

Wissenstransfer und Implementation

Heinz Günter Holtappels

Transfer in der Schulentwicklung

Alexandra Totter, Daniela Müller-Kuhn, Enikő Zala-Mező & Simona Marti

Schulbuch und Innovation?

Diskussion zum Schwerpunktthema

Johanna Otto, Götz Bieber & Martin Heinrich

Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementierung

Berichte zum Schwerpunktthema

Von Hanna Pfänder, Katharina Sartory, Konrad Krainer, Manfred Prenzel, Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth, Christiane Schöneberger, Ingrid Gogolin, Wolfgang Schneider und Ekkehard Thümler

Weiterer Beitrag

Elke Heizmann, Albrecht Wacker, Gabriele Strobel-Eisele, Melanie Döring, Jochen Kramer & Christian Rietz

Der Einfluss von Kooperation, Interesse und Motivation auf die Leistungserbringung in kooperativen Schulabschlussprüfungen

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederling (Erfurt), Benjamin Edelstein (Berlin), Detlef Fickermann (Kamen), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Dr. Veronika Manitiuss (Soest), Dr. Alexandra Schwarz (Köln)

Geschäftsführerin: Sylvia Schütze, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: redaktion@dds-home.de

Vorsitzende der Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €, inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 18,00 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,

Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

INHALT

Bericht der Redaktion 268

EDITORIAL

Johanna Otto, Götz Bieber & Martin Heinrich

**Editorial zum Schwerpunktthema:
Wissenstransfer und Implementation** 270

WISSENSTRANSFER UND IMPLEMENTATION

Heinz Günter Holtappels

Transfer in der Schulentwicklung
Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive
von Schulentwicklungstheorie und -forschung..... 274

Alexandra Totter, Daniela Müller-Kuhn, Enikő Zala-Mező & Simona Marti

Schulbuch und Innovation?
Die Einführung eines neuen Lehrmittels als (kein) Anlass
zum Innovationstransfer 294

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Johanna Otto, Götz Bieber & Martin Heinrich

**Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer
und zur Implementation**
Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über
transferaffine Forschungsprojekte 310

BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Hanna Pfänder & Katharina Sartory

**Transfer: Eine Koordinationsaufgabe institutionell
interdependenter Akteure?** 322

Konrad Krainer

Wissenstransfer, Implementation und Verbreitung von Innovationen
Erfahrungen aus der Initiative „Innovationen Machen Schulen Top“ 326

Manfred Prenzel

Von SINUS zu SINUS-Transfer 331

Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth & Christiane Schöneberger

**Wirksame Konzepte der sprachlichen Bildung aus
dem Versuch in die Fläche transferieren**
Konzepte und Erfahrungen aus der Bund-Länder-Initiative
„Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) 334

Ingrid Gogolin

**Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen
mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) – Transfervarianten** 340

Wolfgang Schneider

**Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter:
Bedingungen für den Transfer auf den Schriftspracherwerb** 344

Ekkehard Thümler

Transfer in großem Umfang: Das Beispiel „Success for All“ 347

WEITERER BEITRAG

Elke Heizmann, Albrecht Wacker, Gabriele Strobel-Eisele,

Melanie Döring, Jochen Kramer & Christian Rietz

**Der Einfluss von Kooperation, Interesse und Motivation auf die
Leistungserbringung in kooperativen Schulabschlussprüfungen** 353

CONTENTS

News from the Editorial Staff	268
--	-----

EDITORIAL

Johanna Otto, Götz Bieber & Martin Heinrich

Editorial to the Focus Topic:

Knowledge Transfer and Implementation	270
--	-----

KNOWLEDGE TRANSFER AND IMPLEMENTATION

Heinz Günter Holtappels

Transfer for School Improvement

Approaches and Key Factors from the Perspective of Theories

and Research on School Development	274
--	-----

Alexandra Totter, Daniela Müller-Kuhn, Enikő Zala-Mező & Simona Marti

Textbook and Innovation?

The Introduction of a New Textbook as (No) Reason for Innovation Transfer	294
---	-----

DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

Johanna Otto, Götz Bieber & Martin Heinrich

Topical Desiderata Regarding the Systematical Transfer of Knowledge and Its Implementation

Introductory Discussion on Reports about Transfer-oriented Research Projects	310
--	-----

REPORTS ON THE FOCUS TOPIC

Hanna Pfänder & Katharina Sartory

Transfer: A Co-ordination Task of Institutionally Interdependent Actors?	322
---	-----

Konrad Krainer

Knowledge Transfer, Implementation and Dissemination of Innovations
Experiences from the Initiative “Innovationen Machen Schulen Top”
[“Innovations Make Schools Top”] 326

Manfred Prenzel

From SINUS to SINUS-Transfer 331

Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth & Christiane Schöneberger

**Transferring Efficient Concepts of Language Education
from Experiment to Circulation**
Concepts and Experiences from the Bund-Länder-Initiative
“Bildung durch Sprache und Schrift” [“Education by Language
and Writing”] (BiSS) 334

Ingrid Gogolin

**The Model Program “Support for Children and Young People
with Migration Background” (FÖRMIG) – Variants of Transfer** 340

Wolfgang Schneider

**Promotion of Phonological Awareness at Preschool Age:
Preconditions for the Transfer to Learning to Read and Spell** 344

Ekkehard Thümler

Transfer on a Large Scale: The Example of the Project “Success for All” 347

FURTHER ARTICLE

Elke Heizmann, Albrecht Wacker, Gabriele Strobel-Eisele, Melanie Döring,

Jochen Kramer & Christian Rietz

**The Influence of Co-operation, Interest and Motivation on
Performance in Co-operative School-Leaving Examinations** 353

Vorschau

Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit

Bildungsinstitutionen und Bildungsakteure stehen aktuell vor der Herausforderung der digitalen Transformation. Mögliche Veränderungen des schulischen Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung werden insbesondere mit Blick auf die Potenziale und Risiken der Nutzung digitaler Medien diskutiert und erforscht. Aus aktuellen bildungstheoretischen Diskursen, Schulleistungsstudien sowie beschlossenen bildungspolitischen Maßnahmen („DigitalPakt Schule“, „Kompetenzen in der digitalen Welt“) lässt sich ableiten, dass der technische Fortschritt und die Weiterentwicklung des Schulsystems zusammengedacht werden müssen, um eine zukunftsfähige Lernkultur unter dem Primat des Pädagogischen entwickeln zu können. Besonders wichtig wird es dabei sein, alle Schüler*innen mitzunehmen und sie auf die Anforderungen des digitalen Zeitalters vorzubereiten, um einer digitalen Spaltung entgegenzuwirken und Bildungsgerechtigkeit nachhaltig anzustreben.

Heft 4/2019 der DDS erscheint im November 2019.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Preview

Digitalization and Educational Justice

Educational institutions and educational actors are currently facing the challenge of digital transformation. Possible changes of teaching and learning at school under the terms of digitalization are discussed and examined particularly with regard to the potentials and risks of using digital media. It can be inferred from present education-theoretical discourses, school assessments and adopted education political measures (“DigitalPact School”, “Competences in a Digital World”) that the technical progress and the further development of the educational system must be considered together in order to develop a future-oriented learning culture under the primacy of education. In doing so it will be especially important to include all students and to prepare them for the requirements of the digital age, in order to counteract a digital gap and to strive for sustainable educational justice.

Issue 4/2019 of the DDS will be out in November 2019.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Bericht der Redaktion

News from the Editorial Staff

Verabschiedung von Hans-Werner Fuchs und Begrüßung von Benjamin Edelstein, Veronika Manitius und Alexandra Schwarz als neue Redaktionsmitglieder

Ende des Jahres 2018 hat Dr. phil. habil. Hans-Werner Fuchs nach zehnjähriger Mitarbeit die Redaktion der DDS verlassen. Wir danken ihm für seine engagierte Mitarbeit in diesen Jahren, für seine wichtigen Impulse und die (Mit-)Gestaltung zahlreicher interessanter Themenschwerpunkte. Hans-Werner Fuchs war auch Mitinitiator der DDS-Rubrik „Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge“ (2011–2015), aus der 2016 die Publikation gleichen Namens (DDS Special Collection, Waxmann) hervorging.

Wir freuen uns, Benjamin Edelstein, Dr. Veronika Manitius und Dr. Alexandra Schwarz als neue Redaktionsmitglieder begrüßen zu können.

Benjamin Edelstein ist seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in der Forschungsgruppe der Präsidentin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulpolitikforschung und Institutionenanalyse. Benjamin Edelstein studierte Politikwissenschaften an der Freien Universität Berlin. In seiner Dissertation beschäftigt er sich mit Determinanten der Stabilität und des Wandels im deutschen Modell der Schulorganisation. Neben seiner Forschungstätigkeit ist er Redakteur des Online-Dossiers Bildung, einer vom WZB und der Bundeszentrale für politische Bildung gemeinsam verantworteten Internetplattform, die Grundwissen über das deutsche Bildungssystem bereitstellt und Debatten, Befunde und Erkenntnisse der Bildungsforschung zusammenführt.

Dr. Veronika Manitius ist seit Februar 2015 an der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) als Referentin für den Bereich Kooperation mit Wissenschaft/Transfer Praxis-Wissenschaft zuständig und verantwortet in diesem Zusammenhang mehrere Projekte, u. a. auch den „Forschungsmonitor Schule“. Nebenher arbeitet sie an ihrer Habilitationsschrift zum Thema Gerechtigkeit und Schulsystementwicklung. Dr. Veronika Manitius studierte Erziehungswissenschaften in Dortmund. Im Anschluss arbeitete sie mehrere Jahre am Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund in Schulentwicklungsforschungsprojekten. Ihre Forschungsschwerpunkte lagen in der Schulnetzwerkforschung, Bildungsberichterstattung und Bildungsgerechtigkeit. Anfang 2012 wechselte sie an die Friedrich-Schiller-Universität Jena und war dort u. a. in der Lehrerbildung tätig. In

dieser Zeit schloss sie auch ihre Promotion zur Frage des Gerechtigkeitspotenzials von Bildungsnetzwerken ab.

Dr. Alexandra Schwarz leitet seit April 2016 den Fachbereich Schulen des Landschaftsverbandes Rheinland in Köln. Sie studierte Wirtschaftswissenschaft an der Bergischen Universität Wuppertal, wo sie im Frühjahr 2008 promovierte. Im darauffolgenden Jahr orientierte sie sich in Richtung Bildungsforschung und Bildungsökonomik. Sie ging an das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main und forschte dort zu Fragen der Steuerung und der Finanzierung des Bildungswesens. Während ihrer Zeit am Leibniz-Institut in Frankfurt war sie zuletzt wissenschaftliche Koordinatorin des nationalen Bildungsberichts. Im Jahr 2013 ging Frau Dr. Schwarz zurück an die Universität Wuppertal und war dort Mitgründerin des Wuppertaler Instituts für bildungsökonomische Forschung (WIB), dessen stellvertretende Vorstandsvorsitzende sie war.

<https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.01>

EDITORIAL

Editorial zum Schwerpunktthema: Wissenstransfer und Implementation

Editorial to the Focus Topic: Knowledge Transfer and Implementation

Wissenstransfer und Implementation sind zentrale Topoi der Schulentwicklung. Zugleich wird der Begriff des „Wissenstransfers“ angesichts der sich häufenden Problemdiagnosen mit Blick auf die erfolgreiche Implementation empirisch gesicherten Wissens in Schulentwicklungsbemühungen zunehmend ambivalent (Heinrich & Klewin, 2019). Wissenstransfer erfolgt nicht als Übermittlung eines festen Wissensbestands von Kontext A nach Kontext B. Prozesse der Adaption, der Aneignung, der „Re-Kontextualisierung“ (Fend, 2006) oder des „Nacherfindens“ (Kussau, 2007) erscheinen notwendig.

Ausgelöst durch die – auch in dieser Zeitschrift (vgl. Maritzen, 2014; Kuhn, 2014) – offensiv geführte Diskussion um die Neufassung der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2015) wurde in den affinen Diskursgemeinschaften die Diskussion um die „Transferfrage“ intensiviert, so etwa im Netzwerk für empiriegestützte Schulentwicklung EMSE (Steffens, Heinrich & Dobbelsstein, 2019).

Auch die Landesinstitute und die Qualitätseinrichtungen der Länder reagierten gemeinsam in einem bundesweit von allen Einrichtungen unterzeichneten Positionspapier (2018) auf die in der KMK-Gesamtstrategie enthaltene Aufforderung, Transferstrategien für die Dissemination von Forschungswissen in die Schulen zu entwickeln.

„Wissenstransfer und Implementation“ sind also nicht nur in diesem Themenheft, sondern derzeit auch im bundesweiten Diskurs um Schulentwicklung ein Schwerpunktthema. Die Diskurslandschaft ist allerdings als einigermaßen unübersichtlich zu kennzeichnen, weshalb wir unseren Themenschwerpunkt mit einem systematisierenden Grundlagenbeitrag von *Heinz Günter Holtappels* beginnen lassen, der aus der Perspektive der Schulentwicklungstheorie und -forschung Ansätze und Gelingensbedingungen für den Transfer in der Schulentwicklung zusammenführt. Die hier in orientierender Absicht systematisierte Komplexität zeigt ihre Wirkmächtigkeit

dann exemplarisch in den Bemühungen um Innovationstransfer, die *Alexandra Totter*, *Daniela Müller-Kuhn*, *Enikő Zala-Mező* und *Simona Marti* in ihrem Beitrag zur Einführung eines neuen Schulbuchs in innovativer Absicht analysieren. Anhand von Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen zeigen sie Einflussfaktoren des Innovationstransfers auf.

Systematische empirische Forschung zu Entwicklungsprojekten ist allerdings rar, wie wir, *Johanna Otto*, *Götz Bieber* und *Martin Heinrich*, in unserem einführenden Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte zeigen möchten. Dort diskutieren wir aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation, um einen diskursiven Rahmen für die dann folgenden Berichte über transferaffine Projekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung und deren Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung und Beforschung ihrer Transferstrategien zu schaffen.

Innerhalb dieses Rahmens zeigen sich dann vielfältige Strategien der Komplexitätsbewältigung, so etwa, wenn *Hanna Pfänder* und *Katharina Sartory* am Beispiel des Projekts „Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“ beschreiben, wie sie mit Hilfe des Design-Based-Research-Ansatzes Transfer als Koordinationsaufgabe institutionell interdependenter Akteure zu verstehen versuchen. Auch *Konrad Krainer* schildert vergleichbare Formen des komplexen Interdependenzmanagements beim Wissenstransfer und bei der Implementation sowie Verbreitung von Innovationen am Beispiel der österreichweiten Initiative „IMST – Innovationen Machen Schulen Top“. Dieses Projekt ist ähnlich wie das SINUS-Projekt in Deutschland als Reaktion auf die TIMSS-Ergebnisse der späten 1990er-Jahre und die danach folgenden PISA-Befunde zu lesen. *Manfred Prenzel* zeigt hierbei in seinem Beitrag auf, wie in Deutschland das Programm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS) schließlich systematisch in die Fläche transferiert wurde, wie die Bezeichnung SINUS-Transfer für die zweite Förderphase des bundesweiten Projekts es auch bereits indiziert. Maßnahmen für die bundesweite Dissemination evidenzbasierten Forschungswissens beschreiben auch *Michael Becker-Mrotzek*, *Hans-Joachim Roth* und *Christiane Schöneberger* entlang der Erfahrungen aus der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). Die Sprachförderung steht auch im Zentrum des Modellprogramms „FöRMig“, hier mit Fokus auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die im Anschluss an das Modellprogramm entwickelten Transferprojekte stellt *Ingrid Gogolin* in ihrem Beitrag dar.

Ebenfalls der Sprachförderung, nunmehr aber insbesondere dem Schriftspracherwerb, widmete sich das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ (HLL), indem es phonologische Bewusstheit im Vorschulalter förderte. *Wolfgang Schneider* betont hierbei in seinem Beitrag insbesondere die Bedeutung der Bildungsadministration für einen nachhaltigen Transfer solcher Trainingsprogramme in die pädagogische

Praxis. Genau jene Unterstützungsstrukturen bilden auch die Grundlage für den breiten Transfer des internationalen Förderprogramms „Success for All“ (SFA). *Ekkehard Thümler* beschreibt hier, wie in einem US-amerikanischen Schulentwicklungsprogramm Transfer gelingt, indem Schulen, die sich dem Programm anschließen, dezidierte, weitreichende und verbindliche Vorgaben erhalten. Leser*innen der Zeitschrift „DDS – Die Deutsche Schule“ werden sich hier fragen, inwiefern ein solches Implementationsprogramm in Deutschland gelingen könnte. Diese Frage erweist sich einmal mehr als relevant, wenn deutlich wird, dass dieses Programm sehr gute Evaluationsergebnisse in den USA verzeichnen kann und das Ziel des Programms, die wissenschaftlich fundierte Leseförderung von Schüler*innen in benachteiligten Lebenslagen bereits in der Primarstufe, auch ein bildungspolitisches Ziel für Deutschland darstellt.

Die versammelten Berichte zeigen, dass der Diskurs über Wissenstransfer und Implementation in der Schulentwicklung in Deutschland noch intensiviert werden muss und die bislang erprobten Strategien wahrscheinlich noch zu unterkomplex sind, um auf ein derart komplexes Phänomen zu reagieren. Deutlich wird damit aber zumindest, dass weitere bildungspolitische Initiativen und evaluative Begleitforschung hier ansetzen müssten. Die Aufmerksamkeit für diese zentrale „Gelingensbedingung“ der gesellschaftlichen Wirksamkeit empirischer Schul- und Unterrichtsforschung darf in den nächsten Jahren nicht wieder aus dem Blick verloren werden. Wir hoffen, dass das vorliegende Schwerpunktheft zum Thema Wissenstransfer und Implementation hierzu einen Beitrag leistet.

Johanna Otto, Götz Bieber & Martin Heinrich

Literatur und Internetquellen

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- 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.
- Kuhn, H.-J. (2014). Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 417–429.

- 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
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 401–428.
- Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen (2018). Zugriff am 03.07.2019. Verfügbar unter: https://www.bildungserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=60021.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.

<https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.02>

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-reduktive 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-reduktiven 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. Rolff, 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.

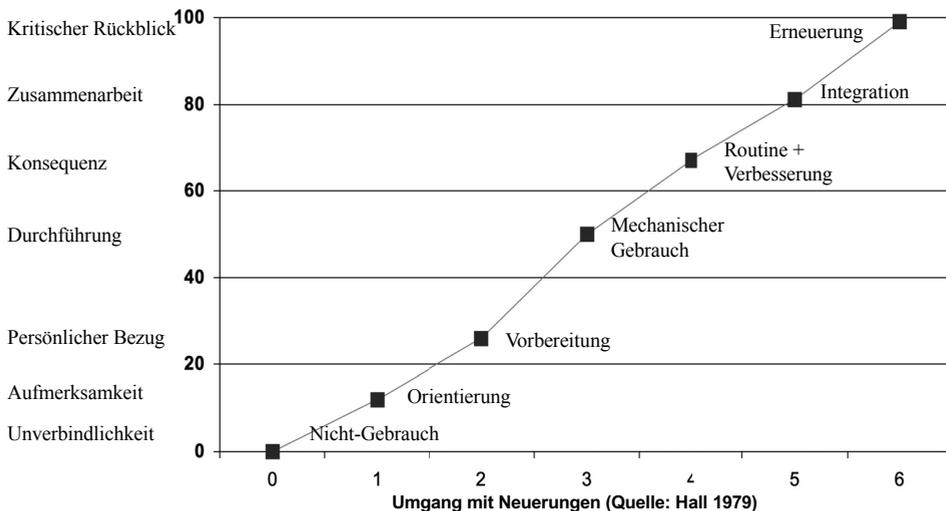
2.2 Transferrelevante Befunde der Innovations- und Schulentwicklungsforschung

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

Stages of concern
(Quelle: Loucks & Hall 1979)



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.

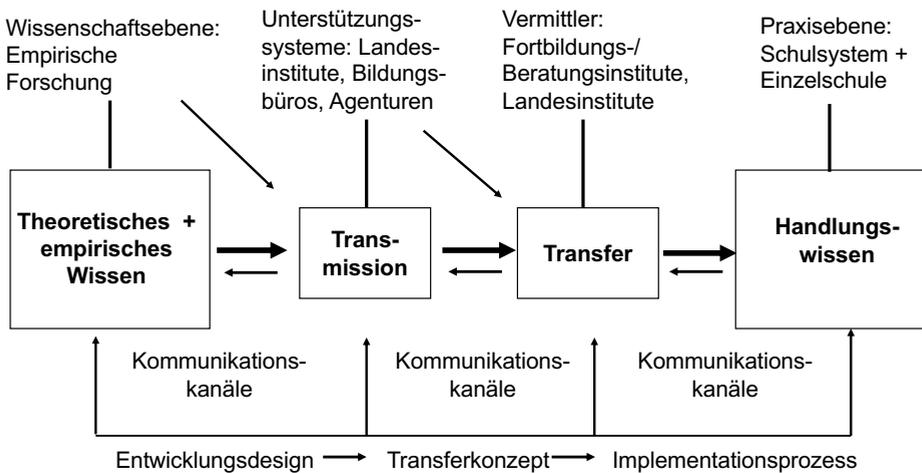
Die folgenden generalisierbaren Gelingensbedingungen basieren sowohl auf den referierten Befunden der Schulentwicklungsforschung (Holtappels, 2014) als auch auf den von Nickolaus, Gönnerwein & Petsch (2010, S. 49) aus Modellversuchsprogrammen analysierten strukturellen und personellen transferrelevanten 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., Gönnewein, 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.

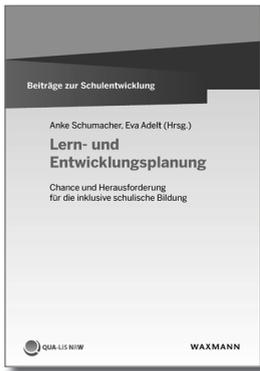
Wendt, H., & Bos, W. (Hrsg.). (2015). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.* Münster: Waxmann.

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

Alexandra Totter, Daniela Müller-Kuhn, Enikő Zala-Mező & Simona Marti

Schulbuch und Innovation?

Die Einführung eines neuen Lehrmittels als (kein) Anlass zum Innovationstransfer

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, ausgehend von Innovation als soziale Praxis, in drei Fallschulen die Einführung eines neuen Lehrmittels und die Umsetzung der darin implizierten didaktischen Innovationen. Mittels Interviews von Lehrpersonen und Schulleitungen werden Einflussfaktoren des Innovationstransfers analysiert. Dabei zeigt sich, dass Lehrmittel grundsätzlich als Innovationsträger gesehen werden, der Transfer der darin implizierten didaktischen Innovationen aber bislang der Selbstorganisation der Lehrpersonen überlassen wird.

Schlüsselwörter: Schulbuch, Innovation, Transfer, Schulentwicklung, neue Medien, Kompetenzorientierung, Französischlehrmittel

Textbook and Innovation?

