

Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen?

Zur Frage der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Daten im Lehrer*innenberuf

Johanna Gesang^{1,*} & Jan-Hendrik Hinzke^{2,**}

¹ *Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)*

² *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

* *Kontakt: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW),
Paradieser Weg 64, 59494 Soest*

** *Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Francke-Platz 1, 06110 Halle (Saale)
johanna.gesang@qua-lis.nrw.de;
jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de*

Zusammenfassung: In den letzten Jahren wird immer wieder ersichtlich, dass von Lehrpersonen offensichtlich erwartet wird, dass sie sich neben dem Kerngeschäft des Unterrichts auch mit Forschung und Evidenzen auseinandersetzen sollen. Dies zeigt sich nicht zuletzt an Standards für Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen, die von Bildungspolitik und -administration formuliert werden. Dahinter steht die Annahme, dass durch die Einbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse in ihre Arbeit gleichzeitig eine Steigerung der Qualität derselben erzielt werden kann. Welche Bedeutung jedoch Lehrpersonen einer solchen Auseinandersetzung mit Forschung und Evidenzen beimessen und welche möglichen Vorteile Lehrpersonen durch eine solche für sich identifizieren können, blieb bislang in weiten Teilen unberücksichtigt. Hier setzt der Beitrag an und versucht, diese Fragen auf der Grundlage des Forschungsstandes zu beantworten.

Schlagwörter: Bildungsforschung; Professionalisierung; Evidenzbasierung



1 Einleitung

In Deutschland wird im Zuge der sog. „neuen“ Steuerungsstrategie seit einigen Jahren vermehrt von Lehrpersonen gefordert, dass sie sich mit Forschung sowie mit Evidenzen auseinandersetzen sollen. Diese Steuerungsstrategie ist dadurch gekennzeichnet, dass Schulen einerseits größere Entscheidungsfreiräume für die Gestaltung ihres Unterrichts und der Schulentwicklung gegeben werden. Andererseits werden sie im Rahmen einer *Accountability*-Politik als verantwortlich dafür angesehen, dass ihre Entscheidungen zu einer qualitativ hochwertigen Schule führen, wobei Qualität vor allem am Output, insbesondere an den Schüler*innenleistungen, festgemacht wird (vgl. Altrichter et al., 2016; van Ackeren et al., 2013). Entsprechend kennzeichnen Altrichter und Maag Merki (2016, S. 21f.) die „neue“ Steuerung wie folgt: Schulen werden – etwa über Bildungsstandards und Qualitätsrahmen – Ziele vorgegeben; die Erreichung dieser Ziele wird durch Verfahren der externen Evaluation überprüft; den Schulen werden die Ergebnisse solcher Überprüfungen zurückgemeldet, mit der Erwartung, dass diese die Ergebnisse aufnehmen, Handlungen ableiten und umsetzen und dadurch die Erreichung der Ziele wahrscheinlicher wird.

Wenngleich diese Annahme mit Blick auf die Systemebene schlüssig erscheint, so stellt sich doch die Frage, ob ein solches Modell mit der Praxis von Lehrpersonen kompatibel ist. Die Sichtweise von Lehrpersonen auf die Thematik ist bislang eher unter dem Gesichtspunkt der fehlenden Auseinandersetzung mit Evidenzen erkennbar geworden. Selten wurde indes gefragt, welche Vorteile es Lehrpersonen bringt, sich mit Forschung bzw. Evidenzen zu beschäftigen, warum sie sich also mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen sollten. Diese Fragen scheinen aber essenziell, berücksichtigt man, dass es die Lehrpersonen sind, die die Qualität schulischer Praxis wesentlich (mit-)gestalten. Daher soll dieser Beitrag genauer beleuchten, welchen Nutzen es für Lehrpersonen bringt, sich mit Forschung bzw. Evidenzen zu beschäftigen.¹

Dazu wird im Folgenden zunächst die Anforderungsseite präzisiert, indem die vor allem von der Bildungspolitik forcierte Norm entfaltet wird, sich als Lehrperson mit Forschungsergebnissen bzw. Evidenzen auseinandersetzen zu sollen (Kap. 2). Daraufhin wird erörtert, welche Antworten vorliegende Forschungsergebnisse auf die Frage bieten, warum es sinnvoll sein könnte, dass sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen beschäftigen (Kap. 3). Im Fazit wird eine Antwort auf die Frage gegeben, warum sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen beschäftigen sollten, ehe der Beitrag mit einem Ausblick auf Faktoren für eine tatsächliche Nutzung von Forschung bzw. Evidenzen endet (Kap. 4).

