

## E-Offprint

### Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Der Autor/die Autorin ist frei, die in den BzL publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



**Editorial**

Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 37. BzL-Jahrgangs (2019)	7

**Schwerpunkt**

**Das Verhältnis von Forschung und Praxis**

<b>Manfred Prenzel</b> «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	8
<b>Christian Brühwiler und Bruno Leutwyler</b> Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells	21
<b>Richard J. Shavelson</b> Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap	37
<b>Wolfgang Beywl und Christine Künzli David</b> Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentell-inklusiver Forschung für Pädagogische Hochschulen	54
<b>Cornelia Gräsel</b> Der Professionsbezug der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland	67
<b>Isolde Malmberg</b> Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung	79
<b>Thomas Gabriel und Tim Tausendfreund</b> Zur Logik anwendungsorientierter Forschung. Reflexionen zur Sozialen Arbeit	94
<b>Ricardo Böheim, Katharina Schnitzler und Tina Seidel</b> Den Transfer von empirischer Forschung in die Unterrichtspraxis begleiten: Ein video-basierter Ansatz zur Förderung von evidenzbasiertem Unterrichtshandeln in der Hochschullehre	101
<b>Stefan Hauser, Vera Mundwiler und Nadine Nell-Tuor</b> Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat	116

**Kathrin Müller** Schulen forschend entwickeln: Ein Praxisbeispiel 127

**Robin Straub, Lutz Dollereeder, Timo Ehmke, Dominik Leiß und Torben Schmidt** Research-Practice Partnerships in der Lehrkräftebildung: Potenziale und Herausforderungen am Beispiel institutionen- und phasenübergreifender Entwicklungsteams des ZZL-Netzwerks 138

## Forum

**Denise Kücholl, Rebecca Lazarides und Andrea Westphal** Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte? 150

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Caruso, C. (2019). Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte (Ulrich Riegel) 167

Affolter, C. & Varga, A. (Hrsg.). (2018). Environment and School Initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future (Stefan Baumann) 169

McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Gebauer, M. M. & Schwabe, F. (Hrsg.). (2016). Bedingungen und Effekte guten Unterrichts (Leonie Telgmann) 171

McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G. & Ohle-Peters, A. (Hrsg.). (2019). Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln (Madlena Kirchhoff) 173

Brühlmann, J., Moser, D. F. & Žekar, M. (2020). Expertise sichtbar machen. Modeling mit MetaLog – Praxisausbildung in personenbezogenen Berufen (Martin Riesen) 175

**Neuerscheinungen** 177

**Zeitschriftenspiegel** 179

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells**

Christian Brühwiler und Bruno Leutwyler

**Zusammenfassung** Der Anspruch, dass Forschung auch «in der Praxis» oder «für die Praxis» einen Mehrwert bieten soll, materialisiert sich oft in der Forderung nach «Praxisrelevanz». Der vorliegende Beitrag diskutiert offene Fragen, die mit der gängigen Forderung nach Praxisrelevanz einhergehen, und identifiziert Voraussetzungen dafür, dass Forschungsergebnisse relevant werden können. In Anlehnung an Angebots-Nutzungs-Modelle der Unterrichtsforschung wird ein Angebots-Nutzungs-Modell für Praxisrelevanz von Forschung skizziert. Das Modell macht deutlich, dass das Erzeugen von Praxisrelevanz nicht einseitig eingefordert werden kann, sondern nur in gemeinsamer Verantwortung von Wissenschaft und Praxis gelingen kann. Der Beitrag schliesst mit Überlegungen zu den Implikationen eines solchen Modells für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**Schlagwörter** Praxisrelevanz – Forschungserkenntnis – Forschung-Praxis – Angebots-Nutzungs-Modell

### **The creation of practical relevance of research as a joint effort of research and practice: An outline of a supply-use model**

**Abstract** The claim that research should also create added value «in practice» or «for practice» often manifests itself in the call for «practical relevance». Our contribution discusses open questions that relate to this widespread call and identifies conditions that must be fulfilled in order for research results to become relevant. Making reference to similar models in research on teaching, we outline a supply-use model that describes the generation and reception of research knowledge in a detailed way. The model shows that the creation of practical relevance cannot merely be expected from one side. Rather, both research and practice have to assume responsibility and make a joint effort. We close with some concluding remarks about the implications of such a model for teacher education.

**Keywords** practical relevance – research knowledge – research-practice relationship – generation and reception of research knowledge – supply-use model

## 1 Einleitung

«Forschung» als Kernaufgabe jeder Hochschule steht als Oberbegriff für eine grosse Vielfalt an unterschiedlichen Tätigkeiten. Entsprechend unterschiedlich sind die Leistungen, die erbracht werden, und die Funktionen, die Forschung wahrnehmen kann (Tresch & Tremp, 2018). Ebenfalls unterschiedlich sind die Erwartungen, die an Forschung herangetragen werden. An Pädagogischen Hochschulen ist das Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen besonders stark ausgeprägt, weil sie als Professionshochschulen unterschiedliche Referenzsysteme bedienen: Als Hochschulen sind sie Teil des Wissenschaftssystems und richten sich – gerade auch mit ihrer Forschung – an den Bezugsgruppen der Scientific Communities aus; und als *Professionshochschulen* haben sie den Auftrag, einen Beitrag zur Entwicklung der Professional Communities zu leisten.<sup>1</sup> Wieweit ein solcher doppelter Anspruch an Pädagogische Hochschulen auch spezifisch für deren Forschung gelten soll, ist zwar durchaus zu problematisieren. Der Leistungsauftrag für die Forschung, der in vielen kantonalen Gesetzgebungen mit «angewandte Forschung» oder «angewandte Forschung und Entwicklung» formuliert wird, macht allerdings die Erwartung der Gesetzgeber deutlich, dass sich auch Forschung an Pädagogischen Hochschulen dem Anspruch auf lokale, professionsspezifische Wirksamkeit stellen muss (Brühwiler, 2020; zur Problematisierung des Begriffspaars «Forschung und Entwicklung» vgl. Leutwyler, 2020; Zutavern, 1999).

