38$, $SE = 0.11$). Der Wunsch nach mehr Einbezug von Forschungswissen ist bei Profil C stark ausgeprägt ($M = 2.99$, $SE = 0.01$).

³ Dieses Item ist negativ formuliert, weshalb eine hohe Ausprägung für eine niedrige Einschätzung der Relevanz von Forschungswissen spricht.

5.2 Auswertung der offenen Zusatzfrage

Nur ein kleiner Teil der Lehrpersonen, die an der Befragung teilgenommen hatten, gab Rückmeldungen auf die offene Zusatzfrage. Insgesamt 16 verwertbare Einzelantworten (Länge: $M = 40$ Wörter; Min. 7, Max. 120) standen schliesslich für die qualitative Inhaltsanalyse zur Verfügung. Jede Antwort wurde einer bzw. einem der drei deduktiven Kategorien bzw. Nutzungsprofile zugeordnet. In den offenen Antworten konnten Aussagen zu allen drei Kategorien gefunden werden, was die Erkenntnisse der latenten Profilanalyse stärkt. Aufgrund der geringen Anzahl zu analysierender Antworten wird jedoch auf die Nennung von Häufigkeiten verzichtet. Im Folgenden werden die Nutzungsprofile auf der Basis der Lehrpersonenaussagen vorgestellt und unter Einbezug ausgewählter Zitate differenzierter beschrieben.

Forschungskritische Lehrperson (Profil A)

Dieses Nutzungsprofil zeichnet sich in der vorliegenden Stichprobe durch eine dezidiert negative Haltung gegenüber dem Nutzen der Bildungsforschung für die Schul- und Unterrichtspraxis aus. Es finden sich Hinweise darauf, dass dieses Nutzungsprofil die Expertise der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bezüglich der Bereitstellung praxisrelevanter Wissens anzweifelt, wie das folgende Statement verdeutlicht: *«Können Empfehlungen zur <Best Practice> des Lehrerberufes durch ForscherInnen ohne Berufsausbildung oder -erfahrung Ernst genommen werden? Was würden Mediziner von einem Nichtmediziner halten, der ihnen Ratschläge zur Best Practice der Diagnose und Therapie gibt?»* Befürchtet wird zudem eine zu grosse Distanz zwischen dem Feld und der theoretischen Wissenschaft, wie die folgenden Zitate belegen: *«Schule existiert nicht im Labor. <Schule sein, ja das ist fein. Über Schule reden, das bringt niemals Segen.»* und *«Mein Eindruck ist, dass viele Fragestellungen bei pädagogischen Studien nicht von grosser Praxisnähe zeugen.»* Diese Zitate beschreiben die Befürchtung dieses Nutzungsprofils, dass sich das Wissen aus den Bildungswissenschaften nicht für die Weiterentwicklung des Feldes eignet. Aber auch die Qualität und die Integrität des wissenschaftlichen Vorgehens werden dezidiert angezweifelt: *«Ich persönlich stehe Studien immer kritisch gegenüber. Allzu oft werden sie nicht ergebnisoffen durchgeführt, sondern sollen Thesen belegen, die der Forscher hat.»* An diesem Zitat wird auch ein mögliches Missverständnis bzw. eine mögliche Fehlvorstellung deutlich: Das Aufstellen von Forschungshypothesen wird scheinbar gleichgesetzt mit Voreingenommenheit.

Forschungsambivalente Lehrperson (Profil B)

Das ambivalente Nutzungsprofil zeichnet sich in der vorliegenden Stichprobe durch eine innere Diskrepanz aus. So zeigt dieses Nutzungsprofil eine prinzipielle Affinität der Forschung gegenüber (zumindest in einigen Bereichen). Diese Affinität wird aber durch verschiedene Aspekte eingeschränkt. So wird beispielsweise das Feld in der Schul- und Unterrichtspraxis als zu umfassend angesehen: *«Die Vielfalt der schulischen Themen und der Voraussetzungen, die die Schüler mitbringen, sind so breit gefächert, dass man sich unmöglich in alle Bereiche/Probleme umfassend einarbeiten kann.»* Oder es wird zwar die Relevanz von Forschungswissen anerkannt, allerdings

