

Forschendes Lernen als möglicher Impuls für evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung

Zum Transfer von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen und Können durch den HLG mit Masterabschluss Schulmanagement

Ulrike Haider¹ & Julia Niederfriniger²

Zusammenfassung

Im Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ (HLG SMM) wird seit 2015 das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens sensu L. Huber¹ (2009) umgesetzt. Im Sinne der Forschungs- und Wissenschaftsorientierung soll von den Studierenden wissenschaftlich fundiertes und forschungsmethodologisches Wissen erworben und auf schulische Handlungsfelder transferiert werden. Das Konzept des forschenden Lernens besteht aus folgenden Aktivitäten im Studium des HLG SMM: (1) forschungsbasierte und forschungsorientierte Zugänge, (2) forschende Auseinandersetzung mit authentischen Forschungssituationen und (3) Verfassen von Forschungsdokumentationen in Form von Qualifizierungsarbeiten. Ziel ist es, evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu planen, anzuleiten und durchzuführen. In diesem Beitrag wird der Grad der Umsetzung des Konzeptes des forschenden Lernens in die Praxis überprüft. Es wurden Lehrerinnen und Lehrer, die den HLG SMM 2015 positiv abgeschlossen haben, in Hinblick auf das Ausmaß an Umsetzung von evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung befragt. Die Auswertung erfolgt auf Basis des Kompetenzmodells nach St. Huber (2013). Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann für die fünf Befragten angenommen werden, dass es im HLG SMM gelungen ist, wichtige Impulse für die Wissenschafts- und Forschungsorientierung zu setzen und einen Transfer anzuregen.

Schlüsselwörter:

Hochschuldidaktik
Kompetenzentwicklung
Evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung
Forschendes Lernen

1 Zur Einleitung und zum gesetzlichen Auftrag der Pädagogischen Hochschulen

Zahlreiche Studien belegen, dass wissenschaftliches Wissen in der schulischen Praxis kaum genutzt wird (z. B. Maritzen, 2020; Steffens, Heinrich & Dobbstein, 2019; Altrichter, 2019; Gamsjäger et al., 2019; Helmke, 2017). Als Gründe für die geringe Bedeutung der Forschungsbefunde werden vom EMSE-Netzwerk die mangelnde Praxisrelevanz, die unzureichende Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse für Praktikerinnen und Praktiker sowie mangelnde Anschlussfähigkeit an deren Wissensbedarf und Handlungslogiken genannt (Steffens, Heinrich & Dobbstein, 2019, S. 15).

Im Zusammenhang mit der Transferproblematik von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen und Können in die Praxis kommt den Pädagogischen Hochschulen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle zu. Sie haben die Aufgabe, „Pädagoginnen und Pädagogen während des gesamten

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: ulrike.haider@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden

Professionalisierungskontinuums (Erstausbildung, Berufseinstieg, Karriereentwicklung) im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung wissenschaftsgeleitet und praxisbezogen zu begleiten. [...] Für eine forschungsgeleitete und praxisorientierte Bildung ist der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis von hoher Relevanz“ (bmbwf, 2019, S. 26).

Um den Forderungen nach Forschungs- und Wissenschaftsorientierung gerecht zu werden, wurde im HLG SMM der Zyklus des forschenden Lernens implementiert, der es möglich macht, die „Komplexität an der Gelenkstelle von universitärer Theoriebildung und schulischer Praxiserfahrung für die Professionalisierung [...] wirksam zu nutzen“ (Schratz, 2020, S. 136). Ziel des forschenden Lernens ist es, bei den Studierenden wissenschaftliches Denken zu entwickeln und in weiterer Folge evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen.

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellte Pilotstudie untersucht die Realisierung des hochschuldidaktischen Konzeptes des forschenden Lernens und das Ausmaß des Transfers in Bezug auf evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern bei den Absolventinnen und Absolventen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ (HLG SMM) durch das forschende Lernen ein Transfer von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen und Können für die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung angeregt werden konnte.

Für die qualitative Studie werden ehemalige Studierende befragt, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine Führungsrolle innehaben. Der Fokus wird demnach auf Unterrichtsentwicklung gelegt, in der Annahme, dass unterrichtsbezogene Entwicklungsziele im verantworteten Handlungsbereich der Lehrperson liegen (bmbwf, 2021, S. 14f).

2 Zur evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung

Das Idealziel des Konzepts des forschenden Lernens nach L. Huber (2009) im HLG SMM ist, dass aus Wissensvermittlung und dem Ermöglichen von forschender Erfahrung Forschungsperformanz entsteht und diese u.a. als Kompetenz im Rahmen von evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung zur Wirkung kommt.

Unterrichtsentwicklung zählt zu den wesentlichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und Schulleitern (bmbwf, 2021, S. 4f) und stellt neben Personalentwicklung und Organisationsentwicklung eine von drei zentralen Säulen der Schulentwicklung dar (Rolff, 2010).

