

Wissenschaftsorientierte Haltungen anbahnen – Lehrpersonen als forschend reflektierende Praktiker*innen

Rudolf Beer¹, Isabella Benischek², Gabriele Beer³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i1.a1231>

Zusammenfassung

Wie kommt Wissenschaftsverständnis in die Schule? Ausgehend von dieser Fragestellung wird der Fokus auf solch ein Verständnis vermittelnde Lehrkräfte gelenkt. Beruhend auf der Vorstellung, dass Lehrer*innen als forschend reflektierende Praktiker*innen wissenschaftsbejahende Tugenden unter den Lernenden fördern, liegt das Augenmerk bald bei den angehenden Lehrkräften, den Lehramtsstudierenden. Die hochschuldidaktische Herausforderung, auf welche Weise Studierende an eine wissenschaftsoffene Haltung herangeführt und mit dem entsprechenden Wissen und Können ausgestattet werden können und wie diese Kompetenzen in praxisangewandtes Handeln transferiert werden können, wird anhand eines Veranstaltungsdesigns einer Lehrveranstaltung im Masterstudium Primarstufe in der Hochschulpraxis skizziert und diskutiert. Die aggregierten Ergebnisse des dabei umgesetzten Evaluationsprojekts *„Zur Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft und dem individuellen Belastungserleben in der Volksschule: Ein empirisch-quantitatives Evaluationsprojekt“* werden präsentiert.

Stichwörter: Forschende Lehre, Hochschuldidaktik, Kernkompetenzen

1 Wissenschaftsbejahende Tugenden

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, wie wissenschaftlich fundiert denn Schule sei und wovon solch eine wissenschaftliche Fundierung abhinge, gerät der Blick sehr rasch auf die beteiligten Akteursgruppen *Gesellschaft, Politik, Eltern* und *Lehrkräfte*. Hierbei lohnt es, sich mit der zentralsten Determinante, den Lehrkräften, auseinanderzusetzen. In einem aktuellen Verständnis von Profession verstehen Lehrpersonen „ihren Beruf als dynamisch,

¹ Rudolf Beer, KPH Wien/Krems, rudolf.beer@kphvie.ac.at

² Isabella Benischek, KPH Wien/Krems, isabella.benischek@kphvie.ac.at

³ Gabriele Beer, KPH Wien/Krems, gabriele.beer@kphvie.ac.at

interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd. Sie haben die Bereitschaft, laufend ihr Rollenverständnis, ihre Lernbiografie, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Kompetenzen zu reflektieren“ (Braunsteiner et al., 2014, S. 5). Damit postuliert sich eine reflektive, forschende Haltung von Lehrkräften – also der Bereitschaft und dem Interesse sich kritisch mit den eigenen Entscheidungen in der unterrichtlichen Praxis auseinanderzusetzen (Wittek et al., 2022, S. 40 f.). Dies wiederum versteht sich im Zuge einer Lehrer*innen-Ausbildung als Auftrag an die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.

Es kann hier von Entwicklungsaufgaben für diese Institutionen gesprochen werden. „Entwicklungsaufgaben beschreiben entwicklungsphasenspezifisch variierende gesellschaftliche Erfordernisse [...], die vor dem Hintergrund individueller Ziele, Interessen, Ressourcen und Habitusformen wahrgenommen und bearbeitet werden. [...] Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zur Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll.“ (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 22)

Ausgehend von der Prämisse, dass schulisches Lernen auch das gesellschaftliche wissenschaftliche Verständnis prägt und somit seinen Beitrag zum Wissenschaftsvertrauen bzw. zur Wissenschaftsskepsis leistet, muss der hochschuldidaktischen Fragestellung nachgegangen werden, wie denn Lehramtsstudierende an solche wissenschaftsbejahenden Tugenden heranzuführen sind, damit diese dann zukünftig in der Schule als bedeutsame Andere auf ihre Schüler*innen entsprechend einwirken (im Sinne des Lernens am Modell bzw. der Vorbildwirkung).

Denn soll Schule wissenschaftsoffen, vertrauensvoll und innovativ sein, so ist wissenschaftsorientiertes bzw. wissenschaftsbasiertes schulisches Handeln von Lehrkräften unabdingbar. Solches Handeln basiert auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen und aktuellen Evidenzen in konkreten Schulsituationen. Dabei sollen nicht nur nationale und internationale Studien als Basis genommen werden, sondern auch Studien in der eigenen Klasse, um auch im Sinne von Pädagogischer Diagnostik (Leutner, 2001, S. 521 ff.) die individuellen Lernausgangslagen der Schüler*innen entsprechend festzustellen oder die Wirkungen beispielweise von unterschiedlichen Methoden datenbasiert erfassen zu können. Ziel ist dabei immer die qualitative Verbesserung des eigenen Unterrichts sowie die Passung von Unterrichtsangeboten an die Lernausgangslagen der jeweiligen Schüler*innen.

Diese Herausforderung kann aber nur bewältigt werden, wenn die Lehrpersonen über entsprechende Kernkompetenzen verfügen. Melzer et al. (2015, S. 61) verstehen hierunter mit Blick auf Inklusion: *Attitudes* (Haltungen und Werte), *Skills* (Handlungsmöglichkeiten, Können) und *Knowledge* (Wissen). Überdies erscheint es sinnvoll, dieses Modell um ein Bündel weiterer *Personality Traits* (Persönlichkeitseigenschaften) wie beispielsweise Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Neugier oder Resilienz zu erweitern.

