

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher
Übersetzungsprozess

Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter

S. 163–178

aus:

Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung

Modelle, Gelingensbedingungen und
Nachhaltigkeit

Herausgegeben von
Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse,
Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und
Jonas Wibowo

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek
Hamburg Carl von Ossietzky

Impressum

BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

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

LIZENZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

ONLINE-AUSGABE

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar. DOI <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

ISBN 978-3-943423-72-3

COVERGESTALTUNG

Hamburg University Press

COVERABBILDUNG

Bildnachweis: Universität Hamburg/Appelt, alle Rechte vorbehalten.

SCHRIFT

Alegreya. Copyright 2011: The Alegreya Project Authors (<https://github.com/huertatipografica/Alegreya>). This Font Software is licensed under the SIL Open Font License, Version 1.1. This license is also available with a FAQ at: <http://scripts.sil.org/OFL>

DRUCK UND BINDUNG

Books on Demand – BoD, Norderstedt

VERLAG

Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Hamburg (Deutschland), 2019
<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

INHALT

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung	1
<i>Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und Jonas Wibowo</i>	

I Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule	17
<i>Miriam Barnat</i>	
Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung	29
<i>Benjamin Ditzel</i>	
Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes	41
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung	51
<i>Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog</i>	
Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung	59
<i>Elke Bosse</i>	
Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung	67
<i>Marius Herzog</i>	

II Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerausbildung und der fachdidaktischen Forschung

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers <i>Katja Meyer-Siever</i>	79
Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – erste Überlegungen zu einem Praxistransfer <i>Stefan Meier</i>	87
Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester <i>Nadine Bergner</i>	93
Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung <i>Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers</i>	103
Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? <i>Nils Buchholtz</i>	113
Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis <i>Jonas Wibowo und Jochen Heins</i>	123
Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – eine Chance zum Praxistransfer <i>Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz</i>	133
Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und wieder zurück <i>Nicole Masanek</i>	145
Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten <i>Désirée-Kathrin Gaebert</i>	155

III Transfer aus Sicht der Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften und pädagogischem Personal

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess <i>Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter</i>	163
Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer <i>Maren-Kristina Lüders</i>	179
Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur <i>Alexander Martin</i>	185
Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study <i>Bastian Hodapp</i>	195
Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer? <i>Sebastian Röhl</i>	203
Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen <i>Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess

Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter

Einleitung

Ein fiktives Szenario zum Thema Praxistransfer:

In einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt wurde eine innovative Intervention für die Schule entwickelt und deren Wirksamkeit in einer quasi-experimentellen Studie untersucht. In der Untersuchung hat sich die Intervention als lernförderlich herausgestellt und die Verantwortlichen der Studie planen die Intervention für Lehrerinnen und Lehrer zugänglich zu machen, damit sich deren Unterrichtsqualität verbessert und die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zunehmen. Es stellt sich also die Herausforderung, eine auf theoretischer Basis entwickelte Intervention in die Praxis von Schule zu transferieren.

Diese und ähnliche Herausforderungen diskutierten wir mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern in einem Workshop auf dem Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“. Im Fokus des Workshops standen die Fragen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in der Schule wirksam werden können, welche Hindernisse bestehen und welche Formate gewählt werden. Deutlich wurde in den Diskussionen, dass Praxistransfer in die Schule verschiedene Bereiche institutionalisierter Bildung betrifft, und dass sein Gelingen abhängig von der Qualität und dem Ausmaß von Kommunikationsprozessen zwischen den beteiligten Akteuren ist. Wichtig zu bedenken ist, dass Praxistransfer zwischen Forschung und Schule nicht nur Forschende, wie sie an dem Symposium teilnahmen, betrifft, sondern auch viele Akteure in der Lehrerbildung, wie zum Beispiel Seminarleiterinnen und -leiter in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, Akteure der Bildungsadministration und Studierende.

