

Heinz Günter Holtappels

Transfer in der Schulentwicklung

Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung

Zusammenfassung

Der Beitrag unternimmt den Versuch, Ansätze des Wissens- und Innovationstransfers im Kontext von Schulentwicklungsstrategien zu systematisieren. Bisherige Erfahrungen und Forschungsbefunde zeigen, dass traditionelle Formate der Diffusion und Dissemination nicht als passend für effektive Schulentwicklung in Einzelschulen erscheinen. Organisations- und innovationstheoretische Ansätze und empirische Befunde der Schulentwicklungsforschung führen zu neuen komplexen Transferstrategien. Empfohlen werden designbasierte Schulentwicklungskonzepte, die eine Kombination verschiedener Transferformen mit partizipativer und begleiteter Schulentwicklungsarbeit gekoppelt beinhalten und geeignet sind, Kapazitäten von organisationalem Lernen in Schulen zu etablieren.

Schlüsselwörter: Transfer, Innovation, Schulentwicklung, designbasierte Schulentwicklungsstrategien

Transfer for School Improvement

Approaches and Key Factors from the Perspective of Theories and Research on School Development

Abstract

The contribution is an attempt for a systematical view on approaches of transfer of knowledge and innovation in the context of school improvement policies. Previous experiences and research findings show that traditional formats of transfer as diffusion or dissemination seem to be not appropriate for effective school improvement in single schools. Organizational and innovation theories and empirical findings of school development research lead to successful new complex approaches of transfer strategies. Concepts of design-based improvement including a combination of different formats of

transfer with participative and guided school development work that are suitable for establishing capacity for organizational learning in schools are recommended.

Keywords: transfer, innovation, school development, design-based school improvement

1. Definitionen und Systematisierung

Die Herausforderung, Forschungswissen in bildungspraktische Handlungsfelder zu transferieren und für Qualitätsverbesserungen in der Praxis fruchtbar zu machen, hat an Bedeutung gewonnen, weil in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl neuer sozial- und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse erbracht worden sind, die zu Entscheidungsfindungen auf Systemebene sowie zu einer förderlichen Bildungspraxis in einzelnen Institutionen beitragen können. Leider fehlen hierzulande fundierte Transferforschungen.

Der folgende Aufsatz, der sich auf den Schulsektor beschränkt, hat zum Ziel, zur Systematisierung beizutragen und Modelle und Gelingensbedingungen für wirksame Transferkonzepte aufzuzeigen. Dazu werden organisations- und innovations-theoretische Ansätze (vgl. Jäger, 2004; Gräsel, 2010; Rogers, 2003; Senge, 1990) für Transfer in der Schulentwicklung herangezogen, und es wird versucht, diese für eine Systematisierung und Beurteilung von Transferphänomenen und -prozessen zu nutzen. Abschließend werden Maximen und Komponenten beschrieben, die vor allem in designbasierten Ansätzen tragende Konzeptbausteine für Entwicklung und Transfer bilden. Der Beitrag konzentriert sich auf Transfer für die Entwicklung von Schulen, wobei komplexe Transfervorhaben in Schulen (etwa aus Modellversuchen) ohne Schulentwicklung kaum umsetzbar scheinen.

1.1 Transferbegriffe und Transferniveaus

Der Transferbegriff wird je nach institutionellem oder disziplinärem Kontext, nach den Zielen, nach dem Gegenstand und nach der Komplexität der Vorgänge unterschiedlich verwendet. Was ist überhaupt Transfer? Drei Definitionen scheinen zur Annäherung an den Begriff hilfreich:

Transfer wird verstanden „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen [...]“ (Euler, 2001, S. 1). „Unter ‚Transfer von Innovationen‘ versteht man in der Bildungsforschung die Verbreitung wissenschaftlich fundierter Innovationen [...]“ (Gräsel, 2010). Transfer in Schulentwicklungsprojekten ist zu definieren als „die geplante und gesteuerte Übertragung von Problemlösungen aus einem Kontext A, bestehend aus den Merkmalen Inhalt,

Struktur und Person, in einen Kontext B, der sich in mindestens einem der Merkmale unterscheidet.“ (Jäger, 2004, S. 27)

Dabei ist zu beachten, dass verschiedene Bedeutungen ins Spiel kommen, wenn es sich um „Wissenstransfer“, „Lerntransfer“ oder um „Transfer von Maßnahmen oder Programmen“ handelt, auch wenn diese Begriffe miteinander verflochten sind (vgl. Prenzel, 2010), denn sie beinhalten trotzdem eine unterschiedliche Komplexität. Nicht in jedem Fall handelt es sich also bloß um die Verbreitung oder Weitergabe von transferierten Inhalten, weil je nach Komplexität des Transferierten umfassendere interaktive Prozesse geschehen, gegebenenfalls unter notwendigem Einschluss von Intervention und Entwicklung, Adaption und Implementation – je nach Ziel und Gegenstand der Transferinhalte.

Was also ist Transfer im Schulbereich im engeren Sinne? Hier scheint die folgende eigene Arbeitsdefinition angebracht: Transfer im Schulbereich bezeichnet einen interaktiven Prozess, in dem auf der Basis eines intendierten Handlungsansatzes mit mehr oder weniger zielbezogenen und systematischen Verfahren und Strategien versucht wird, fundierte, bewährte und ausgewählte Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für Schulsysteme oder Schulen von einem Kontext in einen anderen in kommunikativer Weise zu übertragen. Dies erfolgt vielfach mit dem Ziel einer Verbesserung der pädagogisch-organisatorischen Qualität schulischer Arbeit oder einer erfolgreichen Einführung von Innovationen.

Je nach Komplexität der Transfergegenstände kann Transfer nach verschiedenen *Niveaus* bzw. *Reichweiten* unterschieden werden: als Diffusion (als einfache Form), als Dissemination (als geplante und gesteuerte Form), als Transfer im Sinne von Entwicklung, Intervention und Implementation (als komplexe, partizipative und eventuell designbasierte Prozessform). Es sind also in Anlehnung an Jäger (2004) *Transfer-niveaus* zu unterscheiden:

- 1) *Diffusion* als nicht-gesteuerte Verbreitung und Annahme von Wissen und Neuerungen in einem sozialen System oder Subsystem als freiwillige Übertragung mit implizierten Reibungsverlusten, aber im Sinne der Kommunikation und Vernetzung zwischen Zielelementen in einem sozialen System (eher Makro- oder Meso-Ebene);
- 2) *Dissemination* als geplant strukturierte und gesteuerte Verbreitung und Annahme von Wissen und Neuerungen durch intendierte und gezielt auf Adressaten gerichtete Übertragung, bei möglichst verlustfreier Transmission und Adaption in Bezug auf Inhalte, Konzepte oder Methoden (eher auf Makro- oder Meso-Ebene);
- 3) *Transfer* als Übertragung und Adaption von Wissen und Neuerungen, einschließlich der Intervention, Implementation und Entwicklung, durch Einführung und Durchführung von Plänen, Konzepten und Programmen, jedoch mit Variation

und Optimierung bei Adaption in der Praxis während des Transferprozesses (eher auf Meso- und Mikro-Ebene).