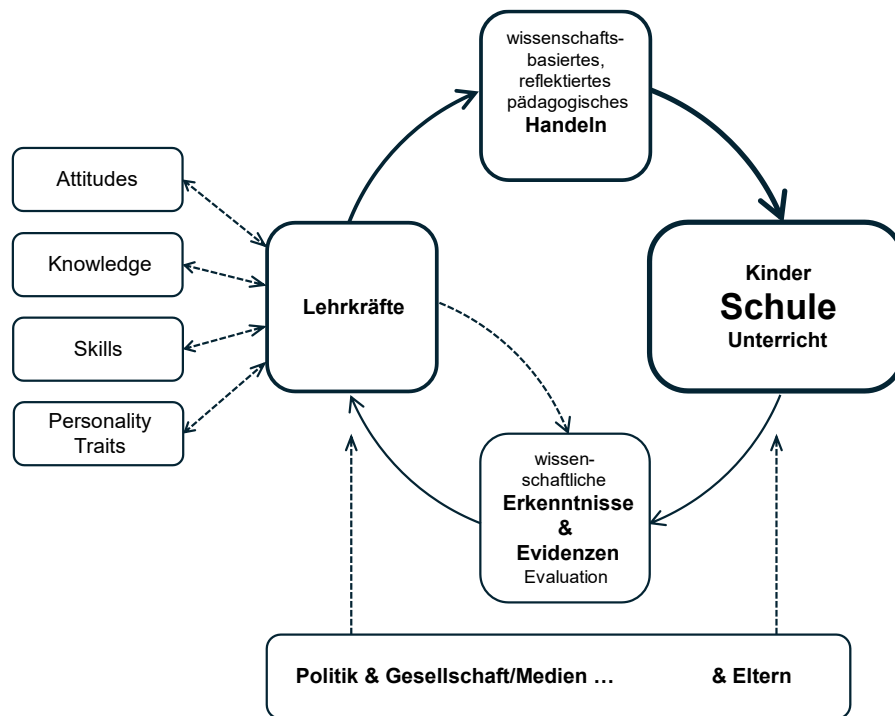


Abbildung 1: Kernkompetenzen Lehrender im schulischen Wissenschaftsdenken (Eigendarstellung)

Somit konkretisiert sich die hochschuldidaktische Frage, wie Lehramtsstudierende zu wissenschaftlicher Denkweise und wissenschaftsoffener Haltung herangeführt sowie mit dem entsprechenden Wissen und Können ausgestattet werden können, und folgend, wie diese Kompetenzen in praxisangewandtes Handeln nachhaltig transferiert werden können.

„Lehrerkompetenz [...] wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses und einübenden Handelns in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich.“ (Messner zit. nach Arnold et al., 2011, S. 97)

Die Frage des Transfers im Kontext von Schule und Unterricht ist nach Diederichs und Desoye (2023, S. 11) „genuin in das Verhältnis von Theorie und Praxis eingelagert und mit Fragen zu Profession und Disziplin verbunden“. Weitere Fragen, die in diesem Kontext diskutiert werden (müssen), sind jene nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis sowie nach deren Deutung aus verschiedenen Sichten und Perspektiven. Auch Aspekte der Verwendung sowie Nützlichkeit und Nutzbarkeit sind zu betrachten (Diederichs & Desoye, 2023, S. 11–12). Unter der Leitidee ‚Forschen lernt man am besten durch Forschen‘ will in der Folge ein Veranstaltungsdesign einer Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium (Masterstudium Primarstufe) als eine Art Praxisbeispiel gelungener forschender Hochschullehre vorgestellt, reflektiert und zur Diskussion gestellt werden. „Insbesondere mit Blick auf das Studium ist Transfer verbunden mit der Frage, wie im Studium die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen ist.“ (Diederichs & Desoye, 2023, S. 12) Lehramtsstudierende „stehen für Transferbemühungen in mehrerer Weise im Fokus und nehmen entsprechend eine besondere Schlüsselrolle ein: Sie sind als spätere Berufstätige bereits im Studium adressiert,

wissenschaftliches Wissen aufzunehmen, sie sollen gleichzeitig auch als spätere Professionelle befähigt werden, weiterhin auf wissenschaftliches – und stets neues – Wissen zu rekrutieren [...].“ (Diederichs & Desoye, 2023, S. 16)

2 Die Lehrveranstaltung

Das Seminar ‚Wissenschaftliche Methoden in der Bildungswissenschaft – QUANTITATIV‘ im Masterstudium Primarstufe an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems verfolgt das Ziel, Studierende zu befähigen, ihre „zukünftige Berufstätigkeit mit Hilfe von Forschungsmethoden und -strategien zu beobachten, auszuwerten und weiterzuentwickeln“ und „aktuelle Forschung in ihrem zukünftigen Arbeitsbereich [zu] rezipieren“ (KPH Wien/Krems, 2019, S. 36 f.). Die inhaltlichen Aufgaben sind mit der Vermittlung von wissenschaftlichen Forschungsmethoden, der Grundbegriffe der Evaluationsforschung und mit der Auseinandersetzung mit empirisch quantitativen oder qualitativen Forschungsdesigns unter besonderer Berücksichtigung professionsrelevanter Inhalte und Methoden festgelegt. Im Umfang von zwei Semesterwochenstunden Präsenzstudium mit einem Workload von 3 ECTS-AP eröffnen sich ausreichend Spielräume für umfassende Selbststudienanteile.

