

Universität Bielefeld | Postfach 10 01 31 | 33501 Bielefeld

c/o Wissenschaftliche Einrichtung
Oberstufen-Kolleg
Sekretariat Prof. Dr. Martin Heinrich
Frau Susanne Redeker
Telefon: +49 (0)521 106-6984
Email: susanne.redeker@uni-bielefeld.de
www.uni-bielefeld.de/osk
www.weos-bielefeld.de

23. Mai 2016

Seite 1 von 13

Ulrich Steffens; Martin Heinrich & Peter Dobbelstein

Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze

Vorlage für die 22. EMSE-Tagung am 30. Juni bis 1. Juli 2016 im BIFIE in Salzburg

1 Kurze Beschreibung der Sach- bzw. Problemlage

Schon früh den Diskussionsbedarf der Ministerien und Landesinstitute aufgreifend, gründete sich das Netzwerk „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“ bereits im Jahr 2004. Die Mitglieder dieses Netzwerks – das sind vor allem die in den 16 Bundesländern mit empirischen Verfahren der Schulentwicklung und Bildungsplanung befassten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kultus- bzw. Schulministerien, in den Landesinstituten und den Qualitätsagenturen – kommen seitdem zwei Mal im Jahr in Form von zweitägigen Fachtagungen zusammen. Mittlerweile wurden 21 Tagungen durchgeführt. Zu ihnen haben am Netzwerk beteiligte Landesinstitute eingeladen, in den letzten Jahren auch wissenschaftliche Einrichtungen wie das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin, das IEA Data Processing Center (DPC) in Hamburg, CITO Deutschland (Solingen), das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, das Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) in Dortmund und zuletzt die Wissenschaftliche Einrichtung des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld (vgl. <http://www.emse-netzwerk.de/>).

Die Fachtagungen befassen sich mit zentralen Themen der Bildungsplanung und Schulentwicklung. Dabei werden neue Forschungsergebnisse rezipiert und im Hinblick auf ihre praktischen Konsequenzen erörtert, Ansätze und Verfahren empirisch orientierter Schul-

und Unterrichtsentwicklung in den Bundesländern vorgestellt und Erfahrungen ausgetauscht. Bei den letzten vier Tagungen ging es um Bilanzierungen zentraler Vorhaben, wie sie der „KMK-Gesamtstrategie“ zugrunde liegen, insbesondere Bildungsstandards, externe Evaluation im Sinne von Schulinspektion und Qualitätsanalysen sowie standardisierte Lernstandserhebungen („VERA“).

Bei der empirischen Ausrichtung des Netzwerks sind insbesondere drei Perspektiven von besonderer Bedeutung:

- (1) Identifikation struktureller „**Gelingensbedingungen**“ der Schul- und Unterrichtsgestaltung;
- (2) Beförderung der Entwicklung evidenzbasierter **Programme** (zu denken wäre beispielhaft an aktuellen Projekten wie “individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule (IGEL)” oder das Programm “Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)”;
- (3) Kritische Reflexion und formative Adaption von „**Implementationsstrategien**“, die sich auf zielbezogene, adressengerechte und effektive Programmmaßnahmen beziehen, in denen die jeweiligen Komponenten bzw. Instrumente ‚orchestriert‘ und die unterschiedlichen Handlungsebenen mit ihren jeweiligen institutionellen Akteuren synchronisiert sind (Planungsparameter wären u. a. Konsistenz, Kontinuität, Koordination).

Die empirische Ausrichtung im EMSE-Netzwerk verfolgt das Ziel, Erkenntnisse aus der Schul- und Unterrichtsforschung auf ihre praktischen Konsequenzen hin zu befragen und ihre Relevanz für die Bildungsverwaltung und Bildungspraxis aufzuzeigen.

Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsbefunde vorliegen, die Anregungen für eine Berücksichtigung in der Praxis auf der System-, Schul- und Unterrichtsebene liefern, so fällt gleichzeitig auf, dass sie kaum einen praktischen Niederschlag erfahren haben. Die Gründe dafür dürften sicherlich vielschichtig sein. Beeindruckend ist dabei allerdings, wie wenig die dargebotenen Forschungsbefunde bei den potenziellen Adressaten Beachtung finden und wie selten sie in der Bildungsplanung, Lehrerbildung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung ausführlicher rezipiert werden. Offenbar ist nach anfänglicher Euphorie über die erhofften Möglichkeiten, über die Dissemination empirischer Forschungsbefunde die pädagogische Wirklichkeit verändern zu können (Heinrich 2011), insbesondere im Hinblick auf zentrale Thematiken wie „Bildungsgerechtigkeit“ (Heinrich 2010), Schulqualität (Altrichter et al. 2014; Dietrich et al. 2015; Heinrich 2015a) oder auch übergreifende Themenfelder wie „Inklusion“ (Dietrich & Heinrich 2014) oder „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Heinrich 2015b), eine zunehmende Ernüchterung eingetreten. Die pädagogische Praxis scheint sich entweder nachhaltig gegenüber diesem Programm der Evidenz-basierung zu sperren (Heinrich 2015c), oder die Befunde nur halbherzig aufzugreifen (Thiel et al. 2013).