2 Die Anforderungsseite: Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen bzw. Evidenzen als bildungspolitisch forcierte Norm

Lehrpersonen werden in Deutschland zwar nicht dazu verpflichtet, Forschungsergebnisse bzw. Evidenzen zu nutzen, doch lässt sich erkennen, dass die Anforderung der Forschungsnutzung insbesondere von der Bildungspolitik und Bildungsadministration als Norm an Lehrpersonen herangetragen wird. Ein Beispiel hierfür stellen die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* dar, die 2004 erstmalig beschlossen und 2019 in aktualisierter Fassung von der Kultusministerkonferenz (KMK) publiziert wurden. In diesem für alle Lehrämter gültigen Dokument zeigt sich die Anforderung, sich

¹ „Evidenzen“ werden in diesem Beitrag in einem weiten Sinne verstanden, welcher wissenschaftliches, auf Forschung basierendes Wissen ebenso umfasst wie Wissen aus evidenzbasierten Steuerungsinstrumenten wie etwa Lernstandserhebungen oder Schulinspektionen (Demski, 2017; Altrichter, 2019).

mit Forschung zu beschäftigen, in den Standards zu allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung, d.h. in den Standards zu den „theoretischen“ wie auch zu den „praktischen“ Ausbildungsabschnitten (KMK, 2019, S. 8–14). Tabelle 1 verdeutlicht, dass forschungsbezogene Standards dabei den Kompetenzbereichen „Unterrichten“ und vor allem „Innovieren“ zugeordnet werden.

Tabelle 1: Forschungsbezogene Standards in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (eigene Darstellung nach KMK, 2019)

	<i>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolvent*innen ...</i>	<i>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolvent*innen ...</i>
<i>Kompetenzbereich „Unterrichten“</i>	„kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren“ (S. 8).	—
<i>Kompetenzbereich „Innovieren“</i>	„kennen [...] wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung“ (S. 13).	„nutzen Erkenntnisse der Bildungs- und Schulforschung für die eigene Tätigkeit“ (S. 14).
	„rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungs- und Schulforschung“ (S. 14).	„wenden Ergebnisse der Schul-, Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Gestaltung von Schul- und Unterrichtsentwicklung an“ (S. 14).

Während in den theoretischen Ausbildungsabschnitten, d.h. primär im Studium, Kompetenzen im Sinne von Kenntnis, Rezeption und Bewertung von Forschungsergebnissen anvisiert werden, sollen in den praktischen Ausbildungsabschnitten, d.h. insbesondere in Referendariat und Fortbildung, Kompetenzen hinsichtlich der Nutzung und Anwendung von Forschungsergebnissen ausgebildet werden. Erkennbar wird somit, dass Lehrpersonen insofern kompetent mit Forschungsergebnissen umgehen sollen, als sie diese zur Gestaltung ihres beruflichen Handelns bzw. zu dessen Weiterentwicklung nutzen sollen.

Ein zweites Beispiel dafür, dass Evidenzbasierung im Lehrer*innenhandeln in Deutschland in den letzten Jahren politisch forciert wird, stellt die *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* (vgl. KMK, 2015) dar. Während in der ursprünglichen Fassung von 2006 auf die Etablierung von Verfahren zur Qualitätssicherung auf Systemebene fokussiert wurde (u.a. durch weitere Teilnahmen an internationalen Leistungsstudien, Vergleichsarbeiten und die Einrichtung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), wurde in der Fassung von 2015 die Bedeutung von Schulen für Qualitätsentwicklung und -sicherung herausgestellt (vgl. hierzu auch Thiel et al., 2019, S. 1f.). Beschrieben wird, dass die Bildungspolitik eine empirische Bildungsforschung fördert und nutzt, die Auskunft darüber gibt, „inwieweit die Implementation der Bildungsstandards und der Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in die schulische Praxis gelungen ist, welche Gelingensbedingungen dafür förderlich sind und welcher Handlungsbedarf besteht“ (KMK, 2015, S. 12). Neben der Bildungspolitik wird auch explizit die schulische Praxis als Abnehmerin von Forschungsergebnissen bzw. Evidenzen adressiert, denn es geht darum, dass qua Forschung „mehr anwendungsbezogenes Wissen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis“ (KMK, 2015, S. 15) geschaffen wird, das über Transfer- und Implementationsstrategien verbreitet und u.a. „für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis“ (KMK, 2015, S. 15) genutzt werden soll.

