

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule

Miriam Barnat

S. 17– 27

aus:

Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung

Modelle, Gelingensbedingungen und
Nachhaltigkeit

Herausgegeben von
Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse,
Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und
Jonas Wibowo

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek
Hamburg Carl von Ossietzky

Impressum

BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

LIZENZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

ONLINE-AUSGABE

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar. DOI <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

ISBN 978-3-943423-72-3

COVERGESTALTUNG

Hamburg University Press

COVERABBILDUNG

Bildnachweis: Universität Hamburg/Appelt, alle Rechte vorbehalten.

SCHRIFT

Alegreya. Copyright 2011: The Alegreya Project Authors (<https://github.com/huertatipografica/Alegreya>). This Font Software is licensed under the SIL Open Font License, Version 1.1. This license is also available with a FAQ at: <http://scripts.sil.org/OFL>

DRUCK UND BINDUNG

Books on Demand – BoD, Norderstedt

VERLAG

Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Hamburg (Deutschland), 2019
<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

INHALT

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung	1
<i>Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und Jonas Wibowo</i>	

I Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule	17
<i>Miriam Barnat</i>	
Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung	29
<i>Benjamin Ditzel</i>	
Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes	41
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung	51
<i>Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog</i>	
Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung	59
<i>Elke Bosse</i>	
Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung	67
<i>Marius Herzog</i>	

II Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerausbildung und der fachdidaktischen Forschung

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers <i>Katja Meyer-Siever</i>	79
Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – erste Überlegungen zu einem Praxistransfer <i>Stefan Meier</i>	87
Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester <i>Nadine Bergner</i>	93
Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung <i>Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers</i>	103
Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? <i>Nils Buchholtz</i>	113
Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis <i>Jonas Wibowo und Jochen Heins</i>	123
Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – eine Chance zum Praxistransfer <i>Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz</i>	133
Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und wieder zurück <i>Nicole Masanek</i>	145
Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten <i>Désirée-Kathrin Gaebert</i>	155

III Transfer aus Sicht der Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften und pädagogischem Personal

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess <i>Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter</i>	163
Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer <i>Maren-Kristina Lüders</i>	179
Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur <i>Alexander Martin</i>	185
Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study <i>Bastian Hodapp</i>	195
Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer? <i>Sebastian Röhl</i>	203
Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen <i>Katja Meyer-Siever, Sebastian Schocht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule

Miriam Barnat

Einleitung

Die Steuerung durch Evidenzen hat im Bildungsbereich in den letzten Jahren auch in Deutschland an Konjunktur gewonnen. Hat dies im Bereich der schulischen Bildung schon einige Jahre Vorlauf, so beginnt dies in dem Bereich der Hochschule nun auch relevant zu werden, wie zum Beispiel in dem Anspruch der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre oder in den ganz aktuellen Planungen zum Bildungsrat deutlich wird (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2013). Wie dieser Praxistransfer geschehen soll, und ob er funktioniert, ist dabei ebenfalls bereits Gegenstand von Forschung geworden.¹

Auf dem Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ der Universität Hamburg ergaben sich unterschiedliche Positionen in Bezug auf die tatsächliche Nutzung von Forschungsergebnissen für die Praxis. Während Olga Zlatkin-Troitschanskaia in der ersten Keynote der Veranstaltung die Nutzung von Evidenzen sowohl in der Entwicklung von Schule als auch in der Handlungspraxis von Lehrerinnen und Lehrern als eher wenig ausgeprägt beschrieb (Zlatkin-Troitschanskaia, 2017), stellte Olaf Köller in der zweiten Keynote der Veranstaltung Praxisveränderungen dar, die auf bildungswissenschaftliche Ergebnisse, zum Beispiel im Zusammenhang mit der PISA Studie zurück zu führen sind (Köller, 2017). Zlatkin-Troitschanskaia berichtete von einem Forschungsprojekt, in dem mit Leitungskräften in Schulen sowie Lehrern Befragungen und Interviews durchgeführt wurden (van Ackeren et al., 2013). Köller berichtete von Erfahrungen als Forscher und aktiver Akteur

¹ Siehe <https://www.bmbf.de/de/kultusministerkonferenz-und-bundesministerin-vereinbaren-zusammenarbeit-6383.html>, abgerufen am 22.06.2019.

im Bereich der Bildungspolitik. Ihre widersprüchlichen Aussagen zum Erfolg von Praxistransfer aus der Bildungsforschung zeigen, dass ein differenzierter Blick auf das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis geworfen werden sollte, weil es sowohl unterschiedliche Formen von Forschung als auch verschiedene Ebenen von Praxis gibt.

