

# Die Praxisschulen der PH Wien auf ihrem Weg zu Modell- und Forschungsschulen

*Barbara Holub<sup>1</sup>, Gundula Wagner<sup>2</sup>, Matthias Bischoff<sup>3</sup>, Sabine Jakl<sup>4</sup>*

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1435>

## Zusammenfassung

Der Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien sieht für die Periode 2025-27 die Umsetzung eines zu erarbeitenden Strukturkonzepts für die Praxisschulen vor, der die Entwicklung hin zu Modell- und Forschungsschulen gewährleisten soll. An der PH Wien hat sich aus diesem Anlass eine Steuerungsgruppe etabliert, die den Prozess begleiten wird. Als Auftakt luden die Autor\*innen im Rahmen der Veranstaltung „8. Tag der Forschung im Verbund Nord-Ost“ Lehrkräfte der Praxisschulen der PH Wien, Entscheidungsträger\*innen anderer Institutionen sowie Interessierte zu einer Diskussionsrunde ein, um gemeinsam Überlegungen zu Voraussetzungen und Rahmenbedingungen anzustellen. Die Überlegungen wurden dokumentiert, anschließend kategorisiert und mit der Literatur abgeglichen.

Die hier vorgestellten induktiven Kategorien lassen zunächst eine deutliche Schwerpunktsetzung betreffend struktureller Rahmenbedingungen vor Haltungen und Kompetenzen der Lehrpersonen erkennen. Diese reichen von dienstrechtlichen Voraussetzungen über Berechtigungen zur Nutzung von Bibliotheken, Datenbanken sowie Medien und anderer Materialien. Insbesondere aber an zeitlichen Ressourcen wird eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Praxisschulen und Hochschulen festgemacht. Zu den strukturellen Ressourcen zählt auch die gewünschte regelmäßige Kooperation in Form Professioneller Lerngemeinschaften (PLG). Der Anspruch nach gleichberechtigter Kollaboration eröffnet aber die Option tiefgreifender Veränderungen wie es strukturelle Rahmenbedingungen alleine nicht vermögen.

**Stichwörter:** Forschendes Lernen, Praxisforschung, Professionalisierung, Lerngemeinschaften

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [barbara.holub@phwien.ac.at](mailto:barbara.holub@phwien.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [gundula.wagner@phwien.ac.at](mailto:gundula.wagner@phwien.ac.at)

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [matthias.bischoff@phwien.ac.at](mailto:matthias.bischoff@phwien.ac.at)

<sup>4</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [sabine.jakl@phwien.ac.at](mailto:sabine.jakl@phwien.ac.at)

## 1 Einleitung

Den Weg der, in Österreich an die Pädagogischen Hochschulen angegliederten, Praxisschulen von Ausbildungs- zur Forschungsschulen zeichnet Krainz-Dürr (2019) in ihrem Überblicksartikel von den Anfängen an den Pädagogischen Akademien über die Hochschulgründung im Jahre 2007 bis zur Pädagog\*nnenbildung NEU, die 2013 vom Parlament beschlossen wurde, nach. Die Wurzeln sieht sie in der „Lehrerforschungsbewegung“ (ebd., S. 41), die mit Herbert Altrichter und Peter Posch Anfang der 1990er-Jahre unter der Bezeichnung *Aktionsforschung* von England nach Österreich überschwappte und in deren Folge sich Praxisschulen auch als Forschungsschulen verstanden.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für diese Entwicklung bietet seit 2007 das Hochschulgesetz (2005, § 23, Abs. 5), das von einem Auftrag zur berufsfeldbezogenen Forschung unter Einbindung der Praxisschulen spricht. Wie die Kooperation zwischen Hochschulen und Praxisschulen gelingen kann, zeigen Palowski et al. (2019) am Beispiel der Bielefelder Labor-schulen auf, wobei die institutionelle Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld über die Jahrzehnte einen Wandel erfahren hat. Unverändert blieb aber das Verständnis, nach dem die sog. Versuchsschulen nicht von außen beforscht werden, sondern aktiv in den Forschungsprozess miteinbezogen sind.

Anlass, die Kooperation zwischen Hochschule und Praxisschulen für künftige Entwicklungen näher unter die Lupe zu nehmen, ist der Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien (BMBWF, 2024), der die „Umsetzung eines zu erarbeitenden Strukturkonzepts für die Entwicklung hin zu Modell- und Forschungsschulen“ (S. 44) fordert. Dabei werden wir im Sinne eines „pädagogischen Doppeldeckers“ (Egger et al., 2020, S. 170) vorgehen und als Autor\*innen selbst forschende Lernprozesse anwenden und die gewonnene Erkenntnis reflektieren. Im Vorfeld wollen wir aber zunächst den Begriff der Praxisforschung klären, um die im Anschluss von den Beteiligten erhobenen Daten zu Voraussetzungen und Rahmenbedingungen besser einordnen zu können.

## 2 Praxisforschung als Weg zur Professionalisierung

Die nun folgenden Ausführungen zur Praxisforschung folgen dem Ansatz des evidenzbasierten Denkens und Handelns von Lehrkräften. Als professionell gelten Handlungen dann, wenn sie mit Evidenzen begründet werden und die Erfolgsaussichten der Bewältigung von Situationen größer sind (Bauer & Kollar, 2023). Unter Evidenz ist sowohl theoretisches wie auch durch Forschung generiertes Wissen zu verstehen, zu deren Nutzung Bauer und Kollar (2023) eine sog. *Mindful Integration* vorschlagen. Gemeint sind Forschungszugänge, in denen Wissen und Erfahrung nicht als einander ausschließende Kategorien betrachtet werden (Hartmann & Schellenbach-Zell, 2024). Für genau diesen Anspruch stehen die verschiedenen Ansätze von Praxisforschung.

## 2.1 Entdeckendes Lernen als Ausgangspunkt

Die Verwendung des Begriffs Forschung in Bezeichnungen wie Aktions- oder Praxisforschung ist zunächst eher verwirrend. Hierbei handelt es sich nämlich vorrangig nicht um Forschung im klassischen Sinn, sondern um vielfältige Ansätze des entdeckenden, forschenden Lernens, auch als *Inquiry Learning* bezeichnet (Allabauer & Prenner, 2019). Dieses wird vorrangig mit schulischem Unterricht und hier wiederum mit MINT-Fächern in Verbindung gebracht, hat aber z. B. im anglo-amerikanischen Raum eine lange Tradition in der Hochschuldidaktik, wo es im Medizinstudium oder in den Rechtswissenschaften in Form des fallbasierten Lernens gerne angewendet wird (Neber, 2010). Auch das aus Japan stammende Konzept der *Lesson Studies* (z. B. Kuno, 2021) ist, ebenso wie jenes Konzept der *Spirals of Inquiry* (z. B. Sliwka et al., 2021) aus Kanada, in seinem Kern entdeckendes Lernen. Natürlich zählt auch die eingangs schon erwähnte *Aktionsforschung* (Altrichter et al., 2018) hier dazu.

Verwurzelt sind diese Lernformen im Konstruktivismus, wodurch sich Überschneidungen mit der qualitativen Forschung ergeben, deren wissenschaftstheoretische Verankerung ebenfalls dort liegt<sup>1</sup> (Döring, 2023). Die Gemeinsamkeiten zeigen sich v.a. in einer strukturierten Herangehensweise bei der Sammlung wie Interpretation der Daten. Auch Praxisforschung folgt also einer Art Forschungsdesign, was der Begriff *Design-Based-Research* verdeutlichen soll. Eine große Herausforderung für die Praxisforschung stellt aber das – für die qualitative Forschung selbstverständliche – Qualitätskriterium einer größtmöglichen Objektivität im Sinne einer „reflektierten Subjektivität“ (Döring, 2023, S. 113) dar.

## 2.2 Forschende Haltung als Herausforderung

Zu Beginn eines Erkenntnisprozesses in der Forschung steht die Neugierde als eines der wichtigsten Kriterien einer forschenden Haltung (Altrichter et al. 2018, S. 49). Ohne den Wunsch, etwas erkunden zu wollen, wird das Unterfangen von vornherein scheitern. Für den Erkenntnisprozess nicht minder wichtig ist in weiterer Folge das *Hinaustreten aus der Situation*, mit dem eine forschende Haltung immer wieder bildhaft beschrieben wird. Während sich klassische Forschung durch eben diese Distanz der Forschenden dem Forschungsgegenstand gegenüber kennzeichnet, rühmt sich Praxisforschung ihrer Nähe dazu und unterstreicht dabei die Praxisrelevanz ihrer Ergebnisse (z.B. Altrichter et al. 2018, S. 13–18). Sind die Forschenden aber in die zu beantwortende Fragestellung (meist eine Problemstellung im Unterricht) zu sehr involviert, laufen sie Gefahr, ihre Beobachtungen und Entdeckungen aus der Perspektive von Erfahrungen oder Weltanschauungen anstelle wissenschaftlicher Evidenzen zu bewerten. Erkenntnis in der Forschung kommt jedoch nur dadurch zustande, indem der Forschungsgegenstand aus einem möglichst neutralen Blickwinkel selbstreflektierend betrachtet wird (siehe z. B. Hellferich, 2011).

Auch Praxisforschung verlangt also nach einem *Perspektivenwechsel* von der praktizierenden zur forschenden Lehrkraft. Dieser Perspektivenwechsel ist mitunter „ein mühseliger und oftmals schmerzhafter Prozess, weil es u. U. bedeutet, die bisherigen Ansichten über Bord

werfen zu müssen“ (Wagner, in Vorb.). Leichter gelingt dieser Perspektivenwechsel in Teams bzw. professionellen Lerngemeinschaften.

### 2.3 Kollaboration als Methode

Sämtliche der in Kap. 2.1 aufgezählten Konzepte der Praxisforschung erheben den Anspruch der Kollaboration oder Ko-Konstruktion. Einmal sind es die *kritischen Freunde* (Altrichter et al. 2018), die herangezogen werden sollen, einmal heißen sie, wie in der Lesson Study, *Wissenspartner* (Mewald, 2019). Diese Forderung hat ihre Wurzeln im Sozio-Konstruktivismus, in dem das Wissen eine gemeinsam geteilte Bedeutung gewinnt. Ganz praktisch gesprochen wird durch den kommunikativen Austausch der Gruppenmitglieder zunächst das Vorwissen aktiviert, es werden neue Ideen reflektiert sowie neue Sichtweisen durch die einzelnen Mitglieder bereitgestellt und ggfs. Diskussionen ausgelöst, wodurch es in weiterer Folge zu einem erweiterten oder vertieften Verständnis des Inhalts kommt (Tulodziecki et al., 2004). Auch in der qualitativen Forschung macht man sich dieses Prinzip in Forschungsgruppen zunutze (Preiser, 2017), in dem durch möglichst verschiedene subjektive Blickrichtungen auf den Forschungsgegenstand versucht wird, jenes Qualitätskriterium einer *reflektierten Subjektivität* zu erreichen.

Eine weitere Stufe dieser Kollaboration stellen multiprofessionelle Kooperationen dar, wie man sie v.a. im Bereich der Schulentwicklung unter dem Namen „Multiprofessionelle Teams“ (MPT) kennt (Carmignola et al. 2018). Gemeint sind Formen der Zusammenarbeit mit Expert\*innen unterschiedlicher Disziplinen. Mit Bezug auf die Kooperation zwischen Hochschulen und Praxisschulen erwähnen Straub und Dollereeder (2019) Konzepte wie *Hybrider Raum*, auch als *Third Space* bezeichnet, eine *Community of Practise* oder sog. *Research-Practise Partnerships*. Sie alle befassen sich mit der Konzeption und Ausgestaltung einer institutions- und phasenübergreifenden Zusammenarbeit, bei der sich Personen aus ähnlich gelagerten professionellen Kontexten im Sinne einer *Mindful Integration* über Evidenzen austauschen und sich im Erkenntnisprozess gegenseitig unterstützen.

### 2.4 Aktion als Teil des Forschungsdesigns

Insbesondere das Konzept der *Research-Practise Partnerships* ist auf eine langfristige Zusammenarbeit ausgerichtet (Straub & Dollereeder, 2019), was in Zusammenhang mit den Forschungsdesigns sämtlicher Konzepte von Praxisforschung von nicht unwesentlicher Bedeutung ist. Gemeinsames Kennzeichen ihrer Designs sind längerfristige iterative, also sich wiederholende, Forschungs- und Entwicklungszyklen (siehe z. B. Altrichter et al., 2018). Wie Hartmann und Schellenbach-Zell (2024) feststellen, bleibt eine *Mindful Integration* „per se un abgeschlossen und offen für neue Informationen und Erkenntnisse, auch wenn von Lehrer\*innen zur Ausführung von Handlungen in der jeweiligen Situation eindeutig erscheinende Entscheidungen getroffen werden müssen“ (S. 241). Einzig in der Lesson Study wird mit der Empfehlung von drei Lernzyklen (Mewald, 2019) ein Zeitlimit für einen derart gestalteten Professionalisierungs- bzw. Aktionszyklus genannt.

Hinter diesen iterativen Prozessen lässt sich der hermeneutische Zirkel als bildhaft dargestellter Erkenntnisprozess ausmachen, den sich die Praxisforschung hier aus qualitativen und hermeneutischen Erkenntnisprozessen ausborgt. In der Praxisforschung beginnt dieser Zirkel durch die Nähe zum Forschungsgegenstand bei einem auf Erfahrung basierendem Vorverständnis, das Lehrkräfte mitbringen und das sie in einer reflektierenden, aber auch handelnden Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand erweitern sollen. Aus jenen, den Erkenntnisprozess im hermeneutischen Zirkel charakterisierenden, Rückkoppelungsschleifen im Denken werden in der Praxisforschung also tatsächliche Handlungen bzw. Aktionen. Diese vielfältigen Ebenen zu einem Erkenntnisprozess zusammenzuführen, verlangt nach Systematik und einem langen Atem.

## 2.5 Resümee

Hinter dem Begriff der Praxisforschung verbirgt sich ein Professionalisierungsprozess für Lehrkräfte, der sich in seiner systematischen Herangehensweise an das Design der qualitativen Forschung anlehnt. Durch die Verbundenheit der Lehrkräfte zum Forschungsgegenstand ergeben sich in der Praxisforschung Chancen wie aber auch Herausforderungen. Zu letzteren zählt v.a. der Perspektivenwechsel, an den eine Erkenntnis in der Forschung zwingend gebunden ist, um nicht in Banalisierungen stecken zu bleiben. Beim Perspektivenwechsel hilft das Heranziehen von Evidenzen und/oder verschiedenen Blickwinkel durch andere Personen. Forschungsgemeinschaften können hier unterstützend wirken, insbesondere aber bei der Systematisierung von Erkenntnissen, die sich in der Praxisforschung über eine längere Zeitspanne hinziehen. Nun gilt es zu überlegen, wie jener Professionalisierungsprozess in der Praxis gelingen kann.

## 3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Veranstaltung „8. Tag der Forschung im Verbund Nord-Ost“ luden die Autor\*innen Lehrkräfte der Praxisschulen der PH Wien, Entscheidungsträger\*innen anderer Institutionen sowie Interessierte zu einer Diskussionsrunde zum Thema „Die Praxisschulen der PH Wien auf ihrem Weg zu Modell- und Forschungsschulen“. Ausgangspunkt der Diskussion waren die von Cerny und Nagele (2024) formulierten Fragen zu Überlegungen betreffend die Herausforderungen der Praxisschulen auf ihrem Professionalisierungsprozess:

- (1) „Was Lehrer\*innen benötigen, um eine nachhaltig forschende Rolle einzunehmen? Welche Potentiale und Grenzen sich im Schulalltag an der Praxisschule zeigen? [...]
- (2) Welche Rolle kann Forschung und Modellarbeit für die beginnende und/oder fortgeschrittene Professionalisierung von Lehrer\*innen einnehmen?
- (3) [...] Wie Lehrer\*innen in der Praxis für die Praxis forschen können? [...] Welche empirischen Methoden haben sich im Schulalltag bewährt?“ (S. 1f.).

In drei Gruppen, die von drei der genannten Autor\*innen geleitet wurden, wurden in Form eines Worldcafés in dreimaligem Wechsel die oben angeführten Fragestellungen diskutiert. Die Diskussionsergebnisse wurden auf Plakaten sowie durch Gedankenprotokolle der Diskussionsleiter\*innen festgehalten<sup>2</sup>. Ausgewertet bzw. systematisiert wurden die Diskussionsergebnisse in Anlehnung an eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), indem induktive Kategorien am Datenmaterial festgelegt wurden.

## 4 Ergebnisse

Die von uns entdeckten Kategorien strukturieren sich entlang zweier Hauptkategorien, einerseits auf Personenebene andererseits auf struktureller Ebene. Beide Hauptkategorien enthalten jeweils mehrere Subkategorien, die im Folgenden dargestellt werden.

### 4.1 Personenebene

Auf einzelne Personen zielen jene Äußerungen der Diskussionsteilnehmer\*innen ab, die wir als inhaltliche Kategorie *Forschungshaltung* von Lehrpersonen bezeichnen. Folgende Nennungen wurden von uns zu dieser Kategorie zusammengefasst:

- Bereitschaft als 1. Schritt
- Identifikation mit der PH
- Lehrpersonen beteiligen sich freiwillig an Forschungsprojekten und zeigen hohes Engagement in der Zusammenarbeit mit der PH
- Lehrpersonen reflektieren regelmäßig ihre Handlungen und Entscheidungen
- Verfolgung persönlicher und beruflicher Fortschritte im Forschungsprozess
- Praxislehrpersonen ersuchen um Begleitung
- Entwicklung der eigenen Person bzw. Steigerung der eigenen Forschungskompetenz

Davon trennen wir die inhaltliche Kategorie *Forschungskompetenz*, in der die Diskussionsteilnehmer\*innen unserer Einschätzung nach auf Methoden- und Lösungskompetenz abzielen:

- Forschungstagebücher als kontinuierliche, strukturierte Methode zur Selbstreflexion
- Selbstständige Identifikation und Lösung von Problemen im Unterricht
- Daten lesen und verwenden können
- Umgang mit den Ergebnissen

Daneben benötigt es laut Diskussionsteilnehmer\*innen aber auch viel praktischere Kompetenzen der Lehrpersonen z. B. in Form eines Zeitmanagements.

## 4.2 Strukturelle Ebene

Die hier einer strukturellen Ebene zugeordneten inhaltlichen Kategorien können mit den Oberbegriffen *Rahmenbedingungen und Ressourcen* zusammengefasst werden. Diese lassen sich in weitere Subkategorien unterteilen, die jedoch nicht trennscharf zu sehen sind, sondern zwischen denen es erhebliche Überschneidungen gibt.

Als *strukturelle Rahmenbedingungen* haben wir zunächst folgende Hinweise bewertet, die auf dienstrechtliche Aspekte abzielen:

- Mitverwendung der Lehrpersonen an der PH
- Forschung als Teil der Arbeitspakete für Lehrpersonen

Zu den strukturellen Rahmenbedingungen zählen aber auch ganz konkrete Vorstellungen wie:

- Zugang zu wissenschaftlicher Literatur und Journals an Universitäten (für Lehrer\*innen der Schulen derzeit nicht möglich), Zugang zu wissenschaftlichen Ressourcen und Austauschplattformen insbesondere Datenbanken und Publikationsmöglichkeiten
- Hospitationsmöglichkeiten, da Beobachtungen präzise Einblicke in Unterrichtseinheiten bieten
- Audio- und Videoaufzeichnungen ermöglichen eine detaillierte Analyse und Identifikation von Verbesserungspotenzialen
- Förderung der Reflexion durch visuelle Materialien, die einfach zugänglich sind

Eine nicht unwesentliche *ideelle Ressource* sind die Schulleitungen sowie die Hochschulen, die hinter den Lehrpersonen stehen:

- Sie unterstützen und fördern aktiv, um eine nachhaltige Zusammenarbeit zu fördern

Die Nennung von *zeitlichen Ressourcen* haben wir als eigene Subkategorie innerhalb der Kategorie strukturelle Rahmenbedingung bewertet:

- Es gibt eine eigene Zeitschiene, in der eine Zusammenarbeit zwischen Praxisschulen und Hochschulen möglich ist
- Ohne klare Strukturen und Zeitplanung ist eine effektive Kooperation schwierig
- Genügend Zeit und Ressourcen sind entscheidend für eine erfolgreiche Kooperation

Zusätzlich benötigt es aber auch eine gewisse Regelmäßigkeit in der Zusammenarbeit für iterative, also sich wiederholende, Entdeckungszyklen zum Entwickeln und Testen von Lösungen:

- Vernetzungsstrukturen finden regelmäßig statt
- Regelmäßiges, konstruktives Feedback zur Verbesserung der Praxis
- Regelmäßige Hospitationen und Videoaufzeichnungen zwischen Hochschulen und Schulen

In der obigen Kategorie bereits mehrfach angeklungen ist die *Kooperation* zwischen Praxis-schulen und Hochschulen, die wir dennoch in eine eigene Kategorie zusammengefasst haben. Die Kooperation beginnt beim Finden einer Fragestellung, die dadurch sehr praxisorientiert ist:

- Forschungsfragen sollten aus einem Miteinander entstehen
  - Austausch zwischen Lehrkräften, Studierenden und Forschungsteams fördert praxisorientierte, realistische Forschungsfragen
  - Theorie und Praxis werden in einem kollaborativen Dialog miteinander verbunden
- Förderung eines Gemeinschaftsgefühls und praxisnaher Ergebnisse basierend auf realen Bedürfnissen
- Gemeinsame Fallstudienentwicklung zu aktuellen Herausforderungen im Schulalltag

Eingebunden in den Forschungsprozess sind nicht nur Lehrkräfte der Praxisschule und Lehrende an den Hochschulen, sondern auch:

- Schüler\*innen sollten aktiv eingebunden sein
- Kooperation mit Universität

Besonders betont wird, dass die Kooperation auf Augenhöhe passieren sollte:

- Lehrpersonen der Praxisschulen sind gleichberechtigter Teil von Forschungsprozessen
- Es müssen die Rollen aber auch klar ausverhandelt werden

Als negatives Beispiel wird hier angeführt, dass Projekte von den Hochschulen initiiert werden, ohne die Lehrpersonen vorab ins Boot zu holen. Die Kooperation sollte für alle Beteiligten einen Mehrwert bzw. Nutzen bringen, um die Motivation zu steigern.

Die Kooperation mit den Hochschulen wird aus Sicht der Praxisschulen durchaus auch kritisch gesehen, gleichzeitig dient sie für die Praxisschulen aber als *fachliche Ressource*, indem die Hochschulen ihr Know-How v.a. betreffend der unterschiedlichen Forschungsdesigns in den gemeinsamen Forschungsprozess einbringen. Diese fachliche Ressource haben wir als Sub-Subkategorie klassifiziert. Gewünscht sind:

- Unterstützung bei der Einführung von partizipativer Forschung

- Hochschulen als Mentor\*innen bei der Durchführung von Aktionsforschungsprojekten
- Eine entsprechende Lehrveranstaltung zur Aktionsforschung, die - obwohl so wichtig – aus dem Angebot verschwunden ist
- Workshops und Unterstützung bei der Nutzung von Foto-Cases für die Dokumentation und Reflexion von Unterricht

Aber auch die Praxisschulen sollten ihre fachlichen Ressourcen durch gezielte Personalauswahl stärken. Generell könnte auch an eine eigene Phase der Professionalisierung im Anschluss an die Ausbildung gedacht werden.

## 5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde zunächst theoretisch und anschließend sehr praxisorientiert der Fragestellung nachgegangen, welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen es braucht, um eine stärkere Professionalisierung der Praxisschulen hin zu Modell- und Forschungsschulen voranzutreiben. Dazu wurden Lehrkräfte der Praxisschulen der PH Wien, Entscheidungsträger\*innen anderer Institutionen sowie Interessierte zu ihren Erfahrungen und Meinungen befragt. Die hier vorgestellten induktiven Kategorien lassen auf den ersten Blick eine deutliche Schwerpunktsetzung betreffend Rahmenbedingungen vor Haltungen und Kompetenzen der Lehrpersonen erkennen; die einzelnen Kategorien werden nun im Folgenden mit den theoretischen Überlegungen in Kapitel 2 abgeglichen.

Strukturelle Ressourcen und Rahmenbedingungen waren in der für diesen Beitrag gesichteten Literatur nicht Teil der theoretischen Überlegungen. Einzig hinter der Erwähnung von Kooperationsformen wie eines *Hybriden Raums*, einer *Community of Practise* oder eines sog. *Research-Practise Partnerships* verbergen sich natürlich auch strukturelle Ansätze. Demgegenüber liefern die empirischen Daten aus den Diskussionsbeiträgen sehr konkrete Hinweise, welche Ressourcen für eine stärkere Forschungsk Kooperation zwischen Praxisschule und Hochschule benötigt werden. Diese reichen von dienstrechtlichen Voraussetzungen über Berechtigungen zur Nutzung von Bibliotheken, Datenbanken sowie Medien und anderer Materialien. Als ideale Ressource können die Schulleitungen der Praxisschulen betrachtet werden, die als Triebfeder für diesen Innovationsprozess genannt wurden. So weist z. B. auch Demski (2017) auf die Schlüsselrolle von Schulleitungen hin, wenn es nun um die Frage geht, ob sich in einer Schule eine innovative oder eine verweigernde Haltung gegenüber Reformen durchsetzt.

Zu betonen ist auch die Erwähnung einer eigenen Zeitschiene, in der eine Zusammenarbeit zwischen Praxisschulen und Hochschulen möglich sein sollte. Diese Forderung entspricht exakt dem, woran Hairon und Dimmock (2012) ein etwaiges Scheitern festmachen. Nicht kompatible Organisationsstrukturen wie z. B. unzureichende Zeit für die Zusammenarbeit gehören zu den hinderlichen Faktoren einer Zusammenarbeit. Darüber hinaus sind zeitliche Ressourcen Voraussetzung für die in der Literatur geforderten iterativen Forschungszyklen im Rahmen der verschiedenen Zugänge von Praxisforschung.

Zu den strukturellen Ressourcen zählt auch die gewünschte regelmäßige Kooperation in Form Professioneller Lerngemeinschaften. Die Diskussionsbeiträge zur Forschungskoope-  
ration zwischen Praxisschule und Hochschule decken sich in ihrem Wunsch nach Gleichberechtigung weitgehend mit dem, was mit dem Begriff einer *Mindful Integration* nach Rousseau und Gunia (2016) gemeint ist:

„Wenn sie verfügbar sind, werden wissenschaftliche Erkenntnisse als entschei-  
dender Beitrag zu einer wirksamen Praxis angesehen. [...] Dennoch beschränkt  
sich Evidenzbasierung nicht auf wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern  
bezieht auch lokale oder situationsbedingte Informationen, die Anliegen der  
Beteiligten sowie das Urteilsvermögen und die Erfahrung der Praktiker\*innen  
mit ein. Anstelle eines engen Fokus auf wissenschaftliche Forschung lenkt ein  
Fokus auf Evidenz die Aufmerksamkeit auf die Qualität der verfügbaren Infor-  
mationen und Kenntnisse, die verschiedenen Formen, die sie annehmen  
können, und die Art und Weise, wie Menschen sie bei der Entscheidungs-  
findung und beim Handeln nutzen. Der Begriff ‚Praxis‘ bezieht sich auf den  
gesamten Entscheidungsprozess: vor, während und nach der Entscheidung“  
(S. 669; Übersetzung d. Verf.).

Der Anspruch nach gleichberechtigter Kollaboration (Voraussetzung ist eine forschende Hal-  
tung von Lehrpersonen) weist in die Richtung tiefgreifender Veränderungen von der Bevor-  
schung zur Forschungsgemeinschaft. Strukturelle Rahmenbedingungen alleine vermögen es  
nicht, einen derartigen Entwicklungsprozess anzustoßen. Nach Creemers (2002) führen diese  
nur zu kurzlebigen und oberflächlichen Veränderungen.

