

Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung

Modelle, Gelingensbedingungen und
Nachhaltigkeit

Hamburg University Press

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 Lehrerbildung 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 Vorhölder</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 Schorcht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?

Eine Einführung

Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölder und Jonas Wibowo

Einleitung

Bildungsforschung ist, wie andere sozial- und humanwissenschaftliche Forschung auch, an die Erwartung gekoppelt, gesellschaftlich relevantes Wissen bereit zu stellen (vgl. Prenzel, 2010). Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Anforderungen, die von Mittelgebern an Antragstellerinnen und Antragsteller für Forschungsprojekte gestellt werden. Vor allem die Forschungsprojekte aus den in den letzten Jahren ausgerufenen Förderlinien „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ sowie der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ sollen für den tertiären Bildungsbereich praktisches Wissen bereitstellen, um eine evidenzgestützte Weiterentwicklung der Hochschullehre auch im Bereich der Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung oder aber eine Qualitätsverbesserung der professionsbezogenen Begleitung von Studierenden zu gewährleisten (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2013). Zahlreiche Projekte tragen seitdem durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten diesen Anforderungen Rechnung. Mit diesen Aufgaben stellt sich jedoch gleichsam auch die Frage nach Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit. Wie können beispielsweise optimierte Lehr- oder Steuerungsstrukturen in Bildungsinstitutionen auch verstetigt werden? Wie können Praktikerinnen und Praktiker von neuen Forschungsergebnissen überzeugt werden? Oder noch weiter gefragt: Wie kann sichergestellt werden, dass entwickelte Innovationen – sei es im Bereich Schule oder Hochschule – auch Einzug in die Bildungspraxis erhalten? Diese und ähnliche Fragen reihen sich ein in allgemeine Überlegungen zu Gelingensbedingungen von Transfer von Forschungsergebnissen der Bildungsforschung in die Praxis (siehe dazu auch Gräsel, 2010, aktuell auch Otto, Bieber & Heinrich, 2019).

Das Feld, mit dem sich Bildungsforschung gerade im tertiären Bildungsbereich befasst, ist durch Spezifika gekennzeichnet, die dafür spezifischer Transfermodelle bedürfen: Vor dem Hintergrund der Freiheit von Lehre zum Beispiel stellt sich für die Forschung zur Hochschuldidaktik die Frage, wie Erkenntnisse, die zur Weiterentwicklung der Lehre gewonnen werden, in die hochschulische Lehrpraxis gelangen (Bosse, Heudorfer & Lübcke, 2016). Im Bereich der Lehrerbildung stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit und des Einflusses, den forschungsbasierte Modelle der Fort- und Weiterbildung auf die individuelle Berufspraxis ausüben. Und für die Lehramtsausbildung hingegen stellt sich die Frage, wie der immer wieder auftretenden Erfahrung einer unzureichenden Vernetzung zwischen dem universitär erworbenen Professionswissen und dem in der Schule relevanten handlungspraktischen Wissen und Können (Hascher, 2014) durch Verbesserungen der universitären Ausbildungsstrukturen zum Beispiel durch Intensivierung der phasenübergreifenden Kooperation zwischen Hochschule und zweiter Ausbildungsphase oder Schule (Staub & Kreis, 2013; Wibowo & Krieger, 2019) entgegnet werden kann. Hochschullehre allgemein und Lehrerbildung und -ausbildung im Speziellen teilen viele Transferbedingungen, beispielsweise, dass sie gelegentlich Top-Down Reformen über sich ergehen lassen, aber sich gegen Veränderungen aufgrund ihrer relativen Autarkie gleichzeitig als recht resistent erweisen. Und doch unterscheiden sie sich, zum Beispiel vor dem Hintergrund von Steuerungsmöglichkeiten auf die Integration von Forschungserkenntnissen in die Lehrpraxis. Ihre Differenzen erzeugen dabei Reibungsflächen, die zur Schärfung der Modellierung von Transfermöglichkeiten und -bedingungen in den verschiedenen Kontexten genutzt werden können.

Am 23. und 24. November 2017 fand an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter der Frage „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ aus diesem Grund eine interdisziplinäre Tagung zum Praxistransfer in Bildungs- und Hochschulforschung für Post-Docs aus unterschiedlichen Bereichen der Bildungsforschung statt.¹ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entstammten den Bereichen empirische Bildungsforschung, fachdidaktische Forschung zur Schul- und Lehrpraxis sämtlicher Schulfächer, Forschung zur Lehrerbildung und -ausbildung sowie Hochschuldidaktik bzw. Hochschulforschung. Ziel der Tagung war es, die Ziele, Modelle und Schwierigkeiten des Transfers von Forschungsergebnissen in die Praxis der tertiären Bildung aus den verschiedenen Blickwinkeln der Disziplinen zu beleuchten, zu erörtern und über das Herausstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden handlungsrelevantes Wissen über Einflussmöglichkeiten der wissenschaftlichen Erkenntnisse in Hinblick auf bestehende Praxis zu erzeugen. Dabei ging

¹ Die Veranstaltung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Fördermaßnahme „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungsforschung im Rahmen von Veranstaltungen“ gefördert (01JG1711).

es in erster Linie um die Steigerung der Verwertbarkeit der wissenschaftlichen Ergebnisse für die Praxis, die nachhaltige Verbesserung von universitärer oder schulischer Lehrpraxis durch Forschung, die Erhöhung von Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen, sowie verschiedene systematische Ansätze zur Ansprache und argumentativen Überzeugung von relevanten Akteuren und Stakeholdern, die über bildungs- bzw. hochschulpolitischen Handlungsspielraum verfügen. Der interdisziplinär-vergleichende Blick auf Ansatzpunkte von Praxistransfer ermöglichte dabei die Identifikation relevanter Stellschrauben und Hindernisse für nachhaltige Veränderungen durch Bildungsforschung. Innerhalb der Diskussion sollte ein gemeinsames fächerübergreifendes Rahmenmodell für den Praxistransfer entwickelt werden, das auf gemeinsam identifizierten relevanten Aspekten beruht. Dieses anvisierte Ergebnis der Tagung, ein gemeinsames Rahmenmodell für den Praxistransfer zu entwickeln, in das die Teilnehmenden ihre Situation einordnen könnten, stellte sich jedoch schnell als unrealistisch heraus. Zu verschieden sind die Bedingungen und spezifischen Transferprobleme in den einzelnen Disziplinen, Fächern und Bildungsbereichen, denen die Teilnehmenden entstammten, und die auf der Tagung angesprochen und diskutiert wurden.

Auf der Tagung stand dafür die Arbeit in Kleingruppen im Mittelpunkt, flankiert durch drei Keynotes, die aus unterschiedlichen Perspektiven Impulse für die Diskussion lieferten. Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia von der Universität Mainz konnte für den Vortrag „Gelingensbedingungen für Nutzung von Evidenz“ gewonnen werden, in dem sie unter anderem Einblicke in Forschungsergebnisse des Projekts EviS (Evidenzbasiertes Handeln im schulischen Mehrebenensystem – Bedingungen, Prozesse und Wirkungen) gab (Zlatkin-Troitschanskaia, 2017). Prof. Dr. Olaf Köller vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) konnte in seinem Vortrag „Theoria cum praxi: Hilft Bildungsforschung für die pädagogische Praxis?“ umfangreiche Erfahrungen in Bezug auf die Praxis des Praxistransfers zum Beispiel im Kontext der PISA-Studien beitragen (Köller, 2017). Dr. Eileen Lübcke von der Universität Hamburg steuerte mit ihrem Vortrag „Transfer von hochschuldidaktischen Forschungsergebnissen in die Praxis: Welche Wissensformen brauchen Hochschullehrende und Hochschulgestalter?“ eine Reflexion der Integration von Forschungsergebnissen in die hochschuldidaktische Praxis aus Perspektive der Expertiseforschung bei (Lübcke, 2017).

Im Gegensatz zu einem übergreifenden Rahmenmodell sind nun in diesem Band auf der Grundlage eigener Transfer- und Forschungserfahrungen, von Diskussionen, Litteraturrecherchen und der Zusammenarbeit von Teilnehmenden im Nachgang der Tagung unterschiedliche Transfermodelle und Analysen entstanden, die jeweils spezifische inhaltliche Schwerpunkte aufweisen. In den Modellen und Arbeiten werden beispielsweise unterschiedliche Arten der Nutzung von Forschungsergebnissen in der Praxis unterschieden, ebenso wie verschiedene Kommunikationsszenarien zwischen

Wissenschaft und unterschiedlichen Feldern von Praxis. Schließlich werden auch Ziel- und Adressatengruppen differenziert betrachtet. Die entstandenen Arbeiten bieten Orientierung und Ideen für eine große Bandbreite an Forschung-Praxis-Interaktion in den unterschiedlichen Akteurs- und Referenzsystemen und spiegeln den Beitrag wieder, den die Tagung zu Erkenntnissen der Transferforschung zu leisten vermag. Wir haben für diesen Band zur leichteren Orientierung die Beiträge in die drei Gruppen Hochschuldidaktik, Lehrerausbildung und didaktische Forschung sowie Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern und pädagogischem Personal unterteilt, die Beiträge sind jedoch aufgrund der Zusammenarbeit der Teilnehmenden über diese kategorialen Grenzen hinweg miteinander verwoben, indem sie beispielsweise auf die gleichen Transfermodelle referieren. Einige Beiträge thematisieren die Transferproblematik daher über mehrere der unterschiedlichen Felder hinweg.

Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

Ausgehend von dem ihrer Ansicht nach zu spezifischem Transferverständnis aus zwei Keynotes auf dem Post-Doc Symposium untersucht *Miriam Barnat* in ihrem Beitrag die Bedingungen der Möglichkeit von Transfer in den tertiären Bildungswissenschaften. Ziel ihres Beitrags ist eine Diskussion des Transferverständnisses auf Grundlage sozialtheoretischer Erkenntnisse und empirischer Ergebnisse zum Thema, die eine Einschätzung von Möglichkeiten und Grenzen bietet. Dabei führt Barnat die Besonderheiten von Ausbildungsorganisationen und die Eingebundenheit ihrer Akteure in spezifische Systeme, Netzwerke und Handlungsrouninen an. Sie kommt auf Grundlage ihrer soziologischen Analyse zu dem Schluss, dass die Betrachtung von Transfer von Forschungsergebnissen tertiärer Bildungsforschung in die Praxis unterkomplex ist, wenn ausschließlich atomistische Individuen in den Blick genommen werden (vgl. Barnat, dieser Band) und zeigt, welchen Beitrag eine soziologische Analyse von Transferproblemen zum Einzug von Forschungsergebnissen in die (hoch-)schulische Bildungspraxis leisten kann.

Benjamin Ditzel setzt sich in seinem Beitrag mit der Wirkungsweise und der Wirksamkeit qualitätsbezogener Steuerungspraktiken im Hochschulwesen auseinander. Dem Praxistransfer widmet er sich dabei unter der Perspektive einer Herausarbeitung spezifischer, dem Forschungsprojekt *WirQung* aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre zugrundeliegender Formen der Interaktion zwischen Forschung und Praxis. Zentral wird die im Forschungsdesign des Projekts verankerte Methode der aus Lehrenden und Akteuren der Qualitätssicherung bestehenden Fokusgruppen als mögliche Form einer kooperativen Forschung-Praxis-Interaktion vorgestellt. Ditzel berichtet im Beitrag Ergebnisse seiner Wirksamkeitsanalysen

mit Blick auf Steuerungspraktiken und kommt zu dem Schluss, dass sich Fokusgruppen nicht nur als partizipative Methode der Datenerhebung und Dateninterpretation anbieten, sondern auch als möglicher Rahmen für einen auf Reflexion der Handlungspraxis gerichteten Transfer von Forschungsergebnissen (Ditzel, dieser Band).

Isabel Steinhardt beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit den Voraussetzungen für gelingenden Transfer von Innovation in die Praxis. Sie untersucht dabei mit einem mikropolitischen Ansatz bestehende Machtkonstellationen in Organisationen, und wie diese im Transferprozess berücksichtigt werden müssen. Einen zentralen Anhaltspunkt bildet dafür im machtpolitischen Ansatz die Rekonstruktion der Ressourcen und Interessen, Ziele und Strategien der beteiligten Akteure, um Machtkonstellationen in Organisationen verstehen zu können. Anhand eines konkreten Beispiels aus der hochschulischen Akkreditierungs- und Evaluationspraxis verdeutlicht Steinhardt, wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Qualitätssicherungs-Abteilungen an Hochschulen besonders an Forschungsergebnissen interessiert sind, „die ihnen einen Informationsvorsprung über Studiengangakkreditierung in ihrer eigenen Hochschule geben und dadurch einen Ausbau der eigenen Ungewissheitszonen ermöglichen könnten“ (Steinhardt, dieser Band).

Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Katrin Gaebert und Marius Herzog stellen die Darstellung eines Prozessmodells zur Beschreibung der Interaktionen zwischen Forschung und Praxis in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Sie zielen mit der Entwicklung eines komplexeren Modells darauf ab, den Grad der Interaktion bzw. Kooperation sichtbar zu machen und einen kategorialen Bezugsrahmen zu entwickeln, in dem sich konkrete Projekte und Programme verorten lassen. Um diesen Möglichkeitsraum daher näher zu erkunden und sich über die Gestaltung von Transferprozessen im Rahmen einzelner Projekte und Programme auszutauschen, beschreiben sie in ihrem Modell gemeinsame Bezugspunkte der Akteurskonstellation von Forschung und Praxis, wie etwa beteiligte Akteure, Betrachtungsebenen sowie Begleit- und Gestaltungselemente (Bosse, Ditzel, Gaebert & Herzog, dieser Band).

Elke Bosse beschreibt in ihrem Beitrag anhand des in dem gemeinsamen Beitrag entwickelten Prozessmodells die Forschungs- und Kooperationsaktivitäten des Projekts StuFHe, eines Begleitforschungsprojekts zum Qualitätspakt Lehre. Ziel des Projekts ist die Nutzung von Forschungsverfahren und Ergebnissen für das Anstoßen von praktischen Entwicklungen an den Partnerhochschulen. Bosse nähert sich dem Transferbegriff dabei durch die Beschreibung von Formaten für den Austausch zwischen Forschung und Praxis, die in StuFHe entwickelt und erprobt wurden, und die auf organisationaler, sozialer und individueller Ebene angesiedelt sind. Mit dem Ziel, Alternativen zu einer evidenzbasierten Transferstrategie aufzuzeigen, konkretisiert Bosse Transferaktivitäten bezogen auf das Projekt StuFHe im Informieren, Interpretieren und Anwenden von Forschungsergebnissen (Bosse, dieser Band).

Marius Herzog analysiert in seinem Beitrag aus einer übergreifenden Perspektive das Hamburger Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ProfaLe, an denen unterschiedliche Akteure verschiedener Fächer beteiligt sind. Ziel des Projekts ist die Qualitätssteigerung der Lehramtsausbildung in Hamburg, weshalb Herzog von einem Transferverständnis ausgeht, das sich auf die universitäre Ausbildungspraxis bezieht. Herzog beschreibt die im Projekt vorgehenden Entwicklungs-, Forschungs- und Kooperationsaktivitäten anhand des im gemeinsamen Beitrag entwickelten Transfermodells (Bosse et al., dieser Band) als Zusammenspiel von Forschung, Entwicklung und Praxis. Dabei werden auch Begleitmomente personeller, zeitlicher, räumlicher und finanzieller Ressourcen sowie Manifestationen in Form von Prozessbestandteilen und -ergebnissen diskutiert. Herzog kommt zu dem Schluss, dass eine Trennung von Praxis (hier Entwicklung von Lehrveranstaltungen) und Forschung (hier Lehrveranstaltungsevaluation) im Projekt ProfaLe analytisch hilfreich, aber nicht realitätsnah ist, da viele Akteure ihre Rollen wechselten (Herzog, dieser Band).

Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerausbildung und der fachdidaktischen Forschung

Katja Meyer-Siever berichtet in ihrem Beitrag aus einem Forschungsprojekt zur Förderung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden an der Universität Bremen. Ziel des Projektes ist die langfristige Etablierung von Reflexionstätigkeiten im beruflichen Alltag der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Damit nimmt das Projekt explizit Professionalisierungsaspekte der Lehrerausbildung unter dem Blickwinkel von Transfervoraussetzungen in den Blick und diskutiert mögliche, sich aus der Schulpraxis ergebene systemische, institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Schwierigkeiten, die nachhaltige Reflexionsprozesse möglicherweise verhindern. Als kritische Hürde identifiziert Meyer-Siever unter anderem „das Bewusstsein darüber, ob die durch Reflexionsprozesse evozierten und als angemessen erachteten pädagogischen Handlungsalternativen im realen schulischen Setting überhaupt realisierbar sind“ (Meyer-Siever, dieser Band).

Stefan Meier diskutiert Probleme, Bedingungen und Voraussetzungen des Transfers in der Sportdidaktik in seinem Beitrag. Ausgehend von Befunden der Transferforschung beschreibt er Möglichkeiten für gelingenden Praxistransfer im Bereich der Dissemination und Implementation von Forschungsergebnissen zum sportdidaktischen Wissen in der universitären Lehrerbildung. Hier analysiert Meier ein gängiges Transferproblem: Neues Wissen zu Professionalisierungsaspekten findet schlecht Eingang in die bestehende Ausbildungspraxis. Zu klärende Aspekte sind daher, wer für eine adäquate Aufbereitung der Erkenntnisse hinsichtlich sportdidaktischen Wissens zuständig ist, wer diese in praktisch nutzbares Wissen „übersetzt“ oder auch

entsprechend kommuniziert. Besonders zielführend erscheinen Meier dabei partizipative Strategien eines Praxistransfers (Meier, dieser Band).

Nadine Bergner beschreibt in ihrem Beitrag verschiedene Formen der Übertragung von Ergebnissen innovativer Lehr-Lern-Formate der Lehrerbildung in den Lernort Schule. Konkret wird über verschiedene Formen der Einbindung von Lehramtsstudierenden in unterrichtspraktische Lehrveranstaltungsformate in der Informatikdidaktik berichtet. Bergner versteht Praxistransfer dabei als einen beidseitig gerichteten Prozess. Sie konstatiert, dass nicht nur bei Lehrerfortbildungen, sondern auch im Rahmen von Materialaustausch in der Informatik hauptsächlich ein einseitiger Transfer von der Universität in die Schule stattfindet. Formate wie Lehr-Lern-Labore oder Veranstaltungen für Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrkräften sowie die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren während des Praxissemesters ermöglichen hingegen eine stärkere Rückspiegelung fachdidaktischer Innovationen aus dem Lernort Schule (Bergner, dieser Band).

Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers beschreiben anhand von drei Forschungsprojekten aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung die Rolle des Wissens im Transfer zwischen Forschung und Praxis bei der Professionalisierung von Lehrkräften. Sie entwickeln in ihrem Beitrag ein Transfermodell zur Reflexion und fokussieren Transfer in den Beispielen als Austausch bzw. reflektierte Wissenskonstruktion und Wissensverarbeitung zwischen verschiedenen beteiligten Personen im Rahmen konkreter Interaktionen. Ihre Überlegungen zu Strukturierung, Organisation und Diskussion des Transfers führen sie auch von der Einsicht eines doppelt gerichteten Transfervverständnisses aus (Wohlers, Koenen & Wohlers, dieser Band).

Nils Buchholtz nimmt in seinem Beitrag die fachdidaktische Entwicklungsforschung als ein Modell einer auf Praxistransfer hin ausgerichteten mathematikdidaktischen Forschung unter die Lupe. Buchholtz beschreibt dabei zunächst unterschiedliche Facetten mathematikdidaktischer Forschung und inwieweit der Rahmen der (neueren) fachdidaktischen Entwicklungsforschung diesen entspricht. In fünf Punkten legt Buchholtz dann das Potenzial, aber auch die Grenzen des methodologischen Ansatzes als Modell für den Transfer fachdidaktischer Erkenntnisse in die Bildungspraxis dar. Seine Stärken können unter anderem in der Generierung von praktisch bedeutsamem Wissen und einer Ausrichtung auf die Quantifizierbarkeit und Evidenzbasierung von Forschungsergebnissen ausgemacht werden, während Herausforderungen unter anderem in der Generierung von Interpretations- und Erklärungsmodellen im Rahmen einer Wissenschaftskommunikation liegen (Buchholtz, dieser Band).

Jonas Wibowo und Jochen Heins diskutieren in ihrem Beitrag Möglichkeiten, wie in Praktikumsbegleitseminaren theoretisches Wissen und Praxis aufeinander bezogen werden können. Anhand eines konkreten Beispiels aus der Sportdidaktik analysieren sie Rahmenbedingungen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zur Stärkung der

praktischen Relevanz von Lehrveranstaltungen zum Kernpraktikum und inwiefern sich diese in der Lehrpraxis implementieren lassen. Sie widmen sich dabei einem oft monierten Transferproblem der Lehrerbildung, nämlich, dass die in der Theorie vermittelten Konzepte oft nicht die situativen Anwendungsbedingungen einer kulturellen Praxis erfassen würden. In der situativen Arbeit mit Praxisartefakten, der Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren und einem Fokus auf situationspezifischen Lehrfähigkeiten sehen sie einen gangbaren Weg der Überwindung des Transferproblems (Wibowo & Heins, dieser Band).

Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz widmen sich in ihrem Beitrag aus der Mathematikdidaktik auch dem Transferproblem der Diskrepanz zwischen dem universitär erworbenen Professionswissen und dem schulrelevantem Handlungswissen in der Lehrerausbildung. Sie berichten über Möglichkeiten, im Rahmen von Betreuungs- und Begleitprozessen den Transfer von theoretischen Wissensinhalten aus universitären Lehrveranstaltungen in schulpraktische Handlungen zu gestalten und so zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beizutragen. Konkret wird über die Integration von Beobachtungsaufträgen in das Kernpraktikum von Lehramtsstudierenden berichtet, und wie die Ausgestaltung dieser situationsbezogenen Beobachtungsaufträge eine Möglichkeit darstellt, theoretisches Wissen der Mathematikdidaktik mit episodischen Elementen des Kernpraktikums zu verknüpfen und ihm somit eine handlungsrelevante Bedeutung für die Studierenden einzuschreiben (Krosanke, Orschulik, Vorhölter & Buchholtz, dieser Band).

Nicole Masanek widmet sich in ihrem Beitrag einem konkreten Beispiel für die Entwicklung und Implementierung von Innovationen in der Lehrerausbildung an Universitäten. Sie analysiert, wie anhand von Problemen der Ausbildungspraxis in der universitären Deutschlehrerausbildung (zum Beispiel eine starke Segmentierung der Teilstudiengänge) theoretische Lösungen zur Verbesserung der Vernetzung zwischen Fach und Fachdidaktik entwickelt werden und einen sinnvollen Rücktransfer in die Ausbildungspraxis erfahren können. Konkret geht es in ihrem Beitrag um die Entwicklung des Lehrkonzeptes der „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“. Masaneks Ansatz einer „fachwissenschaftlichen Lehre, die in mehrdimensionaler Form einen Schulbezug aufweist, um Vernetzungen (zwischen Fach und seiner Didaktik, aber auch zwischen Fach und Schule) zu stärken“ (Masanek, dieser Band), beruht dabei auf Forschungsergebnissen und Feldanalysen. Im Hinblick auf die Erprobung des Konzeptes in der Praxis berichtet der Beitrag von Chancen und Schwierigkeiten der Implementierung.

Désirée-Kathrin Gaebert greift ein weiteres Transferproblem der Deutschdidaktik in ihrem Beitrag auf. Wie kann in Interventionsprojekten zur Groß- und Kleinschreibung und inkludierenden Kommadidaktik die Kooperation der beteiligten Akteure gestaltet werden? Derartige Projekte verlangen, dass in der fachdidaktischen Forschung gene-

rierte Hypothesen durch konkrete Intervention, in diesem Fall unterrichtliche Tätigkeit, überprüft werden müssen. Gaebert vertritt hierbei die Auffassung, dass der Transferprozess mit einer eher partizipativ ausgerichteten Forschung, also unter Einbezug der Expertise von Lehrkräften, stark profitieren könnte, dies stoße jedoch immer wieder auf Schwierigkeiten. Auf Grundlage des im gemeinsamen Beitrag entwickelten Modells beschreibt Gaebert in ihrem Beitrag Schwierigkeiten dieses Transferprozesses, die sie als Gestaltungs- und Begleitmomente auffasst (Gaebert, dieser Band).

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

Jonas Wibowo und *Katrin Vorhölter* fassen in ihrem Beitrag die Ergebnisse der Diskussionen aus der Gruppe des Post-Doc Symposiums, die sich mit dem Praxistransfer von Forschung in die Schulpraxis beschäftigte, zusammen. Sie diskutieren Herausforderungen für Praxistransfer von Forschung in die Schule dabei vor dem Hintergrund von Kommunikationstheorien. Anhand der Fragen, wer mit wem wie und worüber kommuniziert, analysierten Wibowo und Vorhölter die eingereichten Abstracts. Aus ihren Analysen wird unter anderem deutlich, dass Transferprobleme in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung zum Teil aufgrund mehrfacher Übersetzungsprozesse zwischen verschiedenen Akteuren der Kommunikation entstehen können, was eine Veränderung des Transfergegenstandes mit sich führen kann. Ferner verdeutlichen sie, dass die Unterscheidung zwischen gerichteten und beidseitigen Kommunikationsprozessen hilfreich in der Beschreibung von Transferhindernissen erscheint, beispielsweise, wenn beschrieben wird, wie zwischen Akteuren kommuniziert wird (Wibowo & Vorhölter, dieser Band).

Maren-Kristina Lüders nähert sich der Frage, wie Praxistransfer zwischen unterschiedlichen Systemen gelingt, aus dem Blickwinkel der pädagogischen Handlungsforschung mit dem Fokus auf dem Lehrerberuf. Diese scheint geeignet, die Verantwortungsfrage für einen Praxistransfer auf beide Systempartner zu übertragen. Lüders setzt daher innerhalb ihres Beitrags die Systeme Forschung und Praxis miteinander in Beziehung und zeigt, in welchem Verhältnis diese nach vorliegender Einschätzung zueinander stehen und stehen sollten. Darauf aufbauend entwickelt Lüders ein eigenes dyadisches Rahmenmodell des Zusammenspiels von Forschung und Praxis und stellt fest, dass es erheblich auf die Gestaltung der Schnittstellen und Kommunikationskanäle der beiden Referenzsysteme ankommt. Das verbindende Element sieht Lüders in dialogischen Formaten wie beispielsweise Tagungen und Kongressen (Lüders, dieser Band).

Alexander Martin beleuchtet in seinem Beitrag Lehrerfortbildungen als Mittel des Transfers zwischen Wissenschaft und Schulpraxis. Vor dem Hintergrund evidenzbasierter Forschung zu Fortbildungen und Wissenstransfer analysiert er zunächst das komplizierte Verhältnis zwischen Schulpraxis und Bildungsforschung. Schwierigkeiten für den gelingenden Transfer macht Martin unter anderem in dem hierarchischen Verhältnis zwischen Wissenschaft und Schule, aber auch in fehlenden Gelegenheiten und Anreizen zur Professionalisierung von Lehrkräften aus. Auf Grundlauer seiner Analyse entwirft Martin im Weiteren ein nationales Rahmenmodell für Lehrkräftefortbildung, bei denen regionale Landesfortbildungsstellen durch eine übergeordnete Stabsstelle koordiniert werden, die in Austausch mit Bildungsadministration und Bildungsforschung steht im Sinne eines Clearinghauses und zentrale Funktionen von Fortbildung übernehmen kann (Martin, dieser Band).

Bastian Hodapp ergründet in seinem Beitrag die Möglichkeiten, qualitative Forschungsergebnisse für die Praxis nutzbar zu machen. Konkret beschreibt Hodapp dies an einem Forschungsprojekt zur emotionalen Kompetenz pädagogischer Führungskräfte. Rekonstruktive Forschungsergebnisse, die im Rahmen von Fall-Vignetten im Rahmen von Forschungsaktivitäten erstellt worden sind, können in dem von Hodapp beschriebenen Ansatz als Weiterentwicklung für die Unterstützung von Reflexion von Praktikerinnen und Praktikern eingesetzt werden. Transfer geschieht somit auf der Ebene von praktischen Implikationen und Weiterentwicklungen von Forschung im Sinne der Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften (Hodapp, dieser Band).

Sebastian Röhl ergründet in seinem Beitrag anhand eines konkreten Fallbeispiels die Möglichkeiten eines beidseitigen Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Schulpraxis im Rahmen einer wissenschaftlich begleiteten Praxisforschung und Selbstevaluation. Bei der Einführung von Schüler-Lehrer-Feedback zum Unterricht in einem Schulverbund mit insgesamt etwa zweitausend Schülerinnen und Schülern wurde bei der Erstellung der eingesetzten Instrumente eng zwischen Akteuren aus Schule und Wissenschaft zusammengearbeitet. Röhl analysiert in seinem Beitrag Transferbedingungen und -hindernisse und benennt die Vorteile, die sich für beide Seiten aus dieser engen Kooperation ergeben, wie etwa die Weiterentwicklung und der Einsatz valider Erhebungsinstrumente oder das Gewinnen von nutzbarem Steuerungswissen, aber auch mögliche Einschränkungen, die sich zum Beispiel aus unterschiedlichen Erkenntnisinteressen ergeben können (Röhl, dieser Band).

Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und *Nils Buchholtz* diskutieren ausgehend von ausgewählten aktuellen Praxisbeispielen aus der Lehrer(aus)bildung in ihrem Beitrag den strukturellen Rahmen sowie Gelingensbedingungen für die Realisierung einer „TransSphere“ – eines zwischen Forschung und Schulpraxis angesiedelten drit-

ten Raumes für interdisziplinären Austausch im Rahmen eines dialogischen Transferverständnisses. Ähnlich dem Prinzip von Vermittlungsagenturen, entwickeln Meyer-Siever, Schorcht und Buchholtz in ihrem Beitrag umfassend die Idee eines symbiotischen Transferraumes im Sinne beiderseitiger Gewinn- und Nutzenoptimierung und diskutieren konkrete Ausgestaltungsprinzipien, Aufgaben und Funktionen. Anlässe, Befunde oder Problemlagen sollten dazu aus aktuellen Bedarfen beider Referenzsysteme Forschung und Schule stammen und gleichermaßen berücksichtigt bzw. moderiert werden (Meyer-Siever, Schorcht & Buchholtz, dieser Band).

Jan Hiller stellt in seinem Beitrag schulische Implementationsstrategien für den Praxistransfer aus Sicht der Geographiedidaktik vor. Neue Unterrichtsmethoden der Wirtschaftsgeographie, wie in diesem Fall Unternehmensfallstudien können den Unterricht in vielfältiger Hinsicht bereichern. Um allerdings Hemmnisse bei der Implementation derartiger fachdidaktischer Entwicklungen im schulischen Unterricht aus dem Weg zu räumen, setzt Hiller innerhalb eines Design-Based Research Prozesses auf symbiotische Implementationsstrategien zwischen Forschenden und praktizierenden Lehrkräften. Exemplarisch zeigt Hiller anhand der fachdidaktischen Entwicklung der Unternehmensfallstudie, wie ein derartiger Prozess aussehen kann. Für die gesteigerte Akzeptanz und eine gelungene schulische Implementation weist Hiller unter anderem auf die hohe Bedeutung von Forscher-Praktiker-Tandems, Lehrerworkshops und Lehrernetzwerke hin (Hiller, dieser Band).

Praxistransfer als Arbeitsfeld des wissenschaftlichen Nachwuchses

Zum Schluss noch ein Wort zum Charakter des Post-Doc Symposiums als Nachwuchsveranstaltung: Insbesondere für die Beantragung von Forschungsprojekten bei Drittmittelgebern gewinnt in zunehmendem Maße die Nachhaltigkeit und die praktische Relevanz der wissenschaftlichen Ergebnisse eine immer stärkere Rolle. Während für Promovierende der Blick „über den Tellerrand“ der eigenen Forschung in Hinblick auf die Praxis ggf. noch eine geringere Rolle spielt, setzen sich Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in der Post-Doc Phase in besonderem Maße persönlich mit der Weiterführung der eigenen Forschung auseinander. Hierbei geraten auch die praktische Relevanz der eigenen Forschungsergebnisse in den Blick und die Frage, wie praktische Forschungsergebnisse auch fachübergreifend von einem breiteren Adressatenkreis genutzt werden können. Bisher existiert jedoch wenig interdisziplinär angelegte Forschung im Bereich der Bildungsforschung, die Modelle für gelungenen Wissenstransfer oder einen „Königsweg“ für den Praxistransfer bereitstellt.

Die teilnehmenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler konnten durch den interdisziplinären Charakter der Veranstaltung Strategien für den Wissenstransfer innerhalb ihrer eigenen Disziplin und für die interdisziplinäre Zusammenarbeit entwickeln. Bestimmte Diskussionsstränge, ähnliche (politische) Akteure sowie der öffentliche Diskurs und die Reichweite von Forschungsergebnissen stellten sich als jeweils in der Schnittmenge der Disziplinen (Fachdidaktik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie) liegend heraus. Die Frage, wie Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen kann, wurde daher auf vielfache Weise von den Teilnehmenden aufgegriffen und beantwortet. Die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit sind in diesem Band zusammengetragen.

Kontakt

Assoc. Prof. Dr. Nils Buchholtz
University of Oslo, Institute for Teacher Education and School Research
Postboks 1099, Blindern
0317 Oslo
Norway
n.f.buchholtz@ils.uio.no

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

Dr. Elke Bosse
HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.
Goseriede 13a
30159 Hannover
bosse@his-he.de

Dr. Dr. Tim Heemsoth
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
tim.heemsoth@uni-hamburg.de

Dr. Katrin Vorhölter
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
katrin.vorhoelter@uni-hamburg.de

Dr. Jonas Wibowo
 Bergische Universität Wuppertal
 Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
 Institut für Sportwissenschaft, Abteilung Sportpädagogik.
 Fuhlrottstraße 10
 42119 Wuppertal
 wibowo@uni-wuppertal.de

Literaturverzeichnis

- Barnat, M. (dieser Band). Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule.
- Bergner, N. (dieser Band). Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester.
- Bosse, E. (dieser Band). Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung.
- Bosse, E., Ditzel, B., Gaebert, D.-K., & Herzog, M. (dieser Band). Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung.
- Bosse, E., Heudorfer, A., & Lübcke, E. (2016). Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Balanceakt zwischen Wissenschaft und Praxis. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3/4), 71–79.
- Buchholtz, N. (dieser Band). Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung?.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. Abrufbar unter https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (22.06.2019).
- Ditzel, B. (dieser Band). Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt *WirQung*.
- Gaebert, D.-K. (dieser Band). Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 542–571). Münster, New York: Waxmann.
- Herzog, M. (dieser Band). Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung.
- Hiller, J. (dieser Band). Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien.
- Hodapp, B. (dieser Band). Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study.
- 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.
- Krosanke, N., Orschulik, A., Vorhölder, K., & Buchholtz, N. (dieser Band). Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – Eine Chance zum Praxistransfer.
- Lübcke, E. (2017). Transfer von hochschuldidaktischen Forschungsergebnissen in die Praxis: Welche Wissensformen brauchen Hochschullehrende und Hochschulgestalter? Vortrag bei dem Post-Doc Symposium Praxistransfer an der Universität Hamburg vom 23.–24.11.2017.
- Lüders, M.-K. (dieser Band). Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer.
- Martin, A. (dieser Band). Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – Ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur.

- Masanek, N. (dieser Band). Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – Von der Praxis zur Theorie und wieder zurück.
- Meier, S. (dieser Band). Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – Erste Überlegungen zu einem Praxistransfer.
- Meyer-Siever, K. (dieser Band). Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers.
- Meyer-Siever, K., Schorcht, S., & Buchholtz, N. (dieser Band). Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – Die ‚TransSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen.
- Otto, J., Bieber, G. & Heinrich, M. (2019). Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 310–321.
- Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Röhl, S. (dieser Band). Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – Eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer?
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 13(2), 8–13.
- Steinhardt, I. (dieser Band). Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes.
- Wibowo, J. & Heins, J. (dieser Band). Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis.
- Wibowo, J. & Krieger, C. (2019). Aufgaben zur Förderung phasenübergreifender Kooperation. In M. Hartmann, R. Laging & C. Schreinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der SportLehrer*innenbildung* (S. 152–164). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Wibowo, J. & Vorhölder, K. (dieser Band). Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess.
- Wohlers, J., Koenen, J., & Wohlers, K. (dieser Band). Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung.
- 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.



**Zur
Transferproblematik
im Bereich der
Hochschuldidaktik**

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). *Gelingsbedingungen für Nutzung von Evidenz*. Vortrag bei dem Post-Doc Symposium Praxistransfer an der Universität Hamburg vom 23.–24.11.2017.

Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie

Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt *WirQung*

Benjamin Ditzel

Einleitung

„Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ Die Diskussionen im Rahmen des diesem Sammelband zugrundeliegenden wissenschaftlichen Symposiums zeigen, dass es darauf keine einfache Antwort gibt. Unterschiedliche disziplinäre Zugänge, Handlungs- bzw. Forschungskontexte sowie Förderprogramme und -logiken weisen auf die Komplexität und Vielschichtigkeit eines solchen Unterfangens hin.

Am Beispiel des Förderprogramms des BMBF zur Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre (QPL) zeigt sich exemplarisch, wie spannungsreich das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis ist, und welche Erwartungen insbesondere an die Forscherinnen und Forscher gestellt werden. So wird erwartet, dass die Begleitforschungsprojekte nicht nur einen Beitrag zur Theoriebildung leisten, sondern auch den Transfer von handlungspraktischen Erkenntnissen in die Praxis mitdenken (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013; 2018). Doch wie lässt sich mit den vielschichtigen Anforderungen der Begleitforschung und dem daraus entstehenden Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und handlungspraktischen Gestaltungsempfehlungen und dem Auftrag zur Dissemination der Forschungsergebnisse in die Praxis umgehen?

Auf der Grundlage von Erfahrungen aus dem Begleitforschungsprojekt *WirQung* (Ditzel, 2017a; Scheytt, Ditzel & Lust, 2017) werden in diesem Artikel mögliche Formen einer interventionistischen, in Teilen partizipativ angelegten Forschungsstrategie diskutiert. Das Forschungsprojekt setzt sich aus der Perspektive der Organisations- und Managementforschung mit der Wirkungsweise und Wirksamkeit qualitätsbezogener Steuerungspraktiken auseinander, wie sie im Zusammenhang mit der

Qualitätssicherung (QS) und dem Qualitätsmanagement (QM) von Studium und Lehre an Hochschulen zu beobachten sind und wie sie im Rahmen des QPL gefördert und ausgebaut werden. Das Projekt wurde von Oktober 2014 bis Januar 2018 vom BMBF im Programm ‚Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre‘ gefördert.

Den konzeptionellen Rahmen für diese Analyse bietet ein Prozessmodell zur Beschreibung von Forschung-Praxis-Interaktionen (Bosse, Ditzel, Gaebert & Herzog, in diesem Band). Ziel des Artikels ist es, auf der Grundlage des allgemeinen Beschreibungsmodells spezifische, dem Forschungsprojekt *WirQung* zugrundeliegende Formen der Interaktion zwischen Forschung und Praxis herauszuarbeiten. Zwei Aspekte stehen im Vordergrund. In einem ersten Schritt geht es darum, ausgehend von einer interpretativ-rekonstruktiven Forschungsperspektive eine partizipative Form des mit der Praxis interagierenden Forschungsprozesses zu beschreiben. Die im Forschungsdesign des Projekts bewährte Methode der Fokusgruppen wird als mögliche Form einer kooperativen Forschung-Praxis-Interaktion vorgestellt. Im zweiten Schritt geht es basierend auf ersten Ergebnissen aus dem Projekt um die Frage, welche Wissensformen sich aus einer solchen Forschungsperspektive für Interventionen in die Praxis anbieten. Die Reflexion der Handlungspraxis wird dabei als mögliche Form der Intervention herausgearbeitet.

Das Forschungsprojekt *WirQung*

Die Charakterisierung des Forschungsprojekts Forschungsprojekt *WirQung* und seiner spezifischen Form der Interaktion von Forschung und Praxis in diesem Artikel erfolgt auf der Grundlage des bereits genannten Beschreibungsmodells (Bosse et al., in diesem Band). Das Modell wirft einen prozessualen Blick auf die Forschung-Praxis-Interaktion von Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Kontext der empirischen Bildungsforschung. Aktivitäten des Forschens und Entwickelns werden als Prozess der Interaktion zwischen Forschung und Praxis beschrieben von einer Initiation eines Projekts über Aktivitäten des Forschens und Entwickelns, ggf. in kooperativer Form, bis hin zur Manifestation möglicher (Forschungs-)Ergebnisse. Die Bereiche der Forschung/Theorie und der Praxis/Entwicklung können in dem Modell entweder als entkoppelte oder als in unterschiedlichem Ausmaß aufeinander bezogene Elemente konzeptualisiert werden.¹ Unterschiedliche Konfigurationen einer mehr oder weniger intensiven Interaktion zwischen beiden Bereichen können anhand der Intensität der Forschungs- und

¹ Für eine ausführliche Darstellung des Beschreibungsmodells sei an dieser Stelle auf den Beitrag von Bosse, Ditzel, Gaebert und Herzog in diesem Band verwiesen. In Abb. 1 wird das Prozessmodell auf das Forschungsprojekt *WirQung* angewendet.

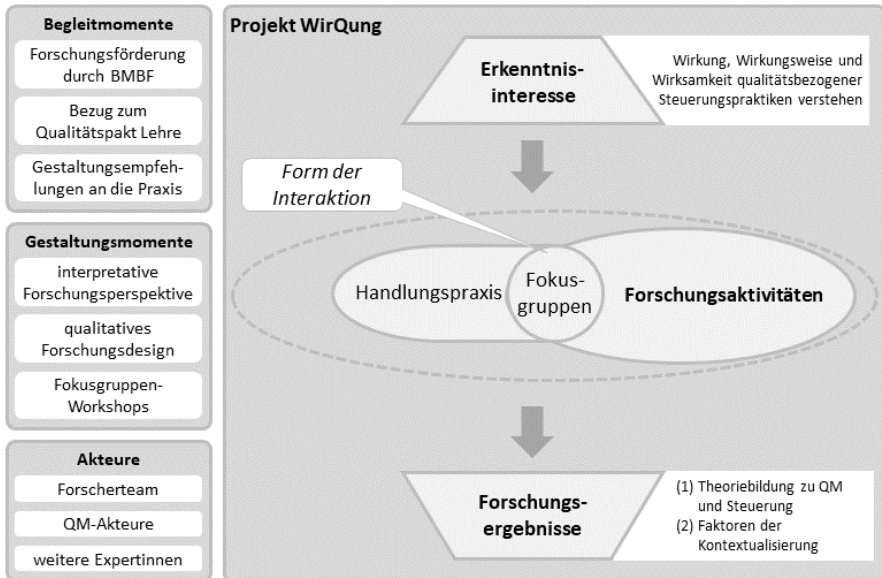


Abb. 1: Forschung-Praxis-Interaktion im Forschungsprojekt WirQung

Entwicklungstätigkeiten bzw. ihrer etwaigen Dominanz sowie anhand unterschiedlicher Handlungskonstellationen beschrieben werden. Darunter wird im Modell verstanden, dass unterschiedliche Akteure (Forschende, Praktikerinnen und Praktiker und/oder Externe) an einem Projekt beteiligt sind, und dass ihnen in den einzelnen Phasen und Bereichen unterschiedliche Rollen zukommen können. Basierend auf diesem Modell charakterisiert Abbildung 1 das Forschungsprojekt und die ihm zugrundeliegende Konzeption einer Interaktion zwischen Forschung und Praxis. Die Betrachtung erfolgt auf der Ebene des Projekts.

Ausgangssituation für das Projekt ist, dass die Qualität von Studium und Lehre angesichts diverser Reformmaßnahmen zu einem zentralen Thema geworden ist. Im dominanten Narrativ des Governance-Diskurses wird davon ausgegangen, dass die Hochschulen die Verantwortung für die Entstehung von Qualität stärker selbst übernehmen müssen, um handlungsfähig zu sein. Im Gegenzug zur damit verbundenen institutionellen Autonomie werden die Hochschulen rechenschaftspflichtig gemacht bezüglich der erbrachten bzw. zu erbringenden Leistungen und bezüglich der Verwendung von Ressourcen. Im Anschluss an Ideen des New Public Management wird davon ausgegangen, dass die Hochschulen das Handeln ihrer Mitglieder gezielt steuern können.

Die Literatur zur Hochschule als ‚spezifische‘ Organisation (Musselin, 2007; Pellet, 1999) weckt allerdings Zweifel, ob und inwiefern sich derartige Steuerungsideen

tatsächlich realisieren lassen. Was die Wirkung und Wirksamkeit steuernder Interventionen an Hochschulen und deren Analyse angeht, ist aus einer konzeptionellen Perspektive somit eine gewisse Skepsis geboten. Der Fokus bisheriger Forschungsarbeiten zur Wirkung und Wirksamkeit von QS/QM konzentriert sich weitgehend auf den Stand der Implementierung oder auf die Wirksamkeit einzelner Instrumente der QS. Weniger im Fokus standen bislang die konkreten organisationalen Bedingungen, unter denen QS/QM in Hochschulen erfolgt, und den Einfluss, den sie auf die Wirkung und Wirksamkeit qualitätsbezogener Steuerungspraktiken ausüben.

Interessant scheint vor diesem Hintergrund und mit einem Fokus auf das organisationale Geschehen die Frage zu sein, wie die handelnden Akteure in den Hochschulen mit Ideen einer manageriellen Steuerung umgehen in einem Kontext, der diesen Ideen alles andere als zugänglich erscheint. Dem widmet sich das Forschungsprojekt *WirQung*. In den Blick genommen werden nicht – wie in der bisherigen Wirkungsforschung üblich – die Effekte qualitätsbezogener Steuerungspraktiken auf die Qualität selbst oder auf formale Prozesse und Strukturen. Vielmehr richtet sich der Blick auf die *Black Box* organisationaler Dynamiken, die zwischen den Steuerungsinterventionen und dem Entstehen etwaiger Effekte zu beobachten sind.

Ausgehend von diesem Erkenntnisinteresse hinsichtlich des Verstehens der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis lässt sich das Forschungsdesign des Projekts charakterisieren: Methodologisch basiert es auf Konzepten der interpretativen Organisationsforschung (Weick, 1995), um dem Tatbestand Rechnung zu tragen, dass sich der Sinn von (Steuerungs-)Praktiken letztlich nur aus der Perspektive der Akteure des Feldes (Newton, 2002; Vettori & Lueger, 2011) als kognitive und soziale Konstruktion begreifen lässt (Berger & Luckmann 1969). Damit findet ein Perspektivwechsel von einer (objektiven) Wirksamkeitsfeststellung zur Rekonstruktion subjektiver Wirksamkeitszuschreibungen statt (Ditzel, 2017a; 2019).

Eine interpretative Forschungsperspektive, wie sie dem Projekt *WirQung* zugrunde liegt, erfordert einen qualitativen Forschungszugang. Denn wenn sich Wirkung und Wirksamkeit nur aus der subjektiven Perspektive der handelnden Akteure rekonstruieren lassen, dann sind es genau diese unterschiedlichen Perspektiven, die ‚Stimmen der Praxis‘, die es mit geeigneten Methoden einzufangen, zu analysieren, zu systematisieren und zu abstrahieren gilt. Entsprechend wurde ein dreistufiges, explorativ angelegtes Forschungsdesign gewählt. Zunächst erfolgte eine Fallstudienanalyse an zwei deutschen Hochschulen. Es wurden 21 qualitative, leitfadengestützte Interviews mit unterschiedlichen Akteuren (Hochschulleitung, QM zentral/dezentral, Hochschuldidaktik, Lehrende) geführt. Darauf aufbauend wurden erste Arbeitshypothesen als Diskussionsimpuls genutzt für insgesamt elf Fokusgruppen-Workshops mit QM-Akteuren, mit Lehrenden und in gemischter Zusammensetzung. Um die Analyse in den übergeordneten Diskurs zur Steuerbarkeit von Hochschulen einzubetten und

die Erkenntnisse im Hinblick auf relevante Themenfelder zu strukturieren und zu verdichten wurde zusätzlich eine dreistufige Delphi-Studie (Ammon, 2009; Häder, 2014) durchgeführt. Befragt wurden 107 Experten aus den Bereichen Hochschulforschung, -politik, -beratung, Akkreditierung, QM und Hochschuldidaktik.

Fokusgruppen-Workshops als partizipativ-interventionistische Forschungsmethode

Die bisherigen Ausführungen zum Projekt *WirQung* haben gezeigt, dass es sich ausgehend vom Projektauftrag zur Begleitforschung QPL um ein reines Forschungsprojekt handelt. Mit Blick auf das Beschreibungsmodell (Bosse et al., in diesem Band) wird deutlich, dass sowohl hinsichtlich des initialen Erkenntnisinteresses als auch hinsichtlich des Forschungsdesigns die auf Theoriebildung gerichteten Forschungsaktivitäten im Vordergrund stehen.

Doch auch wenn mit dem Projekt kein handlungsorientierter Entwicklungsauftrag einhergeht, so spielt die Interaktion zwischen Forschung und Praxis im Forschungsdesign eine zentrale Rolle. Denn ein qualitativ-interpretatives Forschungsdesign, wie es dem Projekt zugrunde liegt, lässt sich nicht ohne eine grundlegende Bezugnahme auf die Handlungspraxis und eine Einbeziehung der Praktikerinnen und Praktiker denken. Die Forschungsperspektive einer interpretativen Organisationsforschung richtet ihr Erkenntnisinteresse auf das Verstehen sozialer Prozesse und Praktiken, auf das Rekonstruieren von Handlungs- und Deutungsmustern. Das erfordert nicht nur einen qualitativen Forschungszugang, sondern bereits mit Beginn des Forschungsprozesses eine intensive Auseinandersetzung mit der zu untersuchenden Praxis/Empirie. Dabei lässt sich der Forschungsprozess selbst als Interaktion mit der Praxis interpretieren, die sich nicht notwendigerweise auf die empirische Erhebung beschränkt, sondern auch Momente des Kontextualisierens, Interpretierens oder Validierens ermöglicht.

Im Forschungsdesign des Projekts *WirQung* erfolgte eine derart dialogische Interaktion über die ‚Erhebungsmethode‘ der Fokusgruppen. Diese stellen eine spezifische Form der moderierten Gruppendiskussion dar (Krueger & Casey, 2009). Üblicherweise zeichnen sie sich durch eine weitgehend homogene Zusammensetzung der Teilnehmer hinsichtlich eines geteilten Erfahrungsbereichs aus. Um die Vielschichtigkeit unterschiedlicher Perspektiven auf das zu untersuchende Phänomen qualitätsbezogener Steuerungspraktiken abzubilden, fanden im Projekt *WirQung* Fokusgruppen mit QM-Akteuren und mit Lehrenden statt. Die Auswahl dieser beiden Akteursgruppen diente einer maximalen Kontrastierung unterschiedlicher Perspektiven. Hinsichtlich der Zusammensetzung wurden sie in ‚homogenen‘ (QM-Akteure oder Lehrende) und ‚gemischten‘ (QM-Akteure und Lehrende) Gruppen durchgeführt. In der Regel erfolgten

sie in hochschulübergreifender Zusammensetzung, in wenigen Fällen auch mit Akteuren einer Hochschule.

Ein weiteres Charakteristikum der Forschungsmethode der Fokusgruppen besteht darin, dass am Anfang ein diskussionsanregender Stimulus steht (Krueger & Casey, 2009, S. 60). Die Grundstruktur der Fokusgruppen-Workshops bestand darin, dass zunächst im Sinne eines Stimulus vorläufige Ergebnisse aus der bis dahin durchgeführten Analyse der empirischen Erhebungen in sehr verdichteter Form vorgestellt wurden. In den ersten Workshops bezogen sich diese Ergebnisse auf die qualitativen Interviews, die im Rahmen der Fallstudienanalyse durchgeführt worden waren. Je weiter die Auswertungen voranschritten, umso mehr spielten auch Befunde aus vorangegangenen Fokusgruppen eine Rolle. Die Präsentation der Forschungsergebnisse mündete schließlich in zugespitzten, mitunter überzeichneten Arbeitshypothesen, die dann zur Diskussion gestellt wurden. Diese erste Phase der Workshops war so strukturiert, dass in der Regel drei bis vier Themen bearbeitet wurden, zu denen jeweils vorläufige Forschungsergebnisse in einer fünf- bis zehnminütigen Präsentation vorgestellt wurden. Anschließend fand die Diskussion der Hypothese statt. Im zweiten Block war die Gruppendiskussion weniger stark vorstrukturiert. Auf der Grundlage einer Ad-hoc-Auswertung der Diskussion aus dem ersten Block wurden einzelne Themen im zweiten Block noch einmal vertieft.

Insgesamt erfolgten im Rahmen des Forschungsprojekts elf Fokusgruppen-Diskussionen. Einige davon waren als eigenständige Workshops organisiert. Andere Workshops fanden an einer der Fallhochschulen statt oder waren in ein Netzwerktreffen von QM-Akteuren deutscher Hochschulen integriert. In manchen Workshops stand stärker die Validierung und Ergänzung der bis dahin erarbeiteten Forschungsergebnisse im Vordergrund. Andere Workshops dienten darüber hinaus auch der eigentlichen empirischen Erhebung. Diese wurden dann akustisch aufgezeichnet und transkribiert. Für die nicht aufgezeichneten Workshops flossen die gewonnenen Erkenntnisse in Form von Protokollen und Memos in den Forschungsprozess mit ein.

Das Arbeiten mit auf vorläufigen Forschungsergebnissen basierenden, zugespitzten Arbeitshypothesen hat sich bewährt. Gerade durch eine überspitzte Formulierung konnten kontroverse Diskussionen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und auch mit dem Forscherteam angestoßen werden. Die grundsätzliche Stoßrichtung der zur Diskussion gestellten Arbeitshypothesen wurde durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitgehend bestätigt. Die Diskussionsbeiträge haben jedoch deutlich gemacht, dass einzelne Aspekte der diskutierten Thesen stärker ausdifferenzieren sind, um der Vielschichtigkeit der jeweiligen Kontexte gerecht zu werden. Dies hat auch dazu beigetragen, weiterführende Themen zu identifizieren. Damit haben die Workshops deutlich zur Validierung und Ergänzung der Forschungsergebnisse beigetragen.

Forschungsergebnisse als Orientierungsrahmen zur Reflexion der Handlungspraxis

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir uns anhand der Fokusgruppen mit einer möglichen Form einer in Teilen interventionistischen und partizipativen Interaktion zwischen Forschung und Praxis auseinandergesetzt. Offen geblieben ist dabei bislang, welche Formen des Wissens – verstanden als empirisch fundierte und theoretisch reflektierte Forschungsergebnisse – sich für eine Intervention von der Forschung in die Praxis eignen und welche Funktion Forschungsergebnisse für die Handlungspraxis spielen können. Den Rahmen für diese Betrachtung liefert wiederum das Projekt *WirQung*.

Erste Ergebnisse zeigen, dass keine einfachen Antworten auf die Frage nach der Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis existieren; QM lässt sich allenfalls als ‚bedingt wirksam‘ beschreiben (Ditzel, 2017a). Dieser Befund ist für sich genommen nicht neu und korrespondiert mit einer skeptischen Betrachtung managerieller Steuerungsanliegen an Hochschulen (Hechler & Pasternack, 2012; Krücken, 2008). Der Erkenntnisgewinn der vorgelegten Analyse liegt in einem differenzierteren Blick auf die Dynamiken und Bedingungen, die dazu führen, dass QS/QM als wirksam oder nicht-wirksam angesehen wird. Denn gerade durch die Rekonstruktion der ‚Bedingtheit‘ der Wirksamkeit von QM anhand von Denk- und Interpretationsmustern (Weick, 1985; 1995) bzw. von *theories-in-use* (Argyris & Schön, 1996) kann ein tieferes Verständnis dafür entwickelt werden, wie es zu diesen, sich teilweise widersprechenden, Wirksamkeitszuschreibungen kommt.

In der Analyse haben sich unterschiedliche Bezugspunkte für eine Einschätzung qualitätsbezogener Steuerungspraktiken als ‚bedingt wirksam‘ herauskristallisiert: Erstens führt die ‚spezifische‘ Organisationsform der Hochschule zu einer Problematisierung managerieller und formaler Ideen von Steuerung. Für die handelnden Akteure leitet sich daraus die Notwendigkeit ab, sensibel und kontextspezifisch zu agieren (Ditzel & Suwalski, 2016). Zweitens hat sich gezeigt, dass die Einschätzung der Wirksamkeit von QS/QM davon abhängt, welches *Verständnis von Steuerung* zugrunde liegt. Angesichts einer eingeschränkten Messbarkeit der Qualität und unklarer Technologien der Leistungserstellung (Cohen, March & Olsen, 1972) erscheinen Formen einer handlungs- oder ergebnisbezogenen und auf Praktiken des Planens, Bewertens und Sanktionierens beruhenden Steuerung (Ouchi, 1979) – die für managerielle Qualitätsansätze immer wieder als Idealbild Pate stehen – nur bedingt anwendbar. Diskursiv-reflexive Steuerungspraktiken, partizipative Formen der Führung und nicht-deterministische Wirkungserwartungen gewinnen an Bedeutung (Ditzel, 2017a; 2017b). Drittens hängt die Zuschreibung von Wirksamkeit qualitätsbezogener Steuerungspraktiken von deren *konkreten Ausgestaltung* ab. Formale Vorstellungen von QM dienen als Referenz-

punkt, um diesen ‚kontextualisierte‘ Steuerungspraktiken gegenüberzustellen. Letztere werden im spezifischen Kontext und mit Blick auf veränderungs- und lernorientierte Effekte als potenziell wirksamer angesehen. Diese Kontextualisierung lässt sich bezüglich unterschiedlicher Ausprägungsformen betrachten. Wirksamkeitszuschreibungen unterscheiden sich zum Beispiel darin, ob Steuerungspraktiken zentral oder dezentral verortet sind, ob bereitgestellte Informationen qualitative oder quantitative Aspekte abbilden, ob Erhebungsverfahren einheitliche oder spezifische Informationsinteressen adressieren, ob die Regeldefinition bestimmt oder vage ausfällt oder ob die Teilnahme an Aktivitäten des QM freiwillig oder verpflichtend ist.

Bereits diese exemplarische und verkürzte Darstellung macht deutlich: Angesichts von Forschungsergebnissen, die ein komplexes, vielschichtiges und mehrdeutiges Bild für die Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis zeichnen, lassen sich aus dem Forschungsprojekt *WirQung* keine einfachen und eindeutigen Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von ‚wirksamen‘ oder ‚hochschuladäquaten‘ QM-Systemen ableiten. Die Bedingungen der Wirksamkeit von QM hängen nicht nur von unterschiedlichen Akteursperspektiven, sondern auch von jeweils sehr spezifischen Kontextfaktoren und vor allem von kognitiven Denkmustern ab. Dem Erkenntnisinteresse eines handlungspraktischen Orientierungsrahmens sind damit Grenzen gesetzt. Es braucht eine Ausdeutung der abstrakten und mehrdeutigen (hier nur cursorisch angedeuteten) Systematisierungen für den jeweiligen konkreten Kontext, um aus den entwickelten Forschungsergebnissen spezifisches, praktisches Handlungswissen zu entwickeln.

Der Beitrag einer interpretativen Forschung für die Praxis kann vor diesem Hintergrund im Wesentlichen darin gesehen werden, Orientierungen für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Ansätzen, Praktiken und Denkmodellen der QS und des QM zur Verfügung stellen. Die in Form von Forschungsergebnissen bereitgestellten Systematisierungen und Differenzierungen können dazu dienen, Angebote zur Reflexion der *theories-in-use* zu machen, die das Handeln der Praktikerinnen in den Hochschulen bestimmen. Insofern könnte ein Ziel des Forschung-Praxis-Dialogs darin gesehen werden, die Praktiker auf ihrem Weg zum *reflective practitioner* (Schön, 1983) zu begleiten. Klassische Disseminationsstrategien wissenschaftlicher Publikationen oder Vorträge erweisen sich nur als bedingt geeignet, Methoden für die Reflexion von Handlungspraktiken und Deutungsmuster bereitzustellen. Die Ausführungen oben haben gezeigt, dass Fokusgruppen-Workshops hierfür ein geeignetes Mittel darstellen können.

Fazit

Ausgangspunkt für diesen Artikel war die Feststellung, dass sich aus den für die Begleitforschung typischen Erkenntnisinteressen einer wissenschaftlichen Theoriebildung und einer gleichzeitigen Identifikation handlungspraktischer Gestaltungsempfehlungen ein Spannungsfeld auftut, das durch klassische Forschungsdesigns kaum zu bewältigen ist. Die Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre und das im dazugehörigen Förderprogramm finanzierte Projekt *WirQung* bildeten den exemplarischen Bezugsrahmen, um sich mit möglichen Formen der Interaktion zwischen Forschung und Praxis im Kontext einer hochschulbezogenen Begleitforschung auseinanderzusetzen. Das Prozessmodell diente als Reflexionsfolie für die Beschreibung möglicher Konfigurationen des Verhältnisses von Forschung und Praxis.

Hinsichtlich der Form der Interaktion wurde die Methode der Fokusgruppen vorgestellt, die sich in dem Forschungsprojekt bewährt hat, um in einem qualitativ-explorativen Forschungsdesign nicht nur neue empirische Erkenntnisse zu generieren, sondern diese auch in Interaktion mit Praktikerinnen zu kontextualisieren, zu validieren und zu ergänzen. Dabei bieten sich Fokusgruppen nicht nur als partizipative Methode der Datenerhebung und Dateninterpretation an, sondern auch als möglicher Rahmen für einen auf Reflexion der Handlungspraxis gerichteten ‚Transfer‘ von Forschungsergebnissen. Ein solcher ist dann nicht länger als nachgelagerter Transfer, sondern viel eher als dialogische Interaktion zu verstehen. Denn – und dies war das zweite, auf die Form des transferrelevanten Wissens gerichtete Argument – angesichts des Abstraktionsgrades theoretischer Erkenntnisse, die gerade vom Einzelfall abstrahieren müssen, um einen Beitrag zur Theoretisierung der untersuchten Phänomene leisten zu können, bedarf es bei der praktischen Anwendung einer jeweils kontextspezifischen Ausdeutung. Nur so kann aus den Forschungsergebnissen spezifisches Handlungswissen abgeleitet werden.

Aus den Überlegungen in diesem Beitrag lassen sich zwei unterschiedliche Interpretationen für die Gestaltung der Forschung-Praxis-Interaktion ableiten. In einer ersten Interpretation bezieht sich die dialogische Interaktion zwischen Forscher und Praktikerinnen auf einen dem eigentlichen Forschungsprozess nachgelagerten Transfer, bei dem Forschungsergebnissen eine die Handlungspraxis reflektierende Funktion zukommt. Fokusgruppen können hierfür ein geeignetes Instrument darstellen.