In den beiden Vorträgen, die sich mit der Frage beschäftigen, ob Praxis durch Ergebnisse bildungswissenschaftlicher Forschung beeinflusst wird, sind unterschiedliche Annahmen darüber impliziert, wie dieser Transfer stattgefunden hat oder stattfinden sollte. Das Modell evidenzbasierten Handelns von Schuyler Ikemoto und Marsh (2007), das Zlatkin-Troitschanskaia in ihrem Vortrag als Grundlage vorstellte, skizziert dabei einen idealtypischen Prozess von datengetriebener Entscheidungsfindung. Ziel ist hier die Sammlung von Daten, die Interpretation und Transformation in handlungsrelevantes Wissen, das dann Entscheidungen zugrunde liegt, die wiederum umgesetzt und evaluiert werden. Das bedeutet, dass Akteure in Verwaltung, Schulleitung und Klassenzimmer zunächst die Forschungsergebnisse zu dem anstehenden Handlungsanlass sichten, interpretieren und auf deren Basis entscheiden, welche Handlungsoption zu wählen ist. Zlatkin-Troitschanskaia stellt auf Grundlage ihrer Forschung jedoch fest, dass die Realität anders aussieht, und entsprechende Evidenzen nur wenig genutzt werden. Auf der anderen Seite präsentierte Köller, wie Wissen, das in der empirischen Bildungsforschung gewonnen wurde, über die systematische Einbindung in Lehrer(fort)bildung und Ressourcensteuerung in die Bildungspraxis Eingang gefunden hat. Der Transfer von Wissen geschieht in der Lesart durch Diffusion in hierarchische, staatlich gesteuerte Institutionen.

Aus soziologischer Sicht sind beide Annahmen über den Transfer spezifische, jedoch für den Gesamtzusammenhang jeweils unvollständige Perspektiven. Der folgende Beitrag beschäftigt sich daher mit den Bedingungen der Möglichkeit von Transfer in den tertiären Bildungswissenschaften. Ziel ist eine Diskussion auf Grundlage sozialtheoretischer Erkenntnisse und empirischer Ergebnisse zum Thema, die eine Einschätzung von Möglichkeiten und Grenzen des Transfers bietet. Die herangezogenen soziologischen Konzepte sind so allgemein, dass dabei nicht unterschieden wird, ob es sich um schulische oder hochschulische Praxis handelt.

Empirische Ergebnisse zum Praxistransfer von Ergebnissen

Die Relevanz von aktuellen Forschungsergebnissen wird von Lehrerinnen und Lehrern für ihre Arbeit gering eingeschätzt, so das Ergebnis des Forschungsprojekts Evidenzbasierte Schulentwicklung (EviS), das sich mit den individuellen und strukturellen Einflussfaktoren auf evidenzgestütztes Handeln befasste (van Ackeren et al., 2013). Im Vergleich dazu spielen Schülerfeedback oder der Rat von Kolleginnen und

Kollegen eine vergleichsweise größere Rolle für den Arbeitsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass für die Schulleitungen Ergebnisse von standardisierten Instrumenten wie Schulleistungsvergleichen eine etwas höhere Bedeutung haben als für Lehrerinnen und Lehrer. Die von Zlatkin-Troitschanskaia vorgestellten Ergebnisse der EviS-Studie bestätigen damit Ergebnisse, die zeigen, dass von evidenzgestütztem Handeln im Schulalltag nicht auszugehen ist (Posch, 2009; Maier & Kuper, 2012).