Der Anspruch, dass Forschung auch «in der Praxis» oder «für die Praxis» einen Mehrwert schaffen soll, materialisiert sich oft in der Forderung nach Praxisrelevanz. «Praxisrelevanz» ist denn auch ein Schlüsselbegriff, der die Diskussionen um Forschung an Pädagogischen Hochschulen prägt. Dass Forschung «in der Praxis» oder «für die Praxis» relevant sein soll, klingt zunächst durchaus plausibel. Bei genauerer Betrachtung verbirgt sich hinter dem reizvollen Begriff der Praxisrelevanz allerdings eine Reihe von offenen Fragen, welche die Plausibilität der Forderung nach Praxisrelevanz relativieren. Es ist das Ziel dieses Beitrags, diese offenen Fragen zu benennen und dabei notwendige Voraussetzungen zu identifizieren, damit Forschungsergebnisse praxisrelevant werden können. Dazu problematisiert der Beitrag in Abschnitt 2 zunächst den Begriff der Praxisrelevanz und skizziert vor diesem Hintergrund in Abschnitt 3 ein Angebots-Nutzungs-Modell für Forschung. Dieses Modell macht deutlich, dass Praxisrelevanz nicht einseitig von «der Forschung» eingefordert werden kann, sondern als gemeinsame Aufgabe von Forschung und Praxis kooperativ zu erzeugen ist. Der Beitrag schliesst in Abschnitt 4 mit einer Diskussion der Frage, was dieses Angebots-Nutzungs-Modell für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet.

Mit diesem Zugang zielt dieser Beitrag darauf ab, die Bedingungen für Praxisrelevanz zu benennen. Um Missverständnissen vorzubeugen, sei schon an dieser Stelle explizit

---

<sup>1</sup> «Professional Community» wird in Analogie zu «Scientific Community» als Sammelbegriff für eine professionelle bzw. berufsspezifische Gemeinschaft (Fachwelt) mit je eigenen Normen und Wertesystemen verwendet.

darauf hingewiesen, dass die Bedeutung von Forschung und der daraus resultierenden Erkenntnisse aber nicht einzig über deren «Praxisrelevanz» zu bestimmen ist. Zentrales Ziel forschender Tätigkeit ist immer Erkenntnisgewinn, was für sich einen hohen gesellschaftlichen Wert besitzt, unabhängig davon, ob Erkenntnisse unmittelbar durch «die Praxis» verwertbar sind.

## 2 Zum Begriff der Praxisrelevanz

Mit der Forderung nach «Praxisrelevanz» geht eine Reihe von Annahmen einher, die es offenzulegen und zu diskutieren gilt: *erstens* bezüglich des Begriffs selbst und *zweitens* bezüglich der Frage, wer überhaupt Praxisrelevanz bestimmen kann.

*Erstens* ist der *Begriff* der Praxisrelevanz zu klären. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund: Welche Forschung soll für welche Praxis und wofür relevant sein? Damit ist zunächst die Frage angesprochen, welche Forschung relevant sein soll. Oft wird im Zusammenhang mit der Relationierung von Forschung und Praxis pauschal von «der Forschung» gesprochen, als ob Forschung als etwas in sich Einheitliches und Klares gefasst werden könnte. Mit dem Begriff «Forschung» werden jedoch sehr unterschiedliche Verfahren und Zugänge benannt. Im Grundsatz bauen diese zwar auf vergleichbaren Grundprinzipien auf (z.B. systematisches, methodengeleitetes Vorgehen; Einbettung in bestehende Diskurse; kritische Reflexion von Erkenntnissen) und orientieren sich an definierten Gütekriterien (z.B. Objektivität, Reliabilität, Validität). Dennoch unterscheiden sich verschiedene Forschungsparadigmen und Forschungstraditionen dermassen stark, dass sie in Bezug auf ihre Praxisrelevanz je gesondert zu diskutieren wären. So unterscheidet sich beispielsweise die Art und Weise, wie international angelegte Schulleistungsstudien («large-scale assessments») praxisrelevant werden können, grundlegend von den Möglichkeiten etwa bei Fallstudien («case studies»), bei designbasierten Forschungszugängen oder bei (quasi)experimentell angelegten Interventionsstudien. Zudem unterscheidet sich «die Forschung» auch nach ihrer disziplinären und institutionellen Verortung. So dürften je andere Forschende angesprochen und infolgedessen auch andere Themen bearbeitet werden, wenn Forschung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. gemeinsam mit reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern) angesiedelt ist, als wenn Forschung an Institutionen ohne Bezüge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung verankert ist. Es ist also von einer Vielfalt an «unterschiedlicher Forschung» auszugehen, die je unterschiedliche Erkenntnisinteressen bedient und je für unterschiedliche Kontexte relevant sein kann.

Damit rückt die Frage in den Blick, für welche Praxis «Forschung» relevant sein soll. Auch hier bleibt offen, welche Praxis gemeint ist. So lassen sich vielfältige Formen «der Praxis» bzw. vielfältige Praxiskontexte unterscheiden: eine Praxis des schulischen Unterrichts, aber auch eine Praxis der Ausbildung und der Weiterbildung von Lehrpersonen, eine Praxis der Schulentwicklung oder eine Praxis der Systemsteuerung. Die je

unterschiedlichen Praxiskontexte sind nicht nur systemisch auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, sondern es sind auch je andere Fachpersonen mit unterschiedlichen Qualifikationen, Berufsbiografien und Aufgaben (z.B. Lehrpersonen, Schulleitungen, Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner oder Fachleute der Bildungsverwaltung), die als «Praktikerin» bzw. «Praktiker» in den jeweiligen Praxisfeldern tätig sind. Dies kann auch dazu führen, dass unterschiedliche Formen von Forschung relevant werden können. Wenn also beispielsweise eine Lehrperson einem Forschungsbefund keine Relevanz abzugewinnen vermag, so kann dieser Forschung deshalb nicht die Praxisrelevanz für andere Praxiskontexte abgesprochen werden. Zudem können Erkenntnisse aus der Forschung auch verzögert und vermittelt (z.B. über die Ausbildung, über die Weiterbildung oder über Lehrmittel) in eine unterrichtliche Praxis einfließen. Um die Relevanz von Forschung für «die Praxis» zu bestimmen, ist also eine differenziertere Betrachtung nötig, weil «unterschiedliche Forschung» für je unterschiedliche Praxiskontexte eine je andere Bedeutung haben kann.

Mit den je unterschiedlichen Praxiskontexten geht schliesslich die Frage einher, welche Rolle Forschung oder Wissenschaft für «die Praxis» spielen kann, wofür also Forschung relevant sein soll. Ob Erkenntnisse aus «der Forschung» für «die Praxis» als relevant zu betrachten sind, hängt auch davon ab, welche Rolle wissenschaftlichen Erkenntnissen in der jeweiligen Professional Community zugeschrieben wird: Wer von der Wissenschaft erwartet, dass anwendbares Wissen für den Unterricht produziert wird, wird die Praxisrelevanz von Forschungserkenntnissen anders einschätzen als jemand, der von Forschung und Wissenschaft Reflexionswissen und Strukturierungsangebote für gehaltvolle Erfahrungsbildung erwartet und eigene Überzeugungen anhand von wissenschaftlichen Befunden schärfen will (z.B. Dewe & Radtke, 1993; Tenorth, 1990).

