

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
111. Jahrgang 2019, Heft 3, S. 310–321
<https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.05>
© 2019 Waxmann

Johanna Otto, Götz Bieber & Martin Heinrich

Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation

Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte

Zusammenfassung

Der Wunsch nach Wissenstransfer und Implementation von Innovationen, die im Schulsystem entwickelt werden und erfolgreich zum Einsatz kommen, wird seit vielen Jahren von unterschiedlichen Seiten geäußert, doch scheint eine Umsetzung äußerst störungsanfällig zu sein. Daher unternimmt der Beitrag den Versuch, unterschiedliche Problemfelder mit Blick auf die diversen Akteursgruppen im Schulsystem zu identifizieren, die den Transfer von Wissen und die Implementation erschweren. So werden etwa sowohl die fehlenden Anreizstrukturen, die eine Beschäftigung mit diesem Themenkomplex aus der Perspektive der Wissenschaft attraktiv machen könnten, als auch die teils mangelnde Passung der Handlungsmodi von Wissenschaft und Bildungspolitik, -administration und -praxis diskutiert. Auch wird die Frage nach der Finanzierung einer Transferforschung, die vor allem Tiefenwissen generieren und nicht in erster Linie öffentlichkeitswirksame Ergebnisse liefern soll, kritisch beleuchtet. Der Beitrag endet mit einer kurzen Einordnung der aktuellen Forschungsdesiderata und leitet über zu Berichten von Projekten, die den Transfer zum Gegenstand ihrer Forschung erklärt haben.

Schlüsselwörter: Transfer, Akteursgruppen, Forschungsdesiderata, Schul- und Unterrichtsentwicklung

Topical Desiderata Regarding the Systematical Transfer of Knowledge and Its Implementation

Introductory Discussion on Reports about Transfer-oriented Research Projects

Abstract

Since many years, various parties have expressed the desire to transfer knowledge and to implement innovations, which have already been developed in the school system and have been successfully used. But the realization seems to be very prone to failure. Hence this contribution tries to identify different problem areas with regard to the diverse groups of actors in the school system, which impede the transfer and implementation of knowledge. Thus, it discusses both the lack of incentive structures, which might make this topic area more attractive for scientific studies, and the partial lack of fitting between the scientific, the education political, the education administrative and the practical modes of action. Furthermore, it sheds a critical light on the funding problems of a kind of research on transfer, which wants above all to generate in-depth knowledge and not primarily high-publicity results. The contribution closes with a short classification of the research desiderata und leads over to reports from projects, which have declared transfer to be subject of their research.

Keywords: transfer, groups of actors, research desiderata, school development, curriculum development

Aus governanceanalytischer Sicht erfordert es das Thema „Wissenstransfer & Implementation“, mit Perspektive auf das Schulsystem zunächst die verschiedenen Akteursgruppen in den Blick zu nehmen, da gemäß eines alten Topos der Governanceforschung immer auch die Akteurskonstellation als solche handelt und nicht nur der einzelne Akteur (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26).

Solche Konstellationen im Mehrebenensystem (vgl. Benz, 2004) stellen sich immer als äußerst komplex heraus, sodass wir im vorliegenden Diskussionsbeitrag im Modus der schlagwortartigen Verdichtung starke Komplexitätsreduktionen vornehmen müssen. Denn allein, wenn man sich die vielfältigen Beziehungen (und Verstrickungen) von Bildungsadministration, dem Forschungsfeld und der schulischen Praxis anschaut, die für sich genommen wiederum hoch ausdifferenzierte Systeme darstellen, ergibt sich schon auf den ersten Blick eine hinreichend große Komplexität, um eine Vorstellung davon zu bekommen, weshalb sich „Wissenstransfer & Implementation“ im Schulsystem so schwierig gestalten. Schon auf der Oberflächenebene lassen sich hier für jede der Akteursgruppen Problemfelder diagnostizieren.

