



Die Bildung der Zukunft zu verbessern ist erklärtes Ziel des Programms einer »evidenzbasierten Bildungsreform«. Im Hintergrund schwingen dabei indikatorenbasierte Ziele mit, die sich in Beteiligungsquoten an Weiterbildung oder Kompetenzniveaus der Bevölkerung operationalisieren lassen. Voraussetzung solcher Verbesserungen ist, dass das entsprechende Forschungswissen seinen Weg zu Praxis und Politik erfolgreich findet. Aber gelingt das, und wenn ja, wie?

Schlagworte: Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Bildungsplanung; Weiterbildungsangebot; Bildungsforschung; Zukunft; Zukunftserwartung; Wissenschaftstransfer
Zitiervorschlag: Goeze, A. (2026). *Real World Impact als Zukunftsversprechen: Perspektiven der empirischen (Weiter-)Bildungsforschung: weiter bilden*, 32(4), 23-26. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2504W003>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Annika Goeze

Real World Impact als Zukunftsversprechen

Perspektiven der empirischen (Weiter-)Bildungsforschung

aus: Zukünfte (WBDIE2504W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 23 - 26
DOI: 10.3278/WBDIE2504W007

Perspektiven der empirischen (Weiter-)Bildungsforschung

Real World Impact als Zukunftsversprechen

ANNIKA GOEZE

Die Bildung der Zukunft zu verbessern ist erklärtes Ziel des Programms einer »evidenzbasierten Bildungsreform«. Im Hintergrund schwingen dabei indikatorenbasierte Ziele mit, die sich in Beteiligungsquoten an Weiterbildung oder Kompetenzniveaus der Bevölkerung operationalisieren lassen. Voraussetzung solcher Verbesserungen ist, dass das entsprechende Forschungswissen seinen Weg zu Praxis und Politik erfolgreich findet. Aber gelingt das, und wenn ja, wie?

Das bisherige Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), jetzt Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) hat mit den ersten beiden »Rahmenprogrammen zur empirischen Bildungsforschung« seit 2007 laut eigener Aussage »entscheidend dazu beigetragen, die empirische Bildungsforschung in Deutschland aufzubauen und aktuelle bildungspolitische sowie gesellschaftliche Herausforderungen wissenschaftlich zu bearbeiten« (BMBFSFJ, 2026). Die mit diesem Rahmenprogramm verbundene Absicht zielt seit knapp 20 Jahren unter der Programmatik einer »evidenzbasierten Bildungsreform« vor allem darauf, Praxis zu informieren und zu verbessern: Wissenschaftliche Befunde sollen der Bildungspraxis zugutekommen, indem sie (verändertes) pädagogisches Handeln anregen und begründen bzw. argumentativ absichern. Dass dabei Bildungsforschung darüber entscheidet, was pädagogisch zu wünschen ist, wurde durchaus schon kritisch kommentiert (Biesta, 2007).

Mit der Zeit ist durch dieses, aber auch durch andere bildungspolitisch motivierte Förderprogramme die allgemeine Erwartung gestiegen, »Forschungswissen in bildungspraktische Handlungsfelder (Bildungspraxis, -administration und -politik) zu transferieren und dort fruchtbar zu machen« (Bieber

et al., 2018, S. 5). Demgegenüber ist empirisch auf der einen Seite zu konstatieren, dass praxisrelevante Forschungsergebnisse nur eingeschränkt ihren Transferweg zu Praxisakteur*innen finden, von diesen nicht im erhofften Maße wahrgenommen oder nur zum Teil bis hin zu gar nicht umgesetzt werden (so die seitdem vielfach replizierten Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung (Beck & Bonß, 1989)) – teils auch aus sehr sinnvollen, professionstheoretisch gut nachvollziehbaren Gründen (Hetzfleisch, Goeze & Schrader, 2017). Dass es keine unveränderte, »Eins-zu-eins«-Übernahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die eigene Praxis gibt, ist in klassischen Professionen sogar Ausdruck eigenständig urteilskräftigen, professionell verantwortlichen Handelns. Das wäre zum Beispiel bei höchstpersönlichen Dienstleistungen wie Lernunterstützung, Beratung etc. in Zeiten von künstlicher Intelligenz das menschliche »Proprium«: auf das Individuum und die spezielle Situation bezogen spezifischer und damit hilfreicher urteilen und handeln zu können als die algorithmischen Wahrscheinlichkeiten einer KI es allein und ohne Verantwortung zu tragen vorgeben. Auf der anderen Seite bedauern Bildungspraxis, -administration und -politik ein zu geringes Verständnis für ihre Erkenntnisbedarfe seitens der Wissenschaft und wünschen

sich eine höhere Relevanz der empirischen Forschung für das eigene praktische Handeln (OECD, 2023).

Dieser »Research-Practice Gap« ist wahrlich nicht neu (Schrader & Goeze, 2011). Ebenwenig neu ist die Hoffnung, dennoch diese Gräben, die Transfer-Kluft, dieses Zwischen besser zu gestalten (Schrader et al., 2020), »Implementationsbrüche« (van Ackeren et al., 2011, S. 174) abzumildern, um so den letztlich von vielen Akteuren als zu gering wahrgenommenen »Real World Impact« einer Wissenschaft zu erhöhen, die sich immerhin klar auf ein umfangreiches und mannigfaltiges Berufs- und Handlungsfeld beziehen kann. Das Bildungssystem erfährt über die menschliche Lebensspanne – vom primären Bereich der frühkindlichen Bildung bis hin zum quartären Sektor der Erwachsenen- und Weiterbildung – mittlerweile eine gesellschaftliche Aufmerksamkeit, die z. B. der des Gesundheitssektors in nichts nachsteht.

Mit Blick auf die Zukunft, so scheint es, intensiviert sich die Hoffnung auf einen positiven Real World Impact der Erziehungs- und Bildungswissenschaften über alle Bildungsetappen der Lebensspanne umso mehr, je länger diese Hoffnung für viele engagierte Akteure noch zu häufig unerfüllt geblieben ist: Unverdrossen und sogar verstärkt fokussiert das BMBFSFJ im obigen Rahmenprogramm auch für die Zukunft darauf, in »den nächsten sieben Jahren [...], Forschungserkenntnisse für die Bewältigung zentraler Herausforderungen im Bildungsbereich bereitzustellen und die Wirkungsorientierung der geförderten Forschung weiter zu stärken. [...] [I]nnovatives, reproduzierbares und handlungsleitendes Wissen [...] stärkt die Evidenzorientierung in der bildungspolitischen Entscheidungsfindung und trägt zu einer nachhaltigen Qualitätsverbesserung der Bildungspraxis bei« (BMBFSFJ, 2026).

Doch vor dem Hintergrund des oben konstatierten Kurzschlusses, dass ein Mehr an disseminierten wissenschaftlichen Forschungserkenntnissen eben nicht automatisch ein Mehr an nachhaltig veränderten Handlungsweisen in Bildungspraxis, -administration und -politik bedeuten, sondern Implementationsabbrüche insbesondere nach der Projektförderlaufzeit häufig sind, erscheint bei gleichbleibender Zielsetzung ein einfaches »Weiter so«, ein »Mehr davon« nicht ratsam. Was also zukünftig tun?

Strukturelle Hürden und widersprüchliche Logiken

Vor einem ersten und auch nur partiellen Antwortversuch lohnt ein kurzer Blick in den Maschinenraum des selten reibungslosen Zusammenspiels von Bildungsforschung, -praxis und -administration. Zwei Aspekte seien dafür exemplarisch skizziert. Es herrschen gegenläufige System- und Handlungslogiken vor: Während Bildungsforschung gar kein Problem damit hat – ganz im Gegenteil –, ihre Resultate differenziert

darzulegen, sie für vorläufig und – bei besseren Erkenntnismöglichkeiten – revidierbar zu halten, ist diese Ungewissheit und Komplexitätserhöhung für Praxis, Administration und Politik quasi »Gift«. Denn sie sind angesichts akut zu lösender Herausforderungen verständlicherweise daran orientiert, wissenschaftliche Resultate eindeutig und direkt verwerten zu können, und zwar in zuverlässiger Beständigkeit, einfach in der Begründung und Kommunizierbarkeit gegenüber Dritten. Eine nicht gelingende Verständigung scheint in der Folge eher der Normal- als der Ausnahmefall, systemtheoretisch betrachtet ist das wenig überraschend.

Eine weitere Hürde ist eine teils unterschätzte Vorstellung der Akteure davon, wie komplex, fragil und zugleich entscheidend Transfer- und Implementationsprozesse sein können, gepaart mit einer diffus-unklaren Verortung der (gemeinsamen?!) Verantwortung für den Transfer- und Implementationserfolg z. B. eines pädagogischen Programms, eines evidenzbasierten Weiterbildungskonzepts oder einer innovativen digitalen Lernumgebung / Tool etc. in der Praxis. In der Folge scheint auch hier ein Nicht-Gelingen von nachhaltiger Nutzung und Implementation wissenschaftlicher Resultate, insbesondere nach Ende eines Projekts, eher der Normal- als der Ausnahmefall zu sein. Worauf sollte also zukünftig der Fokus liegen: »more research« oder »better implementation«?

Ein Lösungsansatz könnte darin liegen, hier kein »Entweder oder«, sondern ein »Sowohl als auch« zu betonen und in der Konsequenz auf ein klüger gestaltetes »Zwischen« zu fokussieren, das erwartbare Implementationsbrüche als ein Gestaltungsfeld sieht, als wertvoll anerkennt und direkt adressiert. Denn was systematisch fehlt – insbesondere bevor Forschung mit dem Anspruch auf Real World Impact beginnt – und was benötigt wird für gelingende Transfer- und Implementationsvorhaben, das sind vorgeschaltete und immer wieder prozessbegleitend gepflegte, grundlegende Verständigungsprozesse der Akteure aus Bildungsforschung, -praxis und -administration zu (tatsächlich?!) *gemeinsamen* Zielen, Fragen, Inhalten, Aufgaben, Rollen oder Verantwortungen. Teils fehlt es auch noch an einem allseitigen Bewusstsein für die elementare Notwendigkeit und Schwierigkeit solch ehrlicher Verständigung. Denn diese erfordert wiederum Aushandlungsräume, -anstrengungen und -zeit; Ressourcen, an denen in Forschungspraxis-Verbänden häufig gespart wird bzw. werden muss (wo doch alle Beteiligten so erfahren sind in ihrem Metier), nur um sie später um ein Mehrfaches zu benötigen und zu erkennen, dass bei niemandem die jeweilige eigene Expertise sich auf diese Art von Herausforderung bezog.

Solche Verständigungsprozesse sind in ihrem fundamentalen Konsequenzenreichtum von entscheidender Bedeutung und kaum zu überschätzen. Selbst, wenn alle Beteiligten in bester Absicht ans Werk gehen: Im Falle von fehlenden oder zu kurz greifenden Aushandlungsprozessen und ungeklärter Rollener-

wartungen bei aktors- und systemübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprozessen sind die regelmäßig zu beobachtenden Folgen, insbesondere bei Zeitdruck a) eine abklingende Neugier, beginnende gegenseitige Teilnahmslosigkeit, b) der jeweilige Rückzug auf eigene Routinen und auf das eigene Kerngeschäft, d. h. Tätigkeiten mit Relevanz für das eigene Referenzsystem (für die Forscher*innen ist das die Wissenschaft, für die Administration die Politik bzw. übergeordnete Verwaltungsstrukturen; für die Politik die Wähler*innen, Medien etc.), c) Silo-Bildung und Vereinzelung der Akteure bzw. Akteursgruppen nach innen bei angestrengt vorgeblicher Kooperation nach außen, d) wechselseitige Ablehnung und Abwertung bei gleichzeitiger Aufwertung der eigenen Handlungslogiken, e) im Fall von Misserfolgen: Fremdzuschreibungen, f) Frustration und vermindertes Interesse engagierter Individuen, an so etwas zukünftig erneut teilzuhaben, g) zu wenig Fortschritte bei Fragen, die nur aktors- und systemübergreifend gelöst werden können.

Als Lösungsstrategie wird häufig Ko-Konstruktion empfohlen: »ko-konstruktive Zusammenarbeit [ist] in ihrer Idealform als ein intensiver wechselseitiger Kontakt und Austausch zwischen Kooperationspartner*innen zu verstehen, bei dem diese Aufgaben größtenteils gemeinsam bearbeiten, neues Wissen sowie neue Kompetenzen erwerben und zusammen Problemlösungen entwickeln« (Klein et al., 2024, S. 68). Aber ernst gemeinte, *echte* Ko-Konstruktion in aktors- und systemübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprozessen, wie sie für die Zukunft von bildungspolitischen Akteuren so stark gefordert wird (BMBFSFJ, 2026; OECD, 2025), braucht Raum und Zeit – und dafür auch eine Finanzierung. Zudem braucht sie *eine besondere Art von bewusster Offenheit* bei allen Beteiligten, gerade bei so grundlegenden Aspekten wie der Entdeckung und Begründung von Forschungsfragen (vgl. für Letzteres Schrader & Goeze, 2011), die idealiter für alle Akteure gleichermaßen relevant sein sollten, wenn sie gemeinsam verantwortlich nachhaltig wirken wollen (Design-Based Implementation Research; Penuel et al., 2011).

Das würde jedoch ein Umdenken bei Forscher*innen bedeuten, die – abseits von Auftragsforschung – als Principal Investigators gewohnt und dazu aufgefordert sind, eine alleinige Setzungsmacht darüber zu haben, was wie (nicht) erforscht wird. Und das widerspricht auch gängigen Drittmittel-Logiken, die in der Regel stets *bereits identifizierte* Forschungsdesiderata, *festgelegte* Forschungsfragen und *fertige* Arbeitsprogramme in Anträgen verlangen, die eben gerade keine offenen Rollen, Zeiten, Räume und Fragen tolerieren, wenn sie bewilligt und finanziert werden wollen. Für tatsächlich ernst gemeinten *real world impact*, der mehr ist als ein Lippenbekenntnis in eben diesen Anträgen, müssten sich also auch Förderlogiken dahingehend verändern, dass sie solch eine Offenheit für Verständigungsprozesse als Stärke eines evidenzbasierten Transfer- und Implementationsvorhabens unterstützen, statt sie zu sanktionieren.

Ehrke bringt die strukturelle Überforderung der Betroffenen auf den Punkt: Der »obligatorische Punkt ›Transfer‹ in der Arbeitsplanung von Projekten, wie er heute standardmäßig bei Projektanträgen verlangt wird, das ist einfach ein Stück Betrug. Man muss zugeben und einsehen, dass die Leute, die eine Innovation entwickeln, [...] damit voll beschäftigt sind. Diese Arbeit ist schwierig genug. Um dann die Ergebnisse in die breite Anwendung zu bringen, sind wahrscheinlich andere Aufwände, Zeiträume und auch Kompetenzen erforderlich, wenn dies professionell und zielführend gemacht werden soll« (Ehrke, 2017, S. 44). Hier könnte es schon helfen, auch in Drittmittel-Projekten grundlagenorientierte Forschung machen zu dürfen, die nicht vorgeben muss, (un-)mittelbar absehbare Transfer- oder Praxisrelevanz zu haben; und dafür im Gegenzug, wenn denn Transfer- und Implementation tatsächlich angestrebt wird, deren Voraussetzungen und Prozesse im obigen Sinne ernst nehmen zu können. Ein wenig mehr »echtes Schwarz-Weiß« und weniger »dauererzwungenes Grau für alle« könnte vielen Beteiligten helfen und Ressourcen schonen.

Eine Transferkultur für die Zukunft

Will man, wie oben vorgeschlagen, auf ein klüger gestaltetes »Zwischen« fokussieren, ist zunächst zu konstatieren, dass im Vergleich z. B. zum Gesundheitssystem in der Bildung dieser intermediäre Bereich, also vermittelnde Strukturen zwischen Wissenschaft und Praxis, deutlich weniger ausgebaut ist (Gräsel, 2019). Immerhin werden in jüngerer Zeit vermehrt so genannte »Meta-Vorhaben« oder »Transferstellen« im Rahmen größer angelegter Verbundforschungs-Programme gefordert und gefördert; auch »Clearing-Houses«, die wissenschaftliche Ergebnisse für die Bildungspraxis aufbereiten, setzen hier an; ebenso wie »Brokering Activities«, bei denen systemgrenzenbewusste, quasi zweisprachige Vermittler*innen (»Broker«) als Translator*innen systemübergreifende Verständigung und Ko-Konstruktion ermöglichen sollen. Jenseits von solch zeitlich begrenzter Projektförderung könnten so genannte »Knowledge Brokering Organisations« (MacKillop & Downe, 2024) und »Knowledge Intermediaries« (OECD, 2025) zukünftig eine bedeutende(re) Rolle spielen, um in diesem Zwischen durch gemeinsam angeleitete Verständigungsprozesse der beteiligten Stakeholder aus Bildungsforschung, -praxis und -administration Real Life Impact, Gegenstandsbestimmungen und Forschungsfragen zu entwickeln. Diese Rolle können z. B. bildungsbezogene Leibniz-Institute übernehmen, für die Erwachsenen- und Weiterbildung das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Institut für Lebenslanges Lernen, speziell dort das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation (Brandt et al., 2022).



Insbesondere die Erwachsenen- und Weiterbildungsfor- schung mit ihrer langen Tradition, eben nicht in Laborstudien zu Hause zu sein, sondern genau dieses Zwischen forschungs- praktisch auszuhandeln und theoretisch zu adressieren, hat hier vielfältige Potenziale: Man kann z. B. mit Schöffters »relati- onstheoretischer Rekonzeptualisierung« auf das »Beziehung- feld zwischen einer disziplinären und einer praxisfeldbezoge- nen Gegenstandsbestimmung« (Schöffter, 2017, S. 229) verweisen. Wissenstransfer wird hier »zum Medium einer Translation zwischen zwei nicht kompatiblen, aber komplementär aufein- ander bezogenen Sichtweisen auf einen Forschungsgegenstand, der weder allein disziplinär noch aus einer Praxis heraus kon- stituiert wird.« Dies geschieht als »dialogischer Aushandlungs- prozess«, wodurch sich das Zwischen als »Beziehungsraum zur gemeinsamen Generierung von Wissen« eröffnet (ebenda).

Aber auch andere Grundbegriffe der Erwachsenen- und Weiterbildung(-forschung) wie Perspektivverschränkung, Teilnehmendenorientierung, Vermittlung und Aneignung, Lernwiderstände etc. tragen Potenzial. Sie können dazu beitra- gen, Implementationsbrüche und obig geschilderte Frustrati- onen nicht immer wieder zu erleben und danach zu beklagen, sondern Transfer- und Implementationsakteure, – bedingun- gen, -prozesse und -wirkungen in ihrer Komplexität (an)zuer- kennen, sie zu beschreiben, zu modellieren und zuzugestehen, dass ihnen eine entscheidende »Alles bis nichts« Nadelöhr-Be- deutung für den Real World Impact von praxisbezogener For- schung zukommt. So könnte man das oben skizzierte Trans- fer- und Implementationsgeschehen selbst wiederum zum Gegenstand von Forschung machen. Wo der Fokus in Zukunft liegen sollte, ist dann nicht eine Frage des »more research OR better transfer and implementation?«, sondern eine Antwort könnte vor diesem Hintergrund sein: »More research AND bet- ter transfer and implementation, thus, more research ON bet- ter transfer and implementation«.



PROF. DR. ANNIKA GOEZE

ist Professorin für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

annika.goeze@uni-tuebingen.de

Beck, U. & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Struk- turwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7–45). Suhrkamp.

Bieber, G., Egyptian, E.L., Klein, G., Oechlein, K. & Pikowsky, B. (2018). *Position- papier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Online unter https://www.isb.bayern.de/download/21922/positions- papier_transfer_31.10.18.pdf

Biesta, G. (2007). Why »what works« won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.

BMBFSFJ (2026). *Über das Programm – BMBFSFJ Empirische Bildungsforschung*. Online unter <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/Über-das- Programm-1712.html>

Brandt, P., Herbrink, R. & Weiß, M. (2022). Wie gelingt Forschung-Praxis-Zusammenar- beit? Innensichten eines neuen Netzwerks der Erwachsenen-/Weiterbildung. *Bildungs- forschung*, 19(2). <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.voi2.887>

Ehrke, M. (2017). Ansprüche an einen gelingenden Transfer aus Sicht von Bildungspo- litik, Wissenschaft und Praxis. In: Schemme, D., Novak, H. & Garcia-Wülfing, I. (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung* (S. 41–52). Bertels- mann.

Hetfleisch, P., Goeze, A. & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 182–205.

Gräsel, C. (2019). *Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. Jahrbuch Grund- schulforschung*, 11, 2–11.

Klein, A. J., Michalla, J., van Ackeren-Mindl, I. & Haarmann-Handouche, U. (2024). Auf dem Weg zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit in der Triade von Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung – Exemplarische Ansätze und Entwicklung- potentiale. In: K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark* (S. 67–82). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01.31779>

MacKillop, E. & Downe, J. (2023). Knowledge Brokering Organisations: A New Way of Governing Evidence. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 19(1), 22–41.

OECD (2023). Who Cares About Using Education Research in Policy and Practice? Strengthening Research Engagement. Online unter <https://www.oecd.org/education/who-cares-about-using-education-research-in-policy-and-practice-d7ff793d-en.html>

OECD (2025). Everybody Cares About Using Education Research Sometimes. Perspec- tives of Knowledge Intermediaries. Online unter https://www.oecd.org/en/publications/everybody-cares-about-using-education-research-sometimes_5ef88972-en.html

Penuel, W.R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40(7), 331–337.

Schöffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). Bertelsmann.

Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *REPORT – Zeit- schrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 67–76.

Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Imple- mentationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitra- gen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>

van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C., & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwick- lung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.