Horst und Rolff (2001, S. 58) definieren den Begriff der Unterrichtsentwicklung als die „Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis [...] zu optimieren [...]. Das grundlegende Ziel der Unterrichtsentwicklung ist die Effektivierung des Lernens der Schüler und Schülerinnen in allen Dimensionen.“ Helmke (2017, S. 308) geht von einem breiteren Konzept von Unterrichtsentwicklung aus und subsumiert alle Aktivitäten und Initiativen, „die sich auf die Verbesserung des eigenen Unterrichts und des dafür notwendigen professionellen Wissens und Könnens beziehen.“ Im Konkreten führt er an, dass es die Aufgabe von Lehrpersonen ist, die Lernwirksamkeit von Unterricht zu steigern, die eigenen didaktischen, fachlichen und diagnostischen Kompetenzen weiterzuentwickeln und das Lehrmaterial zu optimieren (Helmke, 2017, S. 308).

Der Begriff der „Evidenzbasierung“ ist in der Literatur vielschichtig dargestellt und oftmals mit anderen Termini, wie zum Beispiel „datengesteuert“ oder „datenunterstützt“, gleichgestellt. Durch die Daten- und Informationsgewinnung kann eine Grundlage für bewusste Entscheidungen in Bezug auf die Entwicklung des eigenen Unterrichts gelegt werden. Dies bedeutet, dass im Zuge der Planung des Lehr- und Lerngeschehens in Klassen Evidenzen generiert bzw. herangezogen, analysiert und bewertet und in einem weiteren Schritt genutzt werden. „Entsprechend der gewählten Strategie der Datennutzung ergibt sich eine je spezifische Perspektive auf die Evidenz, welche die Analysestrategien bestimmt“ (Schreiner, 2020, S. 583).

Es ist anzumerken, dass das Sammeln von Fakten im Rahmen einer evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung ohne vorherige Zielsetzung zur Sein-Sollen-Falle führen kann (Schwetz & Benischek, 2020, S. 635).

Für die evidenzbasierte Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts bedarf es auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen entsprechender Kompetenzen. Der Begriff der Kompetenz für schulische Führungspersonen sowie Lehrerinnen und Lehrer wird im vorliegenden Beitrag nach St. Huber (2013) konzeptualisiert. Der von ihm definierte Kompetenzbegriff umfasst die Variablen Wissen, Können und Wollen mit einer daraus resultierenden Performanz (Huber, 2013, S. 22; Abbildung 1).

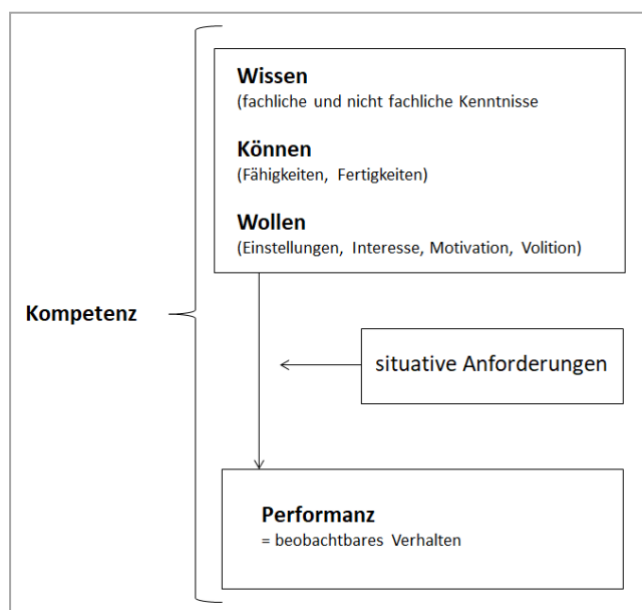


Abbildung 1: Kompetenzmodell nach Huber (z.B. 2013, S. 22)

Neben fachspezifischem Wissen sind überfachliche Kenntnisse für beobachtbares Handeln in der Praxis von wesentlicher Bedeutung. Zum Erlernen und Beherrschen einer Fertigkeit bedarf es jedoch nicht nur des theoretischen Wissens. Fertigkeiten werden durch Praktizieren und durch praktische Erfahrungen entwickelt. Gemeinsam mit den individuellen Fähigkeiten werden sie unter dem Begriff Können zusammengefasst (Huber, 2013, S. 22f).

Ein weiterer Baustein im Kompetenzaufbau ist das Wollen. Hierzu zählen individuelle Einstellungen, persönliche Interessen, innere Motivation und Volition. Dieser Bereich unterliegt einer laufenden Weiterentwicklung und kann z. B. durch Übernahme von Gestaltungsverantwortung bzw. -aufgaben modifiziert werden (Huber, 2013, S. 22f).

Unter Performanz wird das Handeln in Praxissituationen verstanden. Die Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens erfolgt in ganz konkreten Situationen (situative Anforderung) des schulischen Alltages, gepaart mit der persönlichen Einstellung, dem Interesse, der Motivation sowie dem erfolgreichen Streben nach gesetzten Zielen (St. Huber, 2013, S. 22). St. Huber (2013, S. 22) postuliert Folgendes: „Kompetenz zeigt sich folglich im konkret beobachtbaren, messbaren bzw. bewertbaren Verhalten (= Handeln) einer Person in einer spezifischen Situation“.