1. Problemfeld Anreizstrukturen für Transfer in der Bildungsforschung

Anders als in Natur- und Ingenieurwissenschaften, in denen Forscher*innen wegen Förderabhängigkeiten auf eine Dissemination ihrer Forschungsergebnisse bzw. Verwendung ihrer Erfindungen substanziell angewiesen sind, existiert dieser Zusammenhang in der empirischen Bildungsforschung nicht in vergleichbarem Maße. In Förderanträgen ist der Praxisbezug i.d.R. nicht zwingend notwendig, wenn nicht sogar irrelevant: Praxisrelevante Disseminationsformen (Workshops) sind aus der Perspektive der Geldgeber nicht erforderlich und die Investition von allzu viel Arbeitsenergie in praxisnahe Publikationen seitens der Wissenschaftler*innen nicht unbedingt karrieredienlich (vgl. bspw. die dezidierte Abfrage nach referierten Publikationen bei der DFG). Genau diese Übersetzungsleistung muss jedoch vorgenommen werden, sollen Innovationen von einer Systemlogik in eine andere übertragen und im Sinne des Transferegebers auch umgesetzt werden:

„Das zu vermittelnde Konzept muss als Innovation überzeugen und kann nicht einfach verordnet werden. [...] In der Kommunikation mit [den verschiedenen beteiligten] Akteursgruppen muss je nach Vorverständnis und Erwartungen mit divergierenden Interpretationen gerechnet werden.“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 9)

Aufgrund dieser Herausforderungen gibt es seitens von Bildungsforscher*innen keinerlei extrinsisch motivierten Anreize für eine Mehrarbeit in Richtung „Transfer in die Praxis“. Zudem sind Forscher*innen durch die geringe Wertschätzung eines solchen Transfers auch nicht darin geschult, relevante Ergebnisse für die Praxis überhaupt zu identifizieren, ggfs. aufzubereiten und in die Praxis zu bringen (vgl. hierzu auch das Projekt ReNuBiL – *Rezeption und Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen*, das sich auch mit Fragen der Zielrichtung und Nutzbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis beschäftigt)¹. Der Impact von Forschungsergebnissen für die pädagogische Praxis ist dementsprechend derzeit gering. Angesichts von seit dem Jahr 2007 über 230 geförderten Projekten im Rahmenprogramm der empirischen Bildungsforschung ist dieser Zustand unbefriedigend. Wenn nicht in Zukunft systematisch Disseminationskonzepte an die Forschungsprojekte angekoppelt werden, wird der Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis nicht stattfinden, auch wenn in den Projekten potenziell noch so relevantes Wissen für die Praxis generiert wurde.

1 Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/project/ReNuBiL-Rezeption-und-Nutzung-von-Bildungsforschung-durch-Lehrpersonen>; Zugriff am 03.07.2019.

2. Problemfeld Anschlussfähigkeit in der Bildungspolitik und Bildungsadministration

Governanceanalytische Studien zeigen, dass Forschungsbefunde aus der empirischen Erforschung schulischer Governance trotz der Programmatik der empirischen Wende „[v]om Messen zum Handeln“ (Lange, 2008, S. 7) nicht unmittelbar „handlungsleitendes Wissen für Administration und Bildungspolitik“ (Heinrich, 2011, S. 31) generieren, sondern die Kommunikation von Bildungsforschung und Bildungspolitik „Lernprozesse und Irritationen“ (Tenorth, 2015, S. 264) auslöst, sodass es „[v]on der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung“ (Bromme & Prenzel, 2014, S. 1) der spezifischen „Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen“ (Pant, 2014, S. 79) bedarf. Um Steuerleute in Ministerien und Landesinstituten adressatengerecht ansprechen zu können, müssen folglich Disseminationspraxen geschaffen werden, innerhalb derer diese die Gelegenheit erhalten, Forschungsbefunde für ihre lokalen Gegebenheiten und Handlungspraxen zu adaptieren. Hierbei können neue Erkenntnisse im Dialog entstehen, da Aneignungsprozesse immer auch neues Wissen für die Bildungsforschung generieren und umgekehrt auch uneinlösbare Ansprüche an die Bildungsforschung im Gespräch erkannt und konstruktiv bearbeitet werden können, so etwa, wenn Auftraggebende zwar aus der Logik der Bildungspolitik heraus verständliche, empirisch-forschungsmethodisch aber unrealistische Vorstellungen über Wirksamkeitsnachweise hegen (vgl. Wolff, 2016) oder anderweitige Begrenzungen existieren. So müssen im bildungspolitischen Diskurs auch die „Möglichkeiten und Grenzen systematischer Evidenzkumulation durch Forschungssynthesen in der Bildungsforschung“ (Beelmann, 2014, S. 55) erkannt und anerkannt werden.

