

Auf der letzten Seite dieses Dokuments befindet sich ein Abstract zum Beitrag in deutscher und englischer Sprache sowie ein Förderhinweis.

## DIE RESULTATE

Autoren: Christian Spoden, Christian Bernhard-Skala, Jan Koschorreck & Jan Rohwerder

### **Transfer von Forschungsergebnissen zur Digitalisierung in die Bildungspraxis**

Umfang: 24 Seiten

Erschienen im Open Access gold  
30. August 2022

Bonn: DIE  
Monographie

#### **Schlagwörter**

Anwendungsorientierung, Forschungstransfer, Digitalisierung, Transferplanung

#### **Zitierempfehlung**

Spoden, C., Bernhard-Skala, C., Koschorreck, J., Rohwerder, J. (2022). *Transfer von Forschungsergebnissen zur Digitalisierung in die Bildungspraxis*. Bonn. <https://www.die-bonn.de/id/41542>

#### **Lizenz**



Creative Commons BY 4.0 Deutsch

#### **Identifizier**

<https://doi.org/10.57776/qy87-qx94>

#### **Reviewstatus**

redaktionelle Qualitätskontrolle

# DIE RESULTATE

aus Forschung und  
Entwicklung



Transfer von Forschungsergebnissen  
zur Digitalisierung in die Bildungspraxis

CHRISTIAN SPODEN,  
CHRISTIAN BERNHARD-SKALA,  
JAN KOSCHORRECK & JAN ROHWERDER



# 1. Transfer von Forschungsergebnissen zur Digitalisierung in die Bildungspraxis

Spätestens mit dem Positionspapier des Wissenschaftsrats zur Anwendungsorientierung (2020) ist anwendungsorientierte Forschung und mit ihr der Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis auf der Agenda vieler wissenschaftlicher Institutionen deutlich nach oben gerückt. Anwendungsorientierte oder alternativ nutzeninspirierte Forschungsansätze (Fischer, Waibel & Wecker, 2005; Hasselhorn, Köller, Maaz, & Zimmer, 2014; Reinders, Gräsel & Ditton, 2011; Schrader & Goeze, 2011) zeichnen sich dadurch aus, dass Herausforderungen der Praxis aufgegriffen, nach wissenschaftlichen Methoden entwickelte und abgesicherte Lösungen für diese Herausforderungen bereitgestellt und implementiert sowie abschließend Rückwirkungen aus der Praxis zur Verbesserung der wissenschaftlichen Theoriebildung genutzt werden. Diese Prozesse anwendungsorientierter Forschung beinhalten stets auch Übersetzung- oder Transferleistungen: Das Aufgreifen von Herausforderungen aus der Praxis erfordert einen Transfer von Problemdefinitionen, Relevanzsetzungen und Problembewusstsein aus der Praxis in die Wissenschaft; Implementation beinhaltet einen Transfer von Lösungen aus der Wissenschaft in die verschiedenen Kontexte der Praxis; und die Kenntnisnahme von Wirkungen und Folgen der Lösungen und deren Rückwirkung auf die Theoriebildung erfordern einen erneuten Transfer von Praxisphänomenen in die Wissenschaft. Hier werden der bidirektionale Weg und die bidirektionale Wirkung von Transfer deutlich.

Gegenstand des Forschung-Praxis-Transfers im Anwendungsfeld Bildung sind pädagogische Innovationen, die im Feld zunächst erprobt, gegebenenfalls weiter optimiert und bei Erfolg breitflächig implementiert werden. Innovationen sind dabei als vorab gut geplante Prozesse zu verstehen, die mit dem Ziel einer Verbesserung des Status quo durchgeführt werden (Hunneshagen, 2005). Doch erfolgreicher Transfer ist angesichts der deutlich ausgeprägten Kluft zwischen Forschung und Praxis im Bereich der Bildung, insbesondere in der Schulbildung (Gräsel, 2019; Spiel, 2009), eine der großen Herausforderungen der empirisch ausgerichteten Bildungsforschung. Die vorliegende Handreichung bietet eine Hilfestellung bei der Bewältigung dieser Herausforderung für die Zielgruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Dabei wird der Bogen gespannt von anwendungsorientierten Forschungssträngen der Bildungsforschung (Spoden & Schrader, 2021; in dieser Reihe) zu Kernmerkmalen von Transfer, zu Gelingensbedingungen für erfolgreichen Forschung-Praxis-Transfer sowie darauf aufbauenden Handlungsempfehlungen. Die Handreichung stellt dazu empirische Befunde sowie konzeptuelle Überlegungen für einen erfolgversprechenden Transfer von Forschungswissen aus der empirischen Bildungsforschung in die Bildungspraxis zusammen und bezieht Besonderheiten im Zusammenhang mit Fragestellungen zur Digitalisierung bei Bildungsprozessen mit ein.



## 2. Anwendungsorientierte Forschungszugänge der Bildungsforschung

Die Frage des Transfers von Forschungsbefunden in die Bildungspraxis in stärker anwendungsorientierten Forschungszugängen ist nicht neu (Heid, 2015) und wurde beispielsweise seit den 1970er-Jahren im Zusammenhang mit Modellversuchen (Nickolaus & Schnurpel, 2001; Nickolaus, Gönnewein & Petsch, 2010) bereits intensiv diskutiert. Seit einigen Jahren werden in Anlehnung an die Ausführungen von Stokes (1997) auch in Deutschland Überlegungen zu einer gleichermaßen grundlagenwissenschaftlich wie anwendungsorientiert ausgerichteten Forschung in der Tradition Pasteurs (siehe Tabelle 1) auch für das Feld der Bildung diskutiert (Fischer et al., 2005; Hasselhorn et al., 2014; Reinders et al., 2011; Schrader & Goeze, 2011). Der Wissenschaftsrat (2020) hat mit seinen Ausführungen zur Anwendungsorientierung in der Forschung verdeutlicht, wie dringlich diese Diskussion geführt werden muss. Er kritisiert die aus der üblichen Unterscheidung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung resultierenden ausschließlichen Zuständigkeiten, die den ausbleibenden Austausch zwischen Forschung und Praxis zur Folge haben. Der Wissenschaftsrat (2020) formuliert hierzu: „Wissenschaft steht in der Verantwortung, einen Beitrag zum Umgang mit dem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel, zur Bearbeitung großer Herausforderungen und zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft in einer globalen Wettbewerbssituation zu liefern“. (S. 8)

Tabelle 1 Forschungskonzeptionen nach Erkenntnis und Praxisnutzen

		Praxisnutzen	
		nein	ja
Erkenntnis	ja	Reine Grundlagenforschung (Typus: Bohr)	Nutzenorientierte Grundlagenforschung (Typus: Pasteur)
	nein	?	Reine Anwendungsorientierung (Typus: Edison)

*Anmerkungen.* In Anlehnung an Stokes (1997). Begrifflichkeiten nach Reinders et al. (2011).

Werden die Ausführungen des Wissenschaftsrates (2020) zugrunde gelegt, können folgende zentrale Aspekte anwendungsorientierter Forschung festgehalten werden: Initiierung und Intensivierung kooperativer Forschungsprozesse, Herstellung von Begegnungsräumen zwischen Forschung und Referenzorten in der Praxis (für die Bildungspraxis: Schulen, Weiterbildungseinrichtungen oder Bildungsadministration), Förderung von Vernetzung sowie Ausbau und Verstetigung strategischer Partnerschaften zwischen Forschung und Praxis. Auch die Bildungsforschung will theoretisch fundierte Lösungen für Bildungsanliegen in der Praxis unter Einbezug des dort tätigen Personals bereitstellen (Prenzel, 2005). Viele empirische Befunde verdeutlichen, dass das Erreichen dieser Zielsetzungen einiger

Bewegung seitens der Forschung bedarf (zu den Herausforderungen Spiel, Lösel & Wittmann, 2009a, 2009b). Aus Perspektive der Praktikerinnen und Praktiker ist das von der wissenschaftlichen Forschung bereitgestellte Wissen oftmals nicht hinreichend verständlich, nicht evident, nicht anschlussfähig oder sogar (vermeintlich) nicht zumutbar (Spoden & Schrader, 2021; in dieser Reihe). Auf der Seite der Forschenden hingegen sind die tatsächlich in Bildungsinstitutionen ablaufenden Prozesse des Umgangs mit Forschungserkenntnissen und Innovationen vielfach gar nicht oder nur in stark vereinfachter Form bekannt. Mangelhaftes Wissen unter Forschenden zu Organisationen der (Weiter-)Bildung kann die Erfolgswahrscheinlichkeit einer anwendungsorientierten Bildungsforschung ebenfalls deutlich beschränken (Gräsel, Jäger & Willke, 2006); diesem Thema nimmt sich Bernhard-Skala (2021; in dieser Reihe) im Detail an.

