

Wie Wissen aus der Bildungsforschung für die Praxis nutzbar gemacht werden kann

Hans Anand Pant

Die Deutsche Schulakademie
Humboldt-Universität zu Berlin



**Transfertagung „Nutzung und Nutzen von
Evidenz zur Schul- und Unterrichtsentwicklung“**

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

20. Juli 2016



Welche
Bildungsforschung
meinen wir?

Welche Art von
Wissen ist
gemeint?

Wie kann die Bildungsforschung Wissen erzeugen,
das für die Praxis nutzbar ist?

Auf welche
Praxis beziehen
wir uns?

Welche Kriterien der
Nutzbarkeit legen
wir an? Ist
Nutzbarkeit =
Nützlichkeit?

Welche
Bildungsforschung
meinen wir?

Welche Art von
Wissen ist
gemeint?

Wie kann die Bildungsforschung Wissen erzeugen,
das für die Praxis nutzbar ist?

Auf welche
Praxis beziehen
wir uns?

Welche Kriterien der
Nutzbarkeit legen
wir an? Ist
Nutzbarkeit =
Nützlichkeit?

Potenzielles Wissen aus Large-Scale-Untersuchungen (nach Klieme, 2013)

	Bildungsmonitoring	Vertiefende Analysen	Ergänzungsstudien
	Diagnosewissen	Erklärungswissen	Handlungswissen („Steuerungswissen“)
Ziel	Stand, Entwicklung und Ergebnisse des Schulsystems vergleichend beschreiben	Zusammenhänge und mögliche Bedingungsfaktoren erkennen	Wirkungen bestimmter Einflussfaktoren und Maßnahmen beziffern
Nutzung	Rückmeldung für Politik und Praxis: Identifizierung von Stärken & Schwächen, Handlungsbedarfen	Wissenschaftliche Erklärungsmodelle auf A) Systemebene B) Schulebene C) individueller Ebene	„Knowing what works“ Ursachen und Folgen erschließen
Methode	Deskriptive Statistik; Indikatoren	komplexe statistische Modellierung	Längsschnitt; Experiment

Potenzielles Wissen aus Large-Scale-Untersuchungen (nach Klieme, 2013) - modifiziert

	Bildungsmonitoring	Vertiefende Analysen	Ergänzungsstudien
	(erweitertes) Diagnosewissen		Handlungswissen Erklärungswissen
Ziel	Stand, Entwicklung und Ergebnisse des Schulsystems vergleichend beschreiben	Zusammenhänge und mögliche Bedingungsfaktoren erkennen erkunden	Wirkungen bestimmter Einflussfaktoren und Maßnahmen identifizieren und beziffern
Nutzung	Rückmeldung für Politik und Praxis: Identifizierung von Stärken & Schwächen, Handlungsbedarfen	Wissenschaftliche Erklärungsmodelle auf A) Systemebene B) Schulebene C) individueller Ebene	„Knowing what works“ Ursachen und Folgen erschließen
Methode	Deskriptive Statistik; Indikatoren	komplexe statistische Modellierung	Längsschnitt; Experiment

Potenzielles Wissen aus Large-Scale-Untersuchungen (nach Klieme, 2013) - modifiziert

	Bildungsmonitoring	Vertiefende Analysen	Ergänzungsstudien
	(erweitertes) Diagnosewissen		Handlungswissen Erklärungswissen
Ziel	Stand, Entwicklung und Ergebnisse des Schulsystems vergleichend beschreiben	Zusammenhänge und mögliche Bedingungsfaktoren erkennen erkunden	Wirkungen bestimmter Einflussfaktoren und Maßnahmen identifizieren und beziffern
Nutzung	Rückmeldung für Politik und Praxis: Identifizierung von Stärken & Schwächen Handlungsbedarfen	Wissenschaftliche Einführung Modelle auf A) Systemebene B) Schulebene C) individueller Ebene	„Knowing what works“ Ursachen und Folgen erschließen
Methode	Deskriptive Statistik; Indikatoren	komplexe statistische Modellierung	Längsschnitt; Experiment