Ein Grund für die geringe Bedeutung der Forschungsbefunde wird in der mangelnden Praxisrelevanz gesehen. So ist häufig zu hören, dass Wissenschaft zu wenig die Praxis kennen und Anliegen und Probleme aus der Praxis kaum beachten würde. Darüber hinaus würden die Forschungsergebnisse nur unzureichend für die Lösung von Praxisproblemen beitragen und kaum hilfreich sein (vgl. Altrichter & Feindt 2004, S. 418).

Ferner wird bemängelt, dass den Forschungsergebnissen der praktische Bezug fehle, was allein schon an der abstrakten Ausdrucksform abzulesen sei. So seien die Forschungsberichte auch nicht für einen praxisorientierten Leserkreis abgefasst.

Governanceanalytische Studien zeigen immer wieder, dass die Forschungsbefunde in der Praxis nicht aufgegriffen werden, da sie vor Ort nicht anschlussfähig sind, d.h. die Handlungslogiken der Akteure vor Ort den Befunden gegenüber so fremd sind, dass es ganz spezifischer Formen der Aneignung bedarf, um die Befunde wirksam werden zu lassen.

Dabei kommen Ansätze unterschiedlicher Provenienz in Frage, die verschiedenen Ansprüchen mit unterschiedlicher Reichweite gerecht werden können. Diese Aneignungsformen gilt es, zunächst einmal konzeptionell zu durchdringen, im Hinblick auf ihre Möglichkeiten und Grenzen auszuloten sowie in ihren praktischen Perspektiven zu erproben. Je nach Reichweite kann dabei zwischen einem Wissenschafts-Praxis-Dialog (1), einer Entwicklung und Bereitstellung von Praxistheorien (2) sowie einer Begleit- bzw. Praxisforschung (3) unterschieden werden. Diese Herangehensweisen sollen im Folgenden skizziert werden.

2 Handlungsperspektiven für einen Praxistransfer

2.1 Wissenschafts-Praxis-Dialog

Eine naheliegende Vorgehensweise ist in einer systematischen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis zu sehen, die sich einer dialogischen Vorgehensweise verpflichtet fühlt.

Schaut man sich dabei die praktizierten Vermittlungsformen an, so fällt auf, dass der Wissenstransfer nur eine Richtung zu kennen scheint, nämlich einen Informationsfluss von der Wissenschafts- zur Praxisseite. Auch wenn dabei die Forschungsergebnisse außerordentlich verständlich dargestellt sein können, so ändert dies allerdings nichts an dem Sachverhalt, dass der Wissenstransfer im Wesentlichen einseitig bleibt. Durch die Art der Verkehrsform werden zugleich auch die Rollen definiert: Auf der einen Seite wird informiert und auf der anderen Seite rezipiert; auf der einen Seite der Expertenstatus, auf der anderen Seite der Laienstatus. Auch in der aktuellen Ergänzung der KMK-Gesamtstrategie vom 11. Juni 2015, bei der Forschung mehr anwendungsbezogenes Wissen für die Bildungspolitik und Bildungspraxis bereitstellen soll, bleibt es bei dieser (einseitigen) Blickrichtung.

Dieser Art des Wissenstransfers fehlt eine dialogische Perspektive, bei der beide Seiten miteinander ins Gespräch kommen können. Ein Dialog würde die Möglichkeit eröffnen, Forschungsbefunde aus Praxissicht einzuordnen und zu interpretieren und so zu einer differenzierten Problemsicht in der Schul- und Unterrichtsforschung beizutragen. Auf diese Weise könnten Forschungsergebnisse in einem neuen Licht betrachtet werden und auch zu neuen Hypothesen und Erkenntnissen führen. Insofern würde auch die Forschung durch den Dialog profitieren. Damit hätte der Dialog einen zweiseitigen Ertrag, nämlich für die Praxis und für die Forschung.

Am einfachsten wäre zunächst einmal, Wissenschafts- und Praxisexperten in dialogischen Workshops zusammenzubringen, um einen Austausch zu initiieren. Eine solche Vorgehensweise würde sich vor allem im Zusammenhang jener einschlägigen Programme und umfangreichen Maßnahmen anbieten, die in jüngster Zeit vor dem Hintergrund der empirischen Bildungsforschung und im Zuge der „empirischen Wende“ in der Bildungspolitik und Bildungsplanung initiiert wurden.