Darüber hinaus ergeben sich gerade beim Thema „Digitalisierung“ besondere Schwierigkeiten bei der Anschlussfähigkeit von Forschungsbefunden in die Praxis. Diese resultieren nicht zuletzt aus der enormen Geschwindigkeit der technischen Entwicklungen im Bereich der Bildungsanwendungen, mit denen die Forschung Schritt halten muss, sondern auch aus weiteren Herausforderungen wie den ausbaufähigen medienpädagogischen Kompetenzen des Lehrpersonals (in der Weiterbildung: Christ, Koscheck, Martin, Ohly & Widanny, 2020) oder besonderen Anforderungen digitaler Transferformate (Spoden & Schrader, 2021). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass eine erfolgreiche Verbreitung von Bildungsinnovationen aus der Wissenschaft in die Praxis in der Tat einer kooperativen Forschungsausrichtung bedürfen. Diese ist bereits in einigen anwendungs- und nutzeninspirierten Forschungsansätzen der Bildungsforschung angedacht:

- In der Design-Based Research (Anderson & Shattuck, 2012; Euler, 2014; Kelly, Lesh & Baek, 2008) wirken Bildungsforschung und -praxis kooperativ in einem iterativen Prozess zusammen, um innovative Praxisentwicklungen theoriebasiert zu realisieren.
- In der gestaltungsorientierten Bildungsforschung (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2018) werden Lösungen für Bildungsanliegen der Praxis gemeinsam mit Praxispartnern entwickelt, erprobt und für die Modellbildung in der wissenschaftlichen Diskussion genutzt. Der Ansatz verknüpft die Tradition der Didaktik mit dem Ansatz des Instructional Design (Preußler, Kerres & Schiefner-Rohs, 2014). Die Ansätze der Design-based Research und der gestaltungsorientierten Bildungsforschung sind bei Spoden und Schrader (2021; in dieser Reihe) detaillierter beschrieben.
- Die Interventionsforschung (Hascher & Schmitz, 2010) untersucht die Wirkung von Interventionen in der pädagogischen Praxis. Kennzeichen sind der Bezug auf eine entwickelte Theorie und die Nutzung experimenteller und quasi-experimenteller Designs (Reinders et al., 2011).
- Die Implementationsforschung zielt darauf ab, Interventionen im pädagogischen Feld zu erproben und dabei insbesondere Bedingungen, Prozesse und Wirkungen sowie förderliche und hemmende Einflussfaktoren ihrer Implementierung in verschiedenen Lernorten zu identifizieren (Hasselhorn et al., 2014; Schrader, Hasselhorn, Hetfleisch & Goetze, 2020).

- Die Schulevaluations- und Institutionenforschung untersucht unter anderem die Umsetzung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen und ist im weiteren Sinne Teil anwendungsorientierter Forschungsansätze, sofern Evaluationen anhand wissenschaftlicher Kriterien durchgeführt werden (Reinders, Gräsel & Ditton, 2011).
- In der Transferforschung (Gräsel et al., 2006) werden schließlich die Gelingensbedingungen und Hinderungsgründe der Verbreitung von Neuerungen im Bildungssystem untersucht (Reinders et al., 2011).

Konkret bemühen sich diese Ansätze um die Generierung von Veränderungs- oder Interventionswissen (Wissenschaftsrat, 2016; Gräsel, 2019), also um die wissenschaftliche Untersuchung von Wirkungen bestimmter problemlösender Maßnahmen im Bildungsbereich. Veränderungs- oder Interventionswissen unterscheiden sich deutlich von Beschreibungs- oder Erklärungswissen (Gräsel, 2019), das Informationen zu oder Erklärungen über Bildungsprobleme bereitstellt (z.B. zur Erklärung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen), aber auch von Vorhersagewissen zur Prognose von Entwicklungen (z.B. zum Bedarf an Lehrkräften). Diese beiden Wissensformen dominieren derzeit noch in der empirischen Bildungsforschung.

Trotz einiger Unterschiede sind den oben aufgeführten Forschungsansätzen ähnliche Annahmen zum *Entdeckungszusammenhang*, *Begründungszusammenhang* und *Verwertungszusammenhang* empirischer Forschung gemeinsam (Schrader & Goeze, 2011): Mit Blick auf den *Entdeckungszusammenhang* empirischer Forschung wird der Ausgangspunkt zumeist in der pädagogischen Praxis gesehen, deren Fragestellungen aufgegriffen werden sollen und der Handlungswissen für die Bearbeitung ihrer spezifischen Herausforderungen bereitgestellt werden soll. Diese Ausrichtung an Praxisproblemen ist in den unterschiedlichen Etappen oder Stufen der Bildung und den damit verbundenen Forschungstraditionen bislang unterschiedlich stark verankert. Insbesondere die Erwachsenenbildungsforschung nimmt sich selbst seit jeher als praxisorientiert wahr (Schrader & Goeze, 2011). Dagegen wird eine große Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis im Schulbereich beklagt – gerade bezüglich der Ausrichtung von Handlungen der Lehrkräfte an wissenschaftlicher Evidenz (Gräsel, 2019; Spiel, 2009). Im Hinblick auf den *Begründungszusammenhang* empirischer Forschung liegt die Wahl von Theorien und Methoden bei den Forschenden (Schrader & Goeze, 2011). Durch die Wahl eines geeigneten theoretischen Modells kann die Zahl der zu untersuchenden Variablen sinnvoll eingegrenzt werden. Darüber hinaus ermöglicht es die wissenschaftlich begründete Wahl eines geeigneten Forschungsdesigns für das Feld, Störeinflüsse zu kontrollieren und Wirkungen auf die eigentlichen Ursachen zurückzuführen (Reinders et al., 2011). Bezüglich des *Verwertungszusammenhangs* empirischer Forschung sind Fragen zur praktischen Nützlichkeit von Forschung, zu den Nutzenden und insbesondere zu ihren Rezeptionsweisen sowie schließlich den Akteuren zur Vermittlung von Forschungsergebnissen in Politik und Praxis zu beantworten. Letztlich können diese Fragen im weiteren Sinne unter dem Begriff des „Transfers“ von Forschungswissen in die Praxis sowie den damit verbundenen Rückwirkungen in die Forschung subsumiert werden. Im Bereich der Bildung lag dieses Feld lange brach, weil sich vermittelnde Strukturen, die wissenschaftliche Ergebnisse für die Praxis aufbereiten, in Deutschland für den Bildungsbereich bisher nicht etabliert hatten (Gräsel, 2019).



### 3. Transfer und Transferforschung im Bildungskontext

Transfer ist ein facettenreicher Begriff. Schemme (2017) bezeichnet Transfer als komplexen, hochdynamischen und multidirektionalen Prozess, als wechselseitigen Austausch zwischen verschiedenen Kontexten und Ebenen. Unter Transfer verstehen Gräsel et al. (2006) sowie Jäger (2004) in einer wohl bewusst weit formulierten Definition eine geplante und gesteuerte Übertragung von Erkenntnissen aus einem Kontext A, bestehend aus den Merkmalen Inhalt, Person und System, in einen Kontext B, der sich in mindestens einem der drei Merkmale unterscheidet. Die drei Aspekte bedingen sich dabei gegenseitig, und oftmals sind gerade die Schnittstellen zwischen ihnen von besonderer Bedeutung für die Frage nach erfolgreichem Transfer. Ein typisches Beispiel aus dem Schulbereich ist der Transfer von Prozessen der Schulentwicklung von Schule A zu Schule B. Hier resultieren aus dem anderen Personal (*Person*) an Schule B und dem anderen System (anderen Strukturen in der Organisation Schule sowie auch einem anderen Zuschnitt von Aufgabenbereichen) nämlich oftmals notwendige inhaltliche Anpassungen (*Inhalt*). Weitere relevante Schnittstellen betreffen jene zwischen Inhalt und Personal, bei der etwa subjektive Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartung im Hinblick auf die zu transferierenden Inhalte sowie die subjektiv eingeschätzte Relevanz des Inhalts über die Umsetzung entscheiden. Bedeutsam ist auch die Schnittstelle zwischen Person und System mit verschiedenen über den Transfererfolg bestimmenden Faktoren, wie der Kooperation im Kollegium, dem Innovationsklima vor Ort oder der wahrgenommenen politischen und administrativen Unterstützung bei der Umsetzung der Maßnahmen. In einer weiteren Definition betonen Reinders et al. (2011) bei der Beschreibung von Transferforschung insbesondere die Verbreitung von Innovationen im Bildungssystem und die Untersuchung der hierbei relevanten Einflussfaktoren.

Transfer beinhaltet die Verbreitung von Innovationen über Kontexte hinweg, wobei eine Anpassung an die jeweiligen Rahmenbedingungen notwendig ist (Gräsel, 2010). Akzeptanz und Anpassungsfähigkeit einer Innovation an spezifische lokale Bedingungen in der Praxis sind somit verknüpft (Gräsel, 2019). Transferprozesse können grundsätzlich die Makro-, Meso- und Mikroebene pädagogischen Handelns berühren. Übergreifende Ansätze, die das Prozessgeschehen auf den drei Ebenen aufeinander beziehen, sind in der Bildungsforschung allerdings selten (Nickolaus et al., 2010). In vielen Projekten scheinen außerdem die Rückbindung von Erkenntnissen aus der Nutzung von Innovationen in verschiedenen Praxiskontexten an die Wissenschaft eine untergeordnete Rolle zu spielen. Dies impliziert, Transfer ausschließlich als einseitig gerichteten Prozess – mit Ratschlägen aus der Wissenschaft für die Praxis – zu verstehen, was der eigentlichen Herausforderung zuwiderläuft, die bestehende Kluft zwischen Forschung und Praxis durch Anwendungsorientierung langfristig zu überwinden (Gräsel, 2019; Spiel et al., 2009b).