Diese vor allem auf die standardisierten Instrumente neuer Steuerung² fokussierten Ergebnisse komplementieren allgemeinere Studien, die zu dem Schluss kommen, dass sich Innovationen im Bildungssystem eher langsam verbreiten (Euler & Sloane, 1998; Gräsel, 2010). Die Forschung, die es zur Diffusion von Innovationen in Schulen gibt, macht deutlich, dass von einer einfachen Top-Down Umsetzung von ministerialen Vorgaben in die Praxis des Schulalltags nicht auszugehen ist. Bereits in den 70er Jahren wurden Interventionsprogramme überprüft, um festzustellen, dass sie die intendierten Wirkungen nicht erzielen. In den darauffolgenden Jahren wurden andere Transferstrategien entwickelt. Trotz dieser zunehmenden Vielfalt konzedieren Gräsel und Parchmann (2004), dass auch in aktuelleren Implementationsprojekten von einer Top-Down-Logik ausgegangen wird, dass also nach der Verkündung der Verordnung von Lehrplänen, Medien- oder Bildungsstandards ihre Umsetzung quasi automatisch erwartet wird.

Obwohl es für die Schulen – anders als für die Hochschulen – Steuerungspunkte über die Beeinflussung der Lehrpläne, die Gestaltung von Lehrmaterialien und Lehrer(fort)bildung gibt, zeigt die Forschung, dass die Frage nach der Veränderung der Unterrichtspraxis in Schulen hoch voraussetzungsvoll ist und daher grundsätzlich eher selten stattfindet. Ein wichtiger Grund dafür könnte sein, dass die Frage, wie Bildungsinnovationen Eingang in die Bildungspraxis finden, noch nicht Gegenstand der Analyse ist (Gräsel, 2010; Prenzel, 2010). Der Fokus in der erziehungswissenschaftlichen Forschung liegt primär auf den Schülerleistungen und wie diese zu beeinflussen sind (Prenzel, 2010). Die Frage, wie die als effektive Interventionen identifizierten Lehr-Lernsettings in die Breite der Praxis eingebracht werden können gerät dabei meist aus dem Blick. Im Folgenden exploriert der Beitrag, inwiefern soziologische Theorie Erklärungen bzw. Hinweise geben kann, unter welchen Umständen der Praxistransfer in der tertiären Bildungswissenschaft gelingen kann.

² Das Neue Steuerungsmodell ist die deutsche Variante des New Public Managements, es wird in der Bundesrepublik bereits seit den 1990er Jahren betrieben. Kennzeichen sind zum Beispiel Dezentralisierung und Out-putsteuerung. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55048/steuerung-modernisierung?p=all>, abgerufen am 22.06.2019.

Sozialtheoretische Fundierung

In der Soziologie gibt es verschiedene theoretische Schulen, die eigene Begrifflichkeiten und Theoriesprachen entwickelt haben und unterschiedliche Perspektiven auf Strukturen und Prozesse des Sozialen bieten. Allen soziologischen Theorien liegt eine Einbettungshypothese (Granovetter, 1985) zugrunde, sie unterscheiden sich einerseits in dem Grad, andererseits in der Art der Einbettung, so Schmitt (2017). Das bedeutet, dass Individuen und ihre Handlungen eingebettet sind in soziale und auch materielle Bedingungen, die ihr Handeln und ihre Identitäten beeinflussen. Besonders weiterführend für den vorliegenden Zusammenhang sind die Konzepte von System, Netzwerk und Situation. Diese Konzepte sind verschiedenen Theorieströmungen zuzurechnen und machen jeweils unterschiedliche Regelmäßigkeiten der sozialen Welt sichtbar. In dieser Hinsicht bieten sie unterschiedliche Erklärungen, weshalb Praxistransfer im Bereich der Bildungswissenschaften so selten gelingt.

System

Eine von Köller beschriebene Folge von PISA ist die flächendeckende Einführung von Ganztagsangeboten (Köller, 2017). Das Forschungsergebnis fand Eingang in einer politischen Entscheidung berücksichtigt, bei der es um die Bereitstellung von Ressourcen und die Erfüllung von Normen geht. Die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen findet hier auf eine andere Art statt, als bei der von Zlatin-Troitschanskaia angeführten Studie, in der es um die Integration von Forschungsergebnissen in die Lehrpraxis von Schulen geht.