The Introduction of a New Textbook as (No) Reason for Innovation Transfer

Abstract

Based on innovation as social practice, this paper examines the introduction of a new textbook in three schools and the implementation of the didactic innovations implied therein. Interviews with teachers and school leaders are used to analyze factors influencing the transfer of innovation. It is shown that the textbook is basically seen as a carrier of innovation, but the transfer of the didactic innovations has so far been left to the self-organization of teachers.

Keywords: textbook, innovation, transfer, school improvement, new media, emphasis on competence, French textbook

1. Einleitung

Lehrmitteln bzw. Schulbüchern wird eine wichtige Rolle für das Lernen in der Schule zugesprochen. So beeinflussen sie die Gestaltung von Unterricht, insbesondere über die Unterrichtsvorbereitung, bieten eine reichhaltige Lernbasis für Lernende und werden als Hilfsmittel für den Transfer von Innovationen angesehen (Böttcher & Zala-Mezö, 2015). Im aktuellen Diskurs zur Einführung des neuen kompetenzorientierten Lehrplans in der Deutschschweiz wird in diesem Zusammenhang vermehrt auf die Funktion von Lehrmitteln als Vermittler zwischen innovativen Elementen des Lehrplans und der Praxis hingewiesen (Bölsterli Bardy, 2015).

Obwohl Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer & Stolz bereits 2008 auf die spärliche Lehrmittelforschung hinweisen, finden sich auch zehn Jahre später kaum empirische Studien, die die Einführung und den Gebrauch von neuen Lehrmitteln im Zusammenhang mit Transfer von Innovation untersuchen. An dieser Stelle setzt der Beitrag an. Ausgehend von der Diskussion zu Innovationen im Bildungsbereich (Rürup & Bormann, 2013) und Forschungsarbeiten zu Faktoren, die den Transfererfolg von Innovationen in Schulen beeinflussen (Goldenbaum, 2012; Gräsel, 2010), wird im Rahmen von Fallstudien untersucht, inwieweit die in einem Lehrmittel implizierten Innovationen im Verlauf der Einführung desselben im ersten Schuljahr Eingang in Schule und Unterricht finden und welche Faktoren diesen Transfer beeinflussen.

2. Innovation und Transfer im Bildungsbereich

Innovationsforschung, die auf einem sozialkonstruktivistischen Verständnis basiert, betont die Prozesshaftigkeit der Innovation und verweist darauf, dass jede Erneuerung oder Verbesserung auf eine soziale Verbreitung angewiesen ist:

„Bei solchen Transfervorgängen finden eine Elaboration und situative Adaption der ursprünglichen Idee statt, die Innovation verändert sich – und mit ihr das Feld, in dem sie sich platziert und in dem sie bewertet wird“ (Bormann, 2012, S. 45).

Wie genau dieser oft auch als Sinngebung beschriebene Prozess abläuft, hängt von den Interaktionsprozessen der beteiligten Personen ab. Hier kann eine Verbindung zur Schulentwicklung hergestellt werden, da Schulentwicklungsprozesse sowohl die Idee des Neuen und der Veränderung als auch die kollektive Aushandlung der Inhalte der Veränderung beinhalten (Spillane, 2012). Schulentwicklung kann somit als Rahmenkonzept für schulische Innovationen verstanden werden, bei welcher der Transfer einer Innovation als wissensbasierte soziale Praxis verstanden wird. Diese wird von kollektiven Akteuren getragen, und kognitive und soziale Dimensionen sind miteinander verwoben (Rürup & Bormann, 2013).

2.1 Einflussfaktoren auf den Innovationstransfer

Ein wesentlicher Teil schulbezogener Innovationsforschung beschäftigt sich mit Faktoren, die den Transfer von Innovationen beeinflussen.

Im Rahmen der Schulentwicklungsforschung (Zala-Mező, Strauss, Müller-Kuhn, Herzig, Häbig & Kuster, 2018) wurden *Merkmale der Schule im engeren und weiteren Sinn* identifiziert, die zentral sind für den Innovationstransfer in der jeweiligen Einzelschule. Insbesondere wird auf die Rolle der Schulleitung als „gatekeeper“ für Innovationen hingewiesen (Fullan, 2007). Im Sinne der sozialen Innovation ist es zentral, dass die Schulleitung die Aufmerksamkeit aufrechterhält, den Austausch über die Neuerung aktiv unterstützt und am Lernprozess selbst teilnimmt (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Schulleitungen stellen auch materielle und immaterielle Ressourcen bereit. Fachpromotor*innen, die über vertiefte fachliche Kenntnisse zur Umsetzung der Innovation verfügen, und „change facilitating teams“ finden sich ebenfalls als wichtige Merkmale (Holtappels, 2013). Gräsel (2010) weist auf die Bedeutung der Kooperation im Kollegium hin. So zeigen empirische Studien deutlich, dass eine funktionierende Kooperation ein starker Prädiktor für die innerschulische Verbreitung von Innovationen ist. Sieve (2015) führt auch strukturelle Merkmale der Einzelschule an, z. B. Größe der Schule, Ausstattung und Zusammensetzung des Kollegiums.

Merkmale der Schule im weiteren Sinn beschreiben die Stabilität des Schulteams, die Innovationsdichte in der Schule sowie das Vorhandensein schulübergreifender Netzwerke (Goldenbaum, 2012; Sieve, 2015). Ebenso von Bedeutung sind Weiterbildungsangebote und Unterstützungsleistungen für Lehrpersonen, die eine intensive Auseinandersetzung mit der Innovation ermöglichen (Beerenwinkel & Totter, 2011).

Merkmale der Lehrpersonen, ihr Wissen in Bezug auf die Innovation ebenso wie ihre Motivation, sich damit auseinanderzusetzen, beeinflussen den Innovationstransfer (Desimone, 2002). Die Überzeugungen der Lehrpersonen, einen positiven Einfluss auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler*innen zu haben, sind ebenfalls von Bedeutung.

Auch haben *Merkmale der Innovation* selbst einen Einfluss auf den Transfer. Gemäß Rogers (2003) sind dies der relative Vorteil der Innovation gegenüber der bestehenden Praxis, die Kompatibilität bzw. Kohärenz mit bestehenden Werten, Überzeugungen und subjektive Theorien des Schulteams, die Komplexität der Innovation und das schnelle Sichtbarwerden positiver Ergebnisse.

2.2 Lehrmittel als Innovationsträger

Welche Stellung das Lehrmittel im Innovationsprozess übernehmen kann, wird von Heinze (2011) beschrieben:

„In einem Innovationsprozess kann das Schulbuch sowohl produktive systemverändernde als auch [...] konservative systemstabilisierende Funktionen übernehmen. Das Schulbuch steht also im Vermittlungsprozess immer in einer Relation zu den Polen Kontinuität und Innovation“ (ebd., S. 42).

In Lehrmitteln erfolgen Innovationen in Anlehnung an Cuban (1993, S. 3) als „incremental reforms“ oder im Sinne einer Verbesserungsinnovation (Goldenbaum, 2012). Der Verbesserungsinnovation werden aufgrund des evolutionären Charakters größere Erfolgchancen eingeräumt, und sie wird als verbesserte Weiterentwicklung der bisher üblichen Praxis verstanden. Lehrmittel beziehen sich auf die jeweiligen Vorläufer und erreichen gemäß Oelkers et al. (2008) im Innovationsprozess nie eine völlige Autonomie. Heinze (2011) weist darauf hin, dass sich pädagogische Innovationen nie ausschließlich durch Lehrmittel umsetzen lassen: Der Transfer einer pädagogischen Innovation mittels Lehrmittel in eine erfolgreiche soziale Praxis gelingt nur dann, wenn das Lehrmittel strukturell anschlussfähig ist und sich am jeweiligen gesellschaftlichen Kontext orientiert.

3. Das Französischlehrmittel *dis donc!*

Schulisches Fremdsprachenlernen hat in der Schweiz eine lange Tradition. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass es in der Schweiz vier Landessprachen gibt: Nach Angaben des Bundesamtes für Statistik (2019) verteilten sich diese 2017 wie folgt: (Schweizer-)Deutsch (62.6%), Französisch (22.9%), Italienisch (8.2%) und Rätoromanisch (0.5%). Weitere 25 Prozent der Wohnbevölkerung nannten eine andere Hauptsprache. Der Beginn des Unterrichts in der ersten Fremdsprache erfolgt in allen 26 Kantonen der Schweiz spätestens im 3. Schuljahr, in der zweiten Fremdsprache in 22 Kantonen im 5. Schuljahr. Je nach Region ist die erste Fremdsprache entweder Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch. In vielen Kantonen ist die zweite Fremdsprache Englisch, in den Kantonen der Zentralschweiz, in Zürich und der Ostschweiz ist es Französisch und im Tessin Deutsch (Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) der Schweizer Kantone, 2016).¹

In den letzten Jahren kam es zu einer Reihe von Veränderungen in der Volksschule. So gaben die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren einen neuen, gemeinsamen Lehrplan (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016) für die Volks-

1 Mehrfachnennungen der Hauptsprachen waren möglich; daher sind es insgesamt mehr als 100%.

schule in Auftrag, der kompetenzorientiert aufgebaut ist und den *Einsatz neuer Medien* forciert. *Kompetenzorientierter Unterricht* stellt unter anderem das systematische Monitoring der Ergebnisse der Schüler*innen im Sinne einer Outputorientierung ins Zentrum (Bölsterli Bardy, 2015). In der Sprachendidaktik kam es zu einer Weiterentwicklung in Richtung *Aufgabenorientierung* und *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. So sollen Aufgaben gemäß Thonhauser (2016) eine „Interaktion auslösen und damit Lerngelegenheiten bieten, indem sie neben der kognitiven die soziale Dimension des Lernens in den Mittelpunkt rücken“ (ebd., S. 180). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat zum Ziel, sprachübergreifende Konzepte zu erarbeiten, auf welche in verschiedenen Situationen flexibel zurückgegriffen wird, um eine effektive Kommunikation mit bestimmten Gesprächspartner*innen zu ermöglichen. Martinez (2015, S. 8) weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass dies nicht bedeutet, zwei oder mehrere Sprachen in vollem Maße zu beherrschen. Herkunftssprachen, Schulsprache und Fremdsprachen können im Unterricht so miteinander vernetzt werden, dass Synergien genutzt und Kompetenzen verknüpft werden (Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine, 2010; Keller, Wolfer, Klee, Eisner & Gubler, 2012).

Diese Veränderungen führten letztendlich zur Entwicklung des neuen Lehrmittels *dis donc!* für Französisch als zweite Fremdsprache ab der 5. Klasse. Eine zentrale Innovation von *dis donc!* besteht darin, konform mit dem neuen gemeinsamen Deutschschweizer Lehrplan zu sein. Es orientiert sich an Grundansprüchen und fördert den Aufbau von Kompetenzbereichen: den vier sprachlichen Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben und den beiden Kompetenzbereichen „Sprache(n) im Fokus“ und „Kulturen im Fokus“. Die Aufgaben in *dis donc!* vernetzen die verschiedenen Kompetenzbereiche und sind mit authentischem Inputmaterial verknüpft, das nicht oder nur geringfügig didaktisiert wurde. Dies soll spracherwerbsfördernde Aushandlungsprozesse anregen. Durch das Erarbeiten und Üben von Wortschatz, grammatikalischen Strukturen und das Anwenden von Chunks (alltäglichen Phrasen, Routineformeln etc.) in Lernspielen (Bongartz & Rohde, 2015, S. 59) werden schrittweise Kompetenzen für die Bewältigung der kommunikativen Schlüsselaufgabe aufgebaut. Diese Schlüsselaufgabe am Ende jedes Lernzyklus soll die Kompetenzentwicklungen sichtbar machen und spiegelt in vereinfachter Form den Input wider. Es wird eine kriterienorientierte Selbst-, Peer- und Fremdevaluation ermöglicht, die formative und summative Beurteilungen beinhaltet. Mit Französisch als zweiter zu erwerbender Fremdsprache stellt *dis donc!* Bezüge zu anderen Sprachen her und will die Bewusstheit für sprachliche Vielfalt unterstützen (Keller-Lee & Wolfer, 2017). Ein wesentlicher Teil der Entwicklung von *dis donc!* war eine begleitende formative Evaluation (Totter & Wolfer, 2016), die in mehr als 25 Klassen unter anderem systematisch die Leistungen der Schüler*innen untersuchte. Die Überarbeitung zur Endversion basierte auf den Resultaten der formativen Evaluation.

Zu Beginn des Schuljahrs 2017/2018 wurde das neue Französischlehrmittel *dis donc!* flächendeckend in der 5. Klasse obligatorisch an Primarschulen des Kantons Zürich

eingeführt. *Dis donc!* besteht aus mehreren Lehr- und Lernwerkteilen, wobei erstmals eine digitale Lernplattform integraler Bestandteil des Lehrmittels ist.

4. Forschungsfrage

Basierend auf den bisherigen Ausführungen werden folgende Fragestellungen untersucht:

- Welche didaktischen Innovationen von *dis donc!* finden im Verlauf des ersten Jahres Eingang in Schule und Unterricht?
- Welche Faktoren, die den Transfer von Innovationen beeinflussen, nennen Lehrpersonen und Schulleitungen im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrmittels?

5. Untersuchungsdesign

Die Einführung von *dis donc!* wird mittels Fallstudien in drei Schulen untersucht. Dabei werden fünf Französischlehrpersonen (zu Beginn (t1) und am Ende (t2) des Schuljahrs 2017/2018), die in den 5. Klassen mit *dis donc!* unterrichten, und die drei Schulleitenden (zu t1) mittels eines semistrukturierten Leitfadens interviewt. Die Analyse der Interviews basiert auf der strukturierenden und evaluierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Das Kategoriensystem wird in einem gemischt induktiv-deduktiven Vorgehen entwickelt. In einem ersten Schritt wird das Material vollständig codiert, und es werden induktive Kategorien erstellt. In einem zweiten Schritt werden Kategorien deduktiv zu theoriegeleiteten Hauptkategorien zusammengefasst, die im Wesentlichen den in Kapitel 2.1 beschriebenen Einflussfaktoren entsprechen. Die Codierung und Kategorienbildung wurde von den Autorinnen im Konsensverfahren durchgeführt.

6. Ergebnisse der Fallstudie

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in drei Abschnitte, in denen jeweils eine Schule beschrieben wird. Nach einer Kurzbeschreibung der jeweiligen Schule wird dargestellt, welche Einflussfaktoren im Zusammenhang mit dem Transfer der Innovation genannt werden. Dabei wird nach Merkmalen (a) der Schule im engeren und weiteren Sinn, (b) der Lehrperson und (c) der Innovation selbst unterschieden. Abschließend wird gezeigt, in welcher Weise der Transfer der im Lehrmittel implizierten didaktischen Innovationen erfolgte.

6.1 Fallschule 1

Es handelt sich um eine kleine Primarschule in ländlicher Umgebung mit sieben Schulklassen (1. bis 6. Schulstufe) und zwei Kindergärten. 160 Schüler*innen besuchen die Schule. Zum Zeitpunkt der Untersuchung gibt es eine 5. Klasse, die von einer Klassenlehrperson in Französisch unterrichtet wird. Die Lehrperson unterrichtet seit insgesamt fünf Jahren.

Einflussfaktoren, die in der Literatur unter (a) Merkmale der Schule zusammengefasst werden, beschreiben die interviewten Personen wie folgt: Bezüglich der Einführung des neuen Lehrmittels geben sowohl die Schulleitung als auch die Lehrperson an, dass die Einführung des Lehrmittels nicht thematisiert wird und grundsätzlich keine Unterstützung bzw. kein Engagement von Seiten der *Schulleitung* erfolgt.

[...] ich mach' da ziemlich nichts. (Zitat SL1, t1, 120)

Als *Ressourcen* gewährleistet die Schulleitung die Finanzierung des Lehrmittels und den Besuch der Weiterbildung. Das *Kollegium* wird als offen, hilfsbereit und stabil beschrieben. Die Lehrpersonen kennen sich gut. *Kooperation* erfolgt primär als niederschwelliger *Austausch* zwischen einzelnen Lehrpersonen; so vergleicht man z. B. Prüfungen und Anforderungen.

Und ich denke schon, dass wir uns untereinander da auch unterstützen [...] niederschwellig so zwischen einzelnen Personen in dem Sinn. (Zitat LP1, t1, 225)

Die Schule hat eine gute *technische IT-Infrastruktur*, und die Schulleitung ist bestrebt, diese noch weiter auszubauen. Zurzeit gibt es in jedem Klassenzimmer sechs Laptops und einen Beamer. Weitere Laptops können bei Bedarf auch von anderen Klassen ausgebaut werden. An der Schule besteht eine hohe *Innovationsdichte*. Die Schulleitung nennt insgesamt acht Themen, die im Moment bearbeitet werden. Für das neue Französischlehrmittel besteht ein umfangreiches *Weiterbildungsangebot*. Die Teilnahme an diesem Einführungskurs organisierte die Lehrperson für sich und eine zweite Lehrperson selbst.

Die (b) Lehrperson erfuhr bereits während ihrer Ausbildung von der Entwicklung des neuen Lehrmittels. Sie unterrichtet sehr gerne Französisch und sieht eine große Chance im Lehrmittel, Freude an Französisch zu vermitteln.

[...] also find' ich auch das Unterrichten der Fremdsprachen etwas sehr Tolles. [...] ich finde es macht große Freude mit den Kindern daran zu arbeiten. (Zitat LP1, t1, 47)

Die Lehrperson fühlt sich *kompetent*; allerdings bedarf Französisch zu sprechen einer gewissen Konzentration. Im Sinne von erlebter *Autonomie* nimmt sich die Lehrperson

die Freiheit, gewisse Lehrwerksteile zu nutzen und andere auszulassen. Sie sieht ihren Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen darin, deren selbstständiges Arbeiten zu fördern.

Im Zusammenhang mit dem relativen Vorteil der *Innovation* gegenüber der vorherigen Praxis, als (c) Merkmal der Innovation, fällt es der Lehrperson leicht, trotz anfänglicher Skepsis in das Lehrmittel einzusteigen. Sie schätzt das große zur Verfügung stehende Angebot und gibt an, dass die Schüler*innen viel gelernt haben.

Neben den Einflussfaktoren wird auch der Transfer der im Lehrmittel implizierten didaktischen Innovationen untersucht. Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, sind dies (i) Aufgabenorientierung, (ii) Mehrsprachigkeitsdidaktik, (iii) Einsatz neuer Medien und (iv) Kompetenzorientierung.

Die Analyse der Aussagen der Lehrperson zeigt, dass die (i) *Aufgabenorientierung* umgesetzt wird. Ein Großteil der Schüler*innen kann schnell und selbstständig Aufgaben bearbeiten. Allerdings brauchen leistungsschwache Schüler*innen Hilfe bzw. Unterstützung von der Lehrperson. Die (ii) *Mehrsprachigkeitsdidaktik* wird bewusst von der Lehrperson nur teilweise angewendet. Sie begründet dies damit, dass es kaum Ansatzpunkte zu anderen Sprachen gibt, da nur wenige Schüler*innen mehrere Sprachen sprechen. Als weitere Erklärung gibt sie an, dass aus ihrer Sicht bei leistungsschwachen Schüler*innen bei der gleichzeitigen Bearbeitung von Themen in Englisch und Französisch schnell eine Verwechslungsgefahr entsteht.

[...] ich versuche aber eigentlich zum Teil bewusst auch das abzutrennen von Englisch. Weil ich finde [...] die Verwechslungsgefahr grad für die schwächeren Schüler ist schon oft groß. (Zitat LP1, t2, 207)

Die (iii) *Nutzung neuer Medien* verläuft reibungslos. Die Schüler*innen bearbeiten digitale Aufgaben im Unterricht und zuhause. Allerdings schildert die Schulleitung die Anschaffung der technischen Infrastruktur als große Herausforderung. Die Umsetzung des (iv) *kompetenzorientierten Unterrichts* empfindet die Lehrperson als großen Aufwand, bei dem sie an die Grenzen ihrer Kapazität stößt, vor allem wenn sie bei der großen Klasse individuelle Rückmeldungen zur Sprechkompetenz geben will.

Wie die Untersuchung der Fallschule 1 zeigt, wird der Transfer primär durch die Lehrperson getragen. Als weitere positive Einflussfaktoren finden sich die Merkmale der Innovation selbst.

6.2 Fallschule 2

Fallschule 2 besteht aus 15 Klassen der 4. bis 6. Schulstufe. Die Schule wird seit 2017 in Form einer Co-Schulleitung geführt. Rund 350 Schüler*innen besuchen zum Zeitpunkt der Untersuchung die Schule. Die Schüler*innen der beiden untersuchten Klassen werden von Fachlehrpersonen in Französisch unterrichtet, die beide seit ca. 15 Jahren als Lehrpersonen tätig sind.

Im Zusammenhang mit (a) Merkmalen der Schule geht aus der Analyse hervor, dass die *Schulleitung* die Einführung des neuen Lehrmittels nicht thematisiert und keine Unterstützung erfolgt.

[...] ich erwarte da schon von einer Lehrperson, dass sie das selbstständig für sich auch tut. (Zitat SL2, t1, 54)

Als *Ressourcen* organisiert die Schulleitung Stellvertretungen, wenn Lehrpersonen die Einführungskurse zu *dis donc!* besuchen. Das *Kollegium* kann als heterogen beschrieben werden. Es besteht aus Lehrpersonen mit zum Teil langjähriger Unterrichtspraxis. Fachlehrpersonen werden eingesetzt, wenn Klassenlehrpersonen ein gewisses Fach nicht unterrichten können. Das *Schulteam* befindet sich gerade in einem Umstrukturierungsprozess, insbesondere durch die neu etablierte Co-Schulleitung.

[...] wir haben so viele Baustellen im Moment, dass schlichtweg dafür [formelle Gefäße und Zeit für Austausch] keine Zeit war leider. (Zitat LP2, t2, 31)

Zwischen den Französischlehrpersonen erfolgt *Kooperation* in Form von *Austausch* und *Ko-Konstruktion* in den Bereichen Unterrichtsvorbereitung, Prüfungen und Beurteilung.

[...] wir, wir tauschen uns aus, es ist sehr strukturiert wir preppen [vorbereiten; Anm.] gezielt, wir [...] überlegen was schaffen wir zeitlich, was müsste man vielleicht streichen. (Zitat LP2, t1, 69)

Die *technische IT-Infrastruktur* ermöglicht zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht, neue Medien vollumfänglich in der Schule zu nutzen. Das *Weiterbildungsangebot* zum Lehrmittel wurde nicht von allen Lehrpersonen an der Schule besucht.

Hinsichtlich der (b) Merkmale der Lehrpersonen verfügt Lehrperson 2, aufgrund ihres persönlichen Netzwerkes, bereits früh über *Wissen* zum Lehrmittel. Beide Lehrpersonen unterrichten gerne Französisch und sehen als eine Chance des Lehrmittels den schnellen Zugang zu Französisch. Die Lehrpersonen nehmen sich die *Autonomie*, Aufgaben wegzulassen oder anzupassen. Im Zusammenhang mit dem *Kompetenzerleben* empfindet Lehrperson 2, Französisch im Unterricht zu sprechen, anspruchsvoll. Für Lehrperson 3 ist der Umstieg auf das Lehrmittel aufwendig, da sie

oftmals Zusatzmaterial vorbereitet. Beide Lehrpersonen sehen den Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen dahingehend, Begeisterung für Französisch zu vermitteln.