Bezogen auf die Anlage von Forschungsstrategien, die es ermöglichen sollen, Ergebnisse in die Bildungspraxis zu transferieren und in ihr zu implementieren, lassen sich im Bereich der Transferforschung, aber auch verwandter Ansätze wie der Implementationsforschung *Top-down-Ansätze*, *Bottom-up-Ansätze* und *symbiotische Ansätze* unterscheiden (Desimone

2002; Gräsel & Parchmann, 2004; Hasselhorn et al., 2014; Sabatier 1986; Schmidt & Pra-wat 1999). Bei den *Top-down-Ansätzen* erfolgt die Initiierung der Innovationen durch eine externe Institution – im Schulwesen etwa der Bildungsadministration. Gegenüber *Top-down-Ansätzen* besteht in der Bildungsforschung eine gewisse Skepsis. So haben Nickolaus et al. (2010) darauf hingewiesen, dass eine Effektprüfung der auf Modellversuchen in der beruflichen Bildung beruhenden, curricular gestützten und top-down implementierten Innovationsprogramme oftmals nicht erfolgreich war. Auch der Fremdsteuerungscharakter und das „technokratische Implementationsverständnis“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 142) werden kritisch gesehen (Gräsel & Parchmann, 2004). *Bottom-up-Ansätze* bezeichnen von den Akteuren vor Ort entwickelte Innovationen, die intern identifizierte Handlungsbedarfe oder Problemstellungen aufgreifen, Lösungsschritte konzipieren und Ziele definieren so-wie gegebenenfalls Evaluierungsmaßnahmen nutzen. Bei *symbiotischen Ansätzen* arbeiten Personen aus der Wissenschaft, den Schulen und Weiterbildungseinrichtungen gemeinsam daran, pädagogische Innovationen zu realisieren. Die handelnden Akteure mit ihren spezi-fischen Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen gestalten die Innovation also mit. Diese Ansätze gehen davon aus, dass Kooperation und die Zusammenführung unterschied-licher Perspektiven und Erfahrungen in Forschung und Praxis für den Erfolg der Innovation in der Praxis unumgänglich sind. Erfahrungen und Problembeschreibungen aus der Praxis und gegebenenfalls auch Politik werden in bearbeitbare Forschungsfragen transformiert und gleichzeitig werden qualitätsgesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse, Konzepte, Instrumente und Techniken zielgruppenadäquat in rezipierbare Wissensbestände für die Praxis übersetzt (DIE, 2020). Für diese Aufgabe ist in vielen wissenschaftlichen Einrichtun-gen Expertise zum Forschungs-Praxis-Transfer in ausgewiesenen Transferstellen aufge-baut worden. Die Transferstellen beraten Forschende dazu unter anderem im Hinblick auf

- Transferziele (etwa im Hinblick auf Zugänglichkeit, individuelle und feldbezogene Professionalisierung etc.),
- Transferpartner (z.B. Lehrende, Leitende etc.),
- Transferkanäle (Zeitschriften, Portale, Veranstaltungen, Netzwerke, etc.),
- Transferprodukte (Artikel, Blogbeiträge, Videos, Workshops, Dialogveranstaltungen).

Als Transferkanal besonders weit verbreitet sind Zeitschriften oder weitere, oftmals online verfügbare schriftsprachliche Medien (z.B. Blogs), die sich an die einschlägige Praxis-community richten. Hier gelten jedoch andere Maßstäbe als für das Verfassen von wissen-schaftlichen Artikeln, wie in dem Exkurs zu schriftlichen Transferprodukten am Ende des Kapitels kurz ausgeführt wird.

In der Zusammenschau lässt sich festhalten, dass die Erstellung von Transferprodukten keineswegs allein als Produktgestaltung zu betrachten ist, sondern auch die Diskursge-staltung, den Aufbau von Netzwerken und Kooperationen, die Erprobung und gegebenen-falls sogar die Implementation von Innovationen einschließt. Ein Beispiel hierfür ist das Forschungs- und Entwicklungsprojekt EULE (<https://www.die-bonn.de/eule/default.aspx>), welches das Online-Informationsportal wb-web um didaktisch aufbereitete und technisch sinnvoll implementierte kompetenzfördernde Lernangebote für die erwachsenenpädagogi-



sche Praxis erweitert (Brandt, Biel & Schöb, 2020). Nicht zuletzt beinhaltet die fortschreitende Digitalisierung besondere Herausforderungen. Während bei wissenschaftlichen Forschungsarbeiten die Publikation in Printmedien nach wie vor der Standard ist, stellen unterschiedliche Digitalmedien für den Transfer längst eine ernsthafte und wichtige Alternative dar, etwa Digitaltexte, Audio- und Video-Podcasts.



## 4. Exkurs: Schriftliche Transferprodukte

Im Hinblick auf die Erzeugung solcher Transferprodukte sind eine Reihe von Fragen im Prozess zu klären (siehe Abbildung 1). Diese beziehen sich zunächst einmal auf die *Zielgruppe* beziehungsweise die *Transferpartner*. Hier ist in einem ersten Schritt zu eruieren, wie die Zielgruppe zusammengesetzt ist, welche Interessen die Personen der Zielgruppe besitzen, welches Vorwissen sie im Hinblick auf den Inhalt mitbringen und welches Komplexitätsniveau in der Argumentation für und mit der Zielgruppe erwünscht ist. Außerdem sollte Klarheit darüber bestehen, warum diese konkrete Zielgruppe von Bedeutung ist.

In einem zweiten Schritt sollte geklärt werden, für *welchen Transferkanal* geschrieben wird. So ergeben sich die formalen Festlegungen aus der Textsorte, aus konkreten Längenvorgaben oder Vorgaben zum Aufbau und zur Struktur. Von besonderer Bedeutung sind allerdings andere Stilvorgaben in Transfertexten, die im Vergleich zu typischen wissenschaftlichen Publikationen oftmals durch die Kennformel „Weniger schreiben, mehr erläutern!“ beschrieben werden können. Dies gilt im Besonderen auch für digitale Texte, deren Format zumindest implizit oft eine Begrenzung der Lesezeit auf wenige Minuten beinhaltet. Schließlich ergeben sich auch Unterschiede bei Zitationsvorgaben beziehungsweise dem Umgang mit Literaturverweisen. Während bei wissenschaftlichen Texten der gesamte Forschungsstand angemessen abgebildet werden muss, werden bei Transferprodukten in der Regel kurze Synopsen verwendet, die praxisrelevante Begründungszusammenhänge kompakt und verständlich darstellen. Dabei werden oftmals bewusst aktuelle Übersichtsarbeiten gewählt, die es Praktikerinnen und Praktikern ermöglichen, sich weiter zu informieren und intensiver mit dem Thema zu beschäftigen.

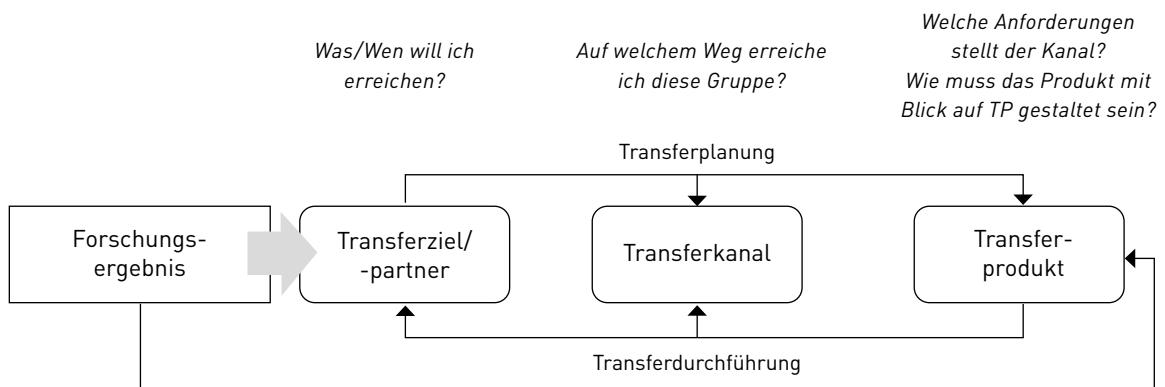


Abbildung 1. Exemplarischer Prozess des Wissenstransfers  
(in Anlehnung an DIE, 2020; eigene Darstellung)

In einem dritten Schritt ist die Frage zu beantworten, *welches konkrete Produkt* erzeugt werden soll und wie dieses im Hinblick auf die Transferplanung gestaltet sein soll. Die meisten Transferprodukte seien es (Fach-)Zeitschriften, Blogs o. ä., werden redaktionell betreut. Gerade bei schriftlichen Transferprodukten ist die Zusammenarbeit mit einer Person in der Redaktion hilfreich. Sie ist behilflich bei der Herstellung von Stringenz im Aufbau des Beitrags im Allgemeinen und der Argumentation im Besonderen („Warum kommt dieser Abschnitt an dieser Stelle?“, „Warum kommt dieser Satz an dieser Stelle?“) und kann konkrete Vorschläge für die (zielgruppenadäquate) sprachliche Gestaltung liefern. Bestenfalls kennt die Redaktion die Interessen, Wünsche und Gewohnheiten der Zielgruppe und kann die Erstellung des Transferprodukts von der Konzeption über die konkrete Umsetzung bis zur Fertigstellung unterstützend begleiten.