Neben dem Begriff ist *zweitens* die Frage zu klären, wer überhaupt «Praxisrelevanz» bestimmen kann. Es stellt sich also die Frage, wer den Erkenntnissen aus «der Forschung» für «die Praxis» Relevanz zuschreiben oder absprechen kann. In diesem Zusammenhang ist auf das heute weitverbreitete Verständnis von pädagogischer Professionalität zu verweisen, die eben nicht bloss technologische Applikation von wissenschaftlichem Wissen, sondern jeweils situationsspezifisches Beurteilen von Handlungsoptionen beinhaltet (vgl. Herzog, 2011; Tenorth, 1986; Terhart, 2011). Wieweit Forschungserkenntnisse dabei miteinbezogen werden, entscheiden die grundsätzlich eigenverantwortlich urteilenden und handelnden Praktikerinnen und Praktiker selbst. Zugespielt kann dies mit einer Argumentation von Heid (2015, S. 394) formuliert werden: «Ein Wissenschaftler kann noch so engagiert wünschen und fordern, dass «die Wissenschaft» der Praxis zu dienen habe. Ob sie ihr tatsächlich dient, das hängt nicht (primär) vom Wissenschaftler, sondern vom Rezipienten wissenschaftlicher Forschungsergebnisse, also vom Praktiker, ab.» In diesem Sinne wird Praxisrelevanz erst durch die potenziellen Nutzenden dieser Forschung erzeugt:

## Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis

Es hängt nicht vom Wollen eines Bildungswissenschaftlers ab, wie weit Praktiker Schlüsse aus den von ihnen rezipierten Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Forschung ziehen. Denn wissenschaftliches Wissen vermag nur dadurch die Praxis zu beeinflussen, dass der autonom urteilende und handelnde *Praktiker* dieses Wissen rezipiert, re-konstruiert, kognitiv verarbeitet und in seiner Praxistheorie [= Kern seiner Fachkompetenz] transformiert und dann auch noch in seiner Praxis umsetzt. ... *Forscher* können den eigenverantwortlichen Umgang konkreter Praktiker oder Politiker mit bereitgestellten Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Forschung weder erzwingen, noch verhindern, noch erübrigen, *denn es hängt nicht von ihnen, sondern von den Praktikern ab, ob und wie* diese ihr eigenes Urteil an wissenschaftlichem Wissen schärfen und wie sie zur Begründung, Anleitung und Kontrolle ihrer Praxis mit Forschungsergebnissen umgehen – unabhängig davon, ob ein Forscher seine Untersuchungsergebnisse für praxisbedeutsam oder für praxisirrelevant hält. (Heid, 2015, S. 400, Hervorhebungen im Original)

Für das Verständnis von Praxisrelevanz bedeutet dies, dass Forschung allein keine Relevanz für «die Praxis» erzeugen kann. Praxisrelevanz liegt nicht in der Erkenntnis selbst und nicht im Forschungsergebnis selbst. Relevanz wird der Erkenntnis zugeschrieben. In diesem Sinne werden Erkenntnisse dann praxisrelevant, wenn Akteurinnen und Akteure einer bestimmten Praxis sie in Bezug zu ihrer Praxis setzen (können): Relevanz wird also durch die potenziellen Nutzenden dieser Forschung erzeugt. In diesem Verständnis ist Praxisrelevanz nicht einfach eine Bringschuld «der Forschung» oder der Wissenschaft, sondern immer auch eine Holschuld «der Praxis». Weil also Praxisrelevanz von Forschungserkenntnissen nur gemeinsam von den Akteurinnen und Akteuren aus Forschung und Praxis geschaffen werden kann, ist die Erzeugung von Relevanz als ko-konstruktiver Prozess zu betrachten. Wie Praxisrelevanz gemeinsam erzeugt werden kann, lässt sich so im Rahmen eines Angebots-Nutzungs-Modells beschreiben.

### 3 Ein Angebots-Nutzungs-Modell zur Praxisrelevanz von Forschung

Die Denkfigur des Angebots-Nutzungs-Modells ist aus aktuellen Rahmenkonzeptionen der Unterrichtsforschung bekannt und hat sich – ausgehend von Überlegungen von Fend (1995, 1998) sowie Helmke und Weinert (1997) – in den letzten Jahren etabliert (Helmke, 2017; Seidel, 2014). Demnach wird Lernerfolg als ein Ergebnis aufgefasst, das nicht nur von einem Unterrichtsangebot abhängig ist (von dessen Quantität und Qualität und von weiteren Angebotsmerkmalen), sondern auch von der Qualität der Nutzung durch die Lernenden (beeinflusst über Lernumwelten, Lernvoraussetzungen und individuelle Verarbeitungsprozesse). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtsforschung konzipieren den Lernerfolg also als ein komplexes Zusammenspiel von Bedingungsfaktoren, die sich auf verschiedenen hierarchischen Ebenen (Bildungssystem, Schulebene, Klassenebene, Ebene der Schülerinnen und Schüler) verorten lassen und sich je wechselseitig beeinflussen (Brühwiler, 2014).

Überträgt man die Denkfigur des Angebots-Nutzungs-Modells auf die «Praxisrelevanz» von Forschung an Pädagogischen Hochschulen (vgl. Abbildung 1), lassen sich ebenfalls eine Angebots- und eine Nutzungsseite beschreiben. Demzufolge kann «For-



schung» Erkenntnisse im Sinne eines Angebots zur Verfügung stellen, dessen Nutzung indessen abhängig ist von den Rezipierenden und ihren jeweiligen Praxiskontexten. «Die Forschung» kann also nicht unidirektional Erkenntnisse in «die Praxis» übertragen, sondern erst bei erfolgreichem Zusammenspiel von Angebot und Nutzung kann als Ergebnis Praxisrelevanz entstehen.