Helmke (2017, S. 309) weist jedoch darauf hin, dass der Weg vom Wissen zum Tun „weit und schwierig“ ist. Evidenz trifft im Schulsystem auf verschiedene Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen normativen Erwartungen, Zielvorstellungen oder wissenschaftlichen bzw. subjektiven Theorien (Maritzen, 2020, S. 553). Nach Helmke (2017, S. 312ff) handelt es sich hierbei um individuelle, auf die Lehrperson reduzierte Faktoren, die die Umsetzung von evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung beeinflussen können. Aber auch soziale und institutionelle Faktoren, wie z. B. Evaluationskultur und Innovationsklima, können über den Erfolg der Unterrichtsentwicklung bei einer Person entscheiden (Helmke, 2017, S. 312ff).

Es gibt den gesetzlichen Auftrag, geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu etablieren, die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung anstoßen (bmbwf, 2019, S. 26). Eine Maßnahme des Anstoßens und des Impulsgebens stellt der HLG SMM dar. Mithilfe des hochschuldidaktischen Konzepts des forschenden Lernens nach L. Huber (2009) sollen sich die Studierenden Wissen und Können im Bereich der evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung aneignen und in weiterer Folge in ihrer Praxis zur Anwendung bringen (Performanz).

3 Forschendes Lernen im HLG SMM als hochschuldidaktisches Konzept zum Kompetenzaufbau für evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung

Forschendes Lernen wird im HLG SMM nach L. Huber (z. B. 2009) konzeptualisiert. L. Huber definiert den Begriff des forschenden Lernens wie folgt: „Forschendes Lernen zeichnet sich von anderen Lernformen dadurch

aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Frage und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit [...] gestalten, erfahren und reflektieren“ (2009, S. 10). Diese Definition beschreibt die wesentlichen Züge des Konzeptes: Studierende werden selbst zu Forschenden und durchlaufen hierbei den gesamten Forschungszyklus (siehe Abbildung 2).

Die Annäherung der Studierenden an das forschende Lernen (FL) erfolgt nach L. Huber (2014, S. 24f) beginnend mit dem forschungsbasierten Lernen (FBL) und weiterführend mit dem forschungsorientierten Lernen (FOL).

Beim forschungsbasierten Lernen geht es darum, die Studierenden mit aktuellen Forschungsergebnissen zu konfrontieren und Grundprobleme sowie Ausgangsfragen zu thematisieren und zu diskutieren. Im Fokus dieser ersten Stufe steht die Entwicklung eines Verständnisses für Forschung. Auf der zweiten Stufe, dem forschungsorientierten Lernen, beginnen die Studierenden, selbst zu forschen. In dieser Phase geht es um die Durchführung einer Untersuchung, um die Wahl, Übung und Reflexion der Methoden. Erst auf der dritten und höchsten Stufe, dem forschenden Lernen, wird der gesamte Forschungszyklus durchlaufen (L. Huber & Reinmann, 2019, S. 95 ff).

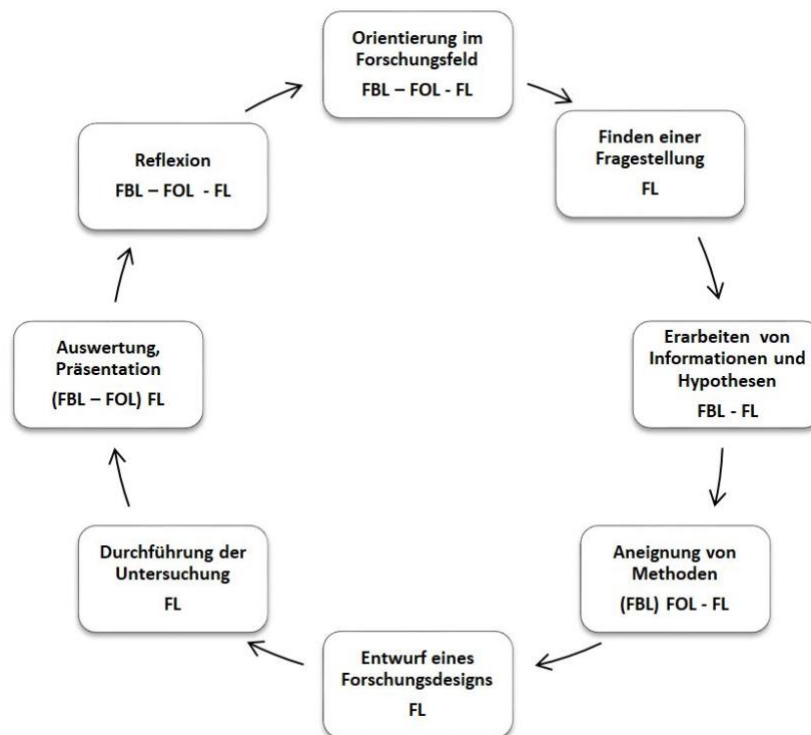


Abbildung 2: Lernzyklus mit Phasen des forschenden Lernens, mit Eintrag der Stufen (L. Huber & Reinmann, 2019, S. 94)