## 5. Gelingensbedingungen für Transfer in der Bildungsforschung

Die hohe Relevanz der Frage nach den Bedingungen erfolgreichen Transfers hat in den letzten Jahren ein eigenes Forschungsfeld etabliert. Dabei steht insbesondere der erfolgreiche Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis im Fokus. Grundlegend zu unterscheiden ist zwischen *erfolgt*em und *erfolgreich*em Transfer: Transfer ist bereits erfolgt, wenn Innovationen in der Praxis „abgeliefert“ werden, also dem Rezipienten grundsätzlich für die Nutzung zur Verfügung stehen. Von erfolgreichem Transfer kann hingegen erst dann die Rede sein, wenn diese Innovationen zu nachhaltigen Veränderungen in der Praxis führen, indem sie dauerhaft integriert und angewendet werden (Weber, 2004).

Reinders et al. (2011) kategorisieren Bedingungen für erfolgreichen Transfer in *Merkmale der Innovation selbst*, *Merkmale der Lehrenden* (Personal), *Merkmale der einzelnen Bildungseinrichtung* und *Merkmale des Umfeldes* und der *Transferunterstützung* darüber hinaus können *politische/administrative Merkmale* und *Systemmerkmale* ergänzt werden. Vorab soll aber darauf hingewiesen werden, dass bei der Transfererfolgsmessung methodische Aspekte nicht ignoriert werden dürfen. Bisherige Studien leiden nach Gräsel (2019) immer noch an einer unterkomplexen Messung des Transfererfolgs, die sich zum Beispiel mit der Aufzählung der erreichten Personen beim Lehrpersonal oder auf organisationaler Ebene der Schulen und Weiterbildungseinrichtungen begnügt (Coburn, 2003). Inwieweit sich Überzeugungen oder bestehende Handlungsmuster der Lehrenden verändert haben, wird hingegen ebenso vernachlässigt wie die langfristigen Effekte einer Innovation. Gerade die grundlegende und längerfristige Veränderung von persönlichen Einstellungen und Normen ist ein Indiz für die Implementationstiefe und die Nachhaltigkeit einer Implementation (Coburn, 2003). Entsprechend resultieren einerseits Einschränkungen für die Arbeit mit frühen Forschungsergebnissen zum Transfer, andererseits Anforderungen für den Aufbau einer geeigneteren Transferstrategie. Ein besseres Maß ist somit die Adaptionrate, welche die relative Geschwindigkeit bei der Übernahme einer Innovation von den Mitgliedern eines sozialen Systems in einer definierten Zeitspanne beschreibt (Hasselhorn et al., 2014; mit Bezug auf Rogers, 2003). Gerade aus dem Verhältnis der traditionellen Trägheit des

Bildungssystems (Rogers & Shoemaker, 1971; Spiel, 2009; Spiel et al., 2009a) bei gleichzeitig rasanten Entwicklungen digitaler Technik ergibt sich bezüglich der Adaptionrate ein besonderes Spannungsverhältnis. Wünschenswert wäre die regelmäßige Nutzung multipler Indikatoren auf verschiedenen Handlungsebenen (Gräsel et al., 2006), die beispielsweise erfassen, wie angemessen die Durchführung durch Praktikerinnen und Praktiker vor Ort ist, wie stark die Lehr- und Unterrichtsqualität beeinflusst wird und in welcher Form dies zur Verbesserung der Leistungen führt (Hasselhorn et al., 2014). Die langfristige Erfassung solcher multipler Transfermaße gelingt jedoch nicht beiläufig, sondern kann meist nur als begleitendes oder anschließendes Forschungsanliegen realisiert werden (vgl. Abschnitt „Empfehlungen für erfolgreichen Wissenstransfer“). Hier kann die Digitalisierung zum Vorteil werden: Digitale Anwendungen und Technik sind zum Teil so flexibel, dass diese eine Doppelfunktion einnehmen und neben dem eigentlichen Zweck (z.B. als Lernmedium) auch als Erhebungsinstrument (z.B. zur Erfassung relevanter Transferindikatoren) genutzt werden können. Darüber hinaus sind digitale Methoden – denkbar sind beispielsweise kurze Befragungen auf dem Smartphone oder per Videokonferenz – grundsätzlich gut geeignet, um Dialogstrukturen langfristig (digital) aufrechterhalten zu können, ohne regelmäßig im Feld sein zu müssen.

Aus der Transferforschung ist bekannt, dass die folgenden Merkmale im Hinblick auf den Erfolg des Transfers relevant sind:

*Inhalt und Art der Innovation:* Inwieweit eine Innovation im Bildungssystem angenommen wird und sich dort verbreiten kann, hängt zunächst einmal von der Innovation selbst ab (Rogers, 2003). Leicht transferierbar sind Innovationen vor allem dann, wenn die Handlungsakteure eine Veränderung der Ausgangssituation für wünschenswert oder gar notwendig erachten und die Implementation der Innovation unter den gegebenen Bedingungen für praktikabel halten (Nickolaus & Schnurpel, 2001). Eine gesicherte Evidenz scheint ebenfalls einen Erfolgsfaktor für Transfer darzustellen (Ziegler, 2006). Von Bedeutung ist außerdem die Kohärenz der Innovation mit Überzeugungen, Wissen und Wertvorstellungen der Lehrenden (Gräsel et al., 2006). Gerade in der Schule sind solche Innovationen erfolgreicher, die mit den etablierten Handlungsmustern der Lehrkräfte übereinstimmen (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Positiv für den Bereich der Digitalisierung bei Bildungsprozessen ist, dass die sich aus dem digitalen Wandel ergebenden Herausforderungen in Bildungsinstitutionen durchaus wahrgenommen werden und Unterstützung bei der Umsetzung der digitalen Transformation in Bildungseinrichtungen sogar eingefordert wird (siehe Ausführungen zu *Transferunterstützung und politische Rahmenbedingungen* unten).

*Lehrende:* Wirksame Veränderungen im Bildungswesen können kaum von Ministerien aus festgelegt werden, sondern werden vor Ort in den Bildungseinrichtungen vorgenommen. Die Einstellung des Personals und speziell der Lehrenden vor Ort, ihre Kompetenz und ihre Motivation zur Umsetzung entscheiden über den Erfolg einer Innovation (Jäger, 2004). In der wissenschaftlichen Forschung gibt es einige Hinweise darauf, dass ohne ein gewisses Maß an Problemwahrnehmung auf Seiten der Lehrpersonen kaum eine Auseinandersetzung mit den praktischen Anforderungen der Implementation von Bildungsinnovationen zu erwarten ist; zudem ist ein überzeugendes Implementationskonzept für den Erfolg von Maßnahmen

notwendig (Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008; Ziegler, 2006). Für den Anwendungsbereich Digitalisierung darf davon ausgegangen werden, dass die Problemwahrnehmung durchaus gegeben ist (Schmid, Goertz & Behrens, 2018), überzeugende Implementationskonzepte jedoch nach wie vor eher rar sind. Im Sinne der Selbstwirksamkeitserwartung und des subjektiven Kompetenzerlebens ist außerdem entscheidend, ob Lehrende der Überzeugung sind, mit der Maßnahme erfolgreich sein zu können. Darüber hinaus spielen weitere motivationale und volitionale Merkmale der Handlungsträger für den Transfererfolg eine Rolle: Jäger (2004) erarbeitete in seinem Modell zum Transferprozess die Schlüsselmerkmale für den Transfererfolg auf Personalebene. Sie beinhalten individuelle (und organisatorische) Ziele und Steuermechanismen, die Inhalts- und Strukturbezüge aufweisen. Außerdem werden Motivationen und Kompetenzen der Akteure als relevant erachtet, deren günstige Ausprägung und weitere günstige Entwicklung Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Innovationen und die Bewältigung der Neuerungen ist. Schließlich werden auf Kooperation ausgerichtete Interaktionen der Akteure und adäquate Führungsstrukturen als bedeutsam angesehen, die motivations- und kompetenzstützend angelegt sein und so die notwendigen Ressourcen und Entscheidungen absichern sollen.