Betrachtet man die Angebotsseite, so können die Forschungserkenntnisse als Angebot bezeichnet werden, das abhängig ist vom Typ, von den Funktionen und von der Qualität des Forschungsprozesses. Des Weiteren werden die Forschungserkenntnisse von der jeweiligen Scientific Community, aber auch von institutionellen Rahmenbedingungen der Hochschulen sowie von kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten beeinflusst. Die Nutzungsseite bezieht sich auf verschiedene Formen von Verarbeitungsprozessen der jeweiligen Praxis, die ihrerseits von den entsprechenden Professional Communities sowie den je individuellen und organisationalen Voraussetzungen zur Rezeption von Forschungserkenntnissen abhängen. Praxisrelevanz wird demzufolge nicht direkt durch die Forschenden erzeugt, auch wenn sie selbst ihre Forschungsergebnisse als noch so nützlich und relevant beurteilen, sondern Praxisrelevanz entsteht in einem komplexen Bedingungsgefüge als Ergebnis der Verarbeitung von Forschungserkenntnissen in der Praxis. Die verschiedenen Elemente des Angebots-Nutzungs-Modells werden nachfolgend beschrieben.

Die *kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* legen den übergeordneten Rahmen fest, innerhalb dessen Forschung organisiert und betrieben werden kann. Die Bedeutung und die Funktion, welche der Wissenschaft in einer Gesellschaft bzw. in einem bestimmten kulturellen Kontext grundsätzlich zugeschrieben werden, beeinflussen bildungs- und wissenschaftspolitische Entscheide, welche die rechtlichen, finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für die Hochschulen und das Wissenschaftssystem bestimmen. Davon hängt beispielsweise ab, welcher Stellenwert der Wissenschaftlichkeit bei professionsorientierten Studiengängen eingeräumt wird. Auch die Einrichtung von grossen Förderprogrammen wie der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» in Deutschland ([www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de](http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de)), die auf eine stärkere Verbindung zwischen Forschung und Praxis abzielt, lässt sich nur in einem gesellschaftlich-politischen Kontext realisieren, in welchem der Wissenschaft zugeschrieben wird, einen substantiellen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen und spezifisch auch zur Optimierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten zu können.

Die *institutionellen Rahmenbedingungen* an den Hochschulen werden massgeblich von bildungspolitischen Entscheiden und Regelungen geprägt und betreffen insbesondere die rechtlichen, finanziellen und organisatorischen Vorgaben. Beispielsweise sind in der Schweiz gemäss Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG, Schweizerische Eidgenossenschaft, 2020) die drei Hochschultypen (Universität/Eidgenössische Technische Hochschule, Fachhochschule und Pädagogische Hochschule) zwar

Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis

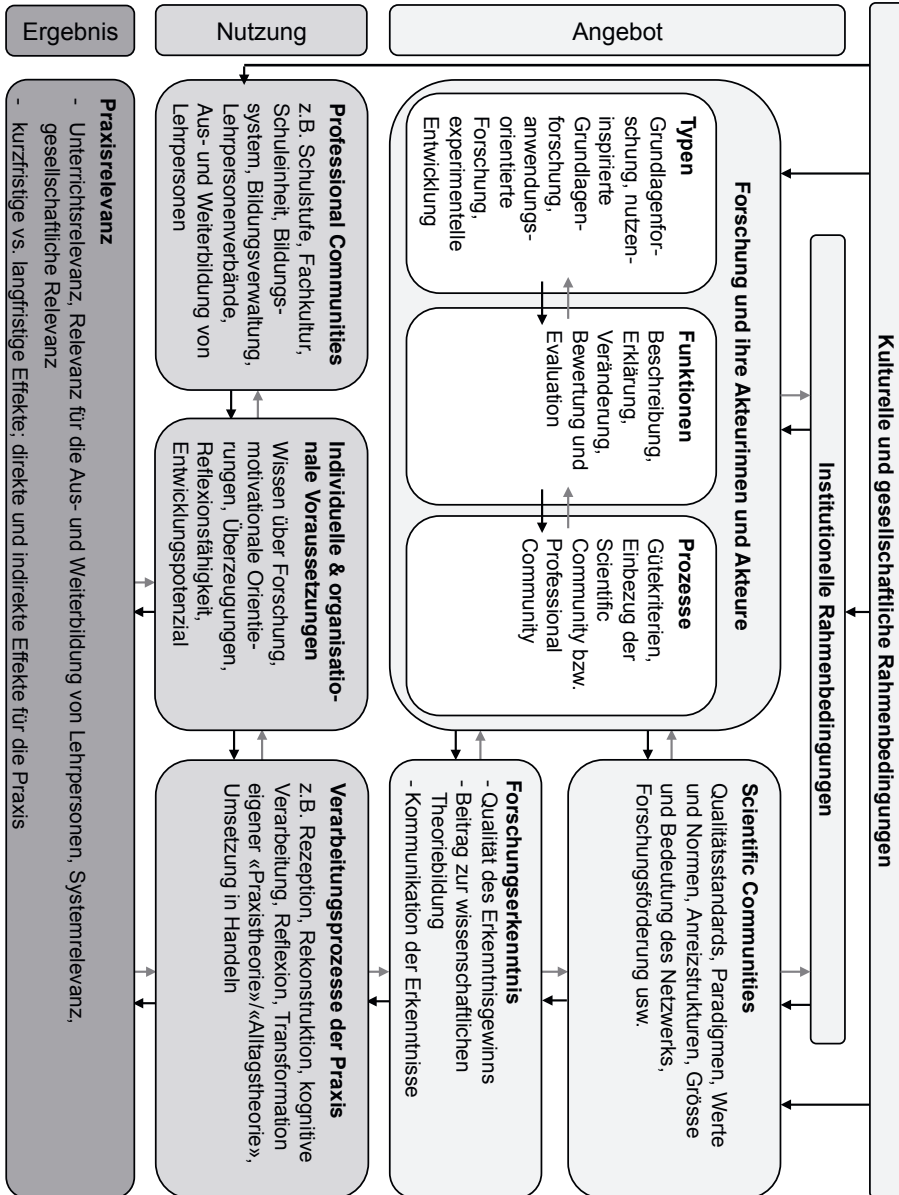


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell zur Praxisrelevanz von Forschung.