sollten sich eher andere Akteurinnen und Akteure damit auseinandersetzen: *«Gut wäre, wenn die Entscheidungsträger sich auch auf dem laufenden halten würden und vor allem Ahnung von unterrichtsrelevanten, der Kinderrealität angemessenen Fragestellungen hätten und nicht vom grünen Tisch wirtschaftsaffine und finanziell vorteilhafte Anordnungen erließen.»* Ein weiterer Punkt, der die Nutzung von Forschungswissen beeinträchtigt, wird in den fehlenden Ressourcen gesehen: *«Zeitaspekt. Sich in Meta-studien oder Spezialthemen so einzuarbeiten, dass der eigene Unterricht davon profitiert, ist bei einem vollen Lehrauftrag nicht leistbar.»*

Forschungsaffine Lehrperson (Profil C)

Das forschungsaffine Nutzungsprofil zeichnet sich in der vorliegenden Stichprobe insbesondere dadurch aus, dass es die Bedeutsamkeit des Forschungswissens erkennt und anerkennt und um einen Einbezug bemüht ist: *«Die Bedeutsamkeit von forschungsbasierter Unterrichtsqualität steht für mich außer Frage – über alle Fachbereiche hinweg.»* Teilweise äussert dieses Nutzungsprofil gar den Wunsch nach weiterem Austausch und/oder Fortbildungen: *«Es wäre schön, wenn mehr Fortbildungen aus der Forschung kommend, angeboten werden und den Austausch zwischen Forschenden und Lehrenden ermöglichen.»* Andere Lehrpersonen gaben an, sich individuell um Wissensaneignung zu bemühen, um sich über den aktuellen Stand der Forschung zu informieren: *«Durch Medien und Fachzeitschriften versuche ich mich auf dem aktuellen Stand zu halten.»*

6 Einordnung und Limitationen

Insgesamt liefern die in der vorliegenden Studie gefundenen Ergebnisse Hinweise zur Bestätigung der drei Nutzungsprofile von Lehrpersonen. Forschungskritische, forschungsambivalente und forschungsaffine Lehrpersonen lassen sich anhand von Nutzungs- und Einstellungsvariablen voneinander unterscheiden. Es sind jedoch verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, die bei der Interpretation der Ergebnisse bedacht werden müssen. Erstens umfasst die Stichprobe nur 123 Lehrpersonen. Dies ist an sich gesehen eine ausreichende Stichprobengrösse, um quantitative Auswertungen vorzunehmen. Statistische Verfahren wie die latente Profilanalyse werden jedoch in der Regel mit einer umfangreicheren Datengrundlage angewendet. Die Ergebnisse der latenten Profilanalyse sollten daher zwingend an einer grösseren Stichprobe überprüft werden. Auch bei der qualitativen Auswertung entsprechen die 16 offenen Antworten einer kleinen Datengrundlage.

Zweitens stellt neben der Grösse auch die fehlende Repräsentativität der Stichprobe eine Limitation dar. Aufgrund der Art der Rekrutierung der Lehrpersonen könnte es sein, dass eine Überrepräsentation von forschungsaffineren Lehrpersonen vorliegt, da ebendiese möglicherweise eher an Forschungsprojekten teilnehmen. Drittens fand die Befragung der Lehrpersonen inmitten der Covid-19-Pandemie statt. Aufgrund der

Belastung, der die Lehrpersonen ausgeliefert sind und waren, hatten die Projektverantwortlichen beschlossen, einen Mini-Survey mit nur wenigen Fragen durchzuführen. Durch die zeitliche Beschränkung konnten jedoch relevante Zusatzinformationen nicht miterfasst werden. Viertens gibt es, wie in Abschnitt 2.2 erwähnt, unterschiedliche Typen von Forschung, die jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Um im Rahmen der Studie die Nutzungshäufigkeit zu erfassen, wurde nach «Forschungswissen (z.B. Fachartikel, Tagungsvorträge, Studienberichte, ...)» gefragt – wegen der Kürze des Fragebogens jedoch ohne eine detaillierte Beschreibung des Konstrukts zu liefern. Aufgrund einiger der offenen Lehrpersonenantworten ist anzunehmen, dass stark variiert, wie eng bzw. wie weit Lehrpersonen den Begriff «Forschung» definieren, auf den sie sich in ihren Antworten beziehen. Beispielsweise lässt das Statement «Schule existiert nicht im Labor» darauf schliessen, dass der Begriff «Forschung» auf Experimentalstudien begrenzt wird. Bei der Interpretation der Befunde ist dies zu berücksichtigen.