Dabei sollten alle drei Niveaus als Transfer im weitesten Sinne angesehen werden, wobei das dritte Niveau die elaboriertere Form darstellt, aber über die Übertragung von Wissen hinaus auch Intervention, Implementation und Entwicklung einbeziehen muss.

1.2 Transferchancen bei unterschiedlichen Gegenständen und Formaten

Mit steigender Komplexität sind folgende *Transfergegenstände* im Bildungsbereich zu unterscheiden: (1) Wissen und Erkenntnisse, (2) Modelle, Konzepte und Problemlösungsansätze, (3) Methoden und Programme, (4) Verfahren und Strategien. Die Verbreitung von Informationen ist hier ein eher einfacher Gegenstand, Konzepte aber sind vergleichsweise komplexer, und bei Methoden/Programmen und auch bei Verfahren/Strategien kommen zumeist unweigerlich noch komplizierte interaktive Prozesse hinzu (z.B. durch Interventionen, Erprobung, Trainings), bis ein Transfer als vollzogen gelten kann. Dabei lassen sich pragmatisch den drei Transferstufen durchaus *Transferformate (oder Transfermedien)* zuordnen, womit die Möglichkeiten konkreter gefasst werden; als Kontinuum mit steigender Komplexität werden drei Gruppen von insgesamt neun Transferformaten unterschieden (vgl. Abb. 1).

Hier sind zugleich eine systematische Einordnung und ein Vergleich von Transferstufen und Transfergegenständen im Hinblick auf realisierbare Möglichkeiten und Wege des Transfers zu versuchen (vgl. Abb. 1). Die vorgenommenen Einschätzungen der Möglichkeiten (bewertet als positiv = +, negativ = -, indifferent = o) sind Annahmen, die empirisch leicht zu prüfen wären: *Forschungsberichte, Dokumentationen und Empfehlungsschriften* werden per Diffusion oder Dissemination in Transfer gebracht; das ist für reine Wissensvermittlung (Information über Wissensbestände) relativ einfach möglich, bei Konzepten schon schwieriger, für Methoden/Programme und Verfahren/Strategien eher eine weniger passende Verbreitungsform, weil hier jeweils Anwendung durch Lernen und Probedenken erforderlich wird. *Skripte und Materialien* (zur Handlungsanleitung) und vor allem *Fortbildungen und Trainings* eignen sich als Formate deutlich besser für komplexere Transfergegenstände (z.B. Konzepte oder Programme). Will man komplexere Gegenstände wie angepasste Problemlöseansätze oder Verfahren und Strategien in Schulen erfolgreich transferieren, werden prozessorientierte Interventionen, individuelle Unterstützung oder Schulentwicklungsdesigns benötigt, die aus *Lernen in Schulnetzwerken, Beratung und Coaching* und *Schulbegleitung* bestehen. Einfache Dokumentationen und auch Anleitungen würden hier für komplexe Aneignungsprozesse zu kurz greifen.

Abb. 1: Einschätzung von Transfermöglichkeiten im Vergleich von Transferniveaus, -gegenständen und -formaten

Transfer-gegenstand	Transferformat		
	Diffusion	Dissemination	Entwicklung/Intervention/Implementation
Komplexität ↓ →	1 Forschungsbericht 2 Dokumentation 3 Handl.-Empfehlungen	4 Skript, Materialien, Handreichung 5 Schulbez. Fortbildung 6 Schulprakt. Training	7 Schulnetzwerkarbeit 8 Beratung/ Coaching 9 Schulbegleitung/ Prozessmoderation
Wissen und Erkenntnisse	+++	++0	+0-
Modelle, Konzepte, Problemlösungsansätze	+00	++0	+++
Methoden und Programme	+0-	+++	++0
Verfahren und Strategien	00-	+00	++0

Quelle: Holtappels, 2018

Im nächsten Schritt wären systematisch die drei Transferniveaus für die vier Transfergegenstände im Hinblick auf Realisierungs- und Erfolgchancen des Transfers einzuschätzen; auch hier wären die vorläufigen Einschätzungen des Autors empirisch zu prüfen: Wissen und Erkenntnisse lassen sich vom Sender relativ einfach verbreiten (Diffusion); der Aufwand ist eher gering, aber die Rezeption und Aufnahme bei potenziellen Adressaten bleibt höchst unsicher, wird zumindest flächenhaft wenig Wirkungen haben (Beispiel: Forschungsbericht). Für Konzepte wird es komplizierter und aufwändiger, während für Methoden/Programme und erst recht für Verfahren/Strategien geringe Erfolgchancen bestehen, weil Rezeption und Adaption im Praxisfeld nicht ohne Weiteres zu erwarten sind. Ähnlich ist dies bei geplantem und gesteuertem Transfer per Dissemination einzuschätzen, auch wenn hier die Rezeption besser sein mag.

Transfer in Form von Verfahren oder Designs für Entwicklung, Intervention und Implementation hat hier größere Realisierungs- und auch Erfolgchancen, weil direkte Motivation, Überzeugung und Unterstützung durch externe Vermittler oder Change Agents hinzukommen und in der gemeinsamen Entwicklungsarbeit im Praxisfeld Partizipation und Aktivierung höhere Akzeptanz erwarten lassen, vor allem, wenn Interventionsstrategien dann auch umfassendere Implementation beinhalten, die über Kooperation, Probehandeln und Training sowie Evaluation, Korrektur und Optimierung prozesshaft Transfer ermöglichen und sichern kann.

Adressaten von Transfer können bei allen Niveaus und Formaten verschiedene Ziel- und Personengruppen im Schulsystem und in Schulen sein: das Schulkollegium als Organisation, Teilgruppen (z. B. Steuergruppen, Fachteams), Einzelpersonen (Schulleitung, Teamleitungen, Lehrkräfte etc.).

2. Chancen und Bedingungen von Transfer im Kontext Schule – Forschungsbefunde und Modelle

Bildungsorganisationen wie die Schule können als selbstreferenzielle Systeme verstanden werden, die ihre Identität, Autonomie und Funktionalität in Abgrenzung von der Außenwelt definieren und zunächst eher veränderungsresistent sind; diese Systeme neigen dazu, externes Wissen auszublenden oder abzuwehren, vor allem, wenn geringe Kompatibilität mit bisheriger Praxis besteht, und somit externe Anregungen weniger aufzugreifen (Gräsel, Jäger & Willke, 2006). Eine Intervention oder ein Transfer von außen kann als Gefährdung der Selbststeuerungsfähigkeit eines komplexen dynamischen Systems erscheinen. Es werden dann eher Filter und Abwehrmechanismen gegenüber externen Einflüssen sichtbar, ebenso gegenüber externen Datenrückmeldungen (Rolff, 2007, S. 172 ff.). Direkter Transfer ist daher unwahrscheinlich; Transfer muss stets an die Eigenkomplexität, die Struktur und die Kultur eines Systems anschließen.