als andersartig, aber gleichwertig anerkannt (Art. 3b). Deshalb sind alle Hochschulen zu einem vierfachen Leistungsauftrag in den Bereichen «Ausbildung», «Weiterbildung», «Dienstleistungen» sowie «Forschung und Entwicklung» verpflichtet. Mit dem an die Pädagogischen Hochschulen gestellten vierfachen Leistungsauftrag wird zugleich festgeschrieben, dass die komplexen Anforderungen der beruflichen Praxis von Lehrpersonen eine Ausbildung in einem professionsorientierten Studium erfordern, das sich am jeweils aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnis zu orientieren hat (z.B. Wissenschaftsrat, 2015). Dies ist nicht nur für die Forschung bedeutungsvoll, sondern hat Auswirkungen auf das Professionsverständnis des gesamten akademischen Personals, das den Auftrag erhält, Lehrerinnen- und Lehrerbildung wissenschaftsbasiert bzw. evidenzorientiert (vgl. in diesem Heft Gräsel, 2020) zu betreiben. Die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen lässt sich besonders gut am Professionsverständnis im Vergleich zwischen universitären und seminaristischen Traditionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzeigen (Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2020): In einer stark universitär geprägten Lehrerinnen- und Lehrerbildung – wie beispielsweise in vielen Bundesländern Deutschlands – kann die Forderung nach «Praxisrelevanz von Forschung» die Erwartung erzeugen, dass traditionell wissenschaftliche und disziplinäre Zugänge verstärkt auf die berufliche Praxis auszurichten sind. In der Schweiz – mit einer starken seminaristischen Tradition der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – könnte die Forderung nach mehr «Praxisrelevanz von Forschung» demgegenüber vielmehr als Befürchtung einer Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der pädagogischen Professionen gelesen werden.

Für die Genese von Wissen und Erkenntnissen sind die *Forschungsakteurinnen und Forschungsakteure* sowie die *Qualität der Forschungsprozesse* zentral. Nach Prenzel (2020) lassen sich verschiedene *Forschungstypen* und *Funktionen von Forschung* unterscheiden. Je nach *Forschungstyp* (Grundlagenforschung, nutzeninspirierte Grundlagenforschung, anwendungsorientierte Forschung oder experimentelle Entwicklung) und *Funktion von Forschung* (Beschreibung, Erklärungen, Veränderungswissen, Bewertung und Evaluation) stellen sich andere Anforderungen und Erwartungen an die Forschenden, an den Forschungsprozess, an die Belastbarkeit von Forschungsergebnissen und an die wissenschaftliche Theoriebildung. Dabei befinden sich die Forschenden in einem Spannungsfeld zwischen der Scientific Community mit ihren geltenden Qualitätsstandards und Anreizstrukturen (z.B. an wissenschaftlichem Output orientierte Leistungskriterien für Berufungsverfahren oder Drittmittelakquise) und der Professional Community, an der sich die Forschenden in Professionshochschulen ebenso zu orientieren haben. Damit ergibt sich für die Forschungsakteurinnen und Forschungsakteure in Pädagogischen Hochschulen und in Fachhochschulen ein spezifischer Qualifikationsbedarf, wie er in der Schweiz seit einiger Zeit mit dem Stichwort des «doppelten Kompetenzprofils» bezeichnet wird. Das Ausmass, in dem die Forschungsakteurinnen und Forschungsakteure über solche doppelten Kompetenzprofile verfügen, dürfte auch die Glaubwürdigkeit beeinflussen, welche Rezipientinnen und Rezipienten aus der Praxis der Forschung zuschreiben.

Wesentliche Kontextbedingungen der Forschung werden durch die jeweiligen *Scientific Communities* geprägt. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutsam sind sowohl nationale Fachgesellschaften – für die Schweiz beispielsweise die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) oder die fachdidaktischen Verbände, die in der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS) zusammengefasst sind – als auch internationale Gesellschaften wie z.B. die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) oder internationale Fachdidaktikgesellschaften. Die Zugehörigkeiten zu solchen wissenschaftlichen Gesellschaften sind nicht nur relevant für die Netzwerkbildung unter Forschenden, sondern sie prägen insbesondere die jeweiligen Forschungskulturen und somit auch die Qualitätsstandards, die üblicherweise mittels Peer-Review-Verfahren überprüft werden. Zwar werden Forschungskultur und Qualitätsstandards kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. z.B. die Debatte um die «San Francisco Declaration on Research Assessment», DORA) und oft auch kritisiert. Dennoch bilden sie als zentrale Referenzsysteme für die Wissenschaft mächtige Anreizstrukturen, an denen sich alle Hochschultypen ausrichten. Die jeweilige Scientific Community entwickelt bestimmte Werte und Normvorstellungen und präferiert teilweise auch bestimmte Forschungsparadigmen, welche die geltenden Kriterien beeinflussen, die zu höherer oder geringerer Reputation der Forschenden führen. So entwickeln sich in Scientific Communities, die stark auf Grundlagenforschung fokussieren, andere Evaluationskriterien als in Scientific Communities, die stärker die Innovationsfähigkeit der Gesellschaft im Blick haben und eine Öffnung des Wissenschaftssystems unter Einbezug von Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern in der Praxis propagieren (z.B. Wissenschaftsrat, 2020). Soll die Reputation von Praxisrelevanz in der Wissenschaft erhöht werden, dann sind auch die entsprechenden Leistungen angemessen zu honorieren (Wissenschaftsrat, 2020). Die Deutungshoheit der definierten Qualitätskriterien und Beurteilungsverfahren ist zwar wiederum abhängig von der Grösse und der Reputation der jeweiligen Scientific Communities, gleichzeitig können sich die Forschungsakteurinnen und Forschungsakteure aber den geltenden Qualitätskriterien nicht entziehen.

Die *Forschungserkenntnisse* repräsentieren das Angebot, das von «der Forschung» produziert und «der Praxis» bzw. den Praxiskontexten zur Nutzung verfügbar gemacht wird. Drei Aspekte sind bezüglich der Forschungserkenntnisse besonders hervorzuheben: *Erstens* hängt der potenzielle Nutzen der Erkenntnisse von deren Qualität ab, insbesondere in Bezug auf methodisches Vorgehen, Neuigkeitsgehalt, Verlässlichkeit der Aussagen, (empirische) Belastbarkeit von theoretischen Annahmen, Nachvollziehbarkeit oder Reproduzierbarkeit. *Zweitens* sind es oft nicht die einzelnen Forschungserkenntnisse, die das Potenzial haben, in «der Praxis» wirksam zu werden, sondern es sind aus den Forschungsbefunden weiterentwickelte und ausdifferenzierte Theorien und Modelle, die für eine komplexe berufliche Praxis einen Mehrwert stiften und nutzbar sind. *Drittens* spielt die Form der Kommunikation eine wesentliche Rolle, damit wissenschaftliche Erkenntnisse von den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten für

nützlich gehalten und potenziell wirksam werden können. Beispielsweise sollen Forschungserkenntnisse adressatengerecht aufbereitet und so zugänglich gemacht werden, damit sie auch für Akteurinnen und Akteure in Praxiskontexten verständlich und nachvollziehbar sind. Allein schon die Übersicht über die grosse Fülle an neuen Forschungserkenntnissen zu behalten, stellt eine Herausforderung dar und kann schnell überfordernd sein. Umso wichtiger sind Kanäle, Instrumente, Medien, Zeitschriften<sup>2</sup>, die dazu beitragen, wissenschaftliche Erkenntnisse an der Schnittstelle zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis aufzubereiten und für Praxiskontexte zu vermitteln (z.B. das «Clearing House Unterricht» an der Technischen Universität München, vgl. Seidel, Knogler, Schneeweiss, Diery, Mazziotti & Hetmanek, 2020).