Die Frage nach der Platzierung des forschenden Lernens im Studienverlauf beantwortet L. Huber (1998, S. 4) mit „von Anfang an“. Ferner postuliert er, dass der Erwerb von Forschungskompetenz situiert, thematisch eingebettet und anhand von authentischen Fällen erfolgen soll. Auf diese Weise wird erwartet, dass für die Studierenden die Relevanz der Lerninhalte bzw. des forschenden Lernens nachvollziehbar wird (L. Huber & Reinmann, 2019, S. 74).

Forschendes Lernen wird als Teilhabe an Wissenschaft in einem offenen Prozess verstanden. Dies setzt voraus, dass ein größtmögliches Maß an Selbstständigkeit und Kooperation mit Lernenden und Expertinnen bzw. Experten ermöglicht wird (Fichten, 2010, S. 129). Settings, die die Selbstständigkeit und die Kooperation fördern, setzen hohe Ansprüche an die Organisation der Lehre bzw. an die Lehrende oder den Lehrenden: Eine klare Strukturierung, transparente Leistungsanforderungen, wertschätzendes und kriteriengeleitetes Feedback und das Bereitstellen einer vertrauten Beratungsinstanz werden als Kernaufgaben der Lehrenden beim Einsatz vom forschenden Lernen angesehen (L. Huber & Reinmann, 2019, S. 74 ff).

4 Zur curricularen Verankerung des forschenden Lernens und zu hochschuldidaktischen Vermittlungsprinzipien

Die Intention der Reform der Lehrerbildung 2013 war es, „eine kompetenzbasierte Ausbildung, die die wissenschaftliche und professionsorientierte Qualifikation der Absolventinnen und Absolventen sicherstellt“, zu implementieren (ErIRV 2348 dB NR XXIV. GP). Die Pädagogischen Hochschulen haben als Konsequenz den Auftrag erhalten, die Aus-, Fort- und Weiterbildung wissenschaftsgeleitet und praxisbezogen auszurichten und einen Transfer sicherzustellen (bmbwf, 2019, S. 26).

Den beschriebenen Vorgaben folgend, wurde die Wissenschafts- und Forschungsorientierung im Curriculum in einer tertiären Ausbildung für schulische Führungspersonen, im HLG SMM, festgeschrieben (Curriculum HLG SMM, 2018).

Bevor jedoch auf die tatsächliche Umsetzung des forschenden Lernens eingegangen wird, ist zu klären, welches Verständnis von Forschungskompetenz dem HLG SMM zugrunde liegt. Forschungskompetenz wird nach Bortz und Döring (2016, S. 5) konzeptualisiert, die darunter sowohl den Prozess der Erkenntnisgewinnung auf theoretischer Basis als auch die systematische Sammlung, Aufbereitung und Analyse von empirischen Daten (z. B. Testwerte, physiologische Messwerte, Interviewaufzeichnungen oder Beobachtungsprotokolle) verstehen. Im Fokus stehen der Zuwachs an gesichertem Wissen und die Bereitstellung von Lösungen für praktische Probleme. Demnach stellen die „Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Veränderung“ von sozialen Sachverhalten „auf der Basis wissenschaftlicher Forschungsergebnisse“ (Bortz & Döring, 2016, S. 5) wesentliche Elemente von wissenschaftlichem Wissen und Können dar. Zwei weitere Aspekte des wissenschaftlichen Tuns sollen nicht unerwähnt bleiben, nämlich (1) die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit von im Forschungsprozess gewonnen Erkenntnissen und (2) die „wissenschaftliche Vorsicht und Zurückhaltung“ (Bortz & Döring, 2016, S. 5).

Die konkrete Umsetzung des forschenden Lernens im HLG SMM erfolgt sensu L. Huber (2009) „von Anfang an“, also beginnend mit dem 1. Semester, in Form des empfohlenen Stufenaufbaus (siehe Tabelle 1).

Semester	Operationalisierung des Stufenmodells	Typen des forschenden Lernens	Support & Feedback
1.	Nachphasenarbeit als Vorbereitung auf die Literaturarbeit	forschungsbasiertes Lernen	Verbales Feedback
2.	Literaturarbeit	forschungsbasiertes Lernen	Kriterienbasiertes und verbales Feedback; Möglichkeit eines Coaching- oder Beratungsgesprächs on demand
4.	Disposition für die Seminararbeit	forschungsorientiertes Lernen	Verbales Gutachten; Möglichkeit eines Coaching- oder Beratungsgesprächs on demand
	Miniseminararbeit mit Fokus auf die Datenanalyse und -dokumentation	forschungsorientiertes Lernen	Verbales Gutachten
	Seminararbeit mit empirischen Forschungsteil	forschendes Lernen	Kriterienbasiertes und verbales Feedback; Möglichkeit eines Coaching- oder Beratungsgesprächs on demand