2.1 Schulbezogene Erkenntnisse aus Organisations- und Innovationstheorien

Der Erkenntnisstand der Schulentwicklungsforschung vermittelt seit langer Zeit vor allem drei Einsichten (vgl. Rolff, 1993, S. 124 ff.; Holtappels, 2003, S. 99 ff.): Erstens übernehmen Schulen nicht einfach vorbereitete Lösungen und Konzepte; eher versuchen sie, neue Ansätze für die eigene Schulsituation behutsam zu adaptieren und kompatibel an ihre spezifischen Bedingungen anzupassen. Erfolgreiche Implementation in einzelnen Schulen setzt dabei lokales Wissen darüber und spezielle Strategien dafür voraus, wie unter Berücksichtigung spezifischer Bedingungen eine Verbesserung von Qualität erzielt werden kann. Zweitens sind Innovationen nicht von oben zielgetreu und technokratisch zu implementieren, da dies oft Widerstände erzeugt und Innovationen an der Basis vielfach anders verstanden oder situationsbezogen umgesetzt und verändert werden, wobei Schulen einer eigenen Entwicklungsdynamik folgen und weitgehend selbst entscheiden, welche Innovation sie annehmen. Drittens arbeiten Schulen unter recht unterschiedlichen Bedingungen (entwickelte Lernkultur, organisatorische Voraussetzungen, Schülerkomposition, Schulumfeld), so dass standardisierte Modelle meist zum Scheitern verurteilt sind.

Nun ist die Schule als soziale Organisation jedoch durch diffuse und zugleich komplexe Ziele gekennzeichnet, durch Abhängigkeiten, unzureichende Kooperation und Integration des Handelns, unvollendete Professionalität des Personals und oft schwache Kenntnisgrundlage (vgl. Dalin, 1999, S. 103 ff.; Rolff, 1993, S. 121 ff.) sowie Unsicherheit in Bezug auf Mittel und Wirkungen, weil es an konsequent evaluativem Vorgehen fehlt. Vor allem aber besteht ein Steuerungsdefizit aufgrund fehlender Infrastruktur für Entwicklungskapazität (vgl. Holtappels, 2014). Daher wäre eigentlich anzunehmen, dass ein hoher Bedarf an externer Unterstützung und Transferwissen besteht, um Wandel und Weiterentwicklung zu bewältigen.

Um schulischen Wandel – etwa über Transfer – anzustoßen, wurden bislang drei *Grundstrategien des Wandels* (vgl. Dalin, 1999, S. 216 ff.) unterschieden: (1) Machtstrategien, (2) rational-empirische Strategien, (3) normativ-reedukative Strategien. Machtstrategien versuchen, mit Anweisung und Zwang Veränderungen in sozialen Systemen von oben (top-down) zu erzwingen. Top-down-Strategien stoßen jedoch bei schulbezogenen Innovationen rasch an Grenzen, weil sie mit Werten und Motiven, Fähigkeiten und Erfahrungen, Routinen und Orientierungen der pädagogisch Handelnden in Konflikt geraten, die aber die Innovation letztlich umsetzen und tragen sollen. Oft sind die auf Systemebene konzipierten Innovationen auch praktisch nicht so wie intendiert realisierbar oder sie provozieren Widerstände. Zahlreiche Reformversuche, die sich auf das System als Ganzes richten, verfehlten bislang die intendierten Ziele zumindest teilweise (vgl. Dalin, 1999). Resultate der Implementationsforschung verdeutlichten, dass von oben in Gang gesetzte Innovationen über die verschiedenen Implementationsebenen vielfach gebrochen und selten so wie intendiert umgesetzt werden.

Eine Alternative dazu sind rational-empirische Strategien, die auf Überzeugung durch objektive Informationen und Erkenntnisse über Erfordernisse und Vorteile der Veränderungen setzen, verbunden mit evidenzbasiertem Vorgehen (z. B. über Modellversuche mit Begleitforschung), und die die Machbarkeit oder Wirkungen der Innovation aufzeigen. Die Probleme dabei sind: Zumeist wirken in Modellversuchen eher entwickeltere Schulen mit und die Versuchssituation weist oft günstigere Bedingungen auf als die bisherige und spätere Normalsituation.

Dies gilt es bei Reformvorhaben in Rechnung zu stellen durch *personen- und organisationsbezogene Strategien des Wandels*: Die Mitglieder der Organisation werden hier nicht auf Empfänger von dienstlichen Weisungen reduziert, sondern vielmehr als Subjekte innerschulischer Entwicklungsprozesse begriffen. Belegt wird diese Erkenntnis durch empirische Befunde (vgl. Dalin, 1999). Dabei wird angenommen, dass Schulen als Organisation lernen können, was erfordert, dass individuelles und kollektives Lernen in der Schule Entwicklungskapazitäten für organisatorischen Wandel hervorbringen muss. Diese normativ-reedukativen Strategien setzen praktisch

auf Organisationsentwicklung und gehen in einem partizipativen Ansatz von den Betroffenen, ihren Werten und Veränderungsbedürfnissen aus.

Um die Erfolgsaussichten für Veränderungen zu erhöhen, muss eine Intervention berücksichtigen, dass eine Organisation nur dann lernt, wenn auch Individuen lernen, so dass personale und organisationale Veränderung miteinander einhergehen müssen (Senge, 1990; vgl. auch Gräsel, Jäger & Willke, 2006). Um wirksame Änderungen in Haltungen, Normen, Fähigkeiten und Verhalten zu bewirken, müssen solche Entwicklungsstrategien trotzdem von organisationsbezogenen Veränderungen begleitet sein. Diese Einsichten waren jedoch schon längst in Konzepten der Organisationsentwicklung verankert (vgl. French & Bell, 1994). *Organizational Development* ist ein reflexives Verfahren (vgl. Schmuck, Runkel, Arends & Arends, 1977), das eine Organisation (auf der Grundlage angewandter Sozialwissenschaften) von innen heraus mit externer Unterstützung, aber bei hoher Partizipation der Mitglieder verändert, zum Zweck verbesserter Aufgabenerfüllung; dabei sollen sich die Organisation und das Sozialverhalten ihrer Mitglieder entwickeln (Selbstentwicklung der Mitglieder und Selbsterneuerung der Organisation). Dazu müssen Schulen als Organisation Kapazitäten für die eigene Lern- und Selbsterneuerungsfähigkeit erlangen. „Ernsthafte Reformen sind mehr als die Implementation einzelner Innovationen. Sie bedeuten den Wandel der Kultur und der Struktur der Schule“ (Fullan, 1991, S. 169).

Aus all dem folgt: Dissemination und Transfer in der reinen Form der Adoption und Übernahme von Wissen, Konzepten oder Programmen scheinen aufgrund dieser Erkenntnisse nicht realistisch. Im günstigsten Fall wird Transfer bei einfachen Techniken, Verfahren und Methoden möglich sein, bei organisationalen und individuellen Variationen. Chancen für extern angestoßene Veränderungen in der Schule und somit auch für Transfer bestehen unter bestimmten Voraussetzungen und Konstellationen, die auch die Organisationsentwicklung bereits erkannt hatte. Organisationsentwicklung kann im Wesentlichen über drei Einstiegskorridore in Gang kommen: durch Auftrag an die Schule (von außen bzw. von oben), durch Problemstellungen oder durch eigene Innovationsvorhaben (von innen oder außen initiiert).