Zur Initiierung des Dialogs gilt es verschiedene Aspekte zu beachten:

- (1) **Inhaltsaspekt:** Welche Forschungsbefunde sind hilfreich für die Praxis? Was sind relevante Forschungsthemen für die Praxis? Welche Forschung wird vermisst? Hier geht es vorrangig um „*Verständigungsarbeit*“ zwischen Wissenschaft und Praxis. Grundlage dafür könnten beispielsweise Erhebungen zum Fortbildungsbedarf oder zu den Alltagsproblemen von Lehrerinnen und Lehrern sein. Für die Bildungsverwaltung könnten die sieben Themenfelder der KMK-Gesamtstrategie, die als „*Schlüsselfragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung*“ begriffen werden (KMK 2015, S. 17f.), den Ausgangspunkt für eine Verständigungsarbeit bilden.
- (2) **Formaspekt:** Hier steht die Art und Weise der Ergebnisdarstellung im Vordergrund: verständliche Erläuterung von Befunden, konkrete beispielhafte Darstellung, Aufzeigen des möglichen praktischen Nutzens. Diese wechselseitige „*Übersetzungsarbeit*“ muss in beiderseitiger Offenheit erfolgen, sodass auch die Wissenschaft durch die „*Dignität der Praxis vor aller Theorie*“ (Schleiermacher) belehrt werden kann, d.h. die Ergebnisdarstellung offenbart, dass Fragen ggf. falsch gestellt wurden, Befunde zwar nicht unwesentlich sind, womöglich aber für die Praxis eine ganz andere Bedeutung haben, als von der Wissenschaft gedacht (bspw. eine empirisch nachweisbar erfolgreiche Intervention, die von der Praxis aber als unzulässige Manipulation der Schülerinnen und Schüler abgelehnt wird).
- (3) **Anwendungsaspekt:** Wie erfahre ich (als Praktiker, insbesondere als Lehrerin bzw. Lehrer), welche Konsequenzen ich aus Forschersicht aus den Ergebnissen ziehen kann? Welche Folgerungen sind zulässig? Wie sieht eine Anwendung (beispielsweise kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung) ganz konkret in meinem Fach aus? Wie erfahre ich als Wissenschaftlerin und Wissenschaftler von der man gelnden ökologischen Validität meiner Ergebnisse? An welchen Stellen zeigt sich in meiner Modellbildung für empirische Untersuchungen meine Naivität gegenüber der Komplexität pädagogischer Praxis (gemeinsame „*Beratungs- und Fortbildungsarbeit*“).

Gerade hinsichtlich dieser genannten Aspekte dürfte das EMSE-Netzwerk seine zentrale Bedeutung erlangen. Es hätte sich mit dem praxisbezogenen Bedarf und den relevanten Themen zu befassen. Des Weiteren müssten geeignete Vermittlungs- und Arbeitsformen erprobt und empfohlen sowie Strategien für entsprechende Anwendungen im Sinne einer Entwicklungsforschung entworfen und verstetigt werden.

2.2 Entwicklung und Bereitstellung von „Praxistheorien“

Über den Dialog hinaus bietet sich eine Vorgehensweise an, in der der Wissenstransfer als eine eigenständige und von der Grundlagenforschung abzugrenzende wissenschaftliche Leistung begriffen wird. Dabei ginge es darum, Ergebnisse der Bildungsforschung in „Praxistheorien“ mittlerer Reichweite zu ‚transponieren‘. Das heißt, nicht spezifische Theoreme oder einzelne Forschungsergebnisse zu ausgewiesenen Themen wären zu beschreiben und zu erläutern, vielmehr ginge es darum, solche Befunde synoptisch zusammenzufassen und in einem größeren Handlungszusammenhang zu überführen, der sich einer praxisrelevanten realen Problemstellung widmet. Dabei kommt es vor allem darauf an, dass mit der zur Verfügung gestellten Forschungssynopse eine Vorstellung darüber möglich wird, wie eine Problemstellung bearbeitet bzw. gelöst werden kann, zwar nicht im Detail in einer konkretistischen Art, wohl aber in prinzipieller Weise. Praxistheorien in diesem Sinne sind nicht als „wissenschaftliche Wahrheiten“ zu begreifen, sondern als an empirischen Evidenzen orientierte, kohärente und praxisbezogene Reflexionsangebote, die es Lehrkräften erlauben, durch kritische Auseinandersetzung mit handlungsrelevanten Maximen ihr eigenes Professionsverständnis zu reflektieren.