Das Beschreibungsmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion sensibilisiert darüber hinaus für eine Interpretation, bei der eine aktivere Rolle der Praxis im Sinne von Entwicklungsaktivitäten mit gestaltungsorientierten Zielen als Möglichkeit in das Blickfeld gerät. In diesem Sinne könnten in einem stärker der Aktionsforschung zuzurechnenden Design handlungspraktische Entwicklungs- und empirisch-theore-

tische Erkenntnisinteressen miteinander in Verbindung gebracht werden. Eine solche Interpretation der Forschung-Praxis-Interaktion geht über die in diesem Artikel vorgestellte deutlich hinaus. Gleichwohl können die hier angestellten Überlegungen hinsichtlich der Fokusgruppen als Form der Interaktion und der Forschungsergebnisse als Orientierungsrahmen für eine Reflexion der Handlungspraxis einen Beitrag zur Ausgestaltung einer derartigen Kopplung von handlungspraktischen Entwicklungs- und theoretischen Forschungsaktivitäten leisten.

Eine derartige Interpretation des Forschung-Praxis-Dialogs stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Für Forscher bedeutet es, ein Interesse an den praktischen Implikationen der eigenen Forschung zu entwickeln und sich mitverantwortlich dafür zu fühlen, dass die theoretischen/empirischen Befunde Relevanz zeigen für die Praxis und dort Rezeption erlangen. Seitens der Hochschulpraxis erfordert es ein grundsätzliches Interesse an den Forschungserkenntnissen, die Bereitstellung von Ressourcen zur Interpretation und vor allem auch die Bereitschaft, eigene Denkmodelle und Handlungspraktiken zu hinterfragen. Und für Drittmittelgeber bedeutet es die Erkenntnis, dass nicht nur für Forschung und nicht nur für Entwicklung jeweils für sich, sondern auch für den Austausch zwischen beiden Ressourcen insbesondere in Form von Zeit erforderlich sind. Damit aber verschwimmen nicht nur die Grenzen zwischen Forschung und Praxis, sondern auch die zwischen entwicklungs- und begleitforschungsorientierten Förderprogrammen.

Kontakt

Benjamin Ditzel
 Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
 Qualitätsmanager der Fakultät Design, Medien und Information
 Armgartstraße 24
 22087 Hamburg
benjamin.ditzel@haw-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (2009). Delphi-Befragung. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 458–476). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II - Theory, Method, and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bosse, E., Ditzel, B., Gaebert, D.-K. & Herzog, M. (dieser Band). *Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung*.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013). Richtlinien zur Förderung von Vorhaben der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: Bundesanzeiger (BAnz AT 07.10.2013 B2).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). Bekanntmachung im Rahmen des Förderschwerpunkts „Wissenschafts- und Hochschulforschung“ Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zum Thema „Qualitätsentwicklungen in der Wissenschaft“. Berlin: Bundesanzeiger (BAnz AT 21.03.2018 B2).
- Cohen, M.D., March, J.G., & Olsen, J.P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Ditzel, B. (2019). Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung: Sensemaking als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken. In F. Reit, B. Ditzel, M. Seyfried, I. Steinhardt, T. Scheytt zum Beispiel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen* (S. 55–87). München: Rainer Hampp.
- Ditzel, B. (2017a). Bedingte Wirksamkeit von QM in Studium und Lehre: Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 17–37.
- Ditzel, B. (2017b). Die Steuerungslogik des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre. In P. Pohlenz, S. Harris-Huemmert & L. Mitterauer (Hrsg.), *Third Space revisited: Jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (S. 41–71). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Ditzel, B. & Suwalski, P. (2016). Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In M. Hofer, K. Ledermüller, H. Lothaller, L. Mitterauer, G. Salmhofer & O. Vettori (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung* (S. 27–52). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hechler, D. & Pasternack, P. (2012). *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Krücken, G. (2008). Lässt sich Wissenschaft managen? *Wissenschaftsrecht*, 41(4), 345–358.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage.
- Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hrsg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63–84). Bielefeld: Transcript.
- Newton, J. (2002). Views from Below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39–61.
- Ouchi, W.G. (1979). A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms. *Management Science*, 25(9), 833–848.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien, Graz: Böhlau.
- Scheytt, T., Ditzel, B., & Lust, M. (2017). Projekt WirQung. Die Organisation des Qualitätsmanagements – Wirkmechanismen und Wirksamkeit organisationaler Ansätze in Studium und Lehre. In A. Hanft, F. Bischoff & S. Kretschmer (Hrsg.), 1. Auswertungsworkshop der Begleitforschung, Dokumentation der Projektbeiträge (S. 51–56). Oldenburg: Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Vettori, O. & Lueger, M. (2011). No short cuts in Quality Assurance - Theses from a sensemaking perspective. In A. Blättler (Hrsg.), *Building Bridges: Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th European Forum for Quality Assurance* (S. 50–55). Brussels: European University Association.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Weick, K.E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes

Isabel Steinhardt

Einleitung

Die Frage, wie Wissenstransfer als Praxis-Transfer gelingen kann, wird seit einigen Jahren in unterschiedlichen Zusammenhängen untersucht (Schneijderberg & Teichler, 2012; Blotevogel & Wiegand, 2015). Zentrale Erkenntnis ist, dass „wissenschaftliches Wissen nicht einfach – gleichsam unverändert – in die Praxis „transferiert“ und allein dadurch zu Praxiswissen“ (Blotevogel & Wiegand, 2015, S. 158) wird. Es finden sich viele Gründe, die ein Scheitern des Praxis-Transfers verursachen können (Gräsel, 2010). Für ein Scheitern werden dabei auch die Machtkonstellationen, die den Praxis-Transfer bei der Umsetzung von Innovationen begleiten, angeführt: „Die Forschung zeigt, dass Innovationen leichter durchsetzbar sind, welche die bestehenden Machtgefälle und Vorurteile in Organisationen spiegeln“ (Kliche, 2010, S. 131 f.). Die vorzufindenden Machtkonstellationen werden bisher aber beim Wissenstransfer als Praxis-Transfer wenig diskutiert. Gerade wenn sich die Wissensgenerierung auf die Rekonstruktion und Reflexion von Organisationsveränderungen bezieht und damit die Veränderungen von Machtkonstellationen einschließt, kann die Analyse von Machtkonstellationen ein möglicher Erklärungsansatz für das Gelingen oder Scheitern des Praxis-Transfers sein.

Um die Machtkonstellationen und die durch sie entstehenden Schwierigkeiten beim Praxis-Transfer analysieren zu können, eignet sich der mikropolitische Ansatz von Crozier und Friedberg (1993). Dieser ermöglicht zum einen, die mikropolitischen Strukturen des generierten Wissens offenzulegen, und dadurch zum anderen, die mikropolitischen Dynamiken beim Praxis-Transfer zu analysieren. Die Analyse umfasst zwei Ebenen: Auf der ersten Ebene muss betrachtet werden, welche Machtkonstellationen in den Forschungsergebnissen aufgedeckt wurden, um als Forschende zu

antizipieren, wie die Ergebnisse auf der zweiten Ebene des Praxis-Transfers von den Praktikerinnen und Praktikern wiederum mikropolitisch (nicht) genutzt werden.

Um den analytischen Rahmen zu verdeutlichen, wird anhand eines konkreten Praxis-Transfer-Beispiels eine Analyse durchgeführt. Das Beispiel stammt aus dem Projekt „Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren (EIQSL)“.¹ Ziel des EIQSL-Projektes war die Rekonstruktion der Zusammenhänge, Effekte und Mechanismen von Qualitätssicherung und interner und externer Governance von Studium und Lehre an Hochschulen. Hierzu wurde im Projekt ein breiter methodischer und theoretischer Rahmen gewählt, um detaillierte Einblicke in das Feld der Qualitätssicherung zu erhalten und dadurch einen Beitrag zur Versachlichung der kontroversen Diskussion zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre zu leisten (Steinhardt, Schneijderberg, Krücken & Baumann, 2018).

Bereits bei der Beantragung des Projektes war es ein Ziel, die Forschungsergebnisse in die Praxis zurückzuspielen. Als Praxis werden dabei die Hochschulen, die Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen, der Akkreditierungsrat und die Hochschulpolitik (wie Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundes- und Landesministerien) gesehen. Aufgrund der Vielzahl an Adressaten und der hochschulpolitischen Brisanz des Themas wurde erwartet, dass es zu mikropolitischen Auseinandersetzungen kommen würde (Steinhardt, 2015).

Für den Transfer der Forschungsergebnisse wurden zwei Formate gewählt: Erstens wurde ein Projektbericht erstellt, der in sieben Gruppen² validierend diskutiert wurde (Lamnek, 2005). Zweitens fand eine große Abschlusskonferenz³ statt, bei der die Ergebnisse mittels Vorträgen mit anschließender Diskussion ebenfalls mit der Praxis diskutiert wurden. Im Mittelpunkt standen die zentralen Ergebnisse des EIQSL-Projektes, die inzwischen veröffentlicht sind (Steinhardt et al., 2018). Um die mikropolitischen Auseinandersetzungen während des Praxis-Transfers zu verdeutlichen, die im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen, wird ein Ergebnis herausgegriffen: Es zeigt

¹ Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PY13017 gefördert.

² Die Gruppendiskussionen fanden mit folgenden Personengruppen aus ausgewählten Hochschulen bzw. Institutionen statt: Professorinnen und Professoren unterschiedlicher Disziplinen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Abteilungen der Qualitätssicherung bzw. -management, Studierende und Berufspraxis, Geschäftsführerinnen und -führer der Akkreditierungsagenturen, Evaluationsbefürwortende und Vertreterinnen und Vertreter des Akkreditierungsrates.

³ Die Abschlusskonferenz fand vom 28. bis 29. September 2017 in Hamburg zusammen mit den zwei Forschungsprojekten WiQu „Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium – prozedurale, strukturelle und personelle Ursachen der Wirkungen von Qualitätssicherungseinrichtungen“ und WirQung „Die Organisation des Qualitätsmanagements – Wirkmechanismen und Wirksamkeit organisationaler Ansätze in Studium und Lehre“ statt (Tagungshomepage: <https://web.hsu-hh.de/fak/wiso/fach/icu/forschung/projekte/wirquung/abschlusstagung>, abgerufen am 25.06.2019).

sich, dass bei systemakkreditierten Hochschulen die Verfahren der Studiengangakkreditierung die Standardisierung der hochschulinternen Qualitätssicherung ebenso wie deren Heterogenität in der Praxis fördern (ebd., S. 20–21). Dieses Forschungsergebnis rekonstruiert die Veränderungen der Organisations- und Machtstrukturen in den systemakkreditierten Hochschulen, weshalb es sich besonders gut für die Analyse mit dem mikropolitischen Ansatz eignet (erste Ebene) und dadurch aufgezeigt werden kann, welche mikropolitischen Aushandlungsprozesse beim Praxis-Transfer zu finden sind (zweite Ebene). Als Grundlage, sowohl des Forschungsergebnisses als auch für die mikropolitische Analyse des Praxis-Transfers, dienen die im EIQLS-Projekt durchgeführten Interviews, teilnehmenden Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Dokumentenanalysen. Folgend wird zunächst der mikropolitische Ansatz kurz erläutert und dann das Praxis-Transfer-Beispiel dargestellt.

Der mikropolitische Ansatz – ein kurzer Überblick

Im mikropolitischen Ansatz werden Organisationen als kollektive Gefüge betrachtet, die von Akteuren geschaffen und verändert werden, um bestimmte Lösungen und Ziele zu erreichen (Crozier & Friedberg, 1993). Betrachtet wird entsprechend sowohl die Mikroebene, also das Handeln der einzelnen Akteure innerhalb einer Organisation, als auch die Mesoebene der Organisation selbst, da diese durch Regeln und Regelsysteme die Handlungen der Akteure strukturiert (ebd.). Organisationen sind entsprechend kontingente Arenen und keine rationalen Gebilde, weshalb Crozier und Friedberg (1993) Organisationen als politische Arenen verstehen. In diesen Arenen können die Organisationsmitglieder eigene Interessen, Ziele, Wünsche und Strategien verfolgen. Über die Rekonstruktion dieser Interessen, Ziele, Wünsche und Strategien der einzelnen Akteure können wiederum Organisationsveränderungen oder Entscheidungen sowohl auf der Mikro- als auch auf der Mesoebene analysiert werden (Steinhardt, 2015).

Für die Rekonstruktion der Interessen, Ziele, Wünsche und Strategien der Organisationsmitglieder analysieren Crozier und Friedberg die mikropolitischen Spiele, die in Organisationen unter Einhaltung der organisationalen Spielregeln gespielt werden. Die Spielregeln, sowohl informelle als auch formale, werden von den Akteuren ausgehandelt und können auch wieder verändert werden. Es handelt sich entsprechend um ein kontingentes Konstrukt (ebd., S. 68; Friedberg, 1995, S. 109 ff.). In Spielen greifen die Akteure auf ihre eigenen Ressourcen zurück, um die Spiele zu gewinnen und damit die eigene Macht in Organisationen auszubauen (Crozier & Friedberg, 1993, S. 41). Macht ist dabei „nichts anderes als die Kontrolle relevanter Unsicherheitszonen Anderer, insbesondere auch: der Organisation. Ego hat Macht über Alter, weil und wenn er eine für Alter relevante Unsicherheitszone kontrolliert“ (Ortmann, 2012, S. 126). Die individuelle Macht stützt sich dabei auf Ressourcen und

Trümpfe. Unter Ressourcen werden individuelle, räumliche und soziale Gegebenheiten verstanden, wie zum Beispiel Expertenwissen, Umweltbeziehungen, Kontrolle von Informations- und Kommunikationskanälen, Kontrolle von Zeit und Abläufen sowie die Nutzung von Organisationsregeln (Crozier & Friedberg, 1993, S. 44) oder Positionen und Funktionen wie betriebliche Hierarchien (Ortmann, 2012, S. 126), die in Organisationen als Machtquellen fungieren (Crozier & Friedberg, 1993, S. 51–56). Die eigenen Ressourcen sind entsprechend erstens abhängig vom „Positionseffekt“, das heißt von „der Position, die ein Entscheidungsträger oder ein Akteur (...) einnimmt und die insbesondere seinen Zugang zu sachdienlichen Informationen bestimmt“ (Friedberg, 1995, S. 40), und zweitens vom „Dispositionseffekt“ das heißt in Abhängigkeit von der „geistigen, kognitiven und affektiven Verfassung des betreffenden Entscheidungsträgers, die stets zum Teil von einer früheren Sozialisation vorgeformt ist“ (ebd., S. 40).

Für das Gewinnen von Spielen ist entscheidend, dass die Ressourcen eines Akteurs zu Trümpfen werden, das heißt, im Spiel gewinnbringend eingesetzt werden können. Ob Ressourcen zu Trümpfen werden, ist dabei zum einen von den Ressourcen des Gegenspielers abhängig und zum anderen von organisationalen Zwängen und Drucksituationen wie zum Beispiel Zeitdruck. Zudem können im Zeitverlauf und durch Zufälle und Entdeckungen Ressourcen an Bedeutung gewinnen und damit zu Trümpfen werden oder umgekehrt (ebd., S. 44).

Zentral für die Analyse mit dem mikropolitischen Ansatz ist die Rekonstruktion der Ressourcen und Trümpfe sowie der Interessen, Ziele und Strategien der beteiligten Akteure, um Machtkonstellationen in Organisationen verstehen zu können. Die Rekonstruktion der Machtkonstellationen kann dabei helfen zu verstehen, warum Praxis-Transfer gelingen oder scheitern kann, was im Folgenden diskutiert wird.

Mikropolitische Analyse des Praxis-Transfers-Beispiels „Studiengangakkreditierung an systemakkreditierten Hochschulen“

Mit der Einführung der Systemakkreditierung in Deutschland haben die systemakkreditierten Hochschulen eigene Prozesse und Verfahren für die Begutachtung der Studiengänge entwickelt. Bei diesen Verfahren werden die Aufgaben, die vormalig eine externe Akkreditierungsagentur durchgeführt hat, nun von Abteilungen bzw. Stabsstellen für Qualitätssicherung bzw. -management und -entwicklung übernommen. Dabei kommt es zu einer Verschiebung der Verantwortlichkeit über den Ausgang des Akkreditierungsverfahrens von Fachgutachterinnen und -gutachtern zu Hochschulverwaltung und -leitung, was „die Organisationsebene gegenüber der akademischen Profession stärkt“ (Steinhardt et al., 2018, S. 21). Diese Verlagerung der

Zuständigkeiten kann in den Hochschulen zu Konflikten zwischen den Ausführungsorganen und den Lehrenden führen. So wird beispielsweise der formale Teil der Akkreditierung (Kontrolle der formalen Akkreditierungskriterien) von den Lehrenden oftmals als rein bürokratischer Akt wahrgenommen, besonders dann, wenn von den Hochschulen selbst zusätzliche Kriterien aufgestellt werden (ebd.).

Dieses Forschungsergebnis heranziehend kann nun auf der ersten Ebene analysiert werden, wie sich die Machtkonstellation bei der Studiengangakkreditierung in systemakkreditierten Hochschulen verändert hat, um dann auf der zweiten Ebene zu analysieren, was dies für den Praxis-Transfer bedeutet. Aus Perspektive des mikropolitischen Ansatzes findet eine Veränderung der jeweiligen Arena Hochschule statt, die über Spiele (hier meist Aushandlungsspiele in den jeweiligen Verfahren oder Konflikten) zur Neujustierung bestehender Regeln führt. In systemakkreditierten Hochschulen kommt durch die Schaffung von (meist) Dauerstellen in den Qualitätssicherungsabteilungen (QS-Abteilungen) eine neue Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hinzu, die in Hochschulen bisher so noch nicht existent waren (siehe hierzu auch die Studien zu Hochschulprofessionen: Schneijderberg et al., 2013; Kloke, 2014). Als neue Hochschulmitglieder müssen diese Personen zunächst ihre Machtposition und die eigenen Ressourcen und Trümpfe in der Organisation ermitteln und sich Machtquellen aufbauen, um die eigenen Interessen, Ziele und Strategien umsetzen zu können.

Als wichtigste Ressource kann dabei das Wissen über Systemakkreditierungen angesehen werden. Da es sich um neue Verfahren und Prozesse handelt, sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die die Studiengangakkreditierung durchführen, die Expertinnen und Experten und haben dementsprechend gegenüber allen anderen Personen innerhalb ihrer Hochschulen einen großen Wissensvorsprung. Dieser Wissensvorsprung rührt daher, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter meist auch bei der Beantragung der Systemakkreditierung beteiligt waren und die Verfahren der Studiengangakkreditierung mitentwickelt haben. Dieses Wissen kann als Trumpf eingesetzt werden, wenn Ungewissheitszonen entstehen, die dann mitunter ‚absichtsvoll‘ als Ressourcen genutzt werden können. Dies kann beispielsweise durch die nur teilweise oder gezielte Weitergabe von Informationen geschehen.

Auch die Ressource ‚Kontrolle der Zeit und Abläufe‘ kann genutzt werden. Die Selbstakkreditierungsverfahren haben einen bestimmten Verfahrensablauf, der von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der QS-Abteilungen gesteuert werden kann, da meist sie diejenigen sind, die die Verfahren organisieren und durchführen. Damit besitzen sie grundsätzlich die Möglichkeit, Verfahren zu beschleunigen oder zu verzögern, und schaffen dadurch ebenfalls Ungewissheitszonen gegenüber den Lehrenden und auch gegenüber der Hochschulleitung.

Die Macht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von QS-Abteilungen in Bezug auf Spiele in der Systemakkreditierung basiert also auf Wissen und Kontrolle der Verfahren der Studiengangakkreditierung. Entsprechend hoch war die bei der Abschlussstagung artikuliert Erwartung an einen Wissenstransfer von dieser Personen-Gruppe. Gewünscht waren Informationen, wie in anderen Hochschulen mit Konflikten umgegangen wird, die aufgrund der vorhandenen Ungewissheitszonen entstehen, die durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der QS-Abteilungen beherrscht werden. Denn die beschriebene Machtfülle wird vor allem von Professorinnen und Professoren und der Hochschulleitung nicht hingenommen. Insofern sehen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der QS-Abteilungen vor der Herausforderung, ihre gewonnene Macht erhalten zu müssen, indem sie neue Ungewissheitszonen generieren, wozu sie neue Informationen bzw. neues Wissen benötigen.

Entsprechend sahen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der QS-Abteilungen die Abschlussstagung als Möglichkeit, in den Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen zu treten. Da die Systemakkreditierung erst seit einigen Jahren flächendeckend eingeführt wird (im Januar 2018 waren 48 staatliche Hochschulen systemakkreditiert, siehe <http://www.hochschulkompass.de>), besteht großer Bedarf an Praxisbeispielen. Ziel des Austausches, so ließ sich anhand der Diskussionen bei der Abschlussstagung, aber auch in der Gruppendiskussion beobachten, war es, Beispiele für einen ressourcengenerierenden Umgang mit den Verfahren in systemakkreditierten Hochschulen zu erhalten. Konkret diskutiert wurden besonders die sichtbar gewordenen Konflikte mit den Studiengangverantwortlichen, aber auch Konflikte mit Angehörigen der Hochschulleitung.

Wie bereits angesprochen, wird von Seiten der Professorinnen und Professoren als auch von Seiten der Studiengangverantwortlichen die Machtfülle der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der QS-Abteilungen nicht einfach hingenommen. Vielmehr werden die entwickelten Verfahren der Studiengangakkreditierung und deren Legitimation in Frage gestellt. So werden die Verfahren als bürokratisch und stark formalisiert dargestellt, da oftmals nicht mehr die Auseinandersetzung mit den fachlichen Gutachterinnen und Gutachtern im Mittelpunkt steht, wie noch bei der Programmakkreditierung, sondern die Überprüfung der formalen Akkreditierungskriterien (Steinhardt et al., 2018, S. 21). Der entstandene Machtverlust für die akademische Profession in Bezug auf Wissen und Informationen wird in den Spielen über die vorhandenen Ressourcen der Professorinnen und Professoren, die sich aus den hierarchisch besseren Positionen und Entscheidungsbefugnissen speisen, versucht wettzumachen. Das heißt, die Ungewissheitszonen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der QS-Abteilungen, die auf Wissen und Informationen beruhen, werden von den Professorinnen und Professoren nicht als legitim betrachtet. Zudem herrscht in den internen Akkreditierungsgremien eine professorale Mehrheit. Da durch die Professorinnen und Professoren der Machtverlust

über hierarchische Macht kompensiert wird, wunderte es nicht, dass an der Abschlussagung nur vereinzelte Professorinnen und Professoren teilnahmen. Eine Kompensation über die Aneignung von Wissen und Information durch Praxis-Transfer wird von dieser Personengruppe nicht als zielführend angesehen, weshalb kein Bedarf an Wissenstransfer bestand. Aufgrund dieser Konstellation wird deutlich, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der QS-Abteilungen vor allem auf die Ressource des Wissens und der Informationen zurückgreifen müssen, weshalb sie besonders aufgeschlossen für einen Transfer der Forschungsergebnisse waren.

Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wurden anhand eines Beispiels mikropolitische Prozesse beim Praxis-Transfer explorativ analysiert. Praxis-Transfer findet nicht im machtfreien Raum statt, vielmehr beinhalten die Forschungsergebnisse selbst mikropolitische Machtkonstellationen, die analysiert werden können, um mögliche Hindernisse eines Praxis-Transfers zu antizipieren. Zum anderen finden sich Erwartungen von Seiten der Empfänger, wie die Forschungsergebnisse gewinnbringend in mikropolitischen Aushandlungsprozessen genutzt werden können. Entsprechend erscheint es gewinnbringend, neben anderen Gelingensbedingungen des Praxis-Transfers (Gräsel, 2010), die Forschungsergebnisse selbst und die Erwartungen der Empfänger mit dem mikropolitischen Ansatz, zu betrachten.

Im hier analysierten Beispiel aus dem EIQSL-Projekt, dass bei systemakkreditierten Hochschulen die Verfahren der Studiengangakkreditierung die Standardisierung der hochschulinternen Qualitätssicherung ebenso wie deren Heterogenität in der Praxis fördern (Steinhardt et al., 2018, S. 20–21), zeigen sich folgende Ergebnisse: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der QS-Abteilungen waren besonders an Ergebnissen interessiert, die ihnen einen Informationsvorsprung über Studiengangakkreditierung in ihrer eigenen Hochschule geben und dadurch einen Ausbau der eigenen Ungewissheitszonen ermöglichen könnten. Entsprechend war die Erwartung hoch, „Handlungsanweisungen“ zu erhalten, indem die vorgestellten Ergebnisse direkt in konkrete Umsetzungsmöglichkeiten übersetzt würden. Diese Erwartungshaltung wurde allerdings nicht erfüllt, da von Seiten des EIQSL-Teams solche Handlungsanweisungen nicht vorgesehen waren und den Rahmen einer wissenschaftlichen Tagung sprengen würden. Zu beobachten war auf der Tagung, dass die vorgestellten Ergebnisse von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der QS-Abteilungen als Grundlage für weitergehende Diskussionen untereinander genutzt und Praxisbeispiele ausgetauscht wurden. Damit könnte angenommen werden, dass ein Praxis-Transfer stattgefunden hat, wie dieser im Konkreten in den Hochschulen umgesetzt wurde, konnte im Rahmen dieser

Analyse nicht betrachtet werden. Da aber bei der Abschlusskonferenz kaum Professorinnen und Professoren anwesend waren, könnte vermutet werden, dass der Wissensvorsprung bei den QS-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern weiter ausgebaut wurde. Ob dies in den mikropolitischen Aushandlungsprozessen zur Durchsetzung der Interessen ausreichend ist, bleibt aber aufgrund der hierarchischen Machtposition der Professorinnen und Professoren fraglich.

Insgesamt zeigt die explorative Analyse, dass der Einbezug von Machtkonstellationen hilfreich sein kann, um das Gelingen und Scheitern von Praxis-Transfer zu betrachten. Dabei zeigt sich insbesondere, dass Wissenstransfer Grenzen hat, wenn die Forschungsergebnisse selektiv im Sinne eines Ausbaus der eigenen Machtressourcen zur Durchsetzung der eigenen Interessen genutzt werden. Wie diese selektive Auswahl konkret aussieht und wie Wissen durch Praxis-Transfer in den Organisationen mikropolitisch zum Einsatz kommt, konnte diese Analyse nicht in den Blick nehmen – hier ist aber eine spannende Forschungslücke, die es zu bearbeiten gälte.

Kontakt

Dr. Isabel Steinhardt
 International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel)
 Universität Kassel
 Mönchebergstr. 17
 34109 Kassel
 steinhardt@incher.uni-kassel.de

Literaturverzeichnis

- Blotevogel, H.H., & Wiegand, T.S. (2015). Zur Evaluation von Wissensgenerierung und Wissenstransfer in der Akademie für Raumforschung und Landesplanung (ARL) – Leibniz-Forum für Raumwissenschaften. *Raumforschung und Raumordnung*, 73(3), 155–165.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1993). *Die Zwänge kollektiven Handelns: Über Macht und Organisation*. Frankfurt am Main: Hain.
- Friedberg, E. (1995). *Ordnung und Macht: Dynamiken organisierten Handelns*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Kliche, T. (2010). Wie bekomme ich neue Ansätze in die Praxis? Erfolgsfaktoren für die Verbreitung, Einführung und Verstetigung von Innovationen. In T. Möbius & S. Friedrich (Hrsg.), *Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich* (S. 127–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ortmann, G. (2012). Macht in Organisationen und die Bürde des Entscheidens. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 43(2), 121–136.
- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U., & Kehm, B. M. (Hrsg.). (2013). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schneijderberg, C., & Teichler, U. (2012). Wissens- und Technologietransfer oder Goldfisch im Kugelglas? In B.M. Kehm, H. Schomburg, & U. Teichler (Hrsg.), *Funktionswandel der Universitäten: Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung* (S. 263–279). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Krücken, G., & Baumann, J. (2018). Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren. Ergebnisbericht. INCHER Working Paper Nr. 9. doi: 10.13140/RC.2.2.23858.71363 (01.11.2019)
- Steinhardt, I. (2015). *Lehre stärkt Forschung: Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung

Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog

Einleitung

Im Rahmen des Symposiums „Wie kann Praxis-Transfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ wurde einmal mehr deutlich, dass an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit bildungsbezogenen Fragestellungen unterschiedliche Disziplinen beteiligt sind, wie zum Beispiel Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Fachdidaktik oder Organisationsforschung. Mit den jeweiligen Gegenstandsbereichen von Unterrichts-, Schul- und Hochschulforschung unterscheiden sich zudem die Ebenen, auf denen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten angesiedelt sein können. So umfasst die Makroebene das Bildungs-, Schul- oder Hochschulsystem, die Mesoebene bezieht sich auf spezifische Forschungs-, Förder- oder Interventionsprogramme, während auf der Mikroebene einzelne Interventions- bzw. Forschungsmaßnahmen auf Projektebene zu verorten sind.

Dieser Vielfalt steht die gemeinsame Erfahrung gegenüber, dass Forschungsvorhaben im Bildungsbereich zunehmend mit der Anforderung konfrontiert sind, Ergebnisse in die Praxis zu transferieren. Dies beruht zunächst auf der allgemeinen „Forderung nach dem Transfer von wissenschaftlich bewährten Erkenntnissen und Anwendungen in die Praxis pädagogischer Einrichtungen“ (Prenzel, 2010, S. 22). Hinzu kommen konkrete Förderprogramme, die einen engen Bezug zwischen Forschung und Praxis vorsehen, wie beispielsweise die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2013a) oder die Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (BMBF, 2013b). Forschung und Praxis erweisen sich in diesen Programmen nicht als klar getrennte Handlungsbereiche, sondern sind durch Interaktionsbeziehungen gekennzeichnet.

Wie der Austausch im Rahmen des Symposiums gezeigt hat, kann diese Forschung-Praxis-Interaktion allerdings sehr unterschiedlich ausgestaltet werden. Auf der einen Seite ist der klassische Forschungsprozess zu verorten, bei dem allenfalls

ein nachgelagerter Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis vorgesehen ist. Auf der anderen Seite lassen sich zunehmend Ansätze ausmachen, in denen sowohl Forscherinnen und Forscher als auch Praktikerinnen und Praktiker an der Gestaltung und Durchführung des Forschungsprozesses bis zur praktischen Umsetzung von Ergebnissen beteiligt sind. Beispiele für diese engen Verschränkungen von Forschung und Praxis liefert die didaktische Entwicklungsforschung im Sinne von Design Based Research (Einsiedler, 2010; Reinmann, 2013). Zwischen diesen beiden Polen eröffnet sich ein Möglichkeitsraum, der von einer klaren (zum Beispiel zeitlichen und personellen) Trennung zwischen Forschung und Praxis bis hin zu Konstellationen reicht, die durch mehr oder weniger weitreichende Überschneidungen gekennzeichnet sind, so dass Grenzen zwischen Forschung und Praxis und die damit verbundenen Rollenbilder der Akteure verschwimmen.

Um diesen Möglichkeitsraum näher zu erkunden und sich über die Gestaltung von Transferprozessen im Rahmen einzelner Projekte und Programme auszutauschen, bedarf es gemeinsamer Bezugspunkte. Dies betrifft zunächst das übergreifende Transferverständnis. Der vorliegende Beitrag wählt dabei einen weiten Transferbegriff, der sich sowohl auf wissenschaftliche Erkenntnisse als auch auf empirisch fundierte Innovationen bezieht (Prenzel, 2010). Entsprechend wird unter Transfer nicht nur die Übertragung von Erkenntnissen aus der Forschung in ausgewählte Praxisfelder gefasst, sondern auch die Verbreitung von Innovationen in der Bildungspraxis (Gräsel, 2010). Aus Sicht der Autorengruppe dieses Beitrags kann der Transfer dabei mit der Anpassung und Veränderung von Erkenntnissen bzw. Innovationen in der Bildungspraxis einhergehen.

Als weiterer Bezugspunkt für die interdisziplinäre Verständigung über Transferprozesse wird im Folgenden ein Prozessmodell vorgestellt, dessen Entwicklung auf den Austausch der Autorengruppe im Rahmen des Symposiums zurückgeht. Angesichts der zunehmenden Bedeutung einer engeren Forschung-Praxis-Interaktion zielt das Modell darauf ab, Konstellationen und Prozesse beschreibbar zu machen, die nicht nur den klassischen Ansatz von Forschung mit nachgelagertem Transfer widerspiegeln, sondern auch für alternative Konstellationen stehen.

Modell zur Beschreibung der Forschung-Praxis-Interaktion

Das im Folgenden vorgestellte Prozessmodell soll ermöglichen, unterschiedliche Formen der Interaktion zwischen den beiden Handlungsfeldern Forschung und Praxis zu beschreiben und dabei den Grad der Interaktion bzw. Kooperation sichtbar zu machen (vgl. Abb. 1). Das Modell dient als Basis, um sich darüber zu verständigen, in welchem

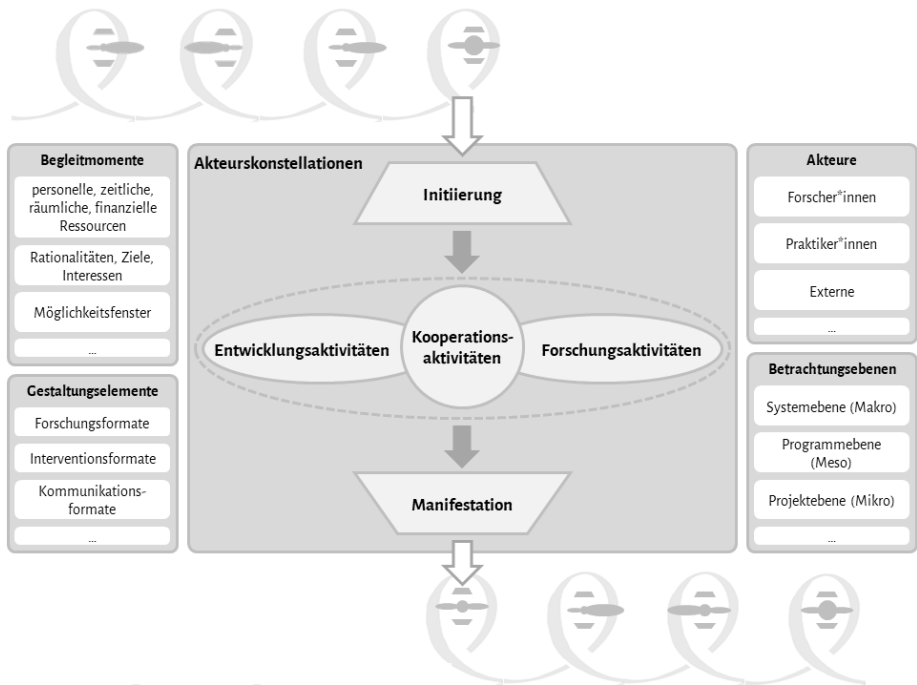


Abb. 1: Prozessmodell zur Beschreibung der Forschung-Praxis-Interaktion

Ausmaß und auf welche Weise Forschung und Praxis in konkreten Forschungs- bzw. Entwicklungszusammenhängen aufeinander bezogen und miteinander verzahnt werden können.

Der Blick, den das Modell auf die Forschung-Praxis-Interaktion wirft, richtet sich zunächst auf prozessuale Aspekte. Die Forschung-Praxis-Interaktion wird hier als eine Folge von Einzelprozessen verstanden, die in jeweils drei Phasen unterteilt werden: (1) *Initiierung*, (2) *Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten* sowie (3) *Manifestation*. Hinzu kommen *Kooperationsaktivitäten* der beteiligten Akteure als das zentrale Moment, das für alle drei Phasen jeweils neu festzustellen bzw. auszuhandeln ist. Neben den Prozesselementen nimmt das Modell weitere Kategorien zur Beschreibung der Forschung-Praxis-Interaktion auf: die *Begleitmomente* und *Gestaltungselemente* sowie die beteiligten *Akteure* und die jeweils gewählte(n) *Betrachtungsebene(n)*.

Insgesamt ist hiermit eine Vielzahl unterschiedlicher Konstellationen abbildbar, die die Forschung-Praxis-Interaktion kennzeichnen. Dabei sieht das Modell mehrere

Prozessschleifen vor (schematisch über bzw. unter dem begrifflich erläuterten Prozessmodell in Abb.1 angezeigt), die jeweils eine eigene Handlungskonstellation aufweisen können, indem die einzelnen Prozesselemente unterschiedlich gewichtet werden. Abbildung 1 veranschaulicht damit die zentralen Prozesselemente zusammen mit den vor- bzw. nachgelagerten Prozessschleifen. Zudem wird exemplarisch aufgeführt, was unter *Begleitmomenten* und *Gestaltungselementen*, *Akteuren* und *Betrachtungsebenen* zu fassen ist.

Das Modell beschreibt die Interaktion zwischen Forschung und Praxis anhand einzelner Prozesselemente. Diese Prozesselemente können unterschiedliche Formen annehmen und sich durch unterschiedliche Handlungskonstellationen auszeichnen. Handlungskonstellationen sind demnach vor allem bestimmt durch die einzelnen Akteure bzw. Akteursgruppen und deren Rollen, die sie in den einzelnen Phasen der Forschung-Praxis-Interaktion einnehmen. Auf einer abstrakten Akteurebene lassen sich Forscherinnen und Forscher, Praktikerinnen und Praktiker sowie externe Interessengruppen wie das BMBF, Bildungsinstitutionen wie einzelne Schulen oder Hochschulen, intermediäre Organisationen etc. differenzieren.

Der Interaktionsprozess beginnt zunächst damit, dass es einen Anlass gibt, sich eines Themas, eines Problems oder einer Fragestellung anzunehmen: die *Initiierung*. Diese kann für eine forschende und/oder entwicklungsorientierte Auseinandersetzung mit einer Fragestellung aus der Forschung oder aus der Praxis kommen, von beiden gemeinsam entwickelt oder von externen Akteuren angeregt werden. Damit kann die Initiierung durch unterschiedliche *Kooperationsaktivitäten* veranlasst werden:

- Aus der Praxis kann ein konkretes Entwicklungsziel, ein Erkenntnisinteresse oder ein Problem den Anlass dafür liefern, sich mit einer Thematik auseinanderzusetzen.
- Aus der Forschung entwickelt sich ein Erkenntnisinteresse, das aus einem empirischen Forschungsfeld oder dem theoretischen Diskurs abgeleitet wird.
- Aus der Bildungspolitik kann ein Erkenntnisinteresse formuliert oder ein Entwicklungsimpuls gegeben werden.

Der Anlass kann also prinzipiell aus unterschiedlichen Richtungen kommen, unterschiedlich konkret ausgestaltet sein und die Beteiligung der Akteure kann mehr oder weniger kollaborativ ausfallen.

Auf die Initiierung folgt der Prozess des Forschens und Entwickelns. Hierbei lässt sich zunächst zwischen *Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten* differenzieren. In klassischen Forschungsprojekten spielen Forschungsaktivitäten eine zentrale Rolle. In Entwicklungsprojekten, wie sie im Kontext der Projekte des Qualitätspakts Lehre

oder der Qualitätsoffensive Lehrerbildung anzutreffen sind, spielen hingegen Entwicklungs- und Gestaltungsaktivitäten eine besondere Rolle, die auf die Weiterentwicklung von Lehre und Studium ausgerichtet sind. Allerdings verfolgen Forschungsprojekte nicht nur Forschungsaktivitäten, sondern auch ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Interesse an einer Interaktion mit der Praxis, mitunter auch mit einem gestalterischen Impetus. Umgekehrt zeigt sich in Entwicklungsprojekten, dass dort hohe Anteile von Forschungsarbeit geleistet werden, beispielsweise in Form von Promotionsvorhaben oder der Publikationstätigkeit von Projektmitgliedern.

Mit dem Element der *Kooperationsaktivitäten* als zentrale Verbindungsstelle wird sichtbar, dass die beiden Bereiche Forschung und Entwicklung in einem konkreten Projekt- oder Programmmzusammenhang nicht jeweils für sich alleine stehen, sondern aufeinander bezogen und miteinander verzahnt sein können. Hierzu zeigt die schematische Darstellung von Prozessschleifen in Abbildung 1, dass jede eine unterschiedliche Gewichtung aufweisen kann: Entwicklungs- und Forschungsanteile sind je nach Ausrichtung des Projekts bzw. Programms mehr oder weniger kollaborativ angelegt. Auch hinsichtlich der konkret beteiligten Akteure kann deren Entwicklungs- und Forschungsbezug unterschiedlich ausgeprägt sein und die Kooperation kann insgesamt variieren.

Forschungs- und/oder Entwicklungsaktivitäten können schließlich auf unterschiedliche Art und Weise in mehr oder weniger konkrete Ergebnisse münden. In einer eher klassischen Interpretation im Sinne eines nachgelagerten Transfers kann diese *Manifestation* von Forschungsaktivitäten in Abschlussberichten, wissenschaftlichen Publikationen oder Vorträgen bestehen. Es kann sich darüber hinaus jedoch auch um veränderte Strukturen, Steuerungssysteme, Indikatoren, Methoden, veränderte Handlungs- oder Denkweisen handeln. Die Manifestation einer spezifischen Projektphase kann selbst wiederum als Ausgangspunkt für anschließende Prozessschleifen fungieren.

Neben den zentralen Prozesselementen in ihren unterschiedlichen Konstellationen lässt sich die Forschung-Praxis-Interaktion zusätzlich anhand charakteristischer *Begleitmomente* näher beschreiben. Dazu gehören situative Rahmenbedingungen, wie die personellen, zeitlichen, räumlichen und finanziellen Ressourcen, die nicht unwesentlich darüber entscheiden, welche Formen und welches Ausmaß einzelne Aktivitäten annehmen können. Auch liegen konkreten Projekten angesichts der beteiligten Akteure, des Kontextes, in dem sich ein Projekt oder Programm entfaltet, und des gewählten Forschungsansatzes unterschiedliche Interessen und Ziele zugrunde. Schließlich lassen sich sogenannte *Möglichkeitsfenster* identifizieren, die einen für die Initiierung eines Projektes, die Durchführung einer Aktivität etc. güns-

tigen Moment bezeichnen, der sich weniger projektintern als vielmehr aus den übergeordneten Kontextbedingungen ergibt (zum Beispiel durch Gesetzesänderungen, Ausschreibungen, politische Agenden).

Die Ausgestaltung konkreter Aktivitäten der Forschung, Entwicklung und Kooperation lässt sich darüber hinaus anhand von *Gestaltungselementen* beschreiben. So stehen für Forschungsaktivitäten unterschiedliche Formate zur Verfügung, die das Untersuchungsdesign bis hin zu den Erhebungs- und Auswertungsmethoden umfassen. Ebenso sind unterschiedliche Methoden, Formate und Strategien der Kommunikation oder der Praxis-Intervention zu benennen.

Schließlich ist zur näheren Bestimmung der Forschung-Praxis-Interaktion die jeweilige *Betrachtungsebene* bedeutend. Das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis lässt sich dabei nicht nur bezogen auf einzelne Projekte (Mikroebene) betrachten, sondern auch bezogen auf einzelne Förderprogramme wie den Qualitätspakt Lehre oder die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Mesoebene) oder für das gesamte Schul- bzw. Hochschulsystem (Makroebene). In der Interaktion der unterschiedlichen Akteure auf diesen Ebenen können sich bestimmte Konstellationen ergeben, die sich von Ebene zu Ebene signifikant unterscheiden. Auf diese Weise erlaubt das Modell, nicht nur die Konstellationen für eine konkrete Forschung-Praxis-Interaktion im Rahmen eines Projektes zu betrachten, sondern beispielsweise auch auf der Systemebene ein Verständnis dafür zu entwickeln, an welchen Stellen welche Akteure mit welchen Positionen wie agieren.

Insgesamt ermöglicht das Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion, einzelne Prozesselemente in ihren spezifischen Konstellationen zu beschreiben und bestimmte Phasen, Projekte oder Programme miteinander zu vergleichen. Damit bietet es Einblick in die Gesamtkonfiguration von Forschung-Praxis-Interaktionen und erhellt, wie unterschiedlich das Verhältnis von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten ausgestaltet werden kann, welche Kooperationsformen möglich sind, wie sich Akteure in bestimmten Rollen einbeziehen lassen und welche Begleitmomente und Gestaltungselemente den Transferprozess prägen können.

Fazit

Für die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Forschung und Praxis in der Bildungsforschung stellt der Beitrag einen Bezugsrahmen vor, in dem sich konkrete Projekte und Programme verorten lassen. Das Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion soll damit Hilfestellung geben, sich über die Ausgestaltung von Transferprozessen im Bildungsbereich zu verständigen. Zu den Ausgangspunkten gehören ein weites Transferverständnis sowie die Offenheit für die unter-

schiedlichen disziplinären Perspektiven, die Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich kennzeichnen. Insgesamt zielt das Modell darauf ab, Konstellationen und Prozesse abzubilden, die sich innerhalb eines Kontinuums von einer weitgehend die Praxis beforschenden Forschung bis hin zu unterschiedlichen Formen einer (partizipativen) Interaktion zwischen Forschung und Praxis bewegen können.

Das vorgestellte Modell soll als möglicher Rahmen für die Beschreibung von Forschung-Praxis-Interaktionen bereits laufender oder abgeschlossener Projekte und Programme dienen. Über diesen deskriptiven Charakter hinaus kann ihm durch die Verortung einzelner Beispiele und den Vergleich unterschiedlich angelegter Transferprozesse allerdings auch eine reflexive Funktion zukommen. Dabei ist denkbar, besondere Potenziale bestimmter Projekte aufzudecken und Perspektiven für die zukünftige Gestaltung von Transferprozessen zu entwickeln.

Beispiele für die Beschreibung und Reflexion von Projekten und Programmen liefern die Einzelbeiträge der Autorengruppe in diesem Band. Entlang des Modells stellt Elke Bosse ein Projekt zur Begleitforschung im Qualitätspakt Lehre vor, um die dort erprobten Formate für den kollegialen Austausch als Kooperationsaktivitäten zwischen Forschung und Praxis zu beleuchten (Bosse, dieser Band). Benjamin Ditzel nutzt das Modell, um am Beispiel der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre die Interaktion eines konkreten Forschungsprojekts mit Akteuren der Hochschulpraxis zu reflektieren und Fokusgruppen-Workshops als mögliche Form einer partizipativen Forschungsstrategie vorzustellen (Ditzel, dieser Band). Désirée-Kathrin Gaebert zeigt zum Transfer von orthographiedidaktischen Konzepten in das Handlungsfeld Schule, dass die Auswertung der Interaktionskonstellation zur Klärung von Transferhindernissen beiträgt (Gaebert, dieser Band). Marius Herzog wendet das Modell schließlich auf ein Projekt in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an und verdeutlicht, inwiefern die Trennung von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten hier eine besondere Herausforderung darstellt (Herzog, dieser Band).

Kontakt

Dr. Elke Bosse
HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.
Coseriede 13a
30159 Hannover
bosse@his-he.de

Benjamin Ditzel
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Qualitätsmanager der Fakultät Design, Medien und Information
Armgartstraße 24
22087 Hamburg
benjamin.ditzel@haw-hamburg.de

Dr. Désirée-Kathrin Gaebert
Bergische Universität Wuppertal
Fachbereich A: Germanistik
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal
gaebert@uni-wuppertal.de

Dr. Marius Herzog
Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Bogenallee 11
20144 Hamburg
Marius.Herzog@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Bosse, E. (dieser Band). Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2013a). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes. Abrufbar unter: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (12.07.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2013b). Richtlinien zur Förderung von Vorhaben der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-893.html> (12.07.2019).
- Ditzel, B. (dieser Band). Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung.
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 59–81.
- Gaebert, D.-K. (dieser Band). Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Herzog, M. (dieser Band). Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Reinmann, G. (2013). Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 45–60). Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.

Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung

Elke Bosse

Einleitung

Das an der Universität Hamburg veranstaltete Symposium zum Praxistransfer in der Bildungsforschung hat einen Personenkreis versammelt, der über Expertise in unterschiedlichen Bereichen der Schul- und Hochschulforschung verfügt. Im Fall der Autorin dieses Beitrags handelt es sich primär um Erfahrungen aus dem BMBF-Projekt StuFHe („Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“), das von 2014 bis 2018 als Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (QPL) gefördert wird. Praxistransfer spielt hier insofern eine Rolle, als die Förderlinie darauf abzielt, „hochschulbezogene Forschung und eine evidenzbasierte Gestaltung von Studium und Lehrbedingungen voranzutreiben“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2013, S. 1).

Mit dieser Zielsetzung wird für die Begleitforschung eine evidenzbasierte Transferstrategie nahegelegt, das heißt „empirische Evidenz in Veränderungsprozessen intensiv zu berücksichtigen“ (Gräsel, 2010, S. 14). Allerdings sind die mit dem Begriff der Evidenz verbundenen wissenschaftlichen Standards in sozialen Kontexten wie der Hochschule kaum einzulösen, da sie ein experimentelles Design nahelegen, das auf weitgehend bekannte Wirkmechanismen, die Kontrolle von Umweltfaktoren und stabile Rahmenbedingungen angewiesen ist (Kromrey, 2007, S. 120). Diese Voraussetzungen sind für die QPL-Begleitforschung nicht gegeben und die im Rahmen von StuFHe vorgesehenen Untersuchungen zur Studieneingangsphase zielen nicht auf Evidenzen im engeren Sinne ab (Bosse, Heudorfer & Lübcke, 2016). Gleichwohl wird das Ziel verfolgt, mit Forschungsbefunden zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre beizutragen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Partnerhochschulen, mit

denen StuFHe im Rahmen der Begleitforschung kooperiert. Zur Kooperation gehören nicht nur die Untersuchungen vor Ort, sondern auch der Austausch zwischen Forschung und Praxis über Untersuchungsverfahren und -ergebnisse.

Der vorliegende Beitrag stellt dar, wie dieser Austausch gestaltet wird, um die Nutzung von Untersuchungsverfahren und -ergebnissen für praktische Entwicklungen an den Partnerhochschulen anzustoßen. Dazu wird zunächst das StuFHe-Projekt anhand eines Prozessmodells für die Forschung-Praxis-Interaktion charakterisiert, welches aus dem Symposium zum Praxistransfer in der Bildungsforschung hervorgegangen ist (vgl. Bosse, Ditzel, Gaebert & Herzog, dieser Band). Daran anschließend wird dargelegt, welche Formate für die Kooperation mit den Partnerhochschulen entwickelt wurden. Dahinter steht das Ziel, Alternativen zu einer evidenzbasierten Transferstrategie aufzuzeigen, die das besondere Verhältnis von Forschung und Praxis in der Begleitforschung berücksichtigen.

Das Verhältnis von Forschung und Praxis im Begleitforschungsprojekt StuFHe

Im Rahmen des Symposiums wurde deutlich, dass das Verständnis von Praxistransfer in der Bildungsforschung stark variieren kann, je nachdem wie das Verhältnis von Forschung und Praxis auf der Projekt- bzw. Programmebene gestaltet wird. Als Extrempole lassen sich hier Konstellationen nennen, die entweder eine klare Trennung zwischen Forschung und Praxis vorsehen oder durch so enge Verbindungen beider Bereiche gekennzeichnet sind, dass die Grenzen verschwimmen (Bosse et al., dieser Band). Für den Praxistransfer kann das zum Beispiel einerseits bedeuten, die in einem Forschungsprojekt gewonnenen Ergebnisse nachfolgend in der Praxis zu verbreiten. Andererseits lassen sich forschungs- und praxisbezogene Aktivitäten auch frühzeitig miteinander verknüpfen und wechselseitig aufeinander beziehen.

So unterschiedlich die Konstellationen zwischen diesen beiden Extrempolen auch ausfallen können, gemeinsam ist ihnen die Interaktion zwischen Forschung und Praxis. Das aus dem Symposium heraus entwickelte Prozessmodell (siehe Abbildung 1) greift diese Gemeinsamkeit insofern auf, als es *Kooperationsaktivitäten* (im Sinne von sozialem Austausch) als das verbindende Element zwischen *Forschungsaktivitäten* und den in der Praxis angesiedelten *Entwicklungsaktivitäten* vorsieht. Ausgehend von dieser Grundkonstellation erlaubt das Modell, zugleich den Unterschieden in der Ausgestaltung der Forschung-Praxis-Interaktion Rechnung zu tragen. Dies betrifft zum einen die jeweils spezifische Gewichtung von Kooperation, Forschung und Entwicklung innerhalb der durch *Initiierung* und *Manifestation* gerahmten Prozessschleifen.

Zum anderen lassen sich die Besonderheiten einzelner Projekte durch nähere Angaben zu den im Modell vorgesehenen *Begleitmomenten*, *Gestaltungselementen*, *Akteuren* und *Betrachtungsebenen* systematisch offen legen.

Angewendet auf das Begleitforschungsprojekt StuFHe zeigt das Modell in Abbildung 1, dass hier die *Forschungsaktivitäten* in Untersuchungen zur Studieneingangsphase bestehen. Das Erkenntnisinteresse ist dabei auf die Bedingungen gelingenden Studierens gerichtet, die mit Blick auf die individuelle Entwicklung von Studierfähigkeit, den Beitrag institutioneller Angebote für den Studieneinstieg und die Rolle von Heterogenität untersucht werden. Diese Untersuchungen stehen durch die unten noch näher zu erläuternden *Kooperationsaktivitäten* in Verbindung mit den *Entwicklungsaktivitäten*, das heißt mit der Gestaltung der Studieneingangsphase an den StuFHe-Partnerhochschulen, die entsprechende Vorhaben im Rahmen ihrer jeweils eigenen QPL-Förderung verfolgen. Zeitlich gesehen bedeutet dies eine Überlappung von Forschung und Praxis, da die im Rahmen des QPL initiierten *Entwicklungsaktivitäten* an den Partnerhochschulen bereits zwei bis drei Jahre vor der Begleitforschung angelaufen sind und sich die *Forschungsaktivitäten* von StuFHe damit auf einen laufenden Veränderungsprozess beziehen. Im Hinblick auf die *Akteure* stellen Forschung und Praxis dagegen weitgehend getrennte Bereiche dar. Denn das StuFHe-Projektteam ist für die empirischen Untersuchungen zuständig, während die Entwicklung der Studieneingangsphase den Mitgliedern der Partnerhochschulen obliegt. Eine besondere Rolle kommt dabei den Ansprechpersonen an den Partnerhochschulen zu, die als Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis fungieren.

Zusammen mit den oben beschriebenen Kernelementen des Modells machen die *Initiierung* und die *Manifestation* den Prozesscharakter der Forschung-Praxis-Interaktion aus. Bezogen auf das Gesamtprojekt ist die *Initiierung* durch die Ausschreibung der Förderlinie bedingt und im Erkenntnisinteresse von StuFHe begründet. Zugleich war am Projektauftritt auch die Praxis beteiligt, da die Partnerhochschulen zum Teil selbst an die Initiatorinnen von StuFHe herangetreten sind und Interesse an den Untersuchungen angemeldet haben. Entsprechend gehören zur *Manifestation* der Forschung-Praxis-Interaktion die in der Kooperation mit den Partnerhochschulen gewonnenen Untersuchungsergebnisse. Den Projektverlauf prägen wiederum iterative Prozessschleifen, die ebenfalls von *Initiierung* und *Manifestation* gerahmt sind. Anders als auf der Ebene des Gesamtprojekts stehen dabei nicht immer *Forschungsaktivitäten* im Vordergrund. Wie unten noch näher ausgeführt wird, können vielmehr auch die *Kooperationsaktivitäten* an Gewicht gewinnen. Eigene Prozessschleifen, in denen die *Entwicklungsaktivitäten* im Vordergrund stehen, könnten sich hier theoretisch anschließen – nicht aber im Fall von StuFHe, da sie nicht im Verantwortungsbereich der Begleitforschung liegen, sondern bei den Partnerhochschulen.

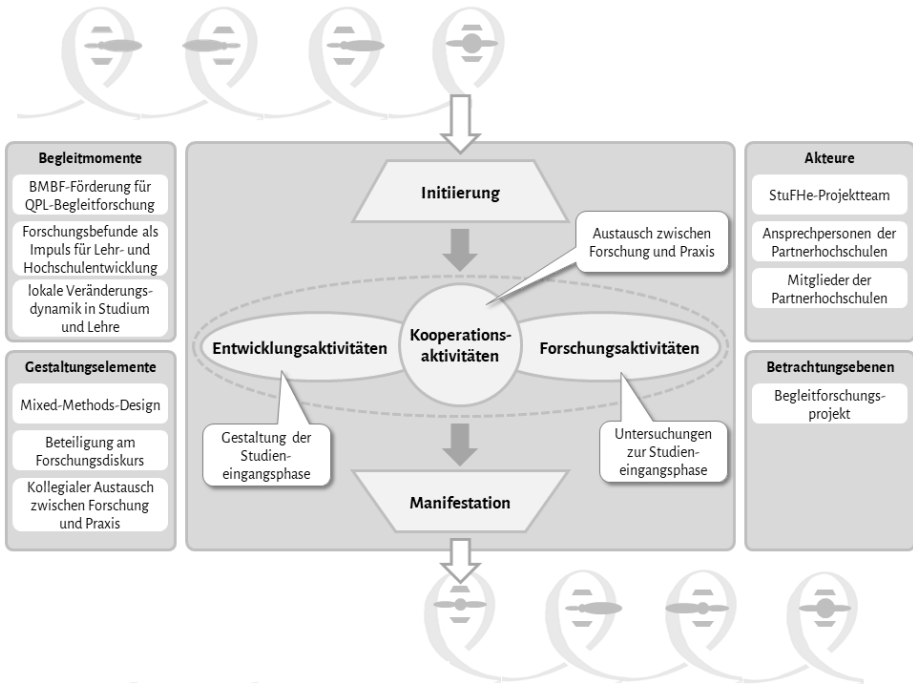


Abb. 1: Anwendung des Prozessmodells für die Forschung-Praxis-Interaktion

Wie Abbildung 1 zeigt, gehört die Förderung von StuFHe als QPL-Begleitforschung zu den *Begleitmomenten*, die das Forschung-Praxis-Verhältnis prägen. Die Förderzusage bedingt zunächst die Ressourcen, zu denen die auf vier Jahre angelegte Finanzierung einer fünfköpfigen Nachwuchsgruppe gehört. Darüber hinaus bestimmt sie die eingangs genannte Zielsetzung, Impulse für die Lehr- und Hochschulentwicklung zu generieren. Dabei sind auch die jeweiligen Interessen der Partnerhochschulen von Bedeutung sowie die Möglichkeitsfenster, die sich für die Forschung-Praxis-Interaktion aus der Veränderungsdynamik in Studium und Lehre vor Ort ergeben. Hier spielen nicht nur die lokalen QPL-Projekte eine Rolle, sondern auch weitergehende Entwicklungen, die zum Beispiel durch Förderinitiativen auf Landesebene oder im Rahmen von Akkreditierungsvorgängen auf Hochschulebene angestoßen werden.

Dem Modell in Abbildung 1 folgend wird das Forschung-Praxis-Verhältnis nicht zuletzt durch verschiedene *Gestaltungsmomente* bestimmt. Hierzu gehört zunächst das Forschungsformat von StuFHe, das als komplexes Mixed-Methods-Design zu

charakterisieren ist. Die quantitative Teilstudie umfasst die Befragung von Studierenden der StuFHe-Partnerhochschulen zu ausgewählten individuellen und institutionellen Bedingungen gelingenden Studierens (zum Beispiel Studienziele, Wahrnehmung von Studienanforderungen, Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten). In Form einer Längsschnittstudie wurde dieselbe Studienkohorte zu Studienbeginn (N=2.248), nach dem ersten Studienjahr (N=1.371) und nach dem zweiten Studienjahr (N=1.187) befragt. Parallel dazu liefert die qualitative Teilstudie eine Typologie für Studieneinstiegsangebote, die auf der Dokumentenanalyse der QPL-Projektdarstellungen von 80 Hochschulen basiert und mit Hilfe von acht Experteninterviews an den Partnerhochschulen vertieft wurde. Darüber hinaus umfasst die qualitative Teilstudie 19 Interviews zu den Wirkungsweisen ausgewählter Studieneinstiegsangebote der Partnerhochschulen. Den Abschluss bildeten vier Fokusgruppen zu den institutionellen Rahmenbedingungen für Studieneinstiegsangebote. In diesem Design ist bereits eine enge Forschung-Praxis-Interaktion angelegt, da beispielsweise in den Experteninterviews und Fokusgruppen auch QPL-Projektverantwortliche der Partnerhochschulen gezielt einbezogen wurden.

Als weiteres *Gestaltungsmoment* ist die Beteiligung von StuFHe am Forschungsdiskurs zu nennen, zu der Publikationen und Vorträge zur Studienerfolgsforschung gehören, aber auch zu methodologischen Fragestellungen der Hochschulforschung sowie zu Fragen der Lehr- und Hochschulentwicklung. Während dies mit der eingangs genannten Zielsetzung der Begleitforschung, die Hochschulforschung voranzutreiben, korrespondiert, dient die Entwicklung von Formaten für den Austausch zwischen Forschung und Praxis der Gestaltung von transferorientierten Kooperationsaktivitäten.

Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie

Wie eingangs hervorgehoben und an anderer Stelle näher begründet (Bosse, Heudorfer, & Lübcke, 2016), verfolgt StuFHe anstelle einer evidenzbasierten Transferstrategie das Ziel, Impulse für die praktische Gestaltung der Studieneingangsphase bereitzustellen. Die dafür entwickelten Kooperationsaktivitäten sollen vor allem gewährleisten, Verbindungen zwischen den getrennt ablaufenden Forschungsaktivitäten der Begleitforschung und den Entwicklungsaktivitäten an den Partnerhochschulen herzustellen. Sie orientieren sich zudem an der Förderrichtlinie, die „ein möglichst aktives Einbeziehen von für die ausgewählte Fragestellung relevanten QPL-Projekten in das Forschungsdesign“ vorsieht und dabei hervorhebt, „eine lediglich passive Berücksichtigung („Beforschung“) der QPL-Projekte wäre unzureichend“ (BMBF, 2013, S. 2).

Mit dem Einbeziehen der Partnerhochschulen rückt die Transferstrategie von StuFHe in die Nähe „symbiotischer Strategien“, wie Gräsel, Jäger und Willke (2006) sie für den Transfer von Innovationen im Bildungsbereich beschreiben:

Das Verständnis von Transfer besteht bei symbiotischen Strategien nicht in einer Umsetzung „fertiger“ Konzepte, sondern in einer gemeinsamen Konzeption und Realisierung von Maßnahmen auf Basis der Problemstellung und des konzeptionellen Rahmens. (S. 527)

Die Kooperation zwischen Forschung und Praxis erhält hier also einen zentralen Stellenwert, dem insbesondere Formate wie Entwicklungsforschung oder *Design Based Research* entsprechen (Gräsel, 2010). Diese erfordern allerdings, die Praxis bereits an der Entwicklung von Forschungsfragen zu beteiligen und umgekehrt die Forschung in das Entwicklungsgeschehen einzubeziehen – eine Konstellation von Forschung und Praxis, die im Fall der QPL-Begleitforschung nicht gegeben ist.