In solchen „fruchtbaren Momenten“ der Aufnahmebereitschaft des Kollektivs eines Systems kann die Situationsanalyse einer Schule die Notwendigkeit einer Unterstützung oder einer Intervention von außen durchaus begünstigen. Dabei können Schubkräfte auftreten, die Wandel aufgrund einer dialektischen oder einer gleichgewichtsorientierten Problemanalyse initiieren (Dalin, 1999, S. 221 ff.): Nach einem dialektischen Konfliktparadigma können wahrgenommene Zielkonflikte und Widersprüchlichkeiten in der pädagogischen Arbeit (z. B. Fördern und Auslese) die Schule zur Bearbeitung solcher Antinomien veranlassen. Wird das institutionelle Gleichgewicht einer Schule als gestört wahrgenommen (gleichgewichtsorientiertes Paradigma), so können die damit zusammenhängenden Unzufriedenheiten oder

Belastungen (z. B. unwirksame Unterrichtsformen angesichts lernschwieriger Klassen) in Veränderungsabsichten münden, etwa Fortbildung zur Kompetenzerweiterung.

Bisherige Befunde legen allerdings folgende Annahmen zur sozialen Organisation der Schule nahe (vgl. Rolf, 1993; Holtappels, 2014):

- 1) In Schulen bestehen Diffusion und Unsicherheiten darüber, was Schule leisten kann und muss und auf welche Weise sie ihren Bildungsauftrag mit organisatorisch-pädagogischer Gestaltung am besten erreichen kann.
- 2) Schulentwicklung verlangt in der Schule wegen flacher Hierarchie Konsensbildung und breite Akzeptanz, da ansonsten Lehrkräfte aufgrund ihrer Ansprüche an Autonomie und Parität (vgl. Altrichter & Eder, 2004) kollektive Entscheidungen als nicht verbindlich ansehen und konsequente Veränderung oft verhindern.
- 3) Aufgrund der Eigendynamik pädagogischer Prozesse scheinen diese für die Akteure nur begrenzt steuerbar, zumal sie meist der Einzelfallbetrachtung unterliegen, was die Annahme neuer gesicherter Erkenntnisse über Strukturen, Gesetzmäßigkeiten und Wirkungszusammenhänge häufig nicht zulässt.
- 4) Wegen unterschiedlicher Kontextbedingungen von Schulen können Standardmodelle aus Transfer für schulbasierte Veränderungen nicht passen oder selbst adaptierbare Konzepte vorschnell als in das eigene System nicht integrierbar eingeschätzt und abgelehnt werden.
- 5) Schulen zeigen Defizite in der Infrastruktur für Entwicklungskapazität, vor allem in Steuerung, Teamstrukturen und Vernetzung, so dass Innovationen oft nur schwerlich adaptiert, verarbeitet und umgesetzt werden können.
- 6) Spezifische Kompetenzen und Ressourcen für systematisch-konzeptionelles Vorgehen, Verfahren der Schulentwicklungsarbeit und professionelle Qualitätssicherung sind in Schulen vielfach unterentwickelt.

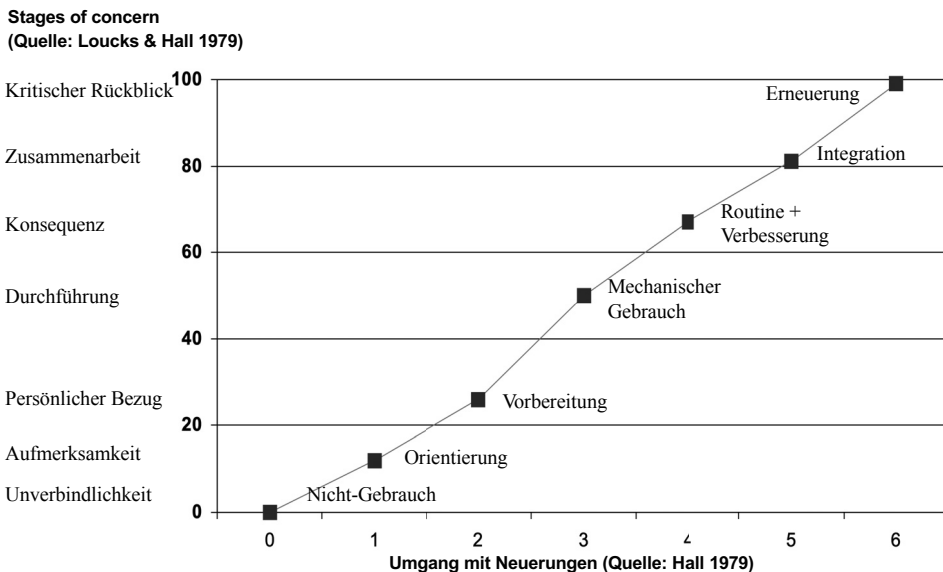
Für eine bereitwillige Aufnahme rational-empirisch aufbereiteter Wissensbestände, Konzepte oder Programme von außen erscheinen diese Voraussetzungen alles andere als günstig. Nicht selten bestehen daher allzu optimistische Annahmen über Veränderungen durch Transfer und Schulentwicklung, zumal einfacher Transfer eher skeptisch einzuschätzen ist und durch Implementation und Adaption als Elemente systematischer Schulentwicklung zu ersetzen wäre. Verlustfreier Transfer im Sinne reiner Adoption von Inhalten, Konzepten, Verfahren – wie etwa bei technischen Systemen – ist nicht zu erwarten; im Schulbereich kann Transfer eher nur als Adaption gedacht werden. Bildungsadministrationen und Wissenschaft müssen zudem konzedieren, dass auch elaborierte Transferansätze empirisch nachgewiesene Gesetzmäßigkeiten von Innovationsprozessen kaum außer Kraft setzen können.

2.2 Transferrelevante Befunde der Innovations- und Schulentwicklungsforschung

Insbesondere in innovationstheoretischen Erkenntnissen (vgl. Dalin, 1999, S. 209 ff.; Fullan, 1991) werden empirische Befunde aufgezeigt, die Voraussetzungen und Prozessmerkmale für das Gelingen von Schulentwicklungsverläufen verdeutlichen (vgl. Holtappels, 2014) und somit Relevanz für Transferansätze haben. In allen drei folgenden Ansätzen geht es um die Charakteristik von Innovationen, individuelle Dispositionen und organisationale Kapazitäten für Veränderungen.