Zwei besonders relevante Fragen im Zusammenhang mit den Lehrenden und ihrer Bereitschaft, Innovationen umzusetzen, sind jene nach einer erfolgversprechenden Form der Aufbereitung wissenschaftlicher Ergebnisse sowie nach dem sich anschließenden Rezeptionsverhalten. Systematische Reviews und Metaanalysen werden in der Praxis oftmals im Vergleich zu empirischen Originalarbeiten von Lehrenden als nützlicher eingeschätzt, wie nicht zuletzt an der enormen Rezeption der sogenannten „Hattie-Studie“ (Hattie, 2008) abzulesen ist. Für die Lehrerbildung erstellt das ‚Clearinghouse‘ der Technischen Universität München Kurzreviews zu relevanten Themen der Unterrichtsqualität, die auf Basis von Metaanalysen den aktuellen Forschungsstand darstellen und als ein gelungenes Beispiel für Transferarbeiten betrachtet werden können. Hierbei werden auch Fragen zum Lernen mit digitalen Medien intensiv behandelt, etwa zur Wirksamkeit von kollaborativem Lernen mit mobilen digitalen Geräten, adaptiver Lernsoftware oder des Flipped-Classroom-Ansatzes. Die Kurzreviews enthalten ein konkretes Studienbeispiel und eine Bewertung durch das Clearinghouse, welche forschungsmethodische Aspekte, differenzielle Effekte zwischen Fächern und Altersgruppen und Aspekte der Generalisierbarkeit berücksichtigen (<https://www.clearinghouse.edu.tum.de/>). Die Zielsetzung ist, das evidenzorientierte Handeln künftiger Generationen von Lehrkräften gerade auch im Umgang mit digitalen Medien zu unterstützen.<sup>1</sup>

Es liegen eine Reihe von Ergebnissen vor, wie Forschungsarbeiten in Bildungseinrichtungen wahrgenommen und rezipiert werden und ob die Arbeiten pädagogische Entscheidungen beeinflussen. Für die Weiterbildungsforschung liefert die wbmonitor-Umfrage 2018 (Christ, Koscheck, Martin & Widany, 2019) beispielsweise relevante Erkenntnisse zum Wissenschaft-Praxis-Transfer auf Ebene von Leitungspersonen. Im Jahr 2018 wurden beim

<sup>1</sup> Hingegen hat sich das in der Medizin etablierte und im Hinblick auf Forschungs-Praxis-Transfer erfolgversprechend erscheinende Prinzip der „Leitlinien“ im Bereich der Bildung bislang nicht etablieren können (Gräsel, 2019).

wbmonitor 1.267 Weiterbildungseinrichtungen und insbesondere deren Leitungspersonen (86 %) befragt. Eine grundlegend positive Nachricht für die Wissenschaft liefert die Aussage, dass 64 % der Befragten einen Bedarf an wissenschaftlichem Wissen (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung und betriebliche Weiterbildung) bestätigen. Von den Befragten stimmten der Aussage, dass sie sich einen intensiveren Dialog zwischen Forschung und Praxis wünschen, 56 % eher und 18 % voll zu. Außerdem bestätigen 54 % (eher Zustimmung) beziehungsweise 16 % (volle Zustimmung), dass wissenschaftliche Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Angebots ihrer Einrichtung relevant sind; gleichzeitig geben aber 58 % der Befragten an (42 % eher Zustimmung, 16 % volle Zustimmung), dass die Zeit für die Auseinandersetzung mit Forschungsbefunden fehlt. Zudem sind 47 % der Befragten davon überzeugt, dass die praktischen Tätigkeiten in der Weiterbildung auch ohne wissenschaftliche Unterstützung bewältigt werden können.

Generell weisen die Ergebnisse darauf hin, dass wissenschaftliche Ergebnisse von Leitungspersonen durchaus rezipiert und genutzt werden. Fachliteratur wird von den befragten Leitungspersonen insbesondere in Bezug auf theoretische Konzepte, didaktische Konzeptionen oder Zielgruppenansprachen gelesen, auch Bildungsberichte erfahren Aufmerksamkeit (70 % landesweit; 71 % bundesweit). Das Interesse an empirischen Studien ist mit 50 % ebenfalls hoch. Dies wirft die Frage auf, wie empirische Studien idealerweise für die Praxis aufbereitet werden sollten. In der Befragung des wbmonitors wurden auch Ergebnisse zur Kommunikation von Forschungsbefunden gewonnen. Fünf Darstellungsmerkmale wurden von mehr als 50 % der Befragten als sehr relevant eingestuft:

- Zusammenfassung zentraler Ergebnisse („sehr wichtig“: 71 %)
- Übersichtlichkeit („sehr wichtig“: 70 %)
- praktische Beispiele („sehr wichtig“: 68 %)
- verständliche Sprache („sehr wichtig“: 63 %)
- anschauliche Grafiken und Abbildungen („sehr wichtig“: 58 %)

Werden diese Merkmale zusammengenommen, entsteht ein konkretes Bild davon, wie Forschungsbefunde für die Praxis aufbereitet sein sollen, sodass diese auch rezipiert werden. Diese Informationen können für den Aufbau einer geeigneten Transferstrategie im Hinblick auf den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis genutzt werden.

*Merkmale der Bildungsinstitution:* Vor allem in der Schulentwicklungsforschung wird der Einzelschule große Bedeutung bei der erfolgreichen Implementation von pädagogischen Innovationen zugesprochen. In der Literatur werden die erheblichen Varianzen in der Implementationsgüte hervorgehoben (Nickolaus et al., 2010), welche die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung unterstreichen. Aus der Schulforschung ist bekannt, dass Leitungspersonen, insbesondere die Schulleitung, eine zentrale Rolle bei der Umsetzung von Innovationen spielen (Molenaar, Daly & Slegers, 2010; Valentine & Prater, 2011; Diskussion der Wirkung der Schulleitung etwa bei Bensen, 2016). Notwendige kognitive und kommunikative Fertigkeiten der Schulleitung und Offenheit gegenüber dem Kollegium

beeinflussen die Partizipation in Entscheidungsprozessen und insbesondere auch das Vertrauen des Kollegiums bei der Umsetzung von Innovationen und Reformen (Da'as, 2021; Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Als weitere erfolgversprechende Fähigkeit der Schulleitung gilt, ein innovationsfreundliches Klima schaffen zu können und gleichzeitig die Interessen der Lehrkräfte zu berücksichtigen (Geijssel, Slegers, Leithwood & Jantzi, 2003; Geijssel, Slegers, van den Berg & Kelchtermans, 2001). Darüber hinaus müssen bei der Konzeption einer Transferstrategie die spezifischen Routinen, Prozesse und Standards der gesamten Akteurinnen und Akteure vor Ort (z.B. Kollegium) berücksichtigt werden, die den jeweiligen pädagogischen Professionalisierungsgrad bestimmen (Gräsel, 2019).

*Transferunterstützung und politische Rahmenbedingungen:* Der Transfererfolg unterliegt schließlich auch politisch definierten, unterstützend oder hemmend wirkenden Rahmenbedingungen. Dies beginnt bereits mit der Frage nach der Finanzierung von solchen Forschungsprojekten, die Transferfragen in den Vordergrund stellen. Aktuell liegen sehr gute Rahmenbedingungen vor, Veränderungen insbesondere im Hinblick auf Aspekte der Digitalisierung umzusetzen. Der Transfer von Forschungsbefunden in die Praxis wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ins Zentrum von Förderinitiativen gerückt (BMBF, 2019), worauf wohl auch der oben bereits angesprochene Vorstoß des Wissenschaftsrates (2020) zurückzuführen ist. Erste empirische Ergebnisse aus einer Befragung im Rahmen des BMBF-Metavorhabens Digitalisierung im Bildungswesen (Digi-EBF) legen nahe, dass diese Zielsetzung auch erreicht wird (Buntins, 2020): So gaben 28 der 29 an der Befragung teilnehmenden Forschungsprojekte an, mit der Bildungspraxis doch zumindest informell im Kontakt zu stehen, 90 % nutzten Foren und Workshops für den Austausch und 69 % beziehungsweise 72 % gaben an, Vorträge oder Publikationen für die Bildungspraxis vorbereitet zu haben. In Bezug auf die Kommunikation mit der Praxis stimmten die Forscherinnen und Forscher besonders den Aussagen zu (MW  $\approx$  4 auf einer fünfstufigen Skala), die den Nutzen des Austauschs und neu gewonnen Perspektiven durch die Kommunikation mit der Praxis hervorhoben. Große Zustimmung (MW  $\approx$  4) erzielte in der Befragung außerdem die Aussage, dass sich die Wahl der Forschungsansätze im Rahmen des Austauschs mit der Praxis grundsätzlich bestätigt habe (Buntins, 2020).

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Bildungswesen mit vorübergehenden Schulschließungen und Digitalunterricht sowie der temporären Umstellung auf digitale universitäre Lehrveranstaltungen haben die Notwendigkeit der Nutzung von digitalen Bildungsanwendungen, insbesondere digitalen Lernplattformen und Videounterricht, noch einmal deutlich vor Auge geführt. Dies deckt sich mit Einschätzungen aus der Bildungsberichterstattung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Schmid et al., 2018), die ihrerseits auf Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (Eickelmann, Bos & Gerick, 2019) sowie dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) Bezug nehmen. Sie hatten die ausbaufähigen digitalen Kompetenzen in der Schülerschaft sowie bei Erwachsenen in Deutschland verdeutlicht und Verbesserungsbedarf bei Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und bei IT-Infrastrukturen in Deutschland aufgezeigt. Diese besonderen Bedingungen dürften geeignet sein, die Innovationsmüdigkeit im

Bildungswesen in koordinierten Vorstößen zu überwinden. Die hohe Anzahl unkoordiniert verbreiteter, nicht ausschließlich aus der Wissenschaft vorgebrachter Innovationen, mit denen Lehrpersonen in der Praxis in den letzten Jahrzehnten konfrontiert wurden, scheint sich nämlich ungünstig auf die erfolgreiche Implementation von Neuerungen ausgewirkt zu haben (Reinders et al., 2011; sowie Spiel, 2009). Gerade in Bezug auf die Digitalisierung bei Bildungsprozessen dürfte nun aber ein gesellschaftlicher Konsens darüber vorliegen, dass ein „innovationsfreudiges Klima“ im deutschen Bildungswesen dringlich notwendig ist.