Mit den Begrifflichkeiten der Systemtheorie lässt sich beschreiben, wo der Unterschied der beiden beschriebenen Phänomene liegt: Während Politik ein gesellschaftliches Subsystem ist, stellt sich der Unterricht als ein Interaktionssystem dar, gekoppelt an ein Organisationssystem. Die Theorie sozialer Systeme macht sichtbar, dass Kommunikation in den drei verschiedenen Systemen durch unterschiedliche Strukturen beeinflusst wird. So wird ein Interaktionssystem stark durch die physische Anwesenheit der Personen beeinflusst, die der Kommunikation ihre Formen auferlegt. Politische Entscheidungen auf der anderen Seite werden realisiert durch Aushandlungsprozesse, die jeweils verschiedene Aspekte berücksichtigen. Wenn sie wissenschaftliche Erkenntnisse zu den positiven Effekten der Ganztagsbetreuung zur Kenntnis nehmen und diese Effekte zu den politisch erwünschten Zielen passen sowie Ressourcen verfügbar sind, kann der flächendeckende Ausbau verfügt werden. Das formalisierte Verfahren, politische Entscheidungen in Gesetze zu übersetzen, kann dabei die Bedingungen, unter denen Organisationen und Interaktionssysteme

operieren, beeinflussen. Aufgrund der Selbstreferentialität und operativen Geschlossenheit sozialer Systeme können diese Gesetze die sozialen Interaktions- und Organisationssysteme aber nicht steuern (Luhmann, 1984). Soziale Systeme stellen den Bezug zur Umwelt unter Maßgabe eigener Strukturen und Selektionskriterien selbst her (Luhmann, 1984). Die Veränderungen von Systemen geschieht aus Luhmanns Perspektive evolutionär. Planmäßige Änderungen finden damit immer eingebettet in einen evolutionären Prozess statt, „der sie aufnimmt und, wenn man so sagen darf, deformiert“ (Luhmann, 2000, S. 435).

Man mag die mangelnde Steuerbarkeit von sozialen Systemen für überzogen pessimistisch halten, deutlich wird aber, dass eine sozialtheoretische Fundierung erklären kann, weshalb der Transfer in die Praxis so selten gelingt. Gräsel, Jäger und Willke (2006) verweisen auf empirische Studien, die belegen, dass sich Organisationen selbst zugrunde richten, obwohl Warnungen vorliegen und von einzelnen Organisationsmitgliedern auch aufgegriffen und kommuniziert werden.

Die Berücksichtigung der PISA-Erkenntnisse in den politischen Entscheidungen, zum Beispiel zum Ausbau des Ganztagsangebotes in Deutschland stellt einen Fall dar, in dem das politische System die Irritation aus seiner Umwelt – des Wissenschaftssystems – aufnahm und verarbeitete. Konkret bedeutet Transfer hier eine Nutzung zur Generierung von Entscheidung bzw. für die Legitimation derselben. In Bezug auf die Praxis des Unterrichts ist dies als indirekter Transfer zu verstehen. Betrachtet man die Forschung zu den Transferversuchen im Bildungssystem, ist dies eher eine Ausnahme. Es bleibt dabei aber noch zu überprüfen, ob dieser Ausbau des Ganztags durchgeführt wird, und welche unterschiedlichen Spielarten sich etablieren. Inwiefern diese dann die in der Forschung dargelegten Vorteile erbringen, steht ebenfalls auf einem anderen Blatt.