3. Problemfeld Anschlussfähigkeit in der Bildungspraxis

Untersuchungen zeigen, dass Forschungsbefunde in der Praxis nur zögernd (vgl. Thiel, Heinrich & van Ackeren, 2013) oder gar nicht aufgegriffen werden, da sie ohne eine Aufbereitung nicht anschlussfähig sind (vgl. Biesta, 2007), d.h., die Handlungslogiken der Akteure vor Ort den Befunden gegenüber so fremd sind, dass es ganz spezifischer Formen der Aneignung bedarf, um die Befunde wirksam werden zu lassen (vgl. Kussau, 2007). Ohne dialogische Vermittlung (vgl. Heinrich, 2018) wird das ursprüngliche Programm der „evidenzbasierten Steuerung“ (vgl. Jornitz, 2008, S. 206) also nicht wirksam werden, oder wie Altrichter und Posch (2014, S. 17) nüchtern konstatieren:

“Thus, the evidence-based strategy seems to have come full circle; originating from dissatisfaction with teacher-led school improvement it was looking for external instruments to direct and speed up change only to arrive at the insight that it cannot do wit-

hout teachers who are more than just technicians of an applied technology, but who are professionals.”

Resümierend festhalten lässt sich damit: Wenn Akteure der (Steuerungs-)Praxis nicht Gelegenheit erhalten, Forschungsergebnisse auf lokale Bedingungen hin anzupassen, wird keine Adaption der Befunde stattfinden.

4. Problemfeld Stellschrauben des Transfers

Obwohl unbestritten ist, dass Transfer ein wichtiges Thema in der Bildungsforschung ist, das aber immer wieder viel zu kurz oder vernachlässigt betrachtet wird, bestehen, wie gezeigt werden konnte, selten Ansätze, um diesem Desiderat entgegenzuwirken. Neben den genannten Gründen wie dem niedrigen Ertrag (im Sinne einer Anerkennung der Forschenden) ergeben sich gleichzeitig hohe Investitionen seitens der Bildungsforschung, die der Komplexität des Transfers an sich in die pädagogische Praxis geschuldet sind, denn

„Transferprozesse in den Bildungswissenschaften verlaufen komplex und [unterscheiden] sich damit vermutlich grundsätzlich vom Anwendungstransfer etwa in der Medizin oder in technischen Disziplinen. Aus diesem Grund war und ist eine Intensivierung der Implementierungsforschung nötig, damit relevante Faktoren und Prozesse aufgedeckt und letztlich der Transfer und die Nutzung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen befördert werden können.“ (Beelmann & Karing, 2014, S. 129 f.)

Aus der Transferforschung ist bereits lange bekannt, dass es sich hierbei um multidimensionale Prozesse handelt (vgl. Werner, 2004), die eben aufgrund dieser Komplexität auch besonders störanfällig sind. Für einen erfolgreichen Transfer genügt es daher nicht, einzelne bekannte Einflussgrößen wie den Nutzen für den Transfernehmer oder das möglichst einfache Umsetzen des Transfergegenstandes selbst zu betrachten (vgl. Van Holt, 2014); da dieses Vorgehen bislang nur bedingt erfolgreich war, müssen vielmehr alle diese Einflussgrößen Beachtung finden und je nach Konstellation von Transfergeber, -nehmer und -gegenstand in einem je spezifischen Verhältnis zueinander stehen, sodass alle unterschiedlichen Ebenen für einen gelingenden Transfer betrachtet werden müssen. Oder anders gefasst: Der Transfererfolg ist abhängig von reziprok aufeinander wirkenden Faktoren auf der individuellen, der institutionellen und der politisch-administrativen Ebene (vgl. Beelmann & Karing, 2014). Auf der individuellen Ebene kommen dann bspw. Faktoren wie die Motivation des bzw. der Einzelnen, aber auch vorhandene und benötigte Kompetenzen zur Umsetzung des Transfergegenstandes zum Tragen (vgl. Van Holt, 2014). Auf der institutionellen Ebene sind etwa Teamstrukturen (vgl. Zehetmeier, 2008), die vor allem für die Tiefe des Transfers entscheidend sind, sowie organisationale Rahmenbedingungen (z. B. die Ausstattung der Schule, die Schülerkomposition etc.; vgl. Vigerske, 2017), aber auch die Frage danach, inwiefern der

Transfergegenstand etwa passend zum Schulprofil ist, zu fassen. Die politisch-administrative Ebene schließlich kann durch Ausrichtungen der Landesregierungen die Umsetzung bestimmter Transfervorhaben forcieren, wie sich ganz aktuell gut am Beispiel der Digitalisierung zeigen lässt (vgl. Gerick, Eickelmann, Ramm & Kühn, 2017). Fragen der Legitimation, sowohl des Transfergebers und des Transfernehmers als auch desjenigen, der die Bedeutsamkeit des Transfers in einem bestimmten Kontext verdeutlicht, können dann im Zusammenhang mit dem Transfererfolg eine zentrale Rolle spielen. Von einem zielgerichteten Transfer, der auf der Grundlage der Qualität, des Bedarfs und der Beschaffenheit des Transfergegenstandes erfolgt, kann in einigen Fällen daher kaum die Rede sein.

Transfer scheint also weder in festen und vor allem beeinflussbaren Größen noch linear, also in einer bestimmten Abfolge von Prozessen, zu erfolgen. Vielmehr scheinen abhängig von den spezifischen Konstellationen individuelle Stellschrauben vorhanden zu sein, die nicht nur als solche wahrgenommen, sondern die im Transferprozess auch immer wieder gemäß der Bedürfnisse und Entwicklungen justiert werden müssen. So stellt sich also nicht nur die Frage danach, wer welches Transferprodukt aus welchen Gründen anbietet, sondern ebenso, welche Gegebenheiten auf der Nutzerseite in welcher Form vorzufinden sein müssen, damit ein Transfer überhaupt wahrscheinlich wird. Welche Rolle darüber hinaus externe Unterstützungssysteme, die jeweils eigene Logiken verfolgen, in diesem Prozess spielen können, scheint nicht nur noch unzureichend geklärt, sondern ist zudem durch eine notwendige Begleitung, durch Fortbildungsangebote und weitere Hilfestellungen für die Transfernehmer vermutlich mit erheblichen Kosten verbunden.

5. Problemfeld Ressourcen für einen quantitativen statt für einen qualitativen Transfer

Forschungsbefunde werden in der Bildungsforschung zu etwa zwei Dritteln aus drittmittelfinanzierten Projekten heraus produziert (Koller, Faulstich-Wieland, Weishaupt & Züchner, 2016, S. 163). Durch diese Art der Finanzierung von Wissenschaft ist es daher naheliegend, dass die Geldgeber daran interessiert sind, möglichst solche Projekte zu fördern, die mit einem Renommee verbunden sind, das dem Geldgeber zuträglich ist (das jedoch nicht zwingend an den Bedürfnissen der Praxis orientiert ist). Diese Projekte, welche die Entwicklung von Innovationen als zentrales Ziel haben, werden daher vergleichsweise kurz, d.h. meist für drei bis vier Jahre, finanziert (z.B. Projekte, die durch Stiftungen wie Bertelsmann oder Mercator gefördert werden). Projekte hingegen, die den Transfer von Innovationen (womöglich noch von solchen, die in anderen Kontexten entstanden sind) fokussieren, benötigen auf Grund der Komplexität des Transfers an sich und der Trägheit des Systems eine lange Laufzeit (durch das Programm „Lernen vor Ort“ wurden genau aus die-

sem Grund bundesweite Transferagenturen initiiert, die Erfahrungen sammeln und an Kommunen transferieren sollen; vgl. Euler & Sloane, 2018) und bergen zudem die Gefahr, letztlich wenig öffentlichkeitswirksame Ergebnisse zu produzieren. Letztere wären etwa Nachweise eines Transfers, der in die Breite, nicht aber in die Tiefe geht. Mit anderen Worten: Der Transfer einer Innovation in ein Gesamtkollegium einer Schule ist zwar aus Sicht der Forschenden ein großer Erfolg; aus Sicht der Finanzierer hingegen wäre der Transfer an bspw. jeweils zwei Lehrpersonen von weiteren drei Schulen vermutlich wünschenswerter. Aus diesem Grund werden Projekte, deren zentrales Anliegen der Transfer ist, eher selten gefördert.

Gleichzeitig ist anzunehmen, dass sich Forschende auch davor scheuen, den Transfer als Hauptanliegen ihrer Forschung zu deklarieren, denn obwohl schon viele theoretische Annahmen über die Wirkweisen eines gelungenen Transfers bekannt sind (vgl. Bauer, 2010; Rogers, 2003), lassen sich diese in der Praxis offensichtlich nur schwer, zumindest aber selten umfassend umsetzen. Besonders herausfordernd ist es zudem, einen gelungenen Transfer in der Einzelschule (d.h. den Transfer in die Tiefe; vgl. Coburn, 2003) zu erforschen, weshalb auch seitens der Forschenden vorrangig der Weg des Transfers in die Breite nachgezeichnet wird, was auch an der Messbarkeit des Transfererfolgs unter Kontrolle von Einflussfaktoren liegen mag. Augenscheinlich kann dann von einem erfolgreichen Transfer gesprochen werden, wenn möglichst viele Personen von einer Innovation zumindest wissen; jedoch wird in solchen Fällen eher selten geprüft, inwiefern und unter welchen Voraussetzungen das Transferierte auch tatsächlich Anwendung in der Praxis findet. Kurzum: Die Anzahl der Involvierten in einen Transferprozess sagt noch nichts über die Transferqualität aus, wenn nicht die richtigen Personen involviert sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das wenige Wissen über gut gelingenden Transfer von Erkenntnissen der Bildungsforschung in die pädagogische Praxis dazu führt, dass wenig Transferforschung betrieben wird, da die Gefahr, dass ein solches Projekt scheitern könnte, ein durchaus ernstzunehmendes Problem darstellt. Ohne weitere Transferforschung lässt sich dieses Problem jedoch nicht beheben. Um einen Weg aus diesem Dilemma zu finden, müssten daher – trotz aller oben genannten Widrigkeiten – langfristige, umfangreiche und speziell auf den Transfer ausgerichtete Projekte, die die Mehrebenenstruktur im System berücksichtigen und eine Rückkopplung zwischen Praxis und Wissenschaft mitdenken, gefördert werden. Insbesondere der Blick auf die Prozesse einzelner Akteurskonstellationen (z.B. Zusammenarbeit von Schulen unterschiedlicher Schulformen mit den Landesinstituten als möglichen Multiplikatoren und „Transferagenten“ im Land) könnte sich in diesem Zusammenhang als ertragreich erweisen, um etwa auszuloten, an welchen Stellen im System der Transfer aus welchen Gründen besonders herausfordernd ist, um so Bearbeitungsmodi zu eruieren, die Transferprozesse unterstützen könnten.

6. Erste Reaktionen und Forschungsdesiderata

Die von Altrichter und Posch (2014, S. 17) diagnostizierte bislang unzureichende Implementation der Evidenzbasierung bedarf demnach der Nachsteuerung – indem sie letztlich ihre eigenen Prinzipien beim Wort nimmt, so wie Pant (2014, S. 80) schreibt:

„Im Kern geht es darum, ob und wie es gelingt, Evidenz hinsichtlich der Wirksamkeit pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen zur Verfügung zu stellen, um diese in datengestützte Entwicklungskreisläufe der Unterrichts-, Schul- und Bildungsqualität einspeisen zu können. Jede evidenzbasierte Entscheidung für eine bestimmte Maßnahme muss ihrerseits auf ihre Effekte hin überprüft werden und das Evaluationsergebnis in den Entwicklungskreislauf einfließen.“

Derzeit zeichnen sich im Bereich der Bildungspolitik und der Bildungsadministration einige Entwicklungslinien ab, innerhalb derer auf die zuvor artikulierten Desiderata reagiert wird. So hat die KMK bereits in ihrer neuen, kritisch diskutierten (vgl. Kuhn, 2014; Maritzen, 2014) Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (KMK, 2015) auf den Transferbedarf hingewiesen und die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder in besonderer Weise hiermit beauftragt. Inzwischen haben die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder auch mit einem Positionspapier zum „Transfer von Forschungswissen“ (2018) darauf reagiert.

Neben der Bildungspolitik und der Reaktion der nachgeordneten Behörden hat auch die operative Ebene der Bildungsadministration in ihren Netzwerken das Phänomen des mangelnden Praxistransfers in der Schul- und Unterrichtsforschung diskutiert (vgl. Steffens, Heinrich & Döbelstein, 2019). Auch die Forschungsförderung zeigt in den letzten Jahren vermehrt Initiativen, so etwa, wenn das Bundesministerium für Bildung und Forschung zu größeren Förderlinien immer systematisch so genannte „Metavorhaben“ installiert, die verstärkt für den Transfer in die Praxis zuständig sein sollen. Zudem wurden im neuen Rahmenprogramm zur empirischen Bildungsforschung nunmehr auch systematisch Praktiker*innen in den Auswahlverfahren eingesetzt, die auf eben jene Anschlussfähigkeit zur Praxis achten sollen (vgl. BMBF, 2018).

Es fehlen leider noch empirische Studien zur besonderen Beziehung von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Forschung und Praxis, sodass ein Bündel an empirisch zu eruiierenden Fragen bislang noch unbeantwortet bleiben muss, so etwa Fragen wie die Folgenden:

- Woher kommen die Forschungsfragen?
- Welche Art von Forschung ist transferierbar, welche nicht (und warum)?

- Wer bereitet Forschung so auf, dass sie für andere sicht- und nutzbar wird (vgl. Clearing House Unterricht oder Forschungsmonitor NRW)?
- Welche Erfahrungen gibt es in solchen bereits gelingenden Transferprozessen?
- Welche Kommunikations- und Interaktionsprozesse finden zwischen Politik, Forschung und Praxis statt?
- Wie kann ein Hierarchiegefälle zwischen den Akteuren verhindert werden (Expertentum – Novizentum)?

Desiderata für die empirische Bildungsforschung sind damit Studien, die nicht nur den Weg von der Forschung in die Praxis betrachten, sondern den eigentlichen Transferprozess danach längerfristig evaluieren. Mit anderen Worten: Es geht nicht nur darum, dass Forschungsprojekte in ihren Anträgen auf Forschungsförderung nunmehr mit einem dezidierten Transferkonzept aufwarten müssen, sondern es bedürfte noch der nachgeschalteten eigenen „Transferforschung“, wie dies ansatzweise bei SINUS-Transfer geschehen ist (vgl. Prenzel et al., 2004).

Vor dem Hintergrund dieser bislang in Deutschland (für erfolgreiche Ansätze in den USA vgl. McIntosh, Predy, Upreti, Hume, Turri & Mathews, 2014, oder Bridwell-Mitchell & Sherer, 2017) noch dürftigen Forschungslage haben wir im vorliegenden Themenheft die folgende Strategie gewählt: Wir haben Kolleginnen und Kollegen angefragt, die in renommierten, längerfristigen Projekten nicht nur den Transfer in den Blick genommen haben, sondern in denen dieser Transfer selbst zum Forschungsgegenstand wurde oder werden soll. Die folgenden Berichte dokumentieren also transferaffine Projekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung und deren Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung und Beforschung ihrer Transferstrategien.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Posch, P. (2014). Innovation in Education through Action Research. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Action Research, Innovation and Change* (S. 8–26). London et al.: Routledge.
- Bauer, J. (2010). Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 167–173. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0115-x>
- Beelmann, A. (2014). Möglichkeiten und Grenzen systematischer Evidenzkumulation durch Forschungssynthesen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Beiheft 4), 55–78. <http://doi.org/10.1007/s11618-014-0509-2>
- Beelmann, A., & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 129–139. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000215>
- Benz, A. (2004). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 125–146). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_7

- Bieber, T., Martens, K., Niemann, D., & Windzio, M. (2014). Grenzenlose Bildungspolitik? Empirische Evidenz für PISA als weltweites Leitbild für nationale Bildungsreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Beiheft 4), 141–166. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0513-6>
- Biesta, G. (2007). Why „What Works“ Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018). *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Zugriff am 03.12.2018. Verfügbar unter: [https://www.empirische-bildungsforschungbmbf.de/media/content/Rahmenprogramm_empirische_Bildungsforschung_BMBF_\(BITV\).pdf](https://www.empirische-bildungsforschungbmbf.de/media/content/Rahmenprogramm_empirische_Bildungsforschung_BMBF_(BITV).pdf).
- Bridwell-Mitchell, E. N., & Sherer, D. G. (2017). Institutional Complexity and Policy Implementation: How Underlying Logics Drive Teacher Interpretations of Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39 (2), 223–247. <https://doi.org/10.3102/0162373716677567>
- Bromme, R., & Prenzel, M. (Hrsg.). (2014). Zu diesem Sonderheft. Editorial zu: Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung: Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Beiheft 4), 1–2. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0544-z>
- 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 (Beiheft 4), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32 (6), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Euler, D., & Sloane, P. F. E. (2018). *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement: Bildungsort Kommune*. Zugriff am 03.12.2018. Verfügbar unter: https://www.transferinitiative.de/media/content/Transferinitiative_Magazin.pdf.
- Gerick, J., Eickelmann, B., Ramm, G., & Kühn, T.-O. (2017). Gelingensbedingungen für den Transfer schulischer Innovationen mit digitalen Medien. Ergebnisse aus einem Modellprojekt. In J. Gerick, B. Eickelmann & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Digitale Medien in Schule und Unterricht. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (Journal für Schulentwicklung, Bd. 3) (S. 8–14). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Heinrich, M. (2011). Empirische Erforschung schulischer Governance – handlungsleitendes Wissen für Administration und Bildungspolitik? In D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Wissen für Handeln – Ansätze zur Neugestaltung des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik* (S. 31–49). Hamburg: ZUSE.
- Heinrich, M. (2015a). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 285–298.
- Heinrich, M. (2015b). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Heinrich, M. (2018). Does dialogue work? Governanceanalysen zur Notwendigkeit eines „dialogic turn“ evidenzorientierter Steuerung am Beispiel der Schulinspektion. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 323–334). Münster: Waxmann.

- Jornitz, S. (2008). Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 100 (2), 206–216.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Zugriff am 03.07.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetssicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf.
- Koller, H.-C., Faulstich-Wieland, H., Weishaupt, H., & Züchner, I. (Hrsg.). (2016). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Theories, Practices, and Perspectives* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740777>
- Kuhn, H.-J. (2014). Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 414–426.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–304). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Zugriff am 04.07.2019. Verfügbar unter https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf.
- Lange, H. (2008). Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56 (1), 7–15. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2008-1-7>
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- McIntosh, K., Predy, L. K., Upreti, G., Hume, A. E., Turri, M. G., & Mathews, S. (2014). Perceptions of Contextual Features Related to Implementation and Sustainability of School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 (1), 31–43. <https://doi.org/10.1177/1098300712470723>
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: BMBF. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/86399/files/expertise_oelkers_reusser_kurzfassung_d.pdf.
- Pant, H. A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Beiheft 4), 79–99. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0510-9>
- Prenzel, M., et al. (2004). *SINUS-Transfer Grundschule. Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bd. 112). Gutachten des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel. Bonn: BLK.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Dobbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobelstein,

- M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 264–284.
- Thiel, F., Heinrich, M., & van Ackeren, I. (Hrsg.). (2013). *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (12. Beiheft der Zeitschrift DDS – Die Deutsche Schule). Münster: Waxmann.
- Van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention. Eine Analyse von Transfer und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln*. Zugriff am 03.12.2018. Verfügbar unter: https://eldorado.tudortmund.de/bitstream/2003/33607/1/140901_Diss_NvH_fi nal.pdf.
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17685-3>
- Werner, M. (2004). *Einflussfaktoren des Wissenstransfers in wissensintensiven Dienstleistungsunternehmen. Eine explorativ-empirische Untersuchung bei Unternehmensberatungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-81878-2>
- Wolff, J. (2016). Das evaluieren wir (mal eben). Was Auftraggebende über Wirksamkeitsnachweise wissen sollten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (2), 136–148.
- Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Zugriff am 03.07.2018. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/70544297-Zur-nachhaltigkeit-von-lehrer-innenfortbildung.html>.

Johanna Otto, Dr., Jg. 1983, Akademische Rätin im Institut für Erziehungswissenschaft (Bereich Schulpädagogik) sowie im Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
E-Mail: johanna.otto@uni-muenster.de

Götz Bieber, Dr., Jg. 1957, Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg in Ludwigsfelde.
E-Mail: goetz.bieber@lisum.berlin-brandenburg.de

Martin Heinrich, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1971, Professor für Schulentwicklung und Schulforschung, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld sowie Projektleiter von „Bi^{professional}“, dem Standortprojekt der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern.
E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Korrespondenzadresse: Dr. Johanna Otto, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48413 Münster