7 Fazit und Ausblick

Insgesamt gaben die in dieser Studie befragten Lehrpersonen an, selten Forschungswissen für die alltägliche Praxis zu nutzen. Dies ist ein Befund, der so bereits zuvor in qualitativen Interviewstudien (z.B. Hetmanek et al., 2015) und quantitativen Fragebogenstudien mit deutlich grösserer Stichprobe gefunden wurde (z.B. Ercan et al., 2021). Nichtsdestotrotz zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Befragung, dass die Lehrpersonen in ihrer Nichtnutzung keinesfalls homogen sind, sondern sich in ihren Einstellungen (Einschätzungen zur Relevanz von Forschungswissen und Intention, Forschungswissen zu nutzen) unterscheiden. Nichtnutzung von Forschungswissen bedeutet nicht automatisch, dass Lehrpersonen Forschungswissen für unwichtig halten oder prinzipiell keine Bereitschaft zur Nutzung zeigen (Profil «Forschungsaffin» und Profil «Forschungsambivalent»). Es deutet sich eher an, dass verschiedene Faktoren eine intensive Auseinandersetzung bzw. Nutzung verhindern (z.B. Feld wird als zu unübersichtlich angesehen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und mehr Austauschmöglichkeiten werden gewünscht, Zeit ist zu knapp für den direkten Einbezug in Unterrichtsplanungsprozesse).

Vielfältige Anstrengungen sowohl auf der Praxisseite als auch auf der Forschungsseite sind notwendig, um diese Hürden auf dem Weg zu einer evidenzorientierten Schulpraxis zu verringern. Dynamische Angebots-Nutzungs-Modelle (Brühwiler & Leutwyler, 2020; Farley-Ripple et al., 2018) können hierbei als Rahmung hilfreich sein, da sie den Blick auf die wichtige Rolle lenken, die Interaktion und Kooperation zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren für eine umfangreiche Nutzung von Forschungswissen in der beruflichen Praxis spielen. Wichtig ist dabei, dass das «Angebot» der Bildungsforschung nicht im Sinne einer reinen Dienstleistung und einer Bereitstellung von gebrauchsfertigen Lösungen und die «Nutzung» durch Personen der

Schulpraxis nicht im Sinne einer reinen Rezeption und Umsetzung von Empfehlungen verstanden wird, sondern Forschungswissen einen Anhaltspunkt für die professionelle Reflexion und Weiterentwicklung im Beruf der Lehrperson darstellen kann und sollte. Dieses Verständnis sollte bereits in der universitären und schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen verankert werden.

Auf der anderen Seite liefern die Ergebnisse zu den drei Nutzungsprofilen aber auch Hinweise darauf, dass bei einigen Lehrpersonen dezidiert negative Einstellungen bezüglich der Nutzung von Forschungsergebnissen für ihr berufliches Handeln vorliegen (Profil «Forschungskritisch»). Um auch bei dieser Gruppe nachhaltige Veränderungen in den Einstellungen und Überzeugungen zu Forschungswissen zu erzielen, braucht es umfassendere Kommunikations- und Disseminationskonzepte als beispielsweise die im deutschen Sprachraum bereitgestellten Clearing-House-Angebote, die diese Funktion nicht erfüllen können. Lohnenswert erscheint hier beispielsweise der Blick in das europäische Ausland (z.B. die Arbeiten der Education Endowment Foundation in Grossbritannien oder ähnlich gelagerte Ansätze in den Niederlanden und in Norwegen), wo umfassende Massnahmenkataloge, praxistaugliche Materialien für Schulleitungen und Lehrkräfte und (zum Teil kollaborative) Disseminationsstrategien zur Verfügung stehen, um die Maxime evidenzorientierten Unterrichtens langfristig in jedem Schulkollegium zu verankern. Dies kann nur unter Einbezug aller Akteurinnen und Akteure inklusive der Bildungspolitik und der Bildungsadministration umgesetzt werden. Langfristig können solche Strukturen zudem dazu beitragen, die auch in unserer Studie von Lehrpersonen wahrgenommene Unübersichtlichkeit des bildungswissenschaftlichen Forschungsstandes zu reduzieren und für eine praktische Auseinandersetzung handhabbar zu machen, sodass Erkenntnisse der Bildungsforschung leichter als Grundlage praktischer Entscheidungen dienen können.