Die (c) Merkmale der Innovation werden im Großen und Ganzen als Vorteil gegenüber der bestehenden Praxis wahrgenommen. Die anfängliche Skepsis gegenüber dem Lehrmittel legt sich rasch, und das große Angebot des Lehrmittels wird geschätzt. Den Lehrpersonen gelingt es, sich mit dem Lehrmittel vertraut zu machen, und sie nehmen bei den Schüler*innen Begeisterung wahr, Französisch zu lernen.

[...] es hat die Schüler begeistert, das hab' ich so nicht erwartet, dass das so ankommt [...] und es hat mir sehr viel Spaß gemacht. (Zitat LP3, t1, 91)

Als Chance und Herausforderung zugleich beschreiben die Lehrpersonen, dass die Schüler*innen mehr Selbstständigkeit im Umgang mit dem Lehrmittel lernen müssen.

Die Analyse bezüglich des Transfers der didaktischen Innovationen ergibt folgendes Bild: Die (i) *Aufgabenorientierung* wird grundsätzlich positiv eingeschätzt; allerdings gelingt die Umsetzung je nach Klasse unterschiedlich gut.

Aber es ist immer noch ein Weg [...] ich sage mal es ist immer eine Herausforderung [...]. (Zitat LP2, t2, 47)

Im Zusammenhang mit der (ii) *Mehrsprachigkeitsdidaktik* betonen die Lehrpersonen, dass dies aus ihrer Sicht eher dann gelingt, wenn sie die Klasse auch in anderen Sprachen unterrichten und dadurch die Mehrsprachigkeit einfließen lassen können.

[...] zum Deutschen hin und wenn man das in der eigenen Klasse unterrichten kann [...] dann gelingen die Verbindungen. (Zitat LP2, t2, 29)

Die (iii) *Nutzung neuer Medien* im Unterricht ist derzeit noch eine Herausforderung. Die Lehrpersonen bitten die Schüler*innen im Moment, digitale Aufgaben zuhause zu machen. Bezüglich des (iv) *kompetenzorientierten Unterrichts* herrscht große Unsicherheit. Erfahrungen dazu müssen noch gesammelt werden. Lehrpersonen sind skeptisch, wie die Umsetzung aller Kompetenzen in der Praxis erfolgen soll, vor allem zeitlich. Die Lehrpersonen setzen Schwerpunkte „[...] mal mehr hören, mal mehr sprechen [...]“ (Zitat LP2, t2, 75). In der kompetenzorientierten Beurteilung sehen sie die einzige sinnvolle Art, Sprachen zu beurteilen, aber auch hier herrscht noch Unsicherheit hinsichtlich Umsetzung, vor allem auch, da sie „[...] noch viele Lehrer alter Schule haben [...] und das extrem unterschiedlich gehandhabt wird [...]“ (Zitat LP 2, t1, 235).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Transfer der im Lehrmittel implizierten didaktischen Innovationen innerhalb des Schuljahres für Schule 2 nicht einfach ist. So fehlt die Unterstützung der Schulleitung, es gibt keine offiziellen, unterstützenden Strukturen (Fachpromotor*innen oder „change facilitating teams“), und die technische Infrastruktur in der Schule ist noch unzureichend. Auch die Merkmale der Schule im weiteren Sinn, z. B. die Stabilität des Schulteams, bieten wenig Unterstützung.

6.3 Fallschule 3

Fallschule 3, in einer ländlichen Gemeinde im Kanton Zürich, wird von rund 300 Schüler*innen, verteilt auf zwölf Primarschulklassen (1. bis 6. Schulstufe) und vier Kindergärten, besucht. Die Schulleitung steht zum Zeitpunkt der Untersuchung kurz vor der Pensionierung. Es gibt aktuell nur zwei 5. Klassen, die von den beiden Lehrpersonen (LP4 und LP5) als Klassenlehrpersonen in Französisch unterrichtet werden. Eine Lehrperson unterrichtet seit 13 Jahren, die andere seit 27 Jahren.

In Bezug auf (a) Merkmale der Schule zeigt sich, dass die Lehrpersonen bei der Einführung des Lehrmittels keine Unterstützung von der Schulleitung benötigen bzw. erwarten. Die *Schulleitung* erwähnt, dass vor der eigentlichen Anschaffung des Lehrmittels ein Musterexemplar angeschaut wurde. Sie achtet darauf, dass die Lehrpersonen die Einführungskurse besuchen.

Was ich einfach schaue ist, dass sie in die Einführungskurse gehen, [...] sie gehen eigentlich auch von sich aus, also sie gehen ja auch im eigenen Interesse, weil es gibt Sicherheit, oder. (Zitat SL3, t1, 78)

Hinsichtlich *Ressourcen* übernimmt die Schulleitung die Beschaffung des Lehrmittels und der Zugangscodes für die digitale Nutzung des Lehrmittels. Der Schule steht eine Lehrperson als *Fachpromotorin* zu Verfügung, die Einführungskurse zu *dis donc!* gibt. Im *Kollegium* gibt es wenig personelle Wechsel, und die Lehrpersonen kennen sich gut. Die Schulleitung betont die Wichtigkeit, eine gemeinsame Haltung zu fördern, bzw. deren Vorhandensein.

[...] ich denke da ist es auch ein Glück, dass eigentlich alle Lehrpersonen am gleichen Strick ziehen. (Zitat SL3, t1, 54)

Kooperation findet mehrheitlich in Form von *Austausch*, auch stufenübergreifend, statt. So werden Informationen und Materialien auf einem digitalen „Nachhaltigkeitsordner“ ausgetauscht. Die beiden Lehrpersonen haben ein gutes Verhältnis zueinander und arbeiten viel zusammen. Die Schule hat eine gute *technische Infrastruktur*,

die bereits seit langem besteht. Vor rund 20 Jahren wurden in der Schule Laptops eingeführt; die Ausstattung wird fortlaufend ausgebaut.

Beide (b) Lehrpersonen unterrichten gerne Französisch, und es fällt ihnen leicht. Lehrperson 4 benötigt allerdings etwas Zeit, sich auf das neue Lehrmittel einzustellen. Die Lehrpersonen schätzen das große Angebot von *dis donc!* und nehmen sich die *Autonomie*, gewisse Aufgaben nicht zu machen. Lehrperson 5 möchte sich trotz Zeitdruck nicht stressen lassen.

[...] ich [...] find's positiv. [...] Also man muss wirklich Mut zur Lücke haben und sagen, das mach ich jetzt, das mach ich jetzt nicht. (Zitat LP4, t2, 86)

Der Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen wird von den Lehrpersonen über den Aufbau bzw. das Vorhandensein guter Beziehungen wahrgenommen.

Die (c) Innovation selbst entspricht durch den verstärkten Einsatz von neuen Medien der allgemeinen IT-Orientierung der Schule. Beide Lehrpersonen haben am Ende des ersten Jahres einen guten Überblick über das Lehrmittel. Gemäß den Aussagen der Lehrpersonen machen die Schüler*innen im Verlauf des ersten Jahres Fortschritte in Französisch und haben sich einen großen Wortschatz angeeignet.

Ich sehe, dass die Schülerinnen und Schüler Fortschritte gemacht haben [...], dass sie französische Wörter verstehen, dass sie (.) ein Vokabular aufgebaut haben. (Zitat LP4, t2, 38)

Der Transfer der didaktischen Innovation ist im Sinne der (i) *Aufgabenorientierung* am Ende des Schuljahres zum Teil erfolgt. Lehrperson 4 findet diese grundsätzlich eine gute Idee; die Umsetzung mancher Aufgaben ist aber mit einem großen Aufwand verbunden. Die (ii) *Mehrsprachigkeitsdidaktik* wird eher beiläufig als bewusst von den Lehrpersonen eingesetzt. Es werden einige Bezüge zu Deutsch und Englisch hergestellt. Eine konkrete Zusammenarbeit mit den Englischlehrpersonen erfolgt nicht. Begründet wird das auch damit, dass in den beiden Klassen die Mehrheit der Schüler*innen zuhause nur Deutsch spricht.

Klar man, es gibt eine Weltoffenheit, aber (.) ich denke, (1) es muss nicht sein im Französisch, da brauch' ich zu viel Zeit dafür. (Zitat LP5, t1, 163)

Die (iii) *Nutzung neuer Medien* wird von den Lehrpersonen als großer Vorteil des Lehrmittels gesehen. Die Schüler*innen bearbeiten sowohl im Unterricht als auch zuhause Aufgaben am Computer, was ihnen, den Aussagen der Lehrpersonen zufolge, Spaß bereitet und sie motiviert. Auch die Schulleitung sieht den Einsatz neuer Medien als Vorteil. Das einwandfreie Funktionieren der Technik muss allerdings vorausgehend gewährleistet sein. Der (iv) *kompetenzorientierte Unterricht* erfolgt teilwei-

se. Es herrscht auch nach dem ersten Jahr eine gewisse Unsicherheit. Vor allem die kompetenzorientierte Beurteilung ist für die Lehrpersonen aufgrund des hohen zeitlichen Aufwandes nicht im vollen Umfang umzusetzen. Auch die Rechtfertigung gegenüber den Eltern, wenn es „[...] *nicht einfaches richtig oder falsch* [...]“ (Zitat LP6, t1, 110) gibt, wird als Herausforderung wahrgenommen.

Auch in dieser Schule erfolgt der Transfer der didaktischen Innovationen innerhalb eines Schuljahres teilweise. Allerdings werden eine Reihe förderlicher Einflussfaktoren genannt, die sich insbesondere auf Merkmale der Schule beziehen. So unterstützt die Schulleitung die Einführung des Lehrmittels, und es stehen eine Fachpromotorin und eine funktionierende technische IT-Infrastruktur zur Verfügung. Als zentralen, hemmenden Aspekt bei der Umsetzung der didaktischen Innovationen nennen die Lehrpersonen den hohen zeitlichen Aufwand.

7. Diskussion

In diesem Beitrag wurde anhand von drei Fallstudien untersucht, inwieweit die im neuen Französischlehrmittel implizierten didaktischen Innovationen im Verlauf des Einführungsjahres tatsächlich Eingang in Unterricht und Schule finden. Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass das Lehrmittel grundsätzlich als Innovationsträger wahrgenommen wird. Alle interviewten Personen (unabhängig vom Alter und von ihrer Tätigkeit als Lehrperson) stehen dem Lehrmittel positiv gegenüber. Sie schätzen das große Angebot des Lehrmittels, und die Schüler*innen machen deutliche Fortschritte in Französisch.

Fast widersprüchlich dazu zeigt sich aber in den Ergebnissen, dass der Transfer der didaktischen Innovationen nur bedingt gelingt. So wird die Umsetzung der Aufgabenorientierung von Lehrpersonen mehrheitlich als Herausforderung wahrgenommen, die mit großem Aufwand verbunden ist. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird kaum als lernförderlich wahrgenommen, sondern als verwirrend für die Schüler*innen. Die Begründungen der Lehrpersonen stehen teilweise im Widerspruch zum didaktischen Konzept der Mehrsprachigkeit (Martinez, 2015). Aus Sicht der Lehrpersonen kann diese nur unter bestimmten Bedingungen umgesetzt werden. So müssen die Schüler*innen mehrere Sprachen sprechen, leistungsstark sein, oder die Klasse muss von der Lehrperson in mehreren Sprachen unterrichtet werden. Der Einsatz neuer Medien gelingt, wenn die Schule über eine gute technische IT-Infrastruktur verfügt. Diese ist aber nicht in allen Schulen gegeben. Wie aus den Untersuchungen der formativen Evaluation hervorging, haben mehr als 99 Prozent der Schüler*innen zuhause Zugang zum Internet (Totter & Wolfer, 2016). Diesen Umstand nutzen die Lehrpersonen (und Schulen) und verlagern die Nutzung der neuen Medien dorthin. Im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht stoßen die drei un-

tersuchten Schulen an ihre Grenzen. Insbesondere die individuelle Beurteilung der sechs Kompetenzbereiche bei großen Klassen ist nur unter enormem Aufwand möglich. Außerdem herrscht große Unsicherheit bezüglich der Umsetzung dieser Form von Beurteilung in die Praxis.

Eine mögliche Erklärung dafür ergibt die Analyse der Einflussfaktoren: Innovationen sind auf ihre soziale Verbreitung angewiesen (Bormann, 2012), und die Innovation muss mit der eigenen Praxis verbunden werden. Was Lehrpersonen wissen und wie sie ihre Erfahrungen interpretieren, hängt aber nicht nur vom individuellen Wissen, sondern auch von den Interaktionen mit anderen ab (Spillane, 2012). Diese Interaktionen laufen in allen drei Schulen ohne Steuerung ab und werden im besten Fall von den Lehrpersonen organisiert. Keine der Schulleitungen nimmt eine aktive Rolle wahr, um den Transferprozess über die Neuerung aktiv zu unterstützen oder selbst am Lernprozess teilzunehmen (Fullan, 2007; Robinson et al., 2008).

Die Ergebnisse zeichnen das Bild, dass Lehrmittel, auch wenn sie anschlussfähig sind und befürwortet werden, ihr Potenzial als Innovationsträger in den untersuchten Schulen im ersten Jahr der Anwendung nicht vollständig entfalten können. Die Einführung des Lehrmittels wurde nicht als Lernchance für Lehrpersonen gesehen und auch nicht als solche gestaltet. So gab es wenig Möglichkeiten, sich über Erfahrungen auszutauschen, um den Transfer der didaktischen Innovationen kollektiv zu konstruieren und auszuhandeln. Inwiefern die Ergebnisse dieser Fallstudien generalisierbar sind, muss in weiterführenden Studien untersucht werden. Es ist allerdings damit zu rechnen, dass sich auch in anderen Fächern solche Herausforderungen wiederfinden, wie z. B. die Schwierigkeit der individuellen Beurteilung. Dass es dann in einem kollektiven Austausch zur Entwicklung möglicher Lösungsansätze kommt, bleibt zu hoffen. Aus diesem Grund wird derzeit ein Anschlussprojekt, das die Einführung eines neuen Lehrmittels für Natur und Technik untersucht, durchgeführt.

Literatur und Internetquellen

- Beerenwinkel, A., & Totter, A. (2011). Schulbücher als Innovationsträger. Fortbildungen als eine Möglichkeit zur Verbesserung des Innovationspotentials von Schulbüchern im MINT-Unterricht. *MNU – Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 8 (64), 492–496.
- Bölsterli Bardy, K. (2015). *Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften: Eine Analyse am Beispiel der Schweiz*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10251-7>
- Böttcher, W., & Zala-Mezö, E. (2015). Unterrichtsmaterial, Evaluation und Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolf (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Eine Veröffentlichung der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) (S. 121–141). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bongartz, C., & Rohde, A. (Hrsg.). (2015). *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05268-8>

- Bormann, I. (2012). Indikatoren für Innovation – ein Paradox? In I. Bormann, R. John & J. Aderhold (Hrsg.), *Indikatoren des Neuen: Innovation als Sozialmethodologie oder Sozialtechnologie?* (S. 39–55). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94043-4_3
- Bundesamt für Statistik (2019). *Sprachen*. Zugriff am 13.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html>.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1990* (2. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72 (3), 433–479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK). Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.lehrplan.ch>.
- Egli Cuenat, M., Manno, G., & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 109–124.
- Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) der Schweizer Kantone (2016). *Fremdsprachen: Sprache, Beginn*. Zugriff am 20.08.2016. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/15180.php>; <http://www.edk.ch/dyn/11910.php>.
- Fullan, M. (2007). *New Meaning of Educational Change* (4. Aufl.). New York & London: Teachers College Press.
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7>
- 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>
- Heinze, C. (2011). Das Schulbuch im Innovationsprozess. Forschungsmethodische Zugänge am Beispiel des Wandels der Sozialkundebücher im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (1), 38–52.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 45–69). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2
- Keller, M., Wolfer, B., Klee, P., Eisner, M., & Gubler, B. (2012). *Konzept für die Entwicklung eines neuen interkantonalen Französischlehrmittels für die 5.–9. Klasse*. Fassung vom 28. August 2012. Zürich.
- Keller-Lee, M., & Wolfer, B. (2017). *Unterrichten mit dis donc! 5/6. Leitfaden für Lehrpersonen*. Zürich & St Gallen: Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44 (2), 7–19.
- Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U., & Stolz, S. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* (Bd. 27). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.
- Rürup, M., & Bormann, I. (Hrsg.). (2013). *Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2>
- Sieve, B. F. (2015). *Interaktive Tafeln im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09946-6>
- Spillane, J. P. (2012). Data in Practice: Conceptualizing the Data-Based Decision-Making Phenomena. *American Journal of Education*, 118 (2), 113–141. <https://doi.org/10.1086/663283>
- Thonhauser, I. (2016). Was macht gute Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht aus? Charakteristik guter Aufgaben und Einsichten aus der Unterrichtsbeobachtung. In S. Keller, C. Reintjes & V. Abt (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 179–196). Münster: Waxmann.
- Totter, A., & Wolfer, B. (2016). Formative Evaluation von digitalen Lehr- und Lernmedien am Beispiel des neuen Französischlehrmittels *dis donc!* *Medienimpulse*, 54 (3). <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.967>
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J., & Kuster, R. (2018). Der Komplexität von Schulentwicklung begegnen: Das Projekt ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 15–59). Münster: Waxmann.

Alexandra Totter, Mag. phil, geb. 1969, Dozentin am Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
E-Mail: alexandra.totter@phzh.ch

Daniela Müller-Kuhn, Master of Arts in Sozialwissenschaften, geb. 1988, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
E-Mail: daniela.mueller@phzh.ch

Enikő Zala-Mezö, Prof. Dr., geb. 1964, Professorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
E-Mail: enikoe.zala@phzh.ch

Simona Marti, Master of Arts in Sozialwissenschaften, geb. 1989, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
E-Mail: simona.marti@phzh.ch

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Schweiz

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

Transferegegenstand 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 Transferegegenstandes 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

Hanna Pfänder & Katharina Sartory

Transfer: Eine Koordinationsaufgabe institutionell interdependenter Akteure?

Zusammenfassung

Der vorliegende Text ist Teil einer Reihe von Berichten über transferaffine Forschungsprojekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Vor dem Hintergrund der Diskussion über bislang in Deutschland existierende Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation empirischer Bildungsforschung (vgl. Otto, Bieber & Heinrich im vorliegenden Heft) verweist der Beitrag auf die Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung bzw. Beforschung der Transferstrategien im Projekt „Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Implementation, empirische Bildungsforschung, Projekt „Ganz In“, Ganztagsgymnasium

Transfer: A Co-ordination Task of Institutionally Interdependent Actors?

Abstract

This contribution is part of a series of reports about transfer-oriented research projects from empirical school and teaching research. Against the background of the discussion in Germany about existing desiderata regarding a systematic knowledge transfer and the implementation of empirical educational research (cp. Otto, Bieber & Heinrich in this issue), the contribution refers to the efforts to systematize, evaluate and explore the transfer strategies in the project “Ganz In” [“With All-Day Schools into the Future. The New All-Day Secondary Schools in North Rhine-Westphalia”].

Keywords: knowledge transfer, implementation, empirical educational research, “Ganz In”, all-day secondary school

Innovationen und belastbare, schulentwicklungsrelevante Erkenntnisse für die Bildungspraxis nutzbar zu machen, stellt eine wichtige Bedingung für eine systematische Qualitätsentwicklung des Schulsystems dar (Berkemeyer, 2017). Hierbei kommt dem Transfer aus Schulentwicklungsprojekten und -programmen eine bedeutende Rolle zu. Inzwischen ist der Transfer als Gegenstand bildungspolitisch und zivilgesellschaftlich geförderter Schulentwicklungsprojekte und -initiativen auch nicht mehr wegzudenken. Nicht selten ist der Anspruch, die Arbeitsergebnisse nicht nur an den an den Projekten unmittelbar beteiligten Schulen, sondern auch in weiteren Adressatenkreisen zu implementieren. Die vorliegenden Erkenntnisse aus der Transfer- und Innovationsforschung belegen inzwischen, dass der so intendierte Transfer guter Praxis mit erheblichen Herausforderungen verbunden ist (Holtappels, 2014).

Vielversprechend, im Sinne eines hohen Transfer- und Innovationspotenzials, scheinen in diesem Kontext solche Entwicklungsvorhaben zu sein, die wissenschaftliche mit schulpraktischer Expertise durch symbiotische Strategien (Gräsel & Parchmann, 2004) miteinander verzahnen und weitere relevante Stakeholder mit einbinden. So gewinnt auch der Ansatz des Design-Based-Research in vielen Forschungsdisziplinen vermehrt Aufmerksamkeit (Jahn, 2017). Charakteristisch an diesem Ansatz ist eine dialogische Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis zur Entwicklung einer Intervention bzw. Innovation, die im Sinne eines zyklischen Prozesses im Alltagsgeschäft der Praxis periodisch erprobt und weiterentwickelt wird. Darüber hinaus sollen weitere differenzierte wissenschaftliche Erkenntnisse über das Lehren und Lernen sowie Theorien über die Implementation von Innovationen gewonnen werden (ebd.). Auch das Schulentwicklungsprojekt „Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW“ unter der wissenschaftlichen Leitung von Wilfried Bos ist diesem Ansatz insofern gefolgt, als dass verschiedene Systeme im Bildungsbereich dialogisch mit dem Ziel zusammengearbeitet haben, den Ganzttag an Gymnasien zu gestalten (Pfänder, Schurig, Burghoff & Otto, 2018). Hierbei wurden stärker als bislang Schulentwicklungsprozesse auch hinsichtlich transferfördernder Akteurskonstellationen untersucht, um bedarfsgerechte Innovationen in der Schule zu implementieren (z. B. Stebner, Pfänder, Schuster, Schurig, van den Bogaert & Strähle, 2019). So wurde etwa zur Bearbeitung eines landesweiten Transfers ein Pilotprojekt in Kooperation mit der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule in Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) initiiert, in dem der Transfer der Projektinnovationen in das staatliche Fortbildungssystem des Landes in einem mehrstufigen, dialogischen Verfahren – über den Förderzeitraum des Projekts hinaus – erprobt wird. Dazu wurde eine Transferkommission – bestehend aus Lehrkräften der Projektschulen und weiteren Themenexpert*innen – gebildet, die zunächst die vorliegenden Innovationen gesichtet und mittels verschiedener Arbeitsschritte für den Transfer aufbereitet haben (vgl. zum Vorgehen Rinke, 2018). Zur Qualitätssicherung finden in diesem Prozess Rückkopplungen mit Expert*innen aus der Wissenschaft und Verantwortlichen der staatlichen Lehrerfortbildung statt, sodass am Ende des Transferprozesses die sukzessive Überführung der Innovationen in das Regelsystem

stattfinden soll. Wenngleich dies mikroperspektivisch einen vielversprechenden Ansatz darstellt, Innovationen in das System zu transferieren, greift er jedoch im Sinne der oben angeführten systemischen Schulentwicklung zu kurz. Es bedarf ganzheitlicher Ansätze, die systematisch den Transfer aus Schulentwicklungsprojekten mit bildungspolitischen Zielsetzungen und Bedarfen der Bildungspraxis verknüpfen und daraus weitere Unterstützungsleistungen und Forschungsbedarfe ableiten. Dafür ist schlussfolgernd eine übergeordnete Transferkoordinierung notwendig, die datenbasiert schulische Bedarfe ermittelt, innovative Ansätze bündelt und unterschiedliche Akteure zusammenbringt, um einen Innovationspool bereitstellen zu können, der nicht an einzelne und spezifische Projekte geknüpft ist, sondern sich an schulentwicklungsrelevanten Themen orientiert. In ähnlicher Weise resümiert auch Berkemeyer (2017), der in der Auseinandersetzung mit geeigneten Unterstützungsformen für Schulen ein systematisches Interventionscontrolling vorschlägt, dass verschiedene Unterstützungssysteme der neuen Steuerung miteinander verknüpft werden sollten, um daraus Interventionen abzuleiten (ebd.).