Tabelle 1: Operationalisierung des Stufenmodells im HLG SMM, eigene Darstellung

Im 1. und 2. Semester des HLG SMM wird der Fokus auf das forschungsbasierte Lernen gelegt. Die Vermittlung der didaktischen Grundkonzeption sowie des notwendigen Vorwissens (z. B. Führungstheorien, aktueller Forschungsstand zu den inhaltlichen Reflexionsfeldern der Lehrveranstaltungen, Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit etc.) erfolgt in Seminaren durch die Lehrenden und die Lehrgangsführung. Die übergeordneten Ziele des forschungsbasierten Lernens sind die Erreichung folgender Kompetenzen:

1. Die Studierenden können einen geeigneten Fall bzw. ein Problem aus der eigenen Praxis identifizieren.
2. Die Studierenden können Recherchearbeiten zum gewählten Themenfeld vornehmen (Theorie, empirischer Forschungsstand und gesetzliche Grundlagen).
3. Die Studierenden können eine geeignete wissenschaftliche Theorie auswählen und mithilfe dieser ihren Fall bearbeiten bzw. erklären.
4. Die Studierenden können eine wissenschaftliche Arbeit nach entsprechenden Kriterien (z. B. Kohärenz) verfassen.
5. Die Studierenden können ihre Ergebnisse in einem eigenen Kapitel reflektieren.

Der Nachweis der erworbenen forschungsbasierten Kompetenzen erfolgt in Form einer sogenannten Literaturliteraturarbeit. Eine Nachphasenarbeit soll die Studierenden auf diese einfürend vorbereiten.

Das forschungsorientierte Lernen im 3. und 4. Semester richtet den Fokus stärker auf den Durchführungsprozess, die Wahl, die Übung und die Reflexion von Forschungsmethoden. Die Studierenden sollen einzelne Forschungsaktivitäten, wie z. B. die Erhebung von Daten an der eigenen Schule und deren Auswertung, ausprobieren und reflektieren. Der Nachweis der erworbenen Kompetenzen erfolgt in Form einer Seminararbeit. In dieser bearbeiten die Studierenden eine Fragestellung, welche an eines der beiden (verpflichtenden) Schulentwicklungsthemen ihrer Schule angelehnt ist. Die Entwicklung bzw. Darstellung eines Forschungsdesigns erfolgt vorab in einer Disposition. Ziel der Seminararbeit ist es, dass die Studierenden erstmalig den gesamten Forschungszyklus durchlaufen und Erkenntnisse für die eigene Praxis sowie für die Masterarbeit generieren.

Das Feedback erfolgt summativ sowie formativ anhand eines offen kommunizierten Kriterienkatalogs und eines ergänzenden verbalen Gutachtens. Die formative Rückmeldung wird mit Angeboten einer Beratung oder eines Coachings für die Studierenden ergänzt. In diesen Gesprächen, die einzeln oder in Arbeitsgemeinschaften stattfinden, sollen die Lernenden bestärkt und Unsicherheiten ausgeräumt werden sowie eine individualisierte Beratung erfolgen. Eine offene und vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden stellt die Grundlage für diese Gespräche dar.

Der Erwerb von Forschungskompetenz soll im HLG SMM integrativ in Modulen mit inhaltlichen Reflexionsfeldern, wie z. B. Professionsverständnis für Schulleitungen (Modul 1 des Curriculum HLG SMM, 2018), gefördert werden. Damit soll der Forderung des situierten Lernens, also der thematischen Einbettung des forschenden Lernens, nachgegangen werden (Curriculum, 2018, S. 1; L. Huber & Reinmann, 2019, S. 73).

5 Forschungsfrage und Design des Forschungsprojekts

Die Forschungsfrage wurde aus dem Kompetenzmodell für pädagogische Führung von St. Huber (2013, Abbildung 1) abgeleitet und lautet wie folgt: *Inwiefern konnte durch das forschende Lernen ein Transfer von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen und Können für die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung angeregt werden?*

Für die Beantwortung der Fragestellung wurden fünf Interviews mit Absolventinnen und Absolventen des Jahrgangs 2015 mittels problemzentrierten Leitfadens durchgeführt. Folgende Auswahlkriterien sind anzuführen:

1. Positive Absolvierung des HLG SMM (inkl. Masterarbeit und Defensio) und
2. unterrichtende Lehrpersonen ohne Schulleitungsfunktion.

Die Erhebung erfolgte ein Jahr nach Abschluss des Studiums. Mit einem Erhebungszeitpunkt und keiner Vergleichsgruppe handelt es sich nach Rost (2013) um eine Querschnittsuntersuchung mit schwachem Design Typ III.