Abgesehen davon scheint es unumgänglich zu sein, Forschung bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fest zu verankern, um der in Abschnitt 1 erwähnten Kluft zwischen Forschung und Praxis in einem frühen Stadium zu begegnen. Das Curriculum sollte dazu, neben der klassischen Methodenausbildung, auch «praxisnähere Forschungslehreangebote» beinhalten, in deren Rahmen beispielsweise Fehlvorstellungen («[Studien werden] nicht ergebnisoffen durchgeführt») vorweggenommen und aufgegriffen werden und konkrete Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Erkenntnisse aus der Bildungsforschung für die Praxis nutzbar gemacht werden können. Dabei muss klar sein, dass es für die angehenden Lehrpersonen nicht darum geht, selbst zur Wissenschaftlerin oder zum Wissenschaftler zu werden. Konkrete Ansatzpunkte wären hier beispielsweise das gewinnbringende und kritische Recherchieren und Interpretieren von passenden Studien, das Kennenlernen von Wissenschaftskommunikationsprojekten und Praxisaustauschprojekten aus der Bildungsforschung für die Schulpraxis oder das forschende Lernen. Dass solche Angebote gewinnbringend sein können, zeigt die Studie von Wenglein (2018), in der ein diesbezügliches Training zu signifikanten Kompetenzsteigerungen im Bereich der Nutzung von Forschungswissen führte.

Soll die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dahingehend weiterentwickelt werden, ist es notwendig, mehr Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Lehrpersonen mit unterschiedlichen Wissensressourcen umgehen und wann welche Ressourcen und damit auch Forschungswissen (nicht) von Nutzen sind. Dies sollte nicht nur im Sinne von Grundlagenforschung erfolgen, sondern – in erster Linie – damit Angebote seitens der Hochschulen bzw. der Bildungsforschung allgemein für (zukünftige) Lehrpersonen gezielt konzipiert und gerahmt werden können.

Literatur

- Bauer, J. & Kollar, I.** (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 51 (1), 123–147.
- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A.** (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J.** (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M.** (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 310–327.
- 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.
- 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.
- Cain, T.** (2015). Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem. *The Curriculum Journal*, 26 (3), 488–509.
- Clearing House Unterricht.** (2023). *Forschung fördert Unterricht. Der Podcast des Clearing House Unterricht*. München: TUM. Verfügbar unter: <https://www.clearinghouse.edu.tum.de/podcast/> (13.05.2023).
- Coburn, C. E. & Talbert, J. E.** (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112 (4), 469–495.
- Cramer, C., Drahmman, M. & Johannmeyer, K.** (2019). Zusammenfassung und Diskussion: Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmman (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 69–83). Tübingen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Baden-Württemberg.
- Demski, D.** (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ercan, H., Hartmann, U., Richter, D., Kuschel, J. & Gräsel, C.** (2021). Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften. *Die Deutsche Schule*, 113 (1), 85–100.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K.** (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47 (4), 235–245.
- Geiser, C.** (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, U., Decristan, J. & Klieme, E.** (2017). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Sonderheft 31), 179–199.