Trotz des Wissens um die Notwendigkeit einer systematischen Begleitung und Erforschung von Transferprozessen wird dem Transfer aufgrund mangelnder Ressourcen und knapper Zeitfenster in Schulentwicklungsprojekten meist zu wenig Raum bereitgestellt. Zudem wird bislang vorrangig auf Ebene der Einzelprojekte verhandelt, welche Aufgaben wie durch welche Akteure und bestehenden Unterstützungssysteme der Schulentwicklung im Transferprozess übernommen werden. Daran schließt sich auch die Frage an, welche Akteure bzw. Akteurskonstellationen die notwendigen Übersetzungsleistungen für die spezifischen Systeme leisten können. Demnach dürfte die weitere Erprobung übergreifender, nachhaltiger Transferformate und -strukturen ein wichtiges Feld künftiger Transferbemühungen und Forschung darstellen.

Literatur und Internetquellen

- Berkemeyer, N. (2017). „Herausfordernde soziale Lagen“: Eine unzureichende Problemanalyse für die Steuerung des Schulsystems und seiner Unterstützungssysteme. In V. Manitiu & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 297–319). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.
- 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. 11–49). Münster: Waxmann.
- Jahn, D. (2017). Entwicklungsforschung aus einer handlungstheoretischen Perspektive: Was Design Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. *Educational Design Research*, 1 (2), 1–17. Zugriff am 26.04.2019. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.1.2.1144>
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M., & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 5–23.

Rinke, S. (2018). Wissen in die Breite tragen. *Newsletter Ganz In_kompakt*, 4–5. Zugriff am 03.07.2019. Verfügbar unter: www.ganzin.de.

Stebner, F., Pfänder, H., Schuster, C., Schurig, M., van den Bogaert, V., & Strähle, P. (2019). Implementing Self-Regulated Learning at All-Day Schools Using the Analytical Framework for Developmental Processes. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 15–28). Wiesbaden: Springer.

Hanna Pfänder, Dr., Jg. 1978, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund.

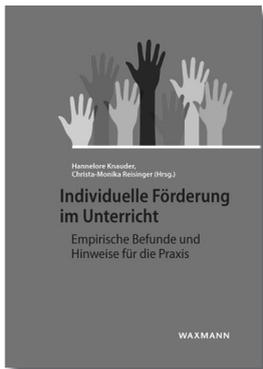
E-Mail: hanna.pfaender@tu-dortmund.de

Katharina Sartory, Dr., Jg. 1986, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund.

E-Mail: katharina.sartory@tu-dortmund.de

Korrespondenzadresse: Dr. Hanna Pfänder, Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2019, 200 Seiten, br., 24,90 €, ISBN 978-3-8309-4016-6

E-Book: 21,99 €, ISBN 978-3-8309-9016-1

Hannelore Knauder, Christa-Monika Reisinger (Hrsg.)
Individuelle Förderung im Unterricht
Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis

In diesem Herausgeberwerk werden empirische Befunde aus dem deutschsprachigen Raum zur individuellen Förderung im Unterricht präsentiert und bezüglich ihrer praktischen Relevanz diskutiert. Es werden über verschiedene Forschungswege Beispiele offeriert, wie durch individuelle Förderung qualitätsvoller und effektiver Unterricht erzielt werden kann. Individuelle Förderung wird aber auch diskutiert, wenn versucht wird, Lern- oder Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler differenziert zu erschließen oder eine entsprechende Lernumgebung zu planen und zu gestalten sowie Lernaufgaben adäquat einzusetzen. Zudem finden sich Verweise auf Realisierung von individualisiertem Unterricht, wenn nach Verständnis, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie Motivationen gefragt wird.



www.waxmann.com

Konrad Krainer

Wissenstransfer, Implementation und Verbreitung von Innovationen

Erfahrungen aus der Initiative „Innovationen
Machen Schulen Top“

Zusammenfassung

Der vorliegende Text ist Teil einer Reihe von Berichten über transferaffine Forschungsprojekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Vor dem Hintergrund der Diskussion über bislang in Deutschland existierende Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation empirischer Bildungsforschung (vgl. Otto, Bieber & Heinrich im vorliegenden Heft) verweist der Beitrag auf die Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung bzw. Beforschung der Transferstrategien in der Initiative „Innovationen Machen Schulen Top“.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Implementation, empirische Bildungsforschung, „Innovationen Machen Schulen Top“

Knowledge Transfer, Implementation and Dissemination of Innovations

Experiences from the Initiative “Innovationen Machen Schulen Top”
[“Innovations Make Schools Top”]

Abstract

This contribution is part of a series of reports about transfer-oriented research projects from empirical school and teaching research. Against the background of the discussion in Germany about existing desiderata regarding a systematic knowledge transfer and the implementation of empirical educational research (cp. Otto, Bieber & Heinrich in this issue), the contribution refers to the efforts to systematize, evaluate and explore the transfer strategies in the initiative “Innovationen Machen Schulen Top” [“Innovations Make Schools Top”].

Keywords: knowledge transfer, implementation, empirical educational research, “Innovationen Machen Schulen Top”

Wenn es um „Wissenstransfer“ im Bildungsbereich geht, so sind stets Bildungsverwaltung (inklusive Vorgaben aus der Politik), Bildungsforschung und Bildungspraxis mitzudenken. Letztendlich ist das erfolgreiche Lernen der Kinder und Jugendlichen und deren Heranreifen zu aktiven, kompetenten und mündigen Mitgliedern der Gesellschaft das zentrale Ziel aller Akteursgruppen.

Erfolgreiches Lernen wird – insbesondere bezogen auf den MINT-Unterricht – häufig mit Eigenschaften wie argumentierend, beobachtend, experimentierend, (hinter-)fragend, Hypothesen aufstellend und überprüfend, innovativ, kooperativ, kreativ, kritisch, neugierig oder selbstständig verbunden. Lernende werden als aktiv und reflektierend betrachtet; oftmals werden in Ansätzen explizit die Attribute „forschend“ oder „inquiry-based“ verwendet.¹

Zwar findet man viele Einzelbeispiele für erfolgreiches Lernen (wie immer man es genau definiert und misst); die Herausforderung ist eine zufriedenstellende Verbreitung in möglichst viele Schulen. Die Grundfrage ist daher: Wie kommen Innovationen (z. B. neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden; neue bildungspolitische Themen und Maßnahmen; von Lehrkräften erprobte Ideen und Projekte) an viele Schulen? Wenn man davon ausgeht, dass für Kinder und Jugendliche ein aktiver, reflektierender und forschender Zugang sinnvoll erscheint, dann sollte dies für mehrjährig akademisch gebildete Lehrkräfte, die diese Lernenden gemäß diesem Zugang entsprechend unterstützen sollen, umso deutlicher gelten. Diese Sichtweise legt nahe, Lehrkräfte (ungeachtet dessen, dass sich jede*r immer weiterentwickeln muss) grundsätzlich als Expert*innen für das Lernen der Kinder und als Hauptagierende ihrer eigenen (aktiven, reflektierenden und forschenden) Weiterentwicklung zu betrachten.² Dies schließt zwei extreme Modelle zur Verbreitung von Innovationen aus: zum einen ein bloßes Implementieren von seitens der Bildungsverwaltung und/oder Bildungsforschung erdachten Maßnahmen ohne systematische Einbindung der Bildungspraxis (nur Wissenstransfer von außerhalb der Bildungspraxis in diese; top-down), zum anderen ein bloßes Sich-Verlassen auf Sich-Selbst-Entwickeln der Bildungspraxis ohne externe Unterstützung und systematische Auseinandersetzung mit Innovationen (nur Wissenstransfer innerhalb der Bildungspraxis; bottom-up). Gemäß diesen Überlegungen ist die Verbreitung von schulischen Innovationen eine gemeinsame Aufgabe von Bildungsverwaltung, Bildungsforschung und Bildungspraxis (wenn auch mit deutlich unterschiedlichen Rollen im Bildungssystem).³

1 Siehe z.B. Hänze & Moegling (2004), Huber (2009), Maaß, Artigue, Doorman, Krainer & Ruthven (2013) oder die „250+ Faktorenliste“ von Hattie, Zierer & Beywl (2018), in welcher der Faktor „forschendes Lernen“ enthalten ist.

2 Siehe z.B. das Aktionsforschungs-Buch von Altrichter, Posch & Spann (2018).

3 Wenn man Implementierung als Ausdruck einer „aktiven, systematischen Unterstützung von Bildungsinstitutionen bei der Umsetzung von Innovationen“ betrachtet und dabei „Partizipationsmöglichkeiten für die Beteiligten auf allen Ebenen im Sinne einer gemeinsamen Gestaltung von Implementierungsprozessen“ als zentral für den Erfolg ansieht (vgl. Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger, 2019, S. 456) und Forschung systematisch in den Prozess

Genau diese Idee eines „lernenden Systems“ verfolgt die seit 1998 laufende österreichweite Initiative „IMST – Innovationen Machen Schulen Top“.⁴ Wie SINUS in Deutschland entstand IMST in Reaktion auf die wenig befriedigenden Ergebnisse bei TIMSS (und später PISA). Nach einer ausführlichen Analyse der TIMSS-Ergebnisse wurde im Jahr 2000 mit der Umsetzung von Maßnahmen begonnen. Zum einen wurden Schulen durch Teams (aus Wissenschaft und Praxis) begleitet, ihren Unterricht weiter zu entwickeln; zum anderen wurden sukzessive infrastrukturelle Maßnahmen gesetzt (z. B. Aufbau von Regionalen Netzwerken in allen Bundesländern und Etablierung von AECCs und RECCs – Austrian/Regional Educational Competence Centres), um ein nachhaltiges Unterstützungssystem aufzubauen. Während zunächst nur Schulen der Sekundarstufe in den MINT-Fächern betreut wurden, erfolgte mittelfristig eine Ausweitung auf alle Schularten inklusive Kindergarten sowie ein Hinzunehmen von Deutsch und anderen Fächern.

Die Forschung im Rahmen von IMST (u. a. im Rahmen von Qualifikationsarbeiten) erfolgt insbesondere auf folgenden Ebenen (vgl. Krainer, 2018):

- A. Aktionsforschung durch Lehrkräfte⁵
- B. Reflexion zur Wirkung von Aktionsforschung⁶
- C. Nachhaltige Wirkungen von Lehrerfortbildung⁷
- D. Motivation von Schüler*innen und Lehrkräften⁸
- E. Verbreitung von Innovationen (*scaling-up*)⁹

Diese Erkenntnisse fließen über Aus- und Fortbildungen, Vorträge und Publikationen (science-to-science, science-to-professionals, science-to-public) in Bildungsverwaltung, Bildungsforschung und Bildungspraxis sowie (wieder) in IMST ein. Theoretische und praktische Reflexionen zum Thema „Wissenstransfer“ und „Imple-

eingebettet ist, kann man für diese gemeinsame Aufgabe von Bildungsverwaltung, Bildungsforschung und Bildungspraxis auch die Begriffe Implementierung oder Implementation verwenden. Siehe dazu auch die Überlegungen zu einer Unterscheidung zwischen technischer und reflexiver Rationalität (z. B. Posch, 1996).

- 4 Ursprünglich war IMST eine Abkürzung für „Innovations in Mathematics and Science Teaching“. Exemplarische Einblicke bieten z. B. Krainer (2007, u. a. Vergleich mit SINUS), Krainer & Zehetmeier (2013) und Krainer (2018).
- 5 Auf www.imst.ac.at findet man über 1.000 *Reflective Papers*; diese sind teilweise Gegenstand von Cross-case- oder Fall-Analysen.
- 6 So geht Schuster (2008) in ihrer Dissertation unter anderem der Frage nach, wie Lehrkräfte das Verschriftlichen ihrer Innovationen zu *Reflective Papers* bewerten.
- 7 Die empirische Untersuchung von nachhaltigen Wirkungen in IMST ist Thema der Dissertation und Habilitation von Zehetmeier (z. B. 2015).
- 8 Grundlagenorientierte Forschung unter Nutzung von IMST-Daten (z. B. Hanfstingl, Andritz, Müller & Thomas, 2010).
- 9 Vergleich des Verbreitungsgrads von Innovationen (eigene Klassen, eigene Schule, darüber hinaus) von Erstprojekten und Folgeprojekten (Teilstudie in Krainer, Zehetmeier, Hanfstingl, Rauch & Tscheinig, 2018).

mentation“ an sich gibt es in Ansätzen in Krainer und Posch (2000), Krainer (2007) sowie Krainer und Zehetmeier (2013).

Eine erste vertiefte Auseinandersetzung speziell mit der Frage der Verbreitung von Innovationen unter Nutzung der *Diffusion-of-Innovations-Theorie* (Rogers, 2003) und der *Self-determination theory* (Deci & Ryan, 2008) erfolgte in Krainer, Zehetmeier, Hanfstingl, Rauch und Tscheinig (2018). In dieser auf fünf Teilstudien zu IMST aufbauenden Meta-Studie wird der Frage nach förderlichen Faktoren für die Verbreitung von Innovationen sowie der Frage nach Herausforderungen für die Verbreitung nachgegangen. Unter anderem wurden das Herstellen einer Verbindung von individuellem und organisationalem Lernen und die Balance zwischen einer Bottom-up- und einer Top-down-Strategie als wesentlich herausgearbeitet. Die Ergebnisse trugen auch zu einer Neukonzeption von IMST (ab 2019) bei, bei welcher insbesondere die erweiterte Autonomie und Verantwortung von Schulen und deren Leitungen berücksichtigt werden.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Hänze, M., & Moegling, K. (2004). Forschendes Lernen als selbständigkeitsorientierte Unterrichtsform: Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 113–125.
- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are Self-Regulation and Self-Control Mediators between Psychological Basic Needs and Intrinsic Teacher Motivation? *Journal for Educational Research Online*, 2 (2), 55–71.
- Hattie, J., Zierer, K., & Beywl, W. (2018). *Die 250+ Faktorenliste* (Stand: Mai 2018). Augsburg & Windisch: Universität Augsburg & Pädagogische Hochschule FHNW.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Krainer, K. (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 20–48). Münster: LIT.
- Krainer, K. (2018). 20 Jahre IMST – ausgewählte Erkenntnisse zu Lernprozessen von Lehrkräften. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 1063–1066). Münster: WTM.
- Krainer, K., & Posch, P. (2000). Herausforderungen an die österreichische Bildungsforschung. *Erziehung heute*, 4, 34–39.
- Krainer, K., & Zehetmeier, S. (2013). Inquiry-based Learning for Students, Teachers, Researchers, and Representatives of Educational Administration and Policy: Reflections on a Nation-wide Initiative Fostering Educational Innovations. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 45 (6), 875–886. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0537-z>

- Krainer, K., Zehetmeier, S., Hanfstingl, B., Rauch, F., & Tscheinig, T. (2018). Insights into Scaling up a Nation-wide Learning and Teaching Initiative on Various Levels. *Educational Studies in Mathematics*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-018-9826-3>
- Maaß, K., Artigue, M., Doorman, M., Krainer, K., & Ruthven, K. (Hrsg.). (2013). Implementation of Inquiry-based Learning in Day-to-Day Teaching. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 45 (6), 779–795. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0528-0>
- Posch, P. (1996). Lehrerfortbildung als Schulentwicklung. In K. Krainer & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M., & Lüftenegger, M. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Bd. 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 455–484). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Schuster, A. (2008). *Ich schreibe, also lerne ich: welche Anreize bewegen Lehrkräfte zum Schreiben über ihre Praxis?* Regensburg: Roderer.
- Zehetmeier, S. (2015). Sustaining and Scaling up the Impact of Professional Development Programmes. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 47 (1), 117–128. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0671-x>

Konrad Krainer, Univ.-Prof. Mag. Dr., Jg. 1958, Professor an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Dekan der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.

E-Mail: Konrad.Krainer@aau.at

Korrespondenzadresse: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Sterneckstraße 15, 9020 Klagenfurt, Österreich

Manfred Prenzel

Von SINUS zu SINUS-Transfer

Zusammenfassung

Der vorliegende Text ist Teil einer Reihe von Berichten über transferaffine Forschungsprojekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Vor dem Hintergrund der Diskussion über bislang in Deutschland existierende Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation empirischer Bildungsforschung (vgl. Otto, Bieber & Heinrich im vorliegenden Heft) verweist der Beitrag auf die Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung bzw. Beforschung der Transferstrategien in den Projekten SINUS und SINUS-Transfer.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Implementation, empirische Bildungsforschung, SINUS, SINUS-Transfer

From SINUS to SINUS-Transfer

Abstract

This contribution is part of a series of reports about transfer-oriented research projects from empirical school and teaching research. Against the background of the discussion in Germany about existing desiderata regarding a systematic knowledge transfer and the implementation of empirical educational research (cp. Otto, Bieber & Heinrich in this issue), the contribution refers to the efforts to systematize, evaluate and explore the transfer strategies in the projects SINUS and SINUS-Transfer.

Keywords: knowledge transfer, implementation, empirical educational research, SINUS, SINUS-Transfer

Das Programm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS) startete in bestimmter Hinsicht bereits als Transferprojekt. Die als „Expertise“ bekannt gewordene Programmkonzeption (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1997) beruhte weitgehend darauf, Erkenntnisse aus der Unterrichts- und Schulforschung auf Problemlagen an deutschen Schulen anzuwenden, die durch TIMSS (Baumert et al., 1997) beschrieben worden waren. Um Wege zur Lösung der Probleme vorschlagen zu können (z.B.

Modulkonzept, Kooperations- und Unterstützungsstrukturen), mussten Befunde und Theorien oft technologisch „transferiert“ werden.

Das Programm selbst startete mit 180 Sekundarschulen unter der Bezeichnung „Modellversuchsprogramm“. Dieses Etikett deutete die Hoffnung an, das Programm könnte modellhaft auf andere Schulen übertragen („transferiert“) werden, wenn es sich im Versuch bewährte. Das Programm musste also mit allerhand Evaluations- und Begleitforschung verbunden werden (z.B. Prenzel, Carstensen, Senkbeil, Ostermeier & Seidel, 2005), die letztlich dazu beitrug, dass eine Förderung der Dissemination in zwei Wellen auf 1.750 Schulen gefördert wurde. Auch hier war eine Art von Transferkonzeption (Prenzel, Brackhahn & Hertrampf, 2002) erforderlich, da die Fördermittel bei weitem nicht ausreichten, das bisherige Konzept gleichermaßen bei diesem Upscaling fortzuführen: Also wurden nicht nur die Netzwerkstrukturen verändert und Unterstützungsangebote verschlankt, sondern auch andere Prozesse der Qualitätsentwicklung angestoßen. Dabei war eine Idee, dass die neu hinzugekommenen Schulen von den modulbezogenen Konzepten und Erfahrungen des „Pilotprogramms“ profitieren konnten, indem sie diese bei sich anwendeten und auf ihre spezifischen Problemlagen zuschnitten („transferierten“).

Die Wahrnehmung von ähnlich gelagerten Problemen im Grundschulbereich (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003) wiederum gab Anlass, den Anwendungsbereich von SINUS zu erweitern (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004). Hier musste das bisherige Konzept von SINUS an eine andere Altersgruppe und Schulform angepasst werden (etwa durch andere Module; vgl. Demuth, Walther & Prenzel, 2011). Damit wurde ein Programm „SINUS-Transfer Grundschule“ gestartet, das 2004 mit 180 Grundschulen begann und unter der späteren Bezeichnung „SINUS an Grundschulen“ mit 850 Schulen abgeschlossen wurde. Evaluationen belegten wiederum, dass das Programm an den Grundschulen Wirkung zeigte (z.B. Dalehefte et al., 2014). Im Übrigen konnten bemerkenswerte Rückwirkungen des SINUS-Programms in schulische Unterstützungssysteme nachgezeichnet werden (Jäger, 2006).

Mit der wiederholten Verwendung des Transfer-Begriffs in unterschiedlichen Kontexten lässt dieser Beitrag Varianten der Bedeutung und Funktion dieses Konzepts anklingen (vgl. Prenzel, 2010), die allesamt in SINUS genutzt wurden. Entscheidend dürfte sein, dass dies von Beginn an absichtlich geschah und systematisch Erkenntnisse aus Begleitforschungsprojekten und Evaluationen genutzt wurden. SINUS ist ein Beispiel dafür, dass in Anbetracht von gemeinsam als relevant wahrgenommenen Problemlagen im Bildungsbereich die Wissenschaft, die Politik und die Administration samt Unterstützungssystemen und vor allem die Lehrkräfte und Schulen sehr gedeihlich zusammenarbeiten und das Lernen der Schüler*innen wirksam unterstützen können.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95096-3>
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (2003). IGLU – ein kooperatives internationales Projekt. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 1–6). Münster: Waxmann.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 60). Bonn: BLK.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). (2004). *Gutachten des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel: Konzeption für ein BLK-Modellversuchsprogramm zur „Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen“ (SINUS-Transfer Grundschule)* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 112). Bonn: BLK.
- Dalehefte, I. M., Wendt, H., Köller, O., Wagner, H., Pietsch, M., Döring, B., Fischer, C., & Bos, W. (2014). Bilanz von neun Jahren SINUS an Grundschulen in Deutschland. Evaluation der mathematikbezogenen Daten im Rahmen der TIMSS 2011. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 245–263.
- Demuth, R., Walther, G., & Prenzel, M. (Hrsg.). (2011). *Unterricht entwickeln mit SINUS. 10 Module für den Mathematik- und Sachunterricht in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Jäger, M. (2006). *Ist-Analyse der schulischen Unterstützungssysteme. Zwei Studien zur Verbreitung von SINUS-Transfer in den am Programm beteiligten Ländern*. Kiel: IPN-Materialien.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 21–37. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y>
- Prenzel, M., Brackhahn, B., & Hertrampf, M. (2002). *Konzeption zur Dissemination des BLK-Modellversuchsprogramms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. Kiel: IPN.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Senkbeil, M., Ostermeier, C., & Seidel, T. (2005). Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 487–501. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0158-6>

Manfred Prenzel, Prof. Dr., Jg. 1952, Leiter des Zentrums für LehrerInnenbildung und Professor für Empirische Bildungsforschung mit Bezug zur LehrerInnenbildung an der Universität Wien.