Um dennoch Kooperation zu ermöglichen und die Trennung zwischen Forschung und Praxis zu überbrücken, wurden im Rahmen von StuFHe verschiedene Aktivitäten erprobt. Hierzu gehören das *Informieren* über das Forschungsvorhaben und über die Zwischenergebnisse, das *Interpretieren* von Forschungsbefunden sowie das *Anwenden* von Ergebnissen für Vorhaben der Lehr- und Hochschulentwicklung. Die dafür entwickelten Formate sind nicht nur im spezifischen Forschung-Praxis-Verhältnis von StuFHe begründet, sondern auch in weitergehenden theoretischen Überlegungen zum Gelingen von Transfer (Barnat, dieser Band; Gräsel et al., 2006). Diese sprechen angesichts der Besonderheiten sozialer Systeme gegen ein Transferverständnis im Sinne einer „lineare[n] Input-Output-Beziehung“ (Gräsel et al., 2006, S. 460) und legen nahe, dass „Transfer als aktiver, individueller, sozialer und organisationaler Lern- und Dialogprozess“ (Diettrich, 2013, S. 99) zu gestalten ist.

Dieser Auffassung von Transfer folgend ist das *Informieren* im Rahmen von StuFHe primär an der Hochschule als Organisation ausgerichtet, wobei sich der Erfolg dieser Kooperationsaktivitäten darin manifestiert, inwiefern die bereitgestellten Informationen an den Partnerhochschulen auf Resonanz stoßen. Ein Beispiel bildet die bereits im Zuge der Antragstellung verfasste Projektskizze, auf deren Grundlage die Ansprechpersonen an den Partnerhochschulen den die Kooperation begründenden Letter of Intent von der jeweiligen Hochschulleitung eingeholt haben. Im weiteren Projektverlauf kommen insbesondere die Berichte über Zwischenergebnisse hinzu, die die Akteure an den Partnerhochschulen über den Fortschritt der Forschungsaktivitäten auf dem Laufenden halten sollen. Als Transfererfolge können hier die darauf erfolgten Rückfragen zu fakultätsspezifischen Auswertungen gelten, genauso wie Einladungen zur persönlichen Berichterstattung in zentralen, mit Studium und Lehre befassten Gremien und Arbeitsgruppen.

Die dem *Interpretieren* dienenden Kooperationsaktivitäten sind dagegen auf der Ebene sozialer Netzwerke zu verorten, da sie sich primär an die für QPL-Maßnahmen verantwortlichen Akteure an den Partnerhochschulen richten. Diese werden von StuFHe zu regelmäßigen Kooperationsworkshops eingeladen, um sich über aktuelle Entwicklungen in der Praxis und über die Zwischenergebnisse der Untersuchungen auszutauschen. Transfererfolge zeigen sich hier insofern, als die lokale Expertise der Akteure aus den Partnerhochschulen ergänzende Interpretationsperspektiven für die empirischen Befunde liefert und eine gemeinsame Reflexion von Implikationen für die Entwicklungs- und weiteren Forschungsaktivitäten in Gang gesetzt wird. Darüber hinaus finden sich Hinweise, dass über das gemeinsame Interpretieren von Untersuchungsergebnissen und das Entdecken paralleler Entwicklungsvorhaben soziale Beziehungen unter den Akteuren sowohl hochschulübergreifend als auch -intern aufgebaut bzw. gestärkt werden.

Kooperationsaktivitäten, die das *Anwenden* von Untersuchungsergebnissen zum Ziel haben, sind schließlich auf der individuellen Ebene angesiedelt. Dazu gehören insbesondere die für Lehrende an den Partnerhochschulen angebotenen hochschuldidaktischen Weiterbildungsworkshops. Hier bilden die Erfahrungen der Teilnehmenden den Ausgangspunkt, um ausgewählte Herausforderungen der Studieneingangsphase anhand von Forschungsbefunden näher zu beleuchten, konkrete Handlungsproblematiken in der Lehre zu identifizieren und Perspektiven für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen auszuarbeiten. Als Transfererfolg ist hier zu werten, wenn Forschungsbefunde zum Beispiel als Ansatzpunkte genutzt werden, Unterstützung für den Umgang mit Studienanforderungen in Lehrveranstaltungen zu integrieren.

Für alle erprobten Kooperationsaktivitäten gilt, dass der Transfer hier nicht einseitig von der Forschung in die Praxis erfolgt, sondern im Austausch auch Anregungen für die Forschungsaktivitäten gewonnen werden, sei es im Hinblick auf die weitere Datenauswertung oder die Interpretation von Befunden.

Fazit

Ausgehend von der spezifischen Konstellation zwischen Forschung und Praxis im Begleitforschungsprojekt StuFHe hat der Beitrag aufgezeigt, wie Kooperationsaktivitäten zur Nutzung von Forschungsbefunden in der Praxis beitragen können. Anhand des Prozessmodells für die Forschung-Praxis-Interaktion wurden als Besonderheiten der QPL-Begleitforschung vor allem die zeitliche Überlappung und die personelle Trennung von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten hervorgehoben. Um Transfer unter diesen Bedingungen zu ermöglichen, wurden im Rahmen von StuFHe

Formate für den Austausch zwischen Forschung und Praxis erprobt, die auf organisationaler, sozialer und individueller Ebene angesiedelt und auf das Informieren, Interpretieren und Anwenden von Forschungsergebnissen ausgerichtet sind.

Eine Alternative zur evidenzbasierten Transferstrategie stellt das skizzierte Vorgehen insofern dar, als es empirische Befunde nicht im Sinne verallgemeinerbarer *what works Prinzipien* behandelt. Sie gelten vielmehr als Wissenselemente, die in ihrer Bedeutung für die Praxis von den an Veränderungsprozessen Beteiligten zu reflektieren sind. Transfererfolge bestehen entsprechend schon darin, wenn Forschungsbefunde überhaupt Eingang in die oben zitierten individuellen, sozialen und organisationalen Lern- und Dialogprozesse finden.

Kontakt

Dr. Elke Bosse
 HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.
 Gosseriede 13a
 30159 Hannover
 bosse@his-he.de

Literaturverzeichnis

- Barnat, M. (dieser Band). Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule. 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> (12.07.2019).
- Bosse, E., Ditzel, B., Gaebert, D.-K., & Herzog, M. (in diesem Band). Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung.
- Bosse, E., Heudorfer, A., & Lübcke, E. (2016). Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Balanceakt zwischen Wissenschaft und Praxis. *Qualität in der Wissenschaft*, (3/4), 71–79.
- Dietrich, A. (2013). Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- 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. Experten zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kromrey, H. (2007). Begleitforschung und Evaluation—fast das Gleiche, und doch etwas Anderes. In M. Glaser & S. Schuster (Hrsg.), *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen* (S. 113–135). Halle: DJI.

Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung

Marius Herzog

Einleitung

Das Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“ (ProfaLe) (<https://www.profale.uni-hamburg.de/projekt.html>) an der Universität Hamburg wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern (QLB) (vgl. Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, S. 92) gefördert. Es verfolgt verschiedene Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen, um künftige Lehrkräfte in ihrem Studium besser auf die heterogenen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerschaft vorzubereiten. Dazu werden Lehrveranstaltungen in den verschiedenen Handlungsfeldern „Kooperationen zwischen Fächern und Fachdidaktiken“, „Sprachlich-kulturelle Heterogenität“, „Inklusion“ und „Phasenübergreifende Kooperation“ konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Der Beitrag verdeutlicht exemplarisch, ob und wie anhand des Prozessmodells für die Forschung-Praxis-Interaktion (vgl. Bosse, Ditzel, Gaebert & Herzog, dieser Band) die Aktivitäten des Projekts im Zusammenspiel von Forschung und Praxis kategorial erfasst werden können.¹

Anwendung des Prozessmodells für die Lehrerbildung

Die Anwendung des Prozessmodells erfolgt an dieser Stelle beispielhaft. Ebenso muss vorweggeschickt werden, dass der Praxistransfer in unterschiedlichen Zusammenhängen eine Rolle spielt, da der Praxisbegriff in der Lehrerbildung unterschiedliche Bedeutungen hat. So beschäftigt sich ein Großteil der Literatur zur Lehrerbildung mit einem

¹ Diese Kategorien sind in den Überschriften bzw. kursiv hervorgehoben.

Praxistransfer, der sich mit der Übertragbarkeit der Studieninhalte auf die Berufspraxis in der Schule bezieht (zum Beispiel Oelkers, 1992, S. 193f.; Pasternack et al., 2017, S. 73ff.). Dieser Bezug spielt hier auch, jedoch nur bedingt eine Rolle. Unter Praxis wird in diesem Beitrag vielmehr verstanden, Hochschullehre für künftige Lehrerinnen und Lehrer zu gestalten (Hochschul-Praxis). Inwieweit diese vor ihrem theoretischen Hintergrund eine besondere Form der Praxis darstellt, beschreibt Reinhardt (2009):

Die Lehre in der Hochschule ist eine eigene Sorte Praxis, die professionellen Ansprüchen an die Lehre genügen muss: Die Predigt muss praktiziert und nicht gehalten werden. Wegen der weithin sozialisierten Lerner und wegen des inhaltlichen Schwerpunkts der Universität kann die Erfahrung mit dieser Lehre nicht die schulische/außerschulische Lehre ersetzen. Die Praxis-Teile in den Schulen müssen ebenfalls von der Universität verantwortet werden, wobei abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer mit theoretischem Interesse sehr hilfreich sein können. (S. 29)

Zusätzlich zum Praxisbegriff wird in diesem Beitrag von einem weiten Forschungsverständnis ausgegangen, das theoretische und strategische Überlegungen miteinschließt. Während sich Theorien und Forschung abstrakt mit Perspektiven der Didaktik (Pasternack et al., 2017, S. 84), der Lehrerbildungsforschung (Herzmann & König, 2016) oder strategischen Entwicklungszielen befassen (Lange, Rahn, Seitter & Körzel, 2009), geht es in der Praxis um die konkrete Umsetzung und Entwicklung der Hochschullehre zum Beispiel in einzelnen Lehrveranstaltungen oder in der Modulgestaltung (Pasternack et al., 2017, S. 87). Für das Projekt ProfaLe stellt sich die Theorie-Praxis-Situation entsprechend Abb. 1 dar.

Im Folgenden wird begrifflich nachvollzogen, wie das Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion (vgl. Bosse et al., dieser Band) auf ProfaLe übertragen werden kann.

Initiierung

Als Ausgangspunkt fungierten unterschiedliche Ziele, die Hamburger Lehrerbildung zu stärken. Um diese Ziele zu erreichen, wurde eine fakultätsübergreifende Arbeitsgruppe durch das Präsidium der Universität Hamburg eingesetzt, in der die wichtigsten Interessengruppen (Fakultäten, Vertretungen verschiedener Lehramtstypen) repräsentiert waren. So sollten die Themenbereiche Heterogenität und Inklusion enger an fachliches Lernen gekoppelt und nicht nur als allgemein pädagogische Kompetenzen bearbeitet werden. Außerdem wurde angestrebt, die Möglichkeiten des



Abb. 1: Forschungs- und Praxis-Kontext im Rahmen des Projekts ProfaLe

Kernpraktikums zur kooperativen Professionalisierung von Studierenden (und Lehrkräften) intensiver zu nutzen sowie die Hamburger Lehrerbildungsforschung voranzutreiben. Die Initiierung beinhaltet somit zugleich *Begleitmomente personeller, zeitlicher, räumlicher und finanzieller Ressourcen*. Es galt, das *Möglichkeitsfenster* eines Drittmittelprojekts zu nutzen, was wiederum Kooperationsaktivitäten nach sich zog.

Entwicklungsaktivitäten

Die Entwicklungsaktivitäten zeigen sich in mehreren *Interventionsformaten*. Dabei handelt es sich um Lehrveranstaltungen, Beratungsangebote aber auch die Verbesserung von Kooperationen mit *externen Akteuren* der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Eine besondere Bedeutung der Kooperationsaktivitäten in der Lehrerbildung ist durch das sogenannte Hamburger Modell begründet: Die verschiedenen Fachdidaktiken der Universität Hamburg sind gemeinsam in der Fakultät für Erziehungswissenschaft angesiedelt. Kooperationen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik erfolgen daher fakultätsübergreifend und erfordern besondere organisatorische Vorkehrungen (Höttecke et al., 2018, allg. zum „Spezialfall Fachdidaktik“: Pasternack et al., 2017, S. 68f.).

In allen Handlungsfeldern wird zunächst die Strategie verfolgt, neue Lehrveranstaltungen zu entwickeln, die innovativen Charakter haben und die Ziele des jeweiligen Handlungsfelds umsetzen. Im Handlungsfeld Inklusion werden die Studierenden so zusammengesetzt, dass Teilnehmende aus der Behindertenpädagogik und

Studierende des Lehramts der Primar- und Sekundarstufe im Rahmen von Fachdidaktik-Seminaren kooperieren und voneinander lernen können. Zusätzlich ist eine Beratungsstelle (Inklusive Schule ohne Barrieren/InkluSoB) eingerichtet worden, die Hochschul-Dozierende und Lehramtsstudierende über die Anforderungen im Umgang mit Barrierefreiheit informiert. Insgesamt sollen mittel- und langfristig die Lehrpläne und Prüfungsordnungen im Sinne der Projektziele verändert werden.

Forschungsaktivitäten

Da die Lehrveranstaltungen im Projekt kontinuierlich verbessert werden sollen, werden diese im Rahmen der Begleitforschung auf *Mikro-Betrachtungsebene* evaluiert. Damit ist das Projekt durch drei *Forschungsformate* forschungsbasiert: (1) als Monitoring studentischen Lernens und Wissenserwerbs im Studienverlauf durch eine ProfaLe-Panelstudie und (2) durch im Projekt integrierte Interventionsstudien zur Wirkung spezifischer innovativer Maßnahmen, die in der Regel in mehreren Lehrveranstaltungen über mehrere Semester hinweg entwickelt und umgesetzt werden. Diese Studien werden im Rahmen von Dissertationen und Forschungsarbeiten in den vier Handlungsfeldern durchgeführt. In der Lehrveranstaltungsevaluation (3) wird schließlich das studentische Feedback an die Lehrenden zu den ProfaLe-Lehrveranstaltungen erhoben und ausgewertet. Den theoretischen Rahmen der Forschungsaktivitäten bildet das PID-Modell: Basierend auf dem Konzept „Noticing“ (unter anderem van Es & Sherin, 2008) werden drei Facetten der Lehrerexpertise unterschieden: die präzise Wahrnehmung von Unterrichtssituationen (*perception accuracy*), deren zielangemessene Analyse und Interpretation (*interpretation*) sowie die flexible Reaktion darauf (*decision-making*) (vgl. zum Beispiel Blömeke et al., 2014). Diese Facetten werden unter dem Kürzel PID zusammengefasst. Auf *Betrachtungsebene des Systems* (Makroebene) entspricht dies der Vorstellung, dass Forschung und Evaluation Ausgangspunkt von Reformen darstellen (Boettcher & Blasberg, 2015, S. 362).

Kooperationsaktivitäten

Mit Bewilligung der Fördersumme wurde die im Antrag beschriebene Projektstruktur etabliert und personell ausgebaut. So wurden die Kooperationsaktivitäten in Handlungsfeldern, Koordinations- und Evaluationsstellen organisiert. In den Handlungsfeldern kooperieren Professorinnen und Professoren, wissenschaftliche Mitarbeitende und studentische Hilfskräfte in unterschiedlichen *Akteurskonstellationen*. Innerhalb der Handlungsfelder gibt es sowohl Statusunterschiede, als auch Angehö



Abb. 2: Projektstruktur ProfaLe

rige verschiedener Fächer bzw. Fachkulturen (vgl. Abb. 2). Im Handlungsfeld Inklusion arbeiten Vertreterinnen und Vertreter der Behinderten-, und Schulpädagogik sowie der Fachdidaktiken (zum Beispiel Deutsch- oder Mathematikdidaktik) zusammen. Eine solche Akteurskonstellation ist einer doppelten Herausforderung ausgesetzt. Einerseits müssen die Beteiligten der unterschiedlichen Fächer und Fachkulturen die wissenschaftlichen Perspektiven und Gepflogenheiten ihrer scientific community im interdisziplinären Dialog zurückstellen. Andererseits gilt es, ein verhältnismäßig neues Themenfeld, die inklusive Schule, fächerübergreifend als Lehrinhalt so aufzubereiten, dass Studierende nicht nur auf die Inklusionsthematik, sondern auch auf die spezifischen Herausforderungen der jeweiligen Fachdisziplinen vorbe-

reitet werden. Dabei geht es etwa darum, sich mit dem Inklusionsverständnis auseinanderzusetzen: Was soll unter Inklusion gefasst werden? Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sollen die Studierenden in Bezug auf Inklusion erhalten?

Für ProfaLe lassen sich aus Perspektive der Individualakteure die Entwicklungsaktivitäten forschungsbasiert beschreiben. Die Trennung im Prozessmodell auf Ebene der *Akteure in Forschende und Praktikerinnen und Praktiker* erweist sich allerdings als vorwiegend analytisch. Dies wird an deren Studium, ihrer aktuellen beruflichen Funktion sowie der Forschungs- und Praxiserfahrung deutlich. Danach sind die Hauptbeteiligten (Professorinnen und Professoren, Promovierte und Doktorandinnen und Doktoranden) sowohl in der Forschung als auch in der universitären Lehre aktiv. Promovierte und Doktorandinnen und Doktoranden führen etwa Lehrveranstaltungen durch (Hochschul-Praxis), untersuchen diese in ihren Forschungs- und Qualifikationsarbeiten und entwickeln sie weiter. Darüber hinaus gibt es einen individuell unterschiedlichen Zugang zur Schulpraxis. Dieser kann durch ein Lehramtsstudium und/oder die Ausübung des Lehrerberufs gewährleistet sein (zum Beispiel bei Lehrerinnen und Lehrern, die zur Projektarbeit an die Universität abgeordnet sind). Ferner sind Berufspraktikerinnen und -praktiker aus der Schule (3. Phase) ihrerseits an der universitären Lehre im Rahmen von Schulpraktika beteiligt oder im Kontext des Handlungsfelds „Phasenübergreifende Kooperation“ involviert. Auch wenn sich hier die Schulpraxis nicht im Fokus der Betrachtung befindet, ist davon auszugehen, dass Praktikerinnen und Praktiker mit diesem Hintergrund Reflexionen zur Hochschul-Lehre durch den Berufsbezug Schule bereichern. Zusammengefasst wechseln also je nach aktueller Situation die Akteure ihre Funktionen in Richtung Forschung oder Entwicklung.

Manifestation

Auch wenn Interventionsformate nicht als direkter Ausdruck einer Manifestation zu verstehen sind, so weisen sie bei Reformprojekten immer auf deren verändernden Charakter hin. Die Form der Manifestation wird daher in ProfaLe intensiv unter dem Begriff der Verstetigung bearbeitet, damit die Projektergebnisse über die Projektlaufzeit hinaus Bestand haben und nachhaltig den Hamburger Lehramtsstudierenden und damit nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern selbst zugutekommen. Mit strukturellen Änderungen der Prüfungsordnungen sowie des Curriculums können neue Inhalte (zum Beispiel der Kompetenzerwerb im Bereich Inklusion, aber auch in der Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität von Schülerinnen und Schülern) oder Lehrformate (Teamteaching, Arbeiten mit Unterrichtsvideos) verankert werden. Als Manifestation kann auch eine dauerhafte Einrichtung der Beratungseinrichtung InkuSoB fungieren.

Eine weitere Verstetigungsmöglichkeit liegt auf personeller Ebene. So ist es möglich, engagierte Dozierende zu gewinnen, die ein gesteigertes Interesse und Verständnis für einzelne Projektziele aufbringen und auf diese Weise neue Inhalte oder Lehr-Lernformen in ihre Lehre integrieren. Diese Form der Manifestation kann insbesondere dort erfolgreich sein, wo unbefristet Lehrende den Änderungsprozessen aufgeschlossen gegenüberstehen (vgl. Rindermann, 2009, S. 72).

Eine dritte Variante ist die Dokumentation. Hierbei werden in ProfaLe sowohl Manualbasierte als auch wissenschaftliche Texte erarbeitet. Während es sich bei ersterer um praxis- und umsetzungsorientierte Arbeitspapiere, Handreichungen oder Leitfäden handelt, richten sich wissenschaftliche Publikationen auf die entsprechende scientific community. Während für die Forschenden hoch gerankte Fachpublikationen im Peer-Review-Verfahren auch aus Reputationsgründen im Vordergrund stehen (*Begleitmoment Rationalitäten/Ziele*), ist für die „operative Kommunikation“ eine allgemein verständliche und voraussetzungsarme Darstellung zielführend. Im Rahmen von Nachhaltigkeit ist die Verschriftlichung in Open Access – in beiden Formen – aus Förderperspektive besonders erwünscht.

Darüber hinaus fungiert die Vernetzung bzw. Kooperation verschiedener *Akteure* dort als Manifestation, wo sie entsprechend beständig ist, weil sich die Akteure eine gewisse Struktur geben, die ihrerseits zu einer gerichteten Handlungsweise führt. In ProfaLe werden etwa verstärkt Kooperationen zwischen Fachvertretenden und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern angestrebt oder zwischen Universität und Lehramtsausbildung der zweiten und dritten Phase initiiert. In Hamburg ermöglichen hier die Akteurskonstellationen durch gute persönliche Kontakte zwischen den Akteuren und die kurzen Wege im Stadtstaat eine vergleichsweise gute Umsetzung.

Manifestationen sind jedoch nicht nur als Prozessbestandteile zu deren Ende, also als Prozessergebnis, zu verstehen, auch wenn diese Logik klassischerweise der eines Projekts entspricht. Eine Beratungsstelle wie InklusSoB, die sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt etablieren konnte, kann ihrerseits als Manifestation gelten, auch wenn eine institutionelle Verstetigung noch nicht abgeschlossen ist.

Fazit

Wie am Beispiel von ProfaLe ausgeführt, schafft das Prozessmodell für die Forschungs-Praxis-Interaktion (Bosse et al., dieser Band) einen systematischen Zugang zu Projekten, die bedingt durch die Förderpolitik im Bildungssektor zunehmend mit Veränderungsmaßnahmen und wissenschaftlicher Begleitung verbunden sind. Damit gewinnt die Auseinandersetzung mit dem Forschungs-Praxis-Transfer, der innerhalb der Projekte unterschiedlich intensiv verlaufen kann, an Bedeutung. In der nächsten Förder-

periode etwa werden von ProfaLe die gegenwärtig stark ausgeprägten Forschungsaktivitäten zugunsten der Entwicklungsarbeit zurückgefahren. Im Mittelpunkt steht dann die Durchführung von Lehrveranstaltungen anhand der forschungsbasierten Erkenntnisse aus der ersten Förderphase. Auch in dieser zweiten Förderphase wird sich die Arbeit in ProfaLe erneut durch Initiierung – Entwicklung – Kooperation – Forschung – Manifestation beschreiben lassen.

Die in diesem Beitrag ausgeführte Überlagerung von Forschung und Entwicklung in persona der Individualakteure des Projekts zeigt, dass eine Trennung von Praxis (hier Entwicklung von Lehrveranstaltungen) und Forschung (hier Lehrveranstaltungsevaluation) in diesem Projekt analytisch hilfreich, aber nicht realitätsnah ist. Vielmehr wechseln die Akteure ihre Rollen und können beide Pole so gegenseitig befruchten. Weitere Untersuchungen in anderen QLB-Projekten könnten darüber Aufschluss geben, inwieweit dies als Erfolgsfaktor für Reformprojekte universitärer Lehrerbildung zu werten ist.

Kontakt

Dr. Marius Herzog
 Universität Hamburg
 Fakultät für Erziehungswissenschaft
 Bogenallee 11
 20144 Hamburg
 marius.herzog@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Blömeke, S., Busse, A., Suhl, U., Kaiser, G., Benthien, J., Döhrmann, M., & König, J. (2014). Entwicklung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren: Längsschnittliche Vorhersage von Unterrichtswahrnehmung und Lehrerreaktionen durch Ausbildungsergebnisse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 509–542.
- Boettcher, W., & Blasberg, S. (2015). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 356–365.
- Bosse, E., Ditzel, B., Gaebert, D.-K., & Herzog, M. (dieser Band). Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244–276.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: utb.
- Höttecke, D., Buth, K., Koenen, J., Masanek, N., Reichwein, W., Scholten, N., Sprenger, S., Stender, P., & Wöhlke, C. (2018). Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerbildung. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, & J. v. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 29–51). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. Abrufbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/files/41426/kohaerenz_mono.pdf (12.07.2019).

- Lange, U., Rahn, S., Seitter, W., & Körzel, R. (Hrsg.) (2009). Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, J. (1992). Universität und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(2), 185–196.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung*, Bd. 124. Bielefeld: wbv.
- Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 23–31.
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(1), 64–73.



**Zum Wissenstransfer
im Bereich der
Lehrerausbildung und
der fachdidaktischen
Forschung**

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer

Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers

Katja Meyer-Siever

Reflexion

Vor dem Hintergrund multidimensionaler, zum Teil zeitlich synchron sowie unmittelbar auftretender und unvorhersehbarer Anforderungen des unterrichtlichen Geschehens (Doyle, 1986) sind Lehrkräfte „in sehr grundsätzlicher Weise auf Reflexion als Bewusstheit über das eigene Tun angewiesen, wenn sie wirklich und nicht nur orientierungslos wollen“ (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017, S. 11). Reflexion wird im pädagogischen Diskurs häufig als Schlüsselkompetenz professionellen Lehrerhandelns bezeichnet (Combe & Kolbe, 2008; Leonhard & Rihm, 2011). Mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs in Anlehnung an Weinert (2003), welcher Kompetenz als eine Vielzahl erworbener/erlernter oder vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Berücksichtigung volitionaler als auch motivationaler Prozesse zur Lösung komplexer Probleme beschreibt, wird auf die Verknüpfung von Wissen und Können (Handlungswissen) verwiesen. Das im Weiteren vorgestellte Reflexionsmodell STORIES zielt diesbezüglich zunächst auf die Ausbildung von (Teil-)Fähigkeiten, damit Lehramtsstudierende eine reflektierende Haltung (im Sinne des reflective practitioner, siehe weiter unten) (weiter-)entwickeln und langfristig Reflexionskompetenz aufbauen, welche es ihnen ermöglicht, eigene als auch Handlungen anderer in der Praxis zu analysieren bzw. reflektieren zu können.

Entscheidend hierbei ist, dass Reflexion – allgemein sowie berufsspezifisch – erlernt und eingeübt werden kann respektive muss (Etscheidt, Curran & Sawyer, 2012), und dies so früh wie möglich bereits im Rahmen der Lehramtsausbildung (Wissenschaftsrat, 2001).

Trotz einer Vielzahl verschiedenster Lehrerbildungsprogramme zur Implementierung, Entwicklung und formativen sowie summativen Evaluation von Reflexionskompetenz, muss festgehalten werden, dass Reflexion zwar als bedeutsam erachtet, der Begriff an sich selbst aber häufig unreflektiert verwendet wird (Bengtsson, 2003). Insbesondere die Arbeiten von Dewey (1933) und Schön (1983) werden häufig zur Klärung herangezogen. Während Dewey (1933) sich dem Begriff über das Konzept des ‚reflective thinking‘ nähert und damit Reflexion als kognitiven, bewussten und zielorientierten Prozess des Denkens und Nachdenkens beschreibt, verknüpft Schön (1983) reflexive Denkprozesse und Handeln und sieht in dieser Verknüpfung die Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Hierbei werden nach Schön (1983) im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung verschiedene Stufen durchlaufen, ausgelöst durch ein unerwartetes, problematisches oder überraschendes Element (und dies ist charakteristisch für pädagogisches Handeln von Lehrkräften, s.o.), so dass eine routinierte Lösung der Situation (im Sinne von) als nicht möglich erkannt wird. Es folgen im besten Falle eine reflexive Auseinandersetzung mit der Situation (Problemdefinition, Reformulierung des Problems) und Manipulationen der Situationen durch deren Konsequenzen die Situation ganzheitlich betrachtet und evaluiert werden. Charakteristisch für den Modus ist, dass der Handlungsfluss nicht unterbrochen wird (‘reflection in action’, Schön, 1983). Im Gegensatz hierzu beschreibt Schön (1983) mit dem – für ihn von eher sekundärer Bedeutung (Leonhard & Abels, 2017) – Modus des ‘reflection on action’ (ebd.) das bewusste Zurücktreten/Aussteigen aus dem Handlungsfluss, um mit Hilfe eines distanzierteren Blicks auf das eigene Denken und Handeln das zum Teil vorher implizite Wissen analysierbar (Oschatz, 2011), reorganisierbar und explizierbar zu machen (Altrichter, 2000).

Dieses Verständnis von Reflexion und damit auch das Konzept des *reflective practitioners* (Schön, 1983) wird unter anderem von Leonhard und Abels (2017) kritisiert, da insbesondere der Modus *reflection in action* gerade in der Lehrerbildung aufgrund mangelnder eigener unterrichtlicher Handlungen und zeitlicher Ressourcen nicht zu realisieren sei. Darüber hinaus erfordere jede Reflexion ein Innehalten, was zwangsläufig die Handlung der Lehrkraft unterbricht.

Reflexionsmodell STORIES

Vor diesem Hintergrund wurde das Modell STORIES (Students‘ Training of Reflection in Educational Settings) entwickelt. Es beschreibt Reflexion als komplexen Prozess, welcher in institutionellen, handlungsentlasteten Räumen (Häcker, 2017) Theoriewissen und Praxiswissen reflexiv aufeinander bezieht, unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Akteure, als auch gesellschaftliche und institutionelle Bedingun-

gen (im Sinne systemischer Reflexion, vgl. Müller, 2010) berücksichtigt, um Handlungsalternativen zu entwickeln und einen Bezug zum eigenen Professionalisierungsprozess herzustellen. Die Herausforderung besteht hierbei darin, Reflexion als Entwicklungsaufgabe für die Lehrerbildung handhabbar zu machen. In diesem Sinne definiert das Modell vier Dimensionen, die einzelne, voneinander unterscheidbare Prozesse der Reflexion markieren. In Anlehnung an Zeichners (1994) Stufen der Reflexion, beanspruchen diese Dimensionen jeweils für sich eine eigene Reflexionsqualität und setzen den Fokus auf einzelne, nicht zwingend aufeinander aufbauende Reflexionsprozesse, um einer Ermüdung vieler Studierender „gegenüber der dauerhaften Aufforderung sich zu reflektieren“ (Košinár, 2017, S. 147) – im Sinne inflationär und wenig spezifizierter Aufträge wie „Bitte reflektieren Sie ...“ – und der Gefahr einer formalen Reflexion entgegenzuwirken. Eine explizite Verortung und Benennung verschiedener Facetten von Reflexion in der Lehramtsausbildung erscheint notwendig, damit Studierende diese auch wahrnehmen und in der Ausbildung gezielt und bedarfsorientiert Impulse gesetzt werden können.

Ausgelöst werden die Reflexionsprozesse durch dokumentierte praxisnahe Schulsituationen mit pädagogischen Interaktionen bzw. Handlungen. Grundsätzlich können derartige Reflexionsanlässe selbst erlebt oder beobachtet sein, aber auch vorgegebene situative Darstellungen sind möglich (Wyss, 2008). Jede Dimension des Modells STORIES leitet den jeweiligen Reflexionsprozess durch Instruktionen bzw. mehr oder weniger stark strukturierende Leitfragen ein.¹

Empirische Studie

Mit Hilfe einer quasi-experimentellen Studie mit N=173 Lehramtsstudierenden des ersten Mastersemesters (Datenerhebung im WiSe 2016/2017) wird eruiert, inwieweit dieser Ansatz, das heißt das Herausgreifen einzelner Reflexionsaspekte, praktikabler und effizienter ist bzw. inwieweit die Dimensionen unabhängig voneinander existieren, um bedarfsorientiert verschiedene Dimensionen von Reflexion zu „trainieren“, ohne dass andere Dimensionen von Reflexion ausgeblendet werden. Hierzu bearbeitete jede/r Studierende im Verlauf des WiSe 2016/2017 drei Reflexionsanlässe individuell, welche mit Hilfe qualitativer Inhaltanalysen mit anschließender quantitativer Weiterverarbeitung der Daten evaluiert wurden. Zusätzlich beantworteten die Studierenden zu Beginn einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer Reflexionskompetenz, als auch, zum Ende des Wintersemesters, einen Fragebogen zur Einschätzung der Arbeit mit den Fallanalysen anhand des Modells STORIES. Diesbezüglich ist zu unterscheiden

¹ Ausführliche Beschreibungen des Modells STORIES können online nachgelesen werden unter: Levin & Meyer-Siever (2018) bzw. online unter <http://www.uni-bremen.de/forsta/resonanz>, abgerufen am 23.06.2019.

zwischen einer Experimentalgruppe, welche stark strukturierende Instruktionen erhielt, und einer Kontrollgruppe, welche lediglich anhand der Hauptleitfragen den jeweiligen Reflexionsprozess der einzelnen Dimensionen vollzog.

Möglichkeiten und Stolpersteine des Praxistransfers

Sofern die Entwicklung von Reflexionskompetenz, als ein explizit formuliertes Ziel der Lehramtsausbildung zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im universitären Kontext realisierbar und nachweisbar ist (dies verdeutlicht auch den Bedarf an diagnostischen Instrumenten zur standardisierten Rückmeldung von Reflexionskompetenz, vgl. Levin & Meyer-Siever, 2018, S. 29ff.), stellt sich im Weiteren die Frage, inwiefern ein Transfer und zudem eine Implementation erworbener Kompetenzen in die schulische Berufspraxis erfolgt bzw. möglich ist.

Wyss (2013) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Reflexionen von Lehrkräften selten das Lernen der Schülerinnen und Schüler als vielmehr die eigene Handlung in den Fokus rücken. Zwar ist Selbstreflexion ein wesentlicher (Teil-)Aspekt von Reflexion und auch ebenso „eine notwendige Voraussetzung für die Reflexionsfähigkeit, dennoch ist sie nicht hinreichend“ (Levin & Meyer-Siever, 2018, S. 29, in Anlehnung an Leonhard, 2008). Gerade im pädagogischen Arbeitsfeld wird die Fähigkeit zur Multiperspektivität (die aktive Reflexion von emotional-motivationalen sowie kognitiven Bedingungen der in der Situation involvierten als auch der antizipierten Akteure) und die Berücksichtigung von Wechselwirkungen in Bezug auf das eigene Handeln als auch auf Handlungsalternativen virulent. Gutzwiller-Helfenfinger, Aepli und Lötscher (2017) verstehen diesen Prozess des in Beziehungssetzens als wichtigen Teil von „(Praxis-)Reflexion“ (ebd., S. 145), auch damit Lehrkräfte differenzierend auf heterogene Lernausgangslagen pädagogisch wirksam reagieren können. Geprüft werden muss, wie das Konstrukt Praxis-Reflexion definiert und für die Erfassung des Status Quo operationalisiert werden kann.

Wie das Modell STORIES aufzeigt, ist neben der Selbstreflexion und der Fähigkeit zur aktiven Einnahme weiterer Perspektiven auch die Berücksichtigung von systemischen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, als möglicherweise reglementierendes Moment, wesentlich im Verlauf von Reflexionsprozessen. Das Bewusstsein darüber, ob die durch Reflexionsprozesse evozierten und als angemessen erachteten pädagogischen Handlungsalternativen im realen schulischen Setting überhaupt realisierbar sind, ist möglicherweise eine kritische Hürde im Sinne des Transfers von Wissen und Erkenntnissen der Wissenschafts- in die Berufspraxis.

Das Modell STORIES ist praxistheoretisch interpretierbar, da mit der modularisierten Bearbeitung der dokumentierten, sehr praxisnahen schulischen Situationen

der Erwerb von handlungsrelevantem Wissen im Vordergrund steht. Ein nächster erforderlicher Schritt ist es, im Rahmen einer dialogischen Vorgehensweise mit Lehrerinnen und Lehrern (quasi als „Endabnehmer“), eingebettet in ihre alltäglichen Handlungserfordernisse und systemischen Bedingungen der Bildungspraxis, oder mit Hochschullehrenden, Weiter- und Fortbildungseinrichtungen und Schulen (im Sinne vermittelnder Elemente im Praxistransfer) in einen synergetischen Austausch zu kommen, um zum einen Reflexionsanlässe als auch organisatorisch/zeitlich gegebene Reflexionsräume sowie die Qualität von Reflexion und die Reflexionsbereitschaft von Lehrkräften im schulischen Setting zu eruieren. Es ist in Anlehnung an Prenzel (2010) davon auszugehen, dass bereits ein Transfer – in welchem Maße auch immer – in die Berufspraxis stattfindet, jedoch häufig unbemerkt. Damit einher geht die Gefahr einer unsystematischen, wenig zielführenden und möglicherweise auch fehlleitenden Reflexion, welche sich in pädagogischen Handlungen niederschlagen kann.

Ein erster Ansatz ist gegeben durch die universitäre Begleitung von Praxisphasen der Lehramtsstudierenden und der damit verknüpften obligatorischen Erarbeitung von Entwicklungsportfolios. Bislang konnten Kenntnisse über Reflexionsanlässe, sowie erste Denkanstöße zur ökologischen Validität des Modells gesammelt werden. Darüber hinaus gilt es nun, Lehrkräfte der Praxis – zum Beispiel Mentorinnen und Mentoren der Studierenden im Praxissemester – für den dialogischen Austausch zu gewinnen. Ziele sind hierbei, anhand des – möglicherweise bedarfs- und praxisorientiert modifizierten – Modells zum einen ein wissenschafts- und berufspraxisübergreifendes Diagnoseinstrument von Reflexionskompetenz (weiter) zu entwickeln. Zum anderen sollen reflexive Prozesse in der Schulpraxis bewusstgemacht, systematisiert und für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gewinnbringend genutzt werden.

Kontakt

Dr. Katja Meyer-Siever
Universität Bremen, Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung
Universitäts-Boulevard 11/13
GW2, Raum A 2.2260
28359 Bremen
siever@uni-bremen.de

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H., Neuweg (Hrsg.), *Wissen Können Reflexion* (S. 201–222). Innsbruck: Studienverlag.
- Bengtsson, J. (2003). Possibilities and Limits of Self-Reflection in the Teaching Profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 295–316.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–852). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*, third Ed. (S. 392–431). New York: Macmillan.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Etscheidt, S., Curran, C.M. & Sawyer, C.M. (2012). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 7–26.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2008). Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. In *Studien zum Physik- und Chemielernen*, Band 78, Berlin: Logos Verlag.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Konsinar, J., Reintjes, J. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. ZFHE, 11(1), S. 79–98.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *LehrerInnenbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Levin, A. & Meyer-Siever, K. (2018). Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. In Universität Bremen (Hrsg.), *Resonanz. Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner. Sonderausgabe 2018* (S. 24–31). Bremen: Universität Bremen. Abrufbar unter: <http://www.uni-bremen.de/forsta/resonanz> (zuletzt abgerufen am 23.06.2019).
- Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 27–52). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Oschatz, K. (2011). Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Weinert, F.E. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen*, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin, 16.01.2001. Abrufbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (zuletzt abgerufen am 23.06.2019).
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und –praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2). 1–15.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views on Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Hrsg.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (S. 9–27). London: Falmer Press.

Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung

Erste Überlegungen zu einem Praxistransfer

Stefan Meier

Universitäre Lehrerbildung – Erwartungen und Intentionen

Von der Lehrerbildung wird erwartet, dass sie zukünftige Lehrkräfte adäquat auf die Ausübung ihres späteren Berufs vorbereitet (Kultusministerkonferenz [KMK], 2017). „Professionalität entwickelt sich nicht als beiläufige Folge von Praxis“ so Halbheer und Reusser (2009, S. 466). Vielmehr ist von einer systematisch (institutionell) gerahmten Anbahnung auszugehen. Daher wird den einzelnen Phasen der Lehrerbildung ein maßgeblicher Anteil an der Professionsentwicklung zugeschrieben – ein (potentieller) Entwicklungsverlauf, der sich im Sinne einer berufsbiographischen Perspektive hierzulande über die drei Phasen der Lehrerbildung (Universität, Vorbereitungsdienst, Berufsalltag) erstreckt (Terhart, 2002, S. 10). Aus dieser Perspektive betrachtet trägt bestenfalls jede einzelne Phase der Lehrerbildung durch ihre spezifischen Lerngelegenheiten und Zielsetzungen zu einem kumulativen Entwicklungsverlauf bei. Dementsprechend zielt jede (Entwicklungs-)Phase auf je spezifische Entwicklungsaspekte ab. So wird der ersten (universitären) Phase der Lehrerbildung primär zugeschrieben, für die Vermittlung von wissenschaftlichem Grundlagenwissen zum späteren Berufsfeld zuständig zu sein. Ergänzt wird dies durch eine Reflexionsfähigkeit über Sachthemen, aber auch über die eigene Person, zum Beispiel bei Schwierigkeiten des beruflichen Handelns bezüglich pädagogisch verantwortbarer Entscheidungsfragen (Neuweg, 2004; Terhart, 2002). Dabei können gewisse Dispositionen – affektiv-motivationale sowie kognitive – als Voraussetzung für späteres unterrichtliches Handeln verstanden werden und zwar je spezifisch für einzelne Unterrichtsfächer wie auch in einem fachübergreifenden Sinne. Eine Anbahnung fach-

spezifischen Wissens soll daher bereits in der ersten (universitären) Phase der Lehrerbildung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen geschehen und fortlaufend vertieft werden. „Die pädagogische Fachwelt hört es nur zu gerne [...] gute Lehrer werden durch gute Lehrerbildung gemacht“ (Terhart, 2012, S. 45). Soweit die Erwartungen und Intentionen.

Diesbezüglich wurden in den letzten Jahren – im weitesten Sinne – verschiedene empirische Studien durchgeführt, wobei der Forschungsfokus hierbei zunächst im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich lag (unter anderem Kleickmann et al., 2014). In jüngerer Zeit rücken auch weitere Unterrichtsfächer in den Blick (zum Beispiel Blömeke et al., 2011). Ziel solcher Studien ist es unter anderem, der Frage nachzugehen, inwiefern Lehrerbildung den eingangs skizzierten Erwartungen und Intentionen nachkommt. Bezogen auf das Unterrichtsfach Sport stehen solche Vorhaben trotz gesteigerter Bemühungen in den letzten Jahren noch (immer) am Anfang (Heemsoth, 2016; Meier, 2018; Vogler, Messmer & Allemann, 2017). Jedoch lässt sich eine zunehmende Verdichtung hinsichtlich der Beschreibung und Erfassung sportdidaktischen Wissens von Sportlehrkräften erkennen (im Überblick Vogler, Messmer, Wibowo, Heemsoth & Meier, 2018). So rücken beispielsweise Fragen danach in den Mittelpunkt, was sportdidaktisches Wissen inhaltlich ausmacht oder auch ob bzw. inwiefern das institutionell intendierte Curriculum (Blömeke et al., 2011), das heißt zum Beispiel das in Modulhandbüchern dokumentierte Curriculum, tatsächlich zu entsprechenden Wissensentwicklungen führt. Damit einhergehend stellt sich auch die Frage, inwieweit Handelnde in Ausbildungsprogrammen (Meier, & Ruin, 2018, S. 192–194) entsprechende Vorgaben tatsächlich realisieren: „Inwiefern erfüllt die Lehrerbildung das vorgeschriebene Ausbildungsprogramm, den Studienplan?“ (Hascher, 2011, S. 240). Entsprechende Forschungsergebnisse könnten konstruktiv gewendet als „Katalysator“ zur bestmöglichen Anbahnung solcherlei Zielsetzungen fungieren.

Strategien von Praxistransfer

Strategien des Transfers von Forschungserkenntnissen und forschungsbasierten Maßnahmen können jedoch je nach disziplinärem und kontextuellem Zusammenhang sehr unterschiedlich ausfallen, was ihre Tragweite nicht unbeeinflusst lässt (Gräsel, Jäger & Willke, 2006). Grundlegend sei hier auf das Transferverständnis, respektive zugehörige Transferstrategien verwiesen. So liegen oftmals in hierarchischen institutionalisierten Kontexten noch simple Transferverständnisse im Sinne von „Sender – Empfänger“ vor, die auch als lineare „Trivialmaschinen“ bezeichnet werden (ebd., S. 460). Solche eher einseitigen Modelle wie sie oftmals auch bei Multiplikatorenmodellen vorherrschen, transportieren „neues Wissen“ von A nach B –

evidenzbasiert oder auch nicht. Ein Transfererfolg kann hiernach lediglich daran festgemacht werden, dass alle handelnden Akteure in B die Konsequenzen aus A umsetzen. Bezogen auf Forschungsprojekte zu sportdidaktischem Wissen in der universitären Lehrerbildung würde gemäß dieser Vorstellung „Transferwissen“ zu den Administratoren des Studiengangs, den Lehrenden unter anderen transportiert, damit diese das generierte Wissen entsprechend nutzen. Aus unterschiedlichen Gründen erweisen sich derartige Innovationserwartungen größtenteils als unrealistisch (Einsiedler, 2010, S. 62). Beispielsweise bleiben hiernach insbesondere die Bedingungen und die Prozesse des Transfers sowie mögliche Transferhindernisse unberücksichtigt (Prenzel, 2010). Zu klärende Aspekte wären unter anderem, wer für eine möglichst adäquate Aufbereitung der Erkenntnisse hinsichtlich sportdidaktischen Wissens zuständig ist, wer diese in praktisch nutzbares Wissen *übersetzt* oder auch entsprechend kommuniziert. Zumal auch überprüft werden müsste, ob das zu Transferierende tatsächlich für unterschiedliche handelnde Personen in ihren jeweiligen Kontexten gleich gilt.

Dem gegenüber verfolgen neuere Modelle einen stärker partizipativen und weniger eindimensionalen Ansatz. Hierbei werden die Erfahrungen und das Vorwissen der im jeweilig fokussierten System handelnden Akteure berücksichtigt und genutzt. Innovationen werden demnach erst durch die gemeinsame Arbeit von Forschung und Praxis realisiert. Solche Strategien firmieren unter Bottom-Up-Strategien, (didaktische) Entwicklungsforschung oder symbiotische Strategien (vgl. Einsiedler, 2010; Gräsel & Parchmann, 2004). Entscheidend ist hiernach, dass Akteure mit unterschiedlicher Expertise gemeinsam am Zustandekommen und der Umsetzung entsprechender Innovationen arbeiten und hierfür die Verantwortung tragen. Damit wird auch Einzelnen eine vergleichbar größere Relevanz zugeschrieben bis hin zur Adaption allgemeinen Transferwissens auf einen je spezifischen Kontext. „Ein Transfererfolg ist in dieser Strategie dann festzustellen, wenn sich möglichst viele Akteure zur Umsetzung der Neuerungen bekennen, also damit identifiziert sind“ (Gräsel, 2010, S.15). Insofern ist auch das Schaffen und Aufrechterhalten von Kooperationsstrukturen unabdingbar für solche Modelle von Transferforschung. Bezogen auf Forschungsprojekte zu sportdidaktischem Wissen in der universitären Lehrerbildung würde ein kooperatives Netzwerk aus zum Beispiel den Administratoren des Studiengangs, einzelnen Lehrenden und anderen gemeinsam mit Forschenden an Innovationen und deren Umsetzung arbeiten. Hilfreich wäre hier der Einbezug von externen Evaluationen, um hierüber zu einem Kreislauf aus Entwicklung, Umsetzung, Analyse und Weiterentwicklung zu gelangen wie er beispielsweise im Kontext der Design-Forschung zu erkennen ist (vgl. u.a. Fischer, Waibel & Wecker, 2005). Gewiss ist es auch denkbar, dass Forschungsprojekte zu sportdidaktischem Wissen

primär auf Forschung ausgerichtet sind und ein entsprechender Transfer von weiteren Akteuren vorgenommen wird – abhängig davon, wie Zuständigkeiten eines Praxistransfers in (Forschungs-)Projekten verortet sind.

Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – Erste Überlegungen zu einem Praxistransfer

Ausgehend von der Erwartung, dass Lehrerbildung eine adäquate Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte für die Ausübung ihres späteren Berufs sicherstellen soll (KMK, 2017) erscheinen besonders partizipative Strategien eines Praxistransfers zielführend. Schließlich sind an universitärer Sportlehrerbildung, auch bezogen auf die sportdidaktischen Studienanteile, stets sehr verschiedene Personen- und Statusgruppen mit je spezifischen Aufgaben und Funktionen betraut. Das heißt, es bedarf um Innovationen einzuführen und umzusetzen ohnehin einer soliden Vernetzung. In Anlehnung an Einsiedler (2010) scheinen folgende Aspekte auch hier relevant für einen Transfererfolg, wobei sich diese Überlegungen primär auf anwendungsorientierte Forschung mit der Intention eines Praxistransfers beziehen:

- Eine enge Kooperation der Forschenden mit den verschiedenen Personengruppen in der universitären Sportlehrerbildung, um die inhaltliche (Ziel-)Gestalt sportdidaktischen Wissens zu konzeptualisieren.
- Das von Forschenden und Lehrenden gemeinsame Abhalten sportdidaktischer Lehrveranstaltungen (hier wären auch „lediglich“ gemeinsame Planungen von Lehrveranstaltungen denkbar).
- Kontextualisierung sportdidaktischen Wissens in unterschiedlichen sportdidaktischen Lehrveranstaltungen (zum Beispiel pädagogische Perspektivierung verschiedener Bewegungsfelder) einschließlich gemeinsamer Erprobung in ausgewählten Lehrveranstaltungen.
- Doppelstrategie beim Publizieren: theoretisch-wissenschaftliche Fragestellung in sportpädagogisch orientierten Fachzeitschriften; konkrete Umsetzungsbeispiele praxisnah in Zeitschriften für Hochschuldidaktik (zur Wissenschaftskommunikation siehe auch Bromme, Prenzel & Jäger, 2016).

Darüber hinaus wären im Vorfeld vorhandene Auffassungen sportdidaktischen Wissens zu prüfen, intendierte Zielsetzungen sportdidaktischer Lehrveranstaltungen nachzuvollziehen und auch (positive) Effekte zu tätiger (Forschungs-)Maßnahmen abzuschätzen. Prozessbegleitend wäre über empirische Untersuchungen abzusichern, inwieweit (gewünschte) Effekte auftreten (Gräsel, 2010, S. 17). Insgesamt, so

verdeutlichen diese ersten Überlegungen, stehen sich damit ein im Einzelfall zu beziffernder Nutzen und ein enormer Ressourcen- und Zeitaufwand gegenüber. Prenzel (2010) bemerkt hierzu:

Wer transferfähige Erkenntnisse aus der Forschung erwartet, muss dieser auch Gelegenheit geben, die dafür erforderlichen Untersuchungen im erforderlichen Umfang durchzuführen und dafür sorgen, dass geeignete Strukturen für die Weitergabe von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Handlungskonzepten geschaffen sind. (S.26)

Anders herum gewendet wird ein Schlaglicht auf ein stets anwesendes Forschungsdesiderat gelenkt, das vermutlich beträchtliches Potential in sich trägt.

Kontakt

Ass.-Prof. Dr. Stefan Meier
Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien
Zentrum für Lehrer(innen)bildung
Auf der Schmelz 6A
1150 Wien
Österreich
stefan.meier@univie.ac.at

Literaturverzeichnis

- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (2011). Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 129–146.
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferforderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 59–81.
- Fischer, F., Waibel, M. & Wecker, C. (2005). Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 427–442.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- 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* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.

- Halbheer, U. & Reusser, K. (2009). Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 465–476). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster: Waxmann.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(2), 41–60.
- Kleickmann, T., Großschedl, J., Harms, U., Heinze, A., Herzog, S., Hohenstein, F., Köller, O., Kröger, J., Lindmeier, A., Loch, C., Mahler, D., Möller, J., Neumann, K., Parchmann, I., Steffensky, M., Taskin, V. & Zimmermann, F. (2014). Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL. *Unterrichtswissenschaft*, 42(3), 280–288.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.10.2017). Abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (09.07.2019).
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 69–84.
- Meier, S. & Ruin, S. (2018). Zentrale Diskussionslinien im Dialog um empirische Schulsportforschung – Versuch eines Resümeees. In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 173–202). Berlin: Logos.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Abrufbar unter https://www.researchgate.net/profile/Ewald_Terhart/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz/links/5666820a08ae418a786f46c9.pdf (09.07.2019).
- Terhart, E. (2012). Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? *Pädagogik*, 64(1), 43–47.
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(4), 335–347.
- Vogler, J., Messmer, R., Wibowo, J., Heemsoth, T. & Meier, S. (2018). Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 269, S. 47–55). Hamburg: Czwalina.

Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule

Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester

Nadine Bergner

Motivation und Ziele

Um fachliche Kompetenzen allen Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen, braucht es fachwissenschaftlich und fachdidaktisch umfassend ausgebildete Lehrkräfte. Um die Studierenden theoretisch wie praktisch auf den Lehrerberuf vorzubereiten, findet an der RWTH Aachen in mehreren Fächern eine Integration von Lehr-Lern-Laboren (die Beschreibung folgt im folgenden Abschnitt) in die Fachdidaktiklehre der Hochschule statt. Die Umsetzung dieser Integration wird im Folgenden am Beispiel der Fachdidaktik Informatik und dem damit eng verzahnten Lehr-Lern-Labor *InfoSphere* dargestellt (Bergner, 2015; Bergner, Holz & Schroeder, 2012; Bergner, Inden & Schroeder, 2016).

Nicht nur aus Sicht der Lehramtsstudierenden wird das Bedürfnis nach mehr Praxiserfahrung während des Studiums bisher nicht ausreichend befriedigt. Auch aktive Lehrkräfte sowie Seminarleiterinnen und -leiter unterstützen diesen Wunsch (Hedtke, 2000; Schaefers, 2002). Die Ziele der unterschiedlichen Akteure lassen sich wie folgt klassifizieren:

1. Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft,
2. Schaffung von Handlungsorientierung,
3. Vorbeugung des Praxischocks,
4. Erwerb von diagnostischer Kompetenz und
5. Aufbau/Erweiterung der Reflexionskompetenz.

Die gewünschte Praxiserfahrung lässt sich dabei mit den hier vorgestellten Konzepten optimal mit dem anzustrebenden Praxistransfer verknüpfen. Dabei entscheidend ist, dass dieser beidseitig, also aus der Universität in die Schulpraxis und umgekehrt, stattfindet.

Lehr-Lern-Labor InfoSphere

An der RWTH Aachen gibt es seit 2010 Schülerlabore zu unterschiedlichen Themenbereichen, mit einem Fokus auf den MINT-Fächern¹. Diese dienen dazu, Kindern und Jugendlichen einen Einblick in Studienfächer und in die Universität zu geben. In diesen Schülerlaboren werden Interessen geweckt und auch fachliche wie überfachliche Kompetenzen (zum Beispiel im Experimentieren) vermittelt (Pawek, 2009; 2012; Euler, Schüttler & Hausamann, 2015).

Durch die gezielte Einbindung von Lehramtsstudierenden in die Ausgestaltung und Durchführung der Schülerangebote wird ein Schülerlabor zu einem Lehr-Lern-Labor erweitert. Die Studierenden konzipieren und gestalten Lehr-Lern-Materialien und unterstützen die Durchführungen mit Schülerinnen und Schülern. Der Ausbau zu Lehr-Lern-Laboren bedeutet eine Erweiterung der Zielgruppen von den Schülerinnen und Schülern (mit deren Lehrkräften) um Lehramtsstudierende. Anhand von verschiedenen innovativen Lehrveranstaltungsformaten wird Lehramtsstudierenden neben der fachlichen und (fach-)didaktischen vor allem eine unterrichtspraktische Möglichkeit der Professionalisierung geboten.

Praxiserprobung für Lehramtsstudierende

Inzwischen sind diese Labore fester Bestandteil der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen, auch über den MINT-Bereich hinaus. In fachdidaktischen Seminaren entwickeln Studierende Lernmaterialien und erproben diese in den Lehr-Lern-Laboren mit Schülergruppen unterschiedlicher Altersklassen. Durch diese Praxiserfahrungen können die Studierenden ihre Lehrkompetenzen verbessern und werden somit auch in praktischen Herangehensweisen auf die Schulpraxis vorbereitet. Mittels der Ausarbeitung und praktischen Erprobung von exemplarischen Unterrichtseinheiten im Lehr-Lern-Labor, welche fachdidaktisch von Dozierenden, aktiven Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern analysiert und kommentiert werden, erlangen die Lehramtsstudierenden einen reflektierten und selbstkritischen Blick auf

¹ Siehe dazu [http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Beratung-Hilfe/Beratung-und-Angebote-fuer-Schuelerinnen/-cdyt/Schuelerlabore/\(09.07.2019\)](http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Beratung-Hilfe/Beratung-und-Angebote-fuer-Schuelerinnen/-cdyt/Schuelerlabore/(09.07.2019)).

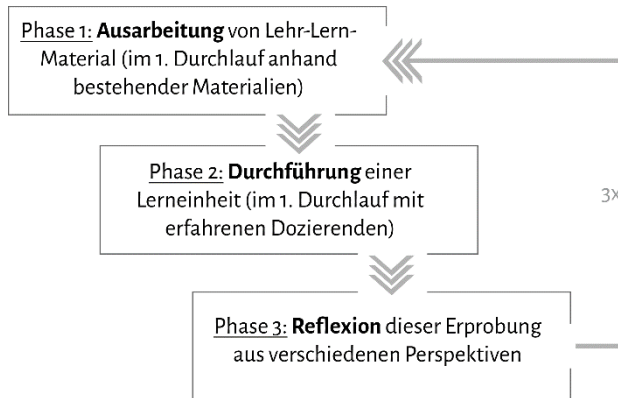


Abb. 1: Ablauf der Praxiserprobungen im Bachelor-Studium

Informatikunterricht und ihre eigenen Lehrkompetenzen. Beispielsweise werden die Studierenden im Rahmen der Veranstaltung „Einführung in die Fachdidaktik Informatik“ in drei Zyklen mit jeweils drei Phasen an ihre ersten Lehrerfahrungen herangeführt (siehe Abb. 1).

Die Erprobungen werden mittels qualitativen und quantitativen Ansätzen aus drei Perspektiven reflektiert: *Lehramtsstudierende* (Selbst- und Fremdrelexion), *Fachdidaktikdozierende* bzw. *erfahrene Lehrkräfte* in der Beobachterrolle und Schülerinnen und Schüler als Teilnehmende.

Zum einen erhalten die Lehramtsstudierenden Feedback, indem die Durchführungen mittels *Beobachtungsbögen* resümiert werden. Hierbei werden spezifische Ereignisse während des Unterrichts dokumentiert, so dass im Nachgang die Reaktion der Studierenden (zum Beispiel bei technischen Problemen oder Störungen durch die Lernenden) gemeinsam reflektiert werden können. Je nach Möglichkeit werden die Lehrsituationen zusätzlich *videografiert*, so dass bestimmte Situationen in nachfolgenden Seminarsitzungen gemeinsam betrachtet und diskutiert werden können.

Zum anderen dient eine *betriebsystemunabhängige App* für Smartphones, Tablets und Laptops der Erhebung und dem späteren Vergleich der Rückmeldungen durch die verschiedenen Zielgruppen. Die Studierenden, die Dozierenden und erfahrenen Lehrkräfte wie auch die Schülerinnen und Schüler können somit nach dem Unterricht Rückmeldung zu verschiedenen Schwerpunkten geben. So bewerten die Lernenden beispielsweise, wie verständlich der Unterricht war, die Fachdidaktikerinnen und -didaktiker konzentrieren sich unter anderem auf die Umsetzung der didaktischen Leitlinien und die aktiven Lehrkräfte beurteilen die Passung der Lerninhalte zu den Rahmenvorgaben.

Beide Werkzeuge wurden im Rahmen des RWTH-Projektes *LeBiAC* („Lehrerbildung an der RWTH Aachen“) in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Kooperation von sechs Lehr-Lern-Laboren entwickelt.² Zukünftig wird die App so weiterentwickelt, dass nach der Dateneingabe direkt eine vergleichende Auswertung der quantitativen Items erfolgt. Ziele sind dabei Gemeinsamkeiten und Differenzen aus Sicht der verschiedenen Zielgruppen, wie auch insgesamt die Stärken und Schwächen der angehenden Lehrkräfte aufzudecken.

Mittels der Praxiserfahrungen im Lehr-Lern-Labor (unter anderem in der Konzeption und Umsetzung von Unterrichtseinheiten) und Reflexion dieser Erprobungen wird aktiv auf die im ersten Abschnitt genannten Zielsetzungen hingearbeitet. Dabei werden die im Lehr-Lern-Labor erworbenen Kompetenzen im späteren Praxissemester³ (näheres dazu im Abschnitt Probleme des Praxistransfers aus der Schulpraxis in die Universität) erweitert und vertieft. Im Folgenden wird erläutert wie diese Praxiserfahrungen der Lehramtsstudierenden gleichzeitig den Praxistransfer zwischen Universität und Schule auf ein neues Niveau heben.

Praxistransfer von der Universität in die Schulpraxis

Ziel der Ausarbeitung der Lehr-Lern-Materialien für das Fach Informatik ist nicht nur der Kompetenzzuwachs der Lehramtsstudierenden, sondern auch die Integration dieser Materialien in den regulären Fachunterricht. Speziell für das Fach Informatik gestaltet sich die Situation in Deutschland so, dass dieses in den meisten Bundesländern lediglich im Wahlpflichtbereich angeboten wird (Knobelsdorf et al., 2015). Daher werden von Schulbuchverlagen nur sehr vereinzelt Unterrichtsmaterialien bereitgestellt, so dass Informatiklehrkräfte gefordert sind, selbst Lernmaterialien zu suchen, für ihre Lerngruppen anzupassen bzw. eigene Materialien zu entwickeln.

Daraus ergibt sich die Motivation der Fachdidaktikdozierenden und ihrer Lehramtsstudierenden die im Rahmen von Seminaren und Abschlussarbeiten entwickelten und intensiv erprobten Materialien für Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen. Dazu werden die in den fachdidaktischen Veranstaltungen an der RWTH Aachen entwickelten Materialien (Arbeitsblätter, Präsentationen, Lernsoftware, Lernvideos und vieles mehr) als freie Bildungsmaterialien (Open Educational Resources, OER) frei

² Weitere Informationen zum Projekt *LeBiAC* und den entwickelten Feedbackinstrumenten unter: http://www.lebiac.rwth-aachen.de/?page_id=211 (09.07.2019).

³ Nähere Informationen zum Praxissemester an der RWTH Aachen finden sich unter <http://www.lbz.rwth-aachen.de/aw/cms/website/themen/LehramtBachelorMaster/Master-of-Education/~ttc/Erlaeuterungen-Praxissemester/?lang=de> (09.07.2019).

zugänglich verfügbar gemacht.⁴ Damit erfolgt über die entwickelten Konzepte und Materialien ein erster, häufig jedoch einseitiger Transfer von (fach-)didaktischen wie auch fachwissenschaftlichen Innovationen in die Schulpraxis.

Zahlreiche Lehrkräfte, insbesondere solche die das Lehr-Lern-Labor *InfoSphere* nicht besuchen können, setzen die *Materialien* (auch Software, Online-Angebote) an der eigenen Schule ein. Da diese als freie Bildungsmaterialien auch in Form von bearbeitbaren Dokumenten zur Verfügung gestellt werden, können diese von den Lehrkräften zielgruppengerecht (zum Beispiel an die Sprachkompetenz oder das fachliche Vorwissen der Lernenden) angepasst werden. Weiter können diese nach Belieben methodisch umgestaltet werden. Um den Einsatz der Materialien zu erleichtern bzw. die nötigen fachwissenschaftlichen wie auch fachdidaktischen Kompetenzen zu vermitteln, werden regelmäßig *Lehrerfortbildungen* angeboten. Neben Präsenzangeboten zu verschiedenen Themen (unter anderem auch für Grundschullehrkräfte) existiert auch eine Online-Schulung zum Thema „Einstieg in die textuelle Programmierung mit Arduino-Mikrocontrollern“.⁵ Auch die Lehrerfortbildungen stellen einen vorrangig einseitigen Transfer dar, da die Dozierenden als Wissensvermittler auftreten. Sowohl die Bereitstellung der Materialien wie auch das Angebot der Fortbildungen ermöglichen aktiven Lehrkräften ihren Informatikunterricht durch neue Inhalte und Methoden weiterzuentwickeln.

Probleme des Praxistransfers aus der Schulpraxis in die Universität

Dass nicht nur die Fortbildungen, sondern auch der Materialaustausch hauptsächlich als einseitiger Transfer von der Universität in die Schule stattfindet, ist ausgehend der bisherigen Erfahrungen in Problemen bzw. Unsicherheiten der Lehrkräfte bei der Überarbeitung der Materialien begründet. Von der Zielgruppe der Lehrkräfte, die die Materialien selbstständig einsetzen (mit und ohne vorherige Schulung), wird Feedback zu Optimierungsideen wie auch die Zusendung der überarbeiteten Materialien erbeten. Diese Option des Praxistransfers von der Schule in die Universität wird von den Lehrkräften jedoch sehr selten genutzt. So sind auf diesem Wege bisher nur vereinzelte Rückmeldungen eingegangen, obwohl die Nachfrage nach den veränderbaren Dokumenten sehr hoch ist. Viele Lehrkräfte nutzen ihre Überarbeitungen zwar im eigenen Unterricht, möchten diese jedoch nicht durch Veröffentlichung weiterverbreiten. Dies kann darin begründet sein, dass sie selbst in ihren Materialien

⁴ Siehe dazu das Projekt MINT-L-OER-amt: <http://learntech.rwth-aachen.de/go/id/nhem> (09.07.2019).

⁵ Nähere Informationen zum Fortbildungsangebot: <http://schuelerlabor.informatik.rwth-aachen.de/fortbildungen> (09.07.2019).

inhaltliche oder strukturelle Schwachstellen (häufig auch bezüglich der Bildrechte) sehen. Daher wird einer möglichen Kritik von Seiten der Universität oder auch anderer Lehrkräfte wie auch jeglichen rechtlichen Problemen vorgebeugt, indem die eigenen Materialien nicht veröffentlicht werden.

Da die von Studierenden und Fachdidaktikdozierenden erstellten Materialien den Fachunterricht Informatik weiterentwickeln und verbessern sollen, darf der Transfer in die Schule nicht durch Bedingungen (wie beispielsweise die verpflichtende Rückmeldung von Verbesserungsvorschlägen) eingeschränkt werden. Eine Idee wäre, die Rückmeldungen durch einen vorstrukturierten, anonymen, online ausfüllbaren Rückmeldebogen zu vereinfachen. Über die Bereitstellung von Lehr-Lern-Materialien und auch Lehrerfortbildungen gelingt bisher somit nur ein einseitiger Transfer von der Universität in die Schulpraxis.

Beidseitiger Praxistransfer, auch von der Schulpraxis in die Universität

Neben dem passiven und meist einseitigen Transfer von (fach-)didaktischen und inhaltlichen Ideen über die Materialien und Fortbildungen, ermöglichen die *Besuche von Schülergruppen mit ihren Lehrkräften im Lehr-Lern-Labor InfoSphere* eine weitere Kommunikationsebene zwischen Universität und Schule. Während der Durchführungen erleben Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrkräfte innovative Lehr-Lern-Methoden und erfahren den Einsatz neuer Medien. Anschließend geben die Lernenden und Lehrkräfte Feedback zu den eingesetzten Materialien wie auch zur Konzeption der Lerneinheit. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler mittels eines Online-Fragebogens befragt (dieser ist eingebettet in ein Pre-Post-Testdesign, welches neben dem Feedback zur Lerneinheit noch Fragen zu Schülervorstellungen über Informatik umfasst, siehe Bergner, 2015). Die Lehrkräfte werden motiviert ihr Feedback frei in einem persönlichen Gespräch oder per E-Mail zu äußern. Dabei können die erfahrenen Lehrkräfte insbesondere Rückmeldung zur Passung zum Vorwissenstand der Lernenden, den Möglichkeiten des Einsatzes der Lernmaterialien im regulären Schulunterricht und auch der Einordnung in die Schulcurricula geben. Bei neu entwickelten und erstmalig erprobten Materialien steht am Ende einer Durchführung zusätzlich explizit Zeit zur gemeinsamen Reflexion der Lerneinheit zur Verfügung.

Sowohl bei der Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien, der (fach-)didaktischen und inhaltlichen Ausgestaltung der Lerneinheiten (für das Lehr-Lern-Labor wie auch für den Schulunterricht) wie auch bei der Entwicklung von Feedbackkriterien für die Lehrperformance der Lehramtsstudierenden ist ein Input von Seiten erfahrener Lehrkräfte unabdingbar. Durch einen beidseitigen Praxistransfer können zum einen

die Lehrkräfte Ideen, Konzepte und Materialien zur Weiterentwicklung ihres eigenen Informatikunterrichts nutzen und zum anderen können die Konzepte und Lehr-Lern-Materialien weiter verbessert werden und so beispielsweise für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen optimiert werden.

Neben den Konzepten und Materialien stellen die Studierenden selbst einen wichtigen Kommunikationspartner für nachhaltigen, beidseitigen Praxistransfer dar. Über die eintägigen Besuche im Lehr-Lern-Labor an der Universität erfolgt ein noch weit intensiverer Praxistransfer über das in einigen Bundesländern verpflichtende *Praxissemester*. Im Rahmen des Praxissemesters, welches im Masterstudiengang für das Lehramt angesiedelt ist, verbringen die Lehramtsstudierenden vier Tage pro Woche am Lernort Schule und besuchen einmal wöchentlich begleitende Veranstaltungen an der Universität. Auf dieses Praxissemester werden die Studierenden an der RWTH Aachen in Seminaren im vorhergehenden Semester vorbereitet. In diesen Veranstaltungen werden zum einen Unterrichtsmaterialien vorbereitet, die später in Unterrichtserprobungen zum Einsatz kommen sollen, wie auch ein Studienprojekt geplant, mit dem die angehenden Lehrkräfte lernen, den (eigenen) Informatikunterricht selbstkritisch zu reflektieren. Somit ergibt sich neben dem Transfer von Unterrichtsmaterialien, (fach-)didaktischen Ideen (aktuell insbesondere zum Medieneinsatz) auch der Transfer von Vorgehensweisen und Ergebnissen aktueller Forschungsprojekte an den Lernort Schule.

Insbesondere im Praxissemester ergibt sich eine hervorragende Möglichkeit nicht nur einen Transfer aus der Universität in die Schulpraxis, sondern auch den Transfer von der Praxis in die Universität zu etablieren. Während des Praxissemesters werden die Lehramtsstudierenden von drei Akteuren der Lehrerbildung gemeinsam betreut: den Fachdidaktikdozierenden an der RWTH Aachen, den Seminarleiterinnen und -leitern an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) sowie den aktiven Lehrkräften am Ausbildungsort Schule. Das Praxissemester wird in NRW aktuell im vierten Jahr angeboten. Bereits im Vorfeld des ersten Durchlaufs erarbeiteten Akteure aus allen vier beteiligten Gruppen (neben den drei oben genannten Akteuren wurden auch Studierende eingebunden) die Curricula der Veranstaltungen am Lernort Universität und ZfsL. Das gesamte Praxissemester kann nur durch enge Absprachen aller Beteiligten erfolgreich umgesetzt werden, wodurch gleichzeitig eine kontinuierliche Kommunikation zwischen Schulpraxis und Universität stattfindet.

Einen besonderen Schwerpunkt dieser Kommunikation bilden die Studienprojekte der Praxissemesterstudierenden. Die Studierenden entwickeln in den Vorbereitungsseminaren praxisnahe Forschungsfragen, die sie im anschließenden Praxissemester am Ausbildungsort Schule ergründen möchten. Im Rahmen dieser Studienprojekte wird Wert darauf gelegt, dass es sich um praxisnahe Forschungsfragen

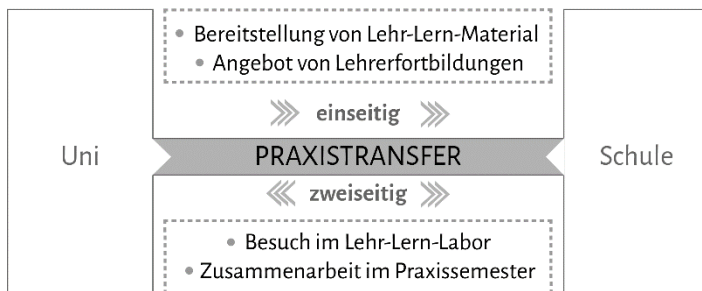


Abb. 2: Zuordnung der Aktivitäten zum ein- und zweiseitigen Praxistransfer

handelt, so dass die Ergebnisse dieser unmittelbar den Weg in den Schulunterricht finden. So soll erzielt werden, dass die angehenden Lehrkräfte einen forschenden, reflektierenden Blick auf ihren (späteren) Unterricht erlangen und offenbleiben, Ergebnisse fachdidaktischer Forschung in diesen zu integrieren, wie auch selbst praxisnahe Forschung zu betreiben.

Im Rahmen des jährlich stattfindenden Praxissemesters erhalten die Dozierenden der Universität durch die Berichte der Studierenden und die Besuche an den Praktikumsschulen einen tiefergehenden Einblick in die Schulpraxis. Im Austausch mit den betreuenden Lehrkräften wird erarbeitet, welche Kompetenzen den Lehramtsstudierenden zum optimalen Start ins Referendariat noch fehlen, so dass darauf in den zukünftigen Veranstaltungen eingegangen werden kann. Weiter können aktuelle Herausforderungen aus der Schulpraxis aufgegriffen und in späteren Seminarsitzungen oder mittels eines Studienprojektes mit den Lehramtsstudierenden thematisiert werden.

Fazit zum beidseitigen Praxistransfer

Insgesamt kann der Praxistransfer über die vier Kommunikationskanäle (1) Verfügbarmachen von Lehr-Lern-Materialien, (2) Angebot von Lehrerfortbildungen, (3) Veranstaltungen für Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrkräften und (4) die Zusammenarbeit während des Praxissemesters vorangebracht werden. Dabei sind insbesondere die zuletzt genannten zwei Optionen besonders tragfähig für das Ziel des beidseitigen Praxistransfers zwischen den Universitäten und der Schulpraxis (siehe Abb. 2).

Neben dem passiven und meist einseitigen Transfer von didaktischen und inhaltlichen Ideen über die Lehr-Lern-Materialien und die Lehrerfortbildungen an den

Hochschulen, ermöglichen die Besuche von Schülergruppen, wie auch die Vernetzung im Rahmen des Praxissemesters eine sehr gewinnbringende, kontinuierliche beidseitige Kommunikation.

Kontakt

Prof. Dr. Nadine Bergner
 TU Dresden
 Professur für Didaktik der Informatik
 Nöthnitzer Str. 46
 01187 Dresden
 nadine.bergner@tu-dresden.de

Literaturverzeichnis

- Bergner, N. (2015). Konzeption eines Informatik-Schülerlabors und Erforschung dessen Effekte auf das Bild der Informatik bei Kindern und Jugendlichen. Dissertation. RWTH Aachen, Aachen. Verfügbar unter <http://publications.rwth-aachen.de/record/561683> (09.07.2019).
- Bergner, N., Holz, J. T. & Schroeder, U. (2012). InfoSphere: An Extracurricular Learning Environment for Computer Science. In M. Knobelsdorf & R. Romeike (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (S. 26–33). New York, USA: ACM.
- Bergner, N., Inden, M. & Schroeder, U. (2016). Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in der Informatik – von der Grundschule bis zum Abitur. In M. Thomas & M. Weigend (Hrsg.), *Informatik für Kinder. 7. Münsteraner Workshop zur Schulinformatik – 20. Mai 2016* (S. 113–120). Norderstedt: Books on Demand.
- Euler, M., Schüttler, T. & Hausamann, D. (2015). Schülerlabore: Lernen durch Forschen und Entwickeln. In E. Kircher, R. Girwidz & P. Häußler (Hrsg.), *Physikdidaktik. Theorie und Praxis* (Springer-Lehrbuch, 3. Aufl., S. 759–782). Berlin: Springer Spektrum.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften*, 21(S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Knobelsdorf, M., Magenheimer, J., Brinda, T., Engbring, D., Humbert, L., Pasternak, A. et al. (2015). Computer Science Education in North-Rhine Westphalia, Germany - A Case Study. *ACM Transactions on Computing Education*, 15(2), 1–22.
- Pawek, C. (2009). Schülerlabore als interesselördernde außerschulische Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler aus der Mittel- und Oberstufe. Dissertation. Christian-Albrechts-Universität, Kiel.
- Pawek, C. (2012). Schülerlabore als nachhaltig das Interesse fördernde außerschulische Lernumgebungen. In D. Brovelli, K. Fuchs, R. v. Niederhäusern, & A. v. Rempfler (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung an Außerschulischen Lernorten* (S. 69–94). Münster/Wien/Zürich: LIT.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 65–90.

Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung

Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers

Einleitung

Unter dem Stichwort Praxistransfer in Bildungskontexten wird häufig ganz allgemein der gegenseitige Bezug von Forschung und pädagogischen Aktivitäten verstanden. Während in eine Richtung die pädagogische Praxis der Forschung Informationen für die Weiterentwicklung des akademischen Wissens liefert, verwenden die Akteure der pädagogischen Praxis wiederum Wissen, um pädagogisch zu handeln. Dies bedeutet, dass Wissen einerseits „produziert“ und andererseits extrahiert und reflektiert werden kann. In einer ersten Zusammenfassung bedeutet Praxistransfer also eine gegenseitige Bezugnahme von Forschung und Praxis über den Austausch bzw. Transfer von Wissen.

Die Frage, die sich stellt, ist, in welchem Umfang und in welcher Art Wissen ausgetauscht wird. Häufig wird angemerkt, dass der gegenseitige Austausch als zu gering wahrgenommen wird. Ein fehlender Praxistransfer spiegelt sich in der landläufigen Bezeichnung von Universitäten als „Elfenbeintürme“ wieder. In diesem Begriff zeigt sich ein Vorwurf aus der „Praxis“, dass Forschung zumindest in Bildungskontexten nur Selbstzweck sei. Von der anderen Seite, der Seite der Forschung, wird postuliert, dass sich pädagogische Praxis mit dem Merkmal eines Technologiedefizits (Luhmann & Schorr, 1982) präsentiere und die Ungewissheit pädagogischen Handelns (vgl. Overmann, 1996) Rezepte und Anleitungen problematisch mache. Die Übernahme von theoretischem Wissen allein kann daher die Praxis nicht bereichern (Biesta, 2011):

Wenn wir, um den Sachverhalt aus einer leicht veränderten Perspektive zu betrachten, eine Epistemologie einfordern, die praktisch genug ist, um zu verstehen, wie Wissen die Praxis unterstützen kann, müssen wir einräumen, dass das Wissen der Forschung nichts darüber aussagt, was funktioniert und funktionieren wird, sondern nur darüber, was in der Vergangenheit funktioniert hat. Nur als Instrument für intelligentes, professionelles Handeln können wir dieses Wissen nutzen. (S. 112)

Wissen kann allerdings zur Reflexion des pädagogischen Handelns dienen. Hier ergibt sich bereits eine Möglichkeit, Theorie mit Praxis zu verbinden und einen Transfer herzustellen. Anders herum betrachtet kann Wissen, das in der Praxis generiert wird, in der Regel Erfahrungswissen, wiederum der Forschung zugutekommen. Um in diesem Sinn beide Seiten zusammenzubringen, wird im Folgenden ein Modell zum Transfer von Wissen vorgestellt. Das Modell ist aus dem pragmatischen Ansatz entstanden, um den Praxistransfer von Forschungsprojekten zu reflektieren. Daher wird im Anschluss an die Modellkonstruktion anhand von Forschungsprojekten die Funktion für den Praxistransfer konkretisiert.

Möglichkeiten zum Praxistransfer – eine Modellbeschreibung

Das Verständnis von Praxistransfer basiert in diesem Modell auf der Vorstellung, dass Forschung und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen sind und so ein Austausch von Wissen ermöglicht werden kann. Denn nur wenn es zu einem reflektierten Austausch von Wissen kommt, scheint Praxistransfer tatsächlich möglich und erfolgreich zu sein gelbe und grünen. In Abbildung 1 werden die Überlegungen zum Thema Praxistransfer visualisiert. Der Wissensbestand wird im Rahmen des Modells in Form einer Röhre visualisiert. Es wird in Teilen als bereits vorhanden angenommen aber auch als weiter produzierbar verstanden. Die Röhre kann somit als veränderbar angesehen werden, da die Wissensbasis in Form von zum Beispiel Konzepten, Inhalten, Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen weiterwachsen kann. Wissen kann von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in diesen Wissenspool hineingegeben werden. Bei diesen kann es sich sowohl um Personen als auch Organisationen handeln, zum Beispiel Lehrkräfte, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder Institutionen der Lehrkräftebildung aller Phasen. Gleichzeitig kann auch jeder Akteur/jede Akteurin Wissen aus dem Pool herausnehmen. Beide Prozesse werden in Abbildung 1 durch die schwarzen Pfeile symbolisiert.

Das Wissen selbst kann dabei in unterschiedlicher Form, unter anderem in Form von Publikationen, ausformulierten Lehrkonzepten, Skripten oder auch als Erfahrungswissen, vorliegen. Es sollte idealerweise im Rahmen seiner Zielsetzung aufbereitet sein. Gleichzeitig sollte es aber auch bei der Entnahme kritisch reflektiert werden.

Der Transfer darf dabei jedoch nicht einseitig betrachtet werden, auch wenn die Idee der Hereingabe und Entnahme einen eher einseitigen Prozess beschreibt, den die beteiligten Personen in Abhängigkeit der eigenen Bedürfnisse durchführen können. Natürlich muss das Wissen zur Verfügung gestellt werden, gleichzeitig muss es aber auch ein Interesse, eine Notwendigkeit oder einen anderen Grund geben, der dazu

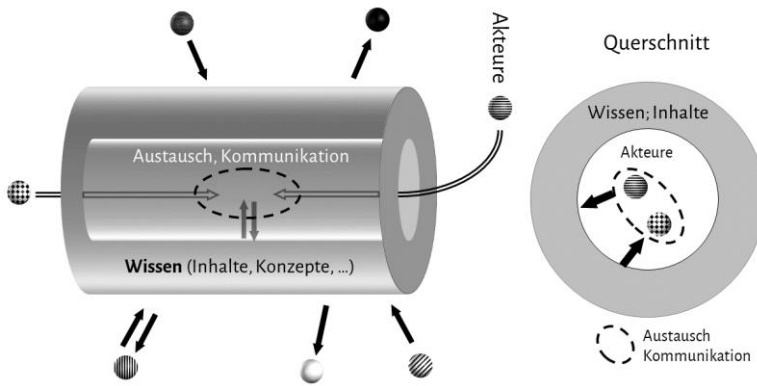


Abb. 1: Visualisierung des Praxistransfers

führt, dass dieses Wissen aufgenommen und verarbeitet wird. Nur wenn ein beidseitiges Interesse an diesem Wissen besteht, kann Praxistransfer erfolgreich sein.

Praxistransfer scheint dann besonders gut zu gelingen, wenn es zu einem aktiven Austausch und einer Kommunikation über das Wissen im Sinne einer Interaktion kommt. Dies ist im Rahmen der Abbildung 1 durch die beiden umrandeten Pfeile symbolisiert. Sie beschreiben, dass sich die beiden Akteure (hier gestreifte und karierte Kugel) aktiv durch Interaktion in das Innere der Röhre hineinbegeben und dort in einen aktiven Austausch über das Wissen treten, dieses gemeinsam reflektieren oder neues Wissen konstruieren. Es kommt demnach zu einer Wechselwirkung mit dem Wissen in deren Rahmen sowohl neues Wissen entstehen als auch vorhandenes Wissen reflektiert verwendet werden kann. Wichtig erscheint an dieser Stelle insbesondere die aktive Bereitschaft der verschiedenen Akteurinnen und Akteure zur gemeinsamen Auseinandersetzung in Bezug auf eine Thematik. Dies wird im Querschnitt des Röhrenmodells ersichtlich. Hier wird noch einmal besonders deutlich, dass sie ihre Position im Verhältnis zum Wissen aktiv verändern, um in eine gemeinsame Auseinandersetzung treten zu können. Dies stellt möglicherweise eine Gelingensbedingung eines erfolgreichen Praxistransfers dar.

Im Folgenden werden die Überlegungen zur Modellbeschreibung anhand dreier Projekte aus dem Bereich des BMBF-Projekts zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung konkretisiert und exemplarisch ausgefüllt. Dabei werden verschiedene Fokussierungen des Praxistransfers deutlich, die sich auf unterschiedliche Kontexte und beteiligte Personen beziehen.

Konkretisierung des Modells anhand von Forschungsprojekten

Die drei herangezogenen Forschungsprojekte beschäftigen sich im weitesten Sinne mit dem Professionswissen von angehenden Lehrkräften. Aktuelle Forschungsansätze zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften berücksichtigen die Problematiken eines segmentierten Wissenserwerbs und der Trägheit des Wissens, indem sie entlang der von Shulman (1986) begründeten Trias aus pädagogischem (PK), fachlichem (CK) und fachdidaktischem (PCK) Wissen konzipiert sind, und dieser ein auf konkretes Handeln von Lehrkräften bezogenes Element hinzufügen. Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) betonen unter den handlungsnahen, situationsspezifischen Fähigkeiten die Fähigkeit von Lehrpersonen, Unterrichtssituationen wahrzunehmen, zu interpretieren und Handlungsentscheidungen zu treffen. Professionelles Handeln von Lehrkräften basiert demnach auf hoch vernetzten Wissens- und Könnensarten, die bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung angebahnt werden müssen. Häufig werden sie in den universitären Lehrveranstaltungen aber getrennt voneinander unterrichtet, da die Studierenden zum einen Fachveranstaltungen und zum anderen fachdidaktische Veranstaltungen besuchen. Als Lösungsansatz des „triadischen Dilemmas der Lehrerbildung“ (Anselm & Janka, 2016, S. 9) gilt eine intensivere strukturelle – und darüber hinaus insbesondere inhaltliche – Vernetzung. Diese Vernetzung kann in der ersten Phase der Lehrkräftebildung unterschiedlich fokussiert und umgesetzt werden.

Praxistransfer am Beispiel des Projekts zur kasuistischen Unterrichtsanalyse

Um Wissen über Unterricht nicht als theoretisch isoliert, sondern als praxisrelevant zu kennzeichnen, bietet das Verfahren der kasuistischen Unterrichtsanalyse (Scherler, 2004; Wolters, 2015; Erhorn, Setzer & Wohlers, 2018) eine Möglichkeit, anhand von gefilmtem Unterricht bereichsspezifisches Wissen sichtbar zu machen und zu entwickeln. Dabei findet ein Transfer zwischen theoretischem (Professions-)Wissen und professionellem Handeln in der Praxis statt. Im Projekt „Kasuistische Unterrichtsanalyse von Sportunterricht“ im Rahmen der Initiative „Lehramt in Bewegung“ an der Universität Kiel werden Anforderungen im Sportunterricht aus gefilmten Unterrichtsstunden herausgearbeitet. So kommt es einerseits zur Gegenstandverankerung von bereichsspezifischem Wissen, da die Kriterien zur Auswahl von Anforderungen auf vorhandenem Wissen basieren. Andererseits entwickelt der Blick auf den

Unterricht vorhandenes Wissen weiter, weil die Praxis neue Deutungs- und Interpretationsperspektiven eröffnet. In diesem Beispiel findet also, wie eingangs gefordert, ein Transfer von Wissen aus der Praxis in die Forschung und umgekehrt statt.

Mit Blick auf das dargestellte Modell steht im Zentrum der ‚Röhre‘ (siehe Abb. 1) der Austausch anhand von Unterrichtsvideos. Anhand von authentischen Situationen im Sportunterricht kann sich Theorie anhand von Praxis bewähren und die Praxis in Form der Unterrichtsvideos Anhaltspunkte für die Entwicklung von Theorie liefern. Ein zentraler Aspekt für einen produktiven Transfer ist der sensible und wertschätzende Umgang bei der Fallrekonstruktion und Fallinterpretation. Da die betrachtende Person durch ihre Betrachtung das Betrachtete auswählt und die Komplexität, Intentionalität und Historie von Unterricht nur sehr bedingt mithilfe von Videoaufzeichnungen oder anderen Mitteln eingefangen werden kann, ist die Kasuistik immer nur auf Ausschnitte reduziert bzw. die Erkenntnis nur auf das bezogen, was konkret zum Fall gemacht wird (Scherler, 2004). Insofern ist ein Praxistransfer und damit auch ein gelingender Wissensaustausch zwischen Lehramtsstudierenden, Dozentinnen und Dozenten und im Weiteren auch Lehrkräften und anderen an der Lehrkräftebildung beteiligten Personen durch eine holistische Wertschätzung der beteiligten Personen, ihrer Einstellungen und Intentionen bedingt.

Mithilfe von kasuistischer Unterrichtsanalyse kann in Lehrveranstaltungen an der Universität mit dem generierten Wissen, dem Verfahren und dem Filmmaterial weitergearbeitet werden. Je nach Ausrichtung und Verortung der Lehrveranstaltungen im Curriculum ließe sich beispielsweise in Praktika und unterrichtspraktischen Übungen weiterführend auch ein Transfer des Wissens aus der kasuistischen Unterrichtsanalyse in unterrichtliche Praxis herstellen.

Praxistransfer am Beispiel der Entwicklung von Lehrveranstaltungskonzepten zur Vernetzung von Fach und Fachdidaktik

In dem Forschungsprojekt „Entwicklung und Evaluation von Konzepten zur Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in universitären Lehrveranstaltungen des Faches Chemie“, einem Teilprojekt des Projektes ProfaLe (Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen) an der Universität Hamburg, werden Lehrkonzepte für die universitäre Lehrkräftebildung im Fach Chemie konzipiert (vgl. Höttecke et al., 2018). Die beschriebenen Anforderungen in Bezug auf Vernetzung bedeuten, dass entweder eine Lehrveranstaltung zwei oder gar drei der Wissensbereiche integrativ thematisieren sollte oder dass mehrere Lehrveranstaltungen aus unterschiedlichen Bereichen Bezug auf-

einander nehmen sollten. Die entwickelten Veranstaltungskonzepte sind so gestaltet, dass sie die Studierenden bei der Verknüpfung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen unterstützen. Diese Konzepte werden darüber hinaus in Bezug auf ihre Wirkung evaluiert. Langfristiges Ziel ist jedoch nicht nur die Entwicklung von geeigneten Lehrveranstaltungskonzepten, sondern auch deren dauerhafte Implementierung in der Lehrkräftebildung. Daher ist der Praxistransfer von zentraler Relevanz für den Erfolg des Projektes.

Durch die Entwicklung der Konzepte im Sinne eines Design-Based-Research-Ansatzes fließen Erkenntnisse über die Wirkung aus der Praxis direkt zurück in die Forschung. Bei der Entwicklung ist die Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden des Faches und der Fachdidaktik besonders wichtig. Insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit begegnen sich die unterschiedlichen Akteure, hier Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Fachkulturen, und müssen zunächst eine ‚gemeinsame Sprache‘ finden. Langfristig trägt diese gemeinsame Arbeit zur Akzeptanz innerhalb eines erweiterten Kreises von Kolleginnen und Kollegen bei. Neben dieser Zusammenarbeit und der aktiven gemeinsamen Konzeptentwicklung zeigt sich aber auch, dass für eine längerfristige Implementierung eine ausführliche Dokumentation besonders wichtig ist (Eingabe in den Wissenspool und Herausnahme). Weitere Perspektiven für die Einführung von vernetzten Lehrveranstaltungen sind gemeinsame Workshops, Tagungen oder Publikationen, die als Impulse und Austauschmöglichkeiten dienen. Mit Blick auf das Modell wird hier deutlich, dass Akteurinnen und Akteure in einem Austausch miteinander stehen. Sie müssen ‚in die Röhre‘ (Abb. 1) hinein. Wie dann der gemeinsame Austausch zusätzlich gefördert werden kann, zeigt das Projekt LeaP (Lehramt mit Perspektive) an der Universität Kiel.

Praxistransfer am Beispiel der Weiterentwicklung universitärer Strukturen

Im Rahmen des Projekts LeaP an der Universität Kiel ist eine Bedarfsanalyse hinsichtlich einer potentiellen Unterstützung in 21 Lehramtsfächern durchgeführt worden (Baum & Wohlers, 2017). Sie basiert auf rund 70 individuellen, leitfadengestützten Interviews mit an der Lehrkräftebildung beteiligten Personen aus der Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Lehramtsstudierenden und Vertreterinnen und Vertretern der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Aus diesen lassen sich Impulse herauslesen, die für eine „community of practice“ (vgl. Lave & Wenger, 1991) als Möglichkeit des Praxistransfers sprechen. Mit diesem Begriff kann die Gruppe der Personen innerhalb der ‚Röhre‘ in dem Modell (Abb. 1) bezeichnet werden.

Grundsätzliches Dilemma jeder „community of practice“ ist der Umgang mit Unterschiedlichkeit auf verschiedensten Ebenen. Hierzu arbeitet LeaP@CAU im Sinne eines Wissensnetzwerks (Hofhues, Mayrberger & Ranner, 2011) mit Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zusammen, indem aus dem Projekt heraus Impulse und Ideen für eine Vernetzung bei fachinternen Treffen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung gegeben werden. Diese Treffen stellen an sich schon eine Chance für einen Praxistransfer dar, indem sie die Möglichkeit für die beteiligten Personen bieten, sich in der ‚Röhre‘ (Abb. 1) miteinander auszutauschen. Dies ist nun durch das LeaP-Projekt mit den Einblicken in andere Fächer und in die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zusätzlich ergänzt. Vor allem vor dem Hintergrund der Einführung des Praxissemesters, an dem auch die zweite Phase der Lehrkräftebildung beteiligt ist, ist dieser Blick über den Tellerrand der einzelnen Fächer hinaus sehr hilfreich. Es muss allerdings konstatiert werden, dass Gespräche zwischen erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung nur selten stattfinden. Insofern liegt hier zunächst auch grundlegender Vermittlungsbedarf zwischen den Institutionen, um für den Wissensaustausch überhaupt miteinander ins Gespräch, miteinander in die ‚Röhre‘ (Abb. 1) zu kommen und einen Praxistransfer anzubahnen (vgl. dazu auch das von Meyer-Siever, Schorcht und Buchholtz (dieser Band) beschriebene Modell eines interdisziplinären Raums zur Vernetzung). Zu diesem Zweck schafft die LeaP-Projektgruppe interne Austauschmöglichkeiten, unterstützt fachbezogen und fachübergreifend bei der Umsetzung konzeptioneller Ideen und gibt Anstöße für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen und Modulen. Im Weiteren übernimmt das LeaP-Projekt mit einer Internetplattform für die Lehramtsfächer eine Serviceleistung, um Wissen bereitzustellen, erfolgreiche Beispiele („best practice“) vernetzter Lehrkräftebildung für andere Fächer sichtbar zu machen sowie Projekte bzw. Institutionen für initiative Netzwerkbildung und Kontaktsuche zu präsentieren. Im Sinne des Röhren-Modells werden so Möglichkeiten zur Hereingabe und Herausnahme des Wissens aus dem Wissenspool und passende Interaktionsmöglichkeiten geschaffen.

Zusammenfassung

Wissen und Wissensaustausch spielen im Transfer von Forschung und pädagogischer Praxis eine zentrale Rolle. Wie dieser Transfer in der Lehrkräftebildung vonstattengehen könnte, lässt sich anhand des Röhren-Modells gut beschreiben. Es ist als Anregung zur Diskussion der Thematik des Praxistransfers zu verstehen. Anhand von Forschungsprojekten konnte gezeigt werden, dass das zentrale Element eines ge-

lingenden Praxistransfers insbesondere der Austausch und die reflektierte Wissenskonstruktion und Wissensverarbeitung zwischen verschiedenen beteiligten Personen im Rahmen einer konkreten Interaktion zu sein scheint.

Kontakt

Prof. Dr. Jenna Koenen
Technische Universität München
TUM School of Education
Didaktik der Chemie
Arcisstraße 21
80333 München
jenna.koenen@tum.de

Dr. Johannes Wohlers
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Sportwissenschaft
Olshausenstr. 74
24118 Kiel
johannes.wohlers@email.uni-kiel.de

Dr. Katrin Wohlers
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Zentrum für Lehrerbildung
Leibnizstr. 3
24098 Kiel
kwohlers@leap.uni-kiel.de

Literaturverzeichnis

- Anselm, S., & Janka, M. (2016). *Vernetzung statt Praxisschock. Konzepte, Ergebnisse, Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung*. Göttingen: Ruprecht.
- Baum, M., & Wohlers, K. (2017). *Vernetzung der Lehrerbildung durch LeaP@CAU in Kiel: Ein bottom-up-Ansatz zur Berücksichtigung und Nutzung ort- und fachspezifischer Ausgangsbedingungen in der Profilentwicklung und Vernetzung von Modulen*. Abrufbar unter <https://www.profale.uni-hamburg.de/forschung/congress/6-time-table/1-baum-michael-wohlers-katrin-.pdf> (10.07.2019).
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert. Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 95–121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Erhorn, J., Setzer, M., & Wohlers, J. (2018). Ermittlung und Auswertung von Anforderungssituationen an die Lehrkraft im Sportunterricht – Ein Beitrag zur Professionalisierung der Sportlehrkräftebildung. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Sportwissenschaft im pädagogischen Interesse* (S. 74–76). Hamburg: Feldhaus.

- Höfhues, S., Mayrberger, K., & Ranner T. (2011). Lehren und Lernen unter vernetzten Bedingungen gestalten: Qualitäts- oder Komplexitätssteigerung?. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 146–156). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Höttecke, D., Buth, K., Koenen, J., Masanek, N., Reichwein, W., Scholten, N., Sprenger, S., Stender, P. & Wöhlke, C. (2018). Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerbildung. In A. Borowski, I. Glowinski, J. Gillen, S. Schanze, & J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung – Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 29–51). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Berlin: Suhrkamp.
- Meyer-Siever, K., Schorcht, S., Buchholtz, N. (dieser Band). *Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – Die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen*.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Wolters, P. (2015). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule*. Hamburg: Czwalina.

Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung?

Nils Buchholtz

Einleitung

Transferforschung innerhalb der mathematikdidaktischen Forschung befasste sich in der Vergangenheit in erster Linie mit der Evaluation von Modellversuchsprogrammen wie beispielsweise dem BLK-Programm SINUS („Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“; BLK, 1997) bzw. den daran angeschlossenen Transferprogrammen (Nickolaus, Gönnerwein & Petsch, 2010). In den letzten Jahren lassen sich jedoch Versuche erkennen, empirische Lehr-Lern-Forschung und traditionelle didaktische Forschungsansätze in einer entwicklungsbezogenen und anwendungsorientierten Grundlagenforschung miteinander zu vereinen und im Sinne einer fachdidaktischen Transferforschung weiterzuentwickeln (Einsiedler, 2010; Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Hußmann & Prediger, 2016; Wittmann, 2012). Dieser Forschungsansatz soll in diesem Beitrag im Hinblick auf sein Potenzial zum Praxistransfer näher betrachtet werden. Dazu soll der Ansatz zunächst innerhalb der mathematikdidaktischen Forschungslandschaft theoretisch und methodisch verortet werden.

Mathematikdidaktische Forschungsansätze

Mathematikdidaktische Forschungsgegenstände zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus, die zum einen durch die Interdisziplinarität der Mathematikdidaktik in der Schnittmenge von Mathematik, Erziehungswissenschaften, Psychologie, Philosophie, Soziologie und anderen Disziplinen gegeben ist (Wittmann, 1992), aber

auch durch ein systemisches und durch diverse Akteure geprägtes Gefüge aus Theorie und Praxis (Steinbring, 1998), sowie nicht zuletzt durch eine zeitliche Dynamik von bildungspolitischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen.

Entsprechend dieser Vielschichtigkeit lässt sich innerhalb der Disziplin ein breites Spektrum mathematikdidaktischer Forschungsansätze und -methoden identifizieren, die diesen komplexen Bedingungen in der einen oder anderen Weise Rechnung tragen. Ein einheitliches Verständnis von mathematikdidaktischer Forschungsmethodik kann daher nicht ausgemacht werden. Vielmehr ist über methodische Ansätze innerhalb der mathematikdidaktischen Forschung im Rahmen von Aktualisierungen des fachlichen Selbstverständnisses der Disziplin immer wieder gestritten worden (Bigalke, 1974; Jahnke, 1998; Sierpinska & Kilpatrick, 1998). Dabei werden durchaus entgegengesetzte Positionen eingenommen, wie beispielsweise die einer eher ingenieurwissenschaftlich geprägten *Educational Design Research* (zum Beispiel Gravemejier, 1998), die das Vorhandensein genuin fachdidaktischer Forschungsmethoden unter anderem gänzlich bestreitet (Kirschner, Verschaffel, Star & Van Dooren, 2017). Eine epistemologisch eher scholastisch-philosophisch geprägte Position macht hingegen die (!) genuine mathematikdidaktische Forschungsmethode in der Formulierung von mathematikspezifischen Bildungszielen und der entsprechenden Auswahl, Strukturierung und fachdidaktischen Aufbereitung schulrelevanter Lerninhalte aus der Fachmathematik aus – entsprechend etwa Klafkis (1958) „didaktischer Analyse“. Diese im Folgenden als „stoffdidaktisch“ bezeichnete Methode besteht darin, relevante Lerninhalte für die Anforderungen des Lehrens und Lernens zugänglich zu machen, ohne dabei mathematische Standards zu verfälschen (vgl. etwa Griesel, 1971; 1974 oder Kirsch, 1977). Diese traditionell aus dem Verständnis einer „Abbild“-Didaktik erwachsene Position grenzt die stoffdidaktische Methode allerdings methodologisch von den ebenfalls in der mathematikdidaktischen Forschung anzutreffenden Methoden empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung ab (Wittmann, 2014).

Relativierende Positionen zwischen diesen beiden einseitigen Ausprägungen plädieren für einen methodischen Pluralismus, der das komplexe Theorie-Praxis-Verhältnis innerhalb der Disziplin durch eine von der konkreten Fragestellung abhängende Verknüpfung sowohl theoretisch-konstruktiver als auch empirisch-analytischer Forschungsmethoden aufgreift. Steinbring (1998) beschreibt diese konstruktive Ausrichtung folgendermaßen:

Zur konstruktiven Ausrichtung gehören zentral Arbeiten der Entwicklung von Unterrichtsvorschlägen und Lehrmaterialien. Diese Arbeit ist sich jedoch stärker der Rahmenbedingungen ihrer Realisierbarkeit in der Schulpraxis bewusst und bezieht auch systematische Analysen zur Natur des mathematischen Wissens ein. (S.165)

Dabei spielt die stoffdidaktische Forschungsmethode eine nicht unerhebliche Rolle bei der Elementarisierung und Aufbereitung fachlicher Lerninhalte aus der Mathematik. Als fachdidaktische Entwicklungen können beispielsweise alle Arten von entwickelten Lehrmaterialien, Curricula oder Lehrstrukturen verstanden werden, die im Rahmen von Interventionen oder Implementationen (zum Beispiel bei der Planung von Unterricht oder etwa vermittelt durch die Lehreraus- und -weiterbildung) eingesetzt werden. In der analytischen Forschungsdimension finden sich dagegen alle Arten qualitativer und quantitativer empirischer Untersuchungsmethoden wieder, mit denen sich individuelle und unterrichtliche Lernprozesse, aber auch Themenbereiche wie zum Beispiel mathematische Fehler, mathematische Denkprozesse oder auch Geschlechtsunterschiede untersuchen lassen.

Jenseits der Unterschiede im Methodenverständnis in der Praxis oder in Quasi-Experimenten lässt sich ein übergreifendes normatives Anliegen mathematikdidaktischer Forschung im Utilitätsprinzip in Bezug auf fachdidaktische Erkenntnisse und Entwicklungen ausmachen, die – bezogen auf die konstruktive oder stoffdidaktische Forschungsdimension der Disziplin – dem bzw. der Einzelnen unter individuellen Voraussetzungen das Lernen und Verstehen von Mathematik erleichtern bzw. ermöglichen sollen. Bezogen auf die empirische oder analytische Forschungsdimension der Disziplin bedeutet das Utilitätsprinzip, den größtmöglichen Nutzen aus Erkenntnissen über Arten, Bedingungen und Wirkungsweisen von Lehr- und Lernprozessen bei der Vermittlung von Mathematik zu erzielen (zum Beispiel über mathematische Verstehensprozesse oder Arbeitsweisen), um das so generierte analytische Wissen für bildungspolitische, curriculare und unterrichtliche Entscheidungsprozesse oder die Weiterentwicklung fachdidaktischer Entwicklungen verfügbar zu machen. Diese methodische Differenzierung lässt sich im Hinblick auf die Abnehmer von Forschungsergebnissen auch auf die zwei unterschiedlichen Referenzsysteme der Mathematikdidaktik Forschung und Bildungspraxis übertragen (Kahlert, 2005). Diese sind jeweils von einem vorrangigen Interesse an „Erkenntnis“ (theoretische Forschung) bzw. „Nutzen“ (bedarfsorientierte Fragestellungen der Bildungspraxis) geprägt.

Fachdidaktische Entwicklungsforschung

Eine integrierende Position im Hinblick auf die methodische Orientierung, die insbesondere das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis innerhalb der mathematikdidaktischen Forschung aufgreift, nimmt die fachdidaktische Entwicklungsforschung ein, die ihren Ursprung in der erziehungswissenschaftlichen Design-Forschung hat (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006). Sie versucht, konstruktive und stoffdidaktische For-

schungsmethoden mit empirischen Forschungsansätzen in Form einer gemeinsamen Forschungsmethodologie zu kombinieren und damit beiden Referenzsystemen gerecht zu werden. Dabei wird der Forschungsvorgang als ein zyklischer Prozess gestaltet, der auf der Spezifizierung und Strukturierung von Lerninhalten, der darauf aufbauenden Design-Entwicklung und der anschließenden empirisch beforschten Durchführung von Designexperimenten beruht (Prediger, Link, Hinz, Hußmann, Thiele & Ralle, 2012). Die Methodologie zielt auf eine kontextgebundene lokale Theoriebildung auf Grundlage der Forschungsergebnisse ab, die wiederum erneut dazu dienen kann, Lerninhalte weitergehend zu spezifizieren und zu strukturieren.

Anhand eines paradigmatischen Beispiels aus dem Fach Mathematik (exponentielle Wachstumsprozesse) beschreiben Hußmann und Prediger (2016) detailliert, inwieweit sich innerhalb dieses Forschungsansatzes bei der Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten im Hinblick auf geplante Lernverläufe stoffdidaktische Aspekte (wie die formale Auswahl und Anordnung von fachmathematischen Theoremen und ihre semantische Verknüpfung mit zugrundeliegenden Bedeutungsinhalten und unterrichtlichen Konkretisierungen) und empirische Aspekte (wie die Analyse von erwarteten Lernschwierigkeiten, relevantem Vorwissen und Vorstellungen) gegenseitig beeinflussen und im Rahmen einer Synthese miteinander verbinden lassen. Das Referenzsystem Bildungspraxis, auf das sich insbesondere die empirische mathematikdidaktische Forschung bezieht, und dessen Beschreibung und Veränderung anvisiert wird, wird somit in einem Selbstverständnis von mathematikdidaktischer Forschung als anwendungsorientierter Grundlagenforschung bereits als integraler Bestandteil einer empirischen Lehr-Lern-Forschung aufgefasst, womit eine Art „Vorab-Förderung von Transfer“ aufgenommen wird (Einsiedler, 2010, S. 63). Im Folgenden sollen in fünf Punkten – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Potenziale, aber auch Grenzen des methodologischen Ansatzes als Modell für den Transfer fachdidaktischer Erkenntnisse in die Bildungspraxis herausgearbeitet werden.

(1) Erweitertes Transferverständnis

Bedarfsanalysen und die Aufbereitung der wissenschaftlichen Erkenntnisse für die Nutzung in der Praxis erweitern das Verständnis von Transfer innerhalb der fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Naive lineare Transferkonzepte aus der Bildungspraxis wie etwa Top-down-Prozesse, Multiplikatoren- oder Upscalingmodelle aus Schulversuchen, deren Erfolgsaussichten aufgrund der fehlenden Wirksamkeit gegenüber den Eigendynamiken der Praxis begrenzt erscheinen (Berliner, 2008; Einsiedler, 2010), können durch ein duales Verständnis von Transferforschung als Kombination von nutzenorientierter Grundlagenforschung und angeschlossener Trans-

feraktivitäten ersetzt werden. Dieses Verständnis wird insbesondere dadurch gestützt, dass Ergebnisse der Modellversuchsforschung immer wieder auf die Notwendigkeit einer guten, empirisch gesicherten Erkenntnislage und die Funktionalität von Implementationsansätzen als Gelingensbedingungen für erfolgreichen Transfer verweisen (Nickolaus et al., 2010).

(2) Quantifizierung der Forschungsergebnisse

Sowohl Burkhardt und Schoenfeld (2003) als auch Gräsel (2010) und Einsiedler (2010) weisen zudem auf einen entscheidenden Unterschied der fachdidaktischen Entwicklungsforschung zum Design-Based-Ansatz hin, der ein entscheidendes Kriterium des Transfers ausmacht, aber auch die Grenzen der Methodologie beschreibt (S. 67): Während sich beim Design-Based-Ansatz der empirische Gehalt der Forschung oft auf die Design-Kritik und die Entwicklung von Prototypen beschränkt, indem etwa mehrere Entwicklungszyklen und Design-Experimente mit anschließender lokaler Theoriegenerierung und Design-Refinement durchlaufen werden, sollte die fachdidaktische Entwicklungsforschung zugleich an quantifizierender Empirie ausgerichtet sein. Hierzu gehören beispielsweise evidenzgenerierende Implementations- bzw. Interventionsstudien aus dem Bereich der Evaluations- und Wirkungsforschung. Ziel ist dabei, die unter Experimentalbedingungen entstandenen Entwicklungen schrittweise zu generalisieren und für den kontextunabhängigen Einsatz in heterogenen Lerngruppen verfügbar zu machen.

(3) Bereitstellung von Wissen und Evidenzbasierung

Verschiedene Autorinnen und Autoren im Bereich der Transferforschung weisen auf die unterschiedlichen Fragestellungen und Erwartungen der unterschiedlichen Referenzsysteme der wissenschaftlichen Forschung und der Bildungspraxis bzw. auch der Bildungsadministration hin (Bromme, Prenzel & Jäger, 2016; Gräsel, 2010). Aufgabe der Wissenschaft ist es dabei vor allem, praktische Probleme zu identifizieren und zu analysieren. Von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen wird jedoch vor dem Hintergrund evidenzbasierter Entscheidungen im Bildungssektor mehr als das Bereitstellen von Beschreibungswissen erwartet (Prenzel, 2010). Dazu muss das bereitgestellte Wissen allerdings in handlungsrelevantes Wissen umgewandelt werden und vor allem bedarfs- und adressatengerecht kommuniziert werden (Bromme et al., 2016). Die fachdidaktische Entwicklungsforschung kann diesen Erwartungen gerecht werden, da sie sowohl Wissensbedarfen der Theorie als auch der Bildungspraxis durch die Bereitstellung von lokalem theoretischen Grundlagewissen und praktischem Anwendungswissen

entgegenkommen kann. So eignen sich die der Methodologie inhärenten Design-Experimente unter anderem dafür, Effekte von Maßnahmen in der Praxis zu überprüfen und kausal relevante Faktoren zu identifizieren, um damit neben Beschreibungswissen auch Erklärungs- oder sogar Veränderungswissen zu generieren (Bromme et al., 2016). Eine entsprechende methodische Orientierung an der Qualität und dem Nutzen von Evidenz in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung ermöglicht damit letztlich insbesondere eine Einflussnahme auf Bildungsadministration und Bildungspolitik.

(4) Interpretations- und Erklärungsmodelle

Auch Zlatkin-Troitschanskaia (2017) weist im Hinblick auf Gelingensbedingungen von Praxistransfer auf die Bedeutung der Wissenschaftskommunikation hin: Damit Forschungsergebnisse in der Praxis überhaupt wahrgenommen werden, besteht die Notwendigkeit, eine Übereinstimmung zwischen Forschungsgegenstand und Transfergegenstand herzustellen. Beispielsweise fehlt Lehrkräften oft das nötige Expertenwissen, um neueste fachdidaktische Forschungsergebnisse in der Praxis umsetzen zu können, umgekehrt sind auch nicht alle in der Forschung (v)ermittelten Evidenzen in der Praxis nutzbar. Die fachdidaktische Entwicklungsforschung kann diese Übereinstimmung insofern erreichen, dass sie als Forschungsergebnisse bereits auf den praktischen Nutzen ausgerichtete Transfergegenstände hervorbringt. Möglich wird diese Transferorientierung durch eine Erweiterung der integrierten Forschungsdimensionen: Auf Seiten der konstruktiven oder stoffdidaktischen Dimension bedarf es für die Wissenschaftskommunikation in die Praxis dazu der Formulierung von Erklärungsmodellen („Was bedeuten die Befunde für die Praxis?“ Und „welche Schlüsse dürfen für die handlungspraktische Ebene gezogen werden?“; vgl. Bromme et al. 2016) sowie der Entwicklung von Kriterien für die Nützlichkeit von Entwicklungen und deren Bewertung – bestenfalls durch eine Ko-Konstruktion von Wissen aus Theorie und Praxis. Auf Seiten der analytischen Forschungsdimension bedarf es der Entwicklung von Interpretationsmodellen, das heißt der Übersetzung von Daten in Evidenz sowie einer Orientierung an Qualitätsmerkmalen zur Evidenzbasierung, wie etwa *Models of large scale change* und das Identifizieren aussagekräftiger Variablen (Bromme et al. 2016), die sich beispielsweise nicht etwa nur auf Schülerleistungsdaten beschränken (Gräsel, 2010).

(5) Forschungsökonomie

In Bezug auf die ökonomische Bedeutung der fachdidaktischen Entwicklungsforschung lassen sich unterschiedliche Einschätzungen ausmachen. Während Gräsel

(2010) den Transfer mit Design-Forschung als einen aufwändigen Prozess aus Entwicklung, Prüfung und Weiterentwicklung von Maßnahmen ansieht und insbesondere den hohen zeitlichen Aufwand und den Ressourcenverbrauch hervorhebt, sehen Burkhardt und Schoenfeld (2003) sowie Einsiedler (2010) Vorteile in der monetär ökonomischen Entwicklung von Prototypen und der Machbarkeit derartiger Forschungsvorhaben auch für kleinere Arbeitsgruppen.

Zusammenfassung und Fazit

Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung stellt ohne Zweifel einen praxisorientierten Forschungsansatz dar und bildet durch ihre integrale Aufnahme der Praxis in den Forschungsprozess ein sinnvolles Modell für den Praxistransfer. Ihre Stärken liegen hierbei im Bereich des Generierens von Wissen auf verschiedenen Ebenen und für verschiedene Akteure in Forschung und Praxis, der Evidenzbasierung und der Entwicklung von lokalen Theorien, Handlungsmodellen und Innovationen für die Praxis. Die zentralen Herausforderungen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung liegen aber auch darin, ihre Ergebnisse zu quantifizieren und nicht nur Design-Kritik zu betreiben (Einsiedler, 2010), eine adäquate Wissenschaftskommunikation zu verfolgen und den Entwicklungsprozess ökonomisch zu gestalten. In mathematikdidaktischen Forschungsprojekten, die sich methodisch an der fachdidaktischen Entwicklungsforschung orientieren, sollte zudem geklärt werden, ob und inwieweit fachspezifische Theorie generiert werden kann und wie und zu welchem Zweck unterschiedliche Forschungsmethoden, wie beispielsweise qualitative und quantitative Methoden, aber auch Methoden der Stoffdidaktik, innerhalb des Forschungsansatzes miteinander kombiniert werden können.

Kontakt

Assoc. Prof. Dr. Nils Buchholtz
University of Oslo, Institute for Teacher Education and School Research
Postboks 1099, Blindern
0317 Oslo
Norway
n.f.buchholtz@ils.uio.no

Literaturverzeichnis

- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Hrsg.). (2006). *Educational design research: the design, development and evaluation*. London: Routledge.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (Hrsg.). (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“* (BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 60). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Berliner, D. (2008). Research, Policy, and Practice: The great disconnect. In S. Lapan & M. Quartaroli (Hrsg.), *Research Essentials: An Introduction to designs and practices*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass, 295–325.
- Bigalke, H.-G. (1974). Sinn und Bedeutung der Mathematikdidaktik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 6(3), 109–115.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, (Suppl.1), 129–146.
- Burkhardt, H. & Schoenfeld, A. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3–14.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32, 9–13.
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 59–81.
- Gravemeijer, K. (1998). Developmental research as a research method. In A. Sierpiska & J. Kilpatrick (Hrsg.), *Mathematics education as a research domain: A search for identity* (S. 277–295). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Griesel, H. (1971). Die mathematische Analyse als Forschungsmittel in der Didaktik der Mathematik. *Beiträge zum Mathematikunterricht*, 72–81.
- Griesel, H. (1974). Überlegungen zur Didaktik der Mathematik als Wissenschaft. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 6(3), 115–119.
- Hußmann, S. & Prediger, S. (2016). Specifying and Structuring Mathematical Topics. A Four-Level Approach for Combining Formal, Semantic, Concrete, and Empirical Levels Exemplified for Exponential Growth. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(Suppl.1), 33–67.
- Jahnke, T. (1998). Zur Kritik und Bedeutung der Stoffdidaktik. *Mathematica Didactica*, 21(2), 61–74.
- Kahlert, J. (2005). Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen in Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 840–855.
- Kirsch, A. (1977). Aspekte des Vereinfachens im Mathematikunterricht. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 2, 87–101.
- Kirschner, P.A., Verschaffel, L., Star, J., Van Dooren, W. (2017) There is more variation within than across domains: an interview with Paul A. Kirschner about applying cognitive psychology-based instructional design principles in mathematics teaching and learning. *ZDM Mathematics Education*, 49(4), 637–643.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50(1), 450–471.
- Nickolaus, R., Gönnenwein, A., & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 39–58.

- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S. Thiele, J., & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 65(8), 452–457.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Sierpiska A. & Kilpatrick J. (Hrsg.). (1998). *Mathematics education as a research domain: A search for identity*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Steinbring, H. (1998). Mathematikdidaktik: Die Erforschung theoretischen Wissens in sozialen Kontexten des Lernens und Lehrens. *ZDM – Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 30(5), 161–167.
- Wittmann, E. C. (1992). Mathematikdidaktik als ‚design science‘. *Journal für Mathematikdidaktik*, 13(1), 55–70.
- Wittmann, E. C. (2012). Das Projekt „mathe 2000“: Wissenschaft für die Praxis – eine Bilanz aus 25 Jahren didaktischer Entwicklungsforschung. In G. N. Müller, C. Selzer, & E. C. Wittmann (Hrsg.), *Zahlen, Muster und Strukturen* (S. 265–279). Stuttgart: Klett.
- Wittmann, E.C. (2014). Die Ideologie der Selbstbeschränkung in der Mathematikdidaktik. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 96, 15–18.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2017). Gelingensbedingungen für Nutzung von Evidenz. Vortrag im Post-Doc-Symposium Praxistransfer der Universität Hamburg am 23.11.2017.

Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis

Jonas Wibowo und Jochen Heins

Einleitung

Dass das im Studium aufgebaute Wissen Studierenden des Lehramts in komplexen Anwendungssituationen während der Schulpraktika kaum Orientierung bietet, zeigen verschiedene Studien (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Hascher, 2006, 2014). Bestehendes Wissen über zum Beispiel Planungsschritte, die Begleitung von Lernprozessen oder die Auswahl von Inhalten wird nicht angewendet, sondern bleibt träge (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). In diesem Beitrag sollen Möglichkeiten thematisiert werden, wie in Praktikumsbegleitseminaren theoretisches Wissen und Praxis aufeinander bezogen werden können, damit der Aufbau von tragem Wissen vermieden wird. Dazu werden Rahmenbedingungen analysiert, die im Kontext des Hamburger Qualitätsoffensive-Lehrerbildung-Projektes ProfaLe¹ gesetzt wurden, und denen das Potential zugeschrieben wird, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Im Folgenden wird zuerst die Problematik einer Kluft zwischen Theorie und Praxis aus der Perspektive situierten Lernens umrissen, dann wird aus dieser Perspektive das Potential der gesetzten Rahmenbedingungen – (1) Arbeiten mit Praxisartefakten, (2) Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren und (3) Fokussierung situationsspezifischer Fähigkeiten – analysiert.

¹ Das hier vorgestellte Projekt ist Teil des Projekts *Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen* (ProfaLe), das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

Die Kluft zwischen Theorie und Praxis aus der Perspektive situierten Lernens

Lernansätzen, die den Erkenntnissen der kognitionspsychologischen Forschung folgen, betonen die individuelle Aneignung zunehmend abstrakter werdender Konzepte und den Erwerb kognitiver Fähigkeiten, um diese Konzepte zu verändern, abzurufen und anzuwenden (Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000). In methodischer Hinsicht wurden auf dieser Basis Lernumgebungen gestaltet, die zuerst eine Aneignung von Konzepten vorsehen und diese in gut überschaubaren Anwendungs- und Prüfungssituationen einsetzen. Forschungsarbeiten mit Bezug auf kognitionspsychologische Theorien konnten relevante Faktoren identifizieren, die zu einem erfolgreichen Erwerb konzeptuellen Wissens, kognitiver Fähigkeiten zum Umgang mit diesem Wissen und der Anwendung in schulischen (Anwendungs- und Prüfungs-) Situationen beitragen (Anderson et al., 2000).

Aus der Perspektive situierten Lernens führe ein solches Lernen jedoch dazu, dass Handeln in authentischen Umgebungen – außerhalb der (hoch-)schulischen Umgebung – nur eingeschränkt gelingt, obwohl thematisch passendes konzeptuelles Wissen und die kognitiven Aktivitäten zum Umgang mit dem Wissen vorhanden sind (Brown, Collins & Duguid, 1989). Dies liege daran, dass die vermittelten Konzepte nicht die situativen Anwendungsbedingungen einer kulturellen Praxis erfassen würden. Die vermittelten Aktivitäten bezeichnen die Autoren daher als Ersatz-Aktivitäten, die zwar in technischer Hinsicht den Aktivitäten ähnlich sind, wie sie in authentischen Kontexten eingesetzt werden, jedoch nicht die materialen und sozialen Bedingungen des Einsatzes beinhalten würden. Die Aktivitäten des Anwendungsfeldes werden dagegen als authentische Aktivitäten bezeichnet. Beispielsweise kann mit dieser Perspektive der Erwerb von Techniken eines Sportspiels (beispielsweise der Korbleger im Basketball) als „Vorstufe“ für den komplexen Anwendungsbereich des Spielens kritisiert werden, da die relevanten Kontexte für den Einsatz der Technik (unter anderem Handlungsdruck, Gegner, Mitspieler) fehlten. Der Korbleger würde eine Ersatz-Aktivität verbleiben, wenn nicht gezielt die Kontextbedingungen miterlernt werden. Ersatz-Aktivitäten unterscheiden sich von authentischen Aktivitäten dadurch, dass die Ersatz-Aktivitäten mit weniger Kontexten ausgeführt werden. Weiterhin sind Ersatz-Aktivitäten danach zu unterscheiden, ob und wie viele Kontexte in der Lernumgebung berücksichtigt werden.

Der Unterscheidung von Ersatz-Aktivitäten und authentischen Aktivitäten folgend, wird in Untersuchungen zu situiertem Lernen und der Gestaltung situierter Lernumgebungen die Bedeutung des sozialen und materialen Kontextes von Aktivitäten fokussiert. Durch die Einbindung in authentische Aktivitäten indizieren Lernende das konzeptuelle Wissen nach den materialen und sozialen Bedingungen der Anwen-

dungssituation. Dieser Indizierungsprozess des konzeptuellen Wissens verbleibe jedoch implizit und sei nur eingeschränkt dem Bewusstsein zugänglich (Brown et al., 1989, S. 41). Der Berücksichtigung relevanter Bedingungen authentischer Aktivitäten bei der Gestaltung schulischer Lernumgebungen und der Einbindung der Lernenden in Praxisgemeinschaften (*Communities of Practice*) wird daher hohe Bedeutung beigegeben. Es wird neben dem Lernen in unterschiedlichen authentischen Situationen und der Verbalisierung von Aktivitäten im sozialen Austausch eine behutsame Balance zwischen der Anregung von Konstruktionsprozessen und instruktiver Unterstützung als lernförderlich erachtet (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997).

Als Beispiel für die Effektivität situierter Lernumgebungen führen Gruber, Mandl und Renkl die Ergebnisse der TIMS-Studie an (Gruber et al., 2000, S. 140–141). Sie interpretieren das schlechtere Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den japanischen Schülerinnen und Schülern mit den unterschiedlichen vorherrschenden Unterrichtsstilen. Während in Deutschland eine direkte Präsentation mathematischer Inhalte mit einer oberflächlichen Bearbeitung beobachtet wurde, wurde bei den japanischen Schülerinnen und Schülern eine variationsreichere Vermittlung, also eine Vermittlung unter Berücksichtigung mehrerer Kontexte, beobachtet, die letztlich den Transfer auf andere Situationen begünstige (Baumert & Lehmann, 1997).

Akteure beider Perspektiven auf Lernen, der kognitiven und der situierten Perspektive, betonen, dass die Perspektiven als komplementär zu verstehen sind (Anderson et al., 2000; Greeno, Collins & Resnick, 2004). Während die kognitive Perspektive das Individuum mit dem individuellen Wissenserwerb und Erwerb kognitiver Fähigkeiten fokussiert, fokussiert die situierte Perspektive die sozialen und materialen Kontexte des authentischen Anwendungsfeldes. Beide Ansätze seien jedoch wichtig, um Lernen zu gewährleisten. Mit Blick auf die in der Kapitelüberschrift genannte Kluft zwischen Theorie und Praxis, kann Theorie hier als konzeptuelles Wissen von Lehramtsstudierenden gesehen werden, das losgelöst von relevanten Kontexten der Anwendungssituationen bzw. der Praxis erworben wurde. Die Kluft bezeichnet die Separation von erlernten Konzepten wie beispielsweise einem Unterrichtsplanungsschema und dessen Anwendung im Kontext eines Seminars, die als Ersatzaktivität zu bezeichnen sind, und der authentischen Aktivität (dem tatsächlichen Planen in einem Schulpraktikum). Im Folgenden werden Rahmenbedingungen der Begleitseminare im Projektkontext ProfaLe daraufhin analysiert, inwiefern ihnen das Potential innewohnt, zur Situiertheit der Lernumgebung von Studierenden beizutragen. Damit ist vor allem gemeint, inwiefern Aspekte des authentischen Umfeldes Schule in die Begleitseminare integriert werden, um die Entwicklung authentischer Aktivitäten zu ermöglichen.

Situiertheit im Hamburger Kernpraktikum

Schulpraktika ermöglichen Studierenden einen Aufenthalt im authentischen Kontext Schule. Jedoch sind die Lerneffekte des Aufenthaltes an den Schulen umstritten (Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012; Hascher, 2014; Hascher & Kittinger, 2014). Eine allgemeine Beurteilung von Schulpraktika ist allein deswegen schwierig, da der Umfang des Aufenthalts in der Schule, sowie Ziele und Begleitung der Studierenden in erheblichem Maße variieren (Gröschner et al., 2015). Im Folgenden werden die konkreten Bedingungen des Hamburger Kernpraktikums im Kontext des Projekts ProfaLe in den Blick genommen (siehe auch Krosanke, Orschulik, Vorhölder & Buchholtz, dieser Band). Dazu werden zunächst strukturelle und anschließend projektspezifische Rahmenbedingungen der didaktisch-methodischen Gestaltung der Begleitseminare in den Blick genommen.

In Hamburg absolvieren Studierende des Lehramts im Masterstudium zwei Kernpraktika, die strukturell ähnlich aufgebaut sind. Während des Semesters belegen die Studierenden ein fachdidaktisches Begleitseminar in einem Umfang von drei Leistungspunkten und gehen parallel für einen Tag an eine Praktikumsschule (zwei Leistungspunkte). Auf diese Phase hin folgt ein Blockpraktikum von ca. 25 Tagen für das sechs Leistungspunkte angerechnet werden und in dem die Dozentinnen und Dozenten des fachdidaktischen Begleitseminars die Studierenden an den Schulen beim Unterrichten hospitieren. Nach Gröschner und Kolleginnen und Kollegen kann das Kernpraktikum im Vergleich zu anderen Standorten als ein Praktikum mittlerer Praktikumsdauer bei mittlerem bis niedrigem relativem Betreuungsumfang und mittlerem relativem Workload typisiert werden (Gröschner et al., 2015, S. 657). Anhand der Modulbeschreibung und der Verortung der Zuständigkeit der Begleitung bei der Fachdidaktik kann ein Schwerpunkt in der Zielsetzung auf professionelle unterrichtliche Kompetenz festgestellt werden. Mentorinnen und Mentoren in den Kernpraktika werden nicht systematisch geschult, auch wenn eine Fortbildung mit informierendem Charakter über die Ausbildungseinrichtung des Landes angeboten wird. Für die Betreuung der Studierenden erhalten die Mentorinnen und Mentoren Ressourcen in Form von Stundenentlastungen. Für die methodische Gestaltung werden den Dozentinnen und Dozenten des fachdidaktischen Begleitseminars keine Vorgaben gemacht.

Durch das Projekt ProfaLe wurden in sechs Kernpraktika Maßnahmen eingeführt, um der vielfach festgestellten Kluft zwischen theoretischer Ausbildung an der Universität und dem praktischen Handeln an den Schulen (Hascher, 2006) und der Entstehung trüger Wissens zu begegnen. Diese Maßnahmen sind (1) Arbeit mit Praxisartefakten, (2) Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren und (3) ein Fokus auf situationsspezifischen Fähigkeiten. Auch wenn aus informellen Gesprächen ersichtlich ist,

dass die Seminarleiterinnen und -leiter Praxisartefakte teilweise bereits zuvor verwendet haben, ist der verpflichtende und breite Einsatz der Maßnahmen als Innovation im Umfeld der Hamburger Kernpraktika zu bewerten. In den folgenden Abschnitten werden die projektspezifischen Rahmenbedingungen dargestellt und hinsichtlich ihres Potentials zur Situierung der Lernumgebung für die Studierenden analysiert.

Arbeit mit Praxisartefakten

Als Arbeit mit Praxisartefakten wird hier der reflektierende Umgang mit jeglichen Dokumenten betrachtet, die Ausschnitte und Bezugspunkte der Praxis von Lehrpersonen dokumentieren. Als Fälle werden in der aktuellen Lehrerbildungsforschung hauptsächlich Unterrichtsvideos (Janik & Seidel, 2009; Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014) und Unterrichtstranskripte (Syring, et al., 2015) mit dem Fokus auf unterrichtliches Handeln verwendet (Kiel, Kahlert & Haag, 2014). Die Verwendung von Schülerinterviews, Beobachtungsprotokollen und anderem sind eher selten (Wolters, 2015, S. 19 ff.). Der Fallarbeit wird das Potential zugesprochen, dass Wissen unter Berücksichtigung relevanter Kontexte handlungsnah erworben wird (Syring et al., 2015, S. 669). Es handelt sich um einen Containerbegriff, unter dessen Deckel sich verschiedenste Konzepte sammeln, die sich mal mehr und mal weniger gleichen. Aufgrund der noch spärlichen empirischen Forschungslage, bleiben Empfehlungen für den hochschuldidaktischen Einsatz noch eher diffus (Syring et al., 2016, S. 87). Wirkungen der Arbeit mit Fällen werden auf einer kognitiven und auf einer motivationalen Ebene verortet. In Bezug auf die kognitiven Prozesse können durch die Arbeit mit Fällen situationsspezifische Fähigkeiten (siehe unten) geschult werden. Auf der motivationalen Ebene wird alleine durch den Einsatz von Fällen ein erhöhtes Engagement erwartet. Gegenüber didaktischer Settings ohne Fälle wird dies durch eine gesteigerte Authentizität und der Nähe der Fälle zum späteren Handlungskontext erklärt. Diese Annahme kann auch empirisch bestätigt werden (Syring et al., 2015, S. 682). Praxisartefakte leisten insofern eine Situierung der Lernprozesse der Studierenden, dass die Anwendung näher an die tatsächliche Situation des Anwendungsfeldes gebracht wird, als wenn die Artefakte nicht vorliegen würden. Reale Schülerprozesse zur Analyse von Lernschwierigkeiten und Schülervorstellungen beinhalten bereits zusätzliche Aspekte, die nicht in abstrakten Konzepten enthalten wären. Aufgrund dieser Befunde kann angenommen werden, dass wenn in einer Seminarsitzung beispielsweise ein Schema zur Lernbegleitung thematisiert wird, dieses Wissen träge bliebe, wenn nicht an (mehreren) konkreten Fällen, beispielsweise Videos, durchgearbeitet würde, wie Lernbegleitung erfolgt und erfolgen sollte.

Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren

Kooperationen zwischen verschiedenen Phasen der Lehrerbildung werden als eine Möglichkeit gesehen, die Wirksamkeit der Lehrerbildung zu erhöhen, indem die Ausbildung der Universität stärker auf das Anwendungsfeld Schule bezogen wird (Hascher, 2014; Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017; Schubarth, 2010). Im Rahmen phasenübergreifender Kooperation sollen curriculare oder organisatorische Abstimmungen und personale Zusammenarbeit dazu beitragen, dass Studierende besser auf die Aufgaben im Referendariat vorbereitet werden, Referendarinnen und Referendare wiederum besser auf die Arbeit im Berufsalltag vorbereitet und im Beruf tätige Lehrpersonen ihre beruflichen Kompetenzen reflektieren und weiterentwickeln. Trotzdem stellen verschiedene Autorinnen und Autoren fest, dass eine phasenübergreifende Kooperation nur in einem sehr geringen Maße stattfindet (Hericks, 2004; Pasternack et al., 2017, S. 295; Schubarth, 2010). Schubarth benennt als Hindernisse Unterschiede in Bezug auf allgemeine Strukturmerkmale, lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale und inhaltliche Merkmale zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung, wie zum Beispiel zwischen dem inhaltlichen Fokus auf theoretischer Reflexivität in der ersten Phase der Lehrerbildung und dem Fokus auf praktische Einsozialisation in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Schubarth, 2010, S. 86). Auszubildende der zweiten Phase wiederum seien theoriefern (Arnold, 2010, S. 70; Reinhardt, 2009, S. 23), bzw. verwendeten Forschungsergebnisse nur dann, wenn sie subjektive Überzeugungen stützen würden (Pasternack et al., 2017, S. 357). Letzteres gelte gleichermaßen für Lehrpersonen im Schuldienst als Akteure der dritten Phase der Lehrerbildung, die zudem eine gewisse Weiterbildungsresistenz aufweisen würden (ebd.). Weiterhin betont Schubarth als Hindernisse für Kooperationsprozesse die fehlende Orientierung an den Nutzenüberlegungen der beteiligten Akteure. Es sei wichtig „nach den jeweiligen Interessenlagen, dem jeweiligen Nutzen sowie nach den zugrundeliegenden Strukturen zu fragen, zum Beispiel für wen, wann und warum eine Kooperation sinnvoll oder nicht sinnvoll ist“ (Schubarth, 2010, S. 85).

Auch wenn Kooperationen von den Autorinnen und Autoren tendenziell als schwer umsetzbar eingeschätzt werden, kann ihnen vor dem Hintergrund der Perspektive situierten Lernens ein Potential zur Förderung der Lernprozesse der Studierenden zugesprochen werden. Denn die Mentorinnen und Mentoren sind als Könnern authentischer Aktivitäten anzusehen, die die Anforderungen und Beschränkungen der Anwendungssituationen kennen. Durch ihr Handeln, auch unter Simulationsbedingungen zum Beispiel bei der Arbeit mit Praxisartefakten und der Diskussion relevanter Entscheidungen, ist anzunehmen, dass die relevanten Kontexte für die Studierenden zugänglich werden, und Lernen im situierten Sinne möglich wird. In den untersuchten Be-

gleitseminaren wurden die Dozentinnen und Dozenten dazu angehalten, eine verstärkte Kooperation mit den Mentorinnen und Mentoren herzustellen, ohne näher zu spezifizieren, wie diese Kooperation zu gestalten sei. Als dritte Rahmenbedingung wurden die Dozentinnen und Dozenten der untersuchten Begleitseminare dazu angehalten, bei der Entwicklung von Aufgabenstellungen situationsspezifische Fähigkeiten des Planens und Durchführens von Unterricht zu fokussieren.

Fokussierung situationsspezifischer Fähigkeiten

Während analytische Modelle professioneller Kompetenz von Lehrpersonen vor allem Dispositionen der Lehrpersonen wie Wissen, Motivation und Selbstwirksamkeit fokussierten (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010), wird in ganzheitlichen Modellen das Zusammenspiel von Dispositionen, situationsspezifischen Fähigkeiten und der Performanz unter realen Handlungsbedingungen als Kompetenz konzipiert (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Blömeke & Kaiser, 2017; Santagata & Yeh, 2016). Unter situationsspezifischen Fähigkeiten werden (1) die Wahrnehmung unterrichtsrelevanter Ereignisse, (2) die Interpretation dieser Ereignisse und (3) das Treffen von Handlungsentscheidungen verstanden (ebd.). In diesem holistischen Verständnis nehmen diese Fähigkeiten die Funktion eines Bindeglieds zwischen den Dispositionen (unter anderem Wissen) und der Performanz im Handlungskontext Schule ein. Situationsspezifische Fähigkeiten und die Performanz lassen sich weiterhin in die Handlungsebenen des Planens und Unterrichtens unterscheiden (Lindmeier, 2011; Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Kuhn, Toepper & Lautenbach, 2016). Während beim Unterrichten Wissen spontan und unter hohem Handlungsdruck verwendet wird, steht im Zentrum des Planens der reflexive und vom unmittelbaren Handlungsdruck entkoppelte Umgang mit Wissen. Eine situationsspezifische Fähigkeit kann nur in Verbindung mit einer konkreten Situation, auch simuliert durch ein Praxisartefakt, ausgeführt werden. Diese Kombination führt bereits über die Praxisartefakte zu einer erhöhten Situierung der Lernumgebung für die Studierenden. Die Fokussierung einzelner situationsspezifischer Fähigkeiten könnte zu einer weiteren Situierung führen, wenn im sozialen Austausch Bedingungen und Einschränkungen von (1) Wahrnehmungsprozessen im Unterricht, (2) der Interpretation von Ereignissen und (3) Handlungsentscheidungen verhandelt werden. Unter diesen Umständen wäre zu erwarten, dass gegenüber einer rein theoretisch basierten Lernumgebung zu den einzelnen Fähigkeiten die Lernenden in komplexen Anwendungssituationen handlungsfähiger wären.

Diskussion und Fazit

In dem Beitrag wurde dargestellt, inwiefern (1) die Arbeit mit Praxisartefakten, (2) die Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren und (3) die Fokussierung situationspezifischer Fähigkeiten als Maßnahmen im Kontext von Praktikumsbegleitseminaren das Potential haben, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und die Entstehung trüger Wissens zu vermeiden. Die verschiedenen Möglichkeiten der Gestaltung einer situierten Lernumgebung im Rahmen von Schulpraktika, wie sie dargestellt wurden, deuten darauf hin, dass die Situiertheit von Lernumgebungen vielschichtig betrachtet werden sollte. Situiertheit sollte dabei weniger als statisches, sondern eher als ein dynamisches Merkmal verstanden werden, das je nach eingesetzten Maßnahmen auf einem Kontinuum zwischen abstrakt-konzeptuell und Anwendung im Anwendungsfeld variiert. Eine zunehmende Anzahl oder eine höhere Qualität an eingebundenen Kontexten rückt die Arbeit im Seminar näher an den Pol der Anwendung, wobei die tatsächlich authentischen Aktivitäten dem Anwendungsfeld Schule vorbehalten bleiben. In Untersuchungen zu situierten Lernumgebungen im Kontext von Schulpraktika sollte daher in Zukunft beforscht werden, welche und wie viele Kontexte berücksichtigt werden und ob Unterschiede in der Situierung die Nutzungsprozesse beeinflussen.

Kontakt

Dr. Jonas Wibowo
Bergische Universität Wuppertal
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
Institut für Sportwissenschaft, Abteilung Sportpädagogik.
Fuhlrottstraße 10
42119 Wuppertal
wibowo@uni-wuppertal.de

Dr. Jochen Heins
Universität Hamburg
Literaturdidaktik
Projekt ProfaLe 'Qualitätsoffensive Lehrerbildung'
Bogenallee 11
20144 Hamburg
Jochen.Heins@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11–13.
- Arnold, E. (2010). Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 40 (21), 69–77.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bach, A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S., & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung*, 8, S. 105–122). Wien: LIT-Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (S. 783–802). London: SAGE Publications.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Greeno, J. G., Collins, A., & Resnick, L. B. (2004). Cognition and Learning. In D.C. Berliner (Hrsg.), *Handbook of educational psychology. A project of Division 15, The Division of Educational Psychology of the American Psychological Association*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 639–665.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schul und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–157). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (Beiheft), 130–148.
- Hascher, T. (2014). *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–236). Münster: Waxmann Verlag.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Janik, T. & Seidel, T. (Hrsg.). (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster, Westf: Waxmann Verlag.
- Kiel, E., Kahlert, J., & Haag, L. (2014). Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 21–33.

- Kleinknecht, M., Schneider, J., & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonen- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 210–220.
- König, J., Buchholtz, C., & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 375–404.
- Krosanke, N., Orschulik, A., Vorhölder, K., & Buchholtz, N. (dieser Band). Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – Eine Chance zum Praxistransfer.
- Lindmeier, A. (2011). Modeling and measuring knowledge and competencies of teachers. A threefold domain-specific structure model for mathematics (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, Vol. 7). Zugl.: München, Techn. Univ., Diss., 2010. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 124). Bielefeld: wbv.
- Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 23–31.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie Serie I, Pädagogische Psychologie, Bd. 4, S. 355–403). Göttingen, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667–685.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86–108.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Wolters, P. (2015). Fallarbeit in der Sportlehrerbildung. In *Edition Schulsport*, Bd. 28. Aachen: Meyer & Meyer.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Kuhn, C., Toepper, M., & Lautenbach, C. (2016). Messung akademisch vermittelter Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen. Ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten

Eine Chance zum Praxistransfer

Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz

Einleitung

Ein Ziel der universitären Lehrerausbildung ist es, den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern Wissen über Konzepte und Handlungsstrategien zu vermitteln, um diese in ihrem Unterricht sinnvoll einsetzen zu können. Die Ausbildung bedingt daher einen Transferprozess, dessen Ziel die Übertragung von in der Universität Gelerntem in die schulische Praxis ist (zu verschiedenen Arten von Transfers siehe beispielsweise Gräsel, 2010). Doch zeigt beispielsweise die Studie von Nölle (2002), dass sich die Studierenden in der Praxis nur selten an Theorien orientieren, mit denen sie sich im Studium beschäftigt haben, und das universitär vermittelte Wissen somit häufig *träges Wissen* ist. Eine Erklärung hierfür ist nach Renkl (1996) die Struktur des Wissens, die das Faktenwissen von dem Handlungswissen trennt. Folglich scheint eine Veränderung der universitären Lehrerbildung sinnvoll, die es Studierenden ermöglicht, ihr in der Universität erlangtes theoretisches Wissen in konkrete Situationen der Schulpraxis zu transferieren und es dort anzuwenden.

In diesem Beitrag soll eine Lerngelegenheit für mathematikdidaktische Seminare zu schulpraktischen Studien vorgestellt werden, die im Rahmen des Projekts „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (Profale)“ an der Universität Hamburg¹ entwickelt wurde. Das Projekt verfolgt für das Fach Mathematik unter anderem zwei Ziele: die Reduzierung der Diskrepanz zwischen dem universitär erworbenen Professionswissen und dem schulrelevantem Handlungswissen und die Sensibilisierung

¹ Das Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

angehender Lehrkräfte des Unterrichts für sprachliche Aspekte beim fachlichen Lernen (Kaiser, 2015).

Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung als Möglichkeit des Praxistransfers

Wie bereits angedeutet, gibt es unterschiedliche Verständnisse des Transferbegriffes. Nach Prenzel (2010) kann von einem gelungenen Praxistransfer gesprochen werden, wenn in einer Situation (A) eine Problemlösung – in unserem Fall – für ein Problem aus der Praxis, entwickelt wird oder etwas gelernt wird, das in einer späteren Situation (B) zur Problemlösung angewendet wird. Grundvoraussetzung für einen Transfer in diesem Sinne ist demnach, dass eine Situation (A) geschaffen wird, zu der (ggf. gemeinsam und angeleitet) eine Problemlösung gefunden werden kann, die dann auf andere Situationen übertragen werden kann.

Das Seminarkonzept, das im Folgenden vorgestellt wird, trägt zu einem möglichen Praxistransfer bei, indem es die oben genannte Situation (A) durch das Bearbeiten von sogenannten Beobachtungsaufträgen schafft. Durch die von den Lehrenden formulierten Beobachtungsaufträge werden die Mathematiklehramtsstudierenden aufgefordert, ausgewählte Unterrichtssituationen, die sie selbst in der Schule beobachtet haben, zu beschreiben und zu interpretieren. Dies geschieht immer passend zum thematischen Fokus des Beobachtungsauftrages. Die Studierenden schicken ihre Bearbeitung dann bis zu einem festgesetzten Termin an die Seminarleitung, so dass diese als Grundlage für die Gestaltung der entsprechenden Seminarsitzung dienen können. So kann innerhalb der Seminarsitzung ermöglicht werden, dass die im Seminar behandelten Theorien direkten Bezug auf die Beobachtungen von unterrichtlichen Aktivitäten und somit indirekt auf die Praxis der Studierenden nehmen. Im Folgenden wird die Konzeption des Einbezugs von Beobachtungsaufträgen in das mathematikdidaktische Begleitseminar dargestellt und ihr Potential durch theoretische Überlegungen anhand eines ausgewählten Beispiels verdeutlicht.

Als theoretische Grundlage soll das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung dienen, das in Anlehnung an Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) und Kaiser, Blömeke, König, Busse, Döhrmann und Hoth (2017) eine Kompetenzfacette der professionellen Kompetenz von Lehrkräften bildet. Sie umfasst drei situierte Subfacetten, die im sogenannten PID-Modell wie folgt konzeptualisiert werden (vgl. Kaiser et al., 2017): Professionelle Unterrichtswahrnehmung (*perception*), zielangemessene Analyse und Interpretation dieser (*interpretation*) sowie Entwicklung passender Handlungsoptionen (*decision-making*). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung bildet einen zentralen Bestandteil des Modells von Blömeke et al. (2015), da diese, in dem Modell als *situation-specific skills* bezeichnet, als Bindeglied zwischen den Dispositionen und der

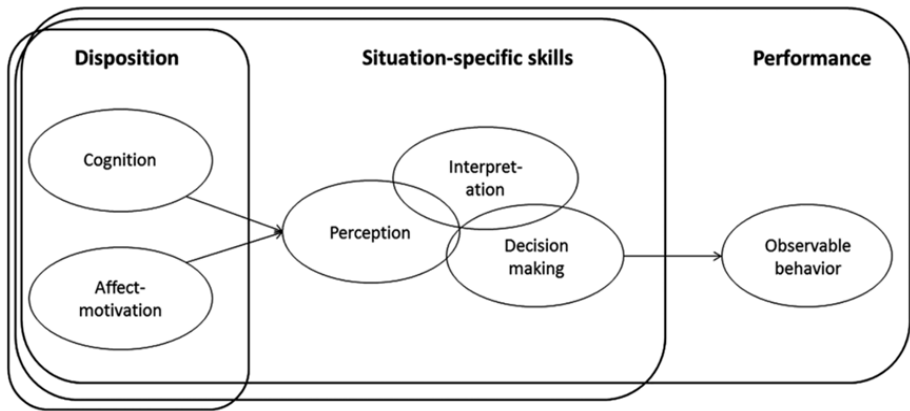


Abb. 1: Kompetenz als Kontinuum, siehe Blömeke et al., 2015 und Kaiser et al., 2017

Performanz angesehen wird. Anders formuliert: Das Vorhandensein professioneller Unterrichtswahrnehmung ist laut diesem Modell maßgeblich dafür verantwortlich, ob das vorhandene Wissen einer Lehrkraft auch in entsprechende Handlungen umgesetzt wird (siehe Abb. 1). Auf Basis der Arbeiten von Shulman (1986) wird dabei zwischen fachdidaktischem, pädagogischem und fachlichem Wissen unterschieden. Jedoch ist im Rahmen der Mathematiklehrerausbildung bislang nicht hinreichend geklärt, wie verschiedene Wissensfacetten vernetzt werden sollten, um für die Unterrichtspraxis relevant zu werden (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010). Auf der Grundlage ihrer Untersuchungen hebt auch Nölle (2002) die Bedeutung von Vernetzungen zwischen theoretischem Wissen und episodischen Elementen hervor, da sich diese ihrer Studie zufolge begünstigend auf eine differenziertere Situationsauffassung von Unterricht auswirkten.

Wie oben bereits beschrieben gehen wir davon aus, dass der professionellen Unterrichtswahrnehmung eine große Bedeutung für die Transformation der Dispositionen in Performanz zukommt. Folglich war neben der Vermittlung von Wissen, welches als Teil der Disposition bestimmend für die professionelle Unterrichtswahrnehmung ist, auch die Förderung bzw. Vermittlung der professionellen Unterrichtswahrnehmung zentraler Bestandteil des Seminarkonzepts. Wie die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung gelingen kann, ist ein relativ neues Forschungsfeld, welches aber, nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Zahl wissenschaftlicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich mit der stärkeren Integration schulpraktischer Elemente in das Lehramtsstudium beschäftigen, aktuell

großes Interesse in der mathematikdidaktischen Forschung weckt (siehe Zusammenfassung bei Stahnke, Schueler & Roesken-Winter, 2016). Dabei zeigen sich bisher insbesondere Maßnahmen, bei denen Videos eingesetzt wurden, als besonders geeignet für die Förderung dieser Subfacetten der Kompetenz von Lehrkräften (ebd., S. 23). In unserem Ansatz der Seminargestaltung wird davon ausgegangen, dass mit Hilfe der Einbindung von Beobachtungsaufträgen auch eine Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung erreicht werden kann, allerdings werden keine empirischen Ergebnisse zur Bestätigung dieser Annahme dargestellt, sondern das Potential der Beobachtungsaufträge in Hinblick auf die Vernetzung zwischen Theorie und Praxis verdeutlicht.

Konzeption zur Einbindung von Beobachtungsaufträgen

Das mathematikdidaktische Begleitseminar ist ein Teil des Moduls „Kernpraktikum I“, welches im zweiten Mastersemester des Mathematik-Lehramtsstudiums der Universität Hamburg stattfindet und neben der Schulpraxis auch ein pädagogisches Reflexionsseminar und das Seminar „Sprachbildung im Fachunterricht“ umfasst (siehe Abb. 2).

Semesterbegleitende Phase (14 Wochen)		Blockphase (5 Wochen)
Mathematikdidaktisches Begleitseminar (2 SWS)	Sommerferien	Unterrichtsbesuche in Kleingruppen
„Sprachbildung im Fachunterricht“ (1 LP)		
Schulpraxis: 1 Tag pro Woche hospitieren		Schulpraxis: tgl. hospitieren und unterrichten
Reflexionsseminar (insgesamt 5 Sitzungen)		

Abb. 2: Aufbau des Moduls „Kernpraktikum I“ an der Universität Hamburg

Das methodisch auf den Ansätzen des *blended-learning* aufbauende Seminar „Sprachbildung im Fachunterricht“ ist eine von ProfaLe entwickelte Lerngelegenheit, welche Grundlagen zum sprachbewussten Fachunterricht vermittelt (zum Beispiel Schroedler, in Vorbereitung). Die Aufgabe des mathematikdidaktischen Begleitseminars ist unter anderem die dort vermittelten Inhalte aufzugreifen und fachspezifisch zu vertiefen.

Neben der Vernetzung zu den Inhalten des Sprachbildungsseminars ist die Aufgabe des Begleitseminars, grundlegende Kompetenzen im Bereich der Diagnostik, der Differenzierung und der didaktischen Strukturierung und Reflexion von Unterricht zu fördern. Außerdem sollen vertiefende Kenntnisse über die fachspezifischen Bildungspläne erlangt werden (Universität Hamburg, 2017). Das wöchentliche Begleitseminar bietet durch die Angliederung an den wöchentlichen Besuch in der Schule die Möglichkeit, Erfahrungen und Beobachtungen aus der Schulpraxis direkt aufzugreifen und theoriebasiert zu analysieren. Hierzu dienen die Beobachtungsaufträge als Instrument, diese Praxis in das Seminar zu tragen. Zusätzlich zielt das Begleitseminar nicht nur auf eine Wissenserweiterung der Studierenden ab, sondern es sollen ebenfalls Handlungsstrategien erworben werden, die an konkreten Beispielen aus der Praxis leichter entwickelt und als sinnhafter wahrgenommen werden können.

In Abbildung 3 sind die vier Themen dargestellt, zu denen im Sommersemester 2017 die Beobachtungsaufträge gestellt worden sind. Zu diesen Beobachtungsaufträgen haben die Studierenden ein bis zwei Seiten schriftlich verfasst und teilweise zusätzlich Schülerlösungen, Unterrichtsgespräche oder auch Arbeitsblätter dokumentiert. Diese wurden den Lehrenden spätestens fünf Tage vor dem nächsten Seminar per Mail zugeschickt.

Sitzung	Beobachtungsauftrag	Abgabe
3 (24.04)	1. vorbereitend: [...] prozessbezogene Kompetenzen	19.04
4 (08.05)	2. vorbereitend: [...] Entwicklung von Grundvorstellungen	03.05
8 (29.05)	3. vorbereitend: [...] Umgang mit Fehlern	23.05
9 (12.06)	4. vorbereitend: [...] sprachbewusste Unterrichtsgestaltung	07.06

Abb. 3: Übersicht über die gestellten Beobachtungsaufträge (SoSe 2017)

Nach Erhalt der bearbeiteten Beobachtungsaufträge wählten die Lehrenden besonders geeignete Bearbeitungen aus. Dabei wurden verschiedene Kriterien für die Auswahl angewendet:

- Verständlichkeit der beschriebenen Unterrichtssituation,
- besonders problematische oder besonders gelungene Unterrichtssituationen,
- Potential für Anknüpfungspunkte zu der Theorie des Beobachtungsfokusses und
- Vernetzungspotential zu anderen wichtigen Inhalten des Begleitseminars.

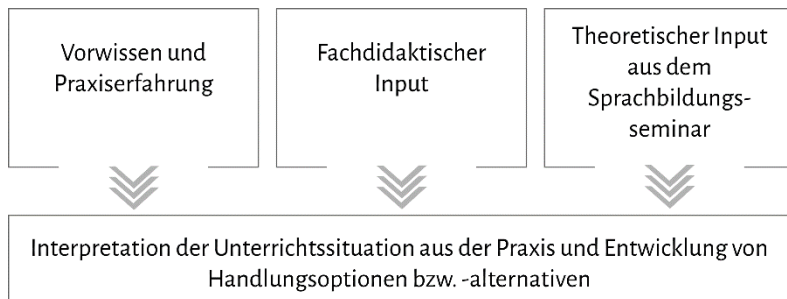


Abb. 4: Konzeption der Sitzungen

Diese ausgewählten Beobachtungsaufträge wurden dann in der folgenden Seminarsitzung auf Basis des PID-Modells mit den Studierenden ausgewertet (siehe Abb. 4). Während in der Bearbeitung der Beobachtungsaufträge vor allem die Subfacetten *perception* und *interpretation* durch die Wahrnehmung, Beschreibung und Interpretation bedeutungsvoller Unterrichtssituationen gefordert waren, wurden in den Seminarsitzungen Interpretationen besprochen und zusätzlich angemessene Handlungsoptionen bzw. -alternativen entwickelt. Es wurde sich bewusst gegen die Entwicklung von Handlungsoptionen innerhalb der Beobachtungsaufträge entschieden, da dies für Studierende die schwierigste Subfacette innerhalb des PID-Modells darstellt (Stahnke et al., 2016, S. 23). Das von uns auf diese Weise entwickelte Konzept aus dem Zusammenspiel von Praxiserfahrung und theoriegeleiteter Reflexion im Rahmen des universitären Seminars eignet sich somit sowohl dazu, den Praxistransfer zwischen theoretischen Inhalten und der Schulpraxis der Studierenden zu realisieren, als auch spezifisch die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu initiieren.

Potentialanalyse der Beobachtungsaufträge für das Begleitseminar anhand eines ausgewählten Beispiels

Im Folgenden soll exemplarisch das Potenzial des Einbezugs von Beobachtungsaufträgen in das mathematikdidaktische Begleitseminar in Hinblick auf den Transfer mathematikdidaktischer Theorie und Professionswissens in die Schulpraxis erläutert werden. Dies geschieht anhand eines Textauschnitts (siehe Abb. 5) zum dritten Beobachtungsauftrag:

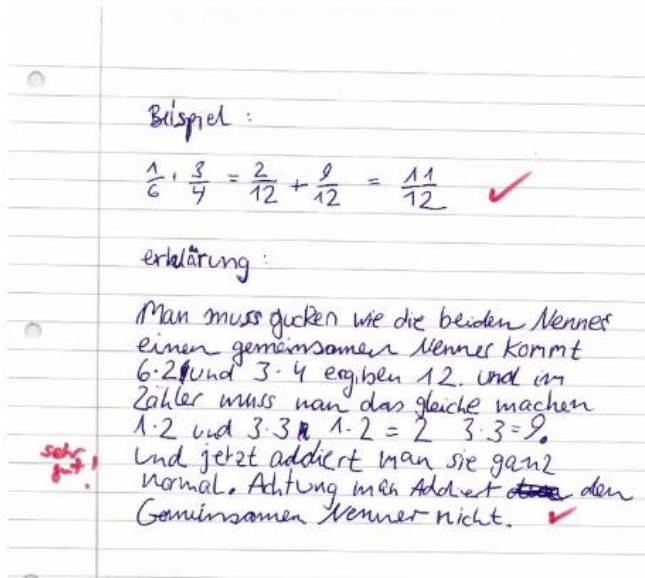


Abb. 5: Ausschnitt eines bearbeiteten Beobachtungsauftrages zum Thema *Umgang mit Fehlern*

Beschreiben Sie, welche Fehler von Schülern/innen, wann und wie von der Lehrkraft in dem hospitierten Unterricht aufgegriffen worden sind. Was wurde mit diesen Fehlern gemacht? Welche Probleme traten bei diesen Unterrichtssituationen auf?

Der Textausschnitt ist einer von drei Beobachtungen der Studierenden, die in der Seminarsitzung zum Thema *Umgang mit Fehlern* aufgegriffen worden sind.

„[...] Berichtigung einer Mathematikarbeit in einer 7. Klasse. Die L. gab nicht einfach die Aufgabe, alle Fehler, die aufgetreten sind, zu berichtigen, sondern sich zu zwei gemachten Fehlern (von L. ausgewählt) ein Rechenbeispiel auszudenken, welches dazu passt und den Vorgang zu erklären. [...]“

Um eine größere Offenheit in den Interpretationen der Studierenden zu ermöglichen, wurde im Seminar nur die Beschreibung der Studentin als Grundlage für die gemeinsame Anwendung des PID-Modells gezeigt und nicht ihre weiterführende Interpretation der Beobachtung. Anhand der Praxisbeobachtung aus Abbildung 5

konnte auf das methodisch-didaktische Vorgehen eingegangen werden, um aus Fehlern eine Lerngelegenheit zu entwickeln. Allerdings hat dieses Beispiel auch großes Potential, um bei der Interpretation und Entwicklung von Handlungsoptionen noch weitere theoretische Hintergründe einzubeziehen, wodurch die Möglichkeit einer breiteren Vernetzung von Wissensfacetten ermöglicht werden kann. So stellt sich bei dem ausgewählten Praxisbeispiel die Frage, inwiefern die Schülerin im Nachhinein tatsächlich besser verstanden hat, warum sie Brüche auf diese Weise addieren muss. Ein Anknüpfungsthema ist dadurch etwa die bereits im Seminar thematisierte Entwicklung von Grundvorstellungen und die Bedeutung der Darstellungsvernetzung für diese, anstatt des bloßen Erlernens von unverstandenen Algorithmen. Betrachtet man das Praxisbeispiel aus der Perspektive des Sprachbildungsseminars, dessen Inhalte im fachdidaktischen Begleitseminar aufgegriffen werden sollen, so kann man hier die Bedeutung von fachlichen Sprachhandlungen verdeutlichen. Der von der Schülerin erstellte Text ist eine Beschreibung und keine Begründung. Letzteres würde jedoch den Lernprozess der Schülerin eher voranbringen, da so das Verstehen des gemachten Fehlers fokussiert und sogenanntes negatives Fehlerwissen aufgebaut würde. Des Weiteren lässt sich hier auch thematisieren, welche Sprachmittel die Schülerin bräuchte, um eine Begründung schreiben zu können und wie man sie ggf. hier im Sinne des Scaffoldings unterstützen könnte. Auffällig ist auch, dass die Lehrkraft in dem Praxisbeispiel nicht auf Fehler in der Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik eingeht, die vor allem die Bildungssprache und nicht die Fachsprache betreffen, wodurch sich gut anknüpfen lassen könnte, wann und wie eine Lehrkraft hier intervenieren sollte bzw. könnte.

Wie oben ersichtlich, ermöglicht der Beobachtungsauftrag Teile der mathematikdidaktischen Theorie zum Thema *Umgang mit Fehlern* aufzugreifen. Andere wichtige theoretische Aspekte zu diesem Thema, wie etwa Fehlerursachen oder Prozessmodelle zum Umgang mit Fehlern, konnten mit Bezug auf andere Bearbeitungen der Studierenden zu diesem Beobachtungsauftrag ebenfalls thematisiert werden. Dies zeigt, dass die Beobachtungsaufträge ein breites Spektrum an Theorieverbindungen vor dem Hintergrund praktischer Beobachtungen zulassen.

Fazit und Ausblick

Wie verdeutlicht, bietet bereits die Einbindung von kleinen Beobachtungsaufträgen eine Fülle an möglichen Lerngelegenheiten: Theoretisch erworbenes mathematikdidaktisches Wissen kann an echten Unterrichtssituationen verdeutlicht und angewendet werden, sodass eine Verknüpfung mit der schulischen Praxis ersichtlich wird. Durch die Verbindung der Theorie mit der erlebten Praxis kann es somit gelin-

gen, den Transfergegenstand (also mathematikdidaktische Theorien) so zu transferieren, dass er bei den Studierenden ankommt und als handlungsrelevant eingestuft wird. Durch unterschiedliche Fokusse auf einen Beobachtungsauftrag können zusätzlich zum Beispiel sprachliche Aspekte mit fachdidaktischen Aspekten verknüpft und eine Vernetzung unterschiedlicher Wissensfacetten erreicht werden. Da die Studierenden bei der Ausführung der Beobachtungsaufträge in der Praxis ihren Fokus auf ausgesuchte Situationen legen, diese ausführlich beschreiben und erklären müssen, sowie die Auswertung der Beobachtungsaufträge auf Grundlage des PID-Modells durchgeführt wird, kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass auch die professionelle Unterrichtswahrnehmung gefördert wird.

Inwieweit die Studierenden im Anschluss an das Seminar in der Lage waren, Unterricht professionell wahrzunehmen, konnte im dargestellten Seminarkonzept insofern erhoben werden, als dass die Einbindung der Beobachtungsaufträge in das Seminar sich im Aufbau der Modulabschlussprüfung wiederfinden lässt bzw. diese methodisch ebenfalls an das Seminarkonzept angebunden war. Dabei geht es darum, dass sich die Prüflinge eigenständig einen Beobachtungsauftrag auswählen, der als „nachbereitender“ Beobachtungsauftrag für die Blockphase angesehen werden kann. Hier konnte von den Lehrenden festgestellt werden, ob die Studierenden in der Lage sind, für ihr selbstgewähltes fachdidaktisches Thema Beobachtungen aus dem Unterricht auszuwählen, die die Bedeutung dieses Themas für die Praxis deutlich machen (*perception*). Die Ergebnisse dieser Beobachtungen sollten mit Hilfe entsprechender fachdidaktischer Theorie interpretiert werden (*interpretation*). Ferner waren die Studierenden aufgefordert, darzulegen, inwiefern sie auf der Grundlage der Analyse in der Zukunft in ähnlichen Situationen handeln würden bzw. welche Maßnahmen sie gerne ausprobieren möchten (*decision-making*).

Eine weitere Möglichkeit festzustellen, inwieweit die Thematisierung einzelner Beobachtungen im Seminar die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Studierenden gefördert hat, bestand in den Hospitationen, die in der Blockphase stattfanden. Sowohl in den Hospitationsstunden, als auch in den daran anschließenden Reflexionsgesprächen konnte bemerkt werden, dass die Studierenden immer wieder auf die gemeinsam thematisierten Beobachtungen aus dem Seminar als „Situationen (A)“ im Sinne Prenzels (2010) zurückgriffen, um in den Hospitationsstunden (Situationen (B)) angemessen zu agieren oder diese entsprechend zu reflektieren.

Die Idee der Einbindung von Beobachtungsaufträgen ist unseres Erachtens verständig und übertragbar auf weitere Fächer. Hierbei ist es jedoch wichtig, eine geeignete Auswahl der Themen vorzunehmen, damit die Beobachtungen aus der Praxis sich möglichst eng an den Themen des Seminars orientieren, da der Beobachtungsfokus ansonsten zu umfangreich und beliebig erscheint. Hierbei kommt es zusätzlich

auf eine eindeutige Formulierung der Aufträge an. Eine zu offene Formulierung erschwert es den Studierenden, sich in einer Unterrichtsstunde auf relevante Situationen zu fokussieren, wodurch auch die Auswahl seitens der Lehrenden für das Seminar erschwert wird. Zusätzlich ist zu beachten, dass der Arbeitsaufwand für die Auswertung der Beobachtungsaufträge nicht zu unterschätzen ist. Eine geringe Anzahl an Beobachtungsaufträgen erscheint daher sinnvoll. So wurden im ersten Durchgang (Sommersemester 2016) noch 13 semesterbegleitende Beobachtungsaufträge erteilt, die teils vor- und teils nachbereitend waren (siehe Buchholtz et al., 2018). Basierend auf den Erfahrungen des ersten Durchganges wurde die Anzahl der Beobachtungsaufträge allerdings reduziert und auf die oben dargestellten vier Themen begrenzt. Die Anzahl der Beobachtungsaufträge bildet nun erfahrungsbasiert eine gute Balance zwischen dem zeitlichen Aufwand für die Lehrenden und dem Nutzen für die Studierenden. Abschließend ist es unserer Erfahrung nach wichtig, bei den eingereichten Beobachtungen solche Unterrichtssituationen auszuwählen, die prototypisch für andere stehen können bzw. regelhaft im Unterricht auftreten. Hierdurch gelingt es den Studierenden leichter, ähnliche Situationen zu erkennen und erarbeitete Strategien anzuwenden, wodurch die Chance zum Praxis-Transfer erhöht wird.

Kontakt

Nadine Krosanke
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Nadine.Krosanke@uni-hamburg.de

Anna Barbara Orschulik
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Projekt ProfaLe Qualitätsoffensive Lehrerbildung
Bogenallee 11
20144 Hamburg
anna.orschulik@uni-hamburg.de

Dr. Katrin Vorhölter
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (EW 5)
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Katrin.Vorhoelter@uni-hamburg.de

Assoc. Prof. Dr. Nils Buchholtz
 University of Oslo
 Institute for Teacher Education and School Research
 Postboks 1099, Blindern
 0317 Oslo
 Norway
 n.f.buchholtz@ils.uio.no

Literaturverzeichnis

- Blömeke, S., Gustafsson, J.E., & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Buchholtz, N., Krosanke, N., Orschulik, A., & Vorhölder, K. (2018). Combining and integrating formative and summative assessment in mathematics teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 50(4), 715–728.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Kaiser, G. (2015). Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe). Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Hamburg. Präsentation an der Universität Hamburg. Abrufbar unter: <https://wcms-fakew.rrz.uni-hamburg.de/fakew/1145514/vortrag-profale-20-05-2.pdf> (30.01.2018).
- Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M., & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers – cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94(2), 161–182.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 48–67.
- Prezel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- Schroedler, T. (in Vorbereitung). The Role of Multilingualism in Education for Sustainable Development. In Proceedings of the UNESCO Global Expert Meeting: Multilingualism in Cyberspace. Khanty-Mansyisk and Moscow: UNESCO.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stahnke, R., Schueler, S., & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM Mathematics Education*, 48(1-2), 1–27.
- Universität Hamburg (2017). Modulbeschreibung Kernpraktikum I. Abrufbar unter: <https://www.zlh-hamburg.de/dokumente/kp-1-alle-lehraemter-modulbeschreibung.pdf> (11.07.2019).

Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“

Von der Praxis zur Theorie und wieder zurück

Nicole Masanek

Die Ausgangssituation – theoretisch und praktisch gedacht

Spätestens seit Bromme 1992 das Expertenparadigma in die deutsche Diskussion einführte und die Integration verschiedener Wissensbereiche als zentrales Merkmal des „Lehrers als Experten“ hervorhob (Bromme, 1992, S. 100), gilt die Vernetzung von Wissensbereichen als ein wesentliches Ziel der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. So verweisen auch Baumert und Kunter darauf, dass Expertenwissen nicht nur „ausbildungs- und trainingsabhängig“, sondern ebenfalls „sehr gut vernetzt“ ist (Baumert & Kunter 2006, S. 483, vgl. Neuweg, 2014, S. 583). Im Anschluss an ihr Kompetenzmodell lassen sich die zu vernetzenden Wissensbereiche in fachwissenschaftliches, fachdidaktisches sowie allgemein-pädagogisches Wissen unterscheiden (Baumert & Kunter, 2006, S. 482), wobei das Ziel der Vernetzung auf zwei Ebenen gedacht werden muss: Primäres Ziel ist die Vernetzung der drei Wissensbereiche in den Köpfen der Studierenden, d.h. es geht um Wissen als ein „psychologisches Konstrukt“ (Wissen II nach Neuweg, 2014, S. 584). Um dieses zu erreichen, werden auf der zweiten Ebene Vernetzungen im Bereich der Lehre (Wissen I nach Neuweg, 2014, S. 584) besonders zwischen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik angestrebt (Freudenberg, Winkler, Gallmann & von Petersdorff, 2014; Dehrmann, Plien & Thielking, 2013). Bezogen auf die Hamburger Lehrerbildung, in deren Rahmen das im Folgenden vorzustellende Projekt situiert ist, erweist sich dieses Vorhaben als besonders schwierig. Denn die universitäre Ausbildung der Lehramtsstudierenden in Hamburg ist geprägt durch die bundesweite Besonderheit, dass die Fachdidaktiken in der Fakultät für Erziehungswissenschaft angesiedelt und nicht ihren jeweiligen Fächern

zugeordnet sind. Eine Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik muss somit immer fakultätsübergreifend geschehen. Ausgehend von dieser Besonderheit sowie den oben skizzierten theoretisch-empirischen Annahmen stellen die folgenden, auf die Literaturwissenschaft bezogenen Ausführungen ein vorläufiges Ergebnis der Bestrebungen im Rahmen des Hamburger Qualitätsoffensive-Projekts ProfaLe¹ dar. Anhand des in der Praxis zu verankernden Konzeptes „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ wird aufgezeigt, wie an konkreten Problemen der Praxis ansetzende theoretische Lösungen einen sinnvollen Rücktransfer in die Praxis erfahren können.

Schritt 1: Beobachtung und Analyse des Feldes

Durch eine sowohl fachwissenschaftlich als auch –didaktisch ausgebildete Projektmitarbeiterin fand zu Beginn des Projektes zunächst eine differenzierte Sondierung des Feldes statt, die folgende Schritte umfasste: eine Analyse der Curricula für Studierende aller Lehramtstypen, eine Umfrage unter Studierenden und Referendarinnen und Referendaren hinsichtlich gewünschter inhaltlicher Schwerpunkte im Lehramtsstudium, informelle Gespräche mit Lehrenden der Literaturwissenschaft und –didaktik sowie Praxisbeobachtungen in Form von Besuchen von (bevorzugt) literaturwissenschaftlichen Seminaren.

In Rahmen der Analyse der Curricula der Deutschstudierenden aller Lehramtsstudiengänge bestätigte sich der Verdacht einer starken Segmentierung der Teilstudiengänge: Zu Beginn des Studiums absolvieren Studierende aller Lehramtstypen Einführungen in die verschiedenen Teilbereiche des Germanistikstudiums. Parallel dazu finden in den ersten zwei Semestern Einführungen in die Erziehungswissenschaft statt. Explizite Bezugnahmen zwischen beiden Teilstudiengängen gibt es nicht, sie werden weitgehend isoliert voneinander studiert. Ab dem dritten Fachsemester nehmen die Studierenden an Einführungen in die Fachdidaktiken teil, die jeweils eine Vorlesung sowie ein Seminar umfassen. Während sich die fachwissenschaftliche Ausbildung in Form von Aufbau- und Vertiefungsmodulen durch das gesamte Studium hindurchzieht, gibt es, zumindest für Studierende des Lehramts für das Gymnasium, keine weiteren fachdidaktischen Module mehr im Bachelorstudium. Stellt sich diese Situation für Studierende des Lehramts für die Primar- und Sekundarstufe auch etwas gemäßigter dar, so muss doch festgehalten werden, dass

¹ Das Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“ umfasst vier Handlungsfelder, die sich unter anderem auf Themen wie Inklusion oder phasenübergreifende Kooperation in der Lehramtsausbildung konzentrieren. Das hier vorgestellte Projekt ist dem Handlungsfeld 1 (Vernetzung zwischen dem Fach und seiner Didaktik) zugeordnet.

die fachwissenschaftliche Ausbildung einen großen Teil der ersten Phase der Hamburger Lehrerbildung umfasst und damit als Dreh- und Angelpunkt verstärkter Vernetzung anzusehen ist.

In einem zweiten Schritt wurden an der Universität Hamburg Lehramtsstudierende im Master sowie Referendare der Freien und Hansestadt Hamburg in Form eines Fragebogens befragt (N=65). Im Fokus standen dabei ihre bisherigen Lerngelegenheiten sowie ihre Einschätzung der Relevanz derselben für die spätere Berufstätigkeit. Seitens der Lehramtsstudierenden wurde moniert, dass als schulrelevant erachtete Inhalte (wie zum Beispiel die Kinder- und Jugendliteratur) eine zu geringe Rolle in ihrem Studium spielen. Parallel dazu dominierte die Klage über zu abstrakte, praxisferne fachwissenschaftliche Inhalte, die später und besonders im Schulleben niemals wieder gebraucht werden würden. Im Sinne des von Holtz benannten „Abgrenzungskonzepts“ (Holtz, 2014) wurde hier in Abrede gestellt, „dass wissenschaftliches Studium und Lehrertätigkeit überhaupt etwas miteinander zu tun hätten“ (Winkler, 2015, S. 200). Studierende, welche das Abgrenzungskonzept vertreten, halten gemäß Winkler (2015) die

Auseinandersetzung mit Erkenntnisprinzipien der Literaturwissenschaft [für] eine rein akademische Frage ohne Relevanz für die Sphäre des Deutschunterrichts. Auch wenn [...] Studierende für das nicht-gymnasiale Lehramt die Auffassung äußern, sie bräuchten kaum Fachwissen, dann folgen sie dem Abgrenzungskonzept. Man kann wohl davon ausgehen, dass solche Überzeugungen die Qualität des Lernens im Studium nicht günstig beeinflussen. (S. 200)

Verstärkt wird dieser Verdacht dadurch, dass Lehrende der Literaturwissenschaft ein zu geringes Interesse der Lehramtsstudierenden an Fachinhalten sowie eine zu schmale Wissensbasis derselben beklagen (vgl. Masanek, 2018, S. 167). Seitens fachdidaktisch Lehrender gab es ebenfalls eine größere Unzufriedenheit, die sich vor allem darauf bezog, dass viele Studierende in fachdidaktischen Seminaren über nur wenig anschlussfähiges literaturwissenschaftliches Wissen verfügten (vgl. Masanek, 2018, S. 167), und die in ihren Modulen ohnehin recht begrenzte Fachdidaktik sich gezwungen sah, auch Aufgaben der Literaturwissenschaft mit zu übernehmen.

In einem dritten Schritt, welcher der konkreten Praxisbeobachtung gewidmet war, besuchte die Projektmitarbeiterin (bevorzugt) literaturwissenschaftliche Seminare und Vorlesungen. Um sich dabei ein möglichst breites Bild über das fachwissenschaftliche Lehrangebot zu verschaffen, wurde in ca. 20 Seminarsitzungen (beginnend mit literaturwissenschaftlichen Einführungskursen bis hin zu Angeboten für Masterstudierende) verschiedener Lehrpersonen hospitiert. Folgende Beobachtungsfragen wurden dabei fokussiert:

- Inwieweit können die vermittelten Inhalte als relevant für die spätere Berufstätigkeit in der Schule angesehen werden (besonders: Grad der Spezialisierung der angebotenen Themen)?
- Inwieweit bietet die Struktur des fachwissenschaftlichen Studiums Möglichkeiten zu einem kumulativen Wissenserwerb?
- Welche Ansatzpunkte zur Verknüpfung mit literaturdidaktischen Inhalten bieten sich an?
- Wie gestaltet sich das didaktisch-methodische Arrangement literaturwissenschaftlicher Seminare?

Als Ergebnis zeigte sich, dass Studierende der Neueren deutschen Literaturwissenschaft in Einführungskursen wesentliche und auch für die später einsetzenden fachdidaktischen Seminare wichtige Inhalte, Methoden und Fragestellungen des Faches lernen. Bereits mit Beginn der Aufbauphase besuchen sie jedoch teilweise stark spezialisierte Seminare, die nur teilweise dazu geeignet sind, schulrelevante (vgl. Höttecke et al., 2018) fachwissenschaftliche Grundlagen zu wiederholen (zum Begriff der Schulrelevanz, anzuwenden und zu sichern. Der Aufbau eines fundierten, schulrelevanten Fachwissens, auf das im Zuge der Vernetzung von Fach und seiner Didaktik zurückgegriffen werden können muss (vgl. Masanek 2018, Baumert & Kunter, 2006, S. 496), konnte deshalb nicht durchgängig garantiert werden.

Schritt 2: Entwicklung einer Lösungsstrategie auf Basis der Feldbeobachtungen

Interventionen auf der Mesoebene, zum Beispiel in Form von curricularen Veränderungen, gestalten sich häufig langwierig und schwierig. Überdies ist es fraglich, inwieweit und vor allem wie schnell curriculare Veränderungen auf die Praxis zurückwirken. Aus dieser Überlegung heraus wurde als Ziel der Intervention eine Veränderung auf Mikroebene, das heißt im Rahmen von Lehr-Lernszenarien, angestrebt. Überdies war klar, dass Veränderungen keine neuen Verpflichtungen für die zeitlich ohnehin stark belasteten Studierenden bedeuten durften.

Neben dem verstärkten Angebot an Kooperationsseminaren² fungierte als inhaltliche Kernidee das Ziel der Herstellung einer fachwissenschaftlichen Lehre, die

² Kooperationsseminare zeichnen sich dadurch aus, dass durch die Bezugnahme auf einen gemeinsamen Gegenstand aus der Perspektive mindestens zweier Disziplinen zum Beispiel „Bezüge zwischen den Fachwissenschaften auf der einen Seite und den eher berufsfeldorientierten Fachdidaktiken auf der anderen Seite sichtbar werden, damit kumulativer Kompetenzerwerb möglich wird.“ (Freudenberg et al., 2014, S. 162; vgl. auch Masanek, 2018)

in mehrdimensionaler Form einen Schulbezug aufweist, um Vernetzungen (zwischen Fach und seiner Didaktik, aber auch zwischen Fach und Schule) zu stärken. Als weiteres Ziel wurde die Motivationsstärkung der Studierenden und damit die Hoffnung auf ein erfolgreicherer universitäres Lernen der Lehramtsstudierenden formuliert. Gegenwärtig befindet sich das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ in der Erprobung und ggf. Weiterentwicklung. Eine Verstetigung im Laufe dieses Jahres wird angestrebt.

Zur inhaltlichen Idee des Konzepts: Als Antwort auf die Sondierung des Feldes wurden unter theoretischer Rahmung durch Klafkis bildungstheoretische Didaktik (Klafki, 1975) literaturwissenschaftliche Fachinhalte daraufhin untersucht, inwieweit sie für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht *elementar* sind. Als besonders relevant stellte sich dabei das Epochenwissen, das Gattungswissen sowie das Analysewissen (besonders: rhetorisches, metrisches, narratologisches, mediologisches Wissen) heraus.³ Als notwendig für einen Deutschunterricht, der den Lernenden einen flexiblen und dem jeweiligen Gegenstand angemessenen Umgang mit Literatur ermöglicht, zeigte sich überdies die Vermittlung einer Vielfalt an kultur- bzw. spezifisch literaturwissenschaftlichen Zugängen zu literarischen Texten. Reagierend auf die seitens Studierender immer wieder geäußerte Unsicherheit über die Angemessenheit von Textdeutungen schienen überdies seminarübergreifende Verifizierungskriterien für angemessene Deutungen hochrelevant.

In einem weiteren Schritt wurde die *Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung* (vgl. Klafki, 1975) der ausgemachten elementaren Inhalte analysiert: In welchem Verhältnis stehen diese sowohl zu den Ausgangsbedingungen der Studierenden (Vorwissen, Motivation) als auch zur künftigen Berufspraxis? Anders gefragt: Welche Anschlussstellen zwischen der Gegenwart der Studierenden (ihrem vorhandenen fachwissenschaftlichen Wissen, aber auch dem Wissen über Schulunterricht) und der Zukunftsbedeutung dieses Wissens (bezogen auf die spätere Schultätigkeit) lassen sich herstellen?

Ein weiterer Eckpfeiler der Vernetzung bezieht sich auf grundlegende hochschuldidaktische Überlegungen: Einem jedem fachwissenschaftlichen Seminar liegen, wenn häufig auch nur implizit, grundsätzliche didaktische Entscheidungen (Gegenstandsauswahl, angestrebtes Ziel, methodische Vermittlung) zugrunde. Indem diese Entscheidungen explizit gemacht und mit Studierenden reflektiert werden, so der Kerngedanke, wird auf methodisch-organisatorischer Ebene des Seminars im Sinne eines „Vormachens“ didaktischer Überlegungen eine Vernetzung zwischen literaturwissenschaftlichem Seminar und der späteren Planungstätigkeit als Lehrkraft erzeugt. Reflexive Fragen nach dem Grund der Gegenstandsauswahl, der damit angestrebten Zieldimension (Warum wurde gerade dieser Gegenstand ins Zentrum des Seminars gestellt?

³ Diese Aussage muss im Hinblick auf Studierende des Grundschullehramts in Bezug auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Epochenwissen eingeschränkt werden.

Welche fachwissenschaftlichen Ziele sollen damit verfolgt werden?) erscheinen ebenso wichtig wie die Reflexion des gewählten Zugangs sowie die Zugänglichkeit der Texte: An welchen Stellen „hakt“ das eigene Verstehen in literaturwissenschaftlichen Seminaren präsentierter Texte und warum? Wo braucht man als Studierende oder Studierender zum Beispiel historisches oder poetologisches Kontextwissen zum Verstehen bestimmter Texte? Was leistet dieses Kontextwissen – ein tieferes Verstehen der jeweiligen Texte oder eine Einschränkung der Deutungsbasis?

Das hier vorgestellte Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ fokussiert neben einer verstärkt methodisch-didaktischen Reflexion fachwissenschaftlicher Seminare eine teilweise veränderte inhaltliche Gestaltung der Seminarangebote: weniger Spezialisierung, Konzentration auf sich in neuen thematischen Kontexten wiederholendes Grundlagenwissen. Ergänzt wird dieses durch spezielle Lehrveranstaltungsangebote für Lehramtsstudierende: Diskutiert wird die Organisation von lehramtsspezifischen Tutorien, die einen spezifischen Schulbezug und damit die Bedeutung der gelernten Inhalte für die Schule beinhalten; bereits realisiert ist ein Angebot von Seminaren in der Aufbauphase des Studiums, welche speziell schulrelevante Inhalte anbieten (zum Beispiel Epochenseminare). Damit wird der Aufgabe der im Lehramtsstudium Deutsch Lehrenden Rechnung getragen „den Studierenden solche Ansatzpunkte für erkenntnisfördernde Vergleichsrelationen zwischen Wissenschaftswissen und dem Anwendungsfeld Deutschunterricht aufzuzeigen“ (Winkler, 2015, S. 204), ohne allerdings das wissenschaftliche Studium an sich zu beschneiden: Zu Recht betont Neuweg die Ausbildung einer falsifikatorisch-skeptischen Grundhaltung (Neuweg, 2005, S. 218) als eine auch für Lehramtsstudierende notwendig auszubildende Haltung.

Schritt 3: Kommunikation der Strategie mit Adressaten auf verschiedenen Ebenen

Will man in einem Feld, das man mehrdimensional sondiert hat, intervenieren, so benötigt man Mitstreiter. Hilfreich ist es, sich zunächst in das Thema eingearbeitete *critical friends* zu suchen, welche die Strategie im Hinblick auf den Inhalt sowie ihre Durchsetzbarkeit und Tauglichkeit überprüfen. Parallel dazu sollte anhand kleinerer Versuchsgruppen überprüft werden, inwieweit sich die bisher weitgehend theoretischen Ideen für die tatsächliche Praxis überhaupt eignen: Vieles, was sich theoretisch sinnvoll anhört, birgt in der Praxis zahlreiche Stolpersteine in sich – und diese sollte man kennen, bevor man das Konzept einer größeren Gruppe von potentiellen Mitstreiterinnen und Mitstreitern vorstellt. Überdies hat es sich als ausgesprochen vorteilhaft erwiesen, bereits im Zuge der Vorstellung über erste Erfahrungen in der praktischen Umsetzung berichten zu können.

In der Ausweitung empfiehlt es sich, das entwickelte Konzept nicht gleich der gesamten Gruppe von obligatorischen Adressatinnen und Adressaten vorzustellen, sondern das Papier und das erwünschte Ziel zunächst mit einigen wenigen, interessierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Feldes zu besprechen. Sympathie zwischen den Akteuren hat sich dabei als ein entscheidender, zum gewünschten Erfolg führender Punkt gezeigt. Weiterführend ist es wichtig, Mitsreiterinnen und Mitsreiter aus dem etablierten und dauerhaften Kern des zu erreichenden Feldes zu gewinnen (hier: Professorinnen und Professoren der Literaturwissenschaft und zum Beispiel nicht nur temporär agierende Doktorandinnen und Doktoranden), die willens und in der Lage sind, im Rahmen des gesamten Adressatenkreises Partei für die entwickelte Lösungsstrategie zu ergreifen bzw. sich im idealen Fall als mitverantwortlich zeichnen.

Schritt 4: Verstetigung

Um eine sinnvolle Form der Verstetigung zu erreichen, sollten folgende grundlegende Aspekte beachtet werden: Verstetigung muss in Form von Verschriftlichung erfolgen. Dieses kann zum einen in Form von Papieren geschehen, in denen die wichtigsten Inhalte festgeschrieben sind. Dabei sind folgende Punkte unbedingt zu beachten: die Schaffung von Transparenz im Sinne einer klaren Gliederung in Problemlage, angestrebtes Ziel sowie dafür durchzuführende Maßnahmen; weiterhin die Formulierung von praktisch durchführbaren und vor allem *überschaubaren* Maßnahmen (im Sinne eines *weniger ist mehr*) sowie ein deutliches Aufzeigen dessen, in welcher Form die Akteure von einer Veränderung im Rahmen des bestehenden Systems profitieren können.

Neben Thesepapieren, welche sich vor allem als Grundlagen für Diskussionen eignen, sollte eine wirksame Form der Verstetigung auch auf das Verfassen von hochrangigen wissenschaftlichen Aufsätzen abzielen, die im besten Fall von verschiedenen Akteuren des Feldes (Literaturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und -didaktikerinnen und -didaktikern) verfasst werden. Dadurch kann eine stärkere Legitimierung und Anerkennung der entwickelten Ideen im Feld erreicht werden. Verstetigung erfolgt weiterhin auch und besonders durch eine konkrete Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren des Feldes. In dem hier vorgestellten Fall zum Beispiel in Form von inhaltlich und methodisch gemeinsam geplanten, abgehaltenen und reflektierten Seminaren. Verstetigung kann weiterhin angebahnt werden durch die gemeinsame Arbeit in „Schaltstellen“ (institutionelle Gremien, zum Beispiel die Lehrplankommission oder die Sozietät Deutsch). Gerade an letzterer Stelle kann im Austausch mit Lehrenden der Literaturwissenschaft die Umsetzung zentraler Ideen der Konzepte erreicht und in Form eines veränderten Seminarangebotes festgeschrieben werden.

Nachtrag: Hindernisse und Stolperseine

Auf dem Weg hin zu einer institutionellen Mitarbeit und einer praktischen Veränderung der Situation gibt es vielfältige Probleme, Hindernisse und Stolpersteine: Der Gedanke an Veränderungen kann bei Akteuren des Feldes negative Gefühle und Phantasien wie Furcht oder auch Sorgen über eine höhere Arbeitsbelastung auslösen. Schwierig wird es besonders in dem Fall, wenn Praktizierende nicht aus einer intrinsischen Motivation heraus (zum Beispiel zur eigenen Positionsverbesserung, zur Reflexion der eigenen Handlungspraxis und zum Kennenlernen neuer Methoden) an Konzeptentwicklungen teilnehmen, sondern aus extrinsischen Motiven, wie zum Beispiel sozialem Druck.

Stellt man eine Analyse der Ausgangssituation vor, so kann sich das Problem ergeben, dass sich die vorherigen Akteure angegriffen fühlen: Veränderungsvorschläge werden als Kritik am „alten“ System und damit auch an den bisherigen Akteuren erlebt. Neuerungen werden abgewehrt. Bestandsanalysen sollten folglich nicht als Kritik vorgebracht werden, sondern auf Lücken und verbesserungswürdige Inhalte verweisen sowie das bereits Geleistete positiv honorieren. Sinnvoll ist es ebenso, das neue Konzept nicht als ein fertiges Produkt, das nicht mehr in Frage zu stellen ist, sondern als eine Diskussionsgrundlage zu präsentieren, an der alle Akteure mitarbeiten können. Die angesprochenen Akteure sind Expertinnen und Experten im Feld und können als solche sehr wichtige und richtige Vorbehalte äußern, die kritisch geprüft und mitbedacht werden sollten. Dieses gilt es, allen Beteiligten deutlich klarzumachen.

Als häufiger Stolperstein erweist sich auch der Hinweis auf institutionell-strukturelle Hindernisse. Im oben beschriebenen Vorhaben war dieses der durchaus gerechtfertigte Verweis darauf, dass neben Lehramtsstudierenden ebenso Fachstudierende die Seminare besuchen, diese aber teilweise andere Inhalte als die Lehramtsstudierenden benötigen würden. Die Erfahrung zeigt, dass institutionell-strukturelle Hindernisse nicht dazu führen sollten, Innovationsideen sogleich zu verwerfen. Bei einem tieferen Eintauchen in die Problematik zeigt sich häufig vielmehr, dass ein durchaus sinnvoller Umgang mit den zunächst als beschränkend wahrgenommenen Rahmenbedingungen möglich ist. Überdies gilt: Veränderung liegt primär in veränderten Inhalten, nicht zwangsläufig in veränderten Rahmenbedingungen.

Kontakt

Dr. Nicole Masanek
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Projekt ProfaLe Qualitätsoffensive Lehrerbildung
Bogenallee 11, 20144 Hamburg
nicole.masanek@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Dehrmann, M.-G., Plien, C., & Thielking, S. (2013). Prometheus, dreifach. Ein Verbundexperiment von Fachwissenschaft, Literaturdidaktik und Unterrichtsplanung. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 1, 5–14.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P., & von Petersdorff, D. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 162–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höttecke, Dietmar; Buth, Katrin; Koenen, Jenna; Masanek, Nicole; Reichwein, Wilko; Scholten, Nina; Sprenger, Sandra; Stender, Peter und Wöhlke, Carina (2018). Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in der Hamburger Lehrerbildung. In I. Glowinski; A. Borowski; J. Gillen; S Schanze; J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 29–52.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Masanek, Nicole (2018): Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. In: *heiEDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*. H. 1/2. S. 151–173.
- Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2, 192–208.

Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten

Désirée-Kathrin Gaebert

Zur Problemlage: satzinterne Großschreibung und Kommasetzung

Wenn im Folgenden zwei Probleme exemplarisch für den gesamten Bereich des Orthographierwerbs herausgegriffen werden, so gründet dies in den Rechtschreibunsicherheiten, die weit über die Schulzeit hinweg belegt sind: Sie treten vor allem in Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung sowie die Kommasetzung auf. So stellen Pießnack und Schübel (2005) in 333 Aufsätzen von Abiturientinnen und Abiturienten einen Anteil von 47 % in der Fehlerkategorie Interpunktion (in der Fehlerkategorie Interpunktion betreffen nur 6 % nicht das Komma) und über 10 % in der Kategorie Groß- und Kleinschreibung fest. Die Gründe hierfür können zum einen außerhalb der schulischen Vermittlung und der daran beteiligten Akteure gesucht werden. Diesem Erklärungsfad kann die Odyssee der Rechtschreibreform zugeordnet werden. Im aktuellen Regelwerk (2017) sind zwar Auslegungsfehler korrigiert worden, die sich im Laufe der jahrzehntelangen Auslegung des ersten amtlichen Regelwerks von 1901 bis 1996 eingeschlichen haben (normgerechte Schreibung vor 1996: *radfahren*, aber *Auto fahren*; jetzt: *Rad fahren*, *Auto fahren*), eine Abkehr von einem komplexen Regelgefüge ist nicht erfolgt. Auch für die Kommasetzung sind Einzelregelungen wie die Kommasetzung vor *und/oder* sowie die Frage nach der Abgrenzung von Infinitiv- und Partizipialgruppen diskutiert (vgl. Nerius, 2007) und letztlich auch zum Teil freigestellt worden: Eine umfassende Vereinfachung des Lerngegenstands ist damit nicht erfolgt. Rechtschreibliche Unsicherheiten von Schülerinnen und Schülern können zum anderen auf die didaktischen Konzepte zurückgeführt werden. So liegen für beide Bereiche alternative Konzepte vor, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Die innovative sprachdidaktische Modellierung zur Groß- und Kleinschreibung baut maßgeblich auf den sprachtheoretischen Arbeiten von Maas (1992) auf und bezieht

sich auf die satzinterne Großschreibung. Sie wird hier als syntaktische Auszeichnung verstanden und ist damit keine semantisch oder lexikalisch motivierte Markierung. Sehr verkürzt heißt das, dass die Regel *Substantive schreibt man groß* durch die Regel *Groß schreibt man den durch Attribute erweiterbaren Kern einer Nominalphrase* ersetzt wird (weiterführend: zum Beispiel Gaebert, 2012; Wahl, Rautenberg & Helms, 2017). Damit wird auf einen Kernbereich der traditionellen (Schul-)Grammatik, der für die Groß- und Kleinschreibung bisher genutzt wurde, nicht mehr Bezug genommen: die Wortarten. Diese didaktische Alternative begründet sich also durch eine alternative orthographie-theoretische Beschreibung. Inzwischen liegen hierfür abgeschlossene Interventionsstudien vor, auf die im Abschnitt Abgeschlossene Intervention Bezug genommen wird.

Jüngste Forschungsergebnisse intendieren auch für den zweiten Fehlerbereich eine Alternative. Während sprachdidaktische Forschung zum Komma (respektive zur Interpunktion) sich zuvor ausschließlich auf die produktive Nutzungsseite konzentrierte, wird mit dem Einbezug von rezeptiver Interpunktionskompetenz (Bredel, 2008; Esslinger, 2014) eine rein produktive Sicht auf Interpunktionszeichen abgelöst. Damit ist der Schriftspracherwerbsprozess durch die beiden Zugänge – Rezeption und Produktion – zu beschreiben. Mit dem Vorschlag einer inkludierenden Kommadidaktik soll an dieser Stelle eine Neukonzeption angeregt werden, die beide Zugänge inkludierend anlegt, also durchgängig aufeinander bezieht. Dies umsetzend soll bereits in einer frühen Phase des Erwerbs eine neue Erwerbsspur gelegt werden: von der rezeptiven Nutzung zur Produktion. Inwieweit hierdurch eine größere produktive (und rezeptive) Interpunktionskompetenz aufgebaut wird, soll mit Praxispartnerinnen und -partnern im Rahmen von Interventionsaktivitäten ab der Jahrgangsstufe 2 bis zur Jahrgangsstufe 5 untersucht werden. Geplant sind diese ab dem Schuljahr 2018/19 (siehe Abschnitt Abgeschlossene Intervention).

Der Transferprozess

Zur Modellwahl

Die sprachdidaktischen Konzepte für die beiden orthographischen Hauptfehlerquellen – Groß- und Kleinschreibung sowie Kommasetzung – zielen auf Innovationen im Praxisfeld Schule. Damit befinden sie sich zum einen in einem wissenschaftlichen Diskurs, zum anderen in einem Transferverhältnis mit der Praxis.

Das Prozessmodell zur Beschreibung der Forschung-Praxis-Interaktion (Bosse, Ditzel, Gaebert & Herzog, dieser Band), welches in einer der gemeinsamen Arbeitsphasen während des Symposiums entstanden ist, wird im Folgenden als Beschreibungsfolie genutzt, um bisherige Interaktionen abzubilden. Es ist explizit offen, um

„unterschiedliche Formen der Interaktion zwischen den beiden Handlungsfeldern Forschung und Praxis zu beschreiben und dabei den Grad der Interaktion bzw. Kooperation sichtbar zu machen“ (Bosse et al., dieser Band). Da dieses Modell im Rahmen eines eigenen Artikels in diesem Tagungsband vorgestellt wird, soll an dieser Stelle nur kurz auf die Inhalte eingegangen werden, die für die nachfolgende Beschreibung genutzt werden.

Grundsätzlich wird Praxistransfer in dem Modell als eine Folge von Einzelprozessen verstanden: (1) *Initiierung*, (2) *Forschungs- und Entwicklungsaktivität* sowie (3) *Manifestation*. Das zentrale Moment ist hierbei die Kooperationsaktivität der beteiligten Referenzsysteme Forschung und Praxis. Diese wird für jede Interaktion graduell vertortet und führt daher prinzipiell zu unterschiedlichen Möglichkeiten der Besetzungen von Teilprozesse durch die Akteure. Damit sind nicht nur unterschiedliche Formen der Interaktion abbildbar, insbesondere kann hier differenziert auf das Verhältnis von Forschungs- und Entwicklungsaktivität eingegangen werden. Die folgende Abbildung zeigt eine Prozessschleife innerhalb des Gesamtprozesses (vgl. Abb.1).

Mit dem Einbezug von Begleit- und Gestaltungsmomenten liegen Beschreibungsmodularitäten vor, die für die Ausgestaltung von Kooperationsaktivitäten ent-

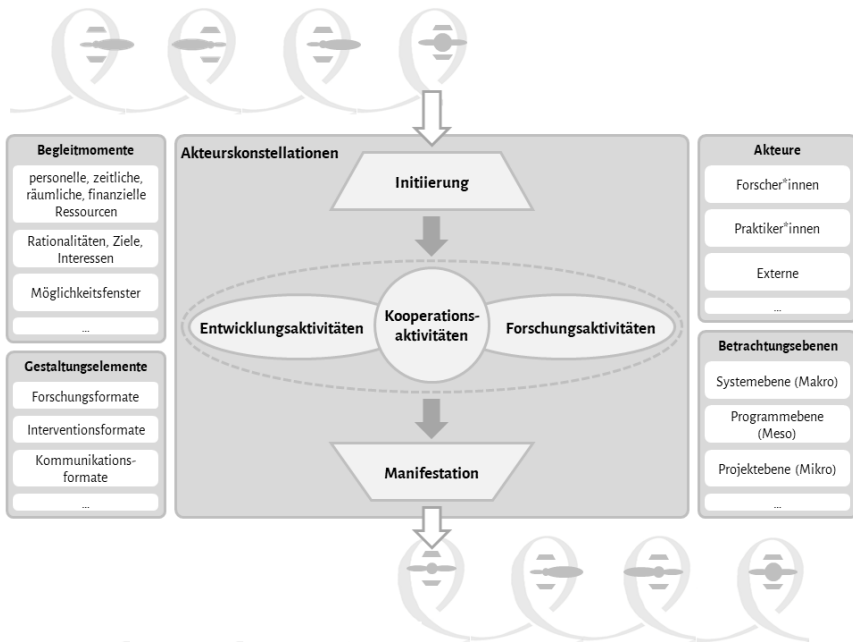


Abb. 1: Prozessmodell zur Beschreibung der Forschung-Praxis-Interaktion (Bosse et al., dieser Band)

scheidend sind, insbesondere bei der Etablierung von partizipativen Forschungsformaten, die als Alternative zu bisherigen Interventionsformaten (siehe nächster Abschnitt) aufgegriffen werden.

Abgeschlossene Interventionen

Interventionsstudien sind zunächst Teil der fachdidaktischen Forschung. Sie sind aber auch konkrete Begegnungen von Theorie und Praxis. Sie verlangen, Hypothesen durch konkrete Intervention, in diesem Fall unterrichtliche Tätigkeit, zu überprüfen, und treffen damit auf das Professionswissen von Lehrkräften. Damit ist die Frage der Konstellation der beteiligten Akteure insbesondere hier zu stellen. Bisher liegen ausschließlich für den ersten Forschungsbereich abgeschlossene Interventionsstudien vor. Für die Planung weiterer Interventionsstudien werden, insbesondere für das junge Konzept einer inkludierenden Kommadidaktik, hieraus im Folgenden Konsequenzen abgeleitet.

Die ersten Erfahrungen mit einer syntaxbasierten Unterrichtung dokumentiert Röber-Siekmeier (1999) für einzelne Unterrichtssequenzen im Rahmen von Praxisphasen mit Studentinnen und Studenten. Obgleich auch einzelne Lehrkräfte beteiligt sind, besetzen maßgeblich Forscherinnen und Forscher die drei Phasen *Initiierung*, *Forschungs- und Entwicklungsaktivität* sowie *Manifestation*. Auch die Studien von Nünke (Günther & Nünke, 2005) und Gaebert (2012) zeigen eine einseitige Besetzung aller drei Teilschritte; bei der größten Interventionsstudie (Wahl et al., 2017) erfolgen *Initiierung* und *Manifestation* von Seiten der Forscherinnen und Forscher, anzunehmen ist auch, dass die Entwicklung der Lern- und Leistungsaufgaben eher den Forschenden zuzuordnen sind.

Interessanterweise stützen alle Ergebnisse der Interventionen die Implementierung einer syntaxbezogenen Didaktik, lassen aber die für die Praxis wichtigen Anschlussfragen – wie die Weiterführung für die Sekundarstufe I, die verwendete Terminologie, Thematisierung der wortartbezogenen Beschreibung, Umgang mit der Norm – noch offen (vgl. Gaebert, 2012). Sprachdidaktische Forschung, die an die vorgestellten Studien anknüpft, muss daher nicht mehr der Frage nachgehen, ob eine syntaktische Unterrichtung von Beginn an möglich ist (dies ist beantwortet), sie kann sich einem Gesamtcurriculum zuwenden, das die oben exemplarisch aufgeführten offenen Fragen berücksichtigt. Aufgrund dieser Perspektive bietet es sich an, neu über die Kooperationsaktivität nachzudenken; mit einer eher partizipativ ausgerichteten Forschung, also unter Einbezug der Expertise von Lehrkräften aus dem Handlungsfeld Schule, könnte der Transferprozess stark profitieren. Aktuell stellt sich diese Frage konkret für das Forschungsanliegen, eine inkludierende Kommadidaktik mit Praxispartnerinnen und -partnern zu erproben.

Auf der Suche nach Kooperationen wird gerade deutlich, dass dies auf Schwierigkeiten stößt, die in dem Modell von Bosse, Ditzel, Gaebert und Herzog (dieser Band) unter *Gestaltungs- und Begleitmomente* gefasst werden: Die partizipative Teilhabe an einer Interventionsstudie (= Forschungsformat) stellt beteiligte Lehrkräfte vor große Herausforderungen, da keinerlei Anreize (= Begleitmomente), weder finanziell noch zeitlich, vorliegen. Die bisherigen Interventionsvorhaben sind durch Lehrkräfte realisiert worden, die ihre Klassenzimmer geöffnet und Konzepte umgesetzt haben (zum Beispiel Wahl et al., 2017). Diese Beteiligung an Interventionsprozessen folgte einem eher linearen Verständnis und erfolgte für die beteiligten Lehrkräfte *on top*, also zusätzlich ohne Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen. Um dies zu vermeiden, steht grundsätzlich die Möglichkeit der Abordnung in den Hochschuldienst zur Verfügung. Diese ist – je nach Ausschreibung – unterschiedlich intendiert: als Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses oder zur Verstärkung des Praxisbezugs.¹ Erstere sind Abordnungen in Vollzeit an die Hochschule, so dass keine unterrichtliche Tätigkeit im Praxisfeld Schule erfolgt. Die zweite hingegen ist oftmals eine anteilige Abordnung, die damit beide Handlungsfelder umfasst, und so für die genannte Problematik eine Lösung verspricht. Das Ziel der Abordnung ist allerdings hierbei, Lehrtätigkeiten primär für die Praxisphasen innerhalb der Lehramtsstudiums (und daher mit einem hohen Lehrdeputat) zu übernehmen; auch hier erfolgt eine Beteiligung an Interventionsstudien *on top*, also zusätzlich und ohne zeitliche/finanzielle Ressource. Hier zeichnet sich ab, dass Interventionen im Praxisfeld Schule weiterhin auf die Bereitschaft einzelner engagierter Kolleginnen und Kollegen angewiesen sind und partizipativen Forschungsformaten diametral entgegenstehen. Dass bisher für die beiden alternativen Konzepte keine partizipativen Formen gewählt werden, dürfte daher niemanden verwundern.

Ein vorläufiges Fazit

Für die notorischen Problembereiche – Groß- und Kleinschreibung sowie Kommasetzung – liegen sprachdidaktische Alternativ-Konzepte vor, die bisher theoretisch und empirisch unterschiedlich stark konturiert sind. Bisherige Interventionsstudien haben die praxisrelevanten Fragen noch nicht umfänglich aufgegriffen, so dass für die Gestaltung zukünftiger Interventionsvorhaben – sowohl für die syntaxbasierte Didaktik als auch die jüngsten Forschungsaktivitäten einer inkludierenden Kommaididaktik – daher zu prüfen ist, welche Kooperationsaktivitäten sinnvoll sind. Modelle wie von Bosse, Ditzel, Gaebert und Herzog (dieser Band) bieten hierfür eine Beschreibungsgrundlage.

¹ Beispielsweise <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154345> (Abruf: 12.07.2019).

Aufgrund der Begleitmomente, wie sie zurzeit vorliegen, sind mannigfaltige Kooperationsprozesse bei Interventionsstudien nicht zu erwarten. Sie sind möglicherweise aber gerade für neue Konzepte das Nadelöhr, um gegen etablierte Konzepte zu bestehen und danach über andere Transferkanäle (zum Beispiel Lehr- und Lernmittel, Fachzeitschriften) in das Praxisfeld Schule zu gelangen. Wir werden daher weiterhin auf das Engagement von Lehrkräften bauen müssen, die sich *on top* beteiligen.

Kontakt

Dr. Désirée-Kathrin Gaebert
Bergische Universität Wuppertal
Fachbereich A: Germanistik
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal
gaebert@uni-wuppertal.de

Literaturverzeichnis

- Bosse, E., Ditzel, B., Gaebert, D.-K. & Herzog, M. (dieser Band). Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung.
- Bredel, U. (2008). Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens (Linguistische Arbeiten, Heft 522). Tübingen: Niemeyer
- Esslinger, G. (2014). Rezeptive Interpunktionskompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Verarbeitung syntaktischer Interpunktionszeichen beim Lesen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gaebert, D.-K. (2012). Zur Didaktik der satzinternen Großschreibung im Deutschen für die Sekundarstufe I: Wortartbezogene Umwege und syntaktische Katalysatoren. Frankfurt a.M.: Lang.
- Günther, H. & Nünke, E. (2005). Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 1). Duisburg: Gilles und Francke.
- Maas, U. (1992). Grundzüge der deutschen Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Nerius, D. (2007). Deutsche Orthographie. 4. Auflage. Hildesheim u.a.: Olms.
- Pießnack, C. & Schübel, A. (2005). Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In Universität Potsdam (Hrsg.), Lern- und Lehr-Forschung. LLF-Berichte Fachdidaktik. Heft 20 (S. 50–72). Potsdam: Universität Potsdam.
- Röber-Siekmeyer, C. (1999). Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett.
- Wahl, S., Rautenberg, I. & Helms, S. (2017). Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. Didaktik Deutsch, 42, 32–51.



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

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess

Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter

Einleitung

Ein fiktives Szenario zum Thema Praxistransfer:

In einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt wurde eine innovative Intervention für die Schule entwickelt und deren Wirksamkeit in einer quasi-experimentellen Studie untersucht. In der Untersuchung hat sich die Intervention als lernförderlich herausgestellt und die Verantwortlichen der Studie planen die Intervention für Lehrerinnen und Lehrer zugänglich zu machen, damit sich deren Unterrichtsqualität verbessert und die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zunehmen. Es stellt sich also die Herausforderung, eine auf theoretischer Basis entwickelte Intervention in die Praxis von Schule zu transferieren.

Diese und ähnliche Herausforderungen diskutierten wir mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern in einem Workshop auf dem Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“. Im Fokus des Workshops standen die Fragen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in der Schule wirksam werden können, welche Hindernisse bestehen und welche Formate gewählt werden. Deutlich wurde in den Diskussionen, dass Praxistransfer in die Schule verschiedene Bereiche institutionalisierter Bildung betrifft, und dass sein Gelingen abhängig von der Qualität und dem Ausmaß von Kommunikationsprozessen zwischen den beteiligten Akteuren ist. Wichtig zu bedenken ist, dass Praxistransfer zwischen Forschung und Schule nicht nur Forschende, wie sie an dem Symposium teilnahmen, betrifft, sondern auch viele Akteure in der Lehrerbildung, wie zum Beispiel Seminarleiterinnen und -leiter in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, Akteure der Bildungsadministration und Studierende.

Als zentrale Herausforderung wird im Fachdiskurs die Verbindung von Theorie und Praxis dargestellt. Zentral ist hierbei die Frage, wie theoretisches Wissen dazu genutzt werden kann, um das Handeln von Praktikerinnen und Praktikern zu verändern

(Gräsel, 2010; Korthagen, 2001b; Korthagen & Kessels, 1999; Mandl & Gerstenmaier, 2000; Patry, 2014; Prenzel, 2010). Diese im Fachdiskurs oft abstrakt beschriebene Problematik wurde anhand der Projekte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops konkret diskutiert. Sehr differenzierte und vielfältige Wege, auf denen theoretische Erkenntnisse aus der Forschung ihren Weg in die Praxis Unterrichts der Schule finden, wurden vorgestellt, miteinander verglichen und diskutiert.¹

In diesem Beitrag sollen die sich in den Diskussionen und in den eingereichten Abstracts gezeigten Herausforderungen für Praxistransfer in die Schule vor dem Hintergrund von Kommunikationstheorien betrachtet werden. Dabei betrachten wir nicht nur den direkten Weg in die Schule, sondern berücksichtigen auch Bereiche der Lehrerbildung, über die in erheblichem Maße Theorie in die Praxis der Schule gelangt. An einem eigenen Beispiel soll dies verdeutlicht werden: In einem Seminar des Erstautors zu Barrieren in Sporthallen haben die Studierenden nach einer theoretischen Annäherung an das Thema in Partnerarbeit Sporthallen bezüglich ihrer Barrieren analysiert und Veränderungsmöglichkeiten entwickelt. Diese kurz-, mittel- und langfristigen Maßnahmen wurden mit den Lehrpersonen an den Schulen besprochen und die Erfahrungen im Seminar reflektiert (vgl. Bükers, Wibowo, 2018). Im besten Fall verändert die Schule etwas an ihrer Sporthalle, und die Studierenden sind in ihrem späteren Berufsleben für die Bedeutung des Themas Inklusion im Allgemeinen und Barrieren in Sporthallen im Speziellen sensibilisiert, erachten dies als wichtig und handeln entsprechend. In diesem Beispiel wurden also nicht direkt wissenschaftliche Erkenntnisse an die Betroffenen in Schulen weitergegeben, sondern die Studierenden fungierten indirekt als Vermittler. Weiterhin besteht die Hoffnung, dass die Studierenden durch ihre konkreten Erfahrungen im Seminar zu Multiplikatoren der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu diesem speziellen Thema wurden bzw. werden.

Der Fokus auf Kommunikationsprozesse wird beispielsweise auch in Arbeiten zur Wissen(schaft)skommunikation gelegt (Dernbach, Kleinert & Münder, 2012). Unsere Perspektive auf Praxistransfer in die Schule berücksichtigt diese Ideen insofern, als dass der Bereich der Forschung häufig Ausgangspunkt von Praxistransfer ist oder zumindest darauf Bezug genommen wird. Jedoch gibt es vielfältige und teilweise lange Wege von Forschung in die Schule. Um Wege des Praxistransfers in die Schule zu skizzieren, wie wir sie auf unserem Symposium diskutiert haben, wird im Weiteren den folgenden Fragestellungen nachgegangen:

¹ Wir bedanken uns vielmals bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops im Rahmen des Post-Doc Symposiums „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ 2017 in Hamburg: Nadine Bergner, Sylvia Esser, Hannah Heinrichs, Petra Hetfleisch und Kolleginnen und Kollegen, Jan Hiller, Armin Jentsch, Rolf Kretschmann, Mirko Krüger, Alexander Martin, Maren-Kristina Lüders, Anne Milatz, Michelle Proyer und Kolleginnen und Kollegen und Sebastian Röhl. Das Symposium wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

1. Wer kommuniziert mit wem?
2. Wie wird kommuniziert?
3. Was wird kommuniziert?

Durch die einzelnen Kapitel soll erstens dargestellt werden, welche Stationen theoretische Erkenntnisse unter Umständen aus dem Bereich der Forschung bis in den Bereich der Schule nehmen müssen. Zweitens sollen potentielle Hindernisse auf diesem Weg beschrieben werden. Als solche Hindernisse sehen wir einerseits die zum Teil mehrfache Übersetzung und Transformation der Gegenstände im Kommunikationsprozess von Praxistransfer. Andererseits sind Unterschiede in den Handlungslogiken der am Praxistransfer beteiligten Akteure eine typische Herausforderung für gelingende Kommunikation und Erfolg von Praxistransfer.

Im Folgenden werden zunächst Kommunikationsmodelle unterschieden und zwei für den Beitrag relevante Modelle kurz skizziert. Daraufhin wird Kommunikation beim Praxistransfer in die Schule vor dem Hintergrund der drei genannten Fragestellungen beschrieben. Dieser Ordnungsversuch von Kommunikationsprozessen beim Praxistransfer basiert auf der Analyse der Abstracts, die für das Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ eingereicht wurden, den Diskussionen im Rahmen des Symposiums und auf den Erfahrungen des Autorenteam in diesem Bereich.

Praxistransfer als Kommunikationsprozess

Wie dargestellt, wurde im Rahmen der Diskussion in einem Workshop auf dem Post-Doc Symposium Kommunikation als zentraler Punkt für (gelungenen) Praxistransfer diskutiert und versucht, beeinflussende Faktoren zu ermitteln. Als Kommunikation sollen hierbei in Anlehnung an Röhner und Schütz (2016, S. 2) „ganz unterschiedliche Formen der Informationsübermittlung wie Dialoge von Angesicht zu Angesicht [...], aber auch das einseitige Rezipieren“ verstanden werden.

Es gibt unterschiedliche Kommunikationsmodelle, die sich einerseits in ihrer Fokussierung auf unterschiedliche Aspekte des Kommunikationsprozesses, andererseits auch durch ihre Herkunftsdisziplin unterscheiden. Existierende psychologische Kommunikationsmodelle werden von Krauss und Fussell (1996) in Abhängigkeit von ihrer Schwerpunktsetzung in vier Arten unterteilt:

1. Encoder-/Decoder-Modelle versuchen eine Antwort auf die Frage zu geben, wie ein Inhalt optimal übermittelt werden kann. In diesen Modellen werden insbesondere den Kommunikationsprozess beeinflussende Faktoren (wie beispielsweise Störquellen) betrachtet.

2. Intentionorientierte Modelle zielen auf die Frage, wie Kommunikation gelingen kann. Hier wird Kommunikation als kooperative Handlung betrachtet, deren Ziel die Verständigung zwischen Sender und Empfänger ist. Der Fokus liegt hierbei auf dem Sender.
3. In Perspektivübernahmemodelle wiederum werden Regeln und Maßnahmen dargestellt, deren Anwendung es Sendern und Empfängern ermöglicht, sich möglichst in die Situation des Anderen zu versetzen und ihn so besser zu verstehen.
4. Dialog-Modelle schließlich geben eine Antwort auf die Frage, wie eine gemeinsame Wirklichkeit zwischen Sendern und Empfängern konstruiert werden kann.

Im Rahmen des Workshops wurde – auch wenn das uns zum damaligen Zeitpunkt noch nicht bewusst war – versucht, die einzelnen Konstituenten eines Encoder-/Decoder-Modells für den Bereich des Praxistransfers in das Feld Schule sowie mögliche Störfaktoren, aber auch Faktoren, die einen solchen Prozess begünstigen, zu identifizieren. Weiterhin wurden die unterschiedlichen Wege und Formate näher betrachtet. Daher werden im Folgenden zwei grundlegende Modelle dieser Art detaillierter vorgestellt.

In der Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten Shannon und Weaver (1976) ein Kommunikationsmodell, das mit Bezug auf die Nachrichtentechnik entwickelt wurde und daher ursprünglich primär technisch die Übertragung von Signalen darstellte. Dennoch lässt sich dieses Modell auf Kommunikationsprozesse beim Praxis-transfer übertragen: Grundsätzlich gehen Shannon und Weaver davon aus, dass der Zweck eines Kommunikationsprozesses daran liegt, durch eine Information eine Verhaltensänderung beim Empfänger zu erzielen. Hierzu wählt eine Nachrichtenquelle (beispielsweise eine Dozentin in der Lehrerbildung) eine Information aus, die vermittelt werden soll. Hierbei kann es sich beispielsweise um eine neue Unterrichtsmethode oder Forschungsergebnisse zu einem bestimmten Aspekt (vgl. Abschnitt Kommunikationsstrukturen) handeln. Diese Information wird dann durch einen Sender kodiert weitergegeben. Als Sender wird demnach nicht etwa die Person, sondern das Medium, durch das kommuniziert wird, verstanden (beispielsweise ein Vortrag). Die kodierte Information wird dann von einem Empfänger (beispielsweise eine Lehramtsstudierende im Seminar der oben genannten Dozentin) dekodiert und führt je nach Situation zu einer Verhaltensänderung, oder auch nicht. Als Empfänger werden hierbei eine Person oder Personengruppe verstanden.

Wie bereits dargestellt, ist laut Shannon und Weaver der Zweck eines jeden Kommunikationsprozesses eine Verhaltensänderung, auch wenn diese ggf. nicht der durch die Nachrichtenquelle erwünschten entspricht. Der Kommunikationsprozess

kann dabei von Störquellen beeinflusst werden. Übertragen auf den Prozess des Praxistransfers sollte hier der Begriff der Störquelle jedoch erweitert werden, da die Kommunikation nicht nur beeinträchtigt, sondern auch gefördert oder gar ermöglicht werden kann (vgl. Abschnitt Diskussion und Fazit).

Ein weiteres Encoder-Decoder-Modell stellt das Vier-Seiten-Modell nach Schulz von Thun (2006) dar. Der Fokus dieses Modells liegt dabei auf der Information, die unterschiedliche Seiten beinhaltet: Jede Botschaft enthält neben dem Sachinhalt immer auch eine Selbstoffenbarung des Senders, eine Aussage über die Beziehung zwischen Sender und Empfänger sowie einen Appell. Jeder Sender, aber auch jeder Empfänger legt zumeist einen Schwerpunkt auf einen dieser Aspekte. Zur Kommunikationsstörung kann es kommen, wenn Sender und Empfänger unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Beide Modelle kombiniert sind hilfreich, um den Kommunikationsprozess als solchen, aber auch die beteiligten Personen und Medien sowie zentrale Einflussfaktoren im Bereich des Praxistransfers im Bildungsbereich zu identifizieren.

Die im folgenden dargestellten Ergebnisse resultieren aus einer qualitativen Analyse von 18 eingereichten Abstracts für die Teilnahme am Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“. Die Abstracts umfassen zwei bis sechs Seiten und die Autorinnen und Autoren wurden dazu aufgefordert die Punkte *Meine Forschungsarbeit*, *Praxistransfer meiner eigenen Forschungsarbeit* und *Meine Erfahrungen mit Praxistransfer* zu berücksichtigen. Als Kategorien dienten sowohl die aus den oben vorgestellten Kommunikationsmodellen gewonnenen Aspekte, sowie weitere, die sich während der Diskussionen während des Workshops des Post-Doc Symposiums als wichtig herausgestellt haben.

Kommunikationsstrukturen in Projekten der Lehrerbildung

Im Folgenden sollen entlang von drei Fragestellungen einzelne Aspekte von Kommunikation im Rahmen von Praxistransfer analysiert werden. Dafür wird zuerst unter der Fragestellung *Wer kommuniziert mit wem?* eine Systematik vorgestellt, die einerseits verschiedene Rollen (Sender, Empfänger) in der Kommunikation beim Theorie-Praxis-Transfer und andererseits unterschiedliche Bereiche institutioneller Bildung berücksichtigt (Forschung, Entwicklung, 1., 2., 3. Phase der Lehrerbildung und Schule). Für die unterschiedlichen Bereiche werden aus der Blickrichtung der Sender Kommunikationsbeziehungen betrachtet, die gemäß der Handlungslogik ihres Bereichs unterschiedliche Empfänger adressieren. Da Kommunikation im Rahmen von Praxistransfer häufig übergreifend über verschiedene Bereiche institutioneller Bildung verläuft, werden hier unterschiedliche Handlungslogiken konfrontiert. Die

Systematik zu den Kommunikationsbeziehungen verweist daher auf potentielle Konfliktlinien, die insbesondere dann entstehen, wenn unterschiedliche Handlungslogiken von Sender und Empfänger nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Darauffolgend werden unter der Fragestellung *Wie wird kommuniziert?* unidirektionale und multidirektionale Kommunikationswege dargestellt und mit Beispielen illustriert. Zentral ist hier die Annahme, dass beide Formen – abhängig von der Adressatengruppe und dem Inhalt – professionalisierend wirken können.

Zuletzt wird unter der Fragestellung *Was wird kommuniziert?* die Vermutung aufgestellt, dass auch in aktuellen Forschungs- und Transferprojekten teilweise nach wie vor ein technologisch-rationales Grundverständnis von Praxistransfer vorliegt, in dem vordringlich Wissen transferiert werden soll. Technologisch-rational bedeutet hier, dass (zumindest implizit) die Annahme zugrunde gelegt wird, dass der Erwerb von Wissen auch zu einer Handlungsveränderung führe und daher die Übermittlung des Wissens für einen Praxistransfer ausreiche. Korthagen und Kessels (1999) kritisieren diese Art der Lehrerbildung, da hierdurch keine systematische Verbindung zwischen Theorie und Praxis im Allgemeinen und der individuellen Praxis der Empfänger herbeigeführt wird. Die Verbindung von Theorie und Praxis bleibt den Empfängern überlassen, die hierdurch systematisch überfordert werden.

Wer kommuniziert mit wem?

Im zweiten Abschnitt wurde darauf verwiesen, dass es für gelingende Kommunikation wichtig ist, dass zwischen Sender und Empfänger eine Passung besteht. Im Rahmen der in den Abstracts dargestellten und im Workshop diskutierten Kommunikationsprobleme im Praxistransfer der Lehrerbildung sind unterschiedliche Handlungslogiken zwischen Sendern und Empfängern beschrieben worden und als Ursachen für Herausforderungen des Praxistransfers dargestellt worden. Speziell für den Bereich des Theorie-Praxis-Transfers in der Lehrerbildung findet sich diese Beobachtung auch bei Patry (2014), der auf die besondere Beziehung zwischen Forschenden und Praktikerinnen und Praktikern eingeht, wobei er unter Praktikerinnen und Praktikern Lehrpersonen in der Schule versteht. Als Instanzen zwischen diesen beiden Bereichen sieht Patry (2014) Mediatoren:

In der Regel werden die wissenschaftlichen Theorien, zu Händen der Praktiker/innen „übersetzt“ („Mediator“), etwa in Form von Publikationen, Workshops, Beratungen, Coachings und insbesondere Lehrveranstaltungen beispielsweise in der Lehrer/innenbildung etc. (S. 33)

Die Überlegungen Patrys werden in der folgenden Systematik dahingehend erweitert, dass die von ihm benannten Mediatoren als unterschiedliche Bereiche institutionalisierter Bildung ausdifferenziert werden. Die Unterscheidung der Bereiche soll verdeutlichen, dass der Transfer von Forschungserkenntnissen in die Praxis der Schule meist mehrere Bereiche durchläuft. Dies ist unter anderem deshalb wichtig, da hierdurch deutlich wird, dass der mehrfache Übersetzungsprozess desselben Transfergegenstands durch die subjektiven Theorien der Empfänger, die wiederum in anderen Bereichen zu Sendern werden, verändert werden.

Durch diese Darstellung wird ein differenzierterer Blick auf den Praxistransfer im Rahmen von Lehrerbildung ermöglicht. Die folgende Systematik erlaubt potentiell konflikthafte Kommunikationsbeziehungen im Praxistransfer zu identifizieren, die immer genau dann entsteht, wenn Sender und Empfänger aufeinandertreffen, die eigentlich unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind. Dabei werden einerseits die folgenden Bereiche institutionalisierter Bildung unterschieden: (1) Forschung, (2) Entwicklung, (3) erste Phase der Lehrerbildung, (4) zweite Phase der Lehrerbildung, (5) dritte Phase der Lehrerbildung und (6) Schule. Die unterschiedlichen Bereiche wurden aus der Perspektiven der Sender bestimmt. Andererseits werden Sender und Empfänger der Kommunikation für den jeweiligen Bereich bestimmt. Inwiefern die Systematik zur Interpretation von Kommunikation über Praxistransfer in der Lehrerbildung beitragen kann, soll folgendes Beispiel verdeutlichen, was einem der zum Post-Doc-Symposium eingereichten Abstracts entstammt (vgl. Bergner, dieser Band):

Die Erfahrungen und Erkenntnisse können auf vier Ebenen transferiert werden: 1. direkt in die Schulen und an Lehrende wie Lernende 2. in andere Fachdidaktiken [wissenschaftliche Institution anonymisiert] 3. In andere Universitäten mit Lehramtsausbildung (im Fach Informatik) 4. In die Lehrkräftefort- und -weiterbildung. Bei dem Projekt handelt es sich um die Entwicklung und Evaluation eines Schülerlabors im Fach Informatik, in dessen Rahmen Lehrer/innen mit ihren Schüler/innen an die Universität kommen. Dort werden die Schüler/innen von Studierenden unterrichtet und deren Interaktion dann wiederum gemeinsam von den Studierenden, den Lehrer/innen der Schüler/innen und den Lehrenden der Hochschule reflektiert. (o.S.)

Dieses Projekt folgt einem vergleichsweise komplexen Design, woran aber gut verdeutlicht werden kann, dass Praxistransfer in Schule über unterschiedliche Bereiche erfolgen kann. Der Praxistransfer findet in dem Beispiel im Bereich der ersten Phase der Lehrerbildung statt. Sender sind die Dozentinnen und Dozenten der Hochschule und

die Lehrpersonen, Empfänger sind die Studierenden.² Die Lehrpersonen sind dabei bereichsfremde Akteure, die eigentlich aus dem Bereich der Schule kommen und in ihrem Alltag der Logik des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern folgen und nicht der Logik von Lehrerbildung, bzw. noch konkreter der (Aus-)Bildung von Studierenden.

Die verschiedenen Bereiche der Systematik zu den Kommunikationsbeziehungen im Praxistransfer der Lehrerbildung werden im Folgenden kurz erläutert. Ausgangspunkt des Transfers sind in der Regel Erkenntnisse aus dem Bereich der *Forschung*, zum Beispiel Befunde zur Wirksamkeit einer Intervention auf Lernende. Diese, in wissenschaftlicher Form und Kommunikationstradition vorliegende Theorie³ wird, wenn sie im Sinne von Praxistransfer kommuniziert wird (1) an Entwicklerinnen und Entwickler von Praxisangeboten (siehe zum Beispiel Bergner, dieser Band), (2) Lehrende der ersten Phase der Lehrerbildung, die meist die Kommunikationstradition der Wissenschaft kennen (vgl. Wibowo & Heins, dieser Band) und (3) Akteure der Bildungsadministration adressiert.

Die im Bereich der *Entwicklung* von Bildungsangeboten agierenden Personen greifen in der Regel auf Befunde aus dem Bereich der Forschung zurück und entwickeln daraus eine Maßnahme für einen anderen Bereich des Praxistransfers (beispielsweise ein Konzept zur Förderung personaler Kompetenzen von Lehrpersonen, vgl. Lüders, dieser Band). Unter Umständen, wie im Beispiel der Einleitung, sind Forscherin oder Forscher und Entwicklerin oder Entwickler identisch, so dass kein weiterer Übersetzungsprozess entsteht, in den weiteren Personen involviert sind. Dies geschieht beispielsweise, indem im Rahmen eines Forschungsprojekts ein Bildungsangebot entwickelt wird, das wiederum zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Es kann sich dabei (1) um (Hochschul-)Seminar-konzepte handeln, die an Lehrende der ersten Phase der Lehrerbildung adressiert werden, oder Seminar-konzepte für die (2) zweite oder (3) dritte Phase der Lehrerbildung; es sind in den analysierten Abstracts auch die direkte Entwicklung von Konzepten für den (4) schulischen Unterricht benannt worden, oder es werden (5) andere Entwicklerinnen und Entwickler bzw. (6) Akteure der Bildungsadministration adressiert. Die beiden zuletzt genannten Akteure empfangen die Inhalte dabei nicht als Anwender, sondern als Multiplikatoren, die das Gesendete wiederum an Lehrende weitergeben.

² Der Praxistransfer, der zwischen Studierenden und Schülerinnen und Schülern stattfindet und als Medium für den Praxistransfer zwischen den Dozentinnen und Dozenten, den Lehrpersonen und den Studierenden fungiert, wird hier nicht weiter berücksichtigt. Ebenso nicht berücksichtigt wird der Bereich der Kommunikation zwischen den Entwicklerinnen und Entwicklern und den Forschenden mit den genannten Sendern (Dozentinnen und Dozenten und Lehrpersonen), da dieser Bereich in dem Abstract nicht fokussiert wurde.

³ Unter „Theorie“ wiederum wird ein Satz an Aussagen verstanden, die nach wissenschaftlichen Regeln erstellt wurden (Patry, 2014). Für detailliertere Ausführungen zu den Begriffen Theorie und Praxis sei verwiesen auf Korthagen (2001a); Mandl and Gerstenmaier (2000); Racherbäumer and Liegmann (2012).

Adressieren die Entwicklerinnen und Entwickler eine der verschiedenen Gruppen der Lehrenden, findet durch diese ein erneuter Übersetzungsprozess statt, sobald diese die unspezifisch entwickelte Innovation für ihr konkretes Anwendungsfeld aufbereiten und in ihrem Bereich als Sender an die Empfänger fungieren. Wenn einer der Lehrenden in den drei Phasen der Lehrerbildung Adressatin bzw. Adressat des Entwicklungsbereichs gewesen ist, übersetzen die Empfänger des jeweiligen Bereichs die Inhalte für den Bereich der Schule. Besonders zu erwähnen sind die Studierenden, die als Sender im Bereich der ersten Phase der Lehramtsausbildung fungieren. Diese können entweder innerhalb einer universitären Veranstaltung Kommilitoninnen und Kommilitonen neue Erkenntnisse oder Theorien vermitteln, oder aber während Schulpraktika diese direkt in die Schule einbringen und so Schülerinnen und Schüler adressieren.

Die folgende Tabelle 1 fasst die verschiedenen Bereiche, ihre jeweils möglichen Sender und Empfänger zusammen. Es werden lediglich die beschriebenen Akteursbeziehungen aufgrund der einbezogenen Projekte angegeben, andere Zuordnungen durch andere Projekte sind denkbar.

Es wird deutlich, dass der direkteste Praxistransfer derjenige ist, in dem derjenige, der neues Wissen generiert hat, dieses direkt als Lehrperson im Bereich der Schule anwendet. Dies ist der Fall, wenn Forschende selbst zu Lehrenden in der Schule werden oder aber Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht erforschen (Altrichter & Posch, 2007). Meist finden jedoch mehrere Übersetzungsprozesse statt.

In dem oben genannten Beispiel des Schülerlabors kooperieren Akteure unterschiedlicher Bereiche: Erstens adressieren Studierende Schülerinnen und Schüler mit einem Bildungsangebot über (Schul-)Informatik, dass dem Bereich *Schule* entspricht. In diesem Sinne folgen die Studierenden der Handlungslogik von Lehrerinnen und Lehrern. Zweitens adressieren Lehrende der ersten Phase der Lehrerbildung in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern des Bereichs Schule mit einem Bildungsangebot die Studierenden in Bezug auf die Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns. Der Transfer des fachdidaktischen Angebots in die Schule erfolgt in mehrfacher Hinsicht. Die Studierenden bringen durch wissenschaftlich fundiertes Wissen ein Lernangebot in den Bereich Schule, sie müssen ihre Lehrkompetenz im Sinne der Eigenlogik des Bereichs Schule einsetzen. Die Hochschuldozierenden und Lehrenden gestalten das Lernangebot für die Studierenden, die wiederum später als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in dem Bereich Schule agieren werden. Das beschriebene Setting verdeutlicht weiterhin, dass die Akteure in den Kommunikationsstrukturen mehrfache Rollen einnehmen. So können beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer sowohl in dem Bereich Schule, wie auch in dem Bereich der ersten Phase der Lehrerbildung als Sender fungieren, oder Entwicklungsforschende nehmen sowohl als Multiplikatoren innerhalb ihres Projektes sowie als Lehrende in der ersten Phase der Lehrerbildung die Position des Senders ein. In diesem Sinne sind phasenübergreifende Kooperationen ein typisches

Bereich	Sender	Empfänger
Forschung	Forscherinnen und Forscher	Entwicklerinnen und Entwickler Lehrende (1. Phase) Bildungsadministration
Entwicklung	Entwicklerinnen und Entwickler	Entwicklerinnen und Entwickler Lehrende (1. Phase) Lehrende (2. Phase) Lehrende (3. Phase) Lehrende (Schule) Bildungsadministration
1. Phase der Lehrerbildung (Hochschule)	Lehrende (1. Phase) Lehrende (Schule) Studierende	Studierende Schülerinnen und Schüler
2. Phase der Lehrerbildung (Referendariat)	Lehrende (2. Phase)	Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst
3. Phase der Lehrerbildung (Weiterbildung)	Lehrende (3. Phase) Lehrende (1. Phase)	Lehrende (Schule)
Schule	Lehrende (Schule) Studierende	Schülerinnen und Schüler

Tab. 1: Kommunikationsbeziehungen in verschiedenen Bereichen des Praxistransfers

Phänomen solcher Praxistransferprojekte (Hericks, 2004; Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke, & Thielemann, 2017; Schubarth, 2010). Unklar bleibt jedoch, wie sich phasen-übergreifende Kooperation auf die Qualität von Praxistransfer auswirkt.

In dem Bereich der zweiten Phase der Lehrerbildung sind lediglich Kommunikationsbeziehungen zwischen den originären Akteuren beschrieben worden, wobei auch bereichsübergreifende Kooperationen und Kommunikationsbeziehungen denkbar sind. Ein Praxistransfer hat insofern stattgefunden, dass die Lehrenden ein von den Entwicklerinnen und Entwicklern entwickeltes Unterrichtskonzept für den Transfer professionellen Wissens und die Entwicklung von Kompetenzen umgesetzt haben (zum Beispiel Hetfleisch, Goeze, & Schrader, 2014).

In dem Bereich der dritten Phase der Lehrerbildung sind als Sender sowohl die originären Akteure (Lehrende der Lehrerbildung) und Empfänger (Lehrerinnen und Lehrer), aber auch Lehrende der ersten Phase der Lehrerbildung als Sender beschrieben worden (zum Beispiel Hiller, dieser Band). Transfergegenstände sind auch hier

professionelles Wissen und Konzepte zur Entwicklung situationsspezifischer Fähigkeiten als Teil professioneller Kompetenz.

In dem Bereich Schule sind in den Projekten als Sender Lehrerinnen und Lehrer und Studierende und als Empfänger Schülerinnen und Schüler beschrieben worden. Dabei haben in verschiedenen Projekten die Entwicklungsforschenden in Personalunion die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer eingenommen. Die dargestellte Systematik erlaubt die Zuschreibung verschiedener Kommunikationsbeziehungen, die für den Transfer von Theorie in die Praxis der Schule in den analysierten Projekten gewählt wurden. Auf diese Art und Weise kann verdeutlicht werden, auf welche Art und Weise wer wen adressiert und auch in welchem Bereich Kommunikationsbeziehungen zustande kommen. Besonders bedeutsam scheint uns die unter Umständen mehrfache Übersetzung theoretischer Inhalte und Aussagen, bis sie die Praxis der Schule erreichen, da der Einbezug mehrerer Empfänger, die für den nächsten Bereich wiederum zum Sender werden, auch einen Einbezug unterschiedlicher subjektiver Theorien bedeutet. Diese wiederum führen zu einer Interpretation der Inhalte, wodurch es zu Verzerrungen oder gar Verfälschungen der Originalaussagen kommen kann.

Wie wird kommuniziert?

Während in dem vorangegangenen Abschnitt näher betrachtet wurde, wer beim Praxistransfer in Schule mit wem kommuniziert, werden im Folgenden unterschiedliche Arten der Kommunikation unterschieden, die unterschiedliche Beziehungen zwischen Sender und Empfänger implizieren. Es werden (1) unidirektionale und (2) multidirektionale Kommunikationsformate unterschieden. Es sei explizit darauf hingewiesen, dass es sich hier um analytische Kategorien handelt, denen keine Wertigkeit zugewiesen wird (vgl. Tabelle 2).

Unter unidirektionalen Kommunikationsformaten werden einerseits Publikationen (print und online) oder Vorträge verstanden, die zunächst nicht an konkrete Personen, sondern größere Personengruppen gerichtet sind. Andererseits werden hierunter auch die meisten Formate von Lehre in den drei Phasen der Lehrerbildung und in der Schule verstanden, sofern bestimmte Inhalte der Kommunikation durch den Sender festgelegt werden. Kennzeichen dieser Kommunikationsbeziehung ist das hierarchische Verhältnis zwischen Sender und Empfänger, in dem der Sender auf das Senden seiner Botschaft fokussiert ist und die Empfänger diese Botschaft verarbeiten sollen. Mit Verarbeitung ist nicht zwingend eine passive Rolle des Empfängers gemeint, sondern lediglich, dass der Empfänger dem Sender in seiner Kompetenz untergeordnet wird. Als Beispiele werden in den beschriebenen Projekten praxisbezogene Publikationen und Aus- und Weiterbildungskonzepte benannt.

	<i>unidirektionale Kommunikation</i>	<i>multidirektionale Kommunikation</i>
<i>Formate</i>	Publikationen (online, print); Vorträge; Lehre (sofern Inhalte durch den Sender bestimmt werden)	Netzwerke; Forschungsk Kooperationen; Workshops auf Tagungen; Lehr-Lern- bzw. Schülerlabore
<i>Rollenverteilung</i>	Sender: bestimmt Inhalte; Empfänger: verarbeitet Inhalte	Sender und Empfänger: beeinflussen und verarbeiten Inhalte des jeweils anderen

Tab. 2: Kommunikationsformate und Rollenverteilung beim Praxistransfer

Multidirektionale Kommunikationsformate sehen ein reziprokes Verhältnis von Sender und Empfänger vor. Damit ist gemeint, dass die Rollen weniger starr und nicht hierarchisch zwischen Sender und Empfänger verteilt sind. Sowohl Sender, als auch Empfänger bringen Inhalte und Kompetenzen in den Kommunikationsprozess ein, die gleichermaßen den weiteren Verlauf inhaltlich mitbestimmen. Beispiele für Praxistransferprojekte, in denen solche multidirektionalen Kommunikationsformate stattfinden, sind beispielsweise Netzwerke, Lehr-Lern- bzw. Schülerlabore oder Forschungsk Kooperationen, bei denen Praktikerinnen und Praktiker zum Gegenstand und zu Partnerinnen und Partnern von Forschenden werden. Als Netzwerk wurde in einem Projekt sein Setting bezeichnet, in dem Lehrerinnen und Lehrer und Forschende gemeinsam Unterrichtsmaterialien entwickelten.

Ein weiteres Merkmal, das die Art und Weise der Kommunikation charakterisiert, ist die Flexibilität. Während manche Kommunikationsformate unabhängig von einer räumlich-zeitlichen Kopräsenz von Sender und Empfänger funktionieren, ist diese für andere Formate wiederum unerlässlich. Als Präsenzformate sind alle Formen von Seminaren und Weiterbildungen einzustufen, bei denen Sender und Empfänger zu einer gemeinsamen Zeit an einem gemeinsamen Ort zusammenkommen. Beispiele ohne Kopräsenz sind Publikationen oder zum Beispiel online zur Verfügung gestellte Lernmaterialien für die Schule.

Während des Workshop auf dem Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ wurde einerseits der direkte Austausch in Präsenzformaten mit weniger Flexibilität als förderlich für die Präzision des Transfers diskutiert, wohingegen die permanente Verfügbarkeit von nicht-Präsenzformaten teilweise als passender für den Arbeitsalltag von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule gesehen wurde. Durch den fragmentierten Arbeitsalltag entspräche dies eher dem Nutzerverhalten der Zielgruppe in dem Bereich Schule.

In Bezug auf das *Wie* der Kommunikation wurde in den Diskussionen des Workshops ähnlich wie bei Krause and Dorsemagen (2014) das besondere Arbeitsumfeld und die dadurch entstehenden Belastungen für Lehrerinnen und Lehrer in der Schule

als zentral eingestuft. Aus ihren Erfahrungen berichteten die Teilnehmenden vielfach die besondere Bedeutung der Einlassung des Senders auf die individuellen Bedürfnisse der Empfänger und ihr Nutzungsverhalten in den jeweiligen Arbeitsumfeldern. Dies gilt sowohl für unterschiedliche Konstellationen innerhalb eines Implementationsbereichs, als auch für unterschiedliche Bedürfnisse der Akteure zwischen den Implementationsbereichen (vgl. Abschnitt Wer kommuniziert mit wem).

Was wird kommuniziert?

Zuletzt wenden wir uns der Frage zu, welche Inhalte zum Gegenstand von Praxistransfer in die Schule gemacht werden. Die in den verschiedenen Projekten benannten Transfergegenstände können in vier Kategorien gruppiert werden. In manchen Projekten wurde versucht, konkrete wissenschaftliche Befunde zu einem bestimmten Thema in die Praxis zu transferieren (zum Beispiel Lüders, dieser Band). Hier wurde wissenschaftliches Wissen, wie zum Beispiel ein Befund aus der Lehr-Lernforschung, in einen Praxiskontext übertragen. In anderen Projekten wiederum wurde implementationsstrategisches Wissen weitergegeben, das im Rahmen der eigenen (Entwicklungs-)Forschungsarbeit entstanden ist (zum Beispiel Martin, dieser Band). In der dritten Gruppe sind solche Ansätze eingeordnet worden, deren Ziel die Veränderung situationsspezifischer Fähigkeiten (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) von Lehrerinnen und Lehrern war (zum Beispiel Wibowo & Heins, dieser Band; Krosanke, Orschulik, Vorhölder & Buchholtz, dieser Band). In der vierten Gruppe sind Ansätze eingeordnet worden, die darauf zielen, Konzeptwissen zu transferieren. Damit sind beispielweise Unterrichtsreihen für die Schule oder Seminarkonzepte für die erste Phase der Lehrerbildung gemeint (zum Beispiel Hiller, dieser Band).

Diskussion und Fazit

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Praxistransfer in die Schule empirisch noch wenig erforscht ist. Zu wenig ist bekannt, um klare Aussagen über Wirkungsweisen unterschiedlicher Transferstrategien zu formulieren. Die drei vorangegangenen Kapitel sollen daher einen Ordnungsversuch darstellen, die vor einem kommunikationstheoretischen Hintergrund Beziehungen, Kommunikationsformate und Transfergegenstände identifizieren, da wir diese als zentrale Elemente des Praxistransfers in die Schule ansehen.

Praxistransfer in die Schule umfasst mindestens die beiden Bereiche der Forschung und der Schule, innerhalb derer Kommunikationsbeziehungen zum Praxistransfer in die Schule stattfindet. Jedoch findet ein Praxistransfer mit dem Ziel der

Veränderung von Prozessen in Schule auch an vielen anderen Stellen statt, wie die verschiedenen Beiträge unseres Workshops gezeigt haben. Eine im Bereich der Forschung hervorgebrachte wissenschaftliche Erkenntnis erfährt unter Umständen mehrere Übersetzungen, bis sie im Bereich der Schule ankommt. Zwei Aspekte sollten bei diesen Übersetzungen beachtet werden: Erstens steigt mit der Anzahl der Übersetzungen die Wahrscheinlichkeit deutlicher Veränderungen der Transfergegenstände. Zweitens sollte berücksichtigt werden, dass Empfänger die Botschaften im Rahmen ihrer subjektiven Theorien rezipieren und auch Transfergegenstände erneut eine Übersetzung erfahren. Daher ist es wichtig, dass im Praxistransferprozess die Komplexität wissenschaftlicher Erkenntnisse möglichst weit reduziert wird, um Missverständnisse bei der Weitergabe zu vermeiden. Dabei sollte dem Motto gefolgt werden: so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig. Kommunikative Rückversicherungen würden neben Einfachheit der Botschaft dazu beitragen, dass die Übersetzungen im Sinne der ursprünglichen Botschaft verlaufen sind.

Weiterhin sollten die Handlungslogiken der Empfänger im Kommunikationsprozess beachtet werden. Sender agieren zumeist im Sinne ihres jeweiligen Bereichs institutionalisierter Bildung. Dies bedeutet, dass Dozentinnen und Dozenten der Hochschulen die Ausbildung von Studierenden im Fokus haben, während Lehrpersonen den Unterricht in der Schule im Blick haben. Findet nun eine bereichsübergreifende Kommunikation statt, indem beispielsweise Dozentinnen und Dozenten mit Lehrpersonen kooperieren, ist es essentiell, deren Handlungslogiken zu berücksichtigen und daran anzuknüpfen. Auch wenn es im Bereich der Schule eine etablierte Herangehensweise ist, die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen, scheint dies im Bereich des Praxistransfers in die Schule noch nicht vollständig etabliert zu sein.

Praxistransfer kann durch vielfältige Formate erfolgen. Wir haben dabei unidirektionale Kommunikationsformate von multidirektionalen Formaten unterschieden. Beide Formate haben Vor- und Nachteile und sollten in Abhängigkeit von Nutzungslogiken unterschiedlicher Adressatengruppen betrachtet werden. Bezüglich der oben formulierten Empfehlung nach kommunikativer Rückversicherung sind bei unidirektionalen Kommunikationsformaten die Einschränkungen offensichtlich. Trotzdem kann ein solches Angebot für bestimmte Adressatengruppen nützlich sein. Empirische Forschung sollte daher Angebot und deren Wirkung immer auch im Verhältnis zu Merkmalen der Empfänger beforschen.

Bemerkenswert ist, dass (professionelles) Wissen der zentrale Gegenstand von Praxistransfer zu sein scheint. Dies könnte darauf hinweisen, dass trotz intensiver Kritik an einem technisch-rationalen Lehrerbildungsverständnis (Korthagen, 2001b) dieses nach wie vor eine bedeutsame Rolle spielt. Die Kritik zielt dabei weniger auf eine

Ablehnung von Wissen, sondern auf die produktive Verbindung von Wissen und Handeln. Laut Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) ist davon auszugehen, dass Wissen eine wichtige Grundlage dafür spielt, in einem reflexiven Sinne situationsspezifische Fähigkeiten auszubilden. Es müsste unseres Erachtens daher daran gearbeitet werden, einen Wissenstransfer mit der Entwicklung reflexiver Handlungen bzw. situationsspezifischer Fähigkeiten zu verknüpfen. Kommunikation beim Praxistransfer in die Schule sollte daher Wissensbestände beinhalten und mit handlungsnahen Anforderungen und Beispielen kombinieren. Somit würden Wissensbestände nicht bloß angeeignet werden, sondern aktiv in die subjektiven Theorien der Empfänger eingearbeitet. Gleichermäßen können die Sender noch im Kommunikationsprozess beobachten, dass die Verarbeitung der Inhalte durch die Empfänger in ihrem Sinne geschieht. Hierdurch würden Fehlinterpretationen in der (Weiter-)Übersetzung reduziert werden.

Kontakt

Dr. Jonas Wibowo
 Bergische Universität Wuppertal
 Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
 Institut für Sportwissenschaft, Abteilung Sportpädagogik
 Fuhlrottstraße 10
 42119 Wuppertal
 wibowo@uni-wuppertal.de

Dr. Katrin Vorhölder
 Universität Hamburg
 Fakultät für Erziehungswissenschaft
 Von-Melle-Park 8
 20146 Hamburg
 katrin.vorhoelder@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bergner, N. (dieser Band). *Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester.*
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Bükers, F., Wibowo, J. (2018). *Barrierefreiheit als Thema der Sportlehrkraftausbildung.* In R. Kähler, M. Palmen, & H. Delp (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Innovationen von Sportstätten und -räumen.*
- Dernbach, B., Kleinert, C., & Münder, H. (2012). *Handbuch Wissenschaftskommunikation.* Wiesbaden: Springer VS.

- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Hetfleisch, P., Goeze, A., & Schrader, J. (2014). Implementation eines wissenschaftlich erprobten, didaktischen Konzepts: Der Einfluss pädagogischer Autonomie auf die Wirksamkeit in der Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 297–322.
- Hiller, J. (dieser Band). Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien.
- Korthagen, F. (Hrsg.). (2001a). *Linking Practice and Theory: The pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York, London: Routledge.
- Korthagen, F. (2001b). Teacher Education: a Problematic Enterprise. In F. Korthagen (Hrsg.), *Linking Practice and Theory: The pedagogy of Realistic Teacher Education* (S. 1–19). New York, London: Routledge.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Krause, A. & Dorsemag, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987–1013). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Kraus, R.M., & Fussell, S.R. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Hrsg.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (S. 655–701). New York: Guilford Press.
- Krosanke, N., Orschulik, A., Vorhölter, K., & Buchholtz, N. (dieser Band). Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – Eine Chance zum Praxistransfer.
- Lüders, M.-K. (dieser Band). Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer.
- Mandl, H., & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Martin, A. (dieser Band). Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – Ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. *GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung*: Vol. 124. Bielefeld: wbv.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 143–161). Münster: Waxmann Verlag.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Racherbäumer, K., & Liegmann, A. B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung: Vol. 8. Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 123–142). Wien: LIT-Verlag.
- Röhner, J., & Schütz, A. (2016). *Psychologie der Kommunikation* (2., Auflage). Basiswissen Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? - Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden. rororo Sachbuch: Band 62224*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Shannon, C.E., & Weaver, W. (1976). *Mathematische Grundlagen der Informationstheorie (The mathematical theory of communication, dt. Übers.: Helmut Drefßler)*. München, Wien: Oldenburg.
- Wibowo, J. & Heins, S. (dieser Band) *Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis*.

Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer

Maren-Kristina Lüders

Einleitung

Der Transfer von Wissen aus der Praxis und in die Praxis ist kein leichtes Unterfangen, ist doch gerade diese Gestaltung des Transferprozesses der wesentliche Eckpfeiler eines gelungenen Wissensaustausches zwischen Forschung und Praxis. Nur wenn dieser Praxistransfer systematisch gestaltet wird, kann es gelingen, entstandenes Wissen aus der Praxis heraus oder in die Praxis hinein zu transferieren und es so nützlich für Forschung und/oder Praxis zu machen.

Wie aber kann ein solcher Praxis-Transfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Wer ist in diesem Prozess für was verantwortlich? Sind ausschließlich die Forschenden dafür verantwortlich, dass die Adressaten ihres Forschungsbereichs auch von ihren Forschungsergebnissen Kenntnis erlangen? Müssten nicht die Praktikerinnen und Praktiker selbstorganisiert und über die entsprechenden Fachzeitschriften ihr Wissen erweitern (wollen)? Und wie genau stehen überhaupt Forschung und Praxis in diesem Prozess zueinander? Sind sie als zwei separate Systeme zu verstehen, die zwar über sich, aber weniger miteinander sprechen? Müssten sie nicht eigentlich als Einheit in der Sache aber mit unterschiedlichen Zugängen verstanden werden? Der vorliegende Artikel versucht auf diese Fragen eine (vorläufige) Antwort zu finden. Zunächst wird es dabei darum gehen, die Systeme Forschung und Praxis miteinander in Bezug zu setzen und aufzuzeigen, in welchem Verhältnis diese nach vorliegender Einschätzung zueinanderstehen (sollten). Darauf aufbauend wird der Transferprozess genauer thematisiert, weil dies der Dreh- und Angelpunkt für einen gelungenen Praxistransfer ist. Abschließend werden konkrete Vorschläge für die Gestaltung dieses Prozesses gemacht, die dann von den Verantwortlichen erprobt und reflektiert werden müssen. Als Beispiel für die jeweiligen Argumentationen soll die Lehrerbildungsforschung bzw. der Lehrerberuf dienen.

Pädagogische Handlungsforschung nach Klafki als Gelingensbedingung für einen Praxistransfer

Pädagogische Handlungsforschung hat das besondere Merkmal, dass sie aus der Praxis heraus Forschungsfragen entwickelt und die Erkenntnisse gleichzeitig wieder in sie hineingibt, da sie all ihre Erkenntnisse immer nur als vorläufig versteht. Aus dieser Perspektive bietet sich die Pädagogische Handlungsforschung als Hintergrundfolie für einen Praxistransfer geradezu an, da sie gemäß Klafki (1984)

[mit ihrem] Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen [ist], sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Problemen dienen. (S. 267 f.)

Hiervon ausgehend kommt Forschung im Sinne pädagogischer Handlungsforschung nicht umhin, sich tatsächlich auf Praxis zu beziehen und hiervon ausgehend Fragestellungen für Forschungsvorhaben zu entwickeln. Der Transfer von Praxis- und Forschungswissen bildet aus dieser Perspektive ein wesentliches Kriterium der pädagogischen Handlungsforschung und beinhaltet somit zumindest die theoretische Voraussetzung für einen gelingenden Praxistransfer.

Handlungsforschung hebt in irgendeinem Grad bewußt [sic] und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld [...] auf der anderen Seite zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß [sic] auf. (S. 268)

Beim forschungsmethodischen Ansatz der Pädagogischen Handlungsforschung kann es demnach nützlich sein, von Beginn an den Praxistransfer mitzudenken und umzusetzen, da die Zusammenarbeit von Forscherinnen und Forschern auf der einen Seite und Praktikerinnen und Praktikern auf der anderen Seite forschungsmethodisch inhärent ist. Auf der Basis dieser Überlegungen wurde ein idealtypischer Praxistransferprozess im Kontext Pädagogischer Handlungsforschung entwickelt, der nachstehend visualisiert ist (vgl. Abb.1).

In der Abbildung 1 ist zu erkennen, dass sich nach den vorliegenden Modellvorstellungen ein gelingender Praxistransfer durch eine wechselseitige Bezugnahme der jeweiligen Erkenntnisse ergibt. Forschungsfragen orientieren sich dann an den Praxisproblemen, sodass das daraus entstandene Forschungswissen jeweils als vorläufiges Ergebnis in den Transferprozess hineingegeben wird (*Input*). Der dyadische Systempartner verarbeitet diesen Input dann je nach vorhandener Systemstruktur und

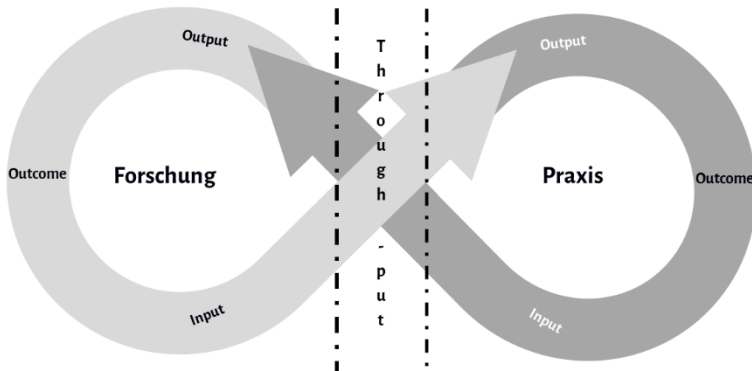


Abb. 1: Dyadischer Praxistransferprozess

Nutzen für das jeweilige System (*Through-put*). Durch den Verarbeitungsprozess entwickelt sich erweitertes Wissen (*Output*), das je nach tatsächlichem Nutzen Auswirkungen für beide Systeme zur Folge hat (zum Beispiel weitere Forschungsarbeiten, veränderte Praxis) (*Outcome*). Dieser Outcome wird dann erneut in Form eines Inputs in das Ursprungssystem zurückgespiegelt und erneut verarbeitet. In diesem dyadischen Wechselspiel stellen Forschung und Praxis eine Einheit in der Sache dar, jedoch mit unterschiedlichen Zugängen bzw. Perspektiven.

Hiervon ausgehend wird ersichtlich, dass es bei einem Praxistransfer erheblich auf die Gestaltung des Through-put-Prozesses ankommt, da genau an dieser Schnittstelle über das Gelingen bzw. Misslingen des Praxistransfers entschieden wird. Ohne einen systematischen Zugang zu dem Wissen des jeweils anderen Systems, kann kein Output oder Outcome entstehen und kein Input tatsächlich ankommen.

Systematische Gestaltung des Through-put-Prozesses im Praxistransfer

Für die Gestaltung des Through-put-Prozesses ist nach vorliegender Einschätzung ein mehrdimensionaler Ansatz gefragt, der die verschiedenen Kommunikationskanäle des jeweiligen Systems nutzt, die zur Verfügung stehen. Neben Fachzeitschriften für Lehrkräfte (zum Beispiel Lehrerbildung) erscheinen auch Guidelines, Weiterbildungsformate oder klassische Buchpublikationen hilfreich und nützlich. Über diese Zugänge kann vor allem Wissen vermittelt und über neue Erkenntnisse informiert werden, bzw. können diese angeeignet werden. Allerdings sind diese Formate weniger für einen Dialog geeignet, sondern sind eher auf das Rezipieren von Inhalten

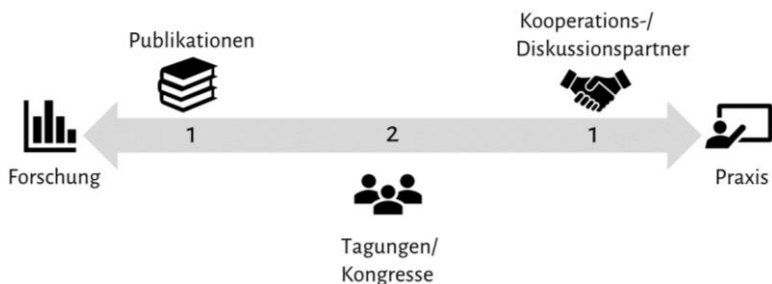


Abb. 2: Gestaltungsrahmen Praxistransfer

ausgerichtet. Um tatsächlich an den Forschungs- bzw. Praxiserkenntnissen partizipieren zu können, erscheinen dialogische Formate für einen Praxistransfer günstiger, da Interpretationen, konstruktive Kritik oder beispielsweise auch ergänzende Hinweise im direkten Austausch diskutiert werden können. Die nachstehende Abbildung visualisiert eine eigene Konzeption bzgl. eines möglichen Gestaltungsrahmens des Through-put-Prozesses (vgl. Abb. 2).

An der Abbildung 2 ist zu erkennen, dass Forschung und Praxis nach vorliegender Einschätzung ihre jeweils besonderen Kommunikationskanäle besitzen. Erkenntnisse aus der Forschung werden üblicherweise in Form von wissenschaftlichen Publikationen oder Tagungen kommuniziert, Erkenntnisse aus der Praxis werden zum Beispiel in Form von schulinternen Diskussionsplattformen durch Gespräche während Weiterbildungsformaten, über Kooperationsprojekte und beispielsweise auch über Lehraufträge an Hochschulen transferiert und so für die jeweiligen Adressanten sichtbar gemacht. Das verbindende Element dieser exemplarisch genannten Kommunikationskanäle sind aber dialogische Formate wie beispielsweise Tagungen und Kongresse. Hier können sich Forschende und Praktizierende mit ihrem je besonderen Hintergrundwissen über die jeweilige Sache austauschen, diskutieren, reflektieren, sich verabreden, neuorientieren usw. Hiervon ausgehend gibt es für einen gelingenden Praxistransfer erstens systembedingte Kommunikationskanäle, die es erfordern, dass sich die jeweiligen Systeme eigenverantwortlich mit dem Wissen der anderen Systeme auseinandersetzen und dieses einbeziehen. Und es gibt zweitens systemübergreifende Kommunikationskanäle, bei denen die jeweiligen Systempartner zusammenkommen und sich gemeinsam mit dem jeweils anderen Systemwissen auseinandersetzen, dieses ergänzen, revidieren und/oder weiterentwickeln.

Die Initiierung dieser systemübergreifenden Kommunikationsformate kann durchaus aus einem der beteiligten Systempartner hervorgehen. Denkbar ist aber auch eine Initiierung durch systemübergreifende Zugänge wie beispielsweise durch

Referentinnen und Referenten für Praxistransfer. Hierfür müssten dann möglicherweise Stellen für Praxistransferbeauftragte geschaffen werden. Wie realistisch dies ist, müssen Forschung und Praxis im Einzelfall prüfen.

Unabhängig davon erscheint aber der forschungsmethodische Zugang über die (pädagogische) Handlungsforschung geeignet, die Verantwortungsfrage für einen Praxistransfer auf beide Systempartner zu übertragen, ohne von anderer Stelle abhängig zu sein. In dieser Perspektive liegt die Verantwortung für einen gelungenen Praxistransfer bei beiden Systempartnern zugleich. Der eine muss sich am anderen orientieren und sich darauf einlassen. Insofern kommt es bei der Frage nach einem gelungenen Praxistransfer wesentlich auch auf die Haltungen und Einstellungen der Akteure der beteiligten Systempartner an.

Fazit

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen lässt sich ein gelungener Praxistransfer also als ein dyadisches Zusammenspiel zwischen Forschung und Praxis verstehen. Dieser Praxistransfer kann nur durch eine systematische Gestaltung einerseits und einer gegenseitigen Berücksichtigung der Anliegen, Zugänge und Kommunikationskanäle andererseits ganzheitlich gelingen.

Eine solche systematische Gestaltung und gegenseitige Berücksichtigung kann nach vorliegender Einschätzung nur im Dialog vollzogen werden. Dies erfordert zum einen eine intrinsisch motivierte Verantwortungsübernahme in Bezug zur Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebenswelten sowohl seitens der Forschenden als auch seitens der Praktizierenden. Zum anderen erfordert dies die Initiierung gezielter Dialogmaßnahmen wie beispielsweise die Organisation von Tagungen.

Hiervon ausgehend wird es relevant, einerseits Praxistransferangebote zu entwickeln, bei denen auf einer Meta-Ebene über Kriterien eines gelungenen Praxistransfers diskutiert wird und andererseits auch thematisch ausgerichtete Praxistransferangebote, bei denen es um einen inhaltlichen Wissens- und Erfahrungsaustausch geht. Dies kann beispielsweise gelingen, indem Forscherinnen und Forscher Tagungen gestalten, bei denen diese den Praktikerinnen und Praktikern ihre Erkenntnisse präsentieren und diese so zu einem Ausprobieren, Reflektieren, Revidieren und Weiterentwickeln angeregt werden. Gleichzeitig können auch die Praktizierenden den Forschenden Rückmeldungen zu beispielsweise den praktischen Realisierungsmöglichkeiten der theoretischen Erkenntnisse geben. Aus dieser Haltung heraus – den jeweils anderen als Partner und nicht als Antagonisten zu verstehen – kann Praxistransfer im tertiären Bildungsbereich gelingen.

Kontakt

Maren-Kristina Lüders
Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft (IBIW)
Universitätsallee 1, C1.305
21335 Lüneburg
maren-kristina.lueders@leuphana.de

Literaturverzeichnis

Klafki, W. (1984). Handlungsforschung. In C. Wulf(Hrsg), Wörterbuch der Erziehung (S. 267–272). München, Zürich: Piper.

Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer

Ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur

Alexander Martin

Die komplizierte Beziehung von Schulpraxis und Bildungsforschung

Die empirische Bildungsforschung – verstanden als „ein interdisziplinäres Vorhaben“ (Koller, Kessl & Schmidt, 2018, S. 7) – hat für den Bereich Schule und Unterricht mittlerweile eine Vielzahl an evidenzbasierten Forschungsbefunden hervorgebracht. Es erscheint keineswegs vermessen, wenn man zu der Einschätzung kommt, dass in den letzten Jahrzehnten viele Fragen im Zusammenhang mit Stärken und Schwächen des Bildungssystems sehr umfassend beleuchtet worden sind (Kahlert & Zierer, 2011). Spätestens seit der systematischen Teilnahme Deutschlands an internationalen Leistungsvergleichsstudien erfolgen bildungspolitische Entscheidungsprozesse vermehrt auch daten- und evidenzgestützt (Bromme, Prenzel & Jäger, 2016). Die kardinale Frage ist vor diesem Hintergrund aber, ob diese Befunde auch tatsächlich Eingang in die schulische Praxis auf der Ebene der Einzelschule gefunden und das Lernen von Schülerinnen und Schülern verbessert haben? Diesbezüglich zeigt sich ein gemischtes Bild. Zwar kann beispielsweise die Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards und der Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote durchaus als ein Ertrag entsprechender Forschungsbemühungen verstanden werden, zugleich aber haben weiterhin vielzählige Merkmale in Schule und Unterricht Bestand, gegen die empirisch betrachtet viel spricht, wie etwa das Sitzenbleiben, die frühe schulische Selektion oder das herkömmliche Notensystem (Euler, 2007). Zweifelsohne bestehen zwischen dem gesicherten Wissen über Praxis und ihrer Möglichkeit und Bereitschaft zur Veränderung Diskrepanzen. Das Gros der ermittelten Wissensbestände bleibt in der schulischen Wirklichkeit unberücksichtigt

und wichtige Potenziale werden nicht ausgeschöpft (Reinmann & Sesink, 2014). Dies gilt nicht ‚nur‘ für die Befunde solcher Studien, deren Anlage und Umfang es gestattet, sie in steuerungs- (bildungspolitische Ebene) und handlungsrelevante (Ebene der Praxis) Evidenzen zu übersetzen. Neben repräsentativen und kostenintensiven Large-Scale-Assessments werden jedes Jahr vielzählige mittlere und kleinere Forschungsvorhaben in Form von Eigenstudien und Qualifikationsvorhaben abgeschlossen. Wenngleich hierbei natürlich nicht immer sofort in jeder Einzelstudie steuerungs- und handlungsrelevantes Wissen entsteht, würden sich bei metaanalytischen Betrachtungen vermutlich weitere verallgemeinerbare Ergebnisse generieren lassen. Die Suche nach den Gründen für dieses Missverhältnis ist eine andauernde Aufgabe. Einige der angestellten Vermutungen seien nachfolgend skizziert:

Befunde über die Praxis sind noch keine Befunde für die Praxis

Insbesondere repräsentative Studien wie beispielsweise PISA, TIMMS oder ICILS (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016) schaffen aussagekräftige Zustandsbeschreibungen und decken wichtige Zusammenhänge auf. Wenngleich entsprechende Studien zwar oftmals auch Handlungsempfehlungen aufweisen, verstehen sich diese keinesfalls als konkrete Handlungsanweisungen im Sinne dezidierter Umsetzungsanleitungen für die schulische Praxis und bildungspolitische Entscheidungsträgerinnen und -träger. Das wiederum ist den Studien nicht vorzuwerfen, denn es ist gar nicht unbedingt ihr Anspruch. Kritische Stimmen beziehen sich in diesem Zusammenhang häufiger auf die förderpolitischen Grundlagen und monieren etwa, dass der Stellenwert empirischer Forschung, die Ist-Zustände erhebt, in den vergangenen Jahren andere, eher praxis- und transferorientierte Forschungszugänge verdrängt hat und sprechen sich für ein gleichberechtigtes Nebeneinander oder eine forschungsmethodische ‚Mischkalkulationen‘ aus, bei der sowohl Leistungen erhoben und verglichen als auch Umsetzungsmaßnahmen berücksichtigt werden (Reinmann, 2014).

Schulische Praxis und Wissenschaft begegnen sich nicht immer auf Augenhöhe

Viele Forschungsprozesse stützen sich notwendigerweise auf eine klar festgelegte Rollenverteilung. Ausgehend von einem bestimmten Erkenntnisinteresse werden Praktikerinnen und Praktiker schriftlich, mündlich oder durch Beobachtungen in den Blick genommen. In Anknüpfung an die Forschungsfrage werden diese Ergebnisse dann aufbereitet, ausgewertet und in Fazit zusammengefasst. In diesem Gefüge agieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler meist ganz bewusst als Außenstehende.

Diese Rollenverteilung kann schnell als hierarchisches Gefüge missverstanden werden, in dem sich Lehrkräfte beobachtet und kontrolliert vorkommen. Gerade die öffentlichen teils reißerischen und vorwurfsvollen Reaktionen auf ermittelte Missstände können diesen Eindruck verstärken (Bonnet & Hericks, 2014). Mit der vermehrten Bedeutung, die Designforschungsprozessen in Studien zukommt, wird versucht, dieses strikte Gefüge zu durchbrechen und auf Forschungspartnerschaften zu setzen, in denen sowohl der Gegenstand als auch die Zielsetzung der Forschung von Forschenden und Praktizierenden gemeinsam koordiniert und abgestimmt werden (Martin, 2018).

Lehrkräften fehlen Gelegenheiten, Zeit und Anreize zur Professionalisierung

Vor dem Hintergrund eines komplexen und sich stetig wandelnden Tätigkeitsfeldes, in dem Lehrkräfte agieren, ist keineswegs anzunehmen (und auch nicht beabsichtigt), dass sich in den Ausbildungsjahren sämtliche Fähigkeiten und Dispositionen so entwickeln, dass damit das gesamte Berufsleben professionell bestritten werden kann. Der berufslebenslangen Professionalisierung kommt somit eine wichtige Bedeutung zu (Aldorf, 2016). Eine Möglichkeit, den Grad der eigenen Professionalisierung auszubauen, sind Fortbildungen. Dies ist der institutionalisierte – und klammert man informelle und unsystematische Lerngelegenheiten einmal aus – wahrscheinlichste Ort, an dem aktuelle Erkenntnisse die Handlungspraxis erreichen und Praxistransfer unter professioneller Anleitung stattfinden kann. Leider zeigt sich in Bezug darauf, dass Fortbildungen im Schulsystem nicht den Stellenwert haben, den es dazu bräuchte. Die Gründe hierfür sind vielfältig und umfassen etwa dürftige Angebotsstrukturen, einen sehr engmaschigen schulischen Arbeitsalltag und fehlende Anreize, wie zum Beispiel eine Kopplung von Professionalisierung und beruflichem Aufstieg (Geißler, 2006; Lipowsky & Rzejak, 2015).

Ganz gleich, wie man diese Erklärungsansätze gewichtet, ist die zentrale Quintessenz, dass vieles von dem, was sich in der Wissenschaft als evident erwiesen hat, die Schulpraxis nicht erreicht. Die Frage lautet also, wie sich der Transfer von Erkenntnissen in die schulische Praxis begünstigen lässt? Trotz aller skizzierten Schwierigkeiten scheinen Lehrkräftefortbildungen als berufsbegleitende Lernorte grundsätzlich ein zielführender Anknüpfungspunkt zu sein, der im Weiteren aufgegriffen und vor dem Hintergrund bestehender Probleme weitergedacht werden soll.

Lehrkräftefortbildungen: Ziele, Chancen und Probleme

Versteht man Praxistransfer als ein in Kontakt treten von Wissenschaft und Praxis mit dem Ziel, dass (van Ackeren et al. 2013):

Wissensbestände [...] vorhandenes professionelles Wissen und vorhandene Praxiserfahrungen als bisherige Handlungsgrundlage ergänzen und so zu einer systematischen und intersubjektiven Weiterentwicklung vorhandener Strukturen und Prozesse im Schulsystem beitragen, (S. 54)

dann sind Fortbildungen ein naheliegender Weg, dies zu tun. Lehrkräftefortbildungen sind begrifflich nicht eindeutig bestimmt und überlappen sich zum Teil mit anderen Bezeichnungen, wie zum Beispiel Weiterbildungen. Hier wird mit dem Begriff der Fortbildung all das gemeint, was systematisch darauf zielt, das berufliche Handeln von Lehrkräften zu verbessern (Martin, 2018). Wenngleich sich um die Frage der Professionalisierung von Lehrkräften eine lebendige Kontroverse rankt, besteht durchaus Einigkeit darüber, dass diese einen Bezugspunkt braucht, auf den sie gerichtet ist (Bonnett & Hericks, 2014). Ein zentraler Zielbereich sind die Fähigkeiten und Leistungen von Schülerinnen und Schüler (Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn & Brückner, 2013). Da Lehrkräfte als Protagonistinnen und Protagonisten des Bildungssystems daran maßgeblichen Anteil haben, kommt der Erweiterung ihrer diesbezüglichen Fähigkeiten somit eine wichtige Bedeutung zu. Lehrkräfte agieren in Schule und Unterricht vor dem Hintergrund eines sich stetig wandelnden Kontextes und stets neuer Heranwachsender, denen sie begegnen und auf die sie sich einlassen müssen. Gerade weil es sich um einen sozialen Interaktionskontext handelt, in dem Menschen als Individuen aufeinandertreffen, ist die Entwicklung professioneller Kompetenz von ganz unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, wie zum Beispiel persönlichen Dispositionen, Erfahrungen etc. (Baumert & Kunter, 2011). Einer dieser Faktoren sind dann auch wahrgenommene Lerngelegenheiten wie Fortbildungen, die sich als dienlich für die Entwicklung und Ausbildung professioneller Kompetenz bei Lehrkräften erwiesen haben (Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013). Gemessen an der offenkundigen Relevanz, die dem berufslebenslangen Lernen von Lehrkräften zuzuerkennen ist, erstaunt es, dass Lehrkräftefortbildungen von der Bildungsadministration als Steuerungselement systematisch erst seit Mitte der 1990er Jahre eingesetzt werden (Eikenbusch, 2013). Gegenwärtig dominieren zwei unterschiedliche Organisationsformen: Schulexterne Fortbildungen werden zumeist überregional für einen größeren Teilnehmerkreis angeboten und greifen Fragestellungen auf, die für viele Lehrkräfte von Interesse sind. Schulinterne Fortbildungen finden zumeist in der Einzelschule statt und rücken Themen in den Mittelpunkt, die für die jeweilige Schule wichtig und von Interesse sind. Beiden Varianten wohnen

Vor- und Nachteile inne. Letztlich sind es Thema und Bedarf, die ausschlaggebend dafür sein sollten, welche Form gewählt wird. Das deutsche Fortbildungswesen weist im europäischen Vergleich nennenswerte Mankos auf, wie etwa „relativ kleine Budgets [...], mangelnde Verbindlichkeit [...] [und] fehlende Kopplung an den beruflichen Aufstieg“ (Daschner, 2004, S. 295). Wenngleich – mit den üblichen föderalen Unterschieden – alle Bundesländer Deutschlands eine schulgesetzlich geregelte Pflicht zur Teilnahme an Fortbildungen vorsehen, ist die Beteiligungsquote von Lehrkräften eher als schlecht zu bezeichnen (ebd.). Nur in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen ist die (Nicht-)Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen mit Anreizen bzw. Sanktionen verbunden, die sich zumeist auf (ausbleibende) Aufstiegsmöglichkeiten, etwa in Form von Funktionsstellen oder der (Nicht-)Einordnung in höhere Besoldungsgruppen beziehen (Lin-Klitzing, 2015).

Der Nachweis der Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung ist empirisch herausfordernd. Nimmt man den zuvor erwähnten Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern als Gradmesser, dann wird es nur schwer gelingen, eine unmittelbare Kausalität zwischen Maßnahme und Zielsetzung nachzuweisen. Gleichwohl hat sich in verschiedenen Untersuchungen ergeben, dass die Teilnahme an Fortbildungen grundsätzlich alle Bereiche der professionellen Kompetenz von Lehrkräften positiv beeinflussen kann, die wiederum die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern determiniert. Auch die metaanalytischen Betrachtungen im Rahmen der Hattie-Studie deuten darauf hin, dass „die durch Fortbildung erzielten Verhaltensänderungen bei Lehrerinnen und Lehrern beträchtlich sind ($d = .60$) und sich auch – allerdings in abgeschwächter Weise – auf die Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auswirken ($d = .37$)“ (Steffens & Höfer, 2013, S. 31). Dies ist dann am ehesten zu erwarten, wenn die Maßnahmen über einen längeren Zeitraum stattfinden und sich Input-, Erprobungs- und Feedbackphasen aufeinander beziehen und miteinander verknüpft werden (Martin, 2018).

Bilanzierend betrachtet stehen sich also die grundsätzlichen Potenziale von Lehrkräftefortbildungen als geeignete Möglichkeit für eine Professionalisierung und einen Praxistransfer und strukturelle Mängel gegenüber. Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend ein Vorschlag zur Reorganisation der deutschen Fortbildungsstruktur für Lehrkräfte skizziert werden, der sich als fundierungsbedürftiger Diskussionsbeitrag im Sinne einer ersten Ideenskizze versteht. Mit Absicht lässt dieser Entwurf zunächst Grundprinzipien des deutschen Bildungsföderalismus außer Acht und erlaubt sich einen gewissen Utopismus. Limitierungen und Hürden werden im Anschluss in den Blick genommen.

Lehrkräftefortbildungen zentral steuern und dezentral anbieten

Lehrkräftefortbildungen sollten der zentrale Ort für den Transfer von handlungs- und steuerungsrelevanten Wissensbeständen in die Praxis werden. Hierzu sind Maßnahmen zu ergreifen, die den Stellenwert entsprechender Angebote unterstreichen. Eine Um- bzw. Neugestaltung der Angebotsstruktur auf Bundes- und Landesebene, mit der die begründete Hoffnung verbunden sein kann, den Praxistransfer zu begünstigen, könnte wie folgt aussehen (s. Abb.1):

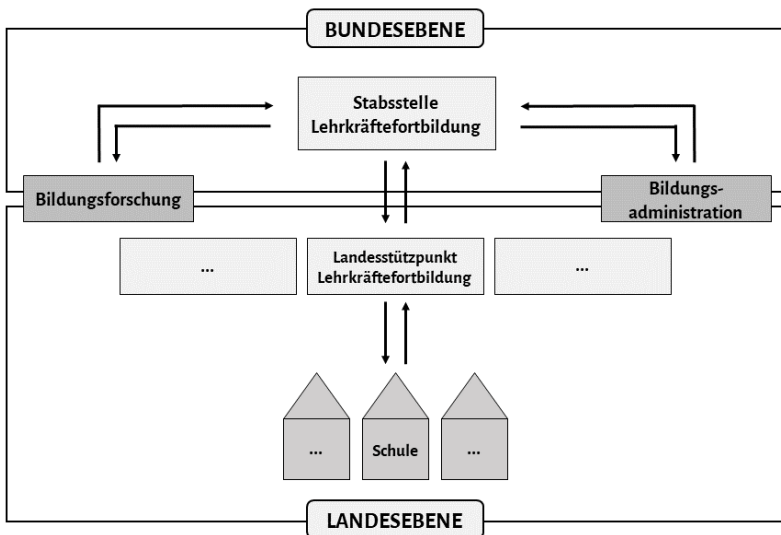


Abb. 1: Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur

Als Angelpunkt des deutschen Lehrkräftefortbildungswesens könnte auf Bundesebene eine zentrale *Stabsstelle Lehrkräftefortbildung* eingerichtet werden, deren Aufgabenspektrum folgendes umfasst:

- Sichtung und Einschätzung aktueller Befunde der Bildungsforschung hinsichtlich ihrer Relevanz für die Schulpraxis im Stile eines Clearinghauses.
- Aufbereitung der Befunde für Lehrkräftefortbildungen (zum Beispiel Materialien, Übungseinheiten für Fortbildnerinnen und Fortbildner etc.).
- Abstimmung mit der Bildungsadministration über erforderliche flankierende Maßnahmen auf Landes- und Bundesebene (zum Beispiel Erlass von Standards, Entwicklung von Förderlinien etc.).

Personell könnte sich die Stabsstelle aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, abgeordneten Lehrkräften und Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern zusammensetzen.

Die *Bildungsforschung* ist keine feste Institution mit Sitz. Gemeint sind damit all diejenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit Fragen befassen, die das Feld Schule und Unterricht tangieren. Da zumindest zu hoffen wäre, dass Forscherinnen und Forscher ein Interesse daran haben, dass sich ihre Ergebnisse in der Bezugspraxis niederschlagen, können sie die Stabsstelle als Anlaufpunkt nutzen, um Befunde weiterzugeben und einem Praxistransfer zugänglich zu machen. Zugleich bündelt die Stabsstelle systematisch Bedarfe und Fragen, die die Schulpraxis umtreiben, sodass Forscherinnen und Forscher sich auch an die Stabsstelle wenden können, um Anregungen für praxisrelevante Projekte und Forschungsfragen zu erhalten.

Die *Bildungsadministration* meint ebenfalls nicht eine feste Institution. Mit ihr sind all diejenigen Stellen und Personen auf Landes- und Bundesebene gemeint, die administrativ mit Schulfragen befasst sind. Diese Stellen sollen in verbindlichem Austausch mit der Stabsstelle stehen. Es empfiehlt sich, wenn hier feste Ansprechpartnerinnen und -partner benannt werden. In beide Richtungen können auch hier Bedarfe, Wünsche etc. artikuliert werden. Dies ist auch der Ort, der dafür zuständig sein sollte, mit politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern in Kontakt zu treten und auf dieser Ebene Einfluss zu nehmen.

Eine entscheidende Rolle spielen die *Landesstützpunkte Lehrkräftefortbildung*, die in jedem Bundesland eingerichtet werden sollten. Auf Basis der Fortbildungsvorgaben des Bundes findet hier die konkrete Fortbildung der Lehrkräfte statt. Dabei braucht es einen festen Stab professioneller Fortbildnerinnen und Fortbildner, der hauptamtlich fortbildet und selbst ebenfalls regelmäßig in der Stabsstelle fort- und weitergebildet wird. Dies könnten auch Lehrkräfte sein, die dann aber nur dieser Funktion nachgehen sollen. Grundsätzlich muss das Personal die fachliche und pädagogische Eignung aufweisen, Lehrkräfte fortzubilden, was nicht zwangsläufig an eine frühere Berufstätigkeit im Schuldienst gebunden ist. Vermutlich wäre es hier sinnvoll, über Kooperationen mit Hochschulangehörigen der Fachbereiche nachzudenken, die in der Lehramtsausbildung tätig sind (Fachwissenschaft, -didaktik, Pädagogik) und die dann in Kooperation mit den Landesstützpunkten entsprechende Fortbildungseinheiten durchführen. Die Landesstützpunkte arbeiten auf Basis der bundesweiten Standards und sind der Stabsstelle Lehrkräftefortbildung unterstellt. Zugleich spiegeln sie aber auch Bedarfe und Schwierigkeiten, die sich bei der Arbeit mit der Praxis ergeben, an die Stabsstelle zurück, sodass ein permanenter Austausch über das Thema Lehrkräftefortbildung auf Ebene aller beteiligten Instanzen mit dem Zweck stattfindet, das System kontinuierlich zu optimieren. Bezüglich der Organisationsformen ist alles möglich, von dem anzunehmen ist, dass es trägt. Das heißt, es wird

Inhalte geben, die sich en bloc für hunderte von Lehrkräften an einem zentralen Ort vermitteln lassen und es wird Fortbildungen geben, die mit wenigen Lehrkräften vor Ort in deren Schulen erfolgen.

Die *Schulen* der Länder sind nicht nur die Abnehmer der Lehrkräftefortbildung, sondern zugleich auch angehalten, systematisch Bedarfe und Wünsche zurückzumelden. Die gesamte Organisationsstruktur ist auf die Professionalisierung der Handlungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule ausgerichtet.

Dieser Idee liegt ein Verständnis von Professionalisierung und Praxistransfer zugrunde, das sich nicht in Landesgrenzen fassen lässt. Insgesamt gründet das Modell auf der Einschätzung, dass die strikte föderale Struktur des deutschen Schulwesens für bestimmte Fragen aufgeweicht werden sollte. Der Bildungsföderalismus hat in der Bundesrepublik Deutschland zwar eine lange Tradition, ist aber nicht unauflösbar, sondern politischer Wille, und der kann sich ändern. So hat etwa die Bundesregierung im Mai 2018 eine Änderung des Grundgesetzes beschlossen, die die Kooperation von Bund und Ländern mit Blick auf Finanzierungszuständigkeiten im Bildungsbereich ermöglicht und damit mit einer jahrzehntelangen Tradition gebrochen. Insbesondere auch die Vorschläge und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) machen immer wieder die Bemühungen deutlich, der bildungspolitischen Ungleichheit etwas Einheitliches entgegenzusetzen. Auch die Pläne der Bundesregierung zur Einrichtung eines ‚Nationalen Bildungsrats‘ (Bundesregierung, 2018, S. 28) (der sich zwar nicht als Entscheidungsgremium versteht) unterstreichen letztlich die Einsicht, dass landespolitische Zerrissenheit der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems nicht in allen Fragen zuträglich ist. Gerade auch für grundsätzliche Aspekte und Themen, die für die Fortbildung von Lehrkräften wichtig sind, erscheint es nicht zielführend, dass jedes Bundesland seine eigene Fortbildungsstruktur hat. Für die Einführung in ein landesspezifisches Onlinetool zur Schulorganisation besteht natürlich kein bundesweiter Bedarf, die Frage aber, wie Lehrkräfte beispielsweise mit Unterrichtsstörungen umgehen sollten, scheint hingegen nur bedingt regionalen Unterschieden zu unterliegen. Sowohl die heutige als auch die vorgeschlagene Struktur kann ihre Wirksamkeit nur entfalten, wenn Fortbildungen zu einem festen Bestandteil des Lehrberufs werden. Die skizzierte Idee einer möglichen Struktur setzt voraus, dass Lehrkräften Fortbildungen systematisch angeboten werden und sie durch ihre Rückmeldungen an die Landesstützpunkte unmittelbar Einfluss auf die Angebotsentwicklung und -dichte nehmen können. Die Teilnahme muss ein verbindlicher Bestandteil des Dienstverhältnisses sein. Da das System der Verbeamtung keine breite Gratifikationsvarianz eröffnet, bedürfte eine solche Form der Teilnahme auch keine Anreiz- und Sanktionsmöglichkeiten, da alle Lehrkräfte während ihrer Dienstzeit regelmäßig teilnehmen würden. Dies erscheint gerade deshalb sinnvoll, weil es sich hier um einen Berufsstand handelt, der in der

Obhut des Staates agiert und durch die öffentliche Hand finanziert wird. Ab einem gewissen Berufszeitpunkt ist fehlende Profession im Lehrberuf mit nahezu keinen Konsequenzen verbunden. Da – aus durchaus gutem Grund – das freie Spiel der Kräfte ausbleibt, sollten alle Lehrkräfte standardmäßig und immer fortgebildet werden. Alle an den Fortbildungen beteiligten Bereiche und Stellen müssten sich in begleitenden Evaluationen permanent bewähren. Die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts würde dann nicht alleine von den Lehrkräften vor Ort getragen werden, sondern wäre ein Indikator für die Leistungsfähigkeit des gesamten Systems und ein Promotor für einen systematischeren Praxistransfer.

Kontakt

Jun.-Prof. Dr. Alexander Martin
 Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,
 Departement Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
 Gronewaldstr. 2
 50931 Köln
 alexander.martin@uni-koeln.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. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EViS-Verbundprojektes im Überblick. *Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft, 51–73.
- Aldorf, A.-M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klußmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016). *PISA & Co. Die wichtigsten Vergleichsstudien im Überblick*. Berlin: BMBF.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Bromme, R., Prenzel, M., Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 129–146.
- Bundesregierung (2018): *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. 19. Legislaturperiode.
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn: Westermann und Klinkhardt.

- Eikenbusch, G. (2013). Lehrerfortbildung zur gemeinsamen Sache machen. Wie Schulentwicklung und Lehrerentwicklung zusammenwirken können. *Pädagogik*, 10, 6–9.
- Euler, D. (2007). Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 82–100). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Geißler, K. A. (2006): *Pädagogische Interaktion in der Erwachsenenbildung*. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch (S. 412–420). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kahlert, J. & Zierer, K. (2011). Didaktische Entwicklungsforschung aus Sicht der pragmatischen Entwicklungsarbeit. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 71–87). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koller, H-C., Kessl, F., Schmidt, K. (2018). Editorial. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 56, 7–8.
- Lin-Klitzing, S. (2015). Lehrerfortbildung – eine bildungstheoretische Konzeption. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 175–186). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2015). Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 141–160). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Martin, A. (2018). *Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik. Entwicklung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zu den Themenbereichen Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien (Internationale Hochschulschriften Bd. 650)*. Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2014). Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 63–78). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser, & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., Pant, H.-A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 193–207.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2013). Die Hattie-Studie – Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven. In H. Börner (Hrsg.), *Lehrerhandeln und Lernerfolg. Die Hattie Studie, Ergebnisse und Perspektiven* (S. 10–35). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Brückner, S. (2013). Professionelle Lehrer. Was zeichnet sie aus? *Schulmagazin* 5–10, 4, 7–10.

Practice Transfer of Qualitative Research Results

Reflections Based on a *Grounded Theory* Study

Bastian Hodapp

The Study

Theoretical Background

Leadership is relationship building. Relationships are regulated through and by emotions (Heisig, 2008). If leadership is to be understood as relationship and communication work, one can easily infer that the handling of emotions has a crucial effect on leadership processes. However, the amount of research on the connections between emotions and leadership remains scarce to this day (Pundt, 2015; Urban, 2008). At the same time, a number of authors assume that emotions play an integral part with regard to leadership (Arnold, 2003; 2011; Goleman, Boyatzis & McKee, 2003; Pundt, 2015; Urban, 2008) and that emotional competencies are essential to the actions of leaders (Dust, 2012; Müller-Commichau, 2005; Urban, 2008). One reason for the growing relevance of social-emotional competencies in the work context (Hauer, 2003; Schlegel, 2003) is that leaders are increasingly confronted with the need to provide solutions to complex social problems (Urban, 2008). Especially in reference to the education system and the pedagogically organized system of life-long learning (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014), there are hardly any empirically captured insights on the relevance of emotions in the everyday professional life of educational leaders.

Approach, Methodology, and Methods

This study follows the approach of comparative pedagogical occupational group research (Nittel et al., 2014) and *Grounded Theory* methodology (Strauss, 1991; Strauss & Corbin, 1996). Leaders from three different segments of the educational system were compared in order to conduct this study. The data was gathered in (N=15) expert interviews (Meuser & Nagel, 2013), and it was analyzed with the coding procedures of *Grounded Theory*.

Leading Questions

The study analyzes the relevance of emotions in the work environments of educational leaders. To investigate this, I asked the following questions:

1. Which emotionally charged situations do educational leaders face?
2. Which qualities of emotional competence should leaders possess?
3. How do leaders in elementary, secondary, and adult education handle emotionally challenging and straining situations?
4. What are the similarities and differences among the emotional competencies of the different educational occupation groups?

Results

I was able to reconstruct 47 descriptions of situations based on my data. The category *phenomena of threat, harm, and loss* was central to 39 emotionally negative case vignettes, while *phenomena of personal and social (re)integration and generativity* was the central category for eight positive cases. Leaders of daycare centers and high schools report many more emotional situations compared to adult education leaders. Positive emotions are especially found in reference to clients, while negative emotions are usually found in reference to coworkers, (financial) supporters, and parents. The analysis of the collected data shows that the work of educational leaders is marked by contradictions and unsolvable conflicts, especially in emotionally charged situations.

One crucial aspect of the emotional competence of educational leaders is the way they handle emotionally challenging or straining situations. Four categories have proved to be central: time reference, space reference, social reference, and personal reference. All strategies used by leaders can be placed within the dimensions of those four references.

Case Vignette Example

“There is nothing more practical than a good theory!” (Lewin, 1951, p.169) This statement by socio-psychologist Kurt Lewin is especially true for theories that were developed following the principles of *Grounded Theory*. These theories particularly stand out because they have a potentially high practical relevance due to their consistent retrospective dependence on empirical data. In my data analysis, I was able to reconstruct 47 case examples of situational descriptions (i.e. case vignettes). One of these examples is elaborated in the following passage.

Case Example: Behavior of a Parents’ Council Member who is Perceived as Confrontational

Ms. Eichin¹ claims that she occasionally encounters situations in which parents’ behavior causes “massive turmoil” (37:40). The vice president of the school recalls the case of a mother who worked toward being elected as a member of the parents’ council right at the beginning, when her child entered fifth grade. This mother supposedly “bashed” (37:56) teachers online and organized certain measures that were not discussed with the school’s leadership and that were difficult to reverse afterwards. According to Ms. Eichin, they repeatedly reached out to the woman in question; however, conversations were unsuccessful and usually ended in outbursts of rage or “denigrating speeches” (38:13) by the mother. At the same time, there was a case of mobbing in one class. That same mother artificially exaggerated this event, even after leaders had already resolved the issue with students, and this behavior of the mother additionally harmed teachers, says Eichin. This conflict also cost a lot of time. Eventually, the family in question moved, and Ms. Eichin felt that it was “good riddance” (38:35). Ms. Eichin concludes that she experienced the actions of this woman as “completely obtrusive” and “always demanding” (38:40). As a leader, states Eichin, she was forced to deal with this mother and was “helplessly at her mercy” (37:43). If she had done nothing, she would have possibly had to face even worse consequences. Eveline Eichin says she perceived the situation as “ineffective” (38:54) and noticed that school leadership was able to do only very little when parents behave inappropriately or confrontationally.

Each case example was analyzed with open and axial coding. The results of the analysis were visualized with the help of a chart, and the result of the previously described case example is shown in Figure 1.

¹ The names of the interviewees were anonymized using fictitious names for each participant. The interviews were conducted in German and the interview excerpts used in this article were translated by the author.

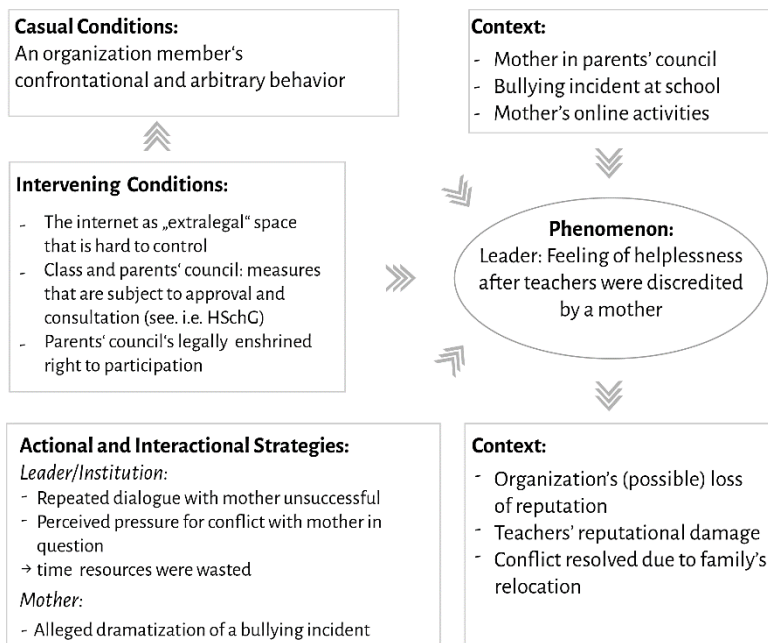


Figure 1: Result of Analysis (open and axial coding) of the Case Example "Behavior of a Parents' Council Member who is Perceived as Confrontational"

Outline of a Possible Transfer Scenario

This study surveyed educational leaders from different areas of the educational system – more specifically, the pedagogically organized system of life-long learning – and analyzes the resulting data in search of similarities and differences. Within the framework of the illustrated advanced training offers, leaders from different segments could be merged in order to learn from other examples in terms of *best practice*.

Next to the application of case vignettes in advanced training for (future) educational leaders, the results of this qualitative study could also be relevant for people who are involved in the qualification process or supervision of educational leaders. This could include professors of respective fields of study or those working at the ministry of education and cultural affairs who are responsible for the qualification of school administrators but also professional staff working in the fields of supervision,

counseling, and coaching. The study has shown that responsible (financial) supporters, too, make up an important group since their actions have a considerable influence on leaders' work.

The question of how research results can be transferred into practice leads to more questions: What is research? What is practice? Which elements (results, insights) can be carried into practice through research? Who should be involved in practice transfer? How should practice transfer be designed? How can practice transfer be influenced positively or negatively? How can long-term and sustainable transfer processes (in reference to attitudes and schemes) be accompanied? How much anecdotal or biographical credibility does practice transfer need? Are sufficient resources available to accompany practice transfer? What switching points or transfer points between research and practice, like, for example, counseling and advanced training, aid a successful practice transfer?²

How can the kind of data outlined in the case example and the analysis results generated within the framework of the qualitative *Grounded Theory* study be transferred into pedagogical practice? A possible scenario would be the use of such case vignettes for further and advanced training for (future) leaders in educational organizations. The data analysis shows that emotional dilemmas, paradoxes, and antinomies were especially important tests of educational leaders' professional decision-making and their acting as a leader. A situationally fleeting character (Wrogemann, 2012, transl. BH) marks the latter:

Referring to the mastering of different performance tests, educational leaders constantly find themselves in situations in which differences between their acting competence and the situational structure of expectations demand improvisational reactions. (p. 91)

A professional handling of such situations and challenges cannot be standardized (Kraimer, 2014, transl. BH):

In the logic of case reconstruction, requirements can be created to document the arbitrariness of a specific case and to transfer it to a substitutionary crisis management that cannot be achieved technologically or in a standardized way but only professionally. (p. 104)

Within the framework of qualification offers for educational leaders, we are confronted with the question of how those antinomies, paradoxes, and dilemmas can be discussed and worked on in a sustainable, learning-conducive way. While novices

² These questions were developed during the post-doc symposium in Hamburg (23./24. November 2017) with the topic "How can practice transfer in tertiary education research be successful?"

follow mainly context-free, rule-based knowledge, experts require situational, intuitive knowledge (Dreyfus, 2004). Case studies in particular seem to evoke personal changes so that beginners can develop into experts (Flyvbjerg, 2006):

The case study produces the type of context-dependent knowledge that research on learning shows to be necessary to allow people to develop from rule-based beginners to virtuoso experts. (p. 221)³

Participants in professional training could first gain an impression of each situation by reading the case examples. Another possibility that has already been tested with this data is to visualize case studies as a role-play with different roles and respective instructions. The challenges of dealing with emotional dilemmas, paradoxes, and antinomies became especially visible during such an experiment with students of a master's program in educational science. Following such a role-play, participants could discuss the experiences that they had and connect them to experiences in their own everyday professional life. Based on the charts (see, for an example, Figure 1), causal and intervening conditions that contributed to the development of each situation can be analyzed. These analyses allow a tracing of the causal and intervening conditions in critical and confrontational situations – those that leaders usually encounter – from a practical perspective.

Moreover, functional and less functional acting and coping strategies and their contextual embeddedness can be identified. Especially for future educational leaders and those who have only recently started their positions, such results can help anticipate areas of conflict and develop and reflect possible action strategies. Case examples allow for a response to central questions within the framework of advanced training, particularly in reference to the antinomical tensions of each professional field of action (Helsper, 2016): What are basic, structuring tensions of professional actions, and what are avoidable tensions that are constituted by framework conditions? Are there overarching tensions and antinomies in different professional fields of action, or are there distinct differences among individual fields of action? What conditions and correlations drive professional actions to paradoxical and communicative entanglements that undermine the relationship between professionals and clients?

The application of such case vignettes would also be interesting in the context of an intervention study for the development of emotional competencies. Appropriately documented interventional studies on educational leaders that consider case studies and role-plays are scarcely available (Berkovich & Eyal, 2015).

³ Flyvbjerg (2006) points out, however, that he does not want to discredit rule-based knowledge, which is of central importance in all fields, especially for novices. He states that it can become problematic, though, when this rule-based knowledge is seen as the highest learning objective.

Conclusion

The implementation of reconstructive case vignettes, like the illustrated advanced training offers for educational leaders, can support practitioners to reflect on their own action practice and exchange views on the research results at hand. The resulting suggestions could serve as reflection guides for the professional decision-making of educational leaders. The application of reconstructed case studies to emotional situations in educational leaders' everyday professional lives could additionally aid in their sensitization for handling challenging situations competently and in expanding their professional communication and decision-making strategies. Specifically, the context-specific knowledge generated by qualitative methods can support a respective professionalization.

Contact

Bastian Hodapp
 Hochschule Luzern - Musik
 Zentralstrasse 18
 CH-6003 Luzern
 bastian.hodapp@hslu.ch

References

- Arnold, R. (2011). Emotionale Führung. In M. Göhlich, S.M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 301–310). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. (2003). Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. *Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern.*
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: an international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167.
- Dreyfus, S.E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177–181.
- Dust, M. (2012). Führung an Volkshochschulen. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Thema der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. *Der pädagogische Blick*, 20(2), 69–81.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2003). *Emotionale Führung*. München: Ullstein.
- Hauer, P. (2003). Die Emotion und die konstruktivistische Erwachsenenbildung. In R. Arnold (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz. Theorien und Anwendungen* (S. 33–58). Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern.
- Heisig, D. (2008). Wie wirklich sind Emotionen? Emotionen aus systemischer Sicht. In R. Arnold & G. Holzapfel (Hrsg.), *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik* (S. 43–55). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kraimer, K. (2014). Das Projekt der Professionalisierung – zur Strukturlogik individueller Krisenbewältigung und professioneller Krisenbewältigung. In M.P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bilden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe* (S. 102–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., reviewed ed.) (S. 457–472). Weinheim: Juventa.
- Müller-Commichau, W. (2005). *Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pundt, A. (2015). Emotion, Emotionsregulation und Humor im Führungsprozess. In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung* (S. 191–202). Göttingen: Hogrefe.
- Schlegel, G. (2003). Emotionale Intelligenz und Personalentwicklung. In R. Arnold (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz. Theorien und Anwendungen* (S. 147–158). Kaiserslautern: Universität.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Urban, F.Y. (2008). *Emotionen und Führung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und praktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Wrogemann, A. (2012). Auf dem Weg zur Führungskraft. Biografische Entwicklungsprozesse von Führungskräften und deren Implikationen für eine betriebliche Weiterbildungsarbeit. *Der pädagogische Blick*, 20(2), 82–94.

Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation

Eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer?

Sebastian Röhl

Einleitung

Praxis- oder Aktionsforschung, also die Erforschung der eigenen Praxis durch die dort Tätigen, wird häufig als Mittel für die eigene Professionalisierung sowie der Verbesserung der damit verbundenen Praxis beschrieben. Darüber hinaus kann diese jedoch auch der Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung dienen (Altrichter & Posch, 2007, S. 340). Diese Argumentation lässt sich auch für den Bereich der schulischen Selbstevaluation übertragen, bei dem aus der Organisation heraus für die weitere Steuerung von Entwicklungsprozessen und zum Erkenntnisgewinn über die derzeitige innerschulische Situation auf verschiedenste Weise Daten erhoben werden (Altrichter, Posch & Messner, 2006, S. 24). Dieser Beitrag untersucht anhand eines Fallbeispiels die Möglichkeiten eines bidirektionalen Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Praxis im Rahmen einer wissenschaftlich begleiteten Praxisforschung und Selbstevaluation. Hierbei führen Praktikerinnen und Praktiker Forschung zur Unterrichts- und Schulentwicklung im eigenen Handlungsfeld eigenständig durch, werden jedoch durch Akteure der Wissenschaft in der Durchführung und Auswertung beraten und unterstützt. Darüber hinaus wird eine Nutzung der erhobenen Daten für die Beantwortung rein wissenschaftlicher Forschungsinteressen ermöglicht.

Praxisforschung und wissenschaftliche Forschung: zur Kompatibilität und Schnittmenge zweier Systeme

Im Kontext eines möglichen Transfers von Daten aus der Praxisforschung in die Wissenschaft wird häufig argumentiert, dass aufgrund mangelnder Distanz der Praktikerrinnen und Praktiker zum Forschungsgegenstand und der fehlenden wissenschaftlichen Qualifikation Gütekriterien traditioneller Forschung nicht oder nur unvollständig erreicht werden könnten (Altrichter & Posch, 2007, S. 341). Zugleich wird auf die oft fehlende Reichweite der Befunde aus dem Bereich der Praxis- und Aktionsforschung verwiesen (ebd.). Werden diese möglichen Fehlerquellen jedoch berücksichtigt, kann auch hier (angelehnt an Barney B. Glasers Dictum „all is data“) wissenschaftlich relevantes Wissen generiert werden (ebd.). So wird auch durch Praktikerinnen und Praktiker Forschung im eigenen Handlungsfeld dezidiert mit dem Ziel eines Beitrags für den wissenschaftlichen Diskurs durchgeführt (Prenzel, 2013, S. 788–789).

Umgekehrt wird argumentiert, dass Innovationen in der Praxis nur mit den Praktikerrinnen und Praktikern als gleichwertige Partner der Wissenschaft implementiert werden könnten, also die Zusammenarbeit auf Augenhöhe eine Notwendigkeit für den Praxistransfer seien (Stenhouse, 1985). Diese Art der Vernetzung zwischen Praxis und Wissenschaft, die zum Beispiel als Forschung am Modellversuch geschehen kann, wird durch Gräsel (2010, S. 15) auch als „Partizipative Forschung“ bezeichnet; Prenzel (2010, S. 788–789) differenziert darüber hinaus bei Zusammenarbeitsformen zwischen Akteuren der Praxis und Wissenschaft zwischen „traditioneller pädagogischer Kooperation“, „Handlungsforschung“, Aktionsforschung“, „Teamforschung“ und „Practitioner Oriented Research“. Als weiteres Beispiel sei hier auch die sich in den letzten Jahren etablierende Methodik der Design-Based Research genannt, die durch eine enge Verzahnung zwischen Lehrkräften und Forschenden gekennzeichnet ist (vgl. zum Beispiel Lehmann-Wermser & Konrad, 2016, S. 274). Weiterhin finden sich Formen der Kooperation, bei denen an einzelnen Schulen gezielt zu situationspezifischen Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung geforscht wird. So können sich beispielsweise im Projekt „FRISBI – Freiburger Inklusive Schulbegleitforschung“ (Scharenberg, Köpfer, Leuders, et al., 2018) im Inklusions-Entwicklungsprozess befindliche Schulen Fragestellungen der eigenen Praxis in Abschlussarbeiten von Studierenden wissenschaftlich untersuchen lassen. Insbesondere bzgl. der Diskussion der Ergebnisse zwischen den beteiligten Akteuren aus Schule und Wissenschaft werden erhebliche Chancen für den Austausch und Wissenstransfer berichtet.

Im Kontext solcher Kooperationen sollte nicht aus den Augen verloren werden, dass durchaus Zieldifferenzen bei den Partnern einer solchen Zusammenarbeit vorliegen. So liegt die Absicht der Praxispartner bei der Erhebung von Daten in der di-

rekten Nutzbarkeit für die weitere Entwicklung des eigenen Unterrichts oder der Organisation Schule, also in dem Wunsch nach der Gewinnung von Steuerungswissen und dem Anliegen einer möglichst hohen Umsetzbarkeit der sich daraus ergebenden Implikationen für die Praxis. Für die Seite der Wissenschaft steht die Nutzbarkeit der gewonnenen Daten für die Generierung fundierten Wissens im Fokus, welches an die bisherige Forschung anknüpfbar sein und zugleich eine möglichst hohe Reichweite haben sollte. Für eine Kooperation ist also eine Überschneidung der beiden Zielbereiche nötig, die einerseits durch die Kompatibilität der Forschungsbereiche der wissenschaftlichen Akteure mit den Anliegen der Schule gegeben, andererseits aber auch in möglichen Synergieeffekten zu finden sein könnte.

Synergien einer wissenschaftlich begleiteten Praxisforschung

Für die Gewinnung von validem und nutzbarem Steuerungswissen einerseits und der erfolgsversprechenden wissenschaftlichen Nutzung von Aktionsforschungsdaten andererseits erscheint es sinnvoll, beide Bereiche eng zu verzahnen. Durch eine frühzeitige Vernetzung zwischen den forschenden Praktikerinnen und Praktikern mit passenden Akteuren aus dem wissenschaftlichen Feld kann bereits in der Planungsphase der Erhebung auf existierendes (wissenschaftsbasiertes) Wissen und bereits validierte Erhebungsmethoden zurückgegriffen werden. Für Personen, die die eigene Praxis erforschen, ergibt sich somit eine höhere Zuverlässigkeit bei der Messung der ausgewählten Aspekte des eigenen Praxisfeldes und somit eine höhere Nutzbarkeit für die angestrebten Entwicklungsziele. Darüber hinaus findet bereits an dieser Stelle ein Transfer bereits existierenden wissenschaftlichen Wissens bezüglich des Anliegens der Praktikerinnen und Praktiker statt. Weiterhin ermöglicht eine frühzeitige Vernetzung die verbesserte Nutzbarkeit der generierten Daten für über das schulische Forschungsanliegen hinausgehende wissenschaftliche Fragestellungen.

Im weiteren Kooperationsverlauf können durch eine erhöhte Daten- und Analysekompetenz der wissenschaftlichen Partnerinnen und Partner Interpretationshilfen und eine Einordnung der jeweiligen Befunde in den bereits vorhandenen wissenschaftlichen Kontext zur Verfügung gestellt werden, sowie vertiefende gemeinsame Diskussionsprozesse gestaltet werden. Die gewonnenen Befunde weisen dabei durch die direkte Anbindung an die schulischen Anliegen eine hohe Relevanz für die beteiligten Praxispartner auf, wodurch eine Offenheit gegenüber einem Rücktransfer in das Praxisfeld gewährleistet ist. Insbesondere an dieser Stelle wird ein nachhaltiger Transfer bereits existierenden wissenschaftlichen Wissens in die Praxis ermöglicht.

Die so partnerschaftlich gewonnenen Daten können nun für weitere Analysen in Bezug auf wissenschaftliche Fragestellungen genutzt werden. Durch die Zusammenarbeit mit mehreren Partnerinnen und Partnern aus der Praxis ist darüber hinaus auch eine Erhöhung der Reichweite der Ergebnisse möglich.

Weiterhin können auch oft genannte Nachteile schulischer Selbstevaluation verringert werden. Es seien an dieser Stelle die folgenden Punkte genannt (vgl. Altrichter et al., 2006, S. 22):

- So bestehe bei den Befunden interner Schulevaluation häufig eine *geringe Vergleichbarkeit zu anderen Schulen*. Diesem Nachteil kann durch den oben geschilderten Einsatz bereits in anderen Studien genutzter validierter Erhebungsinstrumente vorgebeugt werden.
- Die in Lehrerkollegien oft *fehlende Kompetenz für die Durchführung von evaluativen Erhebungen* kann durch die Partnerinnen und Partner kompensiert werden.
- Das „*Schmoren im eigenen Saft*“ durch fehlenden Außenbezug kann durch die Zusammenarbeit mit außenstehenden Partnerinnen und Partnern aus der Wissenschaft verhindert werden.
- Zudem erhalten die Befunde durch diese Form der partnerschaftlichen Zusammenarbeit eine höhere *Plausibilität für die Öffentlichkeit*.

Da im Zentrum der hier geschilderten Form der Zusammenarbeit Forschungsanliegen der beteiligten Schulen stehen und die wissenschaftlichen Partnerinnen und Partner keine Kontrollfunktion innehaben, können die bekannten Vorteile interner gegenüber externer Evaluation im motivationalen Bereich und in der direkten Verwendbarkeit der Ergebnisse für die weitere Schulentwicklung erhalten bleiben.

Ein Fallbeispiel: Bidirektionaler Wissenstransfer bei der Einführung und Nutzung von Schüler-Lehrer-Feedback

Die oben geschilderte Verzahnung zwischen Praxis und Wissenschaft wurde bei der Einführung von Schüler-Lehrer-Feedback zum Unterricht in einem Schulverbund mit mehreren weiterführenden Schularten und –standorten mit insgesamt etwa 2000 Schülerinnen und Schülern umgesetzt. Hierfür wurde im Vorfeld bei der Wahl des Feedbackfragebogens auf ein bereits validiertes Instrument zurückgegriffen (*Questionnaire on Teacher Interaction*; Wubbels & Levy, 1991), sowie ein weiterer Erhebungsbogen auf der Grundlage von wissenschaftlichen Theorien zur Unterrichtsqualität (Helmke, 2012; Meyer, 2005) in der Schule entwickelt. Von wissenschaftlicher Seite wurde das Instrument mithilfe der anonymisierten Daten der ersten Einsatzphase auf die Reliabilität und strukturelle Validität hin überprüft. Weitere Hinweise

der beteiligten Lehrkräfte auf Verständnisschwierigkeiten bei einzelnen Items wurden aufgegriffen und eine Überarbeitung vorgenommen. Beim weiteren Einsatz dieser Feedbackform kamen Fragen im Kollegium bezüglich möglicher Verzerrungen der Schüler-Ratings durch Sympathie und Antipathie und Überstrahlungseffekte auf, die von wissenschaftlicher Seite zum Anlass genommen wurden, nach einer Darstellung bereits bekannter Effekte im Kollegium den Feedbackfragebogen um diesbezügliche Items zu ergänzen und die bei der nächsten Einsatzphase gewonnenen Daten auf diese Fragestellungen hin zu analysieren.

Die sich daraus ergebenden Befunde wurden wiederum mit den Lehrkräften diskutiert, woraus sich verbesserte Interpretationshilfen und Nutzungsvorschläge für den Einsatz von Schülerfeedback ergaben. Diese konnten anschließend auch für die weitere wissenschaftliche Untersuchung der Nutzung dieses Instruments durch die Lehrkräfte genutzt werden.

Ein weiteres Anliegen der Schulleitung und der Personalvertretung war die Gewinnung von Wissen bezüglich der beruflichen Belastung der Lehrkräfte an der Schule. Für dieses Anliegen, sowie zur Erhebung der Arbeitszufriedenheit und zur Implementierung des Schüler-Lehrer-Feedbacks wurde von der Schule eine interne Evaluation in Form einer Mitarbeiterbefragung durchgeführt. Der wissenschaftliche Partner recherchierte und entwickelte geeignete Erhebungsinstrumente, die sowohl für die Fragestellungen der Schule als auch für die Anknüpfbarkeit an die laufende Forschung geeignet erschienen. So wurde für die Erhebung des Belastungserlebens beispielsweise das Instrument *Arbeits- und Verhaltensbezogene Erlebensmuster* (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008) eingesetzt, welches eine hohe Validität und Vergleichbarkeit bei der Einschätzung des Belastungsempfindens im Kollegium gewährleistete. Damit verbunden war auch eine Auseinandersetzung der Lehrkräfte und der Schulleitung mit dem durch das Erhebungsinstrument propagierten theoretischen Modell eines gesunden und eines risikobehafteten Arbeitserlebens und -verhaltens, also ein reflektierter Transfer theoretischen Wissens in die konkrete Praxissituation. Durch den für die Lehrkräfte transparenten und sinnhaften Anlass sowie die Befragung direkt auf einer Mitarbeiterversammlung konnte eine Beteiligung von annähernd 100 % der Anwesenden erreicht werden, was bei rein wissenschaftlich intendierten Forschungsprojekten nur in Ausnahmefällen gelingt. Der so gewonnene Datensatz (N=114) konnte nun in Bezug auf vorrangig wissenschaftliche Fragestellungen zum Zusammenspiel der Erlebensmuster mit der Nutzung von Schüler-Lehrer-Feedback analysiert werden, wodurch sich wissenschaftlich relevante und publizierbare Befunde ergaben. Diese wurden wiederum von der schulischen Seite aus für die Weiterentwicklung der Konzeption der Unterstützung der Lehrkräfte für den sinnvollen Einsatz des Instrumentes Schülerfeedback genutzt.

Durch Kontakte des Partner-Schulverbundes zu anderen Schulen und Verbänden erfolgte im weiteren Projektverlauf durch die Gestaltung von Fachtagen und Fortbildungen ein Transfer des so gewonnenen Wissens in einem weiteren Rahmen.

Bei dem hier dargestellten Fallbeispiel erfolgte der Praxistransfer wissenschaftlicher Inhalte also zum einen durch die Verbindung der Praxisforschungs- und Evaluationsvorhaben der Schule mit bereits vorhandener Forschung. Andererseits gelang der Transfer der aus den Re-Analysen neu gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis aufgrund der Nähe zu den eigenen Erkenntnisinteressen der Schulen und der direkten Nutzbarkeit für die eigene Unterrichts- und Schulentwicklung.

Fazit: wissenschaftlich begleitete Praxisforschung als Möglichkeit für einen nachhaltigen Praxistransfer und wissenschaftlich nutzbare Forschung durch Lehrkräfte

Wie in diesem Beitrag dargestellt bietet eine wissenschaftlich begleitete Praxisforschung in vielfältiger Weise Möglichkeiten für einen nachhaltigen Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis:

- Bereits vorhandenes wissenschaftliches Wissen wird in die Forschungen der Lehrkräfte mit einbezogen
- Wissen über valide Erhebungs- und Auswertungsmethoden wird genutzt
- Die Reflexionsprozesse der Ergebnisse beziehen durch die aktive Beteiligung der wissenschaftlichen Seite vorhandene Theorie und Empirie mit ein

Umgekehrt geschieht an verschiedenen Stellen der Kooperation ein Transfer von Praxiswissen, das zum Beispiel bei der Weiterentwicklung von Erhebungsinstrumenten oder bei der Entwicklung neuer praxisrelevanter Forschungsfragen genutzt werden kann. Durch die enge Verzahnung und Begleitung ist darüber hinaus auch die wissenschaftliche Nutzbarkeit der gewonnenen Daten gegeben.

Einschränkend ist anzumerken, dass derartige Formen der Zusammenarbeit nur möglich sind, wenn zwischen den Forschungsinteressen beider Partner eine Schnittmenge herstellbar ist. Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, dass die hier vorgestellten Prozesse auf beiden Seiten ein hohes Maß an Kommunikation und Zeit benötigen, ebenso ist für eine gelingende Zusammenarbeit gegenseitiger Respekt und Offenheit nötig. In Bezug auf allgemeine Überlegungen für einen gelingenden Praxistransfer lassen sich aus den hier vorgestellten theoretischen Überlegungen und die Erfahrungen die folgenden Hypothesen aufstellen:

- Praxistransfer gelingt besonders gut dort, wo Schulen bereits selbst auf der Suche nach Wissen für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung sind.
- Eine besondere Relevanz für den Praxistransfer haben Partnerschaften auf Augenhöhe zwischen Schulen und wissenschaftlichen Einrichtungen. Hierbei sollten die Wissensbedarfe der Schulen in den Fokus gerückt werden.
- In der Ausbildung der Lehrkräfte bekommt die Förderung der (Praxis-) Forschungskompetenz eine besondere Relevanz für die erfolgreiche Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis.
- Praxisforschung und interne Evaluation sind in einem besonderen Maße bei Kooperationen mit wissenschaftlichen Einrichtungen für die Praktiker nutzbar.
- Darüber hinaus kann kooperative Praxisforschung über die Forschungsanliegen des Praxisfelds hinaus wissenschaftliches Wissen generieren.
- Weiterhin ist eine hohe Vernetzung zwischen Schulen auch für den Praxistransfer wissenschaftlichen Wissens förderlich.

Begrenzung findet eine solche Form der kooperativen Wissensgenerierung bei Themen, die nicht genuin in den Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung fallen, wie beispielsweise bildungswissenschaftliche Grundlagenforschung, bei der große Stichproben mit einer hohen Anzahl an Schulen benötigt oder aber durch die Praktikerinnen und Praktiker nicht änderbare Effekte in Lehr-Lernprozessen untersucht werden.

Kontakt

Sebastian Röhl
Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Soziologie,
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
sebastian.roehl@ph-freiburg.de

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Messner, E. (2006). Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13(1), 7–20.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4., [aktualisierte] Aufl. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer.

- Lehmann-Wermser, A. & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft (S. 265–280). Münster u.a.: Waxmann.
- Meyer, H. (2005). Was ist guter Unterricht? 2. durchges. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Prenzel, A. (2010). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage (S. 785–801). Weinheim: Juventa.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2008). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Pearson.
- Scharenberg, K., Köpfer, A., Leuders, J., Rott-Fournier, C., & Schneider, K. (2018). Freiburger Inklusive Schulbegleitforschung. ph-fr. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Schwerpunkt 2018, 10–11. Abrufbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/presse/phfr/ph_fr_18.pdf (09.07.2018).
- Stenhouse, L. (1985). Research as a Basis for Teaching. London: Heinemann.
- Wubbels, T. & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. International Journal of Intercultural Relations, 15(1), 1–18.

Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln

Die ‚TransSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen

Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und Nils Buchholtz

Zur Problematik des Praxistransfers in der Bildungsforschung

Schwierigkeiten von Reformprozessen im schulischen Bildungswesen werden unter anderem auf Probleme zurückgeführt, wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis zu überführen. So bezeichnet Prenzel (2010) den Transfer und die Implementierung von neuem Wissen aus der Bildungsforschung in die Praxis im Vergleich zum Gesundheits- oder High-Tech-Bereich als „langsam“ (ebd., S. 25). Ursächlich hierfür können unter anderem Vorbehalte von Lehrkräften sein, an Fortbildungen teilzunehmen (Richter, Richter & Marx, 2018), aber auch die fehlende praktische Relevanz von Forschungsergebnissen der Bildungsforschung (Biesta, 2011). Ansätze zur Erklärung verstehen Forschung und Schulpraxis als unterschiedliche Referenzsysteme, die jeweils eigenständigen Orientierungen, Selbstverständnissen und Fragestellungen folgen (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014; Gräsel, 2010).

Dabei birgt bereits die begriffliche Fassung eines ‚Transfers‘ Schwierigkeiten, da sich ein ‚naives‘ Transferverständnis im Sinne eines eindimensional gerichteten Wirkungsprozesses von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen in den Schulalltag bereits negativ auf den Transfer auswirken könnte (vgl. Hartmann, Decristan & Klieme, 2016). Ein Transfer sollte daher vielmehr eine dialogische Rolle zwischen beiden Referenzsystemen einnehmen. Eine begriffliche Unterscheidung von ‚Transfer‘ und ‚dialogischem Austausch‘ erscheint uns aus dieser Perspektive sinnvoll. Es kann angenommen werden, dass zum Beispiel individuelle Aspekte wie Überzeugungen

oder Rollenverständnisse eher einen dialogischen Austausch steuern können als einen gerichteten Transferprozess. Daher wird im Folgenden Transfer als ein dialogischer Austausch aufgefasst.

Aktueller Stand – ausgewählte Beispiele für die Verzahnung von Wissenschaft und Schulpraxis

Es lassen sich unterschiedliche Modelle und verschiedenste Projekte und Maßnahmen des Transferierens innovativer und/oder evidenzbasierter wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis identifizieren (für einen Überblick siehe Vigerske, 2017). Im Folgenden werden exemplarisch Projekte des Praxistransfers aus den Bereichen Lehramtsausbildung und Lehrerfortbildung skizziert, um Ansatzmöglichkeiten abzuleiten.

Verzahnung der Systeme in der Lehramtsausbildung

Maßnahmen und Projekte verschiedener Hochschulen zur Verzahnung von Wissenschafts- und Berufspraxis in der Lehramtsausbildung können vor dem Eintritt in die eigentliche Berufspraxis verortet werden und beziehen sich somit stärker auf das Referenzsystem Wissenschaft. Lehramtsstudierenden wird in diesen Projekten unter anderem die Möglichkeit gegeben, praxisrelevante Handlungsfelder kennenzulernen und aktiv an ihnen mitzuwirken (vgl. dazu auch das von Wohlers, Koenen & Wohlers (dieser Band) beschriebene Praxistransfer-Modell zum Wissensaustausch). Im Folgenden werden zwei Projekte mit dieser Zielsetzung skizziert.

Die *Oldenburger Teamforschung* wurde an der Universität Oldenburg initiiert (Fichten, Gebken, Meyer & Obolenski, 2002). Schulleitungen, Lehrkräfte und schulische Steuergruppen können dabei zu aktuellen, schulischen Problemen ein Forschungsteam einberufen, um mithilfe methodisch kontrollierter Datenerhebungen und -auswertungen Lösungskonzepte zu erarbeiten. Ein Forschungsteam besteht aus einer schulischen Vertretung, aus Studierenden der Universität und in manchen Fällen auch aus Referendarinnen und Referendaren oder der regionalen Seminarleitung. Die universitäre Vertretung nimmt dabei keine beratende Funktion ein, sondern sorgt für eine gelingende Verknüpfung der jeweiligen Parteien, indem sie unterstützt und bei forschungsbezogenen Fragen begleitet. Durch die heterogene Zusammensetzung der Teams können sich neue Perspektiven für die jeweiligen Akteure eröffnen.

Nach Fichten u. a. (2002) liegen die immanenten Vorteile dieser Vorgehensweise darin, dass die Lehramtsstudierenden zum einen verschiedene Perspektiven von Schule und Unterricht kennenlernen und Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis

herstellen können. Zum anderen mögen die Problemlagen, mit denen Schulen an die Oldenburger Teamforschung herantreten, zwar individuelle und fallbasierte Anliegen sein, allerdings werden dabei meist berufstypische Problemlagen angesprochen.

Zum anderen sind die *Studien-Praxis-Projekte der Universität Bremen* zu nennen. Im Rahmen der zweiten Initiative des Bund-Länder-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, wird das Projekt „Schnittstellen gestalten“ an der Universität Bremen durchgeführt. Ziel ist dabei, die Kohärenz der Inhalte innerhalb der Lehramtsausbildung zu stärken (Levin & Meyer-Siever, 2018). In einem der vier Teilprojekte arbeiten so Studierenden-Teams in Kooperation mit schulischen Lehrkräften und Dozierenden der Universität Bremen in Unterrichtsentwicklungsprojekten an Forschungsfragen, die von den Schulen vorgeschlagen und an die Studien-Praxis-Projekte herangetragen werden. Im Rahmen empirischer Untersuchungen agiert auch hier die wissenschaftliche Vertretung hauptsächlich begleitend und unterstützend.

Beide Projekte, die *Oldenburger Teamforschung* und die *Studien-Praxis-Projekte der Universität Bremen*, besitzen eindeutige Vorteile für die Lehramtsausbildung und die involvierten Schulen. Es wird aber deutlich, dass die gestellten Projektanfragen die Richtung der Transferprozesse determinieren und einseitig im Transfer von Schule zu Wissenschaft liegen. Möglicherweise könnte hier die Gefahr bestehen, dass die Vernetzung von Theorie und Praxis stark selektiv und lokal eingeschränkt ist. Es ist nicht sichergestellt, wie andere Schulen von den Ergebnissen profitieren können oder wie etwa nicht-fallrelevante Forschungsergebnisse eine Rolle spielen können.

Verzahnung der Systeme in der Lehrerfortbildung

Im Gegensatz zu den oben geschilderten Maßnahmen soll im Folgenden die Vernetzung innerhalb der Berufspraxis der Lehrkräfte fokussiert werden. Das *Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik* (DZLM) ist eine bundesländerübergreifende, von derzeit acht Hochschulen und verschiedenen Partnern getragene Anlaufstelle für die Lehrerfortbildung im Fach Mathematik. Das Zentrum wurde von der Deutschen Telekom Stiftung 2011 initiiert, um in erster Linie Fortbildungen für pädagogische Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Fach Mathematik durchzuführen. Die Fortbildungskonzepte werden dabei kontinuierlich beforscht und verbessert (DZLM, 2015). Das DZLM legt unter anderem einen Schwerpunkt auf die Fortbildung und Zertifizierung von fachfremden Lehrkräften und hat mittlerweile in Kooperation mit verschiedenen Universitäten auch einen Weiterbildungsstudiengang ‚Berufsbegleitende Lehrerbildung (Mathematik)‘ initiiert. Inhaltlich werden auf jeweils zwei Jahre Fokusthemen, wie zum Beispiel fachspezifische Sprachbildung, identifiziert. Dazu heißt es: „Diese Themen sind aus Sicht der Forschung sowie den *Bedarfen* in den Bundesländern aktuell besonders relevant.“ (DZLM, 2018), wobei nicht klar ist, wer die

Themen identifiziert oder wie diese Themen bestimmt wurden. Die Fortbildungen des Zentrums werden dezentral im Rahmen von Tagungsveranstaltungen in Kooperation mit lokalen Fortbildungsträgern, Kursen oder Online-Selbstlernplattformen angeboten.

Einen staatlichen Auftrag zur Lehrerfortbildung verfolgt die schwedische nationale Agentur für Bildung (Skolverket) mit ihren Programmen *Matematiklyftet* und *Läslyftet*. Die Agentur ist die zentrale administrative Behörde im Bildungsbereich in Schweden. Das Ziel, dass die schwedische Bildung einen guten Qualitätsstandard beibehält, will die Agentur mit Hilfe nationaler Schulentwicklungsprogramme erreichen, wie beispielsweise den Programmen „Matematiklyftet“ (seit 2012) und „Läslyftet“ (seit 2014), die an die deutschen SINUS-Transferprogramme angelehnt sind (Skolverket, 2018). Die Programme basieren auf Forschung zur Verbesserung von Unterricht und finden vor Ort in Schulen statt. Die Fortbildungsprogramme konzentrieren sich auf Peer-Learning zwischen Lehrkräften sowie die aktive Erprobung der gelernten Inhalte im eigenen Unterricht. In online-basierten Lernmodulen lernen Lehrkräfte wie sie ihren Unterricht fachlich planen, durchführen und evaluieren können. Durch den expliziten staatlichen Auftrag zur Breitenförderung liegt ein anderer Ansatz vor als ihn traditionelle Fortbildungen fokussieren, die begrenzte Teilnehmerzielgruppen ansprechen. Bis Ende 2016 hatten 35.580 Personen – dies entspricht drei von vier Mathematiklehrkräften an Pflicht- und Oberschulen in Schweden – mindestens ein Jahr lang am „Matematiklyftet“ teilgenommen. Die Kosten des Programms werden auf ca. 60 Mio. Euro geschätzt; die hohe Teilnahmequote wurde unter anderem dadurch erreicht, dass den beteiligten Schulen für jede teilnehmende Lehrkraft staatliche Zuschüsse in Höhe von bis zu 20 % des jährlichen Gehalts gezahlt wurden (Skolverket, 2012). Evaluationsergebnisse ergaben, dass Lehrkräfte, die an den Fortbildungen teilgenommen haben, sich ihrer Rolle als Fachlehrerinnen und Fachlehrer bewusster sind, besser im Unterricht kommunizieren und ihren Unterricht besser auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausrichten können. Durch die große Variationsbreite in der Art und Weise, wie Lehrkräfte sich mit den Fortbildungsinhalten an den jeweiligen Schulen beschäftigt haben, konnten diese Effekte jedoch nicht bestimmten Bestandteilen des Programms zugeschrieben werden (Österholm et al., 2016; Bergqvist et al., 2017).

Beide Projekte, das DZLM und die Projekte des Skolverket in Schweden, zeigen, wie eine Verzahnung der verschiedenen Referenzsysteme auf nationaler Ebene und mit Blick aus der Forschung beschränkt werden können. Allerdings ist nicht eindeutig identifizierbar, inwiefern Transfer- und Austauschprozesse in den Projekten initiiert und gerichtet sind. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine explizit schulpraktisch gewichtete Ausweisung von Forschungs- und Arbeitsthemen

zumindest nicht ausdrücklich intendiert ist. Kritischer kann darüber hinaus der Aspekt betrachtet werden, dass eine bewusste und zielführende Verzahnung von Wissenschafts- und Berufspraxis im Sinne eines dialogischen Austauschs nicht direkt angestrebt wird.

Die *TranSphere* als interdisziplinärer Raum für den Praxistransfer

Aus den eben benannten Beispielen wird deutlich, dass es für die Verwirklichung eines dialogischen Austausches ein Setting benötigt, welches Wissen und Herausforderungen aus beiden Referenzsystemen gleichermaßen berücksichtigt. Mit der Einführung der Idee einer *TranSphere* – im Sinne einer Sphäre zur Verzahnung von Wissenschafts- und Berufspraxis – soll ein dritter Raum geschaffen werden, der es ermöglicht, die Vertretung aus Forschungspraxis und Schulpraxis im dialogischen Austausch zusammenzuführen und Transferprozesse anzustoßen. Ähnlich schlagen es auch Coburn und Stein mit ihrer Idee eines ‚interactice space‘ vor (Coburn & Stein, 2010, S. 7) oder Penuel und Kollegen, die von ‚Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften‘ sprechen (Penuel et al., 2015; für einen Überblick vgl. Hartmann et al., 2016).

In unserer Vorstellung einer *TranSphere* bietet diese einen Ort für Diskussionen und Aushandlungsprozesse. Sie sollte so angelegt sein, dass eine wissenschaftliche und schulische Vertretung zusammenkommt, um Problemlagen innerhalb der Schule und Erkenntnisse und Forschungsanliegen der Wissenschaft zu diskutieren sowie Lösungsansätze auszuarbeiten. Ähnlich dem Prinzip von Vermittlungsagenturen, sollte so eine Symbiose im Sinne beiderseitiger Gewinn- und Nutzenoptimierung arrangiert werden. Anlässe, Befunde oder Problemlagen sollten dazu aus aktuellen Bedarfen beider Referenzsysteme stammen und gleichermaßen berücksichtigt bzw. moderiert werden. Ein weiteres bilaterales Ziel ist dabei, dass beide Referenzsysteme durch den gegenseitigen Austausch mit neu konstruiertem Wissen, Erfahrungen und Erkenntnissen gespeist werden. Diese Offenheit bietet formale Spielräume zur Ausgestaltung der *TranSphere*, wie etwa in Form von Weiterbildungsprogrammen, Wissenschaftskommunikation oder digitalen Zugängen, wie Foren, Blogs oder Videos. Entgegen gerichteter Transferprozesse steht im Fokus der *TranSphere* also, dass interdisziplinäre Lehr- und Lernprozesse wissenschafts- sowie praxisbasiert initiiert, moderiert bzw. beraten und in beide Systeme zurückgespiegelt werden können.

Stellung und Funktionen der *TranSphere* zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis

Die Herausforderung der *TranSphere* besteht darin, dass Beteiligte der *TranSphere* die Effektivität und Bedeutung des dialogischen Austauschs erfahren und rückwirkend in ihre Referenzsysteme implementieren. Die *TranSphere* kann so interpretiert werden, dass sie einen interdisziplinären Austausch regelorientiert anleitet. Sie würde damit den Bedarfen und Voraussetzungen der Nutzer entsprechen, welche in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Dreyfus und Dreyfus (1987) hinsichtlich der von ihnen in die *TranSphere* eingebrachten Bedarfe und Probleme als Novizen zu bezeichnen sind. Durch die Regelorientierung wird so die Möglichkeit geschaffen, weiterführende Erfahrungen in realen Situationen zu sammeln und diese durch die hinzugewonnene Expertise auf weitere, komplexere Handlungssituationen zu transferieren. Für Forschende kann dies beispielsweise zur Planung bedarfsgerechterer Lehrerfortbildungen führen oder zur Anregung nutzeninspirierter Grundlagenforschung. Aber auch die angewandte Forschung und die Lehramtsausbildung können durch den Austausch profitieren, indem beispielsweise neue Forschungsfelder identifiziert werden oder die Lehrerausbildung aktuellen Ausbildungsschwerpunkten angepasst wird. Langfristig ist das Ziel, eine zunehmende Deregulierung von Transfer- und Austauschprozessen im Sinne eines Expertenstatus zu erreichen. Dafür müssen Diskussionsleitfäden entwickelt werden, die den Raum der *TranSphere* anfänglich strukturieren. Ein Mitglied kann dabei als Moderatorin oder Moderator fungieren und die gemeinsamen Diskussionsrunden in der *TranSphere* anleiten und zielgerichtet voranbringen. Denkbar wären auch eine externe Moderation, die nicht zu einer Vertretung der Referenzsysteme gehört, aber an den regelmäßigen Treffen teilnimmt. Dies hätte den Vorteil, dass eine symmetrische Kommunikation aufgebaut werden könnte. Abbildung 1 verdeutlicht die Funktionsweise der *TranSphere*.

Strukturelle Implementierung der *TranSphere*

Forschende und Lehrkräfte, die an der Einspeisung von Wissen in die *TranSphere* beteiligt sind, übernehmen die Funktion von Wissenskonstrukteuren. Sie beziehen ihr Wissen aufeinander und konstruieren daraus neues Wissen, so dass die Akteure, im Sinne von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die neuesten Ergebnisse aus Wissenschafts- und Berufspraxis in die jeweiligen Referenzsysteme zurücktragen können. Wie oben schon angesprochen, erscheint es im Sinne des Novizen-Experten-Modells nach Dreyfus & Dreyfus (1987) sinnvoll, diesen Austausch zunächst anzuleiten.

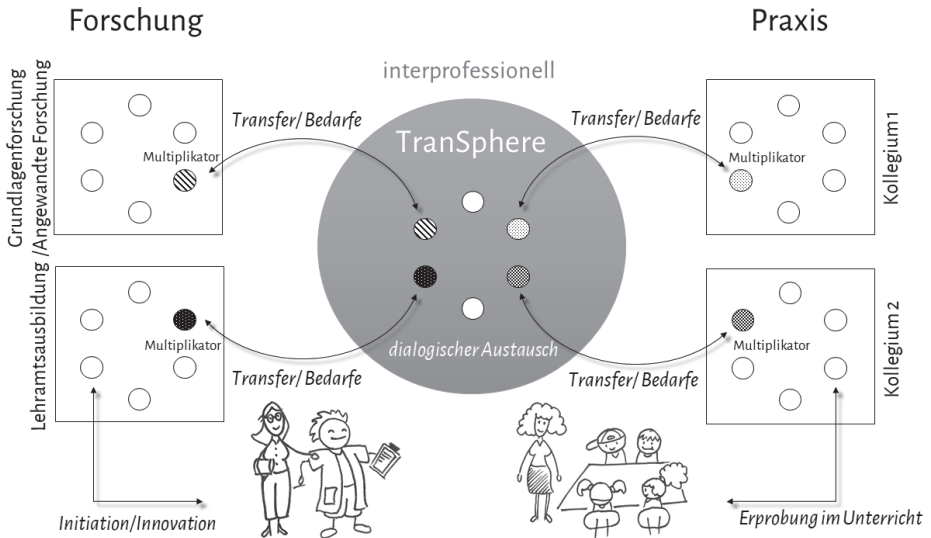


Abb. 1: Modell der TranSphere

Strukturelle Überlegungen betreffen auch die Reichweite der *TranSphere*. Derartige Räume können sowohl fachspezifisch oder überfachlich konzipiert werden. Es erscheint beispielsweise sinnvoll, Fokusthemen zu identifizieren, die aktuelle bildungspolitische Bedarfe aufgreifen und immer wieder Gegenstand von Problemlagen in Forschung und Praxis sind. Die Themen innerhalb der *TranSphere* könnten beispielsweise auch durch Akteure des Bildungssektors eingebracht werden. Dazu sind Systeme zu entwickeln, die diese Themenwahl im Sinne einer demokratischen Partizipation aller Teilnehmenden des Bildungssektors gewährleisten. Themen, die nicht über Abstimmungsprinzipien in die *TranSphere* gelangen und eher lokal durch die Mitglieder definiert sind, können an der jeweiligen lokalen *TranSphere* behandelt werden, was jedoch eine normative Unterscheidung zwischen nationalen und lokalen Themen voraussetzt.

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Innerhalb der *TranSphere* existieren verschiedene Arten von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, an die auch unterschiedliche Anforderungen und Aufgabenbereiche geknüpft sind. Zum einen gibt es die wissenschaftlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, auf der anderen Seite die schulischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Die wissenschaftlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren entstammen ihren jeweiligen Fachgebieten und müssen eine breite fachliche Kenntnis über praxisrelevante Forschungsergebnisse besitzen. Zu ihren Aufgaben gehört es, diese Forschungsergebnisse adressatengerecht in Form angemessener Wissenschaftskommunikation aufzuarbeiten. Es ist jedoch davon abzuraten, diese Vermittlung einseitig gerichtet zu belassen und dabei an einen linearen Transfer von Forschung zur Schulpraxis zu denken. Vielmehr sollten die wissenschaftlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die innerhalb der *TranSphere* diskutierten Themen der Schulpraxis sowie entsprechende Handlungsempfehlungen in die Forschung weitertragen und auf Experten-Tagungen diskutieren oder in wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlichen. Der Vorteil einer solchen klaren Aufgabenformulierung liegt in der Entlastung der Forschenden außerhalb der *TranSphere*, die Transferprozesse somit nicht explizit initiieren müssen und ihre Kapazitäten im Forschungsprozess bündeln können.

Die schulischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren stammen aus dem Referenzsystem Schule und sind unterschiedlichen Schulen zugeordnet. Es ist je nach Bedarf und inhaltlicher Ausrichtung des Austausches denkbar, dass jede Schule eine Multiplikatorin bzw. einen Multiplikator in die *TranSphere* entsendet oder eine Multiplikatorin bzw. ein Multiplikator mehreren Schulen zugeordnet ist. Die Vertretungen sollten in jedem Fall in der Lage sein, Erkenntnisse von den wissenschaftlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an die jeweiligen Kollegien weiterzuleiten und Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an den betreuten Schulen zu initiieren. Mithilfe von unter anderem digitalen Angeboten der *TranSphere* kann die Implementierung unterstützt werden. Dabei sollten die Akteure nicht als ausführende Organe angesehen werden, die evidenzbasierte Ergebnisse in die Schulpraxis transferieren, sondern vielmehr als Organe der Begleitung und Unterstützung gelingender Schulentwicklungsprozesse. Innerhalb der Schulen ist die Vertretung umgekehrt als Ansprechpartnerin und Ansprechpartner zu verstehen, die Problemlagen erfasst, präzisiert und an die Mitglieder der *TranSphere* weiterleitet. Zudem können forschungsbasierte, lokale Untersuchungen unterrichtlichen Handelns und Wirkens angestoßen werden, um fallbezogene Lösungsansätze mit einzelnen Lehrkräften zu entwickeln.

Kontaktstellen

Die *TranSphere* bietet mehrere Kontaktstellen für die am Bildungsprozess Beteiligten. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können nach der Konstruktion neuer Erkenntnisse die Vertretung kontaktieren, die wiederum diese Erkenntnisse durch ihre breite wissenschaftliche Aufstellung verorten und weitertragen kann. Gleichzeitig werden Bedarfe aus der Schule über die *TranSphere* in die Wissenschaft getragen. Über das Erstellen von Informationsseiten im Internet, Zeitschriften oder Tagungen

und Präsentationen können sich die wissenschaftlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auch auf bildungspolitischer Ebene für die Belange des Referenzsystems Schule einsetzen. Eventuell sind diese Bedarfe auch für Stiftungen interessant, die wissenschaftliche Projekte finanziell unterstützen.

Die Lehrkräfte wiederum nutzen die Kontaktstelle der schulischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Diese haben durch den dialogischen Austausch innerhalb der *TranSphere* Einsichten in die Ergebnisse der Forschung und können diese in bestimmten Fällen für die Schulpraxis nutzbar machen. Lehrkräfte werden somit in ihrer Situation ernst genommen, können Lösungsansätze im eigenen Unterricht erproben und Rückmeldungen zur Effektivität von Forschungsansätzen geben. Damit wird die *TranSphere* zu einem Pool an Möglichkeiten für Lehrkräfte, Expertise zu gewinnen und weiterzutragen. Auch Forschende haben mit den schulischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine Kontaktstelle, insbesondere, wenn zum Beispiel Unterrichtskonzepte, Lernsoftware oder Materialien entwickelt oder praktisch erprobt werden sollen.

Verbreitung

Neben dem dialogischen Austausch zwischen den verschiedenen Akteuren der *TranSphere* stellt sich zudem die Frage nach dem Austausch verschiedener *TranSpheren* (national wie regional, siehe Abschnitt Strukturelle Implementierung) untereinander, um Synergieeffekte durch parallele Arbeitsprozesse zu ähnlichen Themen zu nutzen. Inwiefern können Ergebnisse unterschiedlicher *TranSpheren* zusammen- und weitergetragen werden, um Arbeitsergebnisse mit allen Beteiligten im Bildungssektor zu teilen und auf übergeordneten Ebenen nutzbar zu machen? An dieser Stelle wird noch einmal auf die Wissenschaftskommunikation verwiesen. Sie kann beispielsweise durch das Verfassen von Handreichungen zu empirischen Forschungsergebnissen von ‚best practice‘ geschehen, oder aber, indem empirische Forschungsstände zusammengefasst und adressatengerecht aufbereitet werden (Hartmann et al., 2016). In ihrer Übersicht über gängige Transfermodelle im Bildungswesen beschreiben Burkhardt und Schoenfeld (2003, S. 4) dies als das sogenannte „Summary“ Modell. Darin wird vorgeschlagen, dass professionelle Institutionen, wie Zusammenschlüsse von wissenschaftlichen Gemeinschaften oder nationale Zentren, wissenschaftliche Zusammenfassungen produzieren, die Lehrkräften zugänglich gemacht werden können.

Eine praktische Umsetzung von derartigen digitalen Formen der Veröffentlichung stellt beispielsweise die mathematikdidaktische online-Plattform PikAS dar. Die Plattform erlaubt es Schulen, selbstständig Fortbildungsprogramme auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse durchzuführen, und dient Lehrkräften dazu, sich

im Eigenstudium die Webinhalte der Plattform zu erarbeiten und im eigenen Unterricht zu erproben (PikAS: <https://pikas.dzlm.de>).

Unabhängig von der auf Multiplikatorinnen und Multiplikatoren basierenden Fortbildung von Kollegien kann ein digitales Angebot auch parallel aus einer interdisziplinären Perspektive fokussiert und als entsprechendes Fortbildungsangebot gestaltet werden – beispielsweise, wenn ähnliche Diskurse in fachspezifischen *TranSpheren* geführt werden. Dies ermöglicht einerseits einen interdisziplinären Austausch über Fokusthemen, andererseits hätte dieser Ansatz bei der Entwicklung von Onlinefortbildungen den Vorteil, dass für verschiedene Fächer nur der inhaltliche Bezug ausgetauscht werden muss, Erprobungsaufträge aber identisch formuliert werden können. Die Ergebnisse der Reflexion über das Gelingen oder Misslingen dieser Fortbildungsinhalte könnte dann in die *TranSphere* zurückgetragen werden.

Eine adressatenorientierte und an Bedarfen ausgerichtete digitale Weiterbildung ist darüber hinaus als Maßnahme zur Qualitätssicherung zu sehen, da weiterbildungsgebundene zeitliche Ressourcen frei für Aktivitäten im schulischen Setting werden. Positiv ist außerdem, dass geprüfte digitale Inhalte zur Verfügung stehen, die den Ansprüchen aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse gerecht werden. Dies erscheint bislang noch als ungenutztes Potenzial in der digitalen Weiterbildung. So können sich digitale Fortbildungen nicht nur an Klickzahlen orientieren, sondern den Fortzubildenden eine aktive Rolle im Fortbildungsprozess zuweisen.

Fazit und Ausblick

Insgesamt bietet die Idee der *TranSphere* die Bildung eines institutionalisierten Raumes, der es den Akteuren beider Referenzsysteme ermöglicht, in einen dialogischen Austausch zu treten und Kapazitäten zu bündeln bzw. umzulagern. Zu prüfen bleibt, inwieweit die Verbreitung von Inhalten und Ergebnissen im jeweiligen Professionsfeld gewährleistet werden kann. Zeitschriften, Internetforen und Onlineblogs besitzen eine breite öffentliche Reichweite. Welche weiteren Möglichkeiten der Umsetzung, außer digitaler Weiterbildung, denkbar sind, muss noch ausgearbeitet werden. Hier sind kreative und innovative Ideen gefragt.

Die Überlegungen zur *TranSphere* sind zudem abhängig von Elementen der Bildungsadministration. Diese müssten Transfer- und Austauschprozesse anregen und den Rahmen für eine Realisierung schaffen. Dabei steht der Überlegung, die *TranSphere* im Fortbildungsbereich von Landesinstituten zu verorten, entgegen, dass die Landesinstitute nur eingeschränkten Zugang zur Forschung besitzen und selbst eher Teil des Referenzsystems Praxis sind. Andererseits sind Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaft, wie beispielsweise bei der Entwicklung von online Stu-

dienkursen (zum Beispiel auf der Plattform <http://www.edx.org>), abhängig vom Geschäftsmodell der Anbieter (vgl. Walgenbach, 2017) und damit würden *TranSpheren* auch ein wirtschaftliches Interesse verfolgen.

Es bleibt dementsprechend abzuwägen, in welcher Form eine *TranSphere* initiiert werden kann. Hier bedarf es innovativer Ansätze, um einen dialogischen Austausch anzustoßen und evidenzbasierte Forschungsergebnisse sowie praxisrelevante und -erprobte Maßnahmen wirksam zu nutzen.

Kontakt

Assoc. Prof Dr. Nils Buchholtz
University of Oslo, Institute for Teacher Education and School Research
Postboks 1099, Blindern
0317 Oslo
Norway
n.f.buchholtz@ils.uio.no

Dr. Katja Meyer-Siever
Universität Bremen, Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung
Universitäts-Boulevard 11/13
CW2, Raum A 2.2260
28359 Bremen
siever@uni-bremen.de

Dr. Sebastian Schorcht
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Didaktik der Mathematik
Karl-Glöckner-Str. 21c
35394 Gießen
Sebastian.Schorcht@math.uni-giessen.de

Literatur

- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann, T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt* (S. 95–121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergqvist, T., Liljekvist, Y., van Bommel, J., & Österholm, M. (2017) Evaluation of a large scale professional development program: Vol 2. In B. Kaur, W.K. Ho, T.L. Toh, & B.H. Choy (Hrsg.), *Proceedings of the 41st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (S. 153–160). Singapore: PME.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 3–54.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A.H. (2003). Improving educational research: toward a more useful, more influential, and better funded enterprise. *Educational Researcher* 32(9), 3–14.

- Coburn, C.E., & Stein, M.K. (Hrsg.) (2010). *Research and practice in education: building alliances, bridging the divide*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.L. (1987). *Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Deutsches Zentrum für Lehrerbildung in Mathematik (DZLM) (2015). *Selbstbericht 2015. Qualifizieren. Forschen. Netzwerke bilden*. Abrufbar unter <https://www.dzlm.de/files/uploads/DZLM-Selbstbericht-2015-Final-f%C3%BCr%20Webseite%2023-07.pdf> (05.05.2018).
- Deutsches Zentrum für Lehrerbildung in Mathematik (DZLM) (2018). *Fokusthemen im Fokus*. Abrufbar unter <https://dzlm.de/fort-und-weiterbildung/fokusthemen> (05.05.2018).
- Fichten, W., Gebken, U., Meyer, H., & Obolenski, A. (2002). *Oldenburger Teamforschung und lebenslanges Lernen*. *Einblicke*, 36, 14–17.
- Gräsel, C. (2010). *Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13(1), 7–20.
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). *Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, Supplement 1, 179–199.
- Levin, A., & Meyer-Siever, K. (2018). *Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios*. In Universität Bremen (Hrsg.), *Resonanz. Magazin für Studium und Lehre an der Universität Bremen. Schnittstellen gestalten. Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen. Professionalisierung zum Reflective Practitioner. Sonderausgabe 2018* (S. 24–31). Bremen: Universität Bremen.
- Österholm, M., Bergqvist, T., Liljekvist, Y., & van Bommel, J. (2016). *Utvärdering av Matematiklyftets resultat: Slutrapport [Evaluation of the results from the Boost for Mathematics: Final report]*. Umeå, Schweden: Department of Science & Mathematics Education.
- Penuel, W.R., Allen, A.-R., Coburn, C.E., & Farrell, C. (2015). *Conceptualizing researchpractice partnerships as joint work at boundaries*. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20, 182–197.
- Prenzel, M. (2010). *Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13(1), 21–37.
- Richter, E., Richter, D., & Marx, A. (2018). *Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>.
- Skolverket (2018). *Lärportalen: Moduler för Matematik (Matematiklyftet)*. Abrufbar unter <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/1-matematik/alla/alla> (05.05.2018).
- Skolverket (2012). *Matematiklyftet*. Abrufbar unter https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.204675!/Program_beskrivning_Matematiklyftet240802013.pdf (05.05.2018).
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer.
- Walgenbach, K. (2017). *Elitebildung für alle? Massive Open Online Courses (MOOCs)*. *Erziehungswissenschaft*, 55, 37–45.
- Wohlers, J., Koenen, J., & Wohlers, K. (dieser Band). *Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung*.

Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien

Jan Hiller

Die Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode

Als Unterrichtsmethode für den Geographieunterricht stellt die Unternehmensfallstudie geeignete Rahmenbedingungen her, um wirtschaftsgeographische Konzepte auf induktivem Erkenntnisweg anhand eines exemplarischen Unternehmens zu erlernen (Hiller, 2017). Im Sinne einer „Geographie des Unternehmens“ (Bathelt & Glückler, 2018) können so beispielsweise die Unternehmensgründung, die Einbettung in regionale Produktionssysteme, Standortentscheidungen oder Internationalisierungsprozesse im Kontext der Globalisierung zum Unterrichtsgegenstand werden.

Definieren lässt sich die Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode mittels der vier *Design-Prinzipien* Akteurszentrierung, regionale Verankerung, Problemorientierung und situiertes Lernen (siehe Abb. 1):



Abb. 1: Design-Prinzipien der Unternehmensfallstudie

- Das Design-Prinzip *Akteurszentrierung* knüpft an den mikroökonomisch argumentierenden Ansatz der Relationalen Wirtschaftsgeographie an (Bathelt & Glückler, 2018).
- Das Design-Prinzip *regionale Verankerung* sorgt dafür, dass die zu vermittelnden Lerninhalte im regionalen Umfeld (eines Schulstandortes) verortet werden. Diese Verankerung besitzt einen Mehrwert, der allen voran durch identitätsstiftende Wirkungen und der Anbahnung von außerschulischem Lernen zu begründen ist.
- Das Design-Prinzip *Problemorientierung* wird im Sinne des gleichnamigen allgemeindidaktischen Prinzips verstanden (Weber, 2012) und meint die Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit „echten“ (auch in der Realität noch unge lösten) Problemen oder konstruierten Rätseln.
- Das Design-Prinzip *situiertes Lernen* weist unter den vier theoretisch hergeleiteten Prinzipien den höchsten Komplexitätsgrad auf und ist in Zusammenhang mit der Erkenntnis zu sehen, dass Schulunterricht stärker verstehens- und anwendungsorientiert zu gestalten ist (Gräsel & Parchmann 2004, S. 171).

Diese fachdidaktische Fundierung der Unternehmensfallstudie leistet einen Beitrag zur Überwindung folgender Problemsituation des Geographieunterrichts: Die schulische Wirtschaftsgeographie befindet sich in einer nicht zufriedenstellenden Situation, wie die folgenden vier Aspekte belegen. Die Wirtschaftsgeographie ist bislang kaum Gegenstand fachdidaktischer Forschung (Hiller, 2017). Wirtschaftsgeographische Bildungsinhalte erzeugen nur in äußerst begrenztem Umfang Schülerinteresse (Hemmer & Hemmer, 2010). Der fachwissenschaftliche Paradigmenpluralismus behindert die Adaption neuer Erkenntnisse für den Schulunterricht (Goetze, 2013). Letztlich ist auch die Stellung der Wirtschaftsgeographie innerhalb der Schulfächer nicht abschließend geklärt (Hüttermann, 2006).

Der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis

Um den Übergang einer (fachdidaktischen) Theorie zur (schulischen) Praxis zu beschreiben, wird hier auf das theoretische Modell von Patry (2014) zurückgegriffen. Eine wissenschaftliche (bzw. fachdidaktische) Theorie ist demnach als Aussagensystem zu verstehen, das insbesondere den Kriterien Gehalt, Kritisierbarkeit und Allgemeinheit standhalten muss. Dem gegenüber ist Praxis ein zielgerichtetes, auf den Einzelfall bezogenes Tun. Die handelnden Personen verfolgen dabei gleichzeitig

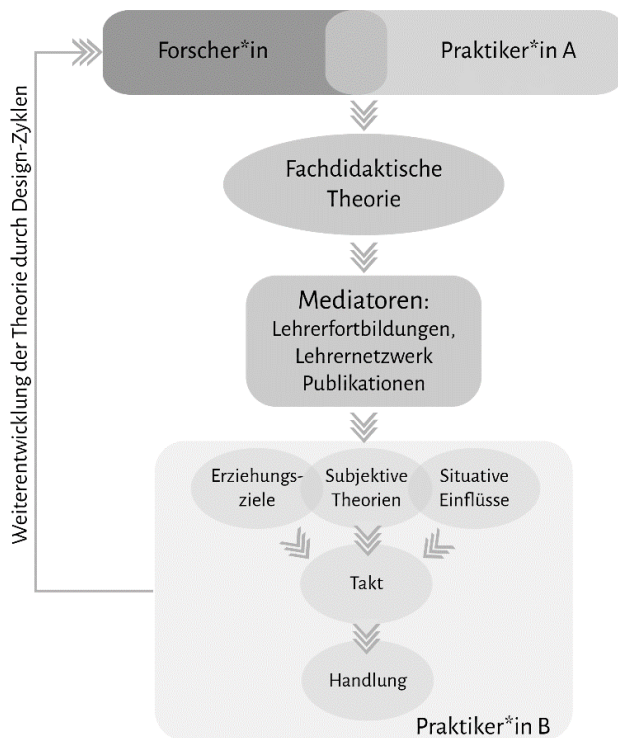


Abb. 2: Modell des Zusammenhangs zwischen Theorie und Praxis (nach Patry, 2014, S. 34, verändert)

mehrere Ziele (unter anderem Erziehung), das heißt sie müssen die gesamte Komplexität der jeweiligen Situation berücksichtigen (ebd.). Im Modell wird die wissenschaftliche Theorie für die Praktikerinnen und Praktiker mittels Mediatoren (*hier*: Lehrerfortbildungen, Lehrernetzwerk, Publikationen) übersetzt. Die Anwendung der Theorie in der Praxis wird dann unter anderem durch situative Einflüsse, subjektive Theorien oder Erziehungsziele der Praktikerinnen und Praktiker beeinflusst.

Eine Besonderheit stellen die im vorliegenden Beitrag beschriebenen „Forscher-Praktiker-Kooperationen“ (Wilhelm & Hopf, 2014, S. 36) dar. Sie sorgen dafür, dass die entwickelte fachdidaktische Theorie in der Schnittmenge der beiden Referenzsysteme Wissenschaft und Schule entsteht (siehe Abb. 2). Diese Theorie kann dann im Rahmen des zyklischen Forschungsprozesses (siehe nächster Abschnitt) sukzessive weiterentwickelt werden. Jeder Design-Zyklus generiert neue empirische Erkenntnisse, die wiederum in die Weiterentwicklung der Theorie durch die Forscher-Praktiker-Kooperationen münden.

Wie es schließlich gelingen kann, die finale Version der fachdidaktischen Theorie in die unterrichtliche Alltagspraxis zu implementieren, soll mithilfe des vorliegenden Beitrags aufgezeigt werden. Dazu werden am konkreten Beispiel der Unternehmensfallstudie die verwendeten symbiotischen Implementationsstrategien beschrieben (siehe Abschnitt Symbiotische Implementation). Der Begriff Symbiose ist im hier verwendeten Kontext in Anlehnung an Gräsel (2011a, S. 89) zu verstehen: Die gleichberechtigte Beziehung zwischen Forschenden (*hier*: Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker) und Praktizierenden (*hier*: Lehrerinnen und Lehrer) ist deshalb als symbiotisch zu charakterisieren, weil die erfolgreiche Entwicklung eines Designs zu beiderseitigem Vorteil ist. Für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ist das Design die Grundlage für die Formulierung einer fachdidaktischen Theorie, Lehrerinnen und Lehrer können das Design unmittelbar im Unterricht einsetzen.

Design-Based Research als methodologischer Rahmen

Als vielversprechenden methodologischen Rahmen für die Überwindung von Theorie-Praxis-Problemen (zum Beispiel Euler, 2014a) verwendet das beschriebene Projekt den Ansatz des *Design-Based Research* (DBR). Mittels der Kombination empirischer Untersuchungen und theoriegeleiteter Konzeptionen von Lernumgebungen sollen Ergebnisse erzielt werden, die unmittelbare Praxisrelevanz besitzen (DBRC, 2003, S. 5). Konkret wird eine prototypische Unternehmensfallstudie innerhalb eines zyklisch-iterativen Forschungsprozesses (siehe Abb. 3) empirisch erprobt und weiterentwickelt. Die insgesamt drei durchlaufenen Design-Zyklen enthalten jeweils Phasen der Entwicklung, Umsetzung und Analyse. Die Phase der Interpretation ist nicht Teil eines Zyklus, da sie den Abschluss eines Projektes darstellt.

Im Zentrum des Forschungsprozesses steht das Design im Sinne eines Entwicklungs- und Konstruktionsprozesses. Edelson (2002, S. 108) beschreibt diese Tätigkeit als „sequence of decisions made to balance goals and constraints“. Eine festgelegte methodische Schrittfolge während des Designs schafft Transparenz sowie Planbarkeit und trägt dazu bei, den Design-Prozess wissenschaftlich zu legitimieren. Zudem gewährleisten die auf verschiedenen Abstraktionsebenen operationalisierten Design-Prinzipien die Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse. Design-Prinzipien haben präskriptiven Charakter und stellen gewissermaßen den „Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung“ dar (Euler, 2014b, S. 97).

Im hier explizierten Projekt werden die Design-Prinzipien in einem vierschrittigen Verfahren operationalisiert, das heißt in absteigender Komplexität ausdifferenziert: Aus den vier bereits erwähnten Design-Prinzipien entstehen 15 Handlungsleitlinien, die wiederum in 32 gegenstandsspezifischen Umsetzungsprinzipien münden.

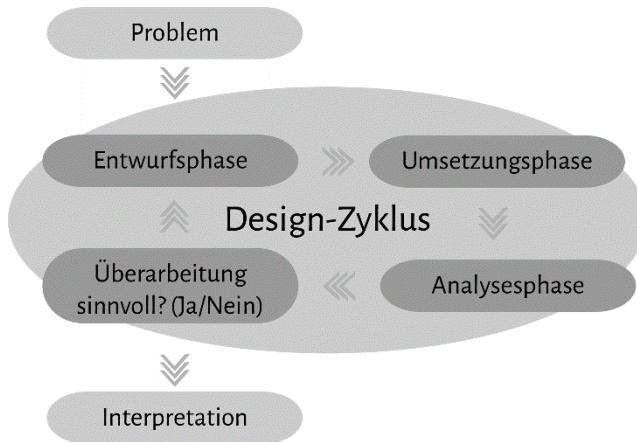


Abb. 3: Idealtypischer Ablauf eines DBR-Projekts in Design-Zyklen (eigener Entwurf, in Anlehnung an Feulner, Ohl und Hörmann, 2015; Krüger, 2010 und Plomp, 2013)

Die Konstruktion der exemplarischen Unternehmensfallstudie „Die Geschichte des Baris Tekdogan“ (Kirchner & Hiller, 2016) erfolgt schließlich anhand der 68 Punkte umfassenden Liste der „adressatengemäßen Strukturierung des Lernprozesses“ (Hiller, 2017, S. 144 ff.).

Wie bereits erwähnt, werden bei der zyklischen Entwicklung der prototypischen Unternehmensfallstudie sog. „Forscher-Praktiker-Tandems“ eingesetzt. In den jeweiligen Design-Zyklen finden die Kooperationen zwischen Forschenden und Praktizierenden an folgenden Stellen Einzug:

- In der *Entwurfsphase* dienen die Einschätzungen mehrerer Lehrpersonen dazu, den Problemkontext zu umreißen und diesen anschließend in eine konkrete Problemstellung zu überführen. Außerdem werden die Design-Entscheidungen zur Gestaltung des Unterrichtsmaterials der einzelnen Design-Zyklen mit Praktikerinnen und Praktikern reflektiert.
- Innerhalb der *Umsetzungsphase* gibt es eine enge Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Erhebungsschule. Beispiele hierfür sind die Auswahl der Schülerinnen und Schüler, die Zusammenstellung der Kleingruppen für die Vermittlungsexperimente oder die reibungslose Einbettung der Erhebungen in den Unterrichtsalltag.
- Die *Analysephase* bewertet die während der Erhebungen abgelaufenen Lernprozesse und schafft damit Anknüpfungspunkte für das Re-Design. Über die Präsentation von Videomitschnitten erfolgt eine erste Bewertung durch erfahrene

Lehrerinnen und Lehrer. Diese erfolgt unmittelbar auf die Datenerhebung und findet in Form von Postskripten Einzug in den Datenkorpus.

Symbiotische Implementation

Im Gegensatz zu klassischen „Top-down-Strategien“ zur Verbesserung von Unterricht bieten DBR-Projekte die Chance, Innovationen als „Bottom-up-Strategie“ im Bildungssystem zu implementieren (Gräsel, 2011a, S. 89). Inwiefern die gewonnenen Ergebnisse „symbiotisch“ in der Praxis implementierbar sind, ist mithilfe des „dreidimensionalen Projektoutputs“ (Herrington, McKenney, Reeves & Oliver, 2007) zu bewerten: Der *praktische Output* des Projekts stellt das konkrete Designprodukt dar. Wesentliche Gelingensfaktoren für den erfolgreichen Transfer der Unternehmensfallstudie sind die Evidenzbasiertheit der Innovation, die Motivation der Akteure in der Praxis sowie die angemessene Berücksichtigung von Kontextbedingungen (Gräsel, 2011b).

Die Evidenzbasiertheit der prototypischen Unternehmensfallstudie ist durch den bereits beschriebenen zyklischen Forschungsprozess hinreichend belegt. Die beiden weiteren Gelingensfaktoren werden insbesondere bei der Dissemination der Unternehmensfallstudie im Rahmen des begleitenden Drittmittelprojekts „Unterrichtsmaterialien Heilbronn-Franken“ (Kirchner & Hiller, 2016) berücksichtigt. Innerhalb des Projekts wurden 60 thematisch vielfältig ausgerichtete, regionalisierte Arbeitsmaterialien für den Geographieunterricht der Sekundarstufe I entwickelt. Über die fünfjährige Projektlaufzeit (2012–2016) haben sich dabei folgende Implementationsstrukturen etabliert:

- Den engsten Kreis bilden die unmittelbar an der Entwicklung des Unterrichtsmaterials beteiligten *Praktikerinnen und Praktiker* (Forscher-Praktiker-Tandems). Durch ihre hohe Motivation und Akzeptanz gegenüber den entwickelten Unterrichtsmaterialien ist davon auszugehen, dass sie einen ersten Beitrag zur Implementation liefern.
- In insgesamt 12 *Lehrerworkshops* wurden ca. 140 Lehrerinnen und Lehrer fortgebildet, die ihrerseits an den Schulen als Multiplikatoren fungieren können. Gegenstand der Fortbildungen ist neben dem Kennenlernen des konkreten Materials auch eine Einführung in die dazugehörige fachdidaktische Theorie. Einen Schwerpunkt dabei bilden die Design-Prinzipien, die es dank ihrer Operationalisierungsstufen ermöglichen, eigene Unternehmensfallstudien zu entwickeln. So kann die Vermittlungssituation an die jeweiligen Kontextfaktoren (zum Beispiel Lerngruppe, Sozialform, Bildungsplan, Lernzeit) angepasst werden.

- Über die Projekt-Website (<http://www.ph-ludwigsburg.de/heilbronn-franken>) können Lehrerinnen und Lehrer frei auf das entwickelte Unterrichtsmaterial zugreifen. Ein begleitender Newsletter informiert über Neuerscheinungen, Aktualisierungen oder Veranstaltungen. Mit der Zeit ist so ein *Lehrernetzwerk* herangewachsen, das knapp 200 Lehrerinnen und Lehrer an allen weiterführenden Schularten im nordöstlichen Baden-Württemberg umfasst.

Der *wissenschaftliche Output* liegt in Form eines sog. „Design-Rahmens“ (Edelson, 2002) vor, dessen Formulierung das Ziel verfolgt, übertragbare Ergebnisse in die wissenschaftliche Community zu tragen. Als fachdidaktische Theorie kombiniert der Design-Rahmen deskriptive und präskriptive Elemente (Patry, 2014, S. 32), da einerseits Ergebnisse der empirischen Lernprozessanalyse und andererseits verallgemeinerte Design-Entscheidungen enthalten sind. Über verschiedene Publikationen (Hiller, 2015; 2017; 2018; Kirchner & Hiller, 2016) findet der Design-Rahmen Eingang in den Diskurs der Fachcommunity und angrenzender Disziplinen.

Der *gesellschaftliche Output* des Forschungsprojekts meint die Professionalisierung der am Projekt beteiligten Praktizierenden und Forschenden. Dies sind neben Geographiedidaktikerinnen und -didaktikern allen voran Lehrerinnen und Lehrer, die durch die unmittelbare Kooperation mit den Forschenden aktiv an den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses teilhaben (Euler, 2014a, S. 18). Beteiligte Lehrpersonen erleben wissenschaftliche Forschung „am eigenen Leib“; durch tiefgreifende Analysen des eigenen Handelns wird fachdidaktische Forschung sichtbar. Nicht zuletzt profitiert auch die wissenschaftliche Community. Die doppelte Zielsetzung von DBR (Design *und* Research) ermöglicht die unmittelbare Verknüpfung von Unterrichtsentwicklung und -erforschung. Dieses Verhältnis zwischen getroffenen didaktischen Entscheidungen und empirischen Befunden ist dazu in der Lage, nachfolgende Forschungsprojekte zu beeinflussen.

Reflexion und Ausblick

Abschließend zeigt ein kritisch-reflexiver Blick Potenziale und Grenzen der symbiotischen Implementationsstrategien auf und identifiziert dabei Desiderate für weitere Forschungen im Feld Praxistransfer. Zunächst ist kritisch anzumerken, dass Forscher-Praktiker-Kooperationen nicht per se erfolgversprechend sind. Es müssen geeignete (das heißt produktive) Tandems gefunden werden. Im hier beschriebenen Projekt haben sich die beteiligten Praktikerinnen und Praktiker aus Eigenmotivation und ohne finanziellen Anreiz beteiligt. Weitere hemmende Faktoren können die hohe Alltagsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer sein, ebenso wie die insbesondere

für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ungewohnte Rolle des gleichberechtigten Partners eines Tandems. So fordern es die Rollen der Tandempartnerinnen und -partner ein, das innerhalb der Kooperation entstandene Wissen als Produkt eines ergebnisoffenen Aushandlungsprozesses anzuerkennen. Da die fachdidaktische Innovation hier in der Schnittmenge der beiden Referenzsysteme Wissenschaft und Schule entsteht, kann das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Handlungslogiken und Begriffssysteme durchaus problembehaftet sein, aber auch Chancen für Perspektivenerweiterungen und Reflexionen bieten.

Weiterhin ist festzuhalten, dass sich eine symbiotische Implementation nicht für alle Ziele und Maßnahmen eines Praxistransfers eignet. Während sie für den Transfer design-basierter Innovationen prinzipiell geeignet scheint, haben klassische „Top-down-Strategien“ nach wie vor ihre Daseinsberechtigung (zum Beispiel für die Implementation curricularer Vorgaben). Innerhalb des Feldes der symbiotischen Implementationsforschung ist nach wie vor ein Mangel an theoretischer und empirischer Fundierung festzustellen. Es überwiegen deskriptive Darstellungen der Bemühungen, empirische Evidenzen für einen erfolgreichen Transfer finden sich nur vereinzelt (zum Beispiel Gräsel, 2011a). So bleibt insbesondere die Formulierung geeigneter theoretischer Rahmenmodelle ein Desiderat, wobei der vorliegende Beitrag erste Ansätze liefert, die empirisch erprobt werden könnten.

Mit Blick auf das hier beschriebene Forschungsprojekt ist positiv hervorzuheben, dass die symbiotische Implementation fachdidaktischer Innovationen in der Lage ist, den zyklischen Forschungsprozess eines DBR-Projektes zu bereichern bzw. zu komplettieren. Häufig enden DBR-Projekte mit der Theoriebildung (zum Beispiel Krüger, 2010), der Praxistransfer ist lediglich „nice-to-have“. Wird Praxistransfer als Art „Anhängsel“ verstanden, wird ihm nicht die Aufmerksamkeit zuteil, die ihm zustehen sollte.

Am hier beschriebenen Beispiel zeigt sich, dass die auf verschiedenen Abstraktionsebenen operationalisierten Design-Prinzipien für eine symbiotische Implementation geeignet sind. Insbesondere die Möglichkeit, mithilfe der verschiedenen Komplexitätsstufen der Design-Prinzipien die starke Kontextualisierung der Unternehmensfallstudien aufzulösen, ist als Stärke zu interpretieren (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2013, S. 215).

Als weitere günstige Faktoren für eine erfolgreiche (symbiotische) Implementation können die drei langfristig entwickelten Implementationsstrukturen Forscher-Praktiker-Tandems, Lehrerworkshops und Lehrernetzwerk angesehen werden. Subjektiven Einschätzungen zufolge sind die Maßnahmen förderlich, um die Akzeptanz der Innovation bei den Lehrkräften zu steigern. Verglichen mit der bloßen Publikation der Ergebnisse steigt durch den direkten Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes in der Praxis erheblich.

Kontakt

Dr. Jan Hiller
 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Geographie
 Reuteallee 46
 71634 Ludwigsburg
 jan.hiller@ph-ludwigsburg.de

Literaturverzeichnis

- Bathelt, H. & Glückler, J. (2018). *Wirtschaftsgeographie*. 4. Auflage. Stuttgart: Ulmer UTB.
- Design-Based Research Collective (DBRC) (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Edelson, D.C. (2002). What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121.
- Euler, D. (2014a). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P.F.E Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15–44). Stuttgart: Franz Steiner.
- Euler, D. (2014b): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 97–112). Stuttgart: Franz Steiner.
- Feulner, B., Ohl, U., & Hörmann, I. (2015). Design-Based Research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potenziale für die Geographiedidaktik. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 43(3), 205–231.
- Goeke, P. (2013). Wirtschaftsgeographische Probleme im Unterricht: Das Beispiel Markt. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 – Geographieunterricht* (S. 544–551). Braunschweig: Westermann.
- Gräsel, C. (2011a). Die Kooperation von Forschung und Lehrer/innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 88–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C. (2011b). Die Verbreitung von Innovationen als Aufgabe der Unterrichtsforschung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung – Traditionslinien und Perspektiven* (S. 320–328). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierter, selbstgesteuerter Lernens. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann, & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (S. 171–184). 3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemmer, I., & Hemmer, M. (2010). Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts – ein Vergleich zweier Studien aus den Jahren 1995 und 2005. In I. Hemmer & M. Hemmer (Hrsg.), *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis* (S. 65–146). In der Reihe: *Geographiedidaktische Forschungen*, Bd. 46. Weingarten: HGD-Selbstverlag.
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie, & J. Seale (Hrsg.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (S. 4089–4097). Chesapeake: AACE.
- Hiller, J. (2015). Industrie 4.0 – „Hineinbohren“ in ein komplexes Thema mithilfe einer Lernspirale. *geographie heute*, 323, 32–35.

- Hiller, J. (2017). Die Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode für den Geographieunterricht – Eine Design-Based-Research-Studie. Dissertation. In der Reihe: Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 67. Münster: readbox unipress.
- Hiller, J. (2018). Akteurszentriert, problemorientiert, situiert – Design-basierte Entwicklung der Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode des Geographieunterrichts. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 46(1), 33–60.
- Hüttermann, A. (2006). Geographie und Wirtschaft – Synergien oder Konkurrenz im Unterricht? In E. Kulke, H. Monheim, P. Wittmann (Hrsg.), *GrenzWerte. Tagungsberichte und wissenschaftliche Abhandlungen* (S. 341–350). 55. Deutscher Geographentag Trier 2005. Berlin, Leipzig, Trier: DGfG.
- Kirchner, P., & Hiller, J. (2016). Lernen mit der Region – Unterrichtsmaterialien Heilbronn-Franken. Ubstadt-Weiher: Regionalkultur.
- Krüger, M. (2010). Das Lernszenario VideoLern: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen mit Vorlesungsaufzeichnungen. Eine Design-Based-Research Studie. Dissertation. Abrufbar unter: <http://athene-forschung.uni-bw.de/doc/88469/88469.pdf> (10.07.2019).
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung – Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp, & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research – Part A: An Introduction* (S. 10–51). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Crafe, S. (2014). *Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Weber, A. (2012). Problemorientiertes Lernen – Was ist das, und wie geht das? *Pädagogik*, 64(7/8), 32–35.
- Wilhelm, T., & Hopf, M. (2014). Design-Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 31–42). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.