Die damit von der KMK an Schulen und Lehrpersonen herangetragene Norm, Forschungsergebnisse und Evidenzen für die Qualitätsentwicklung aufzunehmen und Evidenzen für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis anzuwenden, wird von den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Bundesländer aufgegriffen. Diese sprechen sich in einem Positionspapier explizit für die Förderung eines wechselseitigen Transfers zwischen Wissenschaft und u.a. schulischen Akteuren aus, wobei sie sich selbst als Mittlerinnen in diesem Transfer verstehen (vgl. Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen, 2018).

Doch nicht nur Bildungspolitik und Landesinstitute sowie Qualitätseinrichtungen forcieren eine Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit Forschung, sondern auch Teile der Bildungsforschung selbst sprechen sich explizit für eine evidenzbasierte schulische Praxis aus. So wird beispielsweise im Forschungsprojekt „EviS“ evidenzbasiertes Handeln nicht nur beforscht, sondern es wird zugleich das Ziel verfolgt, durch die generierten Befunde Steuerungswissen bereitzustellen, das „zur Förderung einer evidenzbasierten administrativen und pädagogischen Schulpraxis beiträgt“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016, S. 10).

Zusammengefasst wird im Rahmen der outputorientierten Steuerungspolitik im Bildungsbereich und unterstützt von (Teilen) der empirischen Bildungsforschung die Norm an Schulen und Lehrpersonen herangetragen, sich mit vorliegenden Forschungsergebnissen und Evidenzen zu beschäftigen. Mit dieser Auseinandersetzung wird die Hoffnung verbunden, dass diese zur Qualitätsentwicklung schulischer Praxis im Allgemeinen und der pädagogischen Praxis von Lehrpersonen im Speziellen beiträgt.

3 Die Nutzungsseite: Forschungsergebnisse zur Nutzung und zum Nutzen von Forschung und Evidenzen im Berufsalltag von Lehrpersonen

Auch wenn, wie oben beschrieben, postuliert wird, dass Evidenzen eine Rolle in der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung spielen *sollten*, zeigt sich mit Blick auf vorliegende Forschungsergebnisse, dass Forschung und Evidenzen von Lehrpersonen im Berufsalltag nur eingeschränkt genutzt werden. Vorliegende Studien zur Rezeption und Nutzung von Forschung und Evidenzen lassen erkennen, dass Lehrpersonen zwar durchaus offen dafür sind, sich mit Daten auseinanderzusetzen – etwa mit Ergebnissen von Lernstandserhebungen (Altrichter et al., 2016), Vergleichsarbeiten (Bach et al., 2014) oder Schülerfeedbacks (Demski, 2017) –, diese Offenheit allerdings kaum in verändertes Unterrichtshandeln oder in Prozesse gemeinsamer Unterrichtsentwicklung mündet (vgl. Überblick in Hinzke et al., 2020).

Dabei deutet sich an, dass sich Lehrpersonen insbesondere mit solchen Daten auseinandersetzen, die einen Bezug zur eigenen Schule und zur eigenen Praxis haben, d.h. zu sogenannten schulinternen Evidenzen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016; Demski, 2017). Dieses Ergebnis konnte im Projekt „Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen“ („NuBiL“) bestätigt und ausdifferenziert werden. So zeigte sich in der Interviewstudie mit 23 Lehrpersonen an Grundschulen und Gymnasien, dass Lehrpersonen sich dann mit Forschung bzw. Daten, die etwa aus Lernstandserhebungen, kollegialer Unterrichtshospitation oder der Schulinspektion stammen, auseinandersetzen, wenn sie dafür einen Nutzen für die Personal-, Unterrichts- oder auch Organisationsentwicklung sehen. Allerdings wurde anhand der relativ wenigen vorgenommenen Kodierungen auch deutlich, dass die Nutzung von Forschung kein zentraler Bestandteil des Alltagshandelns der interviewten Lehrpersonen darstellt (Otto et al., 2019). Aus einer qualitativ-rekonstruktiven Auswertung des Interviewmaterials ging zudem hervor, dass die Nutzung bzw. Nicht-Nutzung von Forschungsergebnissen in Relation zu einer für die befragten Lehrpersonen zentralen Logik der Gestaltung von Unterricht steht (vgl. Hinzke et al., 2020).

Aus den bislang präsentierten Forschungsergebnissen lässt sich schließen, dass es – aus Sicht von Lehrpersonen – vor allem dann sinnvoll sein kann, sich mit Forschung zu beschäftigen, wenn diese eine Anregung für die Entwicklung der eigenen Praxis bzw. der eigenen Schule verspricht. Mit Terhart (2013) lässt sich ein weiterer Grund anführen. Er geht davon aus, dass eine Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation ebenso wie eine Klarheit über das Ziel, das erreicht werden soll, sowohl gegeben als auch größer sein müssen als die Kosten, die mit einer Veränderung – in unserem Falle dem Zurückgreifen auf Forschung und Evidenzen – einhergehen. Diese Formel, die von Terhart für den Umgang mit Schulreformen entworfen wurde, erscheint auch für den Kontext zur Beschäftigung mit Forschung und Evidenzen passend, da eine Auseinandersetzung mit Daten (ungeachtet der Form der Auseinandersetzung) sowie die Rezeption an sich mit einem nicht unerheblichen Aufwand verbunden sind, der für das Individuum gerechtfertigt sein muss. Um keinen Selbstzweck zu erfüllen, muss zudem in einem weiteren Schritt das Handeln verändert werden, was ebenfalls eine recht anspruchsvolle und zeitintensive Anforderung beschreibt. Daher – so ist zu schlussfolgern – muss sich der Nutzen für die Lehrperson unmittelbar zeigen, und der Wille, etwas mit Hilfe von Forschung und Evidenzen verändern zu wollen, muss gegeben sein.

Diese Annahmen werden durch den Befund von Demski (2018) gestützt, die in einer Interviewstudie zeigen konnte, dass Lehrpersonen vor allem dann auf evidenzbasierte Wissensbestände zurückgreifen, wenn sie dadurch eine Arbeitserleichterung erwarten können (etwa durch die Nutzung von Materialien in schulbezogenen Fachzeitschriften).

Lehrpersonen beschäftigen sich zusammengefasst dann am ehesten mit Forschung und Evidenzen, wenn sie einen Bezug zur Anregung bzw. Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis bzw. der Schule sehen und der erwartete Nutzen die erwartete Anstrengung übersteigt. Diese Schlussfolgerung lässt vermuten, dass es nicht nur sinnvoll sein könnte, sich als Lehrperson mit (gewissen) Daten auseinanderzusetzen, die von anderen Personen erhoben wurden, sondern auch selbst die eigene Praxis zu beforschen. Durch eine solche Aktionsforschung wäre zumindest die Passung zur eigenen Praxis gegeben. Das Erheben, das Auswerten und die darauf bezugnehmende Auseinandersetzung mit einer Problemsituation könnten dabei zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen (Altrichter et al., 2018). Eine solche Professionalisierung wird etwa vor dem Hintergrund der (zumindest wahrgenommenen) gestiegenen Heterogenität der Schüler*innenschaft essenziell und führt dazu, dass Lehrpersonen verstärkt vor der Anforderung stehen, Daten zu erheben, um auf der Grundlage dieser Diagnostik geplante und gezielte binnendifferenzierende Maßnahmen einsetzen zu können (vgl. hierzu auch Letzel & Otto, 2019).

Doch auch auf Schulebene kommt der Erhebung von Daten eine wichtige Rolle zu, da so die Ausgangslage umfangreich genug beschrieben, mögliche Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprozesse identifiziert und im weiteren Verlauf die Erreichung der (Teil-)Ziele überprüft werden können. So können schließlich auch auf der Systemebene definierte Standards konkretisiert und für die schulische Praxis operationalisiert werden (Bögeholz & Eggart, 2013).

4 Fazit und Ausblick

In Kapitel 3 wurde erkennbar, dass die vor allem von der Bildungspolitik forcierte Norm, sich als Schule bzw. als Lehrperson mit Forschung und Evidenzen auseinanderzusetzen zu sollen (Kap. 2), differenziert zu betrachten ist. Lehrpersonen setzen diese Norm nicht einfach um, sondern beschäftigen sich unter bestimmten Umständen mit Forschung und Evidenzen.

Mit Blick auf die Frage, warum sich Lehrpersonen mit Forschung beschäftigen sollten, lässt sich angesichts dessen schließen, dass es nicht zuerst die theoretische oder intellektuelle Anregung ist, die mit der Beschäftigung mit Daten verbunden sein kann.

Vielmehr scheint die Auseinandersetzung mit Forschung und Evidenzen dann sinnvoll, wenn die jeweiligen Lehrpersonen einen Bezug zu ihrer eigenen unterrichtlichen bzw. schulischen Praxis erkennen. Daten können dann dazu genutzt werden, die Weiterentwicklung dieser Praxis anzuregen – insbesondere dann, wenn der erwartete Nutzen höher als die erwarteten Anstrengungen ist.

Allerdings spielen offenbar weitere Faktoren eine Rolle, wenn sich Lehrpersonen tatsächlich mit Forschung und Evidenzen auseinandersetzen.

Angesichts anderer Belastungen wird erstens die notwendige Zeit angeführt (vgl. auch hierzu Demski, 2018). Zweitens muss eine gewisse *data literacy* gegeben sein, um aus Daten auch Konsequenzen für das eigene Handeln ableiten zu können (Ikemoto & Marsh, 2007). Hier stellt sich die Frage nach geeigneten Fortbildungsformaten, die das Generieren von für die eigene Praxis sinnvollen Aussagen durch die Vermittlung entsprechender, notwendiger Kompetenzen der Lehrpersonen erlauben, für die weder besondere Programme noch Unterstützungsleistungen von Externen (z.B. Wissenschaftler*innen) erforderlich sind. Drittens scheint auch bedeutsam, dass es an der jeweiligen Schule eine Kultur der Offenheit für Anregungen durch Daten und Kooperationsstrukturen gibt (Demski et al., 2016). So könnten etwa durch regelmäßige gegenseitige Hospitationsbesuche niedrigschwellige und praxisrelevante Daten gewonnen werden, die z.B. mittels eines strukturierten Beobachtungsbogens unproblematisch ausgewertet werden könnten. Durch eine solche Kooperation könnte zudem sichergestellt werden, dass nicht nur Daten erhoben, sondern auch in einem nächsten Schritt die benötigten Handlungsoptionen als Konsequenz auf das Beobachtete entwickelt werden können. Viertens dürfte auch der Schulleitung eine bedeutsame Rolle dabei zukommen, eine solche Kultur zu fördern (Stump et al., 2016). Ihre Rolle könnte beispielsweise darin bestehen, Evidenzen bzw. Forschungsergebnisse zusammenzutragen und etwa im Rahmen von schulinternen Lehrer*innenfortbildungen zu thematisieren, auf diese Weise die Perspektiven der Lehrpersonen zu weiten und so schließlich Anregungen für Schulentwicklungsprozesse auszumachen, die wiederum Auswirkungen auf die Praxis von Lehrpersonen haben.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A.R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuß, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?* (DDS – Die Deutsche Schule, 12. Beiheft) (S. 51–73). Waxmann.
- 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. 27–33). Waxmann.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., grundl. überarb. Aufl.). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/97838547541>

- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H.A. & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung. *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 61–84. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0486-5>
- Bögeholz, S. & Eggert, S. (2013). Welche Rolle spielt Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Lehr-Lernprozessen? *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 59–64. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0384-2>
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Demski, D. (2018). Welche Wissensbestände nutzen Akteure in der Schulpraxis? Eine empirische Überprüfung des Paradigmas einer evidenzbasierten Schulentwicklung. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 101–116). Waxmann.
- Demski, D., Ackeren, I. van & Clausen, M. (2016). Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 39–58.
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Ikemoto, G.S. & Marsh, J.A. (2007). Cutting Through the “Data-Driven” Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106 (1), 105–131. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00099.x>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Fassung v. 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Fassung v. Oktober 2018. Zugriff am 01.12.2019. Verfügbar unter https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/pl/Newsletter/2018/8/12/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf
- Letzel, V. & Otto, J. (2019). Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis. Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 53 (4), 1–19.
- Otto, J., Hinzke, J.-H. & Besa, K.-S. (2019). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL (Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen). In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 71–88). wbv.
- Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Mater, O. (2016). The Effects of Transformational Leadership on Teachers’ Data Use. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 80–99.
- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven: Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75–92). Waxmann.

- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N. & Riecke-Baulecke, T. (2019). Strategien datenbasierter Steuerung zur Sicherung und Entwicklung von Schulqualität in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen* (S. 313–325). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_8
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Zimmer, L.M., Mater, O., Laier, B., Koch, A.R., Binnewies, C., Dormann, C., Ackeren, I. van, Clausen, M., Preisendörfer, P., Schmidt, U., Demski, D., Preuße, D. & Stump, M. (2016). Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem* (S. 8–38). BMBF.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (2022). Warum sollten sich Lehrpersonen mit Forschung bzw. Evidenzen auseinandersetzen? Zur Frage der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Daten im Lehrer*innenberuf. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (4), 30–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-5892>

Online verfügbar: 03.11.2022

ISSN: 2629-5628



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

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