## 6. Empfehlungen für den Aufbau einer geeigneten Transferstrategie

Grundsätzlich ist Transferarbeit ein Übersetzungs- und Kontextualisierungsprozess mit einigem Gestaltungsanspruch, in dem viele Faktoren berücksichtigt werden müssen (Schemme, 2017). Auf der Basis der oben skizzierten Gelingensbedingungen sowie konzeptuellen Überlegungen und Erfahrungswerten der Autoren sollen abschließend einige Hinweise zum Aufbau einer geeigneten Transferstrategie formuliert werden.

1. *Langfristige und angemessene Planung des Transfers:* Als Grundvoraussetzung ist zunächst einmal die Berücksichtigung hinreichender personeller und finanzieller Ressourcen für den Transfer schon bei der Beantragung von Forschungsprojekten zu nennen. Erkenntnisse aus den Modellversuchen haben gezeigt, dass erfolgreicher Transfer oftmals bereits an finanziellen Möglichkeiten und der mangelnden personellen Ausstattung scheitern kann (Nickolaus & Schnurpel, 2001; Gräsel et al., 2006). Forschende allein sind mit der Aufgabe des Transfers strukturell überfordert. Die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler besitzen in aller Regel nicht die ausreichende Zeit sowie die hinreichenden Feldkenntnisse, um die Transferaufgabe ohne Unterstützung zu bewältigen (Schrader & Goeze, 2011). Zugleich setzen Praktiker Neuerungen entsprechend der eigenen Erfahrungswirklichkeit und Überzeugungen um (Fishman, 2014; Larsen & Hunter, 2014), wenn sie keine wissenschaftliche Unterstützung erhalten, was die ursprüngliche Zielsetzung verfälschen und die erwarteten Effekte einschränken kann. Auch besteht ohne wissenschaftliche Begleitung die Gefahr, dass Praktiker eine stark durch persönliche Interessen geleitete Interpretation von Forschungsergebnissen vornehmen (Schrader & Goeze, 2011).

Transferstellen, die inzwischen als immanenter Bestandteil vieler Forschungseinrichtungen etabliert sind, bieten hier Unterstützung. In den Transferstellen arbeiten in der Regel Personen mit wissenschaftlicher Ausbildung und entsprechender Feldexpertise beziehungsweise entsprechendem Praxishintergrund, welche die Forschenden unterstützen. Idealerweise trägt die Zusammenarbeit zu einer stärkeren Transferorientierung im Forschungs- bzw. Entwicklungsprozess bei. Diese schließt ein, dass die Produktidentität in der Praxis erhalten bleibt und gleichzeitig die Anforderungen, die für eine erfolgreiche Implementation erfüllt werden müssen, angemessen berücksichtigt werden (Ludwig, 2017).

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Transferaufgaben komplex und ressourcenintensiv sind. Dementsprechend sollte ein der Transferstrategie angemessener projektspezifischer Stellenanteil bereits in der Antragsphase eines Forschungsprojekts eingeplant werden, da die Transferleistung zwar von einer gegebenenfalls vorhandenen Transferstelle beratend unterstützt werden, jedoch je nach Format und Kanal nur durch Projektpersonal mit entsprechender Expertise zum Forschungsgegenstand erbracht werden kann (bspw. Durchführung von Fachvorträgen oder Weiterbildungen). Abhängig vom Fördermittelgeber können hierfür unter Umständen auch Teilprojekte beantragt werden. Beispielsweise fördert die Deutsche Forschungsgemeinschaft Teilprojekte im Bereich Öffentlichkeitsarbeit oder Transfer (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2018, S. 9–10).

2. *Forschungsvernetzung, Konzeption und Pflege von Forschung-Praxis-Partnerschaften:* Für viele Personen der Bildungspraxis, wie Lehrkräfte in den Schulen, Lehrpersonen in der Weiterbildung und sogar Personen in der Bildungsadministration sind die Prinzipien der kompetitiven Wissenschaftslandschaft nicht durchschaubar. Von ihnen geht in der Regel der Wunsch nach vernetzten und aufeinander abgestimmten Forschungsaktivitäten aus. Hier ist nicht nur die Vernetzung mit der Schulaufsicht und Fortbildungsinstitutionen gemeint, sondern auch die Vernetzung der Forschungsprojekte untereinander. In der Tat erscheint es so besser möglich, der Innovationsmüdigkeit in der Bildungspraxis entgegenzuwirken. Im Wissenschaftssystem bedeutet dies allerdings eine nicht zu unterschätzende Herausforderung, für die unter Umständen neue Wege gefunden werden müssen. Eine aktuelle Empfehlung (DIE, 2020) lautet, dass Forschungsprojekte eine Strategie zur Gestaltung und Pflege der Forschung-Praxis-Partnerschaften (Gräsel, 2010) konzipieren, die Rückkopplungsschleifen im Forschungsprozess in die Praxis und aus der Praxis zurück in die Wissenschaft beinhaltet (z.B. über regelmäßige Netzwerkaktivitäten). Hierbei ist die frühzeitige Gewinnung von Partnerinstitutionen in der Praxis angeraten, die wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenüber aufgeschlossen und an langfristiger Kooperation interessiert sind. Dabei ist es allein schon aus ökonomischer Perspektive in der Regel nicht zielführend, diese ausschließlich projektbezogen aufzubauen.

Vielmehr sollten Forschungsinstitute ihre Partnerinstitutionen in der Praxis idealerweise über den begrenzten Rahmen einzelner Forschungsprojekte hinaus an sich binden. Netzwerke von Bildungsinstitutionen können zum Transfererfolg beitragen, sofern sie vorausschauend geplant und gestaltet werden (Reinders et al., 2011). Bei der Gestaltung der Netzwerkaktivität ist eine frühzeitige Festlegung von Zielen, Zeitpunkten, Personal und Inhalten zielführend. Beispielsweise müssen im Hinblick auf den Aspekt des Personals Hierarchieebenen auch innerhalb der Bildungseinrichtung beachtet werden. Angesichts der belegten großen Bedeutung der Schulleitung für die Realisation von Innovationen (Bonsen, 2016), erscheint es beispielsweise auf den ersten Blick zielführend, an dieser Stelle anzusetzen und die Leitungsperson für die Projektarbeit zu gewinnen. Tatsächlich sind Leitungspersonen jedoch oftmals schwer zu erreichen, sodass sich alternativ



die Kontaktaufnahme über die zweite Leitungsebene in der Praxis als sehr ratsam erweisen kann. Dabei sind schon in der Kommunikation bestehende Praktiken zu respektieren, Bedenken zu adressieren und der Nutzen der eigenen Forschung zu verdeutlichen.

3. *Kommunikationsformate und Dialog:* Notwendig ist darüber hinaus die Entwicklung geeigneter Kommunikationsformate, die auf abstrakte Wissenschaftssprache verzichten und einen Austausch von Forschung und Praxis auf Augenhöhe ermöglichen. Hier sei noch einmal die wichtige Bedeutung der Transferstellen hervorgehoben, die unter Umständen bereits passende Formate aufgebaut und in der Praxis etabliert haben.

Im Hinblick auf die praxisnahe Aufbereitung von Forschungsergebnissen und deren Darstellungselementen bieten die oben ausgeführten Ergebnisse des wbmonitor 2018 (Christ et al., 2019) Orientierung. Kurzreviews, wie sie etwa das Clearinghouse der Technische Universität München erstellt, scheinen für die Kommunikation mit der Praxis besser geeignet als empirische Originalarbeiten. Ein wesentlicher Schritt in Richtung Transfer ist die Nutzung geeigneter Kommunikationsportale. Hier sind für die Schul- und Hochschulbildung zum Beispiel das Portal des Tübinger Instituts für Wissensmedien (IWM), (<https://www.e-teaching.org>) und für die Weiterbildung die Plattform „wb-web“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn (<https://wb-web.de/>) zu nennen. Dialogorientierte Veranstaltungsformate können abschließenden oder längerfristig begleitenden Charakter haben. Sie können je nach Format (z.B. Fokusgruppen) auch eine Doppelfunktion als Erhebungs- und Transferinstrument annehmen.

Für das Feld der Digitalisierung in der Bildung ergeben sich, wie oben bereits angedeutet, einige Besonderheiten. So ist die zeitnahe Aufbereitung von Ergebnissen angesichts der Entwicklungsgeschwindigkeit von Technik und ihren Anwendungen in der Bildung notwendig, da ansonsten die Gefahr eines Relevanzverlusts bei größerer Verzögerung des Transfers von Ergebnissen besteht. Dies ist deshalb besonders problematisch, weil gerade dem Schulsystem eine gewisse Trägheit im Hinblick auf die Implementation wissenschaftlicher Innovationen nachgesagt wird (Rogers & Shoemaker, 1971; Spiel, 2009; Spiel et al., 2009a). Entsprechend ist eine gewisse Vorlaufzeit einzuplanen, bis sich Innovationen in der Breite gefestigt haben. Darüber hinaus ist gerade im Hinblick auf das Feld Digitalisierung zu beachten, angemessene Kommunikationskanäle zu wählen. So sehr die Forschungscommunity auch am Printmedium für die Publikation von Forschungsergebnissen hängt, erscheint doch der Versuch, Erkenntnisse zu Digitalisierung in der Bildung primär über traditionelle Medien zu verbreiten, überholt.