Handlungswissen:
Transfer-/ Implementationsstudien

- Die *What-works*-Frage weist dabei jedoch unterschiedliche Aspekte auf
 - Der eher **grundlagenforschungsorientierte** Aspekt betrifft die Identifizierung der kausal zurechenbaren Effekte von pädagogischen Maßnahmen oder bildungspolitischen Programmen auf definierte Zielgrößen, zumeist schulische Leistung oder Leistungsentwicklung
 - Maßgeblich ist ein **expliziter Theoriebezug** („Wie ist der kausale Wirkmechanismus einer Intervention oder eines Programms theoretisch begründet?“)
 - Rekurs auf empirische Studien, die möglichst **rigorosen methodischen Standards** für intern und extern valide Wirksamkeitsnachweise genügen

- Die *What-works*-Frage weist dabei jedoch unterschiedliche Aspekte auf
 - Unter **anwendungsorientierter** Perspektive geht es hingegen stärker um die Frage, ob sich die Evidenz zur Wirkung neuer Maßnahmen oder Programme in komplexen pädagogischen und bildungspolitischen Handlungsfeldern mit ihren je spezifischen Konstellationen von Kontextfaktoren überhaupt replizieren lässt und
 - ob sich die Implementation einer Innovation vor dem Hintergrund der bestehenden Praxis und gegebener Ressourcenknappheit „lohnt“.

- Efficacy, Effectiveness, Efficiency (Wortman 1983)
 - *Efficacy* - die Wirksamkeit einer Maßnahme unter hochgradig kontrollierten und standardisierten Bedingungen
 - *Effectiveness* - die Wirkungen unter typischen Realbedingungen (z.B. in Unterrichtssituationen)
 - *Efficiency* – Evaluationskriterium der Kosten-Nutzen-Bilanz einer Intervention oder eines Programms bei gegebener Effectiveness

- Berliner (2002) benennt drei grundsätzliche Probleme, die die Übertragung eines in der Medizin gängigen Konzepts der Evidenzbasierung auf den Bildungsbereich erschweren:
 - Die Wirkung multipler Kontexteinflüsse in realen Lehr-Lernsituationen (*Power of Contexts*)
 - Die Allgegenwart von Wechselwirkungen (*Ubiquity of Interactions*) zwischen solchen Kontextbedingungen und dem interessierenden Wirkfaktor (d.h. der Intervention, Maßnahme oder dem Programm)
 - Die geringe „Halbwertszeit“ von Evidenz empirischer Bildungsforschung (*Decade x Findings Interactions*).

- Berliner (2002) benennt drei grundsätzliche Probleme, die die Übertragung von Evidenz

Power of Contexts und Ubiquity of Interactions:

Das experimentell schwer kontrollierbare Mehrebenengefüge von Wirkfaktoren und deren Interaktionen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten.

- Die Lern

- Die *Inte* interte Ma Unterstützungssystem etc. trifft die Implementation einer konkreten Interventionsmaßnahme? Was genau wirkt dann noch bzw. verhindert das Wirksamwerden?

- Die Bild

**Welche
Bildungsforschung
meinen wir?**

Welche Art von
Wissen ist
gemeint?

Wie kann die Bildungsforschung Wissen erzeugen,
das für die Praxis nutzbar ist?

Auf welche
Praxis beziehen
wir uns?

Welche Kriterien der
Nutzbarkeit legen
wir an? Ist
Nutzbarkeit =
Nützlichkeit?

- Paradigmen-immanente Strategien
 - Aus Sicht des rekonstruktiven Paradigmas : Welche „zu verstehenden“ bzw. „verstandenen Prozesse“ könnten von quantifizierten Daten (in welcher Phase) profitieren?
 - Aus Sicht des subsumptionslogischen Paradigmas : Welche „unverstandenen Effekte“ könnten von einem rekonstruktiven Ansatz profitieren?
 - Beide: welche innerparadigmatischen methodologischen und methodischen Ansätze weisen eine starke „Dezentralität“ innerhalb des eigenen Paradigmas auf (z. B. Data-Mining-Ansätze, non-lineare Ansätze) und sind daher evtl. Kandidaten für transparadigmatische Ansätze
- Aufbau und Stärkung von institutionalisierten Austauschforen von Paradigmenvertreter/innen

Welche
Bildungsforschung
meinen wir?

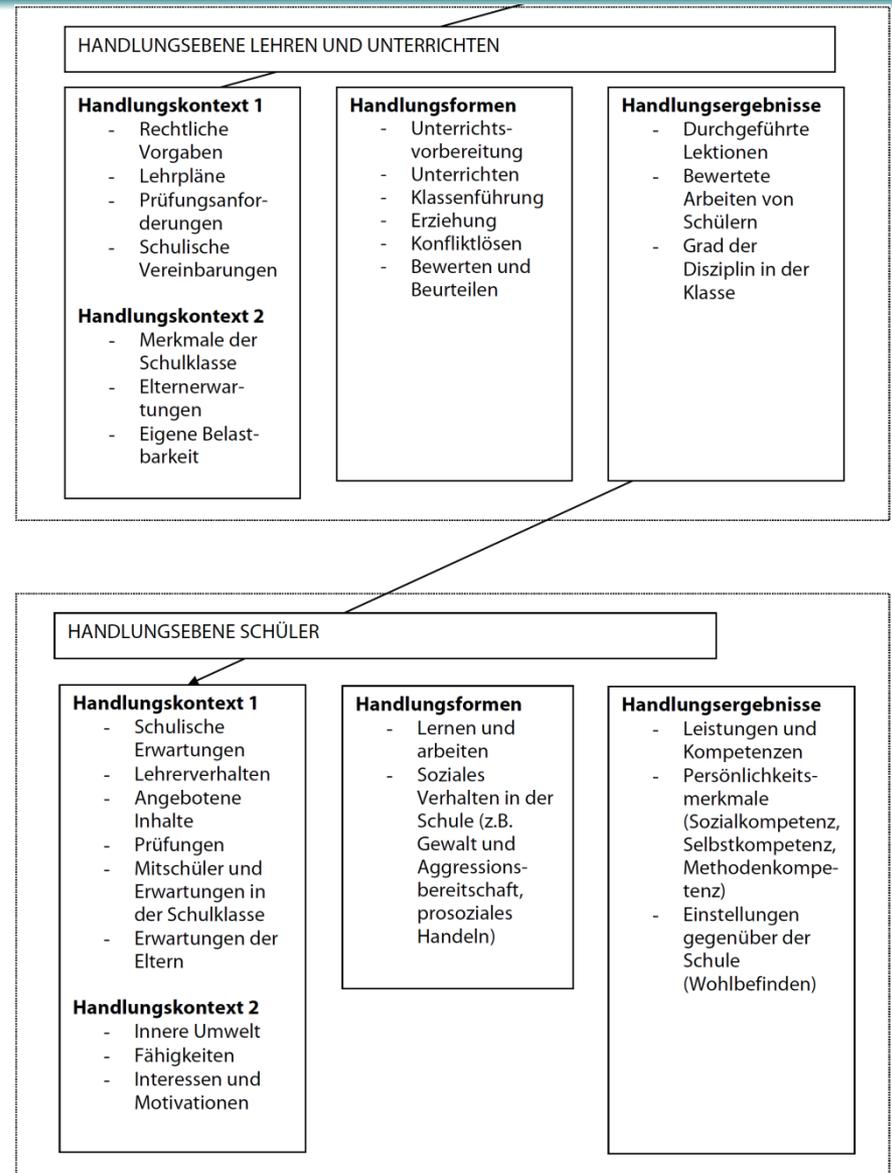
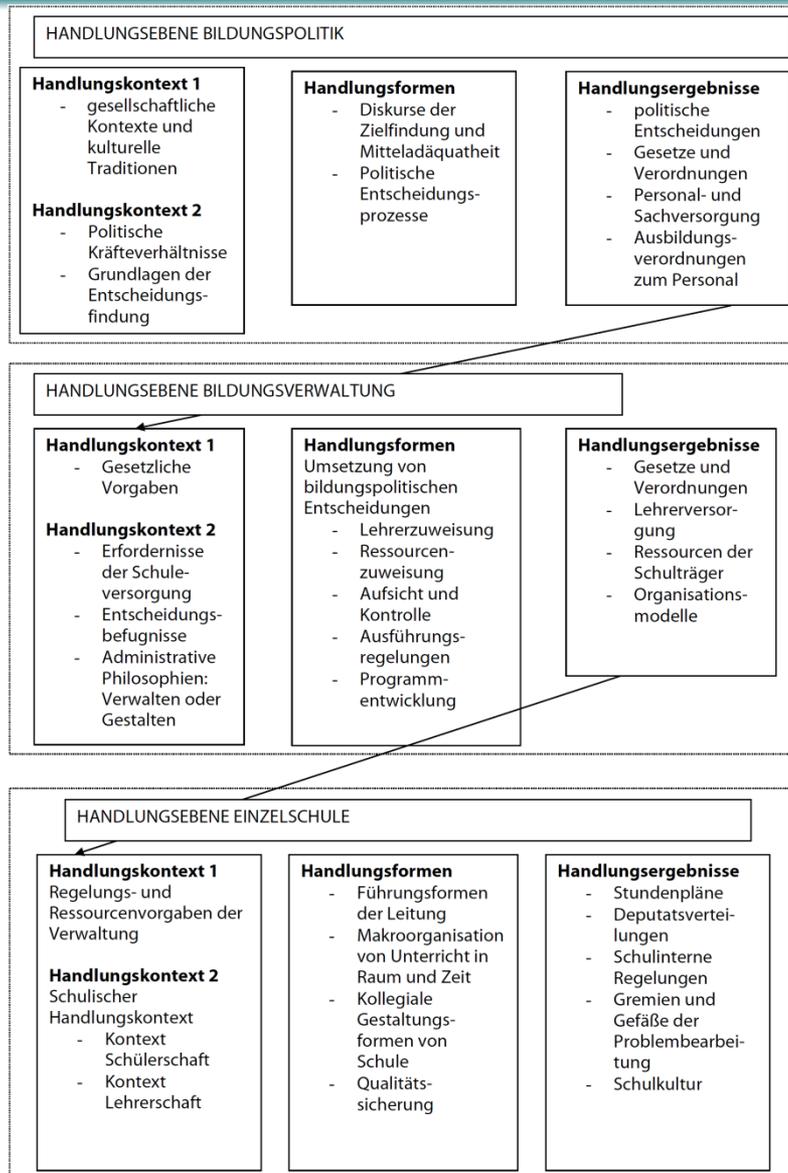
Welche Art von
Wissen ist
gemeint?

Wie kann die Bildungsforschung Wissen erzeugen,
das für die Praxis nutzbar ist?

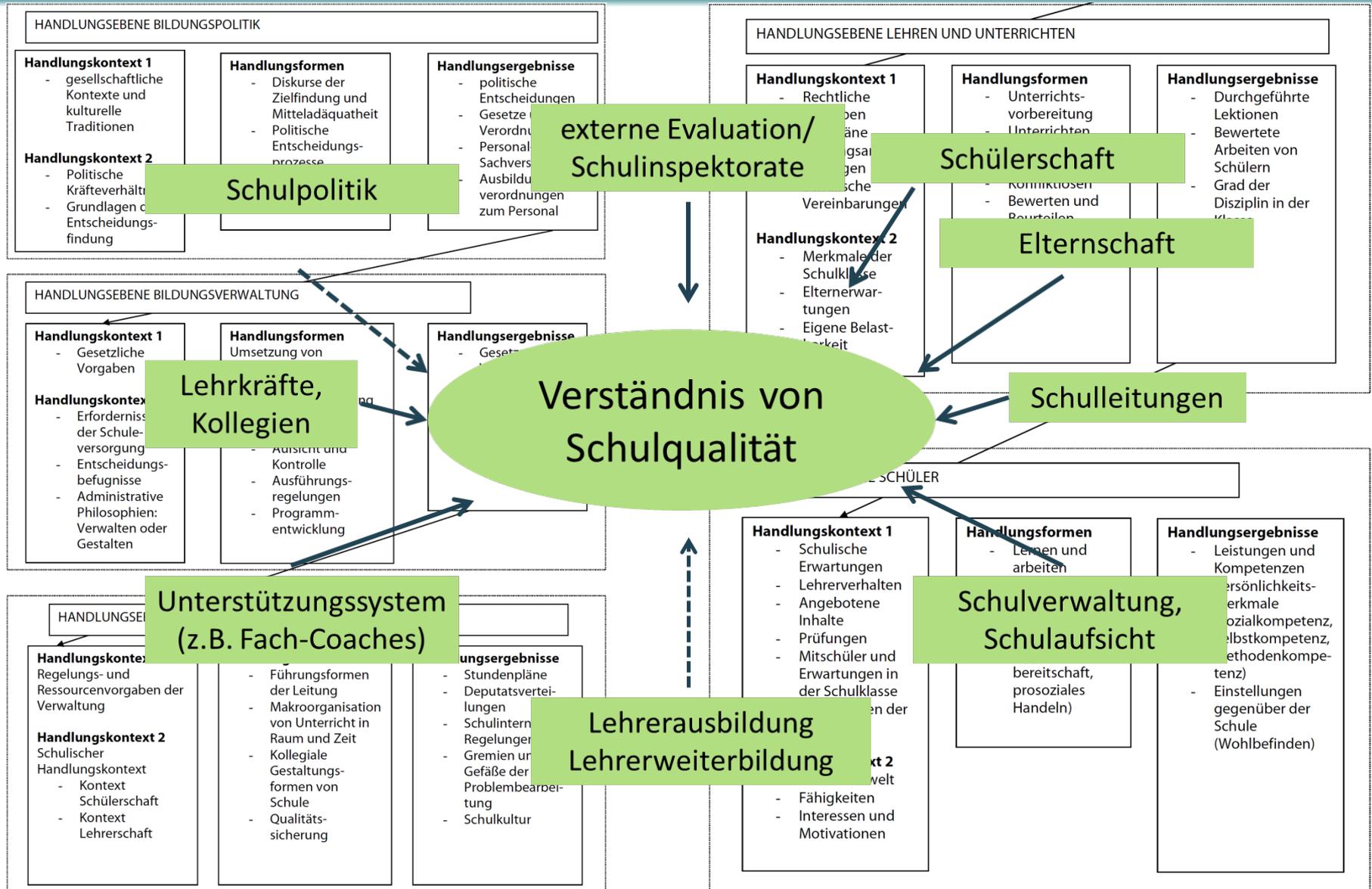
**Auf welche
Praxis beziehen
wir uns?**

Welche Kriterien der
Nutzbarkeit legen
wir an? Ist
Nutzbarkeit =
Nützlichkeit?

Rekontextualisierung und Handlungsebenen nach Fend (2008)



Rekontextualisierung und Handlungsebenen nach Fend (2008)



Welche
Bildungsforschung
meinen wir?

Welche Art von
Wissen ist
gemeint?

Wie kann die Bildungsforschung Wissen erzeugen,
das für die Praxis nutzbar ist?

Auf welche
Praxis beziehen
wir uns?

Welche Kriterien
der Nutzbarkeit
legen wir an? Ist
Nutzbarkeit =
Nützlichkeit?



Was wissen wir heute?

Gelingensfaktoren effektiver
Schulentwicklung

Gelingensbedingungen für effektive Schulen – eine Literaturlauswertung

Neun globale Faktoren nach Teddlie & Reynolds (2000) bzw. Reynolds et al. (2014)

1. Schulleitungshandeln, das auftretenssicher, das Kollegium motivierend, aber instrumentell orientiert ist; Durchsetzung eines schulbezogenen Qualitätsmonitorings und effizienter Personalpolitik (inkl. Einstellungs- und Entlassungsmöglichkeiten)
2. Schulweiter Fokus auf Lernergebnisse und optimale Lernzeitnutzung
3. Positive Schulkultur, inkl. geteilte “Schulvision”, Leitbild, störungsarmem Gesamtklima und Wertschätzungskultur
4. Hohes Leistungserwartungsniveau bei Schüler/innen und Lehrkörper
5. Leistungsfortschrittsmonitoring auf Ebene der Schule, Klasse und des Einzelschülers/ der Einzelschülerin

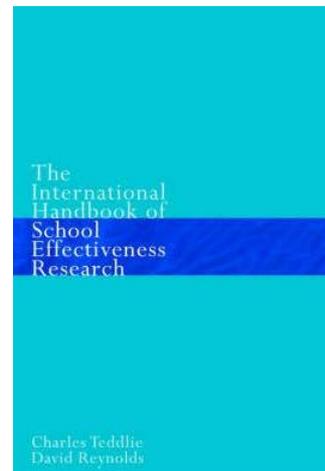


Gelingensbedingungen für effektive Schulen – eine Literaturlauswertung



Neun globale Faktoren nach Teddlie & Reynolds (2000) bzw. Reynolds et al. (2014) (Forts.)

6. Elternarbeit nach der Maßgabe, lernhinderliche Faktoren „abzupuffern“ und positive Eltern-Kind-Interaktionen zu fördern
7. Sicherung effektiver Lehr-Lern-Bedingungen durch: maximale „Time-on-Task“, balancierte Differenzierungs- und Individualisierungsstrategien, **Vorbildausrichtung an „Best-Practice-Schulen“**
8. Fort- und Weiterbildungsplanung mit den Kennzeichen: schulintern & integriert in weitere schulische Initiativen
9. Echte Schülerpartizipation im Lernprozess durch Regelung von klaren Verantwortlichkeiten und Rechten



5 wirksame Faktoren systembezogenen Schulleitungshandelns nach Fullan (2005, 2010) bzw. Higham et al. (2009):

1. Schulleitungen, die sich explizit als „**Change Agents**“ verstehen und ihr Schulleitungshandeln entsprechend ausrichten
2. Schulleitungshandeln, das **Schulpartnerschaften/ Netzwerkpartnerschaften mit anderen Schulen** aufbaut und verantwortlich betreut
3. Schulleitungen, die freiwillig Erfahrungen in der Leitung von Schulen in schwieriger Lage gesammelt haben und die Veränderung relevanter Kontextfaktoren einbeziehen
4. Schulleitungen, die sich bewusst „Schulen in schwieriger Lage“ als Partnerschulen auswählen, um kollaborativ an deren Entwicklung mitzuwirken
5. Schulleitungen, die **Netzwerke mit außerschulischen Partnern** entwickeln und aktiv in der **lokalen / regionalen Bildungslandschaft** involviert sind



Welche
Bildungsforschung
meinen wir?

Welche Art von
Wissen ist gemeint?

Wie kann die Bildungsforschung Wissen erzeugen,
das für die Praxis nutzbar ist?

Auf welche
Praxis beziehen
wir uns?

Welche Kriterien der
Nutzbarkeit legen wir
an? Ist Nutzbarkeit =
Nützlichkeit?

*Wahrscheinlich ist die
Frage falsch gestellt!*

Deshalb: andere Frage!

Wie kann ein **Lernprozess organisiert** werden, der über die Einzelschule hinaus reicht und der einer kooperativen Entwicklungslogik folgt und die kollektive **Verbesserung von Lernkapazität** als Ziel definiert?

Alma Harris (2011):

System improvement through collective capacity building

- How to build collective capacity without it being too open ended?
- How to secure accountability and results without heavy handed prescription?
- How to generate professional energy, commitment and responsibility while simultaneously applying pressure to the system?

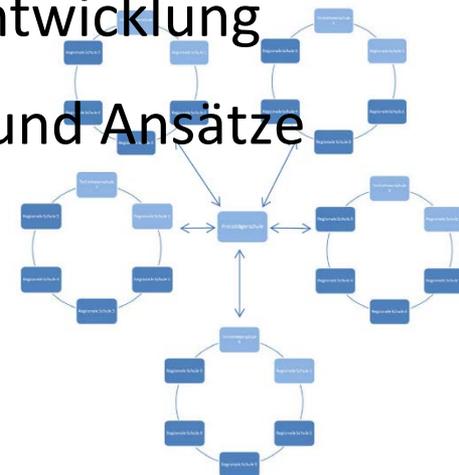
Thesen:

1. Die primäre Betrachtungs-, Analyse- und Aussageeinheit der „What-works-(best)“-Frage ist nicht länger die Einzelschule, sondern Netzwerke von Schulen und anderen Akteuren
2. Der Inhalt der „What-works-(best)“-Frage zielt nicht primär auf die Wirkungen einzelner Programme und Maßnahmen, sondern auf die Effektivität des Netzwerks als lernendes System
3. Transfer bedeutet nicht Wissenstransfer („vertikal“ oder „lateral“), sondern die Replizierung von organisationsbezogenen Kapazitäten (u.a. reflektierter Praxen, adaptive Kompetenzen)
4. Der Transfer organisationsbezogener Kapazitäten folgt einer „evolutionären“ Logik der „creation and recreation of coordinated, interdependent practices and understandings through collaborative, experiential, long-term learning “
5. Dabei kommt es zu einer Sequenzierung, die den behaupteten logischen Widerspruch zwischen „Implementationstreue“ vs. „lokaler Adaptation“ explizit und systematisch als Lerngelegenheit nutzbar macht
6. „Best-Practice“ ist nicht der Ausgangspunkt von Transfer und Scaling-up, sondern deren (Zwischen-)Ergebnis
7. Die „Agenten“ des Netzwerkaufbaus und –managements müssen danach ausgewählt werden, ob sie diese Lernprozesse initiieren, befördern und entwicklungsbezogen evaluieren können



**Merkmale gelingender
Prozesse der
Schulentwicklung mit
„Transferwirkung“**
(anekdotische Evidenz unter
Bezug auf die Preisträger-
schulen des Deutschen
Schulpreises)

- Ansatz des *Assessment for Learning*
- Konsequenter Einsatz individualisierbarer Instrumente der Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung
- Kooperatives Handeln in multiprofessionellen Teamstrukturen
- Ausrichtung an der Grundfigur der individualisierten Bildungsverläufe (Fokus auf Übergänge)
- Sozial-räumliche Kontextualisierung der Schulentwicklung
- Reflexive Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Ansätze durch Partizipation in Schulnetzwerken



Inhaltliche Strukturierung von Schulentwicklungsbereichen aus der Handlungsperspektive von Schulleitungen



Quelle: Neuffer, Andresen & Erichsen (2016)

Aufschlüsselung der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit nach beruflichen Aufgaben in Stunden (Richter & Pant, 2016)

Aufgabe	Stundenzahl	
Unterricht	20,0	
Individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden	8,1	
Korrektur von Schülerarbeiten	5,0	
Allgemeine Verwaltungstätigkeit (u. a. Informationsaustausch, Schreibarbeiten und andere Sekretariatsaufgaben)	1,2	
Mitwirkung beim Schulmanagement (z. B. Funktionsaufgaben)	1,2	
Schülerberatung (u. a. Betreuung von Schülern und Berufsberatung)	1,0	
Außerunterrichtliche Angebote	0,5	
Andere Aufgaben	0,5	
Einrichtung und Wartung von Computern/IT-Administration	0,3	
Zusammenarbeit und Besprechung mit Lehrerkollegen an der Schule	2,5	
Informationsaustausch und Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten	1,1	
Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischem Personal an der Schule (z. B. Sozialpädagogen)	0,8	
Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z. B. Vereine, Unternehmen, Kultureinrichtungen)	0,6	



**37,8
Stunden
(88,5 %)**

**KOOPERATION
4,9
Stunden
(11,5 %)**

Quelle: eigene Erhebung.

N=1.015 Lehrkräfte der Sekundarstufe I, deutschlandweit repräsentativ

- „Wille“ zur Reziprozität der Perspektivübernahme bei bzw. zwischen Akteursgruppen (partielle Aufgabe von Selbstreferenzialität)
- *Capacity-Building* auf den relevanten Handlungsebenen (kollektives *Capacity-Building*)
- *Sentinel*-Struktur von „Praxis-Punkten“ (z. B. Schulnetzwerke) zur Definition, Präzisierung und zum Design von Forschungsfragen bzw. Interventionen
- Kriterien der *Wirkung* und der *Passung* müssen gleichwertiger in Forschungsdesigns berücksichtigt werden
- Kaskadierung von Interventionen über Handlungsebenen hinweg

- Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational research: the hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Brüggemann, A. & Bromme, R. (2006). Anwendungsorientierte Grundlagenforschung in der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 57, 112–116.
- Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32, 3–12.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen: Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (53. Beiheft), 190–209.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. London: SAGE.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49, 624–636.
- Higham, R., Hopkins, D. & Matthews, P. (2009). *System leadership in practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Klieme, E. (2013). *Vortrag auf der 68. Sitzung der Amtschefs-kommission „Qualitätssicherung in Schulen“*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Neuffer, J., Andresen, J. & Erichsen, J. (2016). *Vorstudie zur Einrichtung einer Transfer- und Kommunikationsplattform der Deutschen Schulakademie* (unveröffentl. Bericht). Berlin: Deutsche Schulakademie.
- Peurach, D. J., Glazer, J. L. & Lenhoff, S. W. (2016). The developmental evaluation of school improvement networks. *Educational Policy*, 30, 606–648.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 197–230.
- Richter, D & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh u.a.: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Wortman, P. M. (1983). Evaluation research: A methodological perspective. *Annual Review of Psychology*, 34, 223–260.