- Hartmann U. & Kunter, M.** (2022). Mehr Praxis in der Bildungsforschung? Eine Studie zu Praxisperspektiven in Forschungsprojekten. *Bildungsforschung*, 19 (2), 1–24.
- Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Trempler, K., Fischer, M., Gräsel, C. & Fischer, F.** (2015). Wozu nutzen Lehrkräfte welche Ressourcen? Eine Interviewstudie zur Schnittstelle zwischen bildungswissenschaftlicher Forschung und professionellem Handeln im Bildungsbereich. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 194–210.
- Hinzke, J. H., Gesang, J. & Besa, K. S.** (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323.
- Joram, E., Gabriele, A. J. & Walton, K.** (2020). What influences teachers' «buy-in» of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1–20.
- Kaplan, A., Cromley, J., Perez, T., Dai, T., Mara, K. & Balsai, M.** (2020). The role of context in educational RCT findings: A call to redefine «evidence-based practice». *Educational Researcher*, 49 (4), 285–288.
- Koch, M.** (2016). Die dritte Phase der Lehrerqualifizierung: Entwicklungsaufgabe im deutschen Bildungssystem und in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 4, 1–35.
- Kultusministerkonferenz.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)*. Berlin: KMK.
- Leiner, D. J.** (2019). *SoSci Survey (Version 3.1.06)*. München: SoSci Survey GmbH. Verfügbar unter: <https://www.sosicisurvey.de> (13.05.2023).
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O.** (1998–2017). *MPLUS*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- 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.
- Pädagogische Hochschule St. Gallen.** (2023). *Podcast Frühe Bildung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen. Verfügbar unter: <https://www.phsg.ch/de/dienstleistung/zentren/zentrum-fruehe-bildung/podcast-fruehe-bildung> (13.05.2023)
- Prenzel, M.** (2010) Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 21–37.
- profilQ.** (2023). *Bildungsforschung und Bildungspraxis auf Augenhöhe*. Zürich: Verein profilQualité. Verfügbar unter: <https://www.profilq.ch/forschung-und-praxis-weiterentwicklung/> (13.05.2023).
- Renkl, A.** (2022). Meta-analyses as a privileged information source for informing teachers' practice? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36 (4), 217–231.
- Seidel, T., Mok, S. Y., Hetmanek, A. & Knogler, M.** (2017). Meta-Analysen zur Unterrichtsforschung und ihr Beitrag für die Realisierung eines Clearing House Unterrichts für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (3), 311–325.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Stadt Bielefeld.** (2022). *8. Bildungskonferenz zum Thema «Bildungsgerechtigkeit in Bielefeld»*. Dokumentation. Bielefeld: Kommunales Bildungsbüro.
- Stark, R.** (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110.
- 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). Münster: Waxmann.
- Trempler, K., Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Wermelt, M., Fischer, F., Fischer, M. & Gräsel, C.** (2015). Nutzung von Evidenz im Bildungsbereich. Validierung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen der Informationsauswahl und Bewertung von Studien. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61) (S. 144–166). Weinheim: Beltz Juventa.
- Universität Bielefeld.** (2023). *EMSE-Netzwerk: Empiriegestützte Schulentwicklung*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/emse-netzwerk/index.xml> (13.05.2023).

- VERBI.** (1989–2021). *MAXQDA: Software für qualitative Datenanalyse*. Berlin: VERBI – Software. Consult. Sozialforschung. GmbH.
- Wenglein, S.** (2018). *Studien zur Entwicklung und Evaluation eines Trainings für angehende Lehrkräfte zum Nutzen empirischer Studien*. Dissertation. München: Technische Universität München.
- Wilkes, T. & Stark, R.** (2022). Probleme evidenzorientierter Unterrichtspraxis. Anregungen und Lösungsvorschläge. *Unterrichtswissenschaft*, Onlineartikel, 1–25.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung.** (2022). *Digitalkongress 2. Der Fachtag für digitale Bildung*. Stuttgart: ZSL. Verfügbar unter: <https://zsl-bw.de/,Lde/Startseite/ueber-das-zsl/digitalkongress> (13.05.2023).

Autorinnen und Autoren

Franziska Maria Locher, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Kompetenzdiagnostik, franziska.locher@phsg.ch

Valentin Unger, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Kompetenzdiagnostik, valentin.unger@phsg.ch

Ulrike Hartmann, Dr., Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) Frankfurt, u.hartmann@dipf.de

Jan Hochweber, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Kompetenzdiagnostik, jan.hochweber@phsg.ch