Analog bedeutet auch die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen in dem Organisationssystem Schule, dass Irritationen aus der Umwelt Eingang in das System finden. Dies ist ebenfalls nicht unbedingt gleichbedeutend mit dem Einfluss auf die Gestaltung von Unterrichts. In der EviS Studie wird die Ebene der einzelnen Schule in Form der Schulleitung berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulleitungen häufiger angeben, Evidenzen für ihre Arbeit heranzuziehen als Lehrerinnen und Lehrer. Leitungsentscheidungen in Schulen sind allerdings nicht zu vergleichen mit der Planung und Gestaltung von Unterricht, sondern eher mit denen im Politiksystem. Die Entscheidungen, die in der Organisation Schule getroffen werden können, beziehen sich zum Beispiel auf die Strukturen der Organisation oder auf die Einstellung von Personal, deren Kompetenzprofil durchaus relevant für die Gestaltung des Unterrichts ist. Der Einfluss auf die tatsächliche Gestaltung des Unterrichtes ist im Normalfall aber recht begrenzt. Es ist nicht unmöglich, mit entsprechenden Kontrollstrukturen die Gestaltung des Unterrichtes zu steuern. Wichtig ist

aber, dass dies sehr aufwändig ist und durch die unterschiedliche Systemlogik prinzipiell erschwert wird. Eine Berücksichtigung von wissenschaftlichen Erkenntnissen durch die Schulleiter in ihren Entscheidungen ist nicht gleichzusetzen mit einer Berücksichtigung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Praxis des Unterrichts. In Hochschulen wird dies noch deutlicher, da hier kaum ausgeprägte Hierarchien zu finden sind. Hier sind Entscheidungen der Organisationsspitze und der Verwaltung nur lose gekoppelt mit den Kommunikationsprozessen des Expertensystems Wissenschaft (Weick, 1976).

Ein Praxistransfer in das Interaktionssystem des Unterrichts bedeutet eine andere Form von Transfer: Statt zur Legitimation von Interventionen, die auf die Gestaltung von Bedingungen anderer Systeme zielen, geschieht Transfer, wenn er stattfindet, auf eine direkte Art und Weise. Forschungsergebnisse werden hier übertragen auf die konkrete Situation des Unterrichtes an einer bestimmten Schule. Für diese Übersetzung sind andere Wissensbestände relevant als für die Legitimation von Entscheidungen auf politischer oder schulischer Ebene. Auch die Legitimität von Wissen ist für das Interaktionssystem anders geregelt, was vor allem der nächste Abschnitt deutlich macht.

Netzwerk

Die kulturelle Netzwerktheorie konzipiert das Zusammenspiel von Beziehungen zwischen Akteuren mit Bedeutungsmustern (White, 1992; 2008). Die Netzwerkforschung zeigt, dass die Einbettung in konkrete soziale Beziehungen maßgeblich bestimmt, welche Einstellung eine Person entwickelt und was für sie sagbar oder durchführbar ist. Wenn man hochschulische Lehre unter der Perspektive von netzwerktheoretischen Begrifflichkeiten analysiert, stellen sich die Fachkulturen als Praxisgemeinschaften dar, in die jeder neue Lehrende sozialisiert wird (Becher & Trowler, 2001). Die Kollegen vor Ort sowie die Vorgänger und Vorbilder der Lehrenden prägen sowohl die Grenzen eines fachlichen Kanons, als auch die Normen und Werte, zum Beispiel bezogen auf das Ausmaß von Autonomie, das Studierenden zuzutrauen und von Unterstützung, die ihnen anzudeihen ist (Barnat & Knutzen, 2017). In eng verbundenen Netzwerken mit häufigen Kontakt entsteht ein Hang zu Homophilie, zu gleichartigen Denken und Handeln, der jeglicher Innovation zunächst einmal entgegensteht (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001). Das, was als Lehr-Lernsetting akzeptabel ist, wird durch die Peers bestimmt. Pädagogisches wissenschaftliches Wissen ist unter diesen Voraussetzungen zunächst einmal mit Misstrauen behaftet und stößt auf Akzeptanzprobleme.