E-Mail: manfred.prenzel@univie.ac.at

Korrespondenzadresse: Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien, Porzellangasse 4, 1090 Wien, Österreich

Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth & Christiane Schöneberger

Wirksame Konzepte der sprachlichen Bildung aus dem Versuch in die Fläche transferieren

Konzepte und Erfahrungen aus der Bund-Länder-Initiative
„Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS)

Zusammenfassung

Der vorliegende Text ist Teil einer Reihe von Berichten über transferaffine Forschungsprojekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Vor dem Hintergrund der Diskussion über bislang in Deutschland existierende Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation empirischer Bildungsforschung (vgl. Otto, Bieber & Heinrich im vorliegenden Heft) verweist der Beitrag auf die Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung bzw. Beforschung der Transferstrategien in der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Implementation, empirische Bildungsforschung, Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“

Transferring Efficient Concepts of Language Education from Experiment to Circulation

Concepts and Experiences from the Bund-Länder-Initiative “Bildung durch Sprache und Schrift” [“Education by Language and Writing”] (BiSS)

Abstract

This contribution is part of a series of reports about transfer-oriented research projects from empirical school and teaching research. Against the background of the discussion in Germany about existing desiderata regarding a systematic knowledge transfer and the implementation of empirical educational research (cp. Otto, Bieber & Heinrich in this issue), the contribution refers to the efforts to systematize, evaluate and explore the transfer strategies in the Bund-Länder-Initiative “Bildung durch Sprache und Schrift” [“Education by Language and Writing”].

Keywords: knowledge transfer, implementation, empirical educational research, Bund-Länder-Initiative “Bildung durch Sprache und Schrift”

1. Einführung

In der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) wurden seit 2013 die in den Ländern entwickelten, erprobten und eingeführten Verfahren zur Sprachdiagnostik, Sprachbildung und Sprachförderung für Kinder und Jugendliche zusammengetragen, diskutiert und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft, weiterentwickelt und verbreitet. BiSS ist bundesweit die einzige Initiative, in der Elementar- und Schulbereich auf allen Ebenen (Bildungswissenschaft, Bildungsadministration und Bildungspraxis) zum Themenfeld Sprachbildung und Sprachförderung aktiv kooperieren. Sie ermöglicht den verantwortlichen Akteur*innen einen kontinuierlichen, wissenschaftlich fundierten und systematischen länderübergreifenden Austausch zu allen Themen der sprachlichen Bildung und Sprachförderung und ist zugleich flexibel genug, auf landesspezifische Gegebenheiten sowie aktuelle Herausforderungen (wie z.B. die zunehmende Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache lernen) individuell, zielgruppenorientiert und bei Bedarf auch kurzfristig zu reagieren.

Die vorliegenden Ergebnisse aus der Initiative umfassen gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse, etwa zur Wirksamkeit von Trainingsprogrammen zur Lese- und Schreibflüssigkeit oder zu Sprachförderkonzepten wie dem sprachsensiblen Fachunterricht und Strategien wie Techniken alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in der Kita. Sie umfassen außerdem konkrete Produkte, Konzepte und Netzwerke, wie etwa Publikations- und Fortbildungsangebote, Strukturen für länderübergreifenden Austausch und etappenübergreifende Kooperation sowie funktionierende Netzwerke, in denen die an sprachlicher Bildung beteiligten Akteure aus Wissenschaft, Bildungspraxis und Bildungsverwaltung zusammenkommen.

Es ist jedoch auch festzustellen, dass eine Lücke zwischen wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen bzw. Konzepten zur Sprachförderung einerseits sowie deren Umsetzung in der Praxis andererseits besteht (Theorie-Praxis-Gap). Diese Lücke reduziert die Wirkung der BiSS-Ergebnisse in den Schulen und Kitas und mindert damit die Wirksamkeit der in BiSS erarbeiteten Ergebnisse in den relevanten Kontexten. Diese Lücke und eventuelle Ursachen dafür sind nun zu identifizieren und durch Transferforschung und wissenschaftliche Begleitung bei der Implementation erfolgversprechender Maßnahmen zu schließen.

Derartige Folgemaßnahmen müssten sich beispielsweise mit der Frage befassen, wie oft und in welchen Lerngruppen ein konkretes Förderverfahren eingesetzt werden muss, um bei den Kindern und Jugendlichen auch die leistungssteigernden Effekte zu erreichen, die es in wissenschaftlich kontrollierten Studien gezeigt hat. Eine solche Implementation der in BiSS erprobten Konzepte in den Kitas und Schulen betrifft die Ebene der einzelnen Einrichtung sowie der Verbünde ebenso wie die Ebene des

Bildungssystem und Fragen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften.

2. Transferverständnis

Das Transferverständnis in BiSS geht hierbei davon aus, dass der Transfer als wirksam erkannter Maßnahmen die Facetten Dissemination, Professionalisierung und Implementation umfasst. Dissemination meint hierbei Maßnahmen, mit denen Ergebnisse der Verbundarbeit, aber auch von Evaluationen zugänglich gemacht werden, etwa Publikationen aller Art oder Tagungen. Professionalisierung umfasst im Wesentlichen die gezielte Vermittlung gesicherten Wissens und entsprechender Kompetenzen an die beteiligten Akteure im Rahmen von Aus- und Fortbildung, um Transfer- und Implementationsprozesse zu ermöglichen.

Implementation meint die systematische Umsetzung – im Idealfall – erfolgreich evaluierter Maßnahmen und Konzepte an anderer Stelle. Somit ist die Implementation das Ziel bzw. konkrete Umsetzung von Transfer. Implementation setzt die Dissemination gesicherten Wissens und die Qualifizierung und Professionalisierung der beteiligten Akteure voraus.

3. Gelingensbedingungen

BiSS berücksichtigt in der Struktur seiner Anlage wesentliche Erkenntnisse der Transfer- und Implementationsforschung: Der Transfergegenstand ist mit der Verbesserung der Sprachkompetenz, insbesondere der Lese- und Schreibfähigkeit, nicht nur klar umrissen, sondern für das Lehren und Lernen auch unmittelbar relevant; die Lehrkräfte arbeiten in Teams an der Schule sowie größeren Verbänden mehrerer Schulen (im Sinne professioneller Lerngemeinschaften) zusammen; die teilnehmenden Schulen wählen ihren Förderschwerpunkt und ihren Förderansatz innerhalb eines vorgegebenen Rahmens (den in der BiSS-Expertise beschriebenen Modulen) selbst aus und adaptieren diesen an ihre je spezifischen Bedingungen (Kombination von Top-down- und Bottom-up-Prozessen); dabei erhalten sie Unterstützung durch das Trägerkonsortium in Form von Fortbildungen, Materialien und Beratung sowie – in unterschiedlichem Umfang – durch die Schulleitungen und die Bildungsadministration. Um die Wirksamkeit (= Gelingen) dieses Vorgehens zu ermitteln, wurde die Hälfte der BiSS-Verbünde durch – in BiSS verankerte – externe Evaluationsvorhaben summativer wie formativer Art begleitet (vgl. Henschel, Gentrup, Beck & Stanat, 2018; Gentrup, Henschel, Schotte, Beck & Stanat, in Vorbereitung), deren Ergebnisse allerdings noch nicht vollständig vorliegen. Weiterhin wurden viele Verbünde auf bilateraler Ebene über direkte Kooperation mit benach-

barten Hochschulen unterstützt; für bislang wenig erforschte Themen waren in BiSS zusätzlich sog. Entwicklungsvorhaben vorgesehen, deren Ergebnisse im Laufe des Jahres 2019 für eine breite Öffentlichkeit überblicksartig aufbereitet sowie als wissenschaftliche Beiträge veröffentlicht werden (vgl. Titz, Weber, Wagner, Ropeter, Geyer & Hasselhorn, in Vorbereitung).

Es zeichnet sich jedoch ab, dass die in der Transfer- und Implementationsforschung beschriebenen Prinzipien auch für den Transfer wirksamer Sprachbildungs- und -förderkonzepte gelten (u. a. Gräsel, 2010; Petermann, 2014; Philipp & Souvignier, 2016). Der Transfer bzw. die Implementation von wirksamen Konzepten gelingen demnach unter folgenden Bedingungen:

- Es gibt eine klare Zielsetzung, z. B. die Lesekompetenz einer bestimmten Gruppe von Schüler*innen zu verbessern.
- Für die Zielerreichung liegen ein oder mehrere wirksame und auch robuste Förderkonzepte vor, die den Lehrkräften gewisse Spielräume bei der Umsetzung erlauben (hier besteht nach wie vor Entwicklungsbedarf) und die relativ zügig Wirkung zeigen.
- Die Aneignung erfolgt in einem geeigneten Fortbildungsformat.
- Die Erprobung und Umsetzung des Konzepts erfolgt im Team, wird durch die Schulleitung unterstützt, bietet Raum für einen Erfahrungsaustausch und kann bei Bedarf auf externe Unterstützung zugreifen.
- Für die Aneignung, Erprobung und Umsetzung der Maßnahme stehen ausreichende Zeitressourcen zur Verfügung.

Die angesprochenen Fortbildungs- und Unterstützungsangebote müssen inhaltlich fundiert und didaktisch-methodisch an den Bedarfen der beteiligten Lehrkräfte, Fachkräfte und Kollegien orientiert sein.

4. Transfer- und Implementationsforschung

Ein besonderes Augenmerk der Forschung in BiSS liegt auf Netzwerken, die der Implementation von Innovationen dienen. Generell werden Innovationsnetzwerke aufgrund ihres dezentralen und selbstorganisierten Ansatzes als erfolgversprechende Alternative zu zentral gesteuerten Reformprozessen beschrieben. Letztere führten nicht immer zu den gewünschten Veränderungen, „weil sie die spezifischen Kulturen und Handlungsüberzeugungen der Lehrkräfte wenig oder gar nicht berühren“ (Berkemeyer, Manitiuis, Müthing & Bos, 2009, S. 670). Netzwerke hingegen setzen bei den Ressourcen und Kompetenzen der Fach- und Lehrkräfte an, werden von ihnen selbst mitgetragen und ermöglichen dementsprechend eine Mit-Gestaltung der

Innovation, was sich – so die Erwartung – positiv auf deren Implementation und damit auch auf den Transfererfolg auswirken kann.

Sechs BiSS-Verbünde werden im Rahmen einer qualitativen Studie bei ihren bisherigen Implementationsmaßnahmen begleitet und mehrfach befragt. Aus dieser Befragung von Multiplikator*innen zu Kooperationsstrukturen und Implementationswegen in ihrem Verbund lassen sich bislang drei verschiedene Prozesstypen erkennen:

- Prozesstyp *Vorreiter*: Ein Konzept wird zunächst in einer der beteiligten Schulen bzw. Kitas erprobt und anschließend auf die anderen Verbundeinrichtungen übertragen.
- Prozesstyp *gemeinsame Implementierung*: Alle beteiligten Verbundeinrichtungen beginnen gleichzeitig mit der Umsetzung eines Konzepts, tauschen sich regelmäßig zum Fortschritt aus und beraten sich wechselseitig.
- Prozesstyp *parallele Implementierung*: Einrichtungen erproben parallel zwei unterschiedliche Konzepte arbeitsteilig und tauschen sich über ihre Erfahrungen aus.

Daraus lässt sich Folgendes ableiten: a) Die Implementation sprachbildender Maßnahmen vor Ort verläuft unterschiedlich, in der Regel auf der Grundlage bestehender Voraussetzungen und Erfahrungen sowie auf der Grundlage der jeweiligen „Kultur“ der Kooperation vor Ort (Zitat einer Verbundkoordinatorin). b) Verbünde nutzen die Verbundstruktur unterschiedlich. Die verschiedenen Modelle zeigen, dass die Verbundstruktur spezifisch und lokal angepasst genutzt wird, um dasselbe Ziel zu erreichen. Das Arbeiten in Verbänden erhöht die Flexibilität bei der Implementation und Erprobung sprachbildender Maßnahmen. Solche Möglichkeiten haben einzelne Institutionen nicht oder nur beschränkt. c) Die Ergebnisse werden die Beratung von Verbänden verbessern. Allein die Formulierung eines gewählten Wegs als Modell gibt neuen Maßnahmen, deren Einsatz ansonsten entweder als oktroyierend oder als tastend empfunden wird, nicht nur einen Namen, sondern auch eine orientierende Struktur. BiSS ist in diesem Sinne tatsächlich ein Modellprojekt.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse ist in einem nächsten Schritt Implementationsforschung zu der Frage erforderlich, welcher Prozesstyp für welche lokalen Bedingungen geeignet ist.

Literatur und Internetquellen

Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K., & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 667–689. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0102-2>

- Gentrup, S., Henschel, S., Schotte, K., Beck, L., & Stanat, P. (in Vorbereitung). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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>
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 140–149. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000216>
- Henschel, S., Gentrup, S., Beck, L., & Stanat, P. (Hrsg.). (2018). *Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Petermann, F. (2014) Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 122–128. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000214>
- Philipp, M., & Souvignier, E. (Hrsg.). (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann.
- Titz, C., Weber, S., Wagner, H., Ropeter, A., Geyer, S., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (In Vorbereitung). *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Michael Becker-Mrotzek, Prof. Dr., Jg. 1957, Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie Sprecher des Trägerkonsortiums der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift – BiSS“.
becker.mrotzek@uni-koeln.de

Hans-Joachim Roth, Prof. Dr., Jg. 1959, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildungsforschung und stellvertretender Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
E-Mail: hans-joachim.roth@uni-koeln.de

Christiane Schöneberger, Dr., Jg. 1981, Projektmanagerin und Gesamtkoordinatorin der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift – BiSS“, stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Bildungssystem im Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
christiane.schoeneberger@mercator.uni-koeln.de

Korrespondenzadresse: Mercator-Institut, Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz – Triforum, 50923 Köln

Ingrid Gogolin

Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) – Transfervarianten

Zusammenfassung

Der vorliegende Text ist Teil einer Reihe von Berichten über transferaffine Forschungsprojekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Vor dem Hintergrund der Diskussion über bislang in Deutschland existierende Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation empirischer Bildungsforschung (vgl. Otto, Bieber & Heinrich im vorliegenden Heft) verweist der Beitrag auf die Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung bzw. Beforschung der Transferstrategien in dem Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG).

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Implementation, empirische Bildungsforschung, „FÖRMIG“

The Model Program “Support for Children and Young People with Migration Background” (FÖRMIG) – Variants of Transfer

Abstract

This contribution is part of a series of reports about transfer-oriented research projects from empirical school and teaching research. Against the background of the discussion in Germany about existing desiderata regarding a systematic knowledge transfer and the implementation of empirical educational research (cp. Otto, Bieber & Heinrich in this issue), the contribution refers to the efforts to systematize, evaluate and explore the transfer strategies in the model program “Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund” [“Support for Children and Young People with Migration Background”] (FÖRMIG).

Keywords: knowledge transfer, implementation, empirical educational research, “FÖRMIG”

FÖRMIG wurde von 2004 bis 2009 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gefördert; am Programm waren zehn Bundesländer beteiligt (Gogolin, Neumann & Roth, 2011). Zudem gab es eine An-

schlussförderung – FÖRMIG-Transfer – mit einer geringeren Zahl von beteiligten Ländern bis 2013. Das Programm hat eine seltsame Geschichte, denn es war das letzte von der BLK geförderte Modellprogramm; aber dazu später.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass FÖRMIG selbst ein Ergebnis von Transferaktivitäten war. Es beruhte auf einer Analyse des internationalen Forschungsstands zur Frage, welche Bildungsmaßnahmen sich im Kontext von sprachlicher und kultureller Diversität bewährt hatten (Gogolin et al., 2003). Neben dieser auf die inhaltlichen Herausforderungen bezogenen war eine Analyse von Erfahrungen mit Modellprojekten und -Programmen in Deutschland vorgenommen worden, die sich im Wesentlichen auf Gelingensbedingungen für Reformen (nicht nur im Bildungssystem) (Jäger, Reese, Prenzel & Drechsel, 2003) und für Transfer richtete (vgl. z. B. die später publizierten Analysen von Nickolaus & Gräsel, 2006). Aus beiden Typen von Quellen wurden diejenigen inhaltlichen und strukturellen Arbeitsprinzipien herausgefiltert, denen zugetraut wurde, dass sie sich auch im spezifischen Fall des Modellprogramms FÖRMIG bewähren würden. Ein Beispiel dafür ist das FÖRMIG-Strukturkonzept der lokalen Zusammenschlüsse von Bildungseinrichtungen, die an Lösungsansätzen für die Aufgabe der optimalen Förderung einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft zusammenarbeiten. Im Kontext von FÖRMIG wurden diese Zusammenschlüsse als „Basiseinheiten“ bezeichnet. Vorbilder hatten sie z. B. im seinerzeit laufenden Projekt SINUS (vgl. den Beitrag von Prenzel in diesem Heft).

Allerdings hatte es mit diesen Basiseinheiten etwas Besonderes auf sich, und damit sind wir bei der seltsamen Geschichte von FÖRMIG. Die Vorbereitung des Modellprogramms war in die Zeit der Auseinandersetzung um die sog. Föderalismusreform gefallen – eine Auseinandersetzung, die sich darum drehte, die politischen Verantwortlichkeiten zwischen Bund und Ländern neu zu regeln. In durchaus streithaften Auseinandersetzungen ging es dabei unter anderem um die Neuordnung der Kompetenzen in der Bildungspolitik. Das Mitspracherecht des Bundes bei der Bildungsplanung sollte einer alleinigen Zuständigkeit der Länder weichen. Die dafür notwendige Verfassungsänderung wurde schließlich 2006 realisiert. Das Modellprogramm FÖRMIG war insofern von dieser politischen „Großwetterlage“ betroffen, als in den bildungspolitischen Verhandlungen über seine Gestaltung eine unmittelbare Intervention in Schule und Unterricht ausgeschlossen wurde – also quasi eine Vorwegnahme der späteren Regelungen zum Tragen kam. Der zwischen Bund und Ländern gefundene Kompromiss, der eine Durchführung des Programms trotz der Auseinandersetzung über Zuständigkeiten ermöglichte, bestand darin, dass die Aktivitäten auf Konzepte der Kooperation zwischen Schulen und anderen Partnern – Eltern, Kindertageseinrichtungen, zivilgesellschaftliche Organisationen etc. – gerichtet werden mussten. Unmittelbare Unterrichtsinterventionen waren damit ausgeschlossen.

Erfahrungen zur kooperativen Unterrichtsentwicklung, wie sie beispielsweise aus SINUS vorlagen, konnten also nicht für den Transfer genutzt werden. Mit dem Wegfall der BLK selbst im Jahr 2007 entfiel sogar die prinzipielle Möglichkeit einer weiteren Förderung von FÖRMIG im zuvor üblichen Format, nämlich mit dem Anschluss einer Transferphase, die von den zuvor Beteiligten gemeinsam getragen wurde.

So weit, so schlecht. Dennoch ist die Bilanz, die mit Blick auf Transfer aus dem Programm gezogen werden kann, positiv. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass jenseits aller politischen Auseinandersetzungen im Hintergrund zwischen den Beteiligten auf der Arbeitsebene ein hohes Maß an Übereinstimmung über die Wege und Ziele des Programms erreicht worden war. Auf dieser Ebene der Beteiligten gab es ein großes Engagement und hohe Bereitschaft, sich gemeinsam an Entwicklungen zu begeben. Kooperationen in zahlreichen Formen wurden etabliert – zwischen Schulen in verschiedenen Bundesländern; zwischen Beteiligten aus Wissenschaft, Bildungsadministration und Praxis; zwischen Bildungseinrichtungen und weiteren Bildungspartnern aus dem nonformalen und informellen Bereich –, die in hohem Maße produktorientiert waren.

Es ist diesen kreativen und engagierten Formen der Zusammenarbeit zu verdanken, dass FÖRMIG deutliche Spuren in der deutschen Bildungslandschaft hinterlassen hat – wenn sie auch als solche vielfach inzwischen nicht mehr kenntlich sind. Beispiele dafür sind die beiden im Rahmen des Programms aus der Taufe gehobenen und tentativ definierten Konzepte „Bildungssprache“ und „Durchgängige Sprachbildung“. Den Begriff der Bildungssprache gab es nicht erst seit FÖRMIG (Roth, 2015). Im Kontext des Programms aber wurde er neu mit Inhalt gefüllt, indem die Funktion dieser Variante von Sprache für Erfolg in der Bildungslaufbahn aufgezeigt und ins Zentrum begleitender Forschung gestellt wurde (Klinger, Schwippert & Leiblein, 2008). Die Entwicklung des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung war ein Ergebnis der das Modellprogramm vorbereitenden Analysen. Im Rahmen der Aktivitäten im Programm wurde die Praxisrelevanz dieses Konzepts in vielen Aktivitäten ausgetestet. Dabei wurden seine Dimensionen erhellt und Wege erprobt, um die damit verbundenen Herausforderungen für das Handeln im Bildungsalltag zu meistern (Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013). Dass bei weitem nicht alle diese Wege erfolgreich waren, versteht sich von selbst. Dennoch haben die FÖRMIG-Erfahrungen vielen Beteiligten ein starkes Fundament für die Gestaltung von Sprachbildung im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität verschafft, das auch über das Modellprogramm hinaus tragfähig war. Und es gehört vielleicht zu den größten Transfererfolgen von FÖRMIG, dass Begriffe und Konzepte, die in seinem Kontext geschöpft und mit Inhalt gefüllt wurden, heute weit verbreitet sind – ihr Ursprung in dem Modellprogramm aber vergessen wurde.

Literatur und Internetquellen

- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FÖRMIG Edition, 7). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FÖRMIG Edition, 9). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H. J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, 107). Hamburg: Universität.
- Jäger, M., Reese, M., Prenzel, M., & Drechsel, B. (2003). Evaluation des Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 86–97.
- Klinger, T., Schwippert, K., & Leiblein, B. (Hrsg.). (2008). *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (FÖRMIG Edition, 4). Münster: Waxmann.
- Nickolaus, R., & Gräsel, C. (Hrsg.). (2006). *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 12) (S. 37–60). Münster: Waxmann.

Ingrid Gogolin, Prof. Dr., Jg. 1950, Seniorprofessur für International vergleichende und interkulturelle Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

E-Mail: Gogolin@uni-hamburg.de

Korrespondenzadresse: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Wolfgang Schneider

Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter: Bedingungen für den Transfer auf den Schriftspracherwerb

Zusammenfassung

Der vorliegende Text ist Teil einer Reihe von Berichten über transferaffine Forschungsprojekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Vor dem Hintergrund der Diskussion über bislang in Deutschland existierende Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation empirischer Bildungsforschung (vgl. Otto, Bieber & Heinrich im vorliegenden Heft) verweist der Beitrag auf die Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung bzw. Beforschung der Transferstrategien in dem Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Implementation, empirische Bildungsforschung, Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“

Promotion of Phonological Awareness at Preschool Age: Preconditions for the Transfer to Learning to Read and Spell

Abstract

This contribution is part of a series of reports about transfer-oriented research projects from empirical school and teaching research. Against the background of the discussion in Germany about existing desiderata regarding a systematic knowledge transfer and the implementation of empirical educational research (cp. Otto, Bieber & Heinrich in this issue), the contribution refers to the efforts to systematize, evaluate and explore the transfer strategies in the training program “Hören, lauschen, lernen” [“Hearing, Listening, Learning”].

Keywords: knowledge transfer, implementation, empirical educational research, training program “Hören, lauschen, lernen”

Seit den achtziger Jahren haben zahlreiche internationale Studien belegt, dass sich die phonologische Bewusstheit im Vorschulalter erfolgreich fördern lässt und auch Transferwirkungen auf den schulischen Schriftspracherwerb zeigt. Wenn Kinder also schon vor Schulbeginn dazu in der Lage sind, Anlaute in Wörtern zu erken-

nen und die Lautstruktur von gesprochener Sprache zu verstehen, fällt es ihnen später vergleichsweise leicht, Buchstaben Lauten zuzuordnen und die Schriftsprache zu erwerben. Die positive Evidenz früher Trainingsstudien insbesondere aus dem skandinavischen Bereich hat unser Würzburger Forscherteam ab den neunziger Jahren dazu angeregt, ein entsprechendes Förderprogramm für den deutschen Sprachraum zu entwickeln. So entstand noch vor der Jahrtausendwende das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ (HLL 1; derzeit in 7. Aufl.; Küspert & Schneider, 2018). Da sich bei der Erprobung des Programms herausstellte, dass der spätere Schritt zum Lesen und Schreiben noch besser gelingt, wenn den Kindern im Anschluss an das Training spielerisch anhand von Beispielen demonstriert wird, wie sich Laute mit Buchstaben verbinden lassen, wurde ein zweiter Teil des Trainingsprogramms (HLL 2; Plume & Schneider, 2004) konzipiert, der sich anhand der häufigsten Buchstaben dem Einüben von Buchstaben-Laut-Verbindungen widmet.

Wie lässt sich der Erfolg von HLL beurteilen? Seit einer von uns in den neunziger Jahren durchgeführten ersten Serie von Evaluationsstudien sind mittlerweile etwa 25 weitere, meist extern durchgeführte Überprüfungen des Programms erfolgt (für einen Überblick vgl. Schneider, 2017) und auch metaanalytisch untersucht worden (z. B. Wolf, Schroeders & Kriegbaum, 2016). Es handelt sich bei HLL also um ein wirklich gründlich überprüftes Programm. Die Befunde für unsere erste Serie von Evaluationsstudien entsprachen im Wesentlichen denen der internationalen Trainingsstudien und dokumentierten große Effekte der Förderung im Vergleich zu einer nicht spezifisch trainierten Kontrollgruppe (meist Vorteile im Bereich einer Standardabweichung für die Trainingsgruppe) auf die phonologische Bewusstheit. Wenn sich auch die Effekte der Förderung auf das Lesen und Rechtschreiben in der Schule in der Regel halbierten, konnte immer noch von einem praktisch bedeutsamen Transfereffekt auf den Erwerb der Schriftsprache ausgegangen werden. Gerade Kinder mit zu Beginn niedrigen Kompetenzen im Bereich der phonologischen Bewusstheit profitierten besonders von der Fördermaßnahme.

Diese ausgesprochen positiven Ergebnisse wurden in den zahlreichen Programm-Evaluationen nach der Jahrtausendwende nicht generell repliziert. Wie etwa die Metaanalyse von Wolf et al. (2016) zeigte, fielen die neueren Ergebnisse im deutschsprachigen Raum nicht mehr so günstig und im Mittel deutlich schlechter aus als die der internationalen Studien. So ergaben sich zwar nach wie vor positive Effekte der Förderung auf die phonologische Bewusstheit, doch fielen die Transfereffekte auf den Schriftspracherwerb sehr niedrig und kaum bedeutsam aus.

Wie lässt sich diese Ergebnisdiskrepanz zwischen frühen und späteren Studien erklären? Wolf et al. (2016) führten als einen wichtigen Aspekt die *Implementierungsqualität der Förderung* an. In unseren frühen Evaluationsstudien wurde sehr großer Wert auf die gründliche Einarbeitung in das Manual, die genaue Instruktion und auch sporadische Supervision der pädagogischen Fachkräfte gelegt. Man konnte davon aus-

gehen, dass sich die beteiligten Erzieher*innen sehr gut mit dem Programm auskennen und es angemessen einsetzen. Dies schien in den späteren Studien nicht immer der Fall gewesen zu sein. In einer zusätzlichen Auswertung der Daten von Wolf et al. (2016) habe ich den Versuch gemacht, den Einfluss der Implementierungsqualität abzuschätzen und Studien mit großen von solchen mit mäßigen unmittelbaren Trainingseffekten unterschieden (vgl. Schneider, 2018). Bei Letzteren kann davon ausgegangen werden, dass das Programm nicht optimal implementiert wurde. Sonderte man diese Studien aus der Metaanalyse aus, fanden sich nicht nur große unmittelbare Trainingseffekte, sondern auch durchaus nennenswerte Transfereffekte auf die Entwicklung der Rechtschreibleistung (jedoch nicht für das Lesen).

Für die Effektivität des Programms und seine Transferwirkung im schulischen Bereich scheinen die gründliche Einarbeitung der pädagogischen Fachkräfte und die genaue Befolgung der Manual-Vorgaben durch sie wesentlich zu sein. Weiterhin wichtig ist die Unterstützung durch die zuständige Bildungsadministration. Bei der flächendeckenden Einführung des Programms in Unterfranken hat sich die Unterstützung durch die Kindergartenabteilung der Regierung von Unterfranken ausgezahlt. So konnten erfahrene pädagogische Fachkräfte als Multiplikator*innen eingesetzt werden, die alle Kindergärten der Region besuchten und die Erzieher*innen mit dem Programm vertraut machten. Es steht also außer Frage, dass der nachhaltige Transfer in die pädagogische Praxis nur dann gelingen kann, wenn die Bildungsadministration positiv eingestellt ist und unterstützend wirkt.

Literatur und Internetquellen

- Küspert, P., & Schneider, W. (2018). *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter* (7. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plume, E., & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2: Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen – Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Berlin: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50319-5>
- Schneider, W. (2018). Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32 (1–2), 53–74. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000213>
- Wolf, K. M., Schroeders, U., & Kriegaum, K. (2016). Metaanalyse der Wirksamkeit einer Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (1), 9–33. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000165>

Wolfgang Schneider, Prof. Dr., Jg. 1950, Professor (im Ruhestand) am Institut für Psychologie der Universität Würzburg.

E-Mail: schneider@psychologie.uni-wuerzburg.de.

Korrespondenzadresse: Institut für Psychologie, Universität Würzburg, Röntgenring 10, 97070 Würzburg

Ekkehard Thümler

Transfer in großem Umfang: Das Beispiel „Success for All“

Zusammenfassung

Der vorliegende Text ist Teil einer Reihe von Berichten über transferaffine Forschungsprojekte der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Vor dem Hintergrund der Diskussion über bislang in Deutschland existierende Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation empirischer Bildungsforschung (vgl. Otto, Bieber & Heinrich im vorliegenden Heft) verweist der Beitrag auf die Bemühungen um eine langfristige Systematisierung, Evaluierung bzw. Beforschung der Transferstrategien in dem Projekt „Success for All“.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer, Implementation, empirische Bildungsforschung, „Success for All“

Transfer on a Large Scale: The Example of the Project „Success for All“

Abstract

This contribution is part of a series of reports about transfer-oriented research projects from empirical school and teaching research. Against the background of the discussion in Germany about existing desiderata regarding a systematic knowledge transfer and the implementation of empirical educational research (cp. Otto, Bieber & Heinrich in this issue), the contribution refers to the efforts to systematize, evaluate and explore the transfer strategies in the project “Success for All”.

Keywords: knowledge transfer, implementation, empirical educational research, “Success for All”

Zu den größten Herausforderungen an den Transfer evidenzbasierter Lösungen für die Probleme von Schulen zählt das Anliegen der Replizierung und Skalierung. Dabei geht es um die Frage, wie es gelingen kann, solche Lösungen nicht lediglich als singuläre Leuchtturmprojekte an ganz wenigen Modellschulen umzusetzen, sondern sie stattdessen an möglichst vielen Standorten möglichst ähnlich und mit gleichbleibend hoher Wirkung zu implementieren.

Diesem Beitrag liegt daher ein besonders anspruchsvoller Begriff von Transfer zugrunde. Er bezeichnet hier einen Prozess, in dessen Rahmen ein wissenschaftlich fundiertes Schulentwicklungsmodell an einer Vielzahl von Schulen implementiert wird und dabei die gewünschte Wirkung erzielt.

Um die Bedingungen der Möglichkeit solcher Prozesse besser verstehen zu können, liegt es nahe, den Blick auf Beispiele zu richten, die einen solchen Transfer bereits erfolgreich realisiert haben und die zugleich hinreichend gut erforscht sind, um über ihre Gelingenbedingungen belastbare Aussagen treffen zu können.

1. „Success for All“ als Beispiel für gelingenden Transfer

Das US-amerikanische Schulentwicklungsprogramm „Success for All“ (SFA) stellt einen besonders geeigneten Kandidaten für einen solchen Ansatz dar. SFA richtet sich insbesondere an Schulen im Primarbereich, die von Schüler*innen in benachteiligten Lebenslagen besucht werden. Im Mittelpunkt des Vorhabens steht ein wissenschaftlich fundiertes, umfassendes Leseförderprogramm, das in ein Entwicklungskonzept für die gesamte Schule eingebettet ist.

SFA macht denjenigen Schulen, die sich am Programm beteiligen möchten, sehr klare, weitreichende und verbindliche Vorgaben. Dazu gehören z. B. täglicher SFA-Unterricht auf Grundlage eines wissenschaftlich fundierten Pakets an Lehr- und Lernmaterialien und der Methode des kooperativen Lernens sowie die Gruppierung der Schüler*innen in leistungshomogene Gruppen mittels regelmäßiger Leistungstests.

Träger des Programms ist seit 1987 die *Success for All Foundation*. In den über dreißig Jahren ihres Bestehens implementierte sie das Modell an rund 3.000 Schulen und erreichte so mehrere Millionen Kinder.

2. Die Wirkung von „Success for All“

SFA ist als eines der weltweit am besten erforschten und evaluierten Schulentwicklungsprogramme anerkannt (Gogolin, Ticheloven & Schroedler, 2018). Seine langfristigen positiven Effekte wurden in einer Vielzahl quasi-experimenteller, teils auch randomisierter Studien nachgewiesen. Sie haben wiederholt gezeigt, dass die große Stärke von SFA in dem Umstand besteht, dass es tatsächlich zu einer Veränderung von schulischem Unterricht und im Ergebnis zu besserem Lernen führt (Correnti & Rowan, 2007).

So stufte eine Meta-Analyse von 29 Schulentwicklungsprogrammen SFA als eines der drei Modelle ein, die bezüglich der Steigerung von Schülerleistungen die stärks-

te Evidenz für Effektivität aufwiesen. Die Effekte nahmen dabei im Laufe der Zeit zu und erwiesen sich über verschiedene schulische Kontexte hinweg als stabil (Borman, Hewes, Overman & Brown, 2003).

Die Ergebnisse einer dreijährigen Feldstudie mit 41 Schulen aus elf US-Bundesstaaten, die randomisiert einer Warte- und einer Kontrollgruppe zugewiesen wurden, bestätigten diesen Befund. Es konnten ebenfalls signifikant positive, schulweite Ergebnisse bezüglich der Lesekompetenz nachgewiesen werden, die frühzeitig eintraten und im Laufe der Zeit stärker wurden (Borman, Slavin, Cheung, Chamberlain, Madden & Chambers, 2007).

Im Rahmen des Bundesprogramms „Investing in Innovation“ wurde eine fünfjährige randomisierte Evaluation von SFA durchgeführt. Die Studie zeigte, dass im Vergleich zu Kontrollgruppen die leseschwächsten Schüler*innen besonders von SFA profitierten (Quint, Zhu, Balu, Rappaport & DeLaurentis, 2015).

Weitere Untersuchungen wiesen zusätzliche positive Effekte nach. So mussten Kinder aus SFA-Schulen seltener an Förderunterricht teilnehmen bzw. Klassen wiederholen, was nach Einschätzung der Autoren dazu führt, dass SFA für die Schulträger faktisch kostenneutral ist (Borman & Hewes, 2002).

3. Transfer im Rahmen von SFA

SFA erfüllt also die o. g. hohen Anforderungen an Transfer in einem anspruchsvollen Sinn, weil es dem Programm gelingt, ein evidenzbasiertes Lösungskonzept an einer großen Zahl Schulen zu implementieren und dort auch tatsächlich wirksam werden zu lassen. Für das Gelingen dieses Transfers werden in der Literatur u. a. die folgenden drei Gründe genannt. Sie dürften für alle Vorhaben gelten, die Schulen nicht „organisch“ und bottom-up, sondern auf Grundlage von standardisierten und replizierbaren Modellen entwickeln wollen.

3.1 Klarer Fokus auf ein Praxisproblem

Das SFA zugrunde liegende Schulentwicklungsmodell wurde in den 1980er-Jahren an der Johns-Hopkins-Universität in Baltimore (USA) von Robert Slavin und Nancy Madden entwickelt. Dabei ging es von Anfang an darum, konkrete und sehr praxisnahe Maßnahmen gegen den sog. „achievement gap“, d. h. die Leistungsdifferenz von Kindern in besonders benachteiligten Lebenslagen, zu finden. Im Laufe dieser Arbeit entwickelte sich der explizite Fokus auf Lesekompetenz als zentrales Problem, der dem Programm bis heute seinen sehr klar definierten Charakter gibt und der als wichtiges Erfolgskriterium angesehen wird (Correnti & Rowan, 2007).

3.2 Replizierbares robustes Design

Im Ergebnis steht heute im Zentrum des SFA-Programms ein ausgereiftes, standardisiertes und replizierbares „Design“ im Sinne einer Blaupause, die verbindlich festlegt, welche Veränderungen an den Teilnehmerschulen erzielt werden sollen und von wem und auf welche Weise genau dies getan werden soll (Rowan, Camburn & Barnes, 2004, S. 20). Zugleich sieht SFA jedoch auch eine Reihe von Maßnahmen wie etwa die Einführung von Problemlösungsteams vor, mittels derer es auf die konkrete schulische Situation hin angepasst werden kann, ohne dass dabei der Wirkmechanismus als solcher infrage gestellt wird.

Zugleich verändert sich die SFA zugrunde liegende Blaupause im Laufe der Zeit, weil die teilnehmenden Schulen kontinuierlich Vorschläge zur Optimierung des Programms machen. Auf deren Grundlage entwickelt die Stiftung sodann neue „Programmupdates“, die wiederum an die Teilnehmerschulen zurückgespielt werden. SFA kann somit als dynamisch lernendes System angesehen werden (Peurach & Glazer, 2011).

Die Implementation von Programmen wie SFA kann insofern mit der Transplantation eines künstlichen Organs verglichen werden, das systematisch und dauerhaft an den Schulorganismus angepasst werden muss, um von ihm nicht abgestoßen zu werden. Diese Kombination aus einem stabilen Programmkern bei gleichzeitiger Fähigkeit zu evolutionärer Weiterentwicklung wird in der Innovationsforschung auch als „robustes Design“ bezeichnet (Hargadon & Douglas, 2001).

3.3 Wirkung durch enge Kopplung

SFA gelingt es, die gewünschte Wirkung zu erzielen, indem das Programm die professionellen Routinen von Lehrer*innen durch die folgenden drei Maßnahmen gezielt, verbindlich und nachhaltig verändert.

Das Programm stellt detailliertes Material sowie eine Lehrmethode zur Verfügung, die jeder einzelnen Unterrichtseinheit verbindlich zugrunde liegen. Das Lehrpersonal wird in deren Handhabung bei der Einführung von SFA in einer Schule aufwändig und intensiv geschult. Einen wesentlichen Anteil am Erfolg von SFA haben darüber hinaus die Koordinator*innen, die in jeder Schule auf die korrekte Umsetzung im Unterricht achten und gemeinsam mit ihren Kolleg*innen kontinuierlich an einer optimierten Anwendung des Programms arbeiten (Rowan et al., 2004). Dieser hoch strukturierte und verbindliche Rahmen hat zugleich den Vorteil, dass SFA-Unterricht stets auf gleicher methodischer Grundlage erfolgt – ganz gleich, ob er durch Klassenlehrer*innen, Vertretungen oder auch Seiteneinsteiger*innen erteilt wird.

4. Ist ein Transfer von SFA nach Deutschland möglich?

Die spannende Frage ist nun, ob eine Übertragung von „Success for All“ auch nach Deutschland möglich sein könnte, womit eine weitere Dimension von „Transfer“ angesprochen ist. Eine Machbarkeitsstudie von Gogolin et al. (2018) untersuchte, ob bzw. unter welchen Bedingungen ein solcher Transfer wünschenswert und möglich wäre. Sie überprüfte die Belege für eine Wirksamkeit des Programms, untersuchte bereits existierende Transfervorhaben in anderen Ländern (Großbritannien, Niederlande, Südafrika) und stellte insbesondere die Fragen nach Bedarf und Umsetzbarkeit in Deutschland sowie dem dafür erforderlichen Aufwand.

Im Ergebnis bejaht die Studie einen Bedarf für SFA in Deutschland und stellt fest:

„Die Durchsicht durch hiesige Modellmaßnahmen und Förderinitiativen hat gezeigt, dass ein systematisches Schulentwicklungsprogramm à la SFA, für dessen Elemente ebenso wie für das Gesamtkonzept Hinweise auf Wirksamkeit vorliegen, hierzu-lande noch nicht zu finden ist. Eine experimentelle Adaption würde also, wenn sie sich als erfolgreich erweist, eine Lücke in den hiesigen Bemühungen um die Qualitätsverbesserung der Schule und des Unterrichts füllen“ (Gogolin et al., 2018, S. 6).

Was die Übertragbarkeit eines solchen Vorhabens anbelangt, so weist sie jedoch auch darauf hin, dass der Transfer überaus anspruchsvoll wäre und daher sehr professionell vorbereitet und umgesetzt werden müsste. Denn SFA ist ein hochkomplexes Programm, das aus einem anderen kulturellen und organisatorischen Kontext stammt. Vor allem aber ist es auf eine Sprache zugeschnitten, die nicht auf die gleiche Weise unterrichtet werden kann wie Deutsch.

Zugleich wird auf den Umstand hingewiesen, dass SFA in Deutschland an umfangreiches Vorwissen und eine Vielzahl bereits vorhandener Initiativen anknüpfen könnte; hier ist für den Bereich der sprachlichen Bildung derzeit insbesondere das BiSS-Projekt zu nennen. Im Ergebnis würde

„eine Adaption von SFA in didaktischer und methodischer Hinsicht auf einen gut bereiteten Boden treffen [...]. Etliche Aktivitäten, die sich auf Verbesserung der grundlegenden Literalisierung richten, bieten Ansatzpunkte und Erfahrungen für die Integration in ein SFA-Konzept“ (ebd.).

Dieser Befund ist auch durch den Umstand zu erklären, dass „Success for All“ kein proprietäres Programm ist. Es nutzt vielmehr eine Reihe bewährter Methoden, wie etwa das kooperative Lernen, die in den USA und auch in Deutschland unabhängig von SFA entwickelt bzw. verbreitet wurden. Daher ist auch eine modularisierte Transferstrategie denkbar, bei der zunächst nur einzelne Komponenten und nicht das ganze kompakte System übertragen werden.

Zusammenfassend kommt die Studie zu dem Schluss: „Diese positive Gesamtsicht liegt unserer Einschätzung zugrunde, dass sich eine experimentelle Adaption des Programms SFA in Deutschland lohnen würde“ (a. a. O., S. 5). Es scheint daher gut möglich zu sein, dass sich in einigen Jahren auch hierzulande überprüfen lassen wird, ob es einer deutschen Variante von SFA gelingt, an einer großen Zahl Schulen „Erfolg für alle“ Kinder zu ermöglichen.

Literatur und Internetquellen

- Borman, G. D., & Hewes, G. M. (2002). The Long-term Effects and Cost-Effectiveness of Success for All. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (4), 243–266.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73 (2), 125–230. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>
- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Chamberlain, A. M., Madden, N. A., & Chambers, B. (2007). Final Reading Outcomes of the National Randomized Field Trial of “Success for All.” *American Educational Research Journal*, 44 (3), 701–731.
- Correnti, R., & Rowan, B. (2007). Opening up the Black Box: Literacy Instruction in Schools Participating in Three Comprehensive School Reform Programs. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 298–338. <https://doi.org/10.3102/0002831207302501>
- Gogolin, I., Ticheloven, A., & Schroedler, T. (2018). *Success for All (SfA) – ‚Erfolg für alle‘ in Deutschland? Erste Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie*. Hamburg: Universität Hamburg, Mimeo.
- Hargadon, A. B., & Douglas, Y. (2001). When Innovations Meet Institutions: Edison and the Design of the Electric Light. *Administrative Science Quarterly*, 46 (3), 476–501.
- Peurach, D. J., & Glazer, J. L. (2011). Reconsidering Replication: New Perspectives on Large-scale School Improvement. *Journal of Educational Change*, 13 (2), 155–190. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9177-7>
- Quint, J., Zhu, P., Balu, R., Rappaport, S., & DeLaurentis, M. (2015). *Scaling up the Success for All Model of School Reform*. Final Report from the Investing in Innovation (i3) Evaluation. New York: MDRC. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2477948>
- Rowan, B., Camburn, E., & Barnes, C. (2004). Benefitting from Comprehensive School Reform: A Review of Research on CSR Implementation. In C. Cross (Hrsg.), *Putting the Pieces Together: Lessons from Comprehensive School Reform Research* (S. 1–52). Washington, DC: National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.

Ekkehard Thümler, Dr., Jg. 1968, Senior Fellow am Centre for Social Investment der Universität Heidelberg und Berater der Geschäftsführung von Teach First Deutschland zu Bildungsinnovation.

E-Mail: Ekkehard.Thuemler@csi.uni-heidelberg.de

Korrespondenzadresse: Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen, Bergerheimer Str. 58, 69115 Heidelberg

Elke Heizmann, Albrecht Wacker, Gabriele Strobel-Eisele, Melanie Döring,
Jochen Kramer & Christian Rietz

Der Einfluss von Kooperation, Interesse und Motivation auf die Leistungserbringung in kooperativen Schulabschlussprüfungen

Zusammenfassung

Kooperative Prüfungsformate sind Bestandteile bei Schulabschlussprüfungen. Bislang ungeklärt ist, ob die kooperative Anlage in einem Zusammenhang mit der erzielten Note steht. Die Ergebnisse einer durchgeführten Schülerbefragung (n=1.670) im Rahmen einer kooperativen Abschlussprüfung zur Erreichung der Mittleren Reife deuten darauf hin, dass für die Leistungsunterschiede in der Prüfungsnote die Kooperation der Lernenden sowie ihr Interesse bedeutsam sind.

Schlüsselwörter: Kooperation, Interesse, Motivation, Abschlussprüfung, Sekundarstufe I

The Influence of Co-operation, Interest and Motivation on Performance in Co-operative School-Leaving Examinations

Abstract

Co-operative examination formats are contents at school-leaving examinations. So far it is unexplained if the co-operative system stays in correlation with the achieved mark. The results of a conducted student survey (n=1,670), within the scope of a co-operative school-leaving examination to achieve the graduation “Mittlere Reife” [intermediate school-leaving certificate], indicates that co-operation and interest are significant for performance differences of the examination mark.

Keywords: co-operation, interest, motivation, school-leaving examinations, lower secondary education

Einleitung

Kooperative Kompetenzen gelten als Schlüsselerfolgsfaktoren, um hochkomplexe Problemstellungen der Gegenwart und Zukunft bewältigen zu können (Müller & Bungard, 2013). Relevant sind sie vor allem in der Teamarbeit, die sich in allen Bereichen der Wissensgesellschaft durchgesetzt hat. Aber auch für ein friedliches Zusammenleben in einer zunehmend kulturell heterogenen Umgebung sind sie unabdingbar (Kanning, 2009). Im schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag wird ihnen deshalb ein hoher Stellenwert zugesprochen, der sich in ihrer Zertifizierung in schulischen Abschlussprüfungen manifestiert.

Studien zeigen, dass ein nach den Prinzipien des Kooperativen Lernens gestalteter Gruppenunterricht einen positiven Einfluss auf die Ausbildung kooperativer Fähigkeiten ausüben kann (Johnson & Johnson, 2006). Kooperatives Lernen (KL) umfasst Unterrichtskonzepte, für die nicht nur hohe Lernfortschritte belegt sind, sondern auch positive Effekte auf kooperative Kompetenzen mehrfach herausgearbeitet werden konnten und zudem ein primärer Effekt auf die Verstärkung von Interesse, Motivation und Problemlösefähigkeit nachgewiesen wurde (vgl. Hattie, 2013).

In den letzten Jahren ist ein vermehrter Einsatz von KL in der Unterrichtspraxis zu verzeichnen (vgl. Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018) und in dessen Folge eine zunehmende Implementation kooperativer Arrangements in Schulabschlussprüfungen. Mittlerweile sind in acht Ländern der Bundesrepublik Gruppenprüfungen eingeführt.¹ Ihr Ziel ist es, neben den fachlichen Leistungen der Prüflinge die während der Schulzeit geförderten überfachlichen Fähigkeiten – wie die Fähigkeit, in einem Team komplexe Aufgaben zu bewältigen – im Abschlusszeugnis zu zertifizieren.

Für die kooperativen Assessments ist die Frage ungeklärt, in welchem Zusammenhang die Kooperation mit der Note steht und ob das Interesse und die Motivation die Note beeinflussen. Hier setzt der vorliegende Beitrag am Beispiel der sogenannten „Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung“ an – einer für alle Realschulprüflinge verpflichtenden kooperativen Gruppenprüfung zur Erreichung der Mittleren Reife.

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: Einleitend werden die theoretischen Grundlagen dargelegt und kooperative Lernsettings und ihre Modellierung im Prüfungsprozess beschrieben (1). Anschließend werden die Forschungsfragen und das methodische Vorgehen berichtet (2 und 3). Der Darlegung der Ergebnisse (4) folgt im letzten Abschnitt eine Diskussion (5).

1 Es handelt sich um: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, das Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen.

1. Kooperative Prüfungen: theoretische Bezüge

1.1 Kooperative Lernsettings und ihre Modellierung in Prüfungsformaten

Die Fähigkeit zu kooperieren wird in der Literatur als ein Teilbereich sozialer Kompetenz diskutiert, welche sich aus verschiedenen kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekten zusammensetzt und deren spezifische Konstruktkriterien als ungeklärt gelten. Nach Kunter, Stanat und Klieme (2005) lassen sich in schulischen Gruppensettings solche kooperativen Kompetenzen als erfolgreich bewerten, in denen es Lernenden gelingt, positive soziale Beziehungen zu gestalten, ohne dabei eigene Zielsetzungen zu vernachlässigen.

Dieser Grundgedanke spiegelt sich auch als zentrales Merkmal kooperativer Arbeitsformen wider, einer Interaktionsform, in der kleine Gruppen gemeinsam und im wechselseitigen Austausch lernen und auf ein von allen geteiltes Ziel hinarbeiten (Konrad & Traub, 2010). Der soziale Prozess ist bei dieser Form des Lernens der wichtigste Bestandteil. Nach soziokonstruktivistischen Ansätzen (Vygotsky, 1978) wird Lernen als Folge kognitiver Konflikte erklärt, welche insbesondere durch das wechselseitige Erklären ausgelöst werden können (Slavin, 1993).

Mit dem Einsatz kooperativer Arbeitsformen wird eine Initiierung dieser lernrelevanten Prozesse angestrebt. Vor allem aber soll diese Arbeitsform den Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre kooperativen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, indem die Vermittlung von Fachwissen mit der Gestaltung sozialer Beziehungen verbunden wird (Dubs, 2009). In kooperativen Abschlussprüfungen stehen die Kooperationskompetenzen der Prüflinge im Vordergrund (z.B. MKJS BW, 2006, S. 27). Es geht um die Fähigkeit, die Lösung zu einer komplexen Themenstellung in Kooperation mit anderen Personen zu erarbeiten und darzustellen.

In Baden-Württemberg absolvieren Realschulabgänger*innen verpflichtend eine kooperative mündliche Abschlussprüfung, die „Fächerübergreifende Kompetenzprüfung“ (FüK). Hierzu bearbeiten sie in Kleingruppen die Inhalte einer selbstgewählten Fragestellung und präsentieren ihre Ergebnisse in der Gruppe. Es handelt sich dabei um eine kooperative Lernform, bei der sich die Lernenden zunächst für einen Teilbereich des Themas „Expertenwissen“ aneignen und sich dieses im intensiven Austausch wechselseitig vermitteln (vgl. Huber, 2007). Als eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine lernwirksame Kooperation in diesen Settings gilt die positive Abhängigkeit bei gleichzeitiger individueller Verantwortlichkeit (Slavin, 1993). Durch die Aufteilung in „Expertenbereiche“ ist der individuelle Beitrag jedes Prüflings klar ersichtlich; das Setting setzt aber gleichzeitig die koordinierte Zusammenarbeit voraus, denn für das Ergebnis ist der Beitrag aller Mitglieder notwendig.

Gefordert wird in der Prüfung die Beantwortung der Fragestellung, bei der durch die Verknüpfung aller Themenbereiche aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven heraus sowohl jeder Prüfling seine persönliche Expertise unter Beweis stellt als auch die Gruppe zeigt, inwieweit die Thematik vertieft, eine Meinung gebildet und Alternativen entwickelt und reflektiert wurden (vgl. MKJS BW, 2006, S. 27).

Für jegliches schulisches Lernen ist das individuelle Interesse ausschlaggebend (vgl. Schiefele, 1991). Wer aus Interesse handelt, empfindet selbst mühevollen Auseinandersetzungen mit einem Thema als befriedigend, nutzt elaboriertere Lernstrategien und investiert insgesamt mehr Energie für das Lernen. Laut Schiefele (1991) schreiben Personen ihren Interessensgegenständen eine hohe subjektive Bedeutung zu und verbinden positive Emotionen damit. Nur wenn diese Komponenten positiv erlebt werden, kann sich Interesse entwickeln (Krapp, 2005). Dies erfordert nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002) die Befriedigung dreier menschlicher Grundbedürfnisse, wozu KL optimale Bedingungen liefern kann (Krapp, 2008): Lernende, die sich als kompetent (z.B. durch das Einbringen von Wissen als „Experte“ bzw. „Expertin“), selbstbestimmt und sozial eingebunden erleben, sind höher motiviert und erzielen bessere Ergebnisse. Die Beachtung dieser Bedürfnisse gilt als eine zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Aufrechterhaltung von intrinsischer Lernmotivation und fachlichen Interessen (Krapp, 2005). Die selbstbestimmte kooperative Arbeitsweise in der FÜK fördert ein interessengeleitetes Arbeiten – bspw. durch vielfältige Wahl- und Handlungsmöglichkeiten – und müsste sich demnach in besonderer Weise auf die Motivation und das Interesse auswirken und damit auch einen Einfluss auf die Note haben.

Prüfungsgegenstand der FÜK sind die Gruppenpräsentation und ein darauf folgendes Prüfungsgespräch (pro Prüfling 15 Minuten). Alle Inhalte müssen aus dem Stoffgebiet zweier Fächer oder Fächerverbünde der 9. und 10. Klassenstufe stammen. Jeder Prüfling erhält am Ende eine individuelle, ganze Note. Zwei Lehrkräfte begleiten den Arbeitsprozess, der so eigenständig wie möglich verlaufen sollte.

Die Stärke dieses Prüfungsformats wird in der Kooperation gesehen, die von den Lernenden u. a. die wechselseitige Unterstützung, das Vertreten der eigenen Meinung und das Akzeptieren anderer Meinungen, die Einnahme verschiedener Perspektiven oder das Treffen eigenständiger Entscheidungen erfordert (MKJS BW, 2006, S. 27). Diese komplexen Kooperationsfähigkeiten werden in der Theorie des KL nicht als selbstverständlich vorausgesetzt; vielmehr wird deren gezielte Förderung explizit als Basiselement (Johnson & Johnson, 2006) und als fester Bestandteil des Unterrichtsalltags gefordert (Reinmann & Mandl, 2006).

Praxisnahe Literatur bietet didaktische Möglichkeiten, um KL einzusetzen, bzw. Trainingsmaßnahmen, um die benötigten kooperativen Fähigkeiten gezielt anzubahnen (z.B. Brüning & Saum, 2009a; Brüning & Saum, 2009b; Borsch, 2015; Green &

Green, 2005). Auch im Programm *SINUS-Transfer* (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) zur Unterrichtsentwicklung steht die Förderung lernwirksamer Kooperation aus der domänenspezifischen Perspektive im Fokus. Systematische Unterstützung für Schulen bei der Implementation einer kooperativen Lernkultur bieten Weiterbildungsprogramme wie bspw. *COOL* (Co-Operative Open Learning, 2018).

Ungeachtet der Fülle an Materialien ist dennoch unzureichend geklärt, welche speziellen Fähigkeiten Lernende für eine lernwirksame Kooperation benötigen (Kunter, Stanat & Klieme, 2005) bzw. mit welchen Maßnahmen die Kooperationen am besten gefördert werden können (Reinmann & Mandl, 2006). Die Beseitigung dieses Defizits ist für die gemeinsame Arbeit von großer Bedeutung, da die komplexen Anforderungen den Verlauf des gemeinsamen Prozesses maßgeblich mitbestimmen und anzunehmen ist, dass ihnen ein Einfluss auf die Note zukommt.

1.2 Leistungsfaktoren kooperativer (Prüfungs-)Arrangements

Schulleistungen werden in der Lernforschung multikausal determiniert. Mögliche Faktoren repräsentiert das Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke (2015; zur Erläuterung vgl. Kohler & Wacker, 2013). Dabei wird angenommen, dass zwischen den Beteiligten eine reziproke Angebot-Nutzungs-Struktur bestehe, deren „Angebote“ nur dann zu einer Wirkung führten, wenn sie Lernende zu motivationalen sowie kognitiven Prozessen anstießen.

Für kooperative Prüfungsformen lassen sich folgende Komponenten ableiten:

1. *Lernpotenzial*: Das individuelle Lernpotenzial umfasst kognitive, motivationale und volitionale Schülermerkmale. Vor allem bei steigender Komplexität von Aufgaben gilt das spezifische Vorwissen als wichtigstes kognitives Lernermerkmal (Helmke, 2015). Zusammenhänge zwischen Leistung und Interesse sowie Motivation sind empirisch mehrfach nachgewiesen (z.B. Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005). Für KL konnten primäre Effekte auf die Verstärkung von Interesse und Motivation belegt werden (vgl. Hattie, 2013, S. 251).

2. *Lernaktivitäten* („Nutzung“): Empirisch ist ein positiver Zusammenhang zwischen der Unterrichtszeit und dem Lernzuwachs nachgewiesen (vgl. Helmke, 2015). In dieser Studie wird die Lernzeit durch die Anzahl der Gruppentreffen operationalisiert.

3. *Gruppenarbeit* („Angebot“): Gruppenarbeit stellt eine wichtige Lerngelegenheit dar (Helmke, 2015). Insbesondere unter kooperativen Bedingungen besitzen interpersonale Beziehungen einen bedeutenden Einfluss auf die Leistung (Hamm & Faircloth, 2005).

Die nachfolgende Untersuchung orientiert sich an diesem Modell und greift die benannten Merkmale in einer linearen Regressionsanalyse auf.

1.3 Forschungsstand

Studien zu KL zeigen positive Effekte auf die Produktivität der Lernenden, sowohl für kognitive und motivationale als auch für soziale Zielkriterien (vgl. Hattie, 2013, S. 250). Die leistungsförderliche Wirkung bedarf allerdings sowohl der Berücksichtigung der beschriebenen interdependenten Bedingungen als auch des routinierten Einsatzes im Unterrichtsalltag. Eine Studie von Völlinger, Supanc und Brunstein (2018) gibt Hinweise darauf, dass im deutschen Sekundarstufenunterricht KL als ein fester Bestandteil betrachtet werden kann. Nahezu alle befragten Lehrkräfte (n=76) gaben an, KL regelmäßig durchzuführen, davon fast die Hälfte mindestens zweimal pro Monat. Weitere Befunde der Studie verweisen darauf, dass die empirisch belegten maßgeblichen Merkmale von KL oftmals nicht angemessen berücksichtigt werden.

Bei PISA 2000 wurde die Varianz des Gruppenergebnisses einer kooperativen Problemlöseaufgabe im Wesentlichen durch die kognitiven Problemlösekompetenzen aufgeklärt. Die Autor*innen folgern daraus, dass die „Teamkompetenz“ vor allem mit kognitiven Lernermerkmalen wie etwa kognitiven Fähigkeiten oder Vorwissen zusammenhänge (Kunter, Stanat & Klieme, 2005). Ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Kompetenz kollaborativen Problemlösens und dem Geschlecht wurde in der PISA-Studie 2015 zu Gunsten der Mädchen identifiziert (Zehner, Weis, Vogel, Leutner & Reiss, 2017).

Berger und Hänze (2004) zeigten in einer Studie, dass sich KL günstig auf die grundlegenden Bedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie auswirkte und damit ein höheres Maß an intrinsischer Motivation und höherwertige Lernstrategien der Lernenden einhergingen. Jurkowski und Hänze (2012) lieferten in verschiedenen Studien Zusammenhänge zwischen Kooperation und Lernerfolg in kooperativen Lernumgebungen. In einer Studie mit Jugendlichen (ebd.) zeigten sie bspw., dass vor allem bei Formen mit stärkerer positiver Interdependenz die kooperativen Fähigkeiten den Lernerfolg positiv beeinflussten.

Darüber hinaus belegen Studien, dass das Trainieren spezifischer Fähigkeiten kooperativer Verhaltensweisen den Lernerfolg steigert. Nach Gillies (2002) zeigten Lernende, die im Hinblick auf lernwirksame kommunikative Aktivitäten ein Training erhalten hatten, mehr Kooperation und häufigeres wechselseitiges Erklären.

Diesen Studien zufolge ist davon auszugehen, dass eine erfolgreiche Kooperation zwischen den Lernenden die Note positiv beeinflussen kann. Tendenziell bewegen sich

diese Effektstärken in niedrigen, aber oftmals in positiven Bereichen (vgl. Brohm, 2009).

2. Fragestellungen

Zu klären gilt es, inwieweit in Prüfungsformen, die explizit die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden erfordern, die Kooperation, das Interesse und die Motivation einen Einfluss auf die Prüfungsnote ausüben. Der bisherige Forschungsstand konturiert vor allem die vorangegangenen Schulleistungen, das Geschlecht sowie Interesse und Motivation als bedeutsame Faktoren. Darüber hinaus möchte die vorliegende Studie der Frage nachgehen, ob auch die Kooperation von Schülergruppen zur Vorhersage beiträgt. Daraus ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

- 1) Inwieweit haben die bisherigen Noten in Deutsch und Mathematik sowie das Geschlecht einen Einfluss auf die Prüfungsnote?
- 2) Inwiefern klären Motivation und Interesse Varianz in der Bewertung des kooperativen Prüfungsformats auf?
- 3) Inwiefern beeinflusst die Anzahl der Gruppentreffen die FÜK-Note?
- 4) Inwieweit hängen die Kooperation zwischen den Mitgliedern sowie deren selbst eingeschätzter Nutzen der Kooperation mit der Note zusammen?

Theoriekonform gehen wir davon aus, dass sich die Häufigkeit und die Zusammenarbeit sowie das Interesse am jeweiligen Thema positiv auf die Leistung auswirken. Wir erwarten aufgrund der bisherigen Befunde aus Studien kleine Effektstärken.

3. Methodenteil

3.1 Stichprobe

Die querschnittliche Befragung der Prüflinge erfolgte an 27 Realschulen und enthält die Angaben von 1.710 Lernenden (45,6% männlich, 54,4% weiblich). Das Alter der Probanden betrug $M=16,25$ Jahre ($SD=.63$). Bei der Festlegung der Stichprobe wurde auf eine Stratifizierung entlang der Verwaltungsuntereinheiten des Landes Baden-Württemberg zur flächengemäßen Streuung der Schulen in ländlichen und städtischen Regionen, hauptsächlich aber auf differierende Schulgrößen (einzügige bis achtzügige Realschulen) geachtet. Die Datenerhebung erfolgte schriftlich mit einem standardisierten Fragebogen, direkt im Anschluss an die Prüfung der jeweiligen Gruppe und nach Bekanntgabe der Noten der Prüflinge. Die Teilnahme war freiwillig und wurde nur mit elterlichem Einverständnis und der Genehmigung aller Beteiligten durchgeführt.

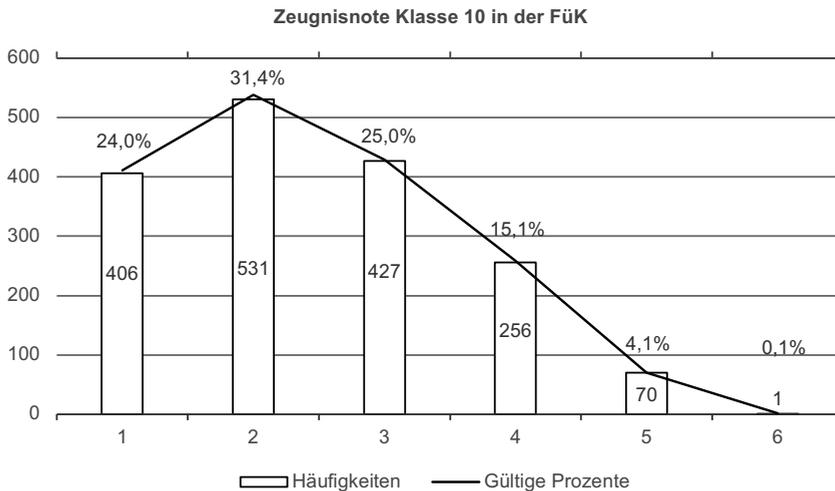
3.2 Instrumente

Der eingesetzte Fragebogen wurde im Vorfeld im Rahmen einer Pilotstudie (n=130) erprobt. Für die Messung der Konstrukte dienten standardisierte Erhebungsinstrumente, die aufgrund der Feldtestanalysen für die Studie minimal adaptiert wurden. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Skalen und führt zu jeder Skala den Mittelwert, die Standardabweichung und die Reliabilität auf. Bei allen Skalen stellt ein hoher Zahlenwert eine höhere Ausprägung in den gemessenen Merkmalen dar. Die Noten entsprechen der Notenskala des deutschen Schulsystems (1 = sehr gut; 6 = ungenügend).

Im Folgenden werden die Instrumente kurz beschrieben:

Als Kriterium diente die Zeugnisnote der FüK. Die dazugehörige Häufigkeitsverteilung ist in Abb.1 dargestellt:

Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der FüK-Note



Quelle: eigene Berechnung

Der Mittelwert der FüK-Note betrug $M=2,44$ ($SD=1,13$; $n=1.691$; fehlend=19). Etwas über die Hälfte aller Prüflinge erreichte eine gute oder sehr gute Note.

Die Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch wurden als Indikator der Schulleistung berücksichtigt; sie gehen als Kontrollvariablen in das Modell ein und beziehen sich auf das Endjahreszeugnis der neunten Klassenstufe. Der Notendurchschnitt in Deutsch betrug $M=2,82$ ($SD=.761$; $n=1.691$; fehlend=19); in Mathematik lag der Schnitt bei $M=3,02$ ($SD=.888$; fehlend=20).

Folgende Instrumente gingen in die Analysen ein:

Zur Erhebung des Interesses am gewählten Thema diente eine aus der PISA-Studie 2000 eingesetzte Skala (Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel, 1997; Schiefele, 1991). Die Erhebung der Motivation erfolgte in Anlehnung an die Skala zur aktuellen Motivation aus der Pythagoras-Videostudie (Prenzel, Kirsten, Dengler, Ettle & Beer, 1996).

Das Format für die Befragung nach der Anzahl der Gruppentreffen ergab sich aus der Feldtestanalyse ($n=130$). Die erhobenen Antwortmöglichkeiten sowie eine Häufigkeitsverteilung der Schülerangaben zeigt Tabelle 1.

Tab. 1: Häufigkeiten der Gruppentreffen

Anzahl der Gruppentreffen	keine	1 bis 3	4 bis 6	öfter als 6
Häufigkeiten	81	482	598	536
Gültige Prozente	4,8	28,4	35,2	31,6

Quelle: eigene Berechnung

Zur Erhebung der Kooperation wurde die Skala von Helmke et al. (2011) aus *EMU* (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung) herangezogen.

Die Erfassung des wahrgenommenen Nutzens der Gruppenarbeit erfolgte mit der Skala zur „Partner- und Gruppenarbeit: Wahrgenommener Nutzen“ von Stebler und Reusser (1995) aus der TIMSS +-Studie im Nationalfonds-Projekt *Schule, Leistung und Persönlichkeit* (1995).

Tab. 2: Übersicht der Skalen

Skala	M	SD	Cronbachs α	Einzelne Items
<i>Interesse</i>	3.03	0,64	.81	Ich fand unser Gruppenthema interessant. (1) Ich fand mein Schwerpunktthema interessant. (2) Es war mir wichtig, mehr über mein Schwerpunktthema zu erfahren. (3) Die Beschäftigung mit meinem Schwerpunktthema hat mir Spaß gemacht. (4) Im Vergleich zu anderen Dingen, mit denen ich mich beschäftige, hatte mein Thema nur wenig Bedeutung für mich. (5)
<i>Motivation</i>	2.88	0,69	.82	Während ich mich mit meinem Schwerpunktthema beschäftige habe, hat mir die Arbeit Spaß gemacht. (1) ... wollte ich den Stoff wirklich verstehen. (2) ... hat mich die Sache so fasziniert, dass ich mich voll einsetzte. (3) ... hatte ich keine Lust, mich mit den Inhalten zu beschäftigen. (4) ... war ich mit meinen Gedanken woanders.
<i>Kooperation</i>	3.37	.60	.83	In meiner Gruppe haben wir uns gegenseitig unterstützt. (1) Die Verteilung der Aufgaben innerhalb der Gruppe war fair. (2) Alle Meinungen wurden ernst genommen. (3) Wenn jemand gesprochen hat, haben die anderen zugehört. (4) Keiner wurde links liegen gelassen. (5) Probleme wurden offen angesprochen. (6)
<i>Nutzen der Gruppenarbeit</i>	2.86	.68	.85	Durch unsere Gruppenarbeit habe ich unser Thema besser verstanden. (1) ... habe ich Neues zu unserem Thema dazugelernt. (2) ... habe ich neue Ideen zum Weiterdenken bekommen. (3) ... konnten wir Dinge lösen, die für mich alleine zu schwierig waren. (4) ... haben mir die Erklärungen der anderen weitergeholfen. (5) ... profitierte ich von der Art und Weise, wie die anderen an die Dinge herangingen. (6)

Anm.: Antwortformat: 1 = stimme nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll zu

Quelle: eigene Berechnung

3.3 Statistische Analysen

Die Gruppenzugehörigkeit in der Stichprobe ist ein möglicher Kontextfaktor, welcher sich dadurch auszeichnen könnte, dass sich Lernende innerhalb der Gruppe ähnlicher sind als Personen aus unterschiedlichen Gruppen. Dies könnte dazu führen, dass Signifikanztests zu liberal beurteilt werden (Raudenbush & Bryk, 2002). Bei den statistischen Analysen wurde deswegen die Gruppenzugehörigkeit über eine Korrektur der Standardfehler berücksichtigt (vgl. Muthén & Muthén, 1998–2012). Zudem wur-

de ein Verfahren gewählt (Full Information Maximum Likelihood-Verfahren; vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007), das fehlende Werte berücksichtigt.

Zur Prüfung, ob die Prädiktoren einen Einfluss auf die Note haben, wurde eine hierarchische lineare Regressionsanalyse berechnet mit Dummy-kodierten Variablen für die Anzahl der Gruppentreffen (vgl. Tab. 1). Die Analyse erfolgte in vier Schritten. Zunächst wurden die Kontrollvariablen (Geschlecht; Mathematik- und Deutschnote) zur Vorhersage der Leistung herangezogen. Im zweiten Schritt erfolgte die Aufnahme der Interessens- und Motivationssskalen. Im dritten Schritt ging die Anzahl der Gruppentreffen in das Modell ein. In Schritt vier wurde als Prädiktor die Skala zur Kooperation und zum Nutzen der Gruppenarbeit aufgenommen.

Berichtet werden die Korrelationen (r) der Prädiktoren mit dem Kriterium, die standardisierten Regressionsgewichte (β -Gewicht), der multiple Determinationskoeffizient R^2 und die Veränderung des multiplen Determinationskoeffizienten ΔR^2 .

4. Ergebnisse

Tabelle 3 veranschaulicht die Ergebnisse der Regressionsmodelle auf die Note.

Im ersten Modell bestätigte sich der positive Zusammenhang zwischen den bisherigen Schulnoten und der FÜK-Note. Die Prädiktoren erzielten eine Varianzaufklärung von 17,4 Prozent ($p < .001$). Entgegen unseren Erwartungen ließ sich für das Geschlecht kein signifikanter Einfluss nachweisen.

Der Einbezug des Interesses und der Motivation im zweiten Schritt klärt zusätzlich zum ersten Modell weitere 11,2 Prozent Varianz auf ($p < .001$). Das Interesse erwies sich mit $\beta = -0.25$ ($p < .001$) als Prädiktor mit der stärksten Vorhersagekraft. Das negative Vorzeichen erklärt sich durch die Kodierung der Noten (1 = sehr gut; 6 = ungenügend). Der Einfluss der bisherigen Noten bleibt durch die Hinzunahme des Prädiktoren-Sets hoch signifikant, verliert aber etwas an Einflussgröße. Insgesamt werden durch die ersten beiden Modelle 29 Prozent der Kriteriumsvarianz aufgeklärt ($p < .001$).

Inwieweit in diesem kooperativen Prüfungsformat der Kooperation ein Einfluss auf den Prüfungserfolg zukommt, wurde in den Modellen drei und vier geprüft.

Modell drei klärt auf, inwieweit die Anzahl der Gruppentreffen mit der FÜK-Note zusammenhängt. Unter Hinzunahme dieser Variable zeigt sich ein signifikanter Einfluss auf die Abschlussnote. Es bestätigten sich unsere Erwartungen, dass Lernende einer Gruppe, die sich öfter getroffen hatte, eine bessere Note in der Prüfung erreichten ($R^2 = .30$, $p < .001$).

Tab. 3: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der FÜK-Note

		Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
Prädiktoren	<i>r</i>	β (p)	SE (β)						
Deutschnote ^a	0.348	0.248***	0.029	0.215***	0.027	0.208***	0.027	0.217***	0.027
Mathenote ^b	0.326	0.245***	0.027	0.223***	0.025	0.213***	0.025	0.213***	0.025
Geschlecht ^c	-0.136	-0.057	0.033	-0.025	0.030	-0.009	0.030	-0.001	0.030
Interesse	-0.384			-0.245***	0.034	-0.250***	0.034	-0.237***	0.034
Motivation	-0.347			-0.119***	0.033	-0.098**	0.033	-0.061	0.033
0–3 Treffen	0.197					0.112***	0.031	0.084**	0.033
4–6 Treffen	0.027					0.097**	0.031	0.098**	0.031
Kooperation ^d	-0.213							-0.056*	0.027
Nutzen Gruppe ^e	-0.252							-0.082**	0.029
<i>R</i>²		0.174***		0.286***		0.297***		0.309***	
ΔR^2				0.112***		0.011***		0.012***	

Anm.: *r* = Pearson Korrelation; β = Standardisierter Regressionskoeffizient; SE(β) = Standardfehler von β ; *R*² = Multipler Determinationskoeffizient; ΔR^2 = Änderung des Multiplen Determinationskoeffizienten; **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001

^a *Deutschnote* für die Deutschnote im Zeugnis Ende Klasse 9

^b *Mathenote* für die Mathematiknote im Zeugnis Ende Klasse 9

^c *Geschlecht*: männlich = 0; weiblich = 1

^d *Kooperation* für Kooperation in der Gruppe

^e *Nutzen Gruppe* für den selbsteingeschätzten Nutzen der Gruppenarbeit

Die Referenzkategorie für die Dummy-kodierten Variablen der Gruppentreffen wurde aus Antwortmöglichkeit 4 (öfter als 6 Mal getroffen) gebildet.

Quelle: eigene Berechnung

Um zu prüfen, inwieweit es sich bei diesem Einfluss möglicherweise um einen Effekt der gelungenen Kooperation zwischen den Mitgliedern sowie des subjektiv empfundenen Nutzens der Gruppenarbeit handelt, wurden in einem vierten Schritt die Prädiktoren Kooperation und Nutzen der Gruppenarbeit aufgenommen. Beide Prädiktoren liefern einen substanziellen Beitrag zur Varianzaufklärung (*R*² = .31; *p*<.001), wengleich dieser jedoch in seiner Höhe klein ausfällt. Der Einfluss der Motivation verliert durch den Einbezug der zwei Prädiktoren das Signifikanzniveau. Weiterhin erweist sich das Interesse mit β = -0.24 (*p*<.001) als stärkster Prädiktor zur Vorhersage der Prüfungsnote.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Anteil der aufgeklärten Varianz zur Vorhersage der Note in der FÜK für alle Merkmalsgruppen insgesamt *R*² = .31 (*p*<.001) beträgt. Der Varianzzuwachs zwischen den Modellen ist dabei zwar statistisch signifikant, aber relativ betrachtet mit jeweils gut einem Prozent eher gering. Relevant zur Vorhersage

der Prüfungsnote sind – nach Kontrolle der Noten in Deutsch und Mathematik – insbesondere das themenbezogene Interesse, die Häufigkeit der Gruppentreffen, die Kooperation und der subjektiv empfundene Nutzen der Gruppentreffen.

5. Zusammenfassung und Diskussion

In dieser Studie wurde untersucht, inwieweit Intensität und subjektives Empfinden kooperativer Handlungen in kooperativen Prüfungsformaten mit der erreichten Note zusammenhängen. Die Befunde der Schülerbefragung (n=1.670) beziehen sich auf die Merkmale der in Baden-Württemberg implementierten FÜK, einer kooperativen Abschlussprüfung. Die Auswertung der Daten erfolgte über eine multiple Regressionsanalyse.

Als ein wesentlicher Befund lässt sich die Frage, ob die Kooperation mit der erreichten Note zusammenhängt, positiv beantworten. Sowohl die Anzahl der Gruppentreffen als auch die empfundene Qualität der Kooperation scheinen sich auf die Note auszuwirken: Gruppen, die sich öfter getroffen hatten und die Zusammenarbeit positiv beurteilten, erreichten eine bessere Note. Theoriekonform zu bisherigen Befunden hing die Note auch vom Zusammenhalt und von der wechselseitigen Unterstützung der Gruppenmitglieder ab. Lernende, die angaben, dass in ihren Sitzungen interdependente Bedingungen herrschten und ein reger, positiver Austausch zwischen ihren Gruppenmitgliedern stattfand, erzielten bessere Noten.

Die stärkste Vorhersagekraft zeigte sich aber durch das Interesse der Lernenden. Möglicherweise kommen hierbei die in der Selbstbestimmungstheorie vorausgesetzten Bedürfnisse zum Tragen. Die vielfältigen Wahl- und Handlungsmöglichkeiten dieser Arbeitsweise bieten den Lernenden einen großen Spielraum zum eigenständigen Entscheiden und interessen geleiteten Handeln.

Die verwendeten Prädiktoren konnten insgesamt die Varianz der Prüfungsnote zu 31 Prozent aufklären. Ein größerer Anteil der Variabilität bleibt damit zunächst ungeklärt. Betrachtet man die Tatsache, dass in der FÜK nur ganze Noten vergeben werden, so ist festzuhalten, dass durch diese grobe Maßeinheit die Varianz des erzielten Prüfungserfolgs eingeschränkt wird. Des Weiteren konnten in der Studie weder die von den Prüfungskommissionen definierten curricularen Kriterien der Notenvergabe noch die prozentuale Aufteilung der einzelnen Kompetenzbereiche in der Gesamtnote beachtet werden. In der Literatur wird auf erhebliche Schwierigkeiten in der Bewertung kooperativer Prüfungen hingewiesen (vgl. Döring, Strobel-Eisele, Wacker, Heizmann & Kramer, 2016; Maag Merki, 2004). Das Problem liegt u. a. darin, dass die Zertifizierung häufig über die Form der Präsentationsprüfung vorgenommen wird, in der jeder Prüfling einen Teil des Themas übernimmt. Die Studie von Döring et al. (2016) zeigt, dass dabei der Fachkompetenz das größte Gewicht zukommt. Die Frage

bleibt offen, inwieweit sich auf diese Weise Kooperationskompetenzen bewerten lassen. Die in der Studie letztlich aufgefundenen niedrigen Zusammenhänge können als ein Hinweis auf diesen Sachverhalt interpretiert werden. Inwieweit die Notenvergabe die Prädiktoren beeinflusst, stellt ein Forschungsdesiderat für weitere Studien dar.

Bei der Interpretation der Befunde sind weitere Einschränkungen zu berücksichtigen. Erstens ist eine Generalisierbarkeit auf kooperative Prüfungsformate in anderen Bundesländern oder Schulformen nicht möglich, denn sowohl deren Konzeptionen als auch die zu Grunde liegenden Bildungspläne variieren. Zweitens ist anzumerken, dass sich die Erhebung ausschließlich auf Selbstauskünfte der Jugendlichen stützte. Vor allem der hoch sensible Erhebungszeitpunkt, der direkt nach der Prüfung und unmittelbar nach der Notenbekanntgabe stattfand, kann mit einem Einfluss auf die dargelegten Selbsteinschätzungen der Lernenden verbunden sein. Dieser könnte bspw. zu künstlichen Effekten führen. Eine Befragung vor der FÜK war jedoch aus rechtlichen Gründen, insbesondere im Hinblick auf eine dadurch befürchtete Beeinflussung der Beurteilungssituation, unmöglich und hätte die Studie insgesamt verhindert. Zudem galt es, den Fragebogen kurz zu gestalten, um unter diesen Bedingungen die Teilnahmemotivation aufrechtzuerhalten. Damit könnten Informationsverluste eingetreten sein. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist dieser Sachverhalt besonders zu beachten.

Dennoch vermag die Studie wichtige Hinweise darauf zu geben, dass neben den bisherigen Noten der Lernenden sowohl die Kooperation als auch das Interesse im Zusammenhang mit der erreichten Prüfungsnote stehen. Um diese Aspekte genauer betrachten zu können, sollten zusätzliche längsschnittlich angelegte Studien durchgeführt werden und somit die aufgezeigten Einflussgrößen repliziert bzw. weiter identifiziert werden. Wenn es gelänge, bestimmte Faktoren zu bestimmen, die für effektive Gruppenarbeit im Schulkontext maßgeblich sind, wären dies Ansatzpunkte für weitere Überlegungen zur Erfassung, aber auch zur gezielten Förderung von Teamkompetenzen. Dies würden wichtige Grundlagen für die Konzeption gezielter Interventionsstudien zur Förderung von Kooperationskompetenzen darstellen. Die Ergebnisse aus aktuellen Interventionsstudien, die das Ziel verfolgten, sozialbezogene Kompetenzen zu steigern, verweisen auf erhebliche Schwierigkeiten bezüglich der Messbarkeit dieser Kompetenzbereiche (z. B. Brohm, 2009; Döring, Strobel-Eisele, Wacker, Heizmann & Kramer, 2018). In dieser Hinsicht wären längerfristig angelegte Interventionsstudien ein dringendes Forschungsdesiderat.

Auch wenn die vorliegenden Ergebnisse nicht ohne weiteres übertragbar sind, tritt mit den Befunden insbesondere die schulische Förderung der Kooperationskompetenz von Lernenden als Aufgabe in den Mittelpunkt. Es ist davon auszugehen, dass eine effektive Kooperation eine sorgfältige Implementation der Methode sowie deren Erweiterung und Vertiefung durch gezielte Trainings über die Schulzeit eines Lernenden hinweg erfordert. Im Unterricht fest verankerte und über die

Jahrgangsstufen im Sinne eines Spiralcurriculums hinweg konzipierte Maßnahmen zur Etablierung kooperativer Verhaltensweisen scheinen eine wichtige Voraussetzung zur Entwicklung von Teamkompetenzen und für den Erfolg in diesen Lernarrangements zu sein.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., & Schnabel, K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation, Bd. 1: Skalen Längsschnitt 1, Welle 1–4*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Berger, R., & Hänze, M. (2004). Das Gruppenpuzzle im Physikunterricht der Sekundarstufe II – Einfluss auf Motivation, Lernen und Leistung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft, 10*, 205–219.
- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen: Theorie, Anwendung, Wirksamkeit* (2., überarb. und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim & München: Juventa.
- Brüning, L., & Saum, T. (2009a). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung* (5., überarb. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Brüning, L., & Saum, T. (2009b). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung: Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- COOL – „Co-Operative Open Learning“. Zugriff am 03.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.cooltrainers.at/index.php?id=518&L=-1%252527%252522>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester.
- Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E., & Kramer, J. (2016). Kompetenzorientiert Prüfen in der Sekundarstufe. Eine empirische Studie zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg. In S. Hädeler, K. Moegling & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse* (S. 29–43). Immenhausen: Prolog.
- Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E., & Kramer, J. (2018). Soziale Kompetenzen als Bestandteil von Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe – Empirische Befunde. *Lernen und Lernstörungen, 7*, 7–20. Online publiziert am 06.10.2017. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000196>
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Gillies, R. M. (2002). The Residual Effects of Cooperative-Learning Experiences: A Two-Year Follow-up. *Journal of Educational Research, 96* (1), 15–20. <https://doi.org/10.1080/00220670209598787>
- Green, N., & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze: Kallmeyer.
- Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development, 107*, 61–78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W., et al. (2011). *EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 3.2 Kultusministerkonferenz*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Huber, A. (2007). *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form des Kooperativen Lernens*. Berlin: Logos.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2006). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (9. Aufl.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Jurkowski, S., & Hänze, M. (2012). Kooperatives Lernen aus dem Blickwinkel sozialer Kompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (3), 259–276.
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2., aktualisierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kohler, B., & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105 (3), 242–258.
- Konrad, K., & Traub, S. (2010). *Kooperatives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krapp, A. (2005). Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations. *Learning and Instruction*, 15 (5), 381–395. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>
- Krapp, A. (2008). Motivation ist das A und O. Über eine grundlegende Gelingensbedingung kooperativen Lernens. *Friedrich Jahresheft*, 26, 79–81.
- Kunter, M., Stanat, P., & Klieme, E. (2005). Die Rolle von individuellen Eingangsvoraussetzungen und Gruppenmerkmalen beim kooperativen Lösen eines Problems. In E. Klieme (Hrsg.), *Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie* (S. 99–115). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85144-4_8
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Maag Merki, K. (2004). Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 202–222.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development*, 76 (2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- MKJS BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2006). *Realschule. Neue Abschlussprüfung. Handreichung zur neuen Realschulabschlussprüfung*. Stuttgart: Ministerium.
- Müller, K., & Bungard, W. (2013). Team- und Kooperationsfähigkeit. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (S. 385–395). Göttingen: Hogrefe.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus – Statistical Analysis with Latent Variables*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Prenzel, M., Kirsten, A., Dengler, P., Ettle, R., & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung: Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 13. Beiheft) (S. 108–127). Stuttgart: Steiner.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl.) (S. 613–656). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3–4), 299–323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- SINUS-Transfer – „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. *Modul 8: Kooperatives Lernen*. Zugriff am 03.11.2018. Verfügbar unter: http://www.sinus-transfer.de/module/modul_8kooperatives_lernen.html.
- Slavin, R. E. (1993). Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 151–170). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stebler, R., & Reusser, K. (1995). *Skalendokumentation der Schweizerischen Zusatzserhebungen zu TIMSS*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Völlinger, V., Supanc, M., & Brunstein, J. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. Häufigkeit, Qualität und Bedingungen des Einsatzes aus der Perspektive der Lehrkraft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (1), 159–176. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zehner, F., Weis, M., Vogel, F., Leutner, D., & Reiss, K. (2017). *Kollaboratives Problemlösen in PISA 2015: Befundhöhepunkte rund um Deutschland*. München: Technische Universität München. Zugriff am 12.04.2018. Verfügbar unter: https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Kurzbericht_CPS_2015_ZIB_final.pdf.

Elke Heizmann, geb. 1976, Mitglied des Kooperativen Promotionskollegs „Effektive Lehr-Lernarrangements“ der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Universität Tübingen.

E-Mail: heizmann@ph-ludwigsburg.de

Gabriele Strobel-Eisele, Prof. Dr. habil., geb. 1953, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: strobeleisele@ph-ludwigsburg.de

Melanie Döring, Dipl.-Päd., geb. 1984, Mitglied des Kooperativen Promotionskollegs „Effektive Lehr-Lernarrangements“ der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Universität Tübingen.

E-Mail: ga_doering@ph-ludwigsburg.de

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Albrecht Wacker, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik – Pädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

E-Mail: wacker@ph-heidelberg.de

| E. Heizmann, A. Wacker, G. Strobel-Eisele, M. Döring, J. Kramer & C. Rietz

Christian Rietz, Prof. Dr. phil., Dipl.-Psych., geb. 1964, Professur für Mixed-Methods-Forschung, Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

E-Mail: christian.rietz@ph-heidelberg.de

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

Jochen Kramer, Dr. phil., Dipl.-Psych., geb. 1973, Projektleiter, Türkische Gemeinde in Baden-Württemberg.

E-Mail: jochen.kramer@tgbw.de

Korrespondenzadresse: Türkische Gemeinde in Baden-Württemberg (tgbw), Reinsburgstraße 82, 70178 Stuttgart

GEMEINSAM LERNEN

ZEITSCHRIFT FÜR SCHULE, PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

GEMEINSAM LERNEN ist Plattform für Debatten und Praxisberichte zur *Schule für alle*. Sie bietet fundierte und sachliche Argumente für eine bessere, leistungsfähigere und demokratischere Schule.

GEMEINSAM LERNEN ist *die* pädagogische Fachzeitschrift für engagierte Pädagogen, Schulleitungen, Eltern, Politik, Wissenschaft und alle Akteure im Bildungsbereich. Sie sollte in keiner Bibliothek fehlen.

In GEMEINSAM LERNEN finden Sie das gebündelte Wissen der Profession – angesehene Pädagogen und Wissenschaftler sind in Redaktion und Beirat engagiert. Herausgegeben wird GEMEINSAM LERNEN vom Debus Pädagogik Verlag.

Informiert sein und Schule aktiv gestalten: Mit der Zeitschrift GEMEINSAM LERNEN sind Sie auf die Zukunft der Schule vorbereitet.

FORDERN SIE JETZT IHR GRATIS-PROBEHEFT AN www.gemeinsam-lernen-online.de



debus
PÄDAGOGIK

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Claudia Schreiner, Christian Wiesner,
Simone Breit, Peter Dobbstein,
Martin Heinrich, Ulrich Steffens (Hrsg.)

Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung

2019, 288 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3936-8

E-Book: Open Access

Der Wissenstransfer zwischen Bildungsforschung und Praxis stellt große Herausforderungen an die beteiligten Akteurinnen und Akteure. Es gilt dabei Wege zu finden, die unterschiedlichen Handlungslogiken und Erfordernisse, aber auch z.B. sprachliche Barrieren zwischen diesen Feldern zu überwinden und einen echten Dialog zu initiieren. Das Netzwerk „Empiriegestützte Schulentwicklung“ (EMSE) befasste sich auf seiner Tagung im Juni 2016 in Salzburg aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Themenkomplex „Transfer – Praxis/Wissenschaft – Wissenschaft/Praxis“. Ausgehend von dieser 22. EMSE-Tagung spannen die Beiträge in diesem Band ein breites Spektrum von konzeptionellen Beiträgen bis zu Erfahrungsberichten auf und spiegeln so die Vielfalt der Zugänge im EMSE-Netzwerk wider.