Als zentrale Herausforderung wird im Fachdiskurs die Verbindung von Theorie und Praxis dargestellt. Zentral ist hierbei die Frage, wie theoretisches Wissen dazu genutzt werden kann, um das Handeln von Praktikerinnen und Praktikern zu verändern

(Gräsel, 2010; Korthagen, 2001b; Korthagen & Kessels, 1999; Mandl & Gerstenmaier, 2000; Patry, 2014; Prenzel, 2010). Diese im Fachdiskurs oft abstrakt beschriebene Problematik wurde anhand der Projekte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops konkret diskutiert. Sehr differenzierte und vielfältige Wege, auf denen theoretische Erkenntnisse aus der Forschung ihren Weg in die Praxis Unterrichts der Schule finden, wurden vorgestellt, miteinander verglichen und diskutiert.¹

In diesem Beitrag sollen die sich in den Diskussionen und in den eingereichten Abstracts gezeigten Herausforderungen für Praxistransfer in die Schule vor dem Hintergrund von Kommunikationstheorien betrachtet werden. Dabei betrachten wir nicht nur den direkten Weg in die Schule, sondern berücksichtigen auch Bereiche der Lehrerbildung, über die in erheblichem Maße Theorie in die Praxis der Schule gelangt. An einem eigenen Beispiel soll dies verdeutlicht werden: In einem Seminar des Erstautors zu Barrieren in Sporthallen haben die Studierenden nach einer theoretischen Annäherung an das Thema in Partnerarbeit Sporthallen bezüglich ihrer Barrieren analysiert und Veränderungsmöglichkeiten entwickelt. Diese kurz-, mittel- und langfristigen Maßnahmen wurden mit den Lehrpersonen an den Schulen besprochen und die Erfahrungen im Seminar reflektiert (vgl. Bükers, Wibowo, 2018). Im besten Fall verändert die Schule etwas an ihrer Sporthalle, und die Studierenden sind in ihrem späteren Berufsleben für die Bedeutung des Themas Inklusion im Allgemeinen und Barrieren in Sporthallen im Speziellen sensibilisiert, erachten dies als wichtig und handeln entsprechend. In diesem Beispiel wurden also nicht direkt wissenschaftliche Erkenntnisse an die Betroffenen in Schulen weitergegeben, sondern die Studierenden fungierten indirekt als Vermittler. Weiterhin besteht die Hoffnung, dass die Studierenden durch ihre konkreten Erfahrungen im Seminar zu Multiplikatoren der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu diesem speziellen Thema wurden bzw. werden.

Der Fokus auf Kommunikationsprozesse wird beispielsweise auch in Arbeiten zur Wissen(schaft)skommunikation gelegt (Dernbach, Kleinert & Münder, 2012). Unsere Perspektive auf Praxistransfer in die Schule berücksichtigt diese Ideen insofern, als dass der Bereich der Forschung häufig Ausgangspunkt von Praxistransfer ist oder zumindest darauf Bezug genommen wird. Jedoch gibt es vielfältige und teilweise lange Wege von Forschung in die Schule. Um Wege des Praxistransfers in die Schule zu skizzieren, wie wir sie auf unserem Symposium diskutiert haben, wird im Weiteren den folgenden Fragestellungen nachgegangen:

¹ Wir bedanken uns vielmals bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops im Rahmen des Post-Doc Symposiums „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ 2017 in Hamburg: Nadine Bergner, Sylvia Esser, Hannah Heinrichs, Petra Hetfleisch und Kolleginnen und Kollegen, Jan Hiller, Armin Jentsch, Rolf Kretschmann, Mirko Krüger, Alexander Martin, Maren-Kristina Lüders, Anne Milatz, Michelle Proyer und Kolleginnen und Kollegen und Sebastian Röhl. Das Symposium wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

1. Wer kommuniziert mit wem?
2. Wie wird kommuniziert?
3. Was wird kommuniziert?

Durch die einzelnen Kapitel soll erstens dargestellt werden, welche Stationen theoretische Erkenntnisse unter Umständen aus dem Bereich der Forschung bis in den Bereich der Schule nehmen müssen. Zweitens sollen potentielle Hindernisse auf diesem Weg beschrieben werden. Als solche Hindernisse sehen wir einerseits die zum Teil mehrfache Übersetzung und Transformation der Gegenstände im Kommunikationsprozess von Praxistransfer. Andererseits sind Unterschiede in den Handlungslogiken der am Praxistransfer beteiligten Akteure eine typische Herausforderung für gelingende Kommunikation und Erfolg von Praxistransfer.