4. *Incentives:* Angesichts des hohen Aufwands für Praxiseinrichtungen sollten Incentives (Anreize, wie etwa eine Prämie) für die Beteiligung an Forschung-Praxis-Partnerschaften in Erwägung gezogen werden (DIE, 2020). Diese können unterschiedliche Formen annehmen. Im Rahmen eines Netzwerks können Bil-

Praxiseinrichtungen bei der Selbstpräsentation als innovative und forschungsorientierte Einrichtung Unterstützung durch Forschungsinstitute erhalten, etwa durch die Nennung als Forschungspartner oder Ausweisung als Teil des Forschungs-Praxis-Netzwerks. Praxiseinrichtungen können kostenfreie Abonnements der Publikationsorgane der wissenschaftlichen Einrichtung erhalten oder kostenfrei an Fachveranstaltungen teilnehmen; darüber können sie auch über themenbezogene Aktivitäten unterrichtet und gegebenenfalls in diese einbezogen werden. Projektspezifische Incentives können auch durch datenbasiertes Feedback, Teilauswertungen oder Weiterbildungsangebote zum Forschungsgegenstand realisiert werden. Um angemessene und ansprechende Incentives zu erarbeiten und umzusetzen, kann auf die Expertise einer Transferstelle zurückgegriffen werden.

5. *Lehrpersonal:* Für die Einbindung von Lehrpersonen in den Transfer ist mit Blick auf den Transfererfolg eine gemeinsame und verbindliche Definition der Teilziele (Meilensteine) und der Gesamtziele notwendig. Zudem ist es sinnvoll, die Selbstwirksamkeitserwartung und das Kompetenzerleben der Lehrenden durch Umsetzung einer Transfermaßnahme zu stärken, gerade im Hinblick auf die in vielen Bildungskontexten noch ausbaufähigen digitalen und/oder medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden. Hierzu schlagen Gräsel et al. (2006) Rückmeldungen über den Kompetenzfortschritt in Projektpublikationen sowie kollegiale Rückmeldungen in Lehrendenteams und Tandemgruppen vor. Mit Gräsel (2019) lässt sich schlussfolgern, dass kooperative Settings wie Fortbildungen für Lehrpersonen oder professionelle Lerngemeinschaften geeignet sind, in der Praxis Konzepte zu erarbeiten, wie wissenschaftlich begründete Bildungsinnovationen zum Beispiel zur Arbeit mit digitalen Lernmedien Eingang in die Arbeit vor Ort finden können. In vielen wissenschaftlichen Institutionen arbeiten inzwischen Instruktionsdesignerinnen und -designer mit einem Arbeitsschwerpunkt im Bereich des Lernens mit digitalen Medien, die – einen hierfür ausgewiesenen Stellenanteil vorausgesetzt – diesen Prozess in Praxisorganisationen begleiten können.
6. *Indikatorik und Transfererfolg:* Die Frage, woran der Transfererfolg bemessen werden kann, lässt sich grundsätzlich beantworten. In der Transferforschung werden hier verschiedene Maße genannt, wie die Aufhebung bzw. Reduktion von Ausgangsproblemen oder die Verbesserungen der Schulleistungen, aber auch Kriterien wie die Stärkung der Kooperationskultur zwischen den Lehrpersonen oder das Etablieren von Strukturen zur Professionalisierung der Lehrpersonen (Gräsel et al., 2006). Problematisch ist jedoch, dass Erfolgskriterien für die Forschung nur mit großem Aufwand empirisch messbar sind und, wie oben detaillierter erläutert, der langfristig erfolgreiche Transfer schwer bestimmbar ist. Dies gilt insbesondere, wenn keine langfristigen Kooperationsbeziehungen zu den jeweiligen Praxisinstitutionen bestehen. Auch ist die übliche Förderpraxis – mit einer Perspektive von meist 36 Monaten – mit der Untersuchung langfristiger Effekte nicht gut kompatibel. Diese Diffusität in Bezug auf Erfolgskriterien führt oftmals dazu, dass diese von Forschungsinstitutionen und den dort tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eigenständig abgeleitet werden. Schrader und Goeze (2011) weisen darauf hin,

dass sich die schwierigen Bedingungen für erfolgreichen Transfer evidenter Befunde in Politik und Praxis auch an ebendieser unklaren Indikatorik für Transferleistungen bei Forschungsinstituten zeigen. Es sei hier in Anlehnung an Gräsel (2019) vorgeschlagen, dass eine oberflächliche Erfassung des Transfererfolgs vermieden, stattdessen die konkrete Verankerung von Innovationen und langfristige (positive wie negative) Wirkungen im Hinblick auf Überzeugungen und Handlungsmuster der Lehrpersonen und kognitiven Merkmalen der Lernenden (Nickolaus et al., 2010) erfasst werden sollten. Dies verweist wiederum auf die erste Handlungsempfehlung, denn langfristige Effekte sind in etablierten Forschung-Praxis-Gemeinschaften leichter zu untersuchen. Wie oben bereits angedeutet, lassen sich hier „zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen“, denn digitale Tools wie Online-Erhebungen von Indikatoren und Online-Meetings mit Praxispartnern ermöglichen eine langfristige Begleitung der Implementation auf ökonomische Weise und können darüber hinaus der Digitalisierung im Bildungswesen Vorschub leisten.

Für Forschende ergibt sich hieraus jedoch ein weiteres Problem: Bislang ist noch ungeklärt, inwiefern sich das zeitaufwendige Engagement in Transfer überhaupt lohnt, etwa bei der Einwerbung von Drittmitteln oder in Berufungsverfahren. Es dürfte klar sein, dass langfristig Engagement in erfolgreichen Transfer seitens der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nur zu erwarten ist, wenn auch entsprechende Anreize im Wissenschaftssystem gesetzt werden.

# Literatur

**Anderson, T. & Shattuck, J. (2012).**

Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020).**

*Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: wbv Publikation.

**Bernhard-Skala, C. (2021).**

Gestaltungsorientierte Forschungszugänge zu Organisationen in der Digitalisierung des Bildungswesens. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Hrsg.), *DIE RESULTATE aus Forschung und Entwicklung (Band 1)*. Verfügbar unter: [https://www.die-bonn.de/doks/DIE%20RESULTATE/DIE\\_Resultate\\_No1\\_Bildungsorganisationen\\_in\\_der\\_Digitalisierung.pdf](https://www.die-bonn.de/doks/DIE%20RESULTATE/DIE_Resultate_No1_Bildungsorganisationen_in_der_Digitalisierung.pdf)

**Bonsen, M. (2016)**

Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance (Band 7)*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11)

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019).**

*Innovative Hochschule-Bund-Länder-Initiative zur Förderung des forschungsbasierten Ideen-, Wissens- und Technologietransfers.* Bonn: BMBF.

**Buntins, K. (2020).**

*Digi-EBF: Ergebnisse der Welle 2 Befragung der Förderprojekte.* Verfügbar unter: <https://didaktik.info/event/vorgestellt-ergebnisse-der-welle-2-befragung-der-foerderprojekte/>

**Brandt, P., Biel, C. & Schöb, S. (2020).**

Gekonnt Handeln und eigene Kompetenzen entwickeln. Das EULE-Lernangebot für Lehrende in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(4), 57–63. <https://doi.org/10.3278/HBV2004W007>

**Bryk, A. and Schneider, B. (2002).**

*Trust in Schools: A Core Resource for Improvement.* New York, NY: Russell Sage Foundation.

**Christ, J., Koscheck, S., Martin, A. & Widany, S. (2019).**

*Wissenstransfer – wie kommt die Wissenschaft in die Praxis?* (Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018, 1. Aufl.). Bonn. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/37002>

**Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020).**

*Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019* (Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019, 1. Aufl.). Bonn. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/37372>

**Coburn, C. E. (2003).**

Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32, 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>

**Da'as, R. (2021).**

School principals' skills and teacher absenteeism during Israeli educational reform: Exploring the mediating role of participation in decision-making, trust and job satisfaction. *Journal of Educational Change*, 22, 53–84. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09385-0>

**Desimone, L. (2002).**

How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433–479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>

**Deutsche Forschungsgemeinschaft (2018).**

*Hinweise zur Begutachtung von Anträgen im Programm Sonderforschungsbereiche.* Bonn: DFG. Verfügbar unter: [https://www.dfg.de/formulare/60\\_14/60\\_14\\_de.pdf](https://www.dfg.de/formulare/60_14/60_14_de.pdf)

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2020).**

*Wissenstransfer am DIE.* Bonn. Verfügbar unter: [https://www.die-bonn.de/docs/2020\\_5\\_Wissenstransfer\\_Konzept\\_DIE.pdf](https://www.die-bonn.de/docs/2020_5_Wissenstransfer_Konzept_DIE.pdf)

**Eickelmann, B., Bos, W. & Gerick, J. (2019).**

*ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Münster: Waxmann. Verfügbar unter: [https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf)

**Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development.** In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.).