Die bisher beschriebenen Elemente stellen die Angebotsseite des Angebots-Nutzungs-Modells dar. Damit Praxisrelevanz entstehen kann, müssen jedoch die seitens «der Forschung» zur Verfügung gestellten Erkenntnisse genutzt und von «der Praxis» verarbeitet werden. In den je andersartigen Praxiskontexten spielen zahlreiche *Verarbeitungsprozesse* wie Rezeption, Rekonstruktion, kognitive Verarbeitung, Reflexion sowie Transformation in eigene Praxis- bzw. Alltagstheorien eine Rolle (Heid, 2015), bevor wissenschaftliche Erkenntnisse einen praktischen Nutzen zugeschrieben erhalten und möglicherweise in das Handeln integriert werden. Dabei gibt es auf verschiedenen Ebenen vielfältige potenzielle Nutzungsgruppen, die sich keineswegs auf Lehrpersonen oder andere Fachpersonen in pädagogischen Berufsfeldern beschränken, sondern beispielsweise auch Schulleitungen, Berufsverbände, Lehrmittelverlage oder die Bildungsadministration und die Bildungspolitik umfassen. Mit Blick auf die Schul- und Unterrichtspraxis bilden die Dozierenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine besonders wichtige Zielgruppe für Forschungserkenntnisse. Denn die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, welche die Lehrpersonen in ihrer Berufspraxis unterstützen, ist eine der zentralen Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und erfordert von den Dozierenden, die Kluft zwischen Forschung und Praxis zu überbrücken (vgl. in diesem Heft Shavelson, 2020).

Wie erfolgreich bzw. gewinnbringend die Forschungserkenntnisse verarbeitet werden können, ist abhängig von *individuellen und organisationalen Voraussetzungen* der Nutzenden, insbesondere von Wissen über Forschungsprozesse (z.B. über Methoden, Möglichkeiten und Grenzen von Forschung), motivationalen Orientierungen und Überzeugungen (bzw. Voreingenommenheit gegenüber der Forschung), aber auch von Faktoren wie Reflexionsfähigkeit, Offenheit und Innovationsbereitschaft. Günstige oder

---

<sup>2</sup> Auch die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) zielen mit ihrem Profil darauf ab, einen Beitrag zur Aufbereitung und Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen für die Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu leisten. Die BzL lassen sich also ebenfalls der Transferzone zwischen Wissenschaft und Praxis zuordnen, was sich auch im Untertitel «Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern» widerspiegelt.

ungünstige Voraussetzungen sind sowohl auf der Ebene von Individuen als auch auf der Ebene von Organisationen (z.B. «school improvement capacity», Maag Merki, 2017) zu finden.

Schliesslich sind die Nutzungsvoraussetzungen wiederum geprägt von Faktoren, die in den jeweiligen lokalen Praxiskontexten bzw. *Professional Communities* (z.B. Schulstufe, Schuleinheit, Fachkulturen in Schulen oder in Aus- und Weiterbildungsinstitutionen, Bildungssystem, Bildungsverwaltung, Lehrpersonenverbände) zu finden sind. In künstlerisch geprägten Fachkulturen beispielsweise dürfte die Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse anders eingeschätzt werden als in naturwissenschaftlich geprägten Fachkulturen. Und Lehrpersonenverbände kultivieren teilweise eigene berufliche Leitbilder, in denen sie die Bedeutung evidenz- und erkenntnisbasierter Zugänge für professionelle Entwicklung verhandeln. Solche Praxiskontexte prägen in substantieller Art und Weise individuelle und organisationale Voraussetzungen für die Rezeption von Forschungserkenntnissen. Auch über unterschiedliche Aufgabenfelder beeinflussen die Praxiskontexte die Perspektive, aus welcher die Nützlichkeit von Erkenntnissen bewertet wird: So dürften Bildungsverwaltungen aufgrund ihrer Zuständigkeiten den Erkenntnissen aus Bildungsmonitoringprojekten eine grössere Bedeutung zuschreiben, als sich dies aus der Perspektive einer Lehrperson ergibt, die auf den Lernerfolg ihrer einzelnen Schülerinnen und Schüler fokussiert.

Die *Praxisrelevanz* von Forschung lässt sich als Ergebnis des im vorliegenden Angebots-Nutzungs-Modell beschriebenen komplexen Bedingungsgefüges betrachten. Wie in Abschnitt 2 ausgeführt gibt es jedoch nicht einfach *eine* berufliche Praxis, sondern viele unterschiedliche Praxiskontexte auf verschiedenen Systemebenen, für die Forschungserkenntnisse relevant sein können, beispielsweise die Unterrichtspraxis, die Schulleitungspraxis, die Aus- und Weiterbildungspraxis oder die Systemsteuerungspraxis. Dementsprechend dürften Forschungserkenntnisse in unterschiedlichen Praxiskontexten je verschieden verarbeitet werden und deren Relevanz dürfte je nach Nutzungsvoraussetzungen divergent bewertet werden.

Das skizzierte Angebots-Nutzungs-Modell zur Praxisrelevanz von Forschung macht am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erkennbar, dass ein deduktives Verständnis von Praxisrelevanz im Sinne von direkt aus der Forschung ableitbaren Handlungsregeln für die Unterrichtspraxis zu kurz greift. Vielmehr wird mit diesem Modell postuliert, dass sich die verschiedenen Merkmalsbündel sowohl auf der Angebots- als auch auf der Nutzungsseite je wechselseitig beeinflussen (vgl. die gegenläufigen Pfeilrichtungen in Abbildung 1). Dementsprechend lässt sich Praxisrelevanz nicht einseitig erzeugen, weder durch die Forschung noch durch die Praxis. Vielmehr ist die Erzeugung von Praxisrelevanz als gemeinsame Aufgabe von Forschung und Praxis zu verstehen.



## 4 Diskussion

Ziel dieses Beitrags ist es, Voraussetzungen zu benennen, damit Forschungsergebnisse relevant werden können. Die Überlegungen im Anschluss an Heid (2015), die sich darauf bezogen, wer Praxisrelevanz bestimmen kann, haben deutlich gemacht, dass das Erzeugen von Praxisrelevanz eine gemeinsame Verantwortung von Wissenschaft und Praxis ist. Diese gemeinsame Verantwortung lässt sich mit einem Zugang darstellen, der sich an der Denkfigur des Angebots-Nutzungs-Modells orientiert, wie es in aktuellen Rahmenkonzeptionen der Unterrichtsforschung Verwendung findet. In diesem Beitrag wird diese Denkfigur auf den Forschungskontext übertragen und ein erster Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells für Praxisrelevanz von Forschung zur Diskussion gestellt.

Aus diesem Entwurf geht hervor, wie voraussetzungsreich es ist, Praxisrelevanz zu erzeugen und wie sehr dabei Angebots- und Nutzungsfaktoren ineinandergreifen. Dass dies mit diesem Zugang so deutlich wird, ist als Potenzial dieses Modells zu sehen. Damit wird Praxisrelevanz – analog zum Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern – als Ergebnis eines komplexen Bedingungsgefüges postuliert. Aus dieser Perspektive kann Praxisrelevanz nicht einseitig von «der Forschung» eingefordert werden, vielmehr beeinflussen zahlreiche Faktoren auf verschiedenen hierarchischen Ebenen, inwieweit Forschungsergebnisse für die Praxis relevant werden. Dem Modell liegt folglich kein – wie vermutet werden könnte – deduktives Verständnis von Praxisrelevanz im Sinne eines Top-down-Ansatzes zugrunde, sondern es postuliert eine vielfältige Verwobenheit der verschiedenen Merkmalsbündel. Dies lässt sich am Beispiel der Generierung von Forschungsfragen illustrieren: Es macht für die Praxisrelevanz einen grossen Unterschied, wenn Fachpersonen aus ihren jeweiligen Praxiskontexten nicht erst am Ende des Forschungsprozesses, also in der Verwertungsphase, miteinbezogen und mit Ergebnissen «beliefert» werden, sondern schon bei der Entwicklung von (praxisrelevanten) Forschungsfragen oder bei der Planung einer Intervention ihre Perspektive einbringen können. Dies bedingt jedoch eine entsprechende Forschungsexpertise bei den Fachleuten aus der Praxis, wie sie beispielsweise in der Schweiz seit einigen Jahren über die Förderung des doppelten Kompetenzprofils (swissuniversities, 2020) angestrebt wird.

Das zur Diskussion gestellte Angebots-Nutzungs-Modell ist insofern begrenzt, als es eng auf die Praxisrelevanz von Forschung fokussiert, Forschung aber nicht umfassender beschreibt. Dies kann die Gefahr mit sich bringen, dass das Modell ein verengtes, utilitaristisches Verständnis von Forschung insinuiert. Der Wert der Forschung legitimiert sich indessen nicht allein über deren Nützlichkeit für die Praxis (vgl. Abschnitt 1). Würde ein solches Modell vom Forschungsauftrag her gedacht, wären weitere Nutzungsebenen zu integrieren, insbesondere die Scientific Communities sowie weitere gesellschaftliche Kreise. Diesbezüglich unterscheidet sich das skizzierte Angebots-Nutzungs-Modell denn auch von entsprechenden Modellen aus der Unterrichtsforschung: Während das Angebot «Unterricht» eine instrumentelle Funktion für das

Erreichen von Lernzielen einnimmt und ohne nutzungsseitige Lernprozesse kaum Sinn ergibt, zeigt sich die Bedeutung von Forschung nicht einseitig in deren unmittelbarer Relevanz für eine bestimmte Praxis, sondern beispielsweise auch in deren Beitrag zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von wissenschaftlichen Diskursen. Das hier vorgeschlagene Modell für die Praxisrelevanz von Forschung nimmt also nur *einen* möglichen Nutzen von Forschung in den Fokus. Dass die Weiterentwicklung von wissenschaftlichen Diskursen und Theorien langfristig sehr wohl auch für verschiedene Praxiskontexte einen Nutzen bringt, ist offensichtlich. Dabei wird deutlich: Auch wenn einzelne Erkenntnisse der Bildungsforschung zwar keine unmittelbare Relevanz in bestimmten Praxiskontexten zu erzeugen vermögen, so bedeutet dies nicht, dass sie nicht dennoch längerfristig, vermittelt beispielsweise über Aus- und Weiterbildung oder über Lehrmittel, einen Niederschlag in «der Praxis» finden können.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich aus dem Angebots-Nutzungs-Modell ableiten, dass sie die Bedingungen für Praxisrelevanz auf verschiedenen Ebenen fördern kann. Angebotsseitig rückt dabei weniger das einzelne Forschungsvorhaben (Typus, Funktion oder Thema) in den Vordergrund, sondern vielmehr die Kommunikation über die Forschung und deren Erkenntnisse. Forschende und die wissenschaftlichen Institutionen können Gelegenheiten schaffen, in denen sich potenzielle Adressatinnen und Adressaten aus einer bestimmten Praxis auf Forschung einlassen und ihr so Bedeutung und Relevanz abgewinnen können. Voraussetzung dafür sind Disseminations- und Kommunikationsformen, die nicht einer verkürzten, technologisch inspirierten Idee von «Wissenstransfer» unterliegen. Weil pädagogische Professionalität nicht einfach als Applikation von Wissen zu verstehen ist (Herzog, 2015) und weil sich «Wissen» eigentlich gar nicht transferieren lässt,<sup>3</sup> sind statt eines «Verständlichmachens» von Forschungserkenntnissen vielmehr «konzeptionelle Erschließungsangebote» (Dick, 1998) nötig. Um Erkenntnisse aus der Forschung relevant werden zu lassen, reichen also keine einfachen Disseminationsformen, die als solche wohl immer verkürzend sind. Vielmehr braucht es Voraussetzungen, die es den Praktikerinnen und Praktikern ermöglichen, neue Erkenntnisse zu rezipieren, zu rekonstruieren, kognitiv zu verarbeiten und in ihre Praxistheorien zu transformieren (Heid, 2015, S. 400).

Forschende und wissenschaftliche Institutionen können zur Schaffung dieser Voraussetzungen beitragen, indem sie sich für eine Kultur engagieren, in der sich Praktikerinnen und Praktiker auf Forschung einlassen und ihr so Relevanz abgewinnen können. In diesem Sinne erzeugen Forschende mit ihren neuen Erkenntnissen nicht per se Relevanz, sondern erst gemeinsam mit ihren Erschließungsangeboten, die es den Praktikerinnen und Praktikern erlauben, sich mit neuen Erkenntnissen auseinanderzusetzen und damit ihre eigene Professionalität weiterzuentwickeln. Es versteht sich von selbst, dass

---

<sup>3</sup> Der Begriff «Wissenstransfer» ist deshalb problematisch und irreführend, weil nicht «Wissen» transferiert wird, sondern lediglich Information. Informationen werden erst über einen Prozess der Inkorporation und der Subjektivierung wieder zu Wissen. «Wissen» ist in diesem Sinne als inkorporierte, subjektivierte Information zu verstehen.



dies nicht allein eine Aufgabe der Forschenden selbst sein kann, sondern dass konzeptionelle Erschließungsangebote auch in Aus- und Weiterbildungskontexten verankert sein müssen. Eine Schlüsselfunktion nehmen dabei die Dozierenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein. Shavelson (2020) bezeichnet diese Dozierenden als «Brokerinnen» und «Broker», die in einer Handelszone zwischen Forschung und Praxis vermitteln. Sie sind in ihrer akademischen Tätigkeit sowohl Nutzende von Forschungserkenntnissen als auch Anbietende von Aus- und Weiterbildungsangeboten. Für die Pädagogischen Hochschulen bedeutet dieses Angebots-Nutzungs-Modell also, dass das Erzeugen von Praxisrelevanz eine gesamtinstitutionelle Aufgabe ist, die nicht von einzelnen Leistungsbereichen allein erfüllt werden kann, sondern eine enge Verknüpfung von Forschung, Lehre und Weiterbildung zwingend erfordert.

Nutzungsseitig rücken für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die individuellen und organisationalen Voraussetzungen in den Vordergrund, die gehaltvolle Verarbeitungsprozesse von neuen Forschungserkenntnissen erst ermöglichen. Einen Beitrag zur Schaffung individueller Voraussetzungen kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung natürlich am besten im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildungsangebote leisten. Die Vermittlung von Kenntnissen über Forschungsprozesse (z.B. Methoden, Möglichkeiten und Grenzen) sowie die Unterstützung günstiger motivationaler Orientierungen und Überzeugungen (z.B. Interesse an Forschung vs. Theoriedistanz) stehen hier im Vordergrund. Für die Schaffung organisationaler Voraussetzungen sind zwar grundsätzlich die jeweiligen Praxiskontexte zuständig. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann aber über verschiedene Beratungs- und Weiterbildungsangebote auch diesbezüglich unterstützend wirken (z.B. zur Entwicklung der «school improvement capacity»). Sie hat in Zusammenarbeit mit ihren Partnerinnen und Partnern in Schule, Politik und Verwaltung dafür einzustehen, dass die weitere Professionalisierung der pädagogischen Berufe und des schulischen Wandels unter substanzieller Berücksichtigung wissenschaftlicher Perspektiven erfolgt.

Ob die Pädagogischen Hochschulen ihren Auftrag erfüllen, wissenschaftlich generiertes Wissen nutzbar zu machen, zeigt sich massgeblich in der Rezeption der wissenschaftlichen Erkenntnisse. Und das heisst: eben massgeblich in der Relevanz, welche verschiedene Anspruchsgruppen den wissenschaftlichen Erkenntnissen zuschreiben. Das hier skizzierte Angebots-Nutzungs-Modell macht deutlich, dass es keine einseitige Haftbarkeit «der Forschung» dafür gibt, ob die Pädagogischen Hochschulen diesen Auftrag erfüllen. Für das Herstellen von Praxisrelevanz besteht also keine einseitige Bringschuld «der Forschung», sondern es ist immer auch eine Holschuld «der Praxis». Das Modell macht deutlich, dass dieser Auftrag im Sinne eines ko-konstruktiven Prozesses als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis zu verstehen ist.

## Literatur

- Brühwiler, C.** (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, C.** (2020). Forschung an Pädagogischen Hochschulen – für die scientific community oder die berufliche Praxis? In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 33–64). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O.** (1993). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 154–161). Weinheim: Beltz.
- Dick, A.** (1998). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (1), 39–48.
- Fend, H.** (1995). Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichts und Lernens in Schulklassen. Mehrebenenanalytische Konzepte der Qualität des Bildungswesens. In U. P. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen* (S. 182–195). Bern: Nationales Forschungsprogramm 33.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Gräsel, C.** (2020). Der Professionsbezug der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 67–78.
- Heid, H.** (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 390–409.
- Helmke, A.** (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7., aktualisierte Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.** (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W.** (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, W.** (2015). Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 152–163.
- Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H.** (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (im Druck). Stuttgart: UTB.
- Leutwyler, B.** (2020). Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Kontroversen, Errungenschaften und Herausforderungen. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 36–47). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Maag Merki, K.** (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, M.** (2020). «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 8–20.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2020). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011 (Stand am 1. Januar 2020)*. Bern: Bundeskanzlei.

- Seidel, T.** (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 850–866.
- Seidel, T., Knogler, M., Schneeweiss, A., Diery, A., Mazziotti, C. & Hetmanek, A.** (2020). Auf dem Weg zu einer evidenzbasierten Lehrerbildung – Meilensteine und aktuelle Entwicklungen im Clearing House Unterricht. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Profilbildung im Lehramtsstudium* (S. 85–94). Berlin: BMBF.
- Shavelson, R. J.** (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 37–53.
- swissuniversities.** (2020). *P-11. Doppeltes Kompetenzprofil*. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsforderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> (19.08.2020).
- Tenorth, H.-E.** (1986). «Lehrerberuf s. Dilettantismus» – Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen – Fragen an die Pädagogik* (S. 275–322). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E.** (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (S. 81–97). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Tresch, S. & Tremp, P.** (2018). Was Forschung leistet. Diskursive Verständigung und Vergewisserung dank ordnender Systematik. *Forschung: Politik – Strategie – Management*, 11 (1), 23–27.
- Wissenschaftsrat.** (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat.** (2020). *Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Zutavern, M.** (1999). Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (2), 211–222.

## Autoren

**Christian Brühwiler**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, christian.bruehwiler@phsg.ch  
**Bruno Leutwyler**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, bruno.leutwyler@phzh.ch