Die Lehrveranstaltung soll drei Anforderungen gerecht werden: (1) Erlernen und Vertiefen von konkreten Inhalten (hier: Forschungsmethoden), Durchführung von Datenerhebungen und Datenmanagement, Verarbeitung und Auswertung der Daten; (2) Lernen am Fall (Das durchgeführte Projekt soll in seiner Aufbereitung und Durchführung motivierend und handlungsleitend für spätere eigene Forschungen bzw. für den Aufbau einer forschenden Haltung sein.), (3) Einsicht in die Notwendigkeit von Forschung zur Verbesserung der schulischen und unterrichtlichen Qualität und daraus resultierend eine Verringerung der Wissenschaftsskepsis bzw. eine Vergrößerung der Wissenschaftsorientierung.

3 Das Veranstaltungskonzept

Im Rahmen der Präsenzveranstaltungen – online und vor Ort im Wechsel – werden komprimiert die theoretischen Grundlagen empirischer Bildungsforschung ebenso wie die methodischen Grundlagen quantitativ-empirischer Forschung wiederholt, erweitert und konkretisiert. Überdies werden die Verfahren und Möglichkeiten der deskriptiven Statistik, der Dimensionsreduktion und der Inferenzstatistik erarbeitet. Zwei Online-Zwischenevaluierungen stellen den Wissenszuwachs der Studierenden sicher (*nachhaltige Wissensbasis*).

Parallel dazu wird das von der Lehrveranstaltungsleitung vorbereitete schulische Evaluierungsprojekt vorgestellt, die interessierende Variable sowie die dahinter liegenden Konstrukte und Modelle werden erkundet, auf ihre Relevanz für die Unterrichts- und Erziehungspraxis beleuchtet und die Feldstudie wird vorbereitet (*breiter Wissenstransfer*).

In Rahmen der Selbststudienteile wird von den Studierenden in den eigenen Schulklassen (da alle Masterstudierenden bereits an einer Schule unterrichten) eine Feldtestung (Fragebogenuntersuchung) durchgeführt. Damit kommen diese berufsbegleitend Studierenden einerseits ihrem Auftrag nach, ihr erzieherisch-pädagogisches Wirken in der Schule professionell zu evaluieren und zu reflektieren. Andererseits können die so gewonnenen Daten im Rahmen der hochschulischen Lehrveranstaltung beispielhaft verarbeitet, statistisch ausgewertet und mit einer Referenzgruppe in Bezug gesetzt werden. Damit dienen die Teilergebnisse der Studie den unterrichtenden Studierenden zur Qualitätsentwicklung ihrer unterrichtlichen Tätigkeit an der Schule ebenso wie dem Kompetenzaufbau im Bereich der Wissenschaft und Forschung im Zuge ihres Lehramtsstudiums.

Das Datenmanagement und eine statistische Standardauswertung erfolgen kollektiv im Plenum, die klassenspezifischen Aspekte werden gemeinsam skizziert, aber individuell durch die Studierenden (in ihrer Funktion als Klassenlehrer*innen) ausgewertet. Dadurch wird das Erlernen der Planungs- und Auswertungsschritte gewährleistet. Durch die Anwendung auf die eigenen Daten wird zudem die Motivation gesteigert. Die Besprechungen und Reflexionen fördern das Verständnis. Die Masterstudierenden verfassen abschließend einen Forschungs-/Evaluationsbericht. Die Interpretation der Daten und die pädagogische Relevanz der Ergebnisse werden in der Lehrveranstaltung angebahnt und diskutiert, sodass ein Transfer in die eigene Unterrichtspraxis auch entsprechend stattfinden kann.⁴

4 Das Evaluationsprojekt

Im Wintersemester 2022/2023 wurde für die oben beschriebene Lehrveranstaltung folgendes Projekt von der Lehrveranstaltungsleitung vorbereitet und gemeinsam mit den Studierenden durchgeführt: *„Zur Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft und dem individuellen Belastungserleben in der Volksschule: Ein empirisch-quantitatives Evaluationsprojekt.“*

Die Auswahl auf Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Belastungserleben erfolgte aufgrund der Aktualität der Themen. Es konnte angenommen werden, dass alle Studierenden aufgrund ihrer Berufstätigkeit Interesse daran zeigen.

Skizzenartig soll dieses konkrete Projekt sowie die gewonnenen Ergebnisse abgebildet werden.

Anstrengungsbereitschaft und Lernmotivation sind bedeutsame Determinanten erfolgreichen Lernens in der Schule. Das Wissen um das Maß an Anstrengungsbereitschaft und Lernmotivation seitens der Schüler*innen kann für die Lehrkraft Grundlage einer passgenauen Unterrichts- und Erziehungsarbeit, im Sinne von innerer Differenzierung und Individualisierung, darstellen.

⁴ Wir bedanken uns bei den Studierenden der genannten Lehrveranstaltung für die Mitwirkung am Evaluationsprojekts.

Anstrengung kann als „Stärke der Leistungsmotivation beim Lösen der Aufgabe“ (Asendorpf, 2011, S. 73) definiert werden. Schwierige Aufgaben können – bei durchschnittlichen bzw. geringen Fähigkeiten – nur dann erfolgreich gelöst werden, wenn ausreichend Anstrengung aufgewendet wird. Dabei werden individuelle Fähigkeiten und die Aufgabenschwierigkeit in Relation gesetzt und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der voraussichtlich aufzuwendenden Anstrengung gegenübergestellt. Erst dann erfolgt im optimalen Fall eine Inangriffnahme der Aufgabe. Diese Bilanzabwägung hängt nicht nur von der subjektiv eingeschätzten Fähigkeit und der Aufgabenschwierigkeit ab, sondern auch von der individuellen Anstrengungsbereitschaft (Rudolph, 2013, S. 144).

Lernmotivation bezeichnet den Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen. „Bezogen auf Lernhandlungen meint Motivation/Motiviertheit die Ansicht oder Bereitschaft einer Person sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. Als Motiv wird die zeitlich überdauernde Bereitschaft eines Lerner[sic] bezeichnet sich mit Lernaufgaben zu befassen“ (Krapp & Weidenmann, 2001, S. 218–242).

Belastungen verstehen sich als „die Gesamtheit der erfassbaren äußeren, auf den Menschen einwirkenden Einflüsse, von denen man annehmen kann, dass sie eine gewisse Anstrengung zu ihrer Bewältigung erfordern“ (Baeriswyl, Kunz, Heim & Krause, 2017, S. 95).

Lernmotivation ist neben emotionalen, kognitiven und sozialen Faktoren für den Lernerfolg verantwortlich. Hohe Lernmotivation in bestimmten Domänen führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Lernstoffen. Besondere Leistungen korrelieren mit erhöhter Lernmotivation.

Das Interesse dieser beispielhaft dargestellten querschnittlichen Studie widmete sich der Lernmotivation und der Anstrengungsbereitschaft vor dem Hintergrund der individuellen Belastung von Kindern in der Primarstufe. Konkret interessierten Zusammenhänge zwischen den Aspekten sowie Disparitäten zwischen den Akteursgruppen (siehe Abbildung 2).

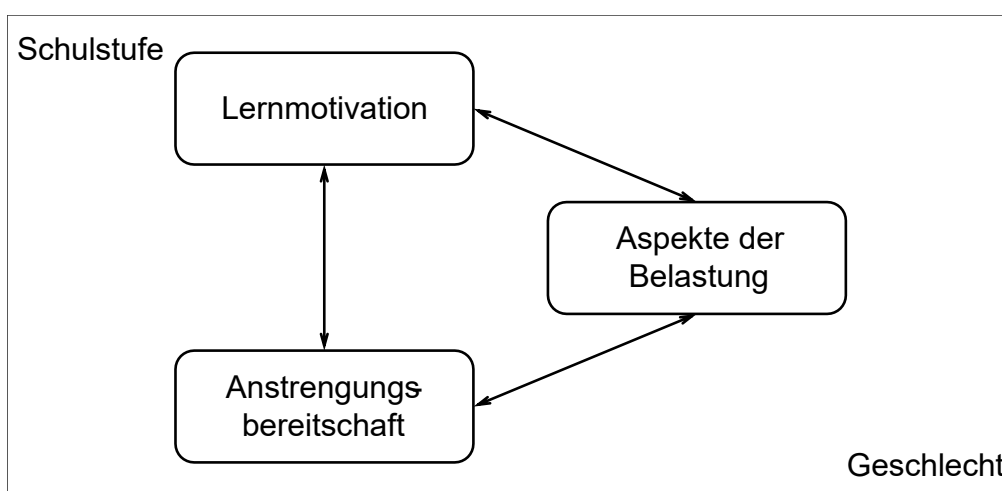


Abbildung 2: Empirisches Modell der Untersuchung (Eigendarstellung)

In der quantitativen Feldstudie wurden Kinder der Primarstufe mittels eines bewährten Fragebogens befragt. Die in den eigenen Klassen erhobenen Daten wurden von den betroffenen Lehrpersonen (Studierenden im Masterstudium) deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Evaluierungsberichte auf Klassenebene wurden entwickelt, Vergleiche über den Klassenrahmen hinaus wurden angestellt.

Für den Fragebogen wurde auf die Skalen von Jäger und Helmke (2008), welche im Zuge der MARKUS-Studie entwickelt wurden, zurückgegriffen. Die Lernmotivation wurde mit sechs Items erhoben (Beispielitem: *1 In meiner Freizeit beschäftige ich mich über die Hausaufgaben hinaus mit schulischen Inhalten*), die Skala Anstrengungsbereitschaft basierte auf fünf Operationalisierungen (Beispielitem: *8 Mir ist es wichtig, in der Schule mein Bestes zu geben*). Zur Ermittlung des kindlichen Belastungserlebens kamen bewährte Entwicklungen von Beer et al. (2024) zum Einsatz (Beispielitem: *13 Ich fühle mich in der Schule belastet ... durch die Erwartungen meiner Eltern*). Den Kindern wurden 20 Items (formuliert als Aussagen) vorgelegt, welche auf einer fünfteiligen Ratingskala in Bezug auf ihr Zutreffen zu bewerten waren. Hohe Werte bringen eine hohe Merkmalsausprägung zum Ausdruck. Überdies wurden das Geschlecht erfragt sowie die Klasse/Schule und Schulstufe festgehalten.

5 Aggregierte Ergebnisse des Evaluationsprojekts im Überblick

Im Zuge des gemeinsamen Evaluationsprojekts der Master-Seminargruppe konnten insgesamt 220 Proband*innen in 11 Volksschulklassen befragt werden. Die Stichprobe setzte sich aus 112 Knaben (50,9 %) und 103 Mädchen (46,8 %) zusammen. Vier Personen (1,8 %) bezeichneten sich als divers, zwei Personen (0,9 %) gaben kein Geschlecht an.

26 Kinder (11,8 %) besuchten eine 2. Klasse, 43 Kinder (19,5 %) eine 3. Klasse und 137 Kinder (62,3 %) eine 4. Volksschulklasse. 14 befragte Kinder (6,4 %) gingen gemeinsam in eine Mehrstufenklasse und konnten der 3. bzw. 4. Schulstufe zugeordnet werden.

Für weiterfolgende Darstellungen und Analysen wurden die Einzelitems zu sinnvollen Indizes zusammengefasst. Hierbei wurden die Skalenkonstruktionen von Jäger und Helmke (2008) unverändert übernommen. In der Folge wurden die beiden Skalen *Lernmotivation* (6 Items) und *Anstrengungsbereitschaft* (5 Items) einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Die errechneten Cronbachs-Alpha-Werte ($\alpha_L = 0,609$; $\alpha_A = 0,635$) bestätigen die Brauchbarkeit der Konstrukte. Zur Darstellung der Gesamtbelastung wurde aus allen acht Belastungsaspekten (elterliche Erwartungen, Anforderungen der Lehrperson, Hausübungen/Tests, eigene Ansprüche, das Lernen, Mitschüler*innen, Lärm, Notendruck) ein *Belastungsindex* aggregiert.

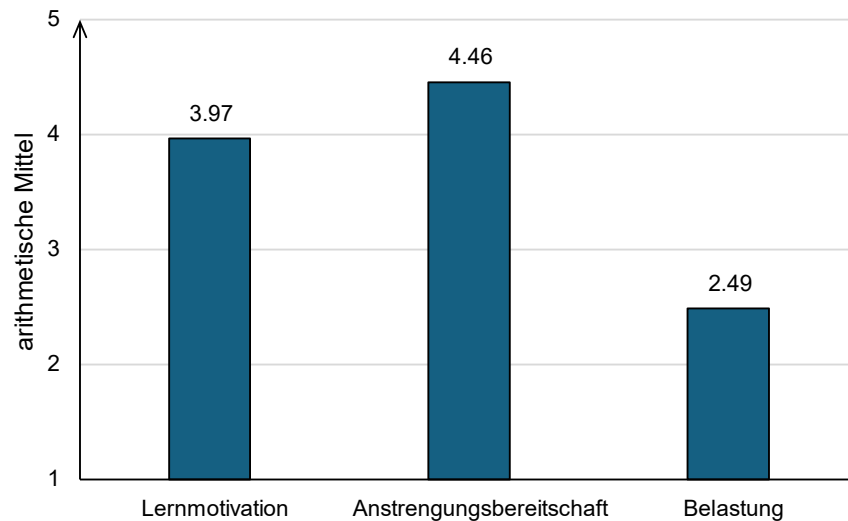


Abbildung 3: Mittelwerte der Skalen (Gesamtstichprobe). (Eigene Darstellung)

Die befragten Volksschulkinder schätzten ihre Anstrengungsbereitschaft mit einem Mittelwert von $MW_A = 4,96$ sehr hoch ein, ebenso war ihre Lernmotivation beachtlich hoch ($MW_L = 3,97$). Die aggregierte Belastung lag deutlich unterhalb der Skalenmitte ($MW_B = 2,49$). Vergleicht man nun die vorliegenden Daten der Klumpenstichprobe, so zeigten sich (mit Ausnahme der Kinder aus der Mehrstufenklasse [3./4. Schulstufe/14 Kinder]) in Bezug auf das Belastungserleben nur geringe Differenzen. Es fiel jedoch auf, dass die Zweitklässler*innen eine deutlich höhere Leistungsmotivation ($MW_L = 4,27$) und Anstrengungsbereitschaft ($MW_A = 4,65$) gegenüber den Kindern auf der 3. und 4. Schulstufe aufwiesen. In der Mehrstufenklasse berichteten die Kinder auf der Grundstufe II von geringerer Lernmotivation ($MW_L = 3,26$) und Anstrengungsbereitschaft ($MW_A = 4,22$), im Gegenzug wurde die Belastung höher eingeschätzt ($MW_B = 2,72$).

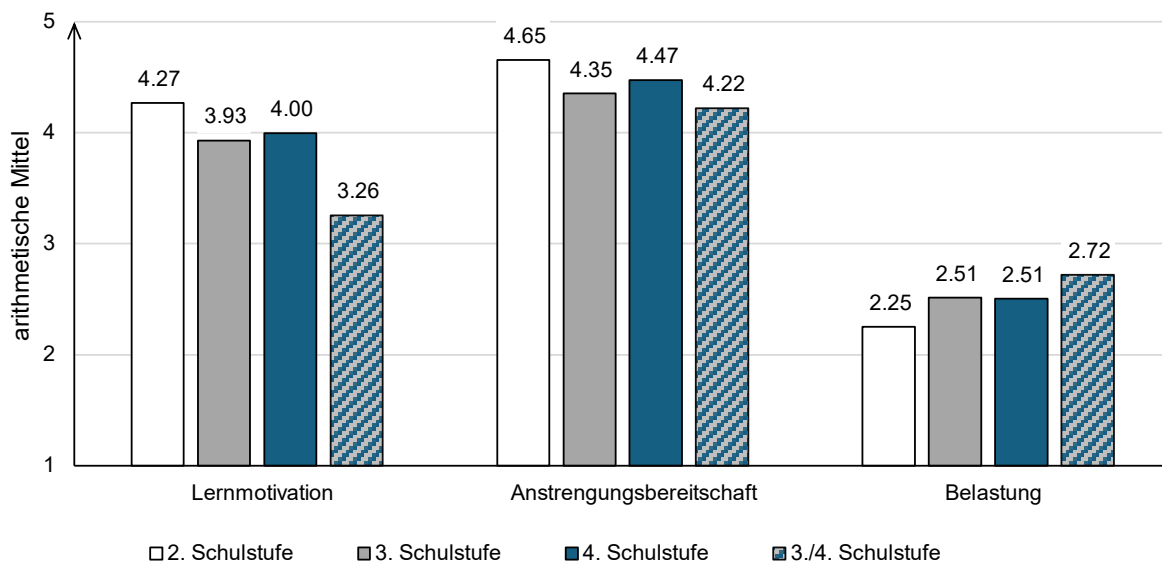


Abbildung 4: Mittelwerte der Skalen (nach Schulstufen). (Eigene Darstellung)