*Design-Based Research* (15–44). Stuttgart: Franz Steiner.

**Fischer, F., Waibel, M. & Wecker, C. (2005).**

Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 427–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0149-7>

**Fishman, B. J. (2014).**

*Designing usable interventions: bringing students perspectives to the table.* *Instructional Science*, 42, 115–121. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9298-x>

**Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001).**

What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>

**Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003).**

Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 228–256. <https://doi.org/10.1108/09578230310474403>

**Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001).**

Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37, 130–166. <https://doi.org/10.1177/00131610121969262>

**Gräsel, C. (2010).**

Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>

**Gräsel, C. (2019).**

Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung*, 11. Jahrgang (S. 2–11). Wiesbaden: Springer VS.

**Gräsel, C., Jäger, M. & Wilke, H. (2006).**

Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus, C. Gräsel & M. Abel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider.

**Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004).**

Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.

**Hascher, T. & Schmitz, B. (2010).**

*Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Handlungsweisen.* Weinheim & München: Juventa.

**Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014).**

Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140–149. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000216>

**Hattie, J. (2008).**

*Visible learning.* Abingdon: Routledge.

**Heid, H. (2015).**

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 390–409.

**Hunneshagen, H. (2005).**

*Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und –hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien.* Münster: Waxmann.

**Jäger, M. (2004).**

*Transfer in Schulentwicklungsprojekten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Kelly, A., Lesh, R. & Baek, J. (Eds.) (2008).**

*Handbook of design research methods in education.* New York: Routledge.

**Larsen, D. E. & Hunter, J. E. (2014).**

Separating wheat from chaff: How secondary school principals' core values and beliefs influence decision-making related to mandates. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 71–90.

**Ludwig, J. (2017).**

Forschung, Lernen und Transfer in Modellversuchsprojekten. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung (Berichte zur beruflichen Bildung*, S. 109–126). Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. C. (2010).**

Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>

**Nickolaus, R., Gönnerwein, A. & Petsch, C. (2010).**

Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 39–58. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0112-0>

**Nickolaus, R. & Schnurpel, U. (2001).**

*Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung* (Bd. 1). Bonn: BMBF.

**Pant, H.A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008).**

Offenheit für Innovation. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 827–845.

**Preußler, A., Kerres, M. & Schiefner-Rohs, M. (2014).**

Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser, P. Grell (Hrsg.) *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Jahrbuch Medienpädagogik.* Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_13)

**Reinders, H., Gräsel, C. & Ditton, H. (2011).**

Praxisbezug Empirischer Bildungsforschung. In H. Reinders H., H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung* (S. 221–233). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_19)

**Rogers, E. M. (2003).**

*Diffusion of innovations (5th ed.).* New York: The Free Press.

**Rogers, E. M. & Shoemaker, F. (1971).**

*Communication of innovations. A crosscultural approach.* New York: Free Press.

**Sabatier, P.A. (1986).**

Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6, 21–48. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00003846>

**Schemme, D. (2017).**

Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung* (Berichte zur beruflichen Bildung, S. 13–40). Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2018).**

*Monitor Digitale Bildung – Schule im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

**Schmidt, W. H. & Prawat, R. S. (1999).**

What does the Third International Mathematics and Science Study tell us about where to draw the line in the top-down versus bottom-up debate? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21, 85–91. <https://doi.org/10.3102/01623737021001085>

**Schrader, J. & Goeze, A. (2011).**

Wie Forschung nützlich werden kann. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 67–76.

**Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020).**

Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>

**Spiel, C. (2009).**

Evidenzbasierte Bildungspolitik und Bildungspraxis – eine Fiktion? Problemaufriss, Thesen, Anregungen. *Psychologische Rundschau*, 60, 255–256. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.4.255>

**Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W. (2009a).**

Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. *Psychologische Rundschau*, 60, 241–242. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.4.241>

**Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W. (2009b).**

Transfer psychologischer Erkenntnisse – eine notwendige, jedoch schwierige Aufgabe. *Psychologische Rundschau*, 60, 257–258. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.4.257>

**Spoden, C. & Schrader, J. (2021).**

Gestaltungsorientierte Forschungszugänge als Antwort auf die Digitalisierung bei Bildungsprozessen? Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Hrsg.), *DIE RESULTATE aus Forschung und Entwicklung (Band 2)*. Verfügbar unter: [https://www.die-bonn.de/doks/DIE%20RESULTATE/DIE\\_Resultate\\_No2\\_Gestaltungsorientierte\\_Forschung\\_zu\\_digitalen\\_Lern-%20und\\_Bildungsmedien.pdf](https://www.die-bonn.de/doks/DIE%20RESULTATE/DIE_Resultate_No2_Gestaltungsorientierte_Forschung_zu_digitalen_Lern-%20und_Bildungsmedien.pdf)

**Stokes, D. E. (1997).**

*Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Washington, D. C.: Brookings Institution Press.

**Tschannen-Moran, M. and Gareis, C. R. (2015).**

Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>

**Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2018).**

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In Knaus, T. (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 423–448). München: Kopaed.

**Weber, T. (2004).**

Gemeinsames Wissen. Unter welchen Bedingungen wir sagen, dass ein Wissenstransfer gelungen ist. In S. Wichter und O. Stenschke (Hrsg.), *Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers* (= Transferwissenschaften 3) (S. 17–32). Frankfurt: Peter Lang.

**Wissenschaftsrat (2016).**

*Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Köln. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?blob=publicationFile&v=1>

**Wissenschaftsrat (2020).**

*Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier.* Köln. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html>

**Valentine, J. W. & Prater, M. (2011).**

Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5–30. <https://doi:10.1177/0192636511404062>

**Ziegler, B. (2006).**

Transferstrategien und Transfermaßnahmen im Schulprogramm Lesen und Schreiben für alle (PLUS). In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung* (S. 389–420). Baltmannsweiler: Schneider.



## Abstract

Die vorliegende Handreichung behandelt Forschung-Praxis-Transfer in der Bildungsforschung unter Berücksichtigung des Gegenstandsbereiches Digitalisierung. Sie verfolgt das Ziel, Forscherinnen und Forschern eine systematische Reflexionsfolie zur Planung und Entwicklung von Transferaktivitäten in Forschungsprojekten an die Hand zu geben. Die Handreichung stellt dazu nach Hinweisen zur wissenschaftlichen Relevanz von Transfer typische anwendungs- und nutzeninspirierte Forschungsansätze der Bildungsforschung vor, welche die Gewinnung von Interventionswissen in den Vordergrund rücken. Dies leitet über zu Kernmerkmalen des Transfers von Forschungsergebnissen und anschließend zu Gelingensbedingungen für diesen Transfer in der Bildungsforschung. Auf dieser Basis entwickelt die Argumentation sechs grundlegende Empfehlungen (1) zur Transferplanung, (2) zur notwendigen Forschungsvernetzung und der Konzeption und Pflege von Forschungs-Praxis-Partnerschaften, (3) zu Kommunikationsformaten und Dialog, (4) zu Incentives, (5) zum Personal und schließlich, (6) zur Indikatorik und zur Transfererfolgsmessung.

Schlagworte: Anwendungsorientierung, Forschungstransfer, Digitalisierung, Transferplanung

*The present publication treats knowledge transfer between educational research and educational practice. It aims at providing tools and knowledge for systematically developing and planning knowledge transfer processes within their own research projects. The authors start by explaining, why knowledge transfer is worth to be considered by researchers. They outline use-inspired-research approaches in educational research and characterize knowledge transfer in educational research. They, finally, provide six recommendations on how to plan knowledge transfer processes and put them into practice, involving the following: (1) transfer planning, (2) the necessary research networking and the conception and maintenance of research-practice partnerships, (3) communication formats and dialogue, (4) incentives, (5) staff and (6) indicators for measuring the success of transfer.*

*Keywords: applied research, research transfer, digitization, strategy for research-practice transfer*

## Förderhinweis

Diese Publikation entstand im Rahmen des Projekts „Metavorhaben Digi-EBF“ und wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JD1800C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

## Zu den Autoren

Christian Spoden ist seit 2022 Professor für Allgemeine Psychologie, Methodenlehre und Differenzielle Psychologie an der Hochschule Emden/Leer. Forschungsschwerpunkte: Psychologische Diagnostik, Psychometrie sowie Forschungsmethodik und Forschungsausrichtung. E-Mail: christian.spoden@hs-emden-leer.de

Dr. Christian Bernhard-Skala ist seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Organisation und Programmplanung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Forschungsschwerpunkte: Digitalisierungsstrategien von Weiterbildungseinrichtungen, subjektorientierte Erwachsenenbildung, erwachsenenpädagogische Organisationstheorie, Raum und Region in der Erwachsenenbildung, Wissenschafts-Praxis-Transfer.

Jan Koschorreck arbeitet seit 2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Arbeitsschwerpunkte: Wissenstransfer, Digitalisierung, Medienpädagogik, Open Educational Resources.

Jan Rohwerder ist seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Arbeitsschwerpunkte: Verantwortlicher Redakteur der *weiter bilden*. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung