

Beiträge zur Schulentwicklung

Veronika Manitius, Nils van Holt (Hrsg.)

Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft

Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft

Veronika Manitius, Nils van Holt (Hrsg.)

Beiträge zur Schulentwicklung

**herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen**

(QUA-LIS NRW)

Veronika Manitius, Nils van Holt (Hrsg.)

Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft



Beiträge zur Schulentwicklung

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Redaktion QUA-LiS: Hermann Meuser,
Peter Dobbelsstein, Ulrich Janzen, Dr.in
Veronika Manitiu, Tanja Webs

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design,
Ascheberg

Bestellnummer: 6004748
ISSN: 2509-3460
ISBN (Print): 978-3-7639-6088-0
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6089-7

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Veronika Manitius & Nils van Holt</i> Transfer als Gegenstand von Programmatik und Forschung. Einige Diskurs- beobachtungen	9
<i>Elisabeth Franzmann & Nils Berkemeyer</i> Professionalisierung im Spannungsfeld von Wissensordnungen – Wissens- soziologische Überlegungen zur Mehrdimensionalität des Wissens und zur Bedeutung für den Wissenstransfer	17
<i>Martin Heinrich & Lilian Streblow</i> Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrkräftebildung	33
<i>Alexander Martin</i> „Auch mal ein bisschen verwöhnt werden ...“. Explorative Befunde zu Bedürf- nissen und Bedarfen in der Lehrkräftefortbildung	53
<i>Johanna Otto, Jan-Hendrik Hinzke & Kris-Stephen Besa</i> Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL (Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen) ...	71
<i>Julia Gerick & Pierre Tulowitzki</i> Organisation von Schule in einer digitalen Welt – Empirische Befunde und Implikationen für die Fortbildung schulischer Akteure	89
<i>Kerstin Drossel, Birgit Eickelmann, Sonja Port & Ramona Lorenz</i> Berufliche, pädagogische und didaktische Professionalisierungsmaßnahmen in der Sekundarstufe im Zeitalter der Digitalisierung und der Zusammen- hang mit der Förderung digitaler Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern	107
<i>Eva Kamarianakis & Tanja Webs</i> Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schul- interner Lehrkräftefortbildungen	129

<i>Franziska Müller, Silvia Greiten, Daniel Mays & Matthias Trautmann</i> Wissenstransfer durch Kooperation? Kritische Analyse ausgewählter Planungskontexte kooperierender Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Fachlehrkräfte	151
<i>Bettina Amrhein & Benjamin Badstieber</i> Professionalisierung von Schulleitungen für Inklusion – Erarbeitung einer empirisch gestützten Handreichung zur Gestaltung schulischer Inklusion	171
<i>Isabella Richter</i> Berücksichtigung des Übergangserlebens in der Lehrerfortbildung – konzept- tuelle Überlegungen zum Übergangmanagement auf der Grundlage einer Fallstudie	191
<i>Sabine Klomfaß, Waldemar Kesler & Johannes Stier</i> Welchen Transfer können Lehrerinnen und Lehrer im Hochschuldienst leisten?	211
Autorinnen und Autoren	231

Vorwort

Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern ihrer Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z. B. die inklusive Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztage oder die interkulturelle Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechende Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle wissenschaftliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung; zum anderen richtet es sich unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band versteht sich als eine wissenschaftsnahe Publikation, die zurückgeht auf die Herbsttagung 2018 der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB), welche von QUA-LiS NRW ausgerichtet wurde und die sich mit dem thematischen Fokus „Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft“ einem aktuellen Schwerpunkt in bildungsadministrativen und wissenschaftlichen Debatten widmete. In diesem Kontext wird insbesondere der Frage nachgegangen, wie es im Sinne einer evidenzorientierten Steuerung erfolgreicher als bislang gelingen kann, Forschungswissen in bildungspraktische Handlungsfelder (Bildungspraxis, -administration und -politik) zu transferieren und dort fruchtbar zu machen. Gleichzeitig wird thematisiert, wie Wissenschaft Impulse aus der Praxis für Forschungsarbeiten gewinnbringend aufgreifen kann.

Im Rahmen der Tagung widmete man sich diesen Fragestellungen mit Blick auf die Lehrerbildung und hier vor allem bezogen auf die Lehrerfortbildung. Der vorliegende Band ist ein Ergebnis der Tagungsdiskussionen und versteht sich als ein An-

gebot, Überlegungen und Erkenntnisse zu transformativen Strategien aufzugreifen, die zur Nutzung von Forschungswissen in der Lehrer(fort)bildung beitragen. Mein Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die zunächst auf der Veranstaltung vorgetragen und anschließend ihre Beiträge bearbeitet und für diese Publikation zur Verfügung gestellt haben.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachliche Debatte um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Frage nach gelingender Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht bereichern und damit auch Forschungs- und Wissenstransfer in diesen Handlungsfeldern befördern.

Eugen L. Egyptien

Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Transfer als Gegenstand von Programmatik und Forschung. Einige Diskursbeobachtungen

VERONIKA MANITIUS & NILS VAN HOLT

Transfer ist ein „altes“ Thema, das derzeit wieder verstärkt diskutiert wird – so könnte man denken, wenn man die aktuellen Diskussionen beobachtet. Die Debatten finden sich nicht nur im wissenschaftlichen und administrativen Fachdiskurs (vgl. z. B. Schreiner et al., 2019; Bieber et al., 2018), sondern werden auch in der politischen Öffentlichkeit verhandelt, wenn beispielsweise die Frage nach dem Nutzen der einst großflächig eingeführten Instrumente der Neuen Steuerung (z. B. Schulinspektion oder Teilnahme an den Schulleistungsstudien) verhandelt wird (vgl. etwa Deutschlandfunk 04.04.2017). Dahinter steht angesichts mangelnder Effekte dieser Steuerungsmaßnahmen auf Einzelschulebene die Erkenntnis, dass Transferarbeit im Zusammenhang mit diesen Instrumenten gescheitert ist bzw. die Ziele, die man mit solchen Reformen verknüpft hat, zumindest in Gänze bislang nicht erreicht sind. Einzuordnen ist dieser Sachverhalt letztlich in die schon deutlich ältere Diskussion um das Theorie-Praxis-Problem (Benner, 1980; Vogel, 1990).

„Alt“ ist das Transfer-Thema insofern, weil sicherlich schon, seit es Schulreformen gibt, Debatten darüber geführt werden, warum beispielsweise schulsystemische Steuerungsmaßnahmen nicht die intendierten Wirkungen hervorrufen oder aber warum vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse von der Praxis, gleich ob Schul- oder Schulverwaltungspraxis, nicht für die Qualitätsentwicklung des Schulsystems aufgegriffen und verarbeitet werden. Hieran sowie angesichts dessen, dass es sich beim Transfer um ein „Dauerthema“ handelt, wird deutlich, dass Folgen von einzelnen Schritten in Transferprozessen (beispielsweise die Überführung einer wissenschaftlichen Erkenntnis in eine praktische Handlungsmaßnahme) zwar geplant, aber nicht linear realisiert werden können, da kausale Zusammenhänge in Transferprozessen schlecht vorhersehbar sind und die für erfolgreiche Transferarbeit transformativen Leistungen der Beteiligten vielfältigen Einflussfaktoren unterliegen (Kontextbedingungen, Einstellungen usw.).

In jüngerer Zeit¹ hat die Frage nach gelingendem Transfer im Bildungsbereich gestützt durch bildungspolitische Programmatik Aufwind erhalten: So hat die Kultusministerkonferenz ihre Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring überarbeitet und der Notwendigkeit einer verbesserten Transferarbeit in der Verarbeitung und Nutzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen einen stärkeren Stellenwert zugewiesen, indem sie fordert, „Implementationsprozesse wissenschaftlich zu begleiten, um diese

¹ Gute 15 bis fast 20 Jahre zuvor wurde das Transferthema schon einmal besonders programmatisch gefördert über die Modellversuchsprogramme der Bund-Länder-Kommission (siehe umfassend Nickolaus & Gräsel, 2006). Ein Beispiel dafür ist z. B. das Projekt SINUS bzw. das Nachfolgeprojekt Sinus-Transfer (Stadler et al., 2007).

mit dem Wissen über Gelingensbedingungen erfolgreich gestalten zu können“ sowie „steuerungsrelevantes Wissen auch tatsächlich für die Entwicklung des Bildungssystems und jeder Schule zu nutzen“ (KMK, 2015, S. 5 f.). In dem neu eingefügten Kapitel „Mehr anwendungsbezogenes Wissen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis“ adressiert die KMK außerdem mit den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Länder konkrete Akteure für die Arbeit daran, Transfer von Forschungswissen für die Praxis erfolgreicher als bislang zu gestalten (ebd., S. 13 f.). Diese wiederum haben sich in Reaktion darauf auf ein gemeinsames Positionspapier verständigt, welches inhaltliche Überlegungen zum Transferverständnis und Absichtsbekundungen zu konkreten Maßnahmen enthält (Bieber et al., 2017). Darüber hinaus ist neben diesen Diskursen zu Transfernotwendigkeiten und akteursbezogenen Zuständigkeiten auch eine verstärkte Förderung von Transferforschung zu beobachten, wie etwa das BMBF-Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung verdeutlicht, in welchem es heißt: „Insbesondere sollen Innovations-[.] Implementations- und Transferforschung stärkere Berücksichtigung finden“ (BMBF 2017, S. 4). Neben diesem spezifischen Fokus der Forschungsförderung sind auch Bemühungen zu finden, Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse institutionell zu stärken, wie beispielsweise die Einrichtung des *Clearing House Unterricht* an der Technischen Universität München zeigt. Hier soll Wissenschaft mithilfe von Metaanalysen systematisch Forschungserkenntnisse für die Praxis adäquat aufbereiten.² Ein ähnliches Angebot wird auch im Kooperationsverbund von einigen Landesinstituten/Qualitätseinrichtungen der Länder über den „Forschungsmonitor Schule“ bereitgestellt (vgl. Manitiuis & Rosendahl, 2018). Die Idee solcher Maßnahmen ist es, dass über die Bereitstellung relevanter Informationen und eine möglichst adressatengerechte Aufbereitung empirisch ermittelter Evidenzen die Auseinandersetzung der Bildungspraxis mit Erkenntnissen der Bildungsforschung erleichtert wird (Seidel et al., 2017).

Hinsichtlich dieser strukturellen und programmatischen Aktivitäten lässt sich festhalten, dass es offenbar vor allem Bemühungen in zwei Richtungen gibt: Zum einen wird das Ziel verfolgt, *inhaltlich* Forschungserkenntnisse für die qualitative Weiterentwicklung von Bildungspraxis zu nutzen und hierfür auch verbesserte Transferwege und -strategien zu entwickeln und zu erproben. Dies findet seinen Niederschlag u. a. in Unterstützungsmaterialien, in der Einrichtung institutioneller Angebote wie ein Clearinghouse, in der verstärkten prozessbezogenen Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft z. B. in Schulentwicklungsprojekten usw. Es fehlt jedoch im deutschsprachigen Raum häufig an einer Reflexion und Verständigung darüber, welche Transfermodelle den Programmen und Projekten zugrunde gelegt werden, wie sich Strategien zu welchem Zweck unterscheiden und was überhaupt die Wirkannahmen sind, die mit Transfermaßnahmen verknüpft werden.

2 Die Einrichtung von Clearinghouses ist eine Strategie, die international schon länger verfolgt wird, siehe z. B. The Norwegian Knowledge Centre for Education, das Danish Clearinghouse for Educational Research, das What Works Clearinghouse (USA) sowie das Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (UK). Über den Erfolg solcher Einrichtungen, also inwiefern die intendierten Transferziele erreicht werden, ist bisher noch wenig bekannt.

Zum anderen besteht die Absicht, Forschung zu Transfer im Bildungsbereich verstärkt zu fördern. Zwar liefern gleichwohl die erforschten BLK-Programme der Vergangenheit wie SINUS (Krebs & Prenzel, 2008) oder CHiK (Demuth et al., 2008) sowie Forschungsarbeiten zu kleineren Schulentwicklungsprojekten (z. B. van Holt, 2014) bereits Erkenntnisse zu Transferprozessen, allerdings bestehen dennoch nach wie vor erhebliche Forschungsdesiderate. Dies betrifft etwa die Theoriebildung und eine differenzierte Auseinandersetzung mit Verständnisweisen und Begrifflichkeiten, wie z. B. dem Transferbegriff und angewandten Modellvorstellungen zu Transferprozessen – auch, wenn aktuell diesbezüglich allmählich eine entsprechende Diskursänderung auszumachen ist (z. B. Wiesner & Schreiner, 2019; Ng-A-Fock et al., 2015). Zudem fehlt es häufig auch an interdisziplinären Bezügen in der auf den Bildungsbereich bezogenen Transferforschung, etwa zur Wissenstransferforschung der Kommunikationswissenschaften (vgl. z. B. Wichter & Busch, 2006; Antos & Weber, 2005). Lediglich in der Modellierung von Transfervorstellungen in den Debatten um die Nutzung von Evidenzen erfolgt gelegentlich ein Rückgriff auf Analogien zur Medizin, der unterstellt wird, diesbezüglich größere Transfererfahrungen zu haben. Tatsächlich zeigt allein die vorliegende Literaturlage, dass die Medizin eine längere Tradition der Beschäftigung mit dem Transferthema hat (vgl. Ward, 2017). Gleichzeitig ist ein einfacher Übertrag von Erkenntnissen der Forschungen aus der Medizin auf Transferaktivitäten im Bildungsbereich unplausibel – unter anderem, weil Forschungen in der Medizin häufiger generalisierbar sind als in der Erziehungswissenschaft, wo der spezifische und komplexe Forschungsgegenstand Bildungspraxis analoge Generalisierungsmöglichkeiten erschwert. Notwendig erscheint für eine Transferforschung im Bildungsbereich vor allem auch ein wissenschaftlicher Diskurs über die Erziehungswissenschaft als eine *Transferwissenschaft* in dem Sinne, dass sie Transferprozesse zum Forschungsgegenstand hat. Damit einher geht eine erforderliche Auseinandersetzung mit selbst zu setzenden Ansprüchen an entsprechende Forschung (vgl. z. B. Antos, 2001).

Angesichts dieser Desiderate sind die aktuell zu beobachtenden, zunehmend aufgelegten Forschungsprojekte und Forschungsarbeiten zu Fragen des Transfers eine Entwicklung, die verspricht, auf obige Desiderate Antworten zu finden. Das empirische Vorgehen in diesen Arbeiten ist häufig explorierend und die theoretische Rahmung der Forschungszugänge deutlich spezifischer, indem der Blick etwa auf Informationsverarbeitung (Demski, 2017), auf Wissensmanagement (Heitmann, 2011; Manitius & Groot-Wilken, 2017), auf Kooperationskonstellationen (Bremm et al., 2019; Hartmann et al., 2016) oder auf Schulentwicklungsprozesse (Koch, 2011) gerichtet wird. Fehlend scheint jedoch insgesamt eine deutlich breitere Rezeption des schon vorliegenden internationalen Forschungsstandes zu sein – beispielsweise Arbeiten, die dezidiert die in Transferprozessen eingebundenen Akteurskonstellationen sowie die damit verknüpften Schnittstellen und Interdependenzen analysieren und Implikationen für Modell- und Theoriebildung liefern (z. B. Malin et al., 2018; Ward, 2017; Farley-Ripple et al., 2017; Neal et al., 2015; Cooper, 2013). Dass hier noch Bedarf an Aufarbeitung besteht, zeigt exemplarisch bereits die Tatsache, dass die

schulsystemischen Institutionen in Deutschland, die Einzelschulen unterstützen sollen und denen rein programmatisch eine wichtige Rolle in Transferprozessen zugewiesen wird, bislang kaum erforscht werden (z. B. Schulaufsicht und Landesinstitute). Die angloamerikanische Forschung zu *policy implementation* liefert hierzu Hinweise (z. B. Honig, 2006).

Neben den grundsätzlichen Fragen nach Formen und Akzenten in der Transferdiskussion und -forschung ist von Interesse, um welche *inhaltlichen* Gebiete es sich handelt, in denen Transferarbeit und Transferforschung erfolgen soll. Dies begründet sich zum einen darin, dass der Transfergegenstand selbst in den Fokus rückt, also die Frage danach, was eigentlich transferiert werden soll – was wiederum im Zusammenhang steht mit dem Erfolg entsprechender Transferprozesse (Jäger, 2004; van Holt, 2014). Zum anderen kann so nach den spezifischen strukturellen und kontextualen Bedingungen gefragt werden, die in diesem Feld vorherrschen und ebenfalls auf den Transferprozess einwirken.

Im Bildungsbereich ist die Lehrerbildung ein breites Feld, das qua Definition transformatorisch auf die Schulpraxis wirken soll. Über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung sollen angehende und bereits praktizierende Lehrkräfte auch mithilfe von Forschungswissen für die Schulpraxis und somit auch für die Qualitätsentwicklung von Schule professionalisiert werden (KMK, 2019). Insbesondere sicherlich auch vor dem Hintergrund dieses Transferanspruches ist die Lehrerbildung ein Bereich, der immer wieder auch Reformen unterzogen wird. Die Frage nach der Profession des Lehrerberufs und der entsprechenden Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist dabei fast schon ein Dauerthema in den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten (vgl. etwa Terhart, 2011; Tenorth, 2006; Neuweg, 2013) und wird als wichtiger Baustein schulsystemischer Bemühungen um die Qualitätsentwicklung begriffen, wie nicht zuletzt die große Programmaßnahme von Bund und Ländern „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zeigt. Das mit bis zu 500 Mio. Euro geförderte Programm verfolgt das Ziel, die Qualität der Lehrerbildung zu optimieren (BLV, 2013). Mit dieser Offensive soll u. a. auch auf die Forderung nach einer nachhaltigen, qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung in allen drei Phasen (Studium, Referendariat, Fortbildung) reagiert werden.

Der vorliegende Band behandelt Forschungen in der Lehrerbildung, insbesondere der Lehrerfortbildung, in zweierlei Perspektive: Einerseits wird aufgezeigt, welche Implikationen Forschungserkenntnisse zu vielfältigen schulischen Themen wie Digitalisierung, Inklusion, Schulentwicklungsberatung, Übergangmanagement etc. für die Weiterentwicklung der Lehrer(fort)bildung haben. Andererseits werden die transformatorischen Leistungen der Lehrerbildung selbst zum Gegenstand der Beiträge, wenn Fragen nach Wissenstransfer, Kooperationsprozessen und Transfersteuerung in der Lehrerbildung behandelt oder aber grundsätzliche wissenssoziologische Überlegungen angestellt werden. Der Fokus des Bandes, der vor allem auf der Lehrerbildungsphase der Fortbildung liegt, geht auf die im Herbst 2018 am Landesinstitut für Schule in Soest ausgerichtete Tagung der Kommission Bildungsplanung, Bil-

dungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) zurück, die sich diesem Themenschwerpunkt gewidmet hat.

Als Herausgeber sehen wir in der Vielfalt der Beiträge auch eine Spiegelung der weiter oben angeführten Charakteristika des wissenschaftlichen und programmatischen Transferdiskurses – entsprechend sind die benannten Desiderate sicherlich mit diesem Band noch nicht behoben. Und so erscheint aus unserer Sicht der Titel der damaligen KBBB-Tagung und nun dieses Bandes *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* passend, weil damit angezeigt wird, dass in dieser Institutionen-Konstellation Transferprozesse stattfinden und man sich von einseitig linearen Transfervorstellungen – beispielsweise von der Wissenschaft zur Praxis hin – verabschieden muss, das *Wie* dieser Prozesse jedoch gleichzeitig noch nicht hinreichend analytisch ausgeschärft und erforscht ist. Wir hoffen, mit diesem Band einen Beitrag in diese Richtung bereitzustellen.

Literatur

- Antos, G. (2001). Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexpllosion. In S. Wichter & G. Antos (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft* (6–31). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Antos, G. & Weber, T. (Hrsg.). (2005). *Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Benner (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (4), 485–497.
- Bieber, G., Egyptien, E., Klein, G., Oechslein, K. & Pikowsky, P. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Verfügbar unter https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf [05.08.2019].
- BLV (2013). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013.
- Bremm, N., Hillebrand, A., Manitius, V. & Jungermann, A. (2018). Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten. *transfer Forschung ↔ Schule*, (4) 2018, 131–142.
- Cooper, A. M. (2013). Research Mediation in Education: A Typology of Research brokering Organizations That Exist Across Canada. *Alberta Journal of Educational Research* (59)2, 181–207.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung: empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas. Schulentwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (Hrsg.). (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- Deutschlandfunk vom 04.04.2017. *Ist Bildung messbar?* Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/internationale-studien-ist-bildung-messbar.680.de.html?dram:article_id=383052 [06.08.2019].
- Farley-Ripple, E., Tilley, K. & Tise, J. (2017). *Brokerage and the research-practice gap: A theoretical and empirical examination*. Paper presented at the 2017 annual meeting of the American Educational Research Association.
- Hartmann, U., Decristan, J. & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, 179–199.
- Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: VS Springer.
- Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In M. I. Honig (Hrsg.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (S. 1–23). Albany, NY: State University of New York Press.
- Jäger, Michael (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krebs, I. & Prenzel, M. (2008). Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Das Beispiel SINUS. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 297–314). Münster: Waxmann.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015)*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [07.08.2019].
- Malin, J. R., Brown, C. & Trubceac, A. S. (2018). Going for Broke: A Multiple-Case Study of Brokerage in Education. *AERA Open* 4(2), 1–14.
- Manitius, V. & Rosendahl, J. (2018). Forschungsmonitor Schule – Forschungserkenntnisse für die Praxis aufbereiten. *berufsbildung* 170, 10–13.

- Manitius, V. & Groot-Wilken, B. (2017). Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 266–280). Münster: Waxmann.
- Neal, J., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J. & Lalwlor, J. (2015). Brokering the Research-practice Gap: A Typology. *American Journal of Community Psychology* (56), 422–435.
- Neuweg, G.-H. (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309.
- Ng-A-Fook, N., Kane, R. G., Butler, J. K., Glithero, L. & Forte, R. (2015). Brokering knowledge mobilization networks: Policy reforms, partnerships, and teacher education. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (122).
- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.). (2006). *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren.
- Seidel, T., Mok, S. Y., Hetmanek, A. & Knogler, M. (2017). Meta-Analysen zur Unterrichtsforschung und ihr Beitrag für die Realisierung eines Clearing House Unterricht für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7, 311–325.
- Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbelstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.). (2019). *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Stadler, M., Ostermeier, C. & Prenzel, M. (2007). *Abschlussbericht zum Programm SINUS-Transfer*. Kiel: IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Verfügbar unter http://www.sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Schlussbericht_ST.pdf [05.08.2019].
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt, *Pädagogische Professionalität*. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention – Eine Analyse von Transfer und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln*. Technische Universität Dortmund: Dissertation. Verfügbar unter https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33607/1/140901_Diss_NvH_final.pdf [02.09.2019].
- Vogel, P. (1990). Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? *Der pädagogische Blick*, 6 (1), 34–40.
- Ward, V. (2017). Why, whose, what and how? A Framework for knowledge mobilisers. *Evidence & Policy* 13(3), 477–97.
- Wichter, S. & Busch, A. (Hrsg.). (2006). *Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–150). Münster: Waxmann.

Professionalisierung im Spannungsfeld von Wissensordnungen – Wissenssoziologische Überlegungen zur Mehrdimensionalität des Wissens und zur Bedeutung für den Wissenstransfer

ELISABETH FRANZMANN & NILS BERKEMEYER

1 Einleitung

Die Lehrkräftebildung ist eine „Baustelleninstitution“: An Lehrkräftebildung wird beständig gebaut, mal an den Strukturen, mal an den Formaten und mal an den Inhalten; dabei sind manche Phasen mehr, andere weniger betroffen. Die Bachelor- und Master-Umstellung, Praxissemester, Bildungswissenschaften, Inklusion, um nur einige der letzten großen Baustellen innerhalb der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu nennen, sind Belege hierfür. Hinter den beständigen Bau- und Umbaubemühungen, also der Dauerreform der Lehrkräftebildung, steckt eine tiefe Unzufriedenheit mit ihren Wirkungen, ihrer Reichweite und nicht zuletzt auch mit ihrem Image. Eine der großen Herausforderungen dabei ist die Sicherstellung der Vermittlung eines angemessenen Professionswissens, welches im Spannungsfeld von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und bildungswissenschaftlichem Wissen vermutet wird und das durch die KMK-Standards für die Lehrerbildung (Bieber et al., 2018) auch erstmalig – zumindest in Ansätzen – kodifiziert worden ist. Dieses Professionswissen soll nun im Rahmen eines Kontinuums Lehrerbildung (Berkemeyer & Schneider, 2004) vermittelt, aufgebaut und gesichert werden, wobei klar ist, dass der dritten Phase der Lehrkräftebildung (Einstieg in den Lehrberuf) und der vierten Phase (berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen) hierbei eine immer größere Bedeutung zukommt. Professionalisierung (Mulder et al., 2009) wird in diesem Zusammenhang einerseits kooperativ in Lerngemeinschaften (Berkemeyer et al., 2015) und andererseits durch wissenschaftliches Wissen normiert und orientiert gedacht, sodass Professionalisierung auf zwei Wissensformen basiert, die ihrerseits aber nicht homogen, sondern ebenfalls plural gedacht werden müssen: Plural sind diese beiden Wissenstypen, da sie einerseits auf kontingentem Erfahrungswissen basieren, das aus Lernprozessen in Praxisgemeinschaften entsteht und stark von bisherigen biographischen Lernerfahrungen und Deutungsannahmen geprägt ist. Neben diesem basieren sie auch auf wissenschaftlichem Wissen, das den Lernenden als theoretisches, empirisches, konzeptuelles, aber auch spekulatives Wissen begegnet

und je unterschiedlich wissenschaftstheoretisch fundiert ist. Aktuell erfährt diese wissenschaftliche Wissensform, die insbesondere im Kontext einer quantitativ-empirischen Unterrichts- und Schulforschung entsteht, eine besondere Aufmerksamkeit. Exemplarisch kann die Wirkweise an der Idee des Clearing House vorgestellt werden (Seidel et al., 2017). Die KMK hat die Erwartungen in Bezug auf diese spezifische wissenschaftliche Wissensform wie folgt beschrieben:

„Die Aufgabe der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder besteht in diesem Zusammenhang darin, Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreitern. Um nachhaltig Wirkung in der Fläche erzielen zu können, bedarf es ferner besonderer Implementations- und Transferstrategien in den Ländern“ (KMK 2015, S. 14, zit. n. Bieber et al., 2018, S. 4).

Eine erste Antwort hierauf ist das von den Landesinstituten erarbeitete Positionspapier zum Transfer von Forschungswissen (Bieber et al., 2018), das die oben benannten Aspekte aufgreift und operationalisiert. Das Papier zeichnet sich durch folgende Hintergrundannahmen aus:

- kontextsensible Sozialtechnologie (teilweise explizit),
- Evidenzorientierung (explizit),
- Befriedigung der schulpraktischen Bedarfe (explizit),
- Verbesserung der Systemleistung (teilweise explizit),
- Transfer kann jenseits der bestehenden Wissensordnung organisiert, geplant und durchgeführt werden bzw. ist kompatibel zu diesen (implizit),
- Problemdefinition und Transferfragen sind voneinander unabhängig (implizit).

Ohne hier im Detail auf die einzelnen Punkte einzugehen, weisen sie doch auf einen Ausgangspunkt für die Überlegungen in diesem Beitrag hin: Es wird nämlich von machtfreien und klaren Wissensordnungen ausgegangen, die quasi unabhängig von den Akteuren im schulischen Feld implementiert werden können. Was jedoch nicht in Rechnung gestellt wird, ist die Frage, wie dieses Wissen und die Wissensordnungen entstehen und welche Anerkennungsmuster in Bezug auf die verschiedenen Wissensformen dominant sind. Es muss dabei bedacht werden, dass es vergleichsweise offensichtlich ist, dass die politischen Akteure sich beispielsweise nur in ausgewählten Situationen an ihre eigene Forderung der Evidenzbasierung halten und so Glaubwürdigkeitsfragen entstehen, die im schulischen Feld nicht einfach negiert werden dürfen. Man denke hier beispielsweise an die Befunde zur notenbasierten Beurteilung, zu Strukturfragen im Schulsystem u. a. m. Soll über Wissen im Sinne kognitiver Standards (Deutsch, 1969; Willke, 2016) normiert werden, muss es allgemeine Gültigkeit besitzen und nicht je nach Akteursgruppe beurteilt werden.

Dieser Beitrag möchte ebenjene Aspekte des Transfergeschehens wissenssoziologisch näher beleuchten, ohne dabei schon einen theoriebildenden oder systematischen Anspruch zu erheben. Vielmehr verstehen wir den Beitrag als eine explorierende Heuristik, die künftige Forschungen anregen könnte und ergänzende

Perspektiven auf die Analyse von Transfer ermöglichen soll. Im Anschluss an die Idee der kritischen Schulsystementwicklungsforschung (Berkemeyer et al., 2019) soll zugleich gefragt werden, welche Pathologierisiken sich aus der von uns angenommenen Spannung zwischen Wissensordnung, Problemdefinition und Wissenstransfer ergeben können. Während bislang also vor allem personale und organisationale Merkmale als Transferprobleme benannt werden (exemplarisch Jäger, 2004), versucht der folgende Beitrag stärker die strukturellen Probleme des Transfers in Form von Wissensordnungen zu thematisieren. Wir enden mit einem kurzen Blick auf ein aktuelles Projekt, in dem die Idee einer professionsspezifischen Enkulturation in bestehende Wissensordnungen erkundet werden soll.

2 Theoretische Rahmung

In der bisherigen Diskussion über Transfer (vgl. zusammenfassend Nickolaus & Gräsel, 2006) werden zwei Problembereiche möglicherweise übersehen: Seitens des Bildungssystems werden Probleme und Lösungsstrategien definiert. Diese wiederum werden von den verschiedenen beteiligten Akteuren – bspw. Lehrkräfte, Fortbildner, Administrationspersonal und Wissenschaftler – beobachtet. Somit existieren verschiedene Beobachtungen und ggf. auch unterschiedliche Problemwahrnehmungen. Blickt man aus einer Perspektive der Wissensordnungen auf Wissenstransferprozesse, rückt die Relationierung der verschiedenen Problemwahrnehmungen und der entsprechenden Lösungen in den Mittelpunkt und fragt nach der Passung zwischen den von den verschiedenen Akteuren vorgeschlagenen Problemlösungen und ihren Problembeschreibungen.

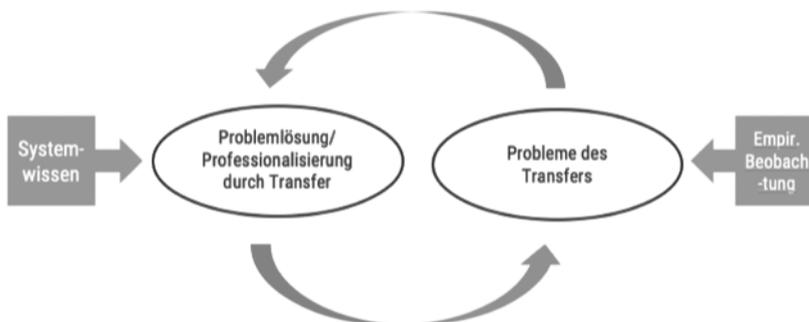


Abbildung 1: Heuristik der Entstehung von Wissensordnungen im Bereich schulischen Innovationstransfers

Abbildung 1 verweist auf das Wechselverhältnis von Problemlösungsstrategien durch Wissenstransfer und den dabei immer wieder sichtbar werdenden Problemlagen des Transfergeschehens. Hierzu werden unterschiedlichste (wissenschaftliche) empirische Beobachtungen durch die verschiedensten Akteure angestellt und im Kontext des vorhandenen Systemwissens interpretiert. Dieser Gesamtprozess erzeugt spezi-

fische Wissensordnungen. Aktuell, wie eingangs beschrieben, bildet die Evidenzorientierung eine wesentliche Wissensordnung, die zu bestehenden Wissensordnungen (z. B. geisteswissenschaftlicher Pädagogik) in Konkurrenz tritt. Die Konkurrenz dieser Wissensordnungen basiert auf den unterschiedlichen Praktiken und Überzeugungen, die für die Problembeschreibung verantwortlich sind und basiert neben den je individuellen Deutungen auch auf institutionell gerahmten Deutungsmustern und berücksichtigt so immer schon die Frage, ob die Problemdefinition der jeweiligen Anerkennungsordnung der Institution, also ihrer Rechtfertigungsordnung, die sich auch in Legitimationsfragen ausdrückt, gerecht wird. Vorhandene Regelmäßigkeiten wie etwa das Format des Fortbildungsprogramms, das immer wieder mit neuen Inhalten gefüllt und neu aufgestellt wird, verweisen auf solche spezifischen, dominanten Wissensordnungen. Welche Inhalte aktuell präsent sind und von den Akteuren als wichtig wahrgenommen werden, hat weniger mit deren Wahrheitsgehalten zu tun als vielmehr damit, welche Wissensordnung gerade vorherrschend ist oder sich als passfähig zu politischen Problembeschreibungen erweist und den Rahmen zur Legitimation bietet. So lassen sich die immer wieder in neuen Gewändern auftretenden didaktischen Moden (Innovationen) erklären; von Klippert bis Hattie.

Professionstheorien haben für den Prozess der Professionalisierung durch Wissenstransfer eigene Lesarten gefunden. Pfadenhauer formuliert hierzu: „[u]nter Professionalisierung versteht man den ‚Prozess der sozialen Verfestigung von Berufsrollen durch die Systematisierung eines Wissensgebietes, die Länge und Komplexität der (institutionell spezialisierten) Ausbildung, die Beglaubigung beruflicher Kompetenzen in institutionellen Kategorien (Lizenzen) und ein Geflecht von auf Sonderwissen bezogenen Selbst- und Fremdtypisierungen“ (Pfadenhauer, 2003, zit. n. Knoblauch, 2014, S. 292 f., Hervorh. wegg.).

Hinter einer Profession verbergen sich also bestimmte Wissensgebiete, Deutungsmuster und Kategorisierungen, die bzgl. der Anschlussfähigkeit an andere Wissensgebiete eine potenzielle Herausforderung werden können, wie wir später noch sehen werden. Zugleich „herrscht allerdings große Uneinigkeit darüber, ob die Ausbildung von Professionen nun vor allem eine Antwort auf ‚objektive‘ gesellschaftliche Anforderungen darstellt (wo ein dauerhaftes gesellschaftsweites Handlungsproblem auftaucht, bildet sich eine Profession aus), oder ob die Professionen die ‚Probleme‘ selbst definieren, ja kreieren, um dadurch besondere Privilegien oder Macht zu erhalten“ (Knoblauch, 2014, S. 293 f.).

Dabei ist anzunehmen, dass die Problemdefinition, die von den Strukturen des Systems moderiert wird, auch von den jeweiligen Akteuren, ihren Positionen im Feld und biographisch geformten Deutungsmustern abhängt und geformt wird. Zum anderen sind aber die strukturellen Rahmungen, die unter anderem in netzwerkspezifischen Kommunikationswegen, hierarchisch erzeugten Erwartungsmustern sowie in durch (Fach-)Öffentlichkeiten gelenkten Aufmerksamkeiten bestehen, entscheidend für die je aktualisierte Wissensordnung, die dann wiederum die Grundlage für die Transferbemühungen darstellt. Genau in diesem Konstellationsgefüge können nun Pathologierisiken vermutet werden, die als dysfunktionale und strukturell ver-

ankerte Kommunikationsroutinen über Prozesse des Wissenstransfers verstanden werden können. So ist die Nichtberücksichtigung bestehender Wissensordnungen bei dem Versuch der Neuausrichtung auf eine alternative Wissensordnung deshalb problematisch, weil sie Selbstwertbeschädigungen mit sich führt. Die einseitige Behauptung, man müsse etwas nun entlang dieser oder jener neuen Ordnung begreifen, schließt eine Herabwürdigung anderer Wissensordnungen faktisch ein. Werden diese nicht kommunikativ aufgegriffen, Anschlüsse zwischen den Wissensordnungen gesucht und die Üblichkeiten dieses Wandels in den Wissensordnungen herausgearbeitet, werden Pathologien wahrscheinlich.

2.1 Zur Mehrdimensionalität des Wissens

Versuche, den Wissensbegriff greifbar zu machen, gibt es unzählige, die sich je nach Absicht und Kontext deutlich voneinander unterscheiden. Im Folgenden schlagen wir vor, sieben Aspekte in Bezug auf den Wissensbegriff zu unterscheiden, die zugleich auf Praktiken des Umgangs mit Wissen hindeuten. Dabei sind diese Aspekte keineswegs klar voneinander zu trennen, vielmehr erfolgt dies hier in analytischer Absicht.

Konstruktion und Geltung des Wissens

Dieser erste Aspekt verweist auf eine wissenschaftstheoretische Fragestellung, die von den beteiligten Akteuren womöglich gar nicht bewusst in Rechnung gestellt wird, in der es letztlich jedoch darum geht, welche Art des Wissens als normgebend akzeptiert werden kann. Hier treten die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Schulen mit ihren je fächerspezifischen Ausprägungen in Konkurrenz miteinander. So kann auch das erfahrungsbasierte Wissen über Praxis mit eingeschlossen werden, da es letztlich eine Spielart des lebensphilosophischen, am Verstehen orientierten Wissens darstellt. Wer nun auf andere Konstruktionen des Wissens trifft, schreibt diesen womöglich auch eine andere oder gar keine Geltungsreichweite zu. Dies zeigt sich, wenngleich doch schief und verkürzt, z. B. beim Theorie-Praxis-Problem oder im Positivismusstreit.

Wissenspolitiken

Bei der Frage der Wissenspolitiken (Stehr, 2003) geht es darum, wer über welches Wissen verfügen darf, aber auch verfügen sollte. Praktisch sichtbar wird dies im Schulsystem beispielsweise bei den im Rahmen der Vergleichsarbeiten erhobenen Leistungsdaten. Doch auch bei der Besetzung von zentralen Stellen der Wissensinfrastruktur (s. u.) spielen Wissenspolitiken eine Rolle. Mit dem Begriff der Wissenspolitik wird also dem Aspekt der Macht eine besondere Bedeutung zugewiesen

1 Die bloßen Systematisierungsmöglichkeiten von Wissen sind sehr weitläufig. Einer der wohl bekanntesten Unterscheidungen von Wissensformen stammt von Polanyi (Polanyi & Nye, 1958) und beschreibt die Differenz von explizitem und implizitem Wissen (vgl. auch Willke, 2007, S. 35 ff.). Des Weiteren können Wissensformen auch an anderen Differenzlinien wie bspw. individuell – kollektiv, theoretisch – praktisch, aber auch isoliert – kontextualisiert und propositional – prozedural unterschieden werden (Antos & Weber, 2009, S. 5).

und somit die Diskussion über Wissen aus ihrem rationalen Schlummer geweckt (Stehr & Grundmann, 2015).

Wissenskommunikation

Wissen ist nur sprachgebunden denkbar; darum kann ein Transfer von Wissen nur kommunikativ sinnvoll vorgestellt werden. Werden diese Kommunikationsprozesse verkürzt im Sinne trivialer Sender-Empfänger-Modelle gedacht, können leicht Friktionen auftreten, die Deutsch (1973) als Verletzungen der Integrität und Würde von lernenden Systemen beschrieben hat. Die Schulpädagogik kann als Konsequenz aus dieser Erfahrung aufgefasst werden, denn die Bearbeitung genau dieses Problems ist für sie zentral. Entsprechend gilt es, dass Wissenstransfer weniger als Transport von A nach B gedacht wird, sondern als ein kommunikativ geleiteter Lernprozess.

Infrastrukturen und Institutionen des Wissens

Wissen wird im Kontext einer spezifischen Infrastruktur und eigener Institutionen bewahrt und zirkuliert. Klöster und die von ihnen aktiv betriebenen Netzwerke können dies für die mittelalterliche Epoche sinnbildlich verdeutlichen. Hier fallen Infrastruktur und Institution noch zusammen. Aktuell ist eine solch einfache Beschreibung nicht mehr möglich. Schulbuch- und Wissenschaftsverlage, Plattformen, Bibliotheken (von Landes- bis hin zu Schul- und Lehrerzimmerbibliotheken), Lernmaterialien, Printmedien u. v. a. m. stehen zur Verfügung und speisen sich je nach Wissenspolitik und -kommunikation in den Konkurrenzkampf der Wissensordnungen ein, wobei diese Infrastruktur selbst spezifischen Wissensordnungen unterliegt.

Wissensmärkte

Durch die Infrastrukturen und Institutionen des Wissens entsteht ein Wissensmarkt, der nicht mehr nur von der Frage der Wahrheit des Wissens geprägt ist, sondern vor allem von erwarteten Anschlussmöglichkeiten und der erlebten Selbstbestätigung abhängt. Wissen, das sich in bestehende Institutionen und persönliche Überzeugungsmuster einpassen lässt, dürfte auf diesem Markt erfolgreicher sein als solches, das zunächst fremd für die bestehenden Wissensordnungen ist. Hiermit ist dann auch auf die Frage nach der Bewertung des Wissens und damit nach den möglichen Chancen für Anschlusskommunikation hingewiesen.

Wissensevaluation

Evaluationen werden im Bereich wissenschaftlicher Diskurse, des Aus- und Aufbaus von Infrastrukturen und Institutionen, sowie auf Wissensmärkten sichtbar. Wesentlich scheint hier aber zudem der Aspekt des öffentlichen Vernunftgebrauchs (Forst, 2011; Habermas, 2013; Negt, 2011), also der demokratischen Aushandlung über normgebende Wissensbestände. Professionsspezifische Printmedien erfüllen diese Funktion mitunter.

Ethik des Wissens

Mit diesem letzten Aspekt soll darauf hingewiesen werden, dass sowohl die Entstehung als auch die Verwendung von Wissen sowie die Wissenskommunikation unter ethischen Gesichtspunkten betrachtet werden können. In Bezug auf die Wissenspolitiken leuchtet dies schnell ein. Doch auch der Prozess der Evaluation von Wissen kann ethisch reflektiert werden. Dieser reflexive Wissensaspekt kann persönlich realisiert werden, muss sich aber vor allem in Standards der Infrastruktur und in den Institutionen des Wissens realisieren.

2.2 Wissensordnungen

Wissensordnungen lassen sich durch drei Bereiche kennzeichnen: Erstens Repräsentationen des Wissens (Infrastruktur und Institutionen), zweitens (Sprecher-)Positionen des Wissens und drittens Praktiken der Rechtfertigung und Legitimation, beispielsweise die Markierung von Wissen als praxisrelevant. Mit Repräsentationen bezeichnen wir die verschiedenen Formate und Formen, in denen Wissensordnungen auftreten können. Die Dimension der Positionen bzw. Hierarchien beschreibt, welche Macht- und Anerkennungsmechanismen wirksam werden. Die dritte Dimension der Rechtfertigungs- und Legitimationspraktiken hebt auf die Sprachspiele ab, die in der jeweiligen Wissensordnung verwendet werden. Hinzukommt, dass bestimmte Sprecher in Bezug auf die Wissensproduktion im Feld einen normativ übergeordneten Status innehaben. Eine solche Rolle als „knowledge leader“ hat bspw. das Methodentraining von Heinz Klippert (2008, 2012), etwas später die Hattie-Studie (Hattie, 2008) und schließlich das Thema Evaluation inne, dessen Rezeption etwas reißerisch fast als Evaluations-Hype bezeichnet werden könnte. Die Rolle der „knowledge leaders“ (oder auch Gatekeeper des Wissens, z. B. die Verantwortlichen der großen, von der Politik in Auftrag gegebenen Studien) können Verfahren, Formate, Themen oder Personen einnehmen, die gerade aktuell sind und eine herausgehobene Position innerhalb der Wissensordnung einnehmen sowie auch bzgl. der Legitimation eine besondere Stellung genießen. Somit kann es zu einer Vermischung von Wissensbeständen, die bereits machtvolle Positionen einnehmen, und den als neu „gehypten“ Wissensbeständen in Form von Praktiken oder Themen kommen. Festzuhalten ist, dass Anerkennung in und von Wissensordnungen nicht ausschließlich nach einem Modus der Wahrheit funktioniert, sondern dass Fragen der Macht, der Sprecherposition und der Legitimation hierbei ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Hinzukommt, dass institutionelle Praktiken der Reform routinetauglich Zugriff auf dieses dynamische Feld der Wissensordnungen nehmen. Dies könnte als Sprachspiel der Innovation bezeichnet werden. Die Innovation stellt in diesem Fall jeweils dasjenige dar, was im Feld der Wissensordnungen gerade eine besonders elabourierte Position einnimmt (vgl. Reh & Reichenbach, 2014).

2.3 Professionalisierung als Wissenskulturation

Beim Wissenstransfer geht es demnach nicht um die bloße Übertragung und anschließende Anwendung neuer Inhalte, sondern um die Enkulturation einer Gruppe oder auch eines Individuums und damit um die Aufgabe bestehender und die Über-

nahme neuer, fremder Deutungsmuster und Sinngebungsprozesse sowie auch darum, die Vielfalt der Aspekte, die Wissen sichtbar und lesbar machen, die Bedingungen der Kommunikation, die Politiken und Evaluationsmechanismen zu erkennen. Diese Wissenskulturation kann auch als Professionalisierung durch Wissensaufklärung verstanden werden und ist insofern typisch für die Moderne in dem Sinne, dass das Wissen für sich reflexiv werden muss (Beck, 1986). Geltendes Wissen kann auf seine Entstehungsbedingungen bzw. seine Konstruktion sowie auf seine Legitimation hin befragt werden (Wichter, 2001b). Dies öffnet den Blick dafür, dass die anerkannten Wissensbestände unter spezifischen Bedingungen zur Gültigkeit gelangt sind und damit höchst kontingent sind. Das Gleiche gilt auch für die Wissensbestände von Transferprozessen, im Zuge derer unterschiedliche Verteilungen der Wissensbestände vorliegen können (Wichter, 2001a, S. 258). Diese Perspektive verdeutlicht, dass bei Transferprozessen ein Ungleichgewicht bzw. eine Hierarchie der in den am Wissenstransfer beteiligten Bereichen vorhandenen Wissensformen bislang als selbstverständlich galt und damit einher auch die Abwertung des Wissens im „transferbedürftigen“ Bereich ging. Wissen und die Frage nach Prozessen des Wissenstransfers ist also untrennbar auch mit Machtverhältnissen verknüpft. Hierin liegen zwei Pathologierisiken: Zum einen dann, wenn diese Machtkonstellation nicht reflexiv in die Kommunikation eingebunden wird und zum anderen, wenn aufgrund gekränkter, sich als „weniger wertvoll“ erlebender Akteure eine strukturelle Situation entsteht, die auf Verständigung ausgelegte Kommunikation kaum mehr möglich werden lässt.

2.4 Wissensordnungen im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften

Lehrkräfte sind Akteure an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Wissensordnungen. Im Zuge ihrer Berufsbiografie sind sie „Wandernde“ durch die unterschiedlichen Wissensordnungen und stehen im Spannungsgefüge unterschiedlicher Felder, wie dem der Administration, der Erziehungstätigkeit in der Schule sowie der eigenen Profession. Die machtvollen Positionen, dominanten Legitimationsmuster, Praktiken und Themen sowie die Anerkennungsformate der beteiligten Wissensordnungen unterscheiden sich innerhalb der unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung bzw. in Phasen der Berufsbiografie. Je nach Phase ändert sich die Relationierung der beteiligten Akteure, und damit verschieben sich auch die Relationierungen der beteiligten Wissensordnungen. Dies wird durch die Lokalisierung und die damit einhergehenden Unterschiede weiter verkompliziert (vgl. Louis, 2005), denn das Lokale bietet selbst den Kontext dafür, was als bedeutsam und wichtig bzw. als nützlich in Bezug auf die jeweils eigenen und selbst angenommenen Zweckrationalitäten erachtet wird (mit welcher inhaltlichen, methodischen Position bestehende ich die Prüfung? Welche Projekte und Reformmaßnahmen haben eine Chance auf Realisierung?).

An der Frage der Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften entzündeten sich immer wieder Kämpfe um die Deutungshoheit in diesem Bereich (vgl.

etwa die Debatte Baumert & Kunter (2006) vs. Helsper (2007). Welche Wissensordnungen und -formen finden sich nun im Feld der Lehrkräfteprofessionalisierung und was bedeutet das für die Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Transfer?

Diese Frage ist ohne empirischen Zugang kaum sinnvoll zu beantworten. Hinweise darauf, welche Wissensordnungen im schulischen Bereich allgemein und spezieller in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften beteiligt sein könnten, lassen sich aber auf Basis des Forschungsstandes ableiten. So sprechen Kolbe et al. von einer spezifischen schulischen Wissensordnung, die ganz allgemein durch Curricula, die Struktur des Unterrichts, unterrichtsspezifische Praktiken etc. geprägt sei (Kolbe et al., 2008, S. 130). Diese Wissensordnung zeichne sich durch ihren Fokus auf die „Differenz zwischen anerkanntem Schulwissen und dem nach schulischer Wissensordnung für Lernen nicht-relevanten Wissen“ (ebd. S. 131) aus. Wie andere Wissensordnungen auch ist die schulische Wissensordnung „stets das Resultat von Aushandlungsprozessen zwischen unterschiedlichen Akteuren auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems. Die schulische Wissensordnung ist also nicht per se gegeben, sondern entsteht (periodisch immer wieder neu) in einem Prozess“ (Cribez & Manz, 2015, S. 204), den Cribez und Manz „in Anlehnung an Stehr (2003) als ‚schulische Wissenspolitik‘“ (ebd., S. 204) bezeichnen. Die Unterscheidung, die die Legitimität der schulischen Wissensordnung erzeugt (Kolbe et al., 2008, S. 133), wird durch Referenzsysteme beeinflusst (Cribez & Manz, 2015, S. 205). Als Beispiel nennen Cribez und Manz hierfür die Kirche, die in der Vergangenheit einen erheblichen Einfluss darauf hatte, welche Inhalte zum Gegenstand schulischen Unterrichts wurden und welche nicht. Da aber auch die Referenzsysteme einem Wandel unterliegen, wurde die Kirche in dieser Rolle zunehmend von Wirtschaft und Wissenschaft abgelöst (ebd.). Um jedoch aktuelle Aussagen treffen zu können, müsste hier weitere Forschung stattfinden.

Wie steht es nun aber um die Wissensordnungen, die im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften wirksam werden? Allgemein gesprochen, zeichnen sich „Professionen [...] unter anderem dadurch aus, dass sie selbst bestimmen, was zum Professionswissen gehört“ (Kurtz, 2002, S. 47 ff. zit. n. Cribez & Manz, 2015, S. 212), da nur die Profession selber „über das notwendige Expertenwissen [verfügt], das dafür notwendig ist“ (Cribez & Manz, 2015, S. 212). In die Ausbildung von Lehrkräften sind jedoch nicht nur Lehrkräfte involviert, sondern diese wird in der ersten Phase von Universitäten und politischen Steuerungsimpulsen beeinflusst. Hier steht vor allem die „Umkontextuierung von sozialwissenschaftlichem Wissen in den Horizont der Organisation Schule“ (Bommers et al., 1996, S. 23) bzw. der Spagat zwischen dem Studium der Fach- und der Bildungswissenschaften im Mittelpunkt. Praxisrelevanz und Wissenschaftlichkeit sind die zwei Pole, zwischen denen die erste Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung changiert, formal meist zugunsten der wissenschaftlichen Wissensordnung bzw. der Dominanz der Vermittlung akademischer Wissensinhalte (Terhart, 2009).

In der dritten und vierten Phase, die mit Blick auf die Wissensordnung auch als Phasen der gefestigten Profession bezeichnet werden können, dominiert implizites Wissen in Form von Können, das nur nachträglich expliziert werden kann (Bommes et al., 1996, S. 24). Für Kurtz sind es die „Unsicherheiten der Situationsbezogenheit, des Verstehensdefizits und der Komplexität der Interaktion“ (Kurtz, 2009, S. 49), welche die Professionalität von Lehrkräften prägen. Doch auch diese Wissensordnung ist immer wieder Anfechtungen und Neuerungen unterworfen. Gerade auch im Rahmen von Fortbildungen und der Qualifizierung von Lehrkräften „für die Übernahme neuer Funktionen“ (Altrichter et al., 2010, S. 272, Hervorh. wegg.) werden der Dominanz der schulischen Wissensordnung in dieser Phase vermehrt auch andere, bereichsfremde Wissensordnungen zur Seite gestellt (vgl. auch Radtke, 2014).

3 Pathologierisiken

Neben den bislang kurz erwähnten Pathologierisiken entstehen im Kontext der ersten Phase der Lehrkräftebildung weitere Risiken, die durch strukturell angelegte Spannungsfelder auftreten.

Am Beispiel der Professionalisierung angehender Lehrkräfte in der ersten Phase der Ausbildung zeigen sich, historisch betrachtet, die folgenden Spannungsverhältnisse:

- Forschungswissen und Studieninhalte wurden entkoppelt und entlang von Nützlichkeiterwartungen, Anwendungsbezogenheit (schulische Wissensordnung) und Aspekten der Stabilisierung eigener Erwartungsmuster ausgewählt.
- Gleichzeitig ist die Profession auf die universitäre Ausbildung angewiesen, um ihre „Fachlichkeit“ zu legitimieren.
- Der Konflikt um die Ausgestaltung der Lehrkräfteausbildung findet stärker „hinter der Bühne“ statt, um ein Goffman’sches Bild zu bemühen; direkt sichtbar wird dieser Konflikt zwischen wissenschaftlicher und schulischer Wissensordnung vorwiegend im Diskurs zwischen Professoren, Mittelbau und abgeordneten Lehrkräften.
- Auch innerhalb der Wissenschaften, die an der Lehrkräfteprofessionalisierung beteiligt sind, den sog. Bildungswissenschaften, kann von fehlender Kopplung und dem Fehlen einer einheitlichen Wissensordnung gesprochen werden, was deren Position weiter schwächt und die Frage, wer maßgeblich an der Ausbildung beteiligt sein soll und wer wie welche Wissensformen repräsentieren soll, zum Dauerbrenner werden lässt.

Theoretisch reformuliert bestehen Pathologierisiken also vor allem hinsichtlich der anhaltenden Praxis des *doing difference* zwischen den beteiligten Wissensordnungen und ihrer gegenseitigen Exklusion. Damit gehen problematische Wertzuschreibungspraktiken einher, die den einen Bereich auf- und den anderen abwerten. Hier von betroffen sind sowohl die beteiligten Akteure als auch Formen und Formate.

Dies führt zur Entkopplung von Bereichen und Wissensordnungen, die durch aufeinander bezogene Praktiken eigentlich miteinander verknüpft wären und somit zur Misskommunikation resp. zu den oben skizzierten Pathologierisiken.

4 Professionalisierung im Kontext LADi als Wissenskulturation

Wie kann mit diesen Befunden umgegangen werden? Zunächst ist es wichtig, herauszufinden, welche Wissensordnungen im Gesamtsystem, d. h. in unserem Fall dem Gesamtsystem Schule, vorliegen und welche im Speziellen um die Hoheit bzgl. der Professionalisierung von Lehrkräften konkurrieren. Ist dies bekannt, kann die Frage danach, welches Anliegen in den einzelnen Wissensordnungen verfolgt wird und welche Wissensbestände in ihnen dominieren, besser beantwortet werden. Die konkurrierenden Wissensordnungen sowie die damit verknüpften Akteurs- und Konfliktsituationen, Leitbilder und Semantiken müssen reflexiv zugänglich gemacht werden, um die Möglichkeit einer Integration der verschiedenen Ordnungen zu schaffen, ohne stets gleich Abwehrreaktionen zu provozieren. So, dies unsere Vermutung, kann eine Wissenskulturation als Professionalisierungsprozess in Gang gesetzt werden.

Abschließend versuchen wir in der Dialogarena, die wir aufbauen, einen ersten Ansatz zur Didaktisierung von Pathologierisiken als Planungs- und Entwicklungsprogramme zu entwickeln, da wir die Notwendigkeit sehen, mögliche Pathologierisiken, sind sie erst einmal bekannt, nicht einfach auszublenden, sondern sie bewusst zu thematisieren, in Ausbildungs- und Fortbildungsprogramme zu integrieren und so ihre Bearbeitung zumindest zu ermöglichen. Wird bislang das Misslingen von Transfer entweder auf der personalen oder auf der organisationalen Ebene erklärt und zu bearbeiten versucht – bspw. durch die Überarbeitung von Materialien, durch die Einbeziehung anderer Personen oder durch die verstärkte Motivation der vorhandenen Personen – so ermöglicht die Analyse von Pathologierisiken den Blick auf die Strukturen. Damit geht die Möglichkeit der Didaktisierung dieser Pathologierisiken im Rahmen von Planungs- und Entwicklungsprogrammen einher. Damit wird gelingender Wissenstransfer zwar nicht automatisiert, aber durch das geschärfte Bewusstsein der Akteure für mögliche Hemmnisse gelingenden Wissenstransfers werden diese in die Lage versetzt, Transferprozesse potentiell erfolgreicher zu gestalten und Hindernissen des Prozesses von vornherein vorzubeugen.

Im Rahmen des Projekts „Lehrkräfte als Agenten der Demokratie (LADi)“ sollen Lehrkräfte in ihrer Rolle als Agenten der Demokratie gestärkt werden. Um Lehrkräfte zu befähigen, diese Rolle wahrzunehmen, werden im Rahmen von LADi alle Phasen der Lehrkräftebildung und eine Vielzahl beteiligter Institutionen und bestehende Netzwerke (bspw. DVPB, DeGeDe, Netzwerk für Demokratie und Courage) und die entsprechenden Akteure aus Schule, Zivilgesellschaft, Politik und Wissenschaft miteinander über den thematischen Bezug zur Demokratiebildung ins Ge-

sprach gebracht sowie die bestehenden Netzwerke gestärkt und erweitert. Summer Schools (die erste findet am 19.09.2019 statt) bieten hierfür den Rahmen. Auf dem Weg zur eigenen Professionalisierung unter dem Vorzeichen der Demokratiebildung nimmt die erste Phase der Lehrkräfteausbildung eine herausragende Stellung ein, da hier Grundsteine für die weitere Laufbahn gelegt sowie Deutungs- und Reflexionsschemata geprägt werden. Es ist das Ziel von LADi, Themen der Demokratiebildung im Lehramtsstudium von Beginn der Ausbildung an als Querschnittsthema zu verankern. Bei diesem Vorhaben ist es von großer Bedeutung, auch die Fachwissenschaften als wesentlich an der Lehramtsausbildung beteiligte Akteure miteinzubeziehen und die verschiedenen beteiligten Wissensordnungen in einen produktiven Diskurs miteinander zu bringen. In dem Projekt LADi wird der anerkennende Spagat und die Synthese der Wissensordnungen von Fachwissenschaftlern und der Praxis der Schule sowie der Professionalisierung erprobt, indem die Beteiligten in einen von Reflexivität geprägten Dialog miteinander gebracht werden. In Bezug auf die Frage der Demokratie und Demokratiebildung in Schule, Unterricht und Professionalisierung werden die vorhandenen beteiligten Wissensordnungen ausgelotet, erforscht und für die Akteure vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Problemlagen anschlussfähig gemacht, ohne einer der Wissensordnungen per se Vorrang einzuräumen.

Somit soll die Begegnung mit der Wissenschaft als positive Erfahrung im Lehramtsstudium ermöglicht werden. Der Austausch und Kontakt verschiedener Wissensordnungen wird durch eine breite Vernetzung und Diskussion der Thematik, mit Austauschformaten mit unterschiedlichen Akteursgruppen sowie mit der Einbeziehung eines möglichst weiten Spektrums an Organisationen und Akteuren bewerkstelligt. Multiperspektivität zu gewährleisten und zu bewahren ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, was nicht zuletzt auch durch die unterschiedlichen Foki der Unterprojekte von LADi geleistet wird. Diese beschäftigen sich unter anderem mit den Sinngebungsmustern angehender Lehrkräfte, mit den Sinngebungsmustern von Schülerinnen und Schülern in Mittelthüringen, mit Demokratiebildung mit politikfernen und demokratiekritischen Jugendlichen oder aber auch mit der Sensibilisierung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern für globale Bildung sowie mit Fragen der Professionalisierung von Studierenden bei internationalen Praktika. All dies wird mit dem Anliegen verknüpft, diese Themen und die beteiligten Wissensordnungen reflexiv werden zu lassen und auch immer wieder die Perspektive der Pathologierisiken einzunehmen, zu bewerten und ggf. gegenzusteuern.

Die Herausforderung wird es sein, das Wissen, das im Rahmen von LADi entsteht, wieder im Rahmen der angestrebten Relationierungspraxis in der ersten Phase der Lehrkräftebildung einzuspeisen. Dabei muss auch der Bezug zu den anderen Phasen der Lehrkräfteprofessionalisierung und zu den in ihrem Rahmen beteiligten Akteuren gewahrt und in Relation zueinander gebracht werden. Die Maßgabe, die für derartige Vorhaben aus diesen Ausführungen resultiert, ist folgende: Wenn die Grenzen eines lokal gedachten Wissens überschritten werden bzw. die Wissensbe-

stände ihren Ursprungskontext überschreiten, sollten Prozesse der Relationierung stattfinden, in denen die neuen Wissensbestände zu den bereits vorhandenen in Bezug gesetzt werden und in dortige Wissenspolitik der Anerkennung einbezogen werden.

Insofern bietet LADi die Möglichkeit, die Praxistauglichkeit dieses Vorgehens zu erproben und die Wissensordnungen und -politiken, die in Bezug auf die Lehrkräfteprofessionalisierung wirksam werden, zu erproben.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Antos, G. & Weber, T. (2009). Einleitung. In T. Weber & G. Antos (Hrsg.), *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S. & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 47–73.
- Berkemeyer, J., Berkemeyer, N. & Meetz, F. (2015). Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 12–32). Weinheim: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2015). III Zwischen Netzwerk und Einzelschule – Transfer- und Implementationsprozesse im Projekt Schulen im Team. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, V. Manitiuis & N. van Holt (Hrsg.), *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (S. 69–118). Münster, New York: Waxmann.
- Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2004). Professionalisierung im Kontinuum Lehrerbildung. In A. Grimm (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. [Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 14. bis 16. März 2003]*. (S. 63–94). Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Bieber, G., Egyptien, E.-L., Klein, G., Oechslein, K. & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*.
- Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Cribez, L. & Manz, K. (2015). Schulfächer: die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 200–214.
- Deutsch, K. W. (1973). *Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven*. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Forst, R. (2011). *Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2013). Versöhnung durch öffentlichen Vernunftgebrauch. In C. Horn & N. Scarano (Hrsg.), *Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 446–455). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. Routledge.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2008). *Edition Heinz Klippert. Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2012). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Knoblauch, H. (2014). *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 125–143.
- Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45–54). Weinheim: Beltz.
- Louis, K. S. (2005). Knowledge producers and policymakers: Kissing kin or squabbling siblings? In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & David Livingstone (Hrsg.), *International Handbook of Educational Policy* (S. 219–238), Dordrecht: Springer.
- Mulder, R. H., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 410–409). Weinheim: Beltz.
- Negt, O. (2011). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.). (2006). *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Polanyi, M. & Nye, M. J. (1958). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

- Radtke, F.-O. (2014). Leerstelle Profession: Berater, Experten und Manager im deutschen Erziehungssystem. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 283–315). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reh, S. & Reichenbach, R. (2014). Zukünfte – Fortschritt oder Innovation? Eine Einleitung zum Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (1), 1–8.
- Seidel, T., Mok, S. Y., Hetmanek, A. & Knogler, M. (2017). Meta-Analysen zur Unterrichtsforschung und ihr Beitrag für die Realisierung eines Clearing House Unterricht für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (3), 311–325.
- Stehr, N. & Grundmann, R. (2015). *Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Stehr, N. (2003). *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Wichter, S. (2001a). Diskurs und Vertikalität. In A. Lehr, M. Kammerer, K.-P. Konerding, A. Storrer, C. Thimm & W. Wolski (Hrsg.), *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet*, (S. 249–264).
- Wichter, S. (2001b). Stereotypie und Wissenstransfer. In S. Wichter & G. Antos (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*. Peter Lang.
- Wichter, S. & Antos, G. (Hrsg.). (2001). *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*: Peter Lang.
- Willke, H. (2016). *Dezentrierte Demokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Willke, H. (2007). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Mit dem thematischen Fokus „Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft“ werden zwei Schwerpunkte aktueller wissenschaftlicher und bildungsadministrativer Debatten aufgegriffen: Zum einen sind derzeit insbesondere auf administrativer und auch bildungspolitischer Ebene Diskurse und Bemühungen auszumachen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie es im Sinne einer evidenzorientierten Steuerung erfolgreicher als bislang gelingen kann, Forschungswissen in bildungspraktische Handlungsfeldern aufzugreifen und gleichzeitig auch seitens der Praxis Impulse für die Wissenschaft bereitzustellen.

Zum anderen steht die Frage nach der Profession des Lehrerberufs und der entsprechenden Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern fast schon als Dauerthema in den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten und wird als wichtiger Baustein schulsystemischer Bemühungen um die Qualitätsentwicklung begriffen, wie nicht zuletzt die große Programmaßnahme „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern zeigt. Mit dieser soll u. a. auch auf die Forderung nach einer nachhaltigen, qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung in allen drei Phasen (Studium, Referendariat, Fortbildung) reagiert werden.

Die Beiträge des Bandes diskutieren, inwieweit wissenschaftlich bedeutsame Erkenntnisse für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung bereitgestellt, wie diese von den verantwortlichen Steuerungsakteuren im Bildungssystem aufgegriffen und transformativ verarbeitet werden können und was Kennzeichen erfolgreicher kooperativer Konstellationen sind, in denen Wissenschaft, Praxis, Administration und Politik gemeinsam und transferorientiert an der Weiterentwicklung der Lehrer(fort)bildung sowie auch -forschung arbeiten.

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) bietet mit den „Beiträgen zur Schulentwicklung“ ein Angebot zur Unterstützung für die Schul- und Unterrichtspraxis. Zum einen werden wissenschaftsnahe Bände veröffentlicht, die für interessierte Leserinnen und Leser aus dem Bildungsbereich den aktuellen Fachdiskurs zu verschiedenen schulrelevanten Themen aufgreifen. Die mit dem Label „PRAXIS“ versehenen Bände enthalten zum anderen konkrete Handreichungen und Materialien für Schule und Unterricht.

ISSN 2509-3460
ISBN 978-3-7639-6088-0



ISBN 978-3-7639-6088-0