Im Folgenden werden zunächst Kommunikationsmodelle unterschieden und zwei für den Beitrag relevante Modelle kurz skizziert. Daraufhin wird Kommunikation beim Praxistransfer in die Schule vor dem Hintergrund der drei genannten Fragestellungen beschrieben. Dieser Ordnungsversuch von Kommunikationsprozessen beim Praxistransfer basiert auf der Analyse der Abstracts, die für das Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ eingereicht wurden, den Diskussionen im Rahmen des Symposiums und auf den Erfahrungen des Autorenteam in diesem Bereich.

Praxistransfer als Kommunikationsprozess

Wie dargestellt, wurde im Rahmen der Diskussion in einem Workshop auf dem Post-Doc Symposium Kommunikation als zentraler Punkt für (gelungenen) Praxistransfer diskutiert und versucht, beeinflussende Faktoren zu ermitteln. Als Kommunikation sollen hierbei in Anlehnung an Röhner und Schütz (2016, S. 2) „ganz unterschiedliche Formen der Informationsübermittlung wie Dialoge von Angesicht zu Angesicht [...], aber auch das einseitige Rezipieren“ verstanden werden.

Es gibt unterschiedliche Kommunikationsmodelle, die sich einerseits in ihrer Fokussierung auf unterschiedliche Aspekte des Kommunikationsprozesses, andererseits auch durch ihre Herkunftsdisziplin unterscheiden. Existierende psychologische Kommunikationsmodelle werden von Krauss und Fussell (1996) in Abhängigkeit von ihrer Schwerpunktsetzung in vier Arten unterteilt:

1. Encoder-/Decoder-Modelle versuchen eine Antwort auf die Frage zu geben, wie ein Inhalt optimal übermittelt werden kann. In diesen Modellen werden insbesondere den Kommunikationsprozess beeinflussende Faktoren (wie beispielsweise Störquellen) betrachtet.

2. Intentionorientierte Modelle zielen auf die Frage, wie Kommunikation gelingen kann. Hier wird Kommunikation als kooperative Handlung betrachtet, deren Ziel die Verständigung zwischen Sender und Empfänger ist. Der Fokus liegt hierbei auf dem Sender.
3. In Perspektivübernahmemodelle wiederum werden Regeln und Maßnahmen dargestellt, deren Anwendung es Sendern und Empfängern ermöglicht, sich möglichst in die Situation des Anderen zu versetzen und ihn so besser zu verstehen.
4. Dialog-Modelle schließlich geben eine Antwort auf die Frage, wie eine gemeinsame Wirklichkeit zwischen Sendern und Empfängern konstruiert werden kann.

Im Rahmen des Workshops wurde – auch wenn das uns zum damaligen Zeitpunkt noch nicht bewusst war – versucht, die einzelnen Konstituenten eines Encoder-/Decoder-Modells für den Bereich des Praxistransfers in das Feld Schule sowie mögliche Störfaktoren, aber auch Faktoren, die einen solchen Prozess begünstigen, zu identifizieren. Weiterhin wurden die unterschiedlichen Wege und Formate näher betrachtet. Daher werden im Folgenden zwei grundlegende Modelle dieser Art detaillierter vorgestellt.

In der Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten Shannon und Weaver (1976) ein Kommunikationsmodell, das mit Bezug auf die Nachrichtentechnik entwickelt wurde und daher ursprünglich primär technisch die Übertragung von Signalen darstellte. Dennoch lässt sich dieses Modell auf Kommunikationsprozesse beim Praxis-transfer übertragen: Grundsätzlich gehen Shannon und Weaver davon aus, dass der Zweck eines Kommunikationsprozesses daran liegt, durch eine Information eine Verhaltensänderung beim Empfänger zu erzielen. Hierzu wählt eine Nachrichtenquelle (beispielsweise eine Dozentin in der Lehrerbildung) eine Information aus, die vermittelt werden soll. Hierbei kann es sich beispielsweise um eine neue Unterrichtsmethode oder Forschungsergebnisse zu einem bestimmten Aspekt (vgl. Abschnitt Kommunikationsstrukturen) handeln. Diese Information wird dann durch einen Sender kodiert weitergegeben. Als Sender wird demnach nicht etwa die Person, sondern das Medium, durch das kommuniziert wird, verstanden (beispielsweise ein Vortrag). Die kodierte Information wird dann von einem Empfänger (beispielsweise eine Lehramtsstudierende im Seminar der oben genannten Dozentin) dekodiert und führt je nach Situation zu einer Verhaltensänderung, oder auch nicht. Als Empfänger werden hierbei eine Person oder Personengruppe verstanden.