Ein gutes Beispiel stellt das Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ dar (vgl. Baumert et al. 1998), aus dem das SINUS-Projekt hervorgegangen ist. Im Grunde handelt es sich dabei um eine Art Muster-Leitfaden, wie ein entsprechender Unterricht in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern zu gestalten ist. Auch die Veröffentlichung „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“ von John Hattie (2014) ist als Beispiel einer entsprechenden Praxistheorie zu nennen. Es handelt sich dabei um eine Art ‚Erziehungslehre‘, die von Hattie vor dem Hintergrund seiner umfassenden Forschungsbilanz über 138 Einflussgrößen zum Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern konzipiert wurde. Darin geht es um eine Unterrichtsstunde, die idealtypisch in fünf Stadien beschrieben wird („Planung der Unterrichtsstunde“, „Beginn der Unterrichtsstunde“, „Der Fluss der Unterrichtsstunde: Lernen“, „Der Fluss der Unterrichtsstunde: Der Platz des Feedbacks“, „Der Abschluss der Unterrichtsstunde“). Als weitere Beispiele könnten genannt werden: das Fortbildungsmodul im Rahmen des Pythagoras-Projekts von Eckhard Klieme und Kurt Reusser Lipowsky et al. 2003) oder das Bilanz-Kapitel zum Forschungsbericht des COACTIV-Projekts zur Lehrerprofessionalität (Kunter et al. 2011). Auch aus der Allgemeinen Didaktik lassen sich Beispiele finden; so sind etwa Hilbert Meyers „Was ist guter Unterricht?“ (Meyer 2004)

und insbesondere Hans Aeblis zwölf Grundformen des Lehrens (Aebli 2006)¹ hier zu erwähnen.

Mit diesen Verweisen dürfte klar geworden sein, dass es bei den „Praxistheorien“ um die Auseinandersetzung mit einer anderen Wissensform geht als die in Forschungsberichten dargestellten Erkenntnisse und Befunde. Eckhard Klieme spricht hier von „Handlungswissen“ (Klieme 2013) und Anand Pant – in Abgrenzung zu Klieme – von „Erklärungswissen“ (Pant 2014).

Sowohl in der Schul- und Unterrichtspraxis als auch in der Schulverwaltung besteht eine Nachfrage nach der Aufbereitung von Forschungserkenntnissen in einer für sie verständlichen und nachvollziehbaren Weise. Die große Nachfrage nach einer solchen Wissensform lässt sich am Beispiel der Hattie-Studie (Hattie 2009; 2013) aufzeigen. Ihre große Resonanz dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass im undurchdringlichen Informationsdschungel argumentativ die Spreu vom Weizen getrennt und klare Position bezogen wird, was wirkt und was nicht. Hattie ist zugleich auch ein gutes Beispiel dafür, dass mit einem simplifizierten Handlungswissen auch Gefahren verbunden sind, etwa abzulesen an seinem Bewertungssystem („hinge point“), seinem Ranking der Einflussfaktoren und seinen zuge spitzten Bilanzierungen (beispielsweise „Strukturfragen sind unbedeutend“), die statt zur Aufklärung beizutragen mehr Missverständnisse und Fehlinterpretationen auslösen. Populistische Vereinfachungen sind dem in der Praxis nachgefragten Handlungswissen nicht angemessen. Praxistheorien sind demnach notwendig, um empirischen Befunden in der Handlungspraxis Relevanz zu geben; gleichzeitig müssen sie so präsentiert und rezipiert werden, dass sie zur Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer beitragen und nicht zu rezepthafter Anwendung.

2.3 „Praxisforschung“

Ausgehend von der erwähnten fehlenden Anschlussfähigkeit des Forschungswissens in praktischen Handlungszusammenhängen könnte eine weitere Vorgehensweise darin liegen, das ‚klassische‘ Prozedere sozusagen umzudrehen und von den Praxiserfordernissen her den Forschungsbedarf zu bestimmen. Dazu wäre die Praxis stärker in die Forschung mit einzubeziehen. Auf diese Weise könnten ihre Anliegen und Probleme besser aufgegriffen und zum Gegenstand einer auf Verbesserung ausgerichteten Bildungsforschung gemacht werden.

Das erfordert allerdings andere Forschungszugänge als sie derzeit in der empirischen Bildungsforschung üblich sind. Innerhalb der Transferprozesse dürfen diejenigen, die die Befunde übernehmen sollen, im Forschungsprozess nicht zu Objekten gemacht werden, da man dann ihre subjektiven Zugangsweisen nicht angemessen in das Konzept integrieren können wird. Notwendig werden damit forschende Zugriffe im Sinne einer partizipativen

¹ Für diesen Hinweis gilt Rudolf Messner ein besonderer Dank.

Form von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, wie sie seit Jahrzehnten an den Bielefelder Versuchsschulen etabliert sind (vgl. Hahn et al. 2014).

Beispielsweise könnte sich eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern (eventuell ein Jahrgangsteam oder eine Fachgruppe) nach dem Interventionskonzept „Lesson Studies“ bzw. „Learning Studies“ (vgl. Posch 2016) mit der Frage befassen, wie sie in ihrem Unterricht Schülerinnen und Schüler wirksamer kognitiv aktivieren und entsprechende Lehr- und Lernarrangements kontinuierlich verstetigen können. Ein solcher Arbeits- bzw. Untersuchungsprozess könnte durch eine Begleitforschung supervidiert werden, die die Lehrerforscher/innen dabei unterstützt, die Erträge der durchgeführten ‚Studien‘ zu beschreiben und zu analysieren und zum anderen die Gelingensbedingungen des Vorgehens herauszuarbeiten.

Entsprechende Forschungsvorhaben könnten sich auf Evaluationen von Schulen und Programmen beziehen, auf eine wissenschaftliche Begleitung von Reformmaßnahmen oder auch weitergehender auf praxisorientierte Verlaufsanalysen von Reformprozessen. Mit solchen Projekten, so Klaus-Jürgen Tillmann, „wird zugleich auch ein neuer Forschungsbedarf produziert, der die praktische Umsetzung von ‚Maßnahmen‘ in den Blick nimmt“ (Tillmann, i.V., S. 5). Gerade dafür sind Praxiserfahrungen unverzichtbar: „Dazu benötigt man zunächst einmal pädagogisch-praktische Erfahrungen, innovative Ideen, aber auch Kenntnisse bisheriger Erfolge und Misserfolge. Kurz: In dieser Entwurfsphase sind vor allem die professionellen Kompetenzen der innovativen Pädagogen gefragt.“ (a.a.O., S. 6) In diesem Zusammenhang könnte man mit Helmut Fend (2006) von der Notwendigkeit zur „Re-Kontextualisierung“ sprechen. Noch plastischer beschreibt dies Jürgen Kusssau (2007) als die Notwendigkeit, Forschungsbefunde vor Ort „nachzuerfinden“.

In einer weiterführenden Perspektive wäre deshalb die vorherrschende empirisch-analytische Bildungsforschung um eine schulische Begleitforschung oder sogenannte „Praxisforschung“ zu ergänzen (vgl. dazu Altrichter & Posch 1994, 2012; Altrichter & Feindt 2004 oder Tillmann 2016): „Jeder der beiden Forschungszugänge hat sowohl seine eigenen Erkenntnismöglichkeiten wie seine -grenzen. Beide Ansätze sind wechselseitig nicht austauschbar, aber sie ergänzen sich in ihren Erkenntnissen. Empirische Schulforschung sollte deshalb in einer Verknüpfung von empirisch-analytischer Forschung und Praxisforschung betrieben werden.“ (Tillmann 2016, S. 4)

2.4 Institutionelle Träger und Rollen eines Praxistransfers

Unbeschadet der Frage, welcher Herangehensweise beim Wissenstransfer der Vorzug zu geben ist, bedarf es einer gesonderten Betrachtung, wer die Träger eines Praxistransfers sind bzw. sein sollen und wie sich eine entsprechende Verstetigung und Institutionalisierung herbeiführen lässt. Auffallend ist, dass es trotz der Bedeutung, die dem Wissenstransfer inzwischen beigemessen wird, keine Foren und Agenturen gibt, die in *systematischer* Weise sich mit einem Transfer befassen. Nach wie vor handelt es sich um singuläre und thematisch eingegrenzte Veranstaltungen.

Häufig wurden und werden sie von landesweiten Bildungseinrichtungen (vorwiegend von Landesinstituten für Lehrerfortbildung, Bildungsplanung oder Qualitätsentwicklung) durchgeführt. Auch verschiedene Stiftungen bemühen sich – teilweise schon seit vielen Jahren – darum, Forschungserkenntnisse zu bildungspolitisch aktuellen Themen verschiedenen Praxiszusammenhängen näher zu bringen. Ähnliches gilt auch für verschiedene Verbände. Allerdings orientieren sich diese in der Regel interessensbezogen an ihren Verbandsanliegen. Auch wissenschaftliche Einrichtungen wie die Institute für Schulentwicklungsforschung in Dortmund oder in Klagenfurt, das IPN oder das DIPF (beispielsweise das Projekt „wissenschaftspraxis – Was ist guter Unterricht?“) widmen sich der Transferfrage, in jüngster Zeit auch die KMK und das BMBF. So hat die KMK ihre „Gesamtstrategie“ um einen Schwerpunkt ergänzt, um zu mehr „anwendungsbezogenes Wissen für Bildungspolitik und Bildungspraxis“ zu gelangen, das nicht nur beschreiben, sondern auch erklären können soll (KMK 2015, S. 17f.). Auch die vom BMBF initiierten Forschungsprojekte lassen sich diesem Zielhorizont zurechnen.

Einen gesonderten Stellenwert im Bemühen um Wissenstransfer nehmen Einrichtungen ein, die sich teilweise schon seit vielen Jahren mit einem Wissenschafts-Praxis-Dialog befassen, z.B. der bereits seit 1985 bestehende „Arbeitskreis Qualität von Schule“, die Arbeitsgruppe Schulqualität in der DGBV, das Netzwerk „Schulentwicklung“, der „Nordverbund Begleitforschung“ oder die wissenschaftlichen Einrichtungen der Bielefelder Versuchsschulen. Auch die GFPF lässt sich diesem Kreis zurechnen.