Auch in Schulen entstehen Praxisgemeinschaften, in denen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam aushandeln, welche Lehr-Lernsettings die richtigen sind. Auch wenn wissenschaftlich generiertes Wissen nicht prinzipiell fremd ist,

wird in Bezug auf die tatsächliche Umsetzung das Wissen praxiserfahrener Kolleginnen und Kollegen als vertrauenswürdiger eingestuft, vor allem aufgrund des fehlenden Kontextbezuges der wissenschaftlichen Erkenntnisse. Schließlich wird hier nur präsentiert, was funktioniert hat, und damit nicht notwendigerweise, was funktionieren wird (Biesta, 2011). Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass wissenschaftliches Wissen Relevanz gewinnen kann, wenn Netzwerkbeziehungen bestehen, in denen dieses Wissen als wertvoll betrachtet wird. Dies ist zum Beispiel möglich durch die Kommunikation zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in (hochschul-)didaktischen Fortbildungen oder wenn Kolleginnen und Kollegen sich gemeinsam mit neuen Forschungsergebnissen beschäftigen. So kann die Netzwerkrolle eines „Brokers“ (Burt, 2005) entstehen, der enger verbundene Cliquen in Netzwerken miteinander in Verbindung bringt, und was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis übersetzt werden (Barnat & Knutzen, 2017). Allein durch die Lektüre eines Artikels in einer Fachzeitschrift, so wird aus Theorie und Empirie deutlich, ist hingegen nicht zu erwarten, dass Forschungsergebnisse in die Lehrpraxis übersetzt werden können.

Situation

Stellt die kulturelle Netzwerkanalyse vor allem auf Beziehungen und kulturelle Bedeutungen scharf, bringt die Einbettung in die Situation den Blick auf eine zeitliche und materielle Dimension mit sich. Im Unterschied zu Systemen, die Kontexte trennen, sind Situationen polykontextural angelegt: Sie müssen unterschiedliche systemische Bezüge zusammenbringen. Mit der Einbettung in Situationen soll in dem vorliegenden Zusammenhang darüber hinaus auf eine praxistheoretische Perspektive verwiesen werden. Das Feld der Praxistheorien ist weit und es gibt in ihm viele Ausprägungen (Schatzki, Knorr Cetina & von Savigny, 2001). Für den vorliegenden Zusammenhang ist vor allem bedeutsam, dass Praxistheorien den Blick weg von den Individuen und hin zu den tatsächlichen Aktivitäten und Äußerungen in konkreten (materiellen) Kontexten wenden. Dies bedeutet nicht, dass individuellem Wissen oder den Fähigkeiten einzelner Personen keine Bedeutung zugemessen wird, ihnen wird allerdings keine privilegierte Position zugewiesen. Der Fokus liegt auf dem, was tatsächlich getan wird, und nicht auf dem, der etwas tut (Boud & Brew, 2013):

In this view, we no longer look at knowledge and learning, for example, as if they were features of individuals, but as they are played out in specific practice interactions with material objects, addressing everyday issues as they emerge. [...]. Such a practice view helps us understand, for example, why practices persist even when the individuals involved change. (S. 213)

Einer der Vorläufer in dieser Hinsicht ist der amerikanische Pragmatismus (Dewey, Mead), der die menschliche Aktivität als in Routinen organisiert beschreibt (Schatzki et al., 2001). Dewey postuliert, dass Menschen Gewohnheiten ausbilden und diese im Normalfall durchführen. Das bedeutet, dass eine erweiterte Suche nach Informationen dann beginnt, wenn man auf Probleme stößt. Reflexion findet erst statt, wenn die Transaktion zwischen Umwelt und Organismus nicht reibungslos geschieht (Dewey, 2004 in Biesta, 2011). Für die Planung von Unterricht verweist dies darauf, dass im Normalfall von routiniertem Handeln auszugehen ist und nur in Problemfällen Reflexion einsetzt. Dies gilt umso mehr für die tatsächlichen Situationen des Unterrichts, die integriert sind in einen materiellen, zeitlichen und sozialen Zusammenhang. Sowohl die Planung von als auch die Durchführung von Lehre sind Praktiken, die als solche ein Eigenleben gegenüber den Individuen aufweisen. Die in dem Modell evidenzbasierten Handelns geäußerte Vorstellung einer umfassenden Informationssuche, um die jeweils beste Alternative für jede anstehende Situation zu finden, die dann den Vorstellungen einer Lehrperson entsprechend einfach umzusetzen sind, ist aus dieser Perspektive heraus als unrealistisch zu bezeichnen.