Für die Analyse des qualitativen Datenmaterials wurden aus dem Kompetenzmodell von St. Huber (2013, Abbildung 1) folgende Kategorien für die Auswertung abgeleitet:

Kategorie	Definition
Wissen	Die Studierenden geben an, wissenschaftliches und forschungsbezogenes Wissen erworben zu haben.
Können	Die Studierenden geben an, ein Verständnis für wissenschaftliches und forschungsbezogenes Wissen im Zusammenhang mit evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung erworben zu haben. Sie äußern sich über Vorhaben, die sie in Bezug auf Unterrichtsentwicklung umsetzen möchten.
Performanz	Die Studierenden beschreiben anhand von konkreten Beispielen, dass sie das erworbene wissenschaftliche und forschungsbezogene Wissen in Bezug auf die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung umgesetzt haben.
keine Veränderung	Die Studierenden beschreiben, dass sie zwar eine Erweiterung von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen im Zusammenhang mit evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung erworben haben, diese jedoch auf Grund bestimmter situativer Anforderungen nicht umsetzen konnten.

Tabelle 2: Deduktive Kategorien der Forschungsarbeit – eigene Darstellung

6 Erste Befunde

Die nachstehende Ergebnisdarstellung erfolgt anhand der drei Frageblöcke des Leitfadenterviews Wissen, Können und Performanz aus dem Kompetenzmodell von St. Huber (2013; Abbildung 1).

Kompetenzstufe „Wissen“ in Bezug auf Wissenschafts- und Forschungsorientierung

In den Interviews wurde zu Beginn danach gefragt, in welcher Weise sich die Respondentinnen und Respondenten im HLG SMM wissenschafts- und forschungsorientiertes Wissen angeeignet hatten.

Alle befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner konnten wissenschaftliche Theorien wiedergeben, die sie sich im Studium angeeignet hatten. So z. B. äußerten sich Lehrperson 1 und 4 zu dieser Frage:

„Ja, natürlich die theoretischen Ansätze in Bezug auf Unterrichtsentwicklung.“ (P4:2015)

„Kommunikation, die sind eh sehr bekannt, die Kommunikationstheorie.“ (P1:2015)

Besonders die Erweiterung des eigenen Wissenshorizonts und der Abgleich der eigenen Erfahrungen mit anderen (theoretischen) Sichtweisen wurde betont:

„Es ist auf alle Fälle eine Erweiterung des persönlichen Horizontes. Man hat viel mehr Ideen und man hat viel mehr Perspektiven, die sich eröffnen, an die man nicht gedacht hat, mit denen man noch nie konfrontiert wurde. Es tun sich einfach viele andere Sichtweisen auf und jeder Wissensgewinn ist irgendwo ein Gewinn und eine Erweiterung des persönlichen Horizontes.“ (P1:2015)

„Auch dass man die Dinge nicht nur immer so subjektiv sieht, sondern auf eine Metaebene geht. Da auch einmal andere Sichtweisen zu bekommen.“ (P5:2015)

Zusammengefasst kann festgehalten, dass alle fünf Respondentinnen und Respondenten durch den Besuch des HLG SMM rückblickend einen Wissenserwerb in Bezug auf Theorien feststellen konnten. Mit diesem neuen Wissen konnte eine Kontrastierung der eigenen Alltagstheorien angestoßen werden.

Kompetenzstufe „Können“

Die Umsetzung von erworbenem Wissen in ein Können stellt die zweite Stufe in Richtung der Entwicklung von Performanz (bzw. Transfer) dar. Dies konnte bei den Absolventinnen und Absolventen ebenfalls festgestellt werden.

„Ich muss schauen, dass ich den Inhalt, den ich in dem Seminar gehört habe, dass ich mir überlege, was kann ich damit machen.“ (P1:2015)

„Und eben das ist das, was ich im Masterlehrgang gelernt habe [...], zu schauen, gibt es irgendwelche Fragebögen oder Erhebungsinstrumente oder in welche Richtung möchte ich schauen, was ich erheben möchte, je nachdem das dann zu evaluieren und zu schauen, wo muss ich noch nachjustieren oder wie entwickle ich das weiter.“ (P2:2015)

Von den Absolventinnen und Absolventen wurde bestätigt, dass im HLG SMM vor allem der Bereich der Reflexionsfähigkeit auf Basis von Daten initiiert werden konnte. So äußert sich Lehrperson 4: *„[...] dass mir bewusst geworden ist, dass es in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung sehr hilfreich sein kann, wenn man dazu Daten und Unterlagen hat, um Entscheidungen mithilfe dieser Erkenntnisse begründen und argumentieren zu können.“* (P4:2015)

Lehrperson 3 führt weiters an: *„[...] dass man einfach immer schauen muss, wie und was gibt es da auch wissenschaftlich? Welche Studien gibt es da zu diesem Thema? Und diese Sachen hätten mich damals nie interessiert, denen hätte ich keinen Stellenwert beigemessen, wie ich es aber jetzt tue.“* (P3:2015)

Lehrperson 2 gibt an, dass sie in der Kommunikation mit z. B. Eltern auf bereits vorhandene Daten aus Studien zurückgreift, um evidenzbasiert argumentieren zu können.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Absolventinnen und Absolventen die Relevanz von Evidenzbasiertheit erkannt haben. Aus den getätigten Aussagen kann ferner abgeleitet werden, dass die Motivation, Evidenzen in Entscheidungen miteinzubeziehen, gegeben scheint. Zusätzlich sind zufriedenstellende Ansätze zum Transfer von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen erkennbar.