Die Limitationen des vorliegenden Beitrags, der sich selbst in den Bereich des forschenden  
Lernens einordnet, betreffen v. a. die Art der Datenerhebung bzw. -dokumentation, bei der  
sich im Nachhinein schwer zwischen wörtlichen Äußerungen der Diskussionsteilnehmer\*in-  
nen und Interpretationen der Diskussionsleiter\*innen unterscheiden lässt. Für eine exakte  
Datenauszeichnung wäre technische Unterstützung in Form von Ton- und Videoaufzeichnun-  
gen von Nöten gewesen, die aber den Rahmen der des Diskussionsforums gesprengt hätten.

## Literatur

- Allabauer, K., & Prenner, M. (2019). Lesson Study im Kontext unterschiedlicher didaktischer Modelle  
zum forschenden Lernen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch  
für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 113–122). Studienverlag  
Innsbruck.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5.  
Aufl.). Klinkhardt Bad Heilbrunn.

- 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, S. 123–147.
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG). Abrufbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=2000462>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024, Hrsg.). Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für die Periode 2025-2027. Abrufbar unter <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2025/02/Ziel-und-Leistungsplan-der-Padagogischen-Hochschule-Wien-fur-die-Periode-2025-bis-2027-Unterschrieben.pdf>
- Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F. & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & D. Martinek (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik: Bd. 92. Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann*. Verlag Dr. Kovac.
- Cerny, D., & Nagele, F. (2024). *Call for Papers: „Schule macht Forschung – die Rolle von Modell- und Forschungsschulen für Professionalisierungsprozesse in (Hoch-)Schule und Unterricht“*. Pädagogische Hochschule Salzburg. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/3Q6CA>
- Creemers, B.P.M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8, S. 343–362.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer Wiesbaden.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6. Aufl. Springer Berlin.
- Egger, Ch., Miczajka, V., Bertsch, Ch., Ottlinger, T. & Mathiszik, J. (2020). Lehrerselbstwirksamkeit von Primarstufenstudierenden im Anleiten Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (Heft 2), S. 167–186.
- Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64 (Heft 4), S. 405–424.
- Hartmann, U., & Schellenbach-Zell, J. (2024). Evidenzorientierung weiter denken: Vorschläge zur Erweiterung der Forschungsperspektiven zum evidenzorientierten Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft* 52, S. 239–250.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Krainz-Dürr, M. (2019). Von der Ausbildungsschule zur Forschungsschule. *Praxisschulen in Österreich. Die Deutsche Schule*, 111 (Heft 1), S. 35–43.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Auflage, Beltz Juventa Weinheim und Basel.
- Kuno, H. (2021). Lesson Study and Teacher Development: History and Perspectives from Japan. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 74–85). Beltz Weinheim.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19–29). Studienverlag Innsbruck.
- Neber, H. (2010). Entdeckendes Lernen. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 115–120). Beltz Weinheim und Basel.
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung. Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre wissenschaftlichen Einrichtungen. *Die Deutsche Schule*, 111 (Heft 1), S. 56–65.

- Preiser, C. (2017). *Qualitative Inhaltsanalyse*. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Abrufbar unter <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswerten/qualitative-inhaltsanalyse.html>
- Rousseau, D.M., & Gunia, B.C. (2016). Evidence-based practice: The psychology of EBP implementation. *Annual Review of Psychology*, 67, S. 667–692.
- Sliwka, A., Klopsch, B., Halbert, J., & Kaser, L. (2021). „Spirals of Inquiry“: Ein kanadischer Ansatz zu ko-konstruktiven Transformation des Lernes in der Schule. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 46–62). Beltz Weinheim.
- Straub, R., & Dollereider, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek, & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Budrich Opladen.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Wagner, G. (in Vorb). *Kurzanleitung zum qualitativen Forschen. Tipps für das Verfassen sowie Betreuen einer Masterarbeit*.

---

<sup>1</sup> Je nach Tiefe der theoretischen Begründung und Präzision in der Analyse der gewonnenen Daten durch anerkannte Forschungsmethoden (z.B. Gruppendiskussionen zur Datenerhebung oder qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung) sind die Grenzen zur qualitativen Forschung fließend.

<sup>2</sup> Die Gedankenprotokolle sind hier nachlesbar:

<https://pvs.phwien.ac.at/index.php/aktivitaeten/praxisschulen-auf-dem-weg-zu-modell-und-forschungsschulen/>.