Zusammenfassung

Der Artikel diskutiert zwei unterschiedliche, den Keynotes zugrundeliegenden Annahmen wie Praxistransfer von Forschungsergebnissen gelingen kann. Unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Transferforschung wird dabei deutlich gemacht, dass die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Bildungspraxis selten gelingt. Unter Rückgriff auf soziologisch theoretische und empirische Erkenntnisse werden die diagnostizierten Schwierigkeiten des Praxistransfers erklärt.

Die Betrachtung von Transfer von Forschungsergebnissen tertiärer Bildungsforschung in die Praxis ist unterkomplex, wenn man ausschließlich atomistische Individuen in den Blick nimmt. Die Veränderung von Lehrpraxis geschieht nicht allein dadurch, dass ein Lehrender den Zugang zu den Ergebnissen von Forschung hat, auch nicht, wenn sie besonders gut verständlich und praxisnah aufbereitet sind. Lehrende sind eingebunden in verschiedene Systeme und Netzwerke und sie operieren in der Praxis in einem Strom von Handlungen und Routinen. Eine Reflexion gekoppelt mit einer Suche nach relevanten und hilfreichen Informationen geschieht tendenziell dann, wenn ein Problem entsteht, das mit dem gängigen Repertoire an Handlungen nicht zu lösen ist. Welche Informationen Lehrende dann zu Rate ziehen hängt maßgeblich von der Kultur der Organisation ab, also von den gängigen Routinen, von der Bewertung bestimmter Informationsquellen und den sonstigen pädagogischen Praktiken in der Bildungsinstitution. Am wahrscheinlichsten – so zeigt zum Beispiel die EviS-Studie – ist die Diskussion der Problematik mit Kolleginnen

und Kollegen, um deren professionelle Einschätzung der konkreten Situation zu erfahren. Dies ist nicht nur aus zeitökonomischen Gründen zu erwarten: wie lange dauert es zu einem Thema, dessen wissenschaftliche Benennung eventuell nicht einmal bekannt ist, in verschiedenen Datenbanken zu suchen, die Qualität der gefundenen Artikel zu beurteilen und sie in ihrer wissenschaftsspezifischen Form zu lesen und zu verstehen? Im Normalfall findet man mehrere Aufsätze zum Thema, die sich unter Umständen widersprechen und an deren Ende jeweils die Einschränkungen der Gültigkeit prominent hervorgehoben sind. Hier schreiben die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Abschnitt zu den Limitationen selbst: Ob sich die gefundenen Ergebnisse auf konkrete Kontexte übertragen lassen, ist erst durch weitere Forschung herauszufinden. Neben diesem Aufwand ist zu beachten, dass das, was als Lösung für ein Problem als angemessen wahrgenommen wird, Teil der Konventionen des lokalen Netzwerks von Lehrenden ist. Das Feedback von Kolleginnen und Kollegen ist aus dieser Perspektive mehr wert als das wissenschaftliche Wissen.

Auf der anderen Seite wurde ein Bild erfolgreichen Transfers in die Bildungspraxis aufgezeigt, mit den bildungspolitischen Folgen der PISA-Ergebnisse. Hier konnten Fälle vorgestellt werden, in denen Erkenntnisse aus der Wissenschaft in politische Entscheidungen eingeflossen sind, die zu Veränderungen geführt haben. Entweder durch die Ressourcen, die für zusätzliche Ganztagsbetreuung in Schulen bereitgestellt wurden, oder über die Berücksichtigung in Lehrerfortbildungen. Die Veränderungen sind beobachtbar und sollen nicht angezweifelt werden, allerdings sollte daraus keine Fehlinterpretation einer einfachen Beeinflussung von Lehrpraxis abgeleitet werden. Wie die Transferforschung zeigt, sind die Erfolge der Umsetzung in der Praxis eher unwahrscheinlich und im Falle von PISA eventuell auf eine spezielle Situation in Öffentlichkeit und Politik zurück zu führen. Die Heuristik der Systemtheorie hat sichtbar gemacht, dass die Beeinflussung der Organisation nicht nach einem Reiz-Reaktions-Schema zu konzipieren ist. Anders als bei trivialen Maschinen sind die Befehle auch in hierarchischen Organisationen nicht Top-Down herunter zu reichen, sondern treffen auf ein dichtes Geflecht von Routinen und Praktiken, das zu verändern große Mühe macht. Deutlicher ist dies bei Hochschulen, in denen die Lehrpraxis der Lehrenden nur sehr begrenzt hierarchisch zu steuern ist. Hier gibt es zudem keine systematischen, staatlich beeinflussbaren didaktischen Fortbildungen, in die das neu generierte Wissen standardisiert einfließen könnte. Die Entwicklung hochschulischer Lehrpraxis geschieht dennoch an vielen Stellen und zwar durch die Verbreitung von hochschuldidaktischen Schulungen, bei stärker an die Praxis angelehnten Interventionen (Modellversuchen), und vor allem über die Einbindung der Beteiligten. Die Konzeption von Transfermaßnahmen für die schulische Bildung kann in dieser Hinsicht von den Initiativen der Hochschulentwicklung lernen, verstellen hier doch nicht Annahmen über die einfache Beeinflussbarkeit von Lehrpraxis

den Blick. Darüber hinaus zeigt sich aber der Bedarf für eine sozialtheoretische Ausarbeitung des Transfers von Bildungsforschung in die Bildungspraxis, der der Komplexität der Problemlage gerecht wird. Dadurch kann zum Beispiel verhindert werden, dass der Ressourcenbedarf für die Aktivitäten des Transfers zu gering eingeschätzt werden. Denn, „Transfer ist absolut kein Selbstgänger“ (Gräsel, 2006, S. 447).

Kontakt

Prof. Dr. Miriam Barnat
 FH Aachen, Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung (ZHQ)
 Postfach 100560
 52005 Aachen
 barnat@fh-aachen.de

Literaturverzeichnis

- van Ackeren, I., Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A.R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuße, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Autorengruppe EviS) (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste deskriptive Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 12. Beiheft, 51–74.
- Barnat, M. & Knutzen, S. (2017). Erfolgsstrategien für organisationales Lernen. In: A. Mai (Hrsg.), *Hochschulwege 2015: Wie verändern Projekte die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar im März 2015* (S. 91–107). Hamburg: tradition.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. 2. Edn. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: J. Bellman & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 95–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2013). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Vorhaben der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre*. Abrufbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=893> (22.06.2019).
- Boud, D. & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221.
- Burt, R. S. (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford university press.
- Euler, D. & Sloane, P.F.E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 312–326.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.

- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.
- Köller, O. (2017). *Theoria cum praxi – hilft Bildungsforschung für die pädagogische Praxis?* Vortrag bei dem Post-Doc Symposium Praxistransfer an der Universität Hamburg vom 23.–24.11.2017.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). Struktureller Wandel. Die Poesie der Reformen und die Realität der Evolution. In: W. Jäger & U. Schimank (Hrsg.), *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven* (S. 409–451). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen – Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 88–99.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology*, 27(1), 415–444.
- Posch, P. (2009). Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. *Die Deutsche Schule*, 101(2), 119–135.
- Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Schatzki, T.R., Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. New York, Oxon: Routledge.
- Schmitt, M. (2017). Netzwerkforschung und Neo-Institutionalismus – Wahlverwandschaft und perspektivische Abgrenzungen. Vortrag auf der Konferenz: Perspektiven des Neo-Institutionalismus: Innenansichten und Außenansichten. Veranstaltung der Sektion Organisationssoziologie der DGS und dem DFG-Netzwerk: „Das ungenutzte Potential des Neo-Institutionalismus“ am 20. & 21.04.2017 an der Universität Hamburg.
- Schuyler Ikemoto, G. & Marsh, J.A. (2007). Cutting through the „Data-Driven“ Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Evidence and Decision Making*, 106(1), 105–131.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- White, H. C. (2008). *Identity and Control: How social formations emerge*. Princeton: Princeton University Press.
- White, H. C. (1992). *Identity and Control*. Princeton: Princeton University Press.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2017). Gelingensbedingungen für Nutzung von Evidenz. Vortrag bei dem Post-Doc Symposium Praxistransfer an der Universität Hamburg vom 23.–24.11.2017.