Kompetenzstufe „Performanz“

Inwiefern ein Transfer von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen und Können für die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung angeregt werden konnte, war Inhalt des dritten Frageblocks. Es sollte erfragt werden, ob die Absolventinnen und Absolventen in ihrer Klasse bzw. in ihren Klassen Daten erhoben und diese für ihre Unterrichtsentwicklung genutzt haben.

Die Generierung von evidenzbezogenen Daten wurde von zwei Lehrpersonen angeführt:

„Daten spielen insofern eine Rolle, dass ich seit einigen Jahren IKM in Mathematik zu Beginn und am Ende des Schuljahres durchführe und mir die Ergebnisse anschau. Je nachdem, wo ich Schwächen in einzelnen Kapiteln oder bei einzelnen Schülern sehe, adaptiere ich den Unterricht für die Klasse oder auch für einzelne Schüler.“ (P3:2015)

„Ich erhebe Daten und werte diese aus. Ich sammle theoretische Aspekte und arbeite diese ein. Einmal im Jahr bekomme ich in der Konferenz 4 min, wo ich dann den Kolleginnen alles präsentiere.“ (P4:2015)

Die restlichen Aussagen bezogen sich auf den Transfer von Theoriewissen in die eigene Praxis. So führt z. B. Lehrperson 1 an:

„Was habe ich umgesetzt? Ich bemühe mich in der Kommunikation, also was ich gemerkt habe: Aha, das sind meine Schwächen! Also das Konfliktmanagement zum Beispiel.“ (P1:2015)

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass zwei von fünf Lehrpersonen Daten eigenständig für ihre Unterrichtsentwicklung generieren und für eine Weiterentwicklung nutzen. Die anderen befragten Lehrpersonen geben an, das gewonnene wissenschaftliche Wissen im HLG SMM für Unterrichtsentwicklung zu nutzen, jedoch nicht selbst aktiv in den Forschungsprozess einzusteigen.

Zu den limitierenden Faktoren der Umsetzung

Im Folgenden sollen Ergebnisse aufgezeigt werden, die auf keine Veränderungen in Bezug auf Unterrichtsentwicklung hinweisen. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gaben an, dass sie durch individuelle und soziale sowie institutionelle Faktoren daran gehindert wurden, Prozesse in Gang zu setzen. Genannt wurden Faktoren wie Resistenz seitens des Kollegiums, Zeitmangel, starke subjektive Theorien, die nicht leicht aufzubrechen sind, mangelnde nachhaltige Unterstützung seitens der Schulleitung:

„Und da ist dann aber niemand, der ihren Unterricht hospitiert und Feedback gibt und darum ist es dann jedem wurscht.“ (P4:2015)

„Wenn Erlässe kamen, dann wurden sie zur Kenntnis genommen und irgendwie ansatzweise zumindestens umgesetzt, nur so, dass man seine Schuldigkeit getan hat, aber da ist jetzt kein so ein Innovationswille da. Leider auch im Kollegium nicht. Also das ist gesamt ein Problem.“ (P5:2015)

„Aber ein kleiner Teil ist resistent gegen solche Neuerungen.“ (P1:2015)

„[...] dass man wieder angestoßen wird, also man rutscht dann immer wieder ganz schnell, finde ich, in dieses alte Muster, leider. Also ich glaube, dass es leider falsch gesehen wird und die Chancen da irgendwie verloren gehen, weil es wäre so viel Potenzial da drinnen.“ (P2:2015)

7 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, inwiefern bei den Absolventinnen und Absolventen des HLG SMM durch das forschende Lernen ein Transfer von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen und Können für die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung angeregt werden konnte.

So deuten die Aussagen der fünf befragten Absolventinnen und Absolventen darauf hin, dass ein Wissenserwerb in Bezug auf Wissenschaft und Forschung stattgefunden hat. Die Befragten gaben an, dass das erworbene wissenschaftliche Wissen zu einer Reflexion von Alltagstheorien in Bezug auf Unterrichtsentwicklung geführt hat. Ferner kann festgehalten werden, dass bei den befragten Personen die Relevanz der Evidenzbasiertheit für Unterrichtsentwicklung durch das Format des forschenden Lernens im HLG SMM erkannt und ein Verständnis für Forschung entwickelt wurde.

Die Motivation, Evidenzen in unterrichtliche Entscheidungen miteinbeziehen zu wollen, scheint gegeben zu sein. Dies führt jedoch noch nicht automatisch zu einer datenbasierten Unterrichtsentwicklung. Zwei von fünf Lehrpersonen erheben Daten und nutzen diese für die Weiterentwicklung ihres eigenen Unterrichts. Als Hindernisgründe für den Transfer nennen die interviewten Personen individuelle, soziale und institutionelle Faktoren.

Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann für die fünf Befragten angenommen werden, dass es im HLG SMM gelungen ist, wichtige Impulse für die Wissenschafts- und Forschungsorientierung zu setzen und einen Transfer anzuregen.

8 Diskussion und Ausblick

Das dargestellte Forschungsprojekt wurde auf der Basis eines Kompetenzmodells nach St. Huber (2013) im Zusammenhang mit dem forschenden Lernen nach L. Huber (2009) konzipiert. Durch die Implementierung des forschenden Lernens im HLG SMM sollten Kompetenzen für eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung angeregt und aufgebaut werden.

Die Aussagen der Befragten lassen vermuten, dass sich der Weg vom Wissen bis hin zu einer Umsetzung einer evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung als langer Weg mit vielen Hindernissen erweist. Wissen, Können und Motivation stellen notwendige Bedingungen für Unterrichtsentwicklung und Veränderung an Schulen dar. Wenn am Schulstandort nicht die förderlichen Rahmenbedingungen gegeben sind, die es zu einer evidenzbasierten Umsetzung benötigt, kann die erworbene Kompetenz aus dem HLG SMM nicht zur Entfaltung kommen. Hierbei kommt der Schulleitung eine entscheidende Rolle zu. Ihre gesetzlich normierte Aufgabe ist es, im Sinne von Personal- und Unterrichtsentwicklung evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung anzuleiten und von den Lehrpersonen einzufordern.

Die präsentierte Querschnittsuntersuchung mit schwachem Design Typ III nach Rost (2013) stellt eine Gelegenheitsstichprobe dar. Die Ergebnisse sind sehr vorsichtig und zurückhaltend zu interpretieren. Die Absicht dieser explorativen Studie war es, Erfahrungen in Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb eines Segments der Weiterbildung HLG SMM zu sammeln. Die vorgelegten Ergebnisse zeigen eine Tendenz und können noch nicht generalisiert werden.

Kritisch zu hinterfragen ist ferner, ob der Nachweis von Performanz in Zusammenhang mit Wissenschafts- und Forschungsorientierung in Bezug auf evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung erbracht werden kann, ohne die Personen in konkreten Situationen zu beobachten.

Weiters muss bedacht werden, dass Interventionen im Bildungsbereich ihre Wirksamkeit und Effizienz meist zeitverzögert entfalten und erst nach effektiver Implementierung evidenzbasiert evaluiert werden können. Die präsentierte Studie stellt ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehrpersonen aus dem Hochschullehrgang des Jahres 2015 dar. Es sind weitere Erhebungen auf Basis dieser Explorationsstudie notwendig und bereits geplant.

Abschließend lässt sich sensu Helmke (2017, S. 309) festhalten, dass der Weg vom Wissen zum Tun in Bezug auf die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung (die wirkliche Veränderung) „weit und schwierig“ scheint.

Literatur

- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–34). Münster: Waxmann.
- bmbwf: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *PH-EP. Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021 - 2026*. Abgerufen am 01.03.2020 von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf
- bmbwf: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *QMS – Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Abgerufen am 22.01.2021 von https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gamsjäger, M., Altrichter, H. & Steiner, R. (2019). Wirkungen und Wirkungswege einer Bildungsstandards-Reform: Die Sichtweise von Lehrpersonen und Schulleitungen in österreichischen Primarschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 139–159.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Hochschulforschung*, 1–2, 22–29.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 109–127). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2008). Kompetenzen prüfen? In S. Dany, B. Szczyrba, B. & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 12–26). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huber, L. (1998). *Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit*. *Das Hochschulwesen* 46(1), 3–10.
- Huber, S. G. (2013). Das Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM). In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 897–907). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (S. 17–49). Münster: Waxmann.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Maritzen, N. (2020). Evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Über einige Vereinfachungen und Fehlvorstellungen. *Erziehung und Unterricht*, 170(7-8), 551–562.
- Rolf, H. G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rost, H. D. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiner, C. (2020). Ein Prozessmodell Pädagogischer Diagnostik: Evidenzen generieren, bewerten und nutzen, um Lernen und Lehren zu entwickeln. *Erziehung und Unterricht*, 107(7–8), 582–590.
- Schratz, M. (2020). Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In M., Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 123–140). Wiesbaden: Springer VS (= Phänomenologische Erziehungswissenschaft, 10).
- Schwetz, H. & Benischek, I. (2020). Zur Problematik von Sein und Sollen. Wenn aus festgestellten Mängeln Maßnahmen abgeleitet werden. *Erziehung und Unterricht*, 170(7–8), 635–640.

Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich, M. & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.

1 Im vorliegenden Beitrag wird einerseits auf Ludwig Huber, andererseits auf Stephan Gerhard Huber Bezug genommen. Um Missverständnissen vorzubeugen, wurde bei beiden der Vorname als Kürzel hinzugefügt.