Letztendlich sind es viele Einrichtungen, die sich mit dem Anliegen Wissenstransfer befasst. Allerdings ist für sie festzustellen, dass sie entweder thematisch oder methodisch eingegrenzt ausgerichtet sind, oder in ihren Aktivitäten den Dialog Wissenschaft – Praxis nicht kontinuierlich oder verbindlich verfolgen. Ferner sind sie ihren eigenen Anliegen verpflichtet und fokussieren die Arbeit auf ihre jeweiligen Schwerpunkte und Aufgaben.

Verkürzt gesagt, orientiert sich **Bildungsforschung** in erster Linie an wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn und an damit verbundenen Entwicklungs- und Karrierenotwendigkeiten. Für eine Ausrichtung auf eine praxisverständliche Vermittlung von Befunden fehlen deshalb im Regelfall die erforderliche Zeit, aber auch praxisorientierte Kenntnisse hinsichtlich der Untersuchungsthemen und der Handlungsfelder. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass dort, wo Wissenstransfer stattfindet, er in erster Linie auf eine Vermittlung von Forschungsergebnissen ausgelegt ist und weniger eine Verständigung oder gar einen Dialog mit der Praxis intendiert.

Bildungsverwaltungen (einschließlich Landesinstitute) sind politisch und administrativ vorgegebenen Handlungszusammenhängen verpflichtet. Sie orientieren sich vorrangig an bestimmte operative Regelaufgaben (z.B. Lehrerfortbildung) sowie an aktuelle strategische Zielsetzungen der Bildungsplanung und Schulentwicklung (z.B. Umgang mit Heterogenität, Ganztagsbeschulung oder Inklusion). Für eine systematische Beobachtung der Schul- und Unterrichtsforschung und eine Aufarbeitung des aktuellen Erkenntnisstandes im Hinblick auf praktische Konsequenzen sind solche Einrichtungen im Regelfall nicht ausgelegt.

Allerdings wurde in den letzten Jahren mit einer *systematischen* Erfassung der Problemkonstellationen und des entsprechenden Handlungsbedarfs in den verschiedenen Praxisfeldern des Schulwesens begonnen (siehe v.a. IQB-Ländervergleiche, Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten). An dieses Potenzial könnte angeknüpft werden, um einen systematischen Praxistransfer zu initiieren.

Demgegenüber ist **Bildungspraxis** zunächst einmal wenig auf wissenschaftliche Erkenntnisse und administrative Regelaufgaben ausgerichtet. Sie folgt ihren eigenen Handlungserfordernissen und konzentriert sich auf unterrichtliches Handeln und auf die Sicherung der Primärprozesse auf der Mesoebene des Schulwesens (organisatorische und pädagogische Maßnahmen auf der Schulebene). Ihr Erkenntnisbedarf ist auf die Bewältigung des schulischen Alltags ausgerichtet. Reformmaßnahmen, Verbesserungsvorschläge und Handlungsempfehlungen finden im Regelfall nur so weit Beachtung, soweit sie Lösungen von Alltagsproblemen erkennen lassen oder spürbare Entlastungen versprechen. Teilweise ist auch ein Bemühen um Praxisverbesserungen zu beobachten, dass von einem berufsethischen oder gesellschaftspolitisch-pädagogischen Anliegen getragen wird. Allerdings dürften selbst diese Lehrpersonen, die von einem solchen Anliegen getragen sind, nur im Einzelfall an einem Wissenschafts-Praxis-Dialog interessiert sein, am ehesten noch Lehrpersonen in schulischen Leitungsfunktionen. Vielmehr dürfte dieser Personenkreis vorrangig an konkrete Praxishilfen durch Lehrerfortbildung und Schulberatung oder durch Handreichungen in Form von Praxisbeiträgen oder Leitfäden interessiert sein.

Insofern ist davon auszugehen, dass sich der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse weniger auf die Lehrerinnen und Lehrer – als ‚Endabnehmer‘ – bezieht, vielmehr auf solche Personengruppen, die in der Lage sind, Forschungsergebnisse aufzunehmen und produktiv zu verarbeiten (sozusagen zu „rekontextualisieren“) sowie Handlungsperspektiven im Medium der Praxis aufzuzeigen, und zwar im Sinne der erwähnten „Praxistheorien“ (vgl. Abschnitt 2.2). Solche „Mittler“ bzw. „Übersetzer“ im Praxistransfer der Schul- und Unterrichtsforschung dürften am ehesten in der Schulpädagogik, Fach- und Allgemeinen Didaktik sowie in Landesinstituten anzutreffen sein, sei es in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, in der Lehrerfortbildung, in der Schul- und Fachberatung, bei Supervision und Coaching oder auch in der Bereitstellung von Praxishilfen in Form von Printmedien (z.B. Leitfäden für die Arbeit mit Bildungsstandards oder für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen).

Würden die „Mittler“ und „Übersetzer“ in den genannten Handlungsfeldern diese Herausforderung annehmen, dann stellt sich die Frage nach geeigneten ‚Verkehrsformen‘ für den Praxistransfer: Auf welche Art und Weise würden die am Transfer interessierten Personen und Institutionen aus Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis zum Dialog über Forschungserkenntnisse und Praxisbedarf zusammenfinden? Hier besteht noch Klärungsbedarf. Ein Einstieg in diese Diskussion könnte auf den nächsten EMSE-Tagungen erfolgen, auch wenn in dem Netzwerk nicht alle relevanten Gesprächspartner bislang vertreten sind.

3 Problem- und Fragestellungen bei der Initiierung des Praxistransfers

Zunächst wäre zu klären, inwieweit die in Abschnitt 1 skizzierte Problembeschreibung zutreffend ist und welche Handlungsperspektiven daraus abzuleiten sind. Bei den denkbaren Kontroversen über die geeigneten Herangehensweisen dürfte wohl die in Abschnitt 2.1 vorgeschlagene „Aneignungsform“ eines Dialogs unstrittig sein. Insofern könnte eine entsprechende Verständigung den Ausgangspunkt für das Vorhaben bilden. Die entsprechenden Leitfragen müssten sich dann auf die angesprochenen Inhalts-, Form- und Anwendungssaspekte beziehen. Dabei wäre die Diskussion darüber nicht abstrakt, vielmehr anhand verschiedener Gegenstandsbereiche zu führen. Deshalb werden die am Netzwerk beteiligten Landesinstitute und wissenschaftliche Einrichtungen gebeten, gelungene Beispiele für den Praxistransfer auf den EMSE-Tagungen vorzustellen, beginnend bei der Salzburger Tagung.

Eine davon unabhängige Auseinandersetzung könnte sich zu einem späteren Zeitpunkt den in Abschnitt 2.2 angesprochenen „Praxistheorien“ widmen.

Einen gesonderten Stellenwert nimmt die in Abschnitt 2.3 dargelegte „Praxisforschung“ im Sinne einer Ergänzung zur Grundlagenforschung ein. Da sie bislang nur eine marginale Rolle in der öffentlichen Wahrnehmung der Schul- und Unterrichtsforschung spielt, ginge es zunächst darum, ihre Vorgehensweise transparent und sichtbar zu machen und ihren möglichen Ertrag anhand von Forschungsbeispielen nachzuvollziehen (beispielsweise praxisorientierte Evaluationsstudien oder Vorhaben der Begleitforschung).

Für die Initiierung der Diskussion zum Praxistransfer dürften sich über die dargestellten grundsätzlichen Aspekte hinaus zunächst einmal einige Fragen aufdrängen, die es bei der Salzburger Tagung zu diskutieren gilt:

- (1) **Zur aktuellen Situation des Wissenstransfers:**
Wie zutreffend wird die in der vorliegenden Problemskizze dargelegte Sachstandsbeschreibung eingeschätzt?
- (2) **Zielsetzungen und Aufgaben des Praxistransfers:**
Wie folgerichtig sind die skizzierten Handlungsperspektiven? Fehlen wesentliche Perspektiven bzw. Aspekte? Müsste die Netzwerk-Arbeit zum Praxistransfer hinsichtlich Zielsetzungen und Themen eingegrenzt werden? Worauf sollte – zunächst, später – der Fokus gelegt werden?
- (3) **Träger und Rollen eines Transfers:**
Sind an dem Vorhaben der EMSE die relevanten Einrichtungen beteiligt? Fehlen wichtige Partner (etwa aus dem Bereich der Grundlagenforschung)? Müssten weitere Institutionen bzw. Bezugsgruppen einbezogen werden? Können die Landesinstitute für Bildungsplanung, Qualitätsentwicklung und Lehrerfortbildung in den Bundesländern die angesprochene „Schnittstellenfunktion“ für den Praxistransfer über-

nehmen? Oder ist das unrealistisch? Gibt es geeignetere Einrichtungen? Wie wäre die Koordination der Transferarbeit zu gestalten? Ist das EMSE-Netzwerk überhaupt die richtige „Agentur“ für eine Konzeptualisierung des Praxistransfers? Welche Einrichtung(en) wäre(n) die Alternative?

(4) Wissenschaftliche Fundierung des Ansatzes:

Welche grundlegenden Erkenntnisse zum Wissenstransfer gibt es? Welche theoretischen Arbeiten werden für eine wissenschaftliche Fundierung benötigt? Anhand welcher Merkmalsdimensionen lässt sich das Verhältnis von Grundlagenforschung und Anwendungs- bzw. Praxisforschung bestimmen, z.B. anhand der Dimensionen „Nutzungsart“ und „sozialer Produktionsmodus“ nach dem Modell von Gibbons et al. (1994) (vgl. dazu Beywl et al. 2016)?

(5) Relevante Themen und Inhalte des Praxistransfers:

Welches Wissen brauchen politische und administrative Entscheidungsträger? Welches Wissen brauchen Expertinnen und Experten in der Schulaufsicht, praxisorientierten Lehrerausbildung, Bildungsplanung, Schulentwicklung, Fach- und Schulberatung, Coaching und Supervision? Welches Wissen brauchen schulisches Leitungspersonal, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler?

(6) Geeignete Formen und Anwendungsweisen des Transfers:

Was sind erfolgreiche Strategien für ‚anschlussfähiges‘ Wissen? Wie sehen ertragreiche Vermittlungs- und Beratungskonstellationen aus (z.B. bei der Politikberatung)? Wie werden Forschungsergebnisse in der Praxis verarbeitet und genutzt? Welche erfolgreichen Hilfen bei der Umsetzung oder Anwendung von Maßnahmen gibt es (z.B. in praxisorientierten Seminaren zum kompetenzorientierten Unterricht oder für Lernverlaufsdiagnosen)?

(7) Institutionalisierung des Praxistransfers:

Wie lässt sich der Praxistransfer institutionell absichern? Welche finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten gibt es?

Diese Fragenliste ist für die Initiierung einer Diskussion über den Praxistransfer gedacht. Sie bedarf sicherlich noch der weiteren Ausarbeitung und Ergänzung.

Literatur

Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. 2006.

Altrichter, H. & Posch, P. (1994; 2012): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Altrichter, H. & Feindt, A. (2004): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 4127-438.

- Altrichter, M., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2014): School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 1–25. doi:10.1080/02680939.2013.873954.
- Baumert, J. et al. (1998): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Band 60). Bonn: Bund-Länder-Kommission.
- Beywl., W.; Künzli David, C.; Messmer, R. & Streit, C (2016): Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen – ein Diskussionsbeitrag. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33 (1).
- Dietrich, F. & Heinrich, M. (2014): Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In: Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Blömer, D./Werning, R./Lichtblau, M. (Hrsg.). Gemeinsam anders lehren und lernen - Wege in die inklusive Bildung. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Lambrecht, M. (2015): What is the Purpose of School Inspections? Functional Determination of School Inspection beyond Control. In: Kotthoff, H.-G., Klerides, E. (Eds.). Governing Educational Spaces. Knowledge, Teaching and Learning in Transition. Rotterdam: Sense Publishers, P. 93-106.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2014): Forschung und Entwicklung am Oberstufen- Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick (Schriftenreihe: Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1). Münster: MV-Verlag.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge. Auf Deutsch: Lernen sichtbar Machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-policy? In: Böttcher, W./Dicke, J./Hogrebe, N.: Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Münster: Waxmann, S. 47-68.
- Heinrich, M. (2011): Empirische Erforschung schulischer Governance – handlungsleitendes Wissen für Administration und Bildungspolitik? In: Fickermann/ D., Schwippert, K. (Hrsg.). Wissen für Handeln – Ansätze zur Neugestaltung des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik. Hamburg: ZUSE Berichte 01, S. 31-49.
- Heinrich, M. (2015a): Metamorphoses of pedagogical autonomy in German school reforms: continuities, discontinuities and synchronicities illustrated by empirical studies on school development planning, school profiling and school inspection. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy (NordSTEP)* 2015, 1: 28563 - <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28563>.
- Heinrich, M. (2015b): BNE = The Medium is the Message? Zur Transformation einer Bildungsidee im Rahmen einer UNO-Dekaden-Politik. Schriftenreihe: „Forum Exkurse“ Nr. 12 des Umweltdachverband (Hrsg.). Wien: Forum Umweltbildung.
- Heinrich, M. (2015c): Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPaed)* 61 Jg. (2015) H. 6, S. 778-792.
- Klieme, E. (2013): Vortrag auf der 68. Sitzung der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kussau, J. (2007): Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation (S. 287-304). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lipowsky, Frank; Thußbas, Claudia; Klieme, Eckhard; Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2003): Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt - Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. In: Unterrichtswissenschaft 31, 3, S. 206-237.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Pant, H. A. (2015): Zum Bedarf von Forschungssynthesen in Deutschland. Fachgespräch der Kultusministerkonferenz zum Thema Forschungssynthesen und Transfer am 3. Juni 2015. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Posch, P. (2016): Selbstevaluation durch Lesson- und Learning-Studies. Neue Ansätze der Entwicklung von Professionalität. In: Pädagogik 66 (7).

Thiel, F., Heinrich, M., & Ackeren, I. v. (Hrsg.) (2013): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. 12. Beiheft der Zeitschrift Die Deutsche Schule.

Tillmann, K.-J. (2016): Praxisforschung und Schulentwicklung – Stellenwert und Perspektiven. In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Eine Standortbestimmung. Münster et al.: Waxmann, im Druck.