In der Korrelationsanalyse zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation und der Anstrengungsbereitschaft der Befragten ($r = .566$; $p \leq 0,001$).

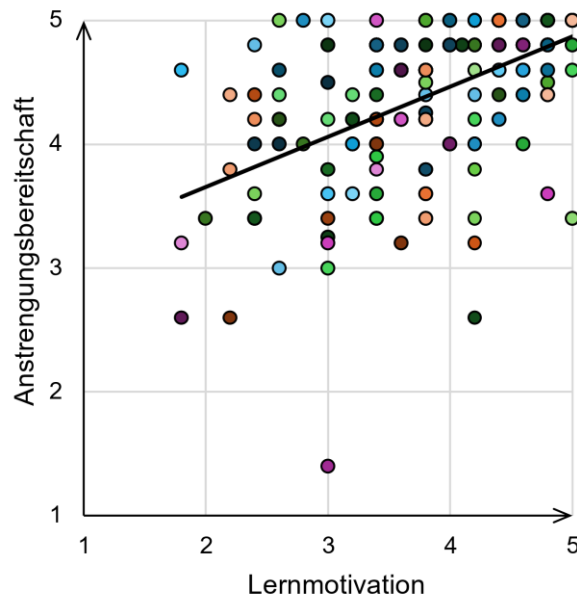


Abbildung 5: Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft (eigene Darstellung)

Die Lernmotivation und das Belastungserleben standen zudem in einem reziproken Verhältnis ($r = -.260$; $p \leq 0,001$) (siehe Abbildung 6).

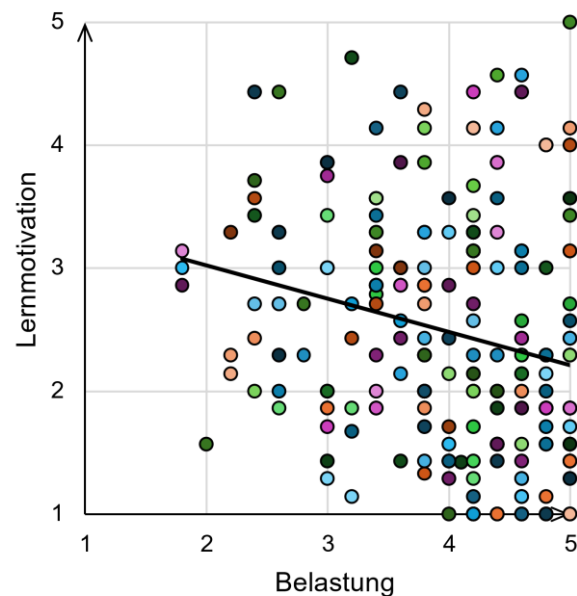


Abbildung 6: Lernmotivation und Belastungserleben (eigene Darstellung)

Für die Anstrengungsbereitschaft und das Belastungserleben ergaben sich ebenso verkehrt proportionale Zusammenhänge ($r = -.256$; $p \leq 0,001$).

Mit Blick auf mögliche erzieherisch-pädagogische Interventionen wurden die im Belastungsindex zusammengefassten Aspekte detailliert in Augenschein genommen. Abbildung 7 bildet die arithmetischen Mittel aller Belastungsaspekte einzeln ab, differenziert nach Schulstufen. Es

ist ersichtlich, dass bei den Zweitklässler*innen die Erwartungen der Eltern (MW = 3,27) und die eigenen Ansprüche (MW = 2,54) das Belastungserleben bestimmten. Bei den Kindern auf der dritten und vierten Schulstufe dominierte der Anspruch ‚... weil ich gute Noten haben möchte‘ (MW = 2,98) das Belastungserleben. Ebenso wurden bei dieser Schüler*innen-Gruppe in allen Bereichen höhere Scores verzeichnet. Die Wertungen der Kinder der Mehrstufenklasse (3./4. Schulstufe) konnten nur klassenspezifisch mit Blick auf die regionalen Bedingungen von der betroffenen Lehrkraft analysiert und reflektiert werden. Allgemein nicht zu unterschätzen waren für alle die steigenden Belastungen durch Lärm und Hausübungen/Tests.

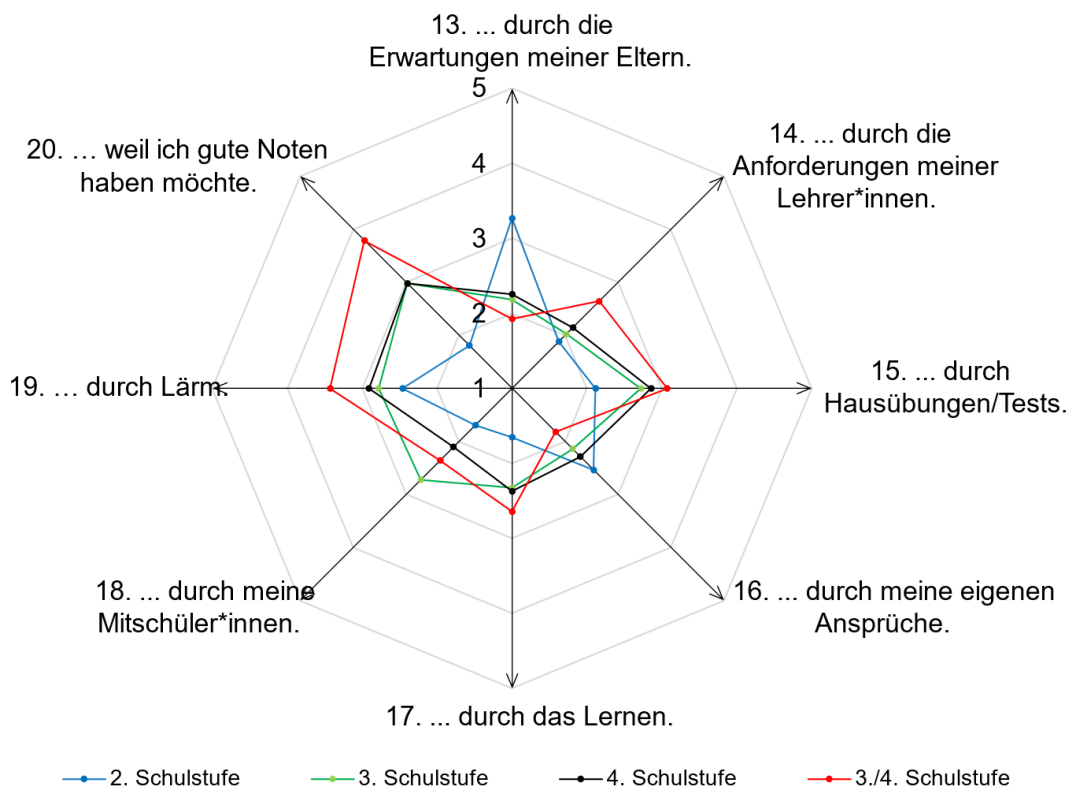


Abbildung 7: Mittelwerte der Belastungsaspekte (nach Schulstufen)

Die Ergebnisse des Projekts wurden im Seminar detailliert besprochen und reflektiert. Da die Studierenden allesamt die Erhebungen in ihren eigenen Klassen machten, waren sie auch dementsprechend motiviert, weil sie für sich und ihre Kinder Erkenntnisse generieren und auch direkt weiterverwerten konnten. Das Interesse an der Theorie stieg bei den Studierenden, sie recherchierten vertieft in der Literatur, um beispielweise Zusammenhänge zu erfassen und zu verstehen. Auf Basis der Auswertungen formulierten sie konkrete Ziele für ihre Klassen, die sie anstreben wollen, und leiteten Maßnahmen daraus ab. Die Reflexionen und Diskussionen mit den Studienkolleg*innen wurden als hilfreich während es gesamten Projekts erachtet. Das gemeinsame Tun brachte Sicherheit.

Die Studierenden berichteten weiters, dass ihr Zugang zu Wissenschaft und (eigener) Forschung breiter und offener wurde und dass sie sich nun vorstellen können, auch in Zukunft beispielsweise Evaluationen in ihren Klassen durchzuführen sowie nationale und

internationale Studien zu rezipieren. Das Modell der forschenden Lehre hat sich in der Primarstufenlehrkräfte-Ausbildung bewährt.

6 Forschende Lehre als Gesamtkonzept

Das Zentrum für Lehre und Lernen an der Technischen Universität Hamburg (2024, o.S.) formuliert diesen forschenden Ansatz in der Lehre folgendermaßen: Es geht explizit darum, „einen Forschungsbezug in der Lehre herstellen – das fängt bereits frühzeitig in Teilschritten an, indem Studierende Forschungsergebnisse, -methoden oder -prozesse rezipieren, üben oder selbst forschend tätig sind. Studierende können sich als junge Forschende verstehen, an Institutsforschung teilhaben oder mit externen Partnern [sic] zusammenarbeiten“. (TU Hamburg, 2024, o.S.) Es geht hier auch um Emanzipation, denn die Studierenden sollen keine Adressaten von Lehre sein, sondern sie organisieren und steuern ihre eigenen Lernprozesse – auch im Bereich der Forschung. Diese Prozesse passieren zumeist nicht von alleine, es braucht Lehrende als Vorbilder und Begleiter*innen (Reitinger et al., 2021, S. 269–270).

Die Hochschule Mittwaida (2024, o.S.) versteht „unter forschender Lehre (...), methodenbasierte studentische Forschungsprojekte zur Vertiefung von gelerntem Fachwissen oder zur Erarbeitung von Fachwissen und Fachkompetenzen“. Studierende werden durch die aktive Teilnahme an Forschungsvorhaben zu Jungforscher*innen. Das beispielhafte Durchlaufen eines Evaluations- bzw. Forschungsprozesses senkt die Hemmschwelle, sich mit praxisrelevanten Forschungsfragen wissenschaftlich auch auf empirischer Basis auseinanderzusetzen. Zahlreiche Studierende nutzen die gewonnenen forschenden Kernkompetenzen in weiterer Folge zum Verfassen einer empirischen Masterarbeit. Für zukünftige Evaluierungs- und Reflexionsvorhaben in der Schule werden hierbei die methodologischen Grundlagen hergestellt. Überdies gelingt es fallweise im Anschluss an solche akademischen Abschlussarbeiten, die Jungforscher*innen mit Publikationen bzw. Vorträgen begleitet in die Forschungscommunity einzuführen. Für Hochschullehrende wiederum bietet forschende Lehre eine weitere Möglichkeit, nicht nur als Vermittler*innen wissenschaftlichen Denkens und Handelns zu agieren, sondern sich aktiv in die wissenschaftliche Forschung einzubringen und weiterführend am wissenschaftlichen Diskurs aktiv teilzunehmen. Auf Hochschulebene wiederum können diese Projekte als praxisorientierte Forschung das universitäre Selbstverständnis Pädagogischer Hochschulen als forschende Einrichtung belegen.

Seit der Hochschulwerdung der Vorgängerinstitutionen (Pädagogische Akademien und Institute) sind an den Pädagogischen Hochschulen die Bemühungen um eine wissenschaftlich fundierte forschungsorientierte, forschungsbasierte und forschende Lehre über curriculare Festlegungen, Personalentscheidungen (Berufungsverfahren) aber auch Personalentwicklungsvorhaben und akademische Weiterqualifizierungen (Master-, Doktorats- bzw. Habilitationsvorhaben) kontinuierlich vorangetrieben worden. Eine steigende Vielzahl von (inter-)nationalen Publikationen und Forschungsprojekten belegen diese

Aktivitäten. Je besser es gelingt, auch Studierende partnerschaftlich an Forschungs-, Entwicklungs- und/oder Evaluationsprojekten teilhaben zu lassen, desto eher kann in Schule der Scientific Change gelingen. Darüber hinaus sind aber auch für im Dienst stehende Lehrpersonen Aktivitäten anzubieten, welche von allen Domänen ausgehend das Wissenschaftsvertrauen stärken und Lehrende in ihrer reflexiv-forschenden Haltung stärken. Damit könnte das Wissenschaftsverständnis und das Wissenschaftsvertrauen in der Schule gestärkt werden.

7 Resümee

Qualitätsentwicklung an Schulen braucht Forschung und evidenzbasierte Erkenntnisse. Bereits Studierende im Lehramt sollen eine forschende Haltung und ein positives Verhältnis zu Wissenschaft sowie entsprechende Kompetenzen und ein fundiertes Wissen in diesem Bereich entwickeln. Mittels der Durchführung eines gemeinsamen Forschungsprojekts mit einer Studierendengruppe im Rahmen eines Seminars im Masterstudium (Lehramt Primarstufe) können die zuvor genannten Bereiche angesprochen werden. Die Themenwahl muss dabei an den Interessen der Studierenden anschließen, die gemeinsame Bearbeitung und Auswertung der Daten bringt Sicherheit und die Interpretation der eigenen Daten kann für den Unterricht direkt verwendet werden (Theorie-Praxis-Transfer).

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Klinkhardt.
- Asendorpf, J. (2011). *Persönlichkeitspsychologie*. Springer.
- Baeriswyl, S., Kunz Heim, D. & Krause, A. (2017). Soziale Arbeitsbedingungen der Schweizer Lehrpersonen. Ergebnisse einer nationalen Studie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39 (2017) 1, S. 95–112. urn:nbn:de:0111-pedocs-160573 [27.09.2020]
- Beer R., Beer G., Bauer, A. & Benischek I. (2024). Zur Stärkung von Resilienz als Voraussetzung für nachhaltiges Lehren und Lernen. In T. Krobath, T. Mikusch, T. Plotz & K. Schmidt-Hönig (Hrsg.). *Service Learning – Caring Society*. Lit Verlag Wien. (in Druck)
- Braunsteiner, M. et al. (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula – Arbeitsversion 1.0*. Wien.
- Diederichs, T. & Desoye, A. K. (2023). *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Beltz Juventa.
- Hochschule Mittweida (2024). *Forschende Lehre – Lehrende Forschung*. <https://www.hs-mittweida.de/webs/sem/neue-lehr-lernformen/neue-lehrtypologien/forschende-lehre-lehrende-forschung/> [17.1.2024]

- Jäger, R. S. & Helmke, A. (2008). *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS)*. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_MARKUS_v1
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2/2021. S. 20–31.
- KPH Wien/Krems (2019). *Curriculum Masterstudium zur Erlangung des Lehramts Primarstufe*. <https://kphvie.ac.at/studieren/studienangebot/lehramt-primarstufe-bachelorstudium.html> [19.01.2024]
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001). *Pädagogische Psychologie*. Beltz Verlag.
- Leutner, D. (2001). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In D. Rost (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Beltz Weinheim, S. 521–530.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26. Jg., Heft 51, S. 61–80.
- Reitinger, J., Hoffelner, A., Paudel, F., Paljakka, A., Martin, A. & Bumberger, B. (2021). Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP). *Pädagogische Horizonte* 5(2). S. 267–292. <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/165> [19.01.2024]
- Rudolph, U. (2013). *Motivationspsychologie kompakt: Mit Online-Materialien* (3., vollständ. überarb. Aufl.). Beltz.
- Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche – In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, S. 39–57. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254023 - DOI: 10.25656/01:25402
- Zentrum für Lehre und Lernen an der Technischen Universität Hamburg (2024). *Verbindung von Forschung und Lehre an der TUHH*. <https://www2.tuhh.de/zll/forschungsbezogene-lehre-und-forschendes-lernen-inhalt/> [17.1.2024]