Wie bereits dargestellt, ist laut Shannon und Weaver der Zweck eines jeden Kommunikationsprozesses eine Verhaltensänderung, auch wenn diese ggf. nicht der durch die Nachrichtenquelle erwünschten entspricht. Der Kommunikationsprozess

kann dabei von Störquellen beeinflusst werden. Übertragen auf den Prozess des Praxistransfers sollte hier der Begriff der Störquelle jedoch erweitert werden, da die Kommunikation nicht nur beeinträchtigt, sondern auch gefördert oder gar ermöglicht werden kann (vgl. Abschnitt Diskussion und Fazit).

Ein weiteres Encoder-Decoder-Modell stellt das Vier-Seiten-Modell nach Schulz von Thun (2006) dar. Der Fokus dieses Modells liegt dabei auf der Information, die unterschiedliche Seiten beinhaltet: Jede Botschaft enthält neben dem Sachinhalt immer auch eine Selbstoffenbarung des Senders, eine Aussage über die Beziehung zwischen Sender und Empfänger sowie einen Appell. Jeder Sender, aber auch jeder Empfänger legt zumeist einen Schwerpunkt auf einen dieser Aspekte. Zur Kommunikationsstörung kann es kommen, wenn Sender und Empfänger unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Beide Modelle kombiniert sind hilfreich, um den Kommunikationsprozess als solchen, aber auch die beteiligten Personen und Medien sowie zentrale Einflussfaktoren im Bereich des Praxistransfers im Bildungsbereich zu identifizieren.

Die im folgenden dargestellten Ergebnisse resultieren aus einer qualitativen Analyse von 18 eingereichten Abstracts für die Teilnahme am Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“. Die Abstracts umfassen zwei bis sechs Seiten und die Autorinnen und Autoren wurden dazu aufgefordert die Punkte *Meine Forschungsarbeit*, *Praxistransfer meiner eigenen Forschungsarbeit* und *Meine Erfahrungen mit Praxistransfer* zu berücksichtigen. Als Kategorien dienten sowohl die aus den oben vorgestellten Kommunikationsmodellen gewonnenen Aspekte, sowie weitere, die sich während der Diskussionen während des Workshops des Post-Doc Symposiums als wichtig herausgestellt haben.

Kommunikationsstrukturen in Projekten der Lehrerbildung

Im Folgenden sollen entlang von drei Fragestellungen einzelne Aspekte von Kommunikation im Rahmen von Praxistransfer analysiert werden. Dafür wird zuerst unter der Fragestellung *Wer kommuniziert mit wem?* eine Systematik vorgestellt, die einerseits verschiedene Rollen (Sender, Empfänger) in der Kommunikation beim Theorie-Praxis-Transfer und andererseits unterschiedliche Bereiche institutioneller Bildung berücksichtigt (Forschung, Entwicklung, 1., 2., 3. Phase der Lehrerbildung und Schule). Für die unterschiedlichen Bereiche werden aus der Blickrichtung der Sender Kommunikationsbeziehungen betrachtet, die gemäß der Handlungslogik ihres Bereichs unterschiedliche Empfänger adressieren. Da Kommunikation im Rahmen von Praxistransfer häufig übergreifend über verschiedene Bereiche institutioneller Bildung verläuft, werden hier unterschiedliche Handlungslogiken konfrontiert. Die

Systematik zu den Kommunikationsbeziehungen verweist daher auf potentielle Konfliktlinien, die insbesondere dann entstehen, wenn unterschiedliche Handlungslogiken von Sender und Empfänger nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Darauffolgend werden unter der Fragestellung *Wie wird kommuniziert?* unidirektionale und multidirektionale Kommunikationswege dargestellt und mit Beispielen illustriert. Zentral ist hier die Annahme, dass beide Formen – abhängig von der Adressatengruppe und dem Inhalt – professionalisierend wirken können.

Zuletzt wird unter der Fragestellung *Was wird kommuniziert?* die Vermutung aufgestellt, dass auch in aktuellen Forschungs- und Transferprojekten teilweise nach wie vor ein technologisch-rationales Grundverständnis von Praxistransfer vorliegt, in dem vordringlich Wissen transferiert werden soll. Technologisch-rational bedeutet hier, dass (zumindest implizit) die Annahme zugrunde gelegt wird, dass der Erwerb von Wissen auch zu einer Handlungsveränderung führe und daher die Übermittlung des Wissens für einen Praxistransfer ausreiche. Korthagen und Kessels (1999) kritisieren diese Art der Lehrerbildung, da hierdurch keine systematische Verbindung zwischen Theorie und Praxis im Allgemeinen und der individuellen Praxis der Empfänger herbeigeführt wird. Die Verbindung von Theorie und Praxis bleibt den Empfängern überlassen, die hierdurch systematisch überfordert werden.

Wer kommuniziert mit wem?

Im zweiten Abschnitt wurde darauf verwiesen, dass es für gelingende Kommunikation wichtig ist, dass zwischen Sender und Empfänger eine Passung besteht. Im Rahmen der in den Abstracts dargestellten und im Workshop diskutierten Kommunikationsprobleme im Praxistransfer der Lehrerbildung sind unterschiedliche Handlungslogiken zwischen Sendern und Empfängern beschrieben worden und als Ursachen für Herausforderungen des Praxistransfers dargestellt worden. Speziell für den Bereich des Theorie-Praxis-Transfers in der Lehrerbildung findet sich diese Beobachtung auch bei Patry (2014), der auf die besondere Beziehung zwischen Forschenden und Praktikerinnen und Praktikern eingeht, wobei er unter Praktikerinnen und Praktikern Lehrpersonen in der Schule versteht. Als Instanzen zwischen diesen beiden Bereichen sieht Patry (2014) Mediatoren:

In der Regel werden die wissenschaftlichen Theorien, zu Händen der Praktiker/innen „übersetzt“ („Mediator“), etwa in Form von Publikationen, Workshops, Beratungen, Coachings und insbesondere Lehrveranstaltungen beispielsweise in der Lehrer/innenbildung etc. (S. 33)

Die Überlegungen Patrys werden in der folgenden Systematik dahingehend erweitert, dass die von ihm benannten Mediatoren als unterschiedliche Bereiche institutionalisierter Bildung ausdifferenziert werden. Die Unterscheidung der Bereiche soll verdeutlichen, dass der Transfer von Forschungserkenntnissen in die Praxis der Schule meist mehrere Bereiche durchläuft. Dies ist unter anderem deshalb wichtig, da hierdurch deutlich wird, dass der mehrfache Übersetzungsprozess desselben Transfergegenstands durch die subjektiven Theorien der Empfänger, die wiederum in anderen Bereichen zu Sendern werden, verändert werden.

Durch diese Darstellung wird ein differenzierterer Blick auf den Praxistransfer im Rahmen von Lehrerbildung ermöglicht. Die folgende Systematik erlaubt potentiell konflikthafte Kommunikationsbeziehungen im Praxistransfer zu identifizieren, die immer genau dann entsteht, wenn Sender und Empfänger aufeinandertreffen, die eigentlich unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind. Dabei werden einerseits die folgenden Bereiche institutionalisierter Bildung unterschieden: (1) Forschung, (2) Entwicklung, (3) erste Phase der Lehrerbildung, (4) zweite Phase der Lehrerbildung, (5) dritte Phase der Lehrerbildung und (6) Schule. Die unterschiedlichen Bereiche wurden aus der Perspektiven der Sender bestimmt. Andererseits werden Sender und Empfänger der Kommunikation für den jeweiligen Bereich bestimmt. Inwiefern die Systematik zur Interpretation von Kommunikation über Praxistransfer in der Lehrerbildung beitragen kann, soll folgendes Beispiel verdeutlichen, was einem der zum Post-Doc-Symposium eingereichten Abstracts entstammt (vgl. Bergner, dieser Band):

Die Erfahrungen und Erkenntnisse können auf vier Ebenen transferiert werden: 1. direkt in die Schulen und an Lehrende wie Lernende 2. in andere Fachdidaktiken [wissenschaftliche Institution anonymisiert] 3. In andere Universitäten mit Lehramtsausbildung (im Fach Informatik) 4. In die Lehrkräftefort- und -weiterbildung. Bei dem Projekt handelt es sich um die Entwicklung und Evaluation eines Schülerlabors im Fach Informatik, in dessen Rahmen Lehrer/innen mit ihren Schüler/innen an die Universität kommen. Dort werden die Schüler/innen von Studierenden unterrichtet und deren Interaktion dann wiederum gemeinsam von den Studierenden, den Lehrer/innen der Schüler/innen und den Lehrenden der Hochschule reflektiert. (o.S.)

Dieses Projekt folgt einem vergleichsweise komplexen Design, woran aber gut verdeutlicht werden kann, dass Praxistransfer in Schule über unterschiedliche Bereiche erfolgen kann. Der Praxistransfer findet in dem Beispiel im Bereich der ersten Phase der Lehrerbildung statt. Sender sind die Dozentinnen und Dozenten der Hochschule und

die Lehrpersonen, Empfänger sind die Studierenden.² Die Lehrpersonen sind dabei bereichsfremde Akteure, die eigentlich aus dem Bereich der Schule kommen und in ihrem Alltag der Logik des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern folgen und nicht der Logik von Lehrerbildung, bzw. noch konkreter der (Aus-)Bildung von Studierenden.

Die verschiedenen Bereiche der Systematik zu den Kommunikationsbeziehungen im Praxistransfer der Lehrerbildung werden im Folgenden kurz erläutert. Ausgangspunkt des Transfers sind in der Regel Erkenntnisse aus dem Bereich der *Forschung*, zum Beispiel Befunde zur Wirksamkeit einer Intervention auf Lernende. Diese, in wissenschaftlicher Form und Kommunikationstradition vorliegende Theorie³ wird, wenn sie im Sinne von Praxistransfer kommuniziert wird (1) an Entwicklerinnen und Entwickler von Praxisangeboten (siehe zum Beispiel Bergner, dieser Band), (2) Lehrende der ersten Phase der Lehrerbildung, die meist die Kommunikationstradition der Wissenschaft kennen (vgl. Wibowo & Heins, dieser Band) und (3) Akteure der Bildungsadministration adressiert.

Die im Bereich der *Entwicklung* von Bildungsangeboten agierenden Personen greifen in der Regel auf Befunde aus dem Bereich der Forschung zurück und entwickeln daraus eine Maßnahme für einen anderen Bereich des Praxistransfers (beispielsweise ein Konzept zur Förderung personaler Kompetenzen von Lehrpersonen, vgl. Lüders, dieser Band). Unter Umständen, wie im Beispiel der Einleitung, sind Forscherin oder Forscher und Entwicklerin oder Entwickler identisch, so dass kein weiterer Übersetzungsprozess entsteht, in den weiteren Personen involviert sind. Dies geschieht beispielsweise, indem im Rahmen eines Forschungsprojekts ein Bildungsangebot entwickelt wird, das wiederum zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Es kann sich dabei (1) um (Hochschul-)Seminar-konzepte handeln, die an Lehrende der ersten Phase der Lehrerbildung adressiert werden, oder Seminar-konzepte für die (2) zweite oder (3) dritte Phase der Lehrerbildung; es sind in den analysierten Abstracts auch die direkte Entwicklung von Konzepten für den (4) schulischen Unterricht benannt worden, oder es werden (5) andere Entwicklerinnen und Entwickler bzw. (6) Akteure der Bildungsadministration adressiert. Die beiden zuletzt genannten Akteure empfangen die Inhalte dabei nicht als Anwender, sondern als Multiplikatoren, die das Gesendete wiederum an Lehrende weitergeben.

² Der Praxistransfer, der zwischen Studierenden und Schülerinnen und Schülern stattfindet und als Medium für den Praxistransfer zwischen den Dozentinnen und Dozenten, den Lehrpersonen und den Studierenden fungiert, wird hier nicht weiter berücksichtigt. Ebenso nicht berücksichtigt wird der Bereich der Kommunikation zwischen den Entwicklerinnen und Entwicklern und den Forschenden mit den genannten Sendern (Dozentinnen und Dozenten und Lehrpersonen), da dieser Bereich in dem Abstract nicht fokussiert wurde.

³ Unter „Theorie“ wiederum wird ein Satz an Aussagen verstanden, die nach wissenschaftlichen Regeln erstellt wurden (Patry, 2014). Für detailliertere Ausführungen zu den Begriffen Theorie und Praxis sei verwiesen auf Korthagen (2001a); Mandl and Gerstenmaier (2000); Racherbäumer and Liegmann (2012).

Adressieren die Entwicklerinnen und Entwickler eine der verschiedenen Gruppen der Lehrenden, findet durch diese ein erneuter Übersetzungsprozess statt, sobald diese die unspezifisch entwickelte Innovation für ihr konkretes Anwendungsfeld aufbereiten und in ihrem Bereich als Sender an die Empfänger fungieren. Wenn einer der Lehrenden in den drei Phasen der Lehrerbildung Adressatin bzw. Adressat des Entwicklungsbereichs gewesen ist, übersetzen die Empfänger des jeweiligen Bereichs die Inhalte für den Bereich der Schule. Besonders zu erwähnen sind die Studierenden, die als Sender im Bereich der ersten Phase der Lehramtsausbildung fungieren. Diese können entweder innerhalb einer universitären Veranstaltung Kommilitoninnen und Kommilitonen neue Erkenntnisse oder Theorien vermitteln, oder aber während Schulpraktika diese direkt in die Schule einbringen und so Schülerinnen und Schüler adressieren.

Die folgende Tabelle 1 fasst die verschiedenen Bereiche, ihre jeweils möglichen Sender und Empfänger zusammen. Es werden lediglich die beschriebenen Akteursbeziehungen aufgrund der einbezogenen Projekte angegeben, andere Zuordnungen durch andere Projekte sind denkbar.

Es wird deutlich, dass der direkteste Praxistransfer derjenige ist, in dem derjenige, der neues Wissen generiert hat, dieses direkt als Lehrperson im Bereich der Schule anwendet. Dies ist der Fall, wenn Forschende selbst zu Lehrenden in der Schule werden oder aber Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht erforschen (Altrichter & Posch, 2007). Meist finden jedoch mehrere Übersetzungsprozesse statt.

In dem oben genannten Beispiel des Schülerlabors kooperieren Akteure unterschiedlicher Bereiche: Erstens adressieren Studierende Schülerinnen und Schüler mit einem Bildungsangebot über (Schul-)Informatik, dass dem Bereich *Schule* entspricht. In diesem Sinne folgen die Studierenden der Handlungslogik von Lehrerinnen und Lehrern. Zweitens adressieren Lehrende der ersten Phase der Lehrerbildung in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern des Bereichs Schule mit einem Bildungsangebot die Studierenden in Bezug auf die Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns. Der Transfer des fachdidaktischen Angebots in die Schule erfolgt in mehrfacher Hinsicht. Die Studierenden bringen durch wissenschaftlich fundiertes Wissen ein Lernangebot in den Bereich Schule, sie müssen ihre Lehrkompetenz im Sinne der Eigenlogik des Bereichs Schule einsetzen. Die Hochschuldozierenden und Lehrenden gestalten das Lernangebot für die Studierenden, die wiederum später als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in dem Bereich Schule agieren werden. Das beschriebene Setting verdeutlicht weiterhin, dass die Akteure in den Kommunikationsstrukturen mehrfache Rollen einnehmen. So können beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer sowohl in dem Bereich Schule, wie auch in dem Bereich der ersten Phase der Lehrerbildung als Sender fungieren, oder Entwicklungsforschende nehmen sowohl als Multiplikatoren innerhalb ihres Projektes sowie als Lehrende in der ersten Phase der Lehrerbildung die Position des Senders ein. In diesem Sinne sind phasenübergreifende Kooperationen ein typisches

Bereich	Sender	Empfänger
Forschung	Forscherinnen und Forscher	Entwicklerinnen und Entwickler Lehrende (1. Phase) Bildungsadministration
Entwicklung	Entwicklerinnen und Entwickler	Entwicklerinnen und Entwickler Lehrende (1. Phase) Lehrende (2. Phase) Lehrende (3. Phase) Lehrende (Schule) Bildungsadministration
1. Phase der Lehrerbildung (Hochschule)	Lehrende (1. Phase) Lehrende (