Wie sich Lehrpersonen neue Ansätze schrittweise aneignen, wurde schon von Hall (1979) und Loucks & Hall (1979), aber auch von Huberman & Miles (1984) anhand empirischer Erkenntnisse in früheren Studien gezeigt, und zwar als Stadien auf verschiedenen Niveaus. Die beiden Phasenmodelle mit jeweils sieben Stufen oder Phasen passen zusammen, so dass man sie zu einem Aneignungs-Nutzungs-Modell (vgl. Holtappels, 2014) auch koppeln kann (vgl. Abb. 2): In der Phase der Unverbindlichkeit dominiert noch Nicht-Gebrauch; erlangt die Neuerung aber Aufmerksamkeit, kommt es zu Aktivitäten der Orientierung. Doch erst, wenn ein persönlicher Bezug zur Neuerung hergestellt wird, stellt sich Interesse ein, und es bereiten sich die Akteure auf Veränderungen ihrer Praxis vor. Die Durchführung zeigt aber zunächst eher mechanischen, unbeholfenen oder oberflächlichen Gebrauch, bevor man

Abb. 2: Stadien und Niveaus der Aneignung und Einführung von Innovationen bei Lehrkräften



Quelle: Loucks & Hall, 1979; Hall, 1979

in der Praxis zu Routine und Verbesserungen kommt. Integration in institutionelle Praxis kommt jedoch vor allem über Kooperation und wechselseitige Unterstützung zustande. Die stabile Integration einer Erneuerung in die Alltagspraxis benötigt dann zudem kritischen Rückblick im Sinne von Überprüfung und Evaluation.

Im beachtenswerten Theorieansatz zur Diffusion von Innovationen nach Rogers (2003) werden zunächst Stufen der Innovationsverbreitung verdeutlicht, die sowohl die Transferstrategie selbst als auch die individuellen oder kollektiven Aufnahme-prozesse betreffen: Zuerst kommt es darauf an, ob Personen die Innovation kennen (*knowledge*), von der Innovation überzeugt werden (*persuasion*), sich dann für oder gegen die Innovation entscheiden (*decision*), sie erproben und einführen (*implemen-tation*) und die Entscheidung für die Veränderung später bestätigen und beibehal-ten bzw. weiter nutzen oder nicht (*confirmation*). Voraussetzungen für eine Über-nahme bei den Adressaten sind: geteilte Situationswahrnehmung der aktuellen Praxis, konsenshaft wahrgenommene Probleme und Veränderungsbedürfnis, Innovations-bereitschaft, Werte und Kultur des eigenen Systems.

Bedeutsam für Transfer ist, dass Adressaten eine vorläufige Entscheidung auch wie-der revidieren können. Weiter lassen sich den unterschiedlichen Innovationen Eigen-schaften zuordnen, die von den Adressaten wahrgenommen oder zugeschrieben werden können und die für die Annahme einer Innovation relevante Entscheidungs-kriterien darstellen:

- 1) Vorteile im Vergleich zur bisherigen Praxis,
- 2) Anschlussfähigkeit der Veränderung an vorhandene Werte, gegebenen Kontext und bisherige Praxis,
- 3) Überschaubarkeit und Komplexität,
- 4) Durchführbarkeit und Möglichkeiten der Erprobung (Neuerungen probeweise um-setzen und ggfs. Vorgehen korrigieren),
- 5) erkennbarer Nutzen und sichtbare Erfolge.

Adressaten schreiben der Innovation demnach Attribute zu, die quasi als Qualitäts-ansprüche über die Annahme und Adaption entscheiden. Hameyer (2005) unter-scheidet diesbezüglich sieben Qualitätsansprüche: Überschaubarkeit, Bedeutsamkeit (Wert, Nutzen, Vorteile), Durchführbarkeit (Adaptivität), Teilbarkeit, Angemessenheit (Aufwand vs. Ertrag), Wirksamkeit, Lernfähigkeit für das System.

Transfer von Erkenntnissen und Neuerungen hat dabei am ehesten eine Chance, wenn in den Einzelschulen förderliche Bedingungen für die Aufnahme und produk-tive Verarbeitung bestehen. Dies ist insbesondere in einer lernenden Organisation gegeben. Marks & Louis (1999) haben aufgrund empirischer Analysen sieben Di-mensionen aufgezeigt, die Organisationslernen bei optimaler Ausprägung anzeigt (förderliche Organisationsstruktur, gemeinsame Ziele und Werte und Kooperation,

Führung und Management, Zielüberprüfung und Qualitätssicherung, Austausch mit der Schulumwelt, Partizipation). Diese Dimensionen wurden in der Begleitforschung zur Selbstständigen Schule in NRW empirisch abgebildet (vgl. Feldhoff, 2011, S. 131 ff.). Feststellbar sind hohe Korrelationen mit einer höheren Nutzung von Autonomie und zentralen Merkmalen von Schul- und Unterrichtsqualität; zudem zeigt hohe Kapazität von Organisationslernen Wirkungen auf die Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 238 ff.).

Die grundlegende Architektur der lernenden Organisation kann in Anlehnung an Senge (1990) auch als Dreieck von drei Schlüsselkomponenten beschrieben werden: (1) Veränderungsmotivation, (2) Infrastruktur für Innovation und (3) Anwendung von Schulentwicklungsverfahren/-strategien (Holtappels, 2014). Den drei Komponenten lassen sich einzelne Variablen zuordnen, die sich in Forschungsergebnissen von Schulentwicklungsstudien stets als effektiv für Qualitätsveränderungen gezeigt haben; dazu gehören vor allem auf motivationaler Ebene (1) Innovationsbereitschaft, Entwicklungsziele und Standards, kollektive Selbstwirksamkeit; in der Infrastruktur (2) innovationsorientiertes Schulleitungshandeln, Steuergruppen, professionelle Lerngemeinschaften und Nutzung externer Beratung; in der Beherrschung von systematischen Verfahren (3) Fortbildung/Trainings, Schulprogrammarbeit, interne Evaluation, Nutzung externer Daten (vgl. ebd.). Transfer wissenschaftlicher Befunde und Konzepte und wirksame Qualitätsentwicklung werden in Schulen am ehesten gelingen, wenn zumindest ansatzweise Kapazitäten organisationalen Lernens in den Schulen etabliert werden.

3. Gelingensbedingungen und Perspektiven für Transfer in der Schulentwicklung

Ein für Transfer beachtenswertes theoriebasiertes Rahmenmodell ist das von Jäger (2004) entwickelte „Wellenmodell“ zur Beschreibung von Transferprozessen in Schulentwicklungsprojekten. Dabei geht es um die geplante und gesteuerte Übertragung von Transfergegenständen aus einem Kontext A in einen Kontext B, der sich in mindestens einem von drei Merkmalen von Kontext A unterscheidet (vgl. ebd., S. 119). Transfer vollzieht sich über die drei Merkmale Inhalt, Struktur und Person. Das Merkmal Inhalt nimmt Bezug auf die Diffusionstheorie von Rogers und die Bewertung der Eigenschaften der Innovation bzw. des Transfergegenstands. Das Merkmal Struktur betrifft die kontextuellen Bedingungen im Adressatensystem, die für eine Annahme der Innovation im Zielkontext zu schaffen sind.

Transfer wird beeinflusst von relevanten Faktoren, die auf die Merkmale einwirken: a) *Ziele* ermöglichen als strukturierte Form des Inhalts innere *Steuerung*; b) *Motivationen* der Adressaten werden für die Übernahme der Innovation ebenso er-

forderlich wie *Kompetenzen* für Aneignung und Anwendung; c) *Kooperation* erweitert Kompetenzen, eröffnet kollaborative Lernmöglichkeiten und stabilisiert den Transferprozess, während *Führung* über Ressourcensicherung und Entscheidungen unterstützt. Besondere Bedeutung erlangen Change Agents im Transferprozess (Van Holt, 2014; Gräsel, Jäger & Willke, 2006; Koch, 2011). Dazu verdeutlicht Jäger (2004, S. 118 ff.): Die adäquate Aufbereitung der Innovation schafft Motivation bei Adressaten und Bedingungen für erforderliche Kompetenzen zur Übernahme der Neuerungen; Führungskräfte flankieren mit innovationsförderlichen Maßnahmen den Prozess; Change Agents (z. B. Steuergruppen) betreiben über Kompetenz und Motivation Beziehungsaufbau, führen Bedarfsanalysen durch, suchen nach Problemlösungen, entwickeln angepasste Lösungen, unterstützen Adressaten, stabilisieren das modifizierte Adressatensystem. Weiter setzen sie sich für die Innovationsverbreitung im Zielkontext ein und wenden dabei eventuell Prozesssteuerung an.

Das Wellenmodell bezieht sich sehr konkret auf Schulentwicklungsverläufe und wurde zudem aufgrund der Untersuchungen Anfang der 2000er-Jahre zum BLK-Modellversuchsprogramm „QuiSS“ (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen) mit empirischen Analysen fundiert (vgl. Jäger, 2004, S. 141 ff.), die das Modell stützen. Allerdings müssten neuere Erkenntnisse aufgrund internationaler Schulentwicklungsbefunde das Modell modifizieren (etwa zu Schulleitungshandeln, professioneller Teamarbeit, Steuergruppen, Schulnetzwerken).

Damit wird deutlich, dass erfolgreicher Transfer ein designbasiertes Konzept benötigt, das die Voraussetzungen sowohl bei der Wissenschaft als auch bei den Vermittlern für eine Transformation der Transfergegenstände schafft und über intensive Kommunikations- und Entwicklungsstrategien die aufgezeigten Bedingungen für die Aufnahme und Verarbeitung der Innovation in den Schulen entwickelt. Dabei ist zwischen singulären und multiplen Transfer- bzw. Entwicklungsstrategien zu unterscheiden: Die Formate und Transfermedien sind ggfs. zu kombinieren (Beratung, Fortbildungen, Trainings, Prozessbegleitung, Netzwerkarbeit), um eine systematische und wirksame Entwicklungsarbeit in Einzelschulen zu erreichen.

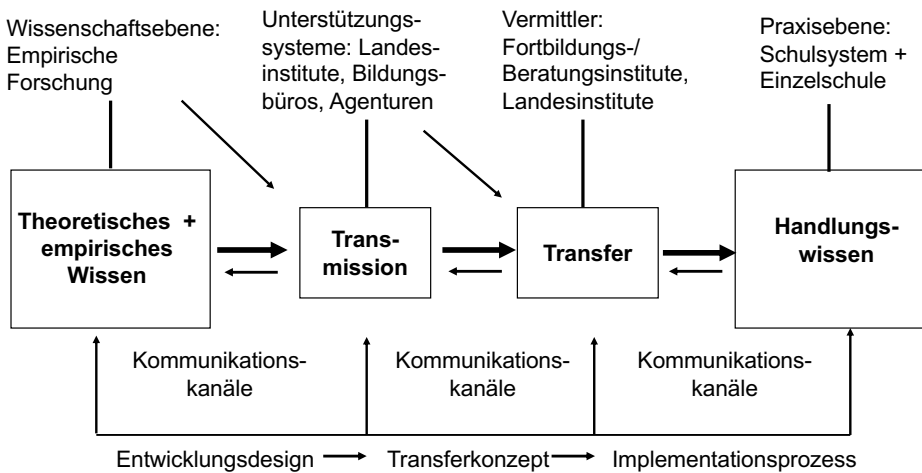
Die folgenden generalisierbaren Gelingensbedingungen basieren sowohl auf den referierten Befunden der Schulentwicklungsforschung (Holtappels, 2014) als auch auf den von Nickolaus, Gönnerwein & Petsch (2010, S. 49) aus Modellversuchsprogrammen analysierten strukturellen und personellen transferrelevanten Bedingungen (vgl. auch Prenzel, 2010; Koch, 2011; Van Holt, 2014).

Gelingensbedingungen für erfolgreiche Transferprozesse in Schulen:

- 1) Kommunikation zwischen Wissenschaft, Vermittlern und Praxisfeld über Ziele und Inhalte der Innovation und des Transfers;
- 2) evidenzbasierte Analyse über Entwicklungsstände und -bedarfe;
- 3) Eigenschaften der Innovation bzw. Transferinhalte: Vorteile, (inhaltliche, soziale, wissenschaftliche) Anschlussfähigkeit, Überschaubarkeit, Erprobungsmöglichkeit, Nutzen, Wirksamkeit;
- 4) Eignung und Akzeptanz von Transfergegenstand, Transferformaten und Vermittlern;
- 5) Synergie und Kommunikation: Passung, systematische Organisation und Koordination der beteiligten Instanzen und Kräfte für Wissensverwendung;
- 6) Offenheit der Praxis: Innovationsbereitschaft, Empfänglichkeit für externe Hilfe und Beteiligung, Veränderungsmotivation;
- 7) Aufnahmekapazität der Praxis: Entwicklung von Strukturen und der Kultur für Prozesssteuerung, Kooperation, Ressourcen, Kompetenz von Stakeholdern und Change Agents;
- 8) Anwendung systematischer Verfahren und Strategien, partizipative Aktivierung der Adressaten;
- 9) Alignment: Passung von Kontextbedingungen und Kombination von Transferformaten;
- 10) Qualitätssicherung: Formative Evaluation und Unterstützung für Nachhaltigkeit.

Abbildung 3 zeigt als Beispiel ein erfolgversprechendes Modell für Transfer in Schulen, wenn bisherige Befunde Berücksichtigung finden: Wissenschaftliches Wissen ist Theorie- und empirisches Wissen, auch durchaus anwendungsbezogen, produziert in Modellversuchen, Begleitforschungen, Interventions- und Schulentwicklungsforschungen. Dieses Wissen benötigt eine Transformation, um als Handlungswissen von der Bildungspraxis überhaupt angenommen, verarbeitet und adaptiert werden zu können. Diese Transformation geschieht eventuell am besten durch Unterstützungssysteme; wissenschaftliches Wissen könnte also von Landesinstituten, von Fortbildungseinrichtungen, Regionalen Bildungsbüros etc. gesammelt, analysiert und synthetisiert und für den Transfer gefiltert und verarbeitet werden. Erst dieses transformierte Wissen gelangt in den Transfer, wobei dafür zuvor ein Transferkonzept zu erarbeiten ist mit Zielen und Adressaten, mit Auswahl von Transferniveaus, Transfermedien und -formaten und geeigneten Transfer-Vermittlern. Transferwissen wird sodann in Kommunikation mit der Praxis zu Handlungswissen, indem es für die jeweilige Organisation kollektiv und individuell adaptiert und kooperativ angewendet und genutzt wird.

Abb. 3: Modell für erfolversprechenden Transfer von der Wissenschaft in das Schulsystem



Quelle: Holtappels, 2018

Beispiele für erfolgreiche Transferprozesse zeigen sich vor allem in empirisch untersuchten Projekten zur Unterrichtsentwicklung. In „SINUS-Transfer“ und „Chemie im Kontext“ waren von vornherein Transferstrategien in einem *grundlegenden Rahmenkonzept* angelegt, die Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten aufweisen: In Schulnetzwerken mit schulübergreifenden Lehrer-Lerngemeinschaften aus verschiedenen Schulen wird unter wissenschaftlicher Begleitung die Unterrichtsmethodik in kollegialer Zusammenarbeit von Lehrkräften in Fachteams der Schulen und schulübergreifend im Netzwerk weiterentwickelt. Dazu besteht in SINUS (Ostermeier, Carstensen, Prenzel & Geiser, 2004) ein modulares Konzept, so dass Lehrkräfte flexibel vorgehen und selbst entscheiden, wie sie Innovationen in ihr Unterrichtskonzept integrieren. Das akzeptanzfördernde Vorgehen ermöglicht ein Anknüpfen an die bisherige Unterrichtskultur bei Aktivierung und Eigenverantwortung der Lehrkräfte. Zudem werden Materialien mit Bezug zu Bildungsstandards (Unterrichtseinheiten, Aufgabensets etc.) geboten. Im Projekt „Chemie im Kontext“ (Demuth, Gräsel, Parchmann & Ralle, 2008) geschieht in ähnlicher Weise die Umsetzung fachbezogener Unterrichtskonzepte auf der Basis konzeptioneller Grundlagen in Lerngemeinschaften, zudem die unterrichtliche Erprobung, Reflexion und Evaluation; Materialien liefern Anregungen (vgl. Fußangel, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2008). Im Schulentwicklungsprojekt für Ganztagsgymnasien „Ganz In“ (Wendt & Bos, 2015) wurde ebenfalls in moderierten und begleiteten Schulnetzwerken zur Ganztags- und Unterrichtsentwicklung gearbeitet; zudem wurden fachdidaktische und pädagogische Elemente für den Ganztagsbetrieb in Projekten mit Lehrkräften aus mehreren Schulen erarbeitet, woraus Praxismaterialien entstanden. Bei Schulnetzwerkprojekten ist weniger der Transfer auf die Netzwerkakteure, sondern derjenige in die Einzelschule das

Problem; die Kopplung zwischen Netzwerkarbeit und dem Entwicklungsprozess in der Einzelschule ist also der neuralgische Punkt.

Eine weiterführende Alternative zu bisherigen Transferansätzen stellt das „Design-Based Improvement“ (vgl. Mintrop, 2016; Bryk, Gomez, Grunow & LeMahieu, 2015) dar. Die Vorteile der Konzeption bestehen darin, dass Schulentwickler*innen in Kooperation mit den Schulbeteiligten ein gemeinsames Problemverständnis, Zielorientierungen und Problemlösungen entwickeln, die nach einer zuvor erarbeiteten Handlungstheorie gemeinsam umgesetzt werden. Hierdurch will man der in früheren Ansätzen oft unterschätzten Komplexität der Veränderung einzelner Schulen und der sonst mangelnden Kontextsensibilität begegnen. Die „Theory of Action“ folgt einem schrittweisen, strukturierten Prozessablauf: 1) Definition und Rahmung des Problems, 2) Explikation einer vorläufigen Handlungstheorie, 3) Verstehen des Problems und des Veränderungsprozesses, 4) Entwicklung eines forschungsbasierten Interventionsdesigns, 5) Implementation der Intervention und Sammlung von Daten, 6) Evaluation der Intervention und gegebenenfalls Revision. Dabei werden für nicht schon bekannte Problemlösungen iterative Prozesse nötig; zugleich sind Stakeholder und Triebkräfte für Veränderung, unterstützende Strukturen und Widerstände zu berücksichtigen (Mintrop, 2016). Der schleifenförmige Ablauf von Problem- und Bedarfsanalysen, Diagnose, Zielformulierung, Planung, Durchführung und Evaluation zeigt Parallelen zu Ansätzen von Organisationsentwicklung und Change Management.

Allerdings erscheint der Anspruch, für jede Schule ein spezielles Schulentwicklungsdesign mit dem Kollegium zu erarbeiten, als wenig überzeugend – nicht nur, weil dies für die externen Akteure aufwändig sein könnte, sondern weil es zudem einen High-Cost-Einsatz der Schule im Hinblick auf Zeit, Engagement und Kompetenzen erfordert. Zwar sind Kulturen, Gestaltungspraxen und Entwicklungen einzelner Schulen individuell und einzigartig; zugleich ist aber zu konstatieren, dass Probleme, Bedarfe und Entwicklungsstände von Schulen in zahlreichen Aspekten genügend Ähnlichkeiten aufweisen und die Schulentwicklungsforschung durchaus Gelingensbedingungen für Entwicklungsprozesse identifiziert hat, die grundlegende und generalisierbare Prinzipien und Komponenten für Schulentwicklung hergeben. Dies nährt eher ein Verständnis, das eine „*Designbasierte Schulentwicklungskonzeption als Rahmenkonzept*“ (als Dachkonstruktion für Transfer und Entwicklung in Schulen generell oder in einem spezifischen Modellprojekt) als tauglich betrachtet, mit einem grundlegenden und zugleich variablen Handlungsansatz, der die Individualität der Einzelschule berücksichtigt und nach den jeweils spezifischen Entwicklungsständen und Problemstellungen flexibel und modifizierbar ist.

Ein grundlegendes Rahmenkonzept bestand bereits in den oben genannten Modellprojekten, wenngleich nicht das System der einzelnen Schule als Ganzes Transferadressat war. Dagegen findet sich ein konsequent *schulentwicklungsorientierter Ansatz*

– als Modifikation bzw. Weiterentwicklung des Design-Based-Improvement-Ansatzes – im *designbasierten Schulentwicklungskonzept des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* für Schulen in herausfordernden Lagen (vgl. Bremm, Eiden, Neumann, Webs, van Ackeren & Holtappels, 2017; Holtappels, 2019). Dieses konzeptionelle Design beinhaltet vier Komponenten: 1) Evidenzbasierung durch differenzierte Erfassung der Ausgangslage (Prozessqualität und Kontextbedingungen) und längsschnittliche Datenrückmeldung an die Schulen, 2) Lernarbeit in Netzwerken von Schulen mit ähnlichen Problemstellungen und Qualitätsprofilen, 3) Schulentwicklungsberatung als Entwicklungsbegleitung für einzelne Schulen, 4) Wissenstransfer über schulinterne Lehrerfortbildungen und spezielle Fortbildung für Change Agents (Steuergruppen, Schulleitungen, Aktivist*innen im Kollegium). Schulentwicklungsbegleitung und Netzwerkmoderation wirken hier als Lotsen in einem „geführten Prozess“, der kontextsensibel, problem- und zielbezogen und kontinuierlich erfolgt. Forschungsergebnisse zeigen (Holtappels, 2019), dass Schulen Entwicklungskapazitäten aufbauten und innovative Ansätze entwickelten. Auch Koch (2011, S. 77 ff.) verdeutlicht am Beispiel des Modellversuchs „Berufsorientierung im Verbund“, welche enorme Transfererfolge sich mit regionalen Netzwerken und externer Beratung erzielen lassen (ebd., S. 131 ff.).

Ein Transferprozess muss grundsätzlich berücksichtigen, dass es in Schulen häufig an Entwicklungskapazitäten fehlt und dass sie erst zu systematischer Entwicklungsarbeit und zu deren Steuerung über Change Management befähigt werden müssen, also zielbezogene und systematische Entwicklungsarbeit, Zeit und Kenntnis für Verfahren und Strategien sowie eine entsprechende Infrastruktur benötigt werden. Entwicklungsförderliche Strukturen (Steuergruppe, professionelle Lehrerteams, Entwicklungszirkel, Nutzung von Netzwerken und externe Beratung) müssen also gegebenenfalls ebenso erst aufgebaut werden wie Kompetenzen für systematische Entwicklungsarbeit. Bedeutsam ist, dass von externer Seite Verfahren und Strategien bereitgestellt werden, die die Schule selbst nicht beherrscht und daher von ihr auch gewünscht werden. Über multiple und komplementäre Formen von systematischen und evidenzbasierten Entwicklungsstrategien sollten betroffene Akteure auf Schulebene aktivierend einbezogen werden, um Commitment, Akzeptanz und zielbezogene Implementation in Einzelschulen zu erreichen. Das Ziel ist hier, dass Schulen über eine Infrastruktur, systematische Entwicklungsarbeit und ein Qualitätsmanagement Schulentwicklungskapazitäten für kontinuierliche Qualitätsverbesserung aufbauen, um Transferinhalte und Innovationen zielbezogen adaptieren zu können.

Im Verhältnis von Transfer und Schulentwicklung ist dafür zu plädieren, erstens Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung, besonders zu Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen, in Transfermodellen stärker zu berücksichtigen. Zweitens wären schulbezogene Transfer-Strategien (bei Kombination verschiedener Formate) in ein *Schulentwicklungskonzept* einzubetten, einerseits um das notwendige Alignment für Veränderungen zu gestalten, andererseits um begleitete und geführte

Schulentwicklungsarbeit mit systematischen Verfahren und Strategien, aber unbedingt mit Partizipation der Adressaten kommunikativ und kooperativ gemeinsam sicherzustellen, um an die Eigenlogik der Schule anschließen zu können. Dies bedeutet: Um wirksam und nachhaltig zu sein, kann Transfer in die Praxis der Einzelschule nur in Form von Schulentwicklungskonzepten oder in Kombination damit erfolgreich sein. Zu wünschen ist, dass wissenschaftliche Forschung und Entwicklung, die Forschungsförderung und Transferagenturen im Unterstützungssystem solche Überlegungen aufnehmen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195–221). Weinheim: Juventa.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Problemlagen* (S. 140–158). Münster: Waxmann.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve. How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I., & Ralle, B. (Hrsg.). (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- Euler, D. (2001). *Transferförderung in Modellversuchen*. Dossier im Rahmen des Programms „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)“. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93384-9>
- French, W. C., & Bell, C. H. (1994). *Organisationsentwicklung* (4. Aufl.). Stuttgart & Bern: UTB.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fußangel, K., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2008). Die Verbreitung von Chemie im Kontext: Entwicklung der symbiotischen Implementationsstrategie. In R. Demuth, C. Gräsel, I. Parchmann & B. Ralle (Hrsg.), *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts* (S. 49–82). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hall, G. E. (1979). *Levels of Use and Extent of Implementation of New Programs in Teacher Education Institutions: What Do You Do?* Chicago, IL: AACTE.
- Hameyer, U. (2005). Wissen über Innovationsprozesse. *Journal für Schulentwicklung*, 9, 7–19.

- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2018). *Transfer in der Schulentwicklung – Irrtümer, Chancen und Gelingensbedingungen*. Präsentation auf der Fachtagung der DGfE-Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht zum Thema „Transfer in Lehrer(fort-)bildung“ in Soest (Manuskript).
- Holtappels, H. G. (2019, im Erscheinen). Schulen in herausfordernden Lagen. Erklärungsansätze, Schulentwicklungskonzepte und Forschungsbefunde. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459–475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0390-7>
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2>
- Loucks, S. F., & Hall, G. E. (1979). *Implementing Innovations in Schools. A Concernbased Approach*. AERA.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Education Administration Quarterly*, 35, 707–750. <https://doi.org/10.1177/00131619921968806>; <https://doi.org/10.1177/0013161X99355003>
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Nickolaus, R., Gönnenwein, A., & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 39–58. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0112-0>
- Ostermeier, C. Carstensen, C. H., Prenzel, M., & Geiser H. (2004). Kooperative unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung in Netzwerken: Ausgangsbedingungen für die Implementation im BLK-Modellversuchsprogramm SINUS. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 215–237.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 21–37. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim & München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schmuck, R. A., Runkel, P. J., Arends, J., & Arends, R. (1977). *The Second Handbook of Organization Development in Schools*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Currency.
- Sinus-Transfer*. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.sinus-transfer.de/startseite.html>.
- Van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention: Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes*

Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln. Dissertation. Dortmund: Universitätsbibliothek.

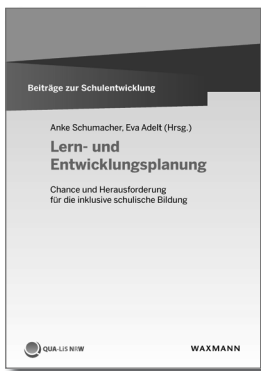
Wendt, H., & Bos, W. (Hrsg.). (2015). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.* Münster: Waxmann.

Heinz Günter Holtappels, Prof. Dr., geb. 1954, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte Bildungsmanagement, Evaluation und Schulentwicklung, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), TU Dortmund.

E-Mail: heinz-guenter.holtappels@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: IFS, TU Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44221 Dortmund

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Beiträge zur Schulentwicklung,
2019, 224 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3999-3
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8999-8

Anke Schumacher, Eva Adelt (Hrsg.)

Lern- und Entwicklungsplanung Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung

Um die Herausforderungen inklusiver Bildung anzunehmen, bedarf es der Entwicklung fundierter Konzepte, damit Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen optimal unterstützt werden können. Die Lern- und Entwicklungsplanung stellt die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in das Zentrum unterrichtlicher Planungen.

Dieser Band führt grundlegend in die Thematik der Lern- und Entwicklungsplanung ein und richtet den Fokus auf die konkrete Umsetzung diagnostischer Prozesse und von Förderung im Unterricht.

An Praxisbeispielen wird aufgezeigt, welche zentrale Bedeutung guten Lernaufgaben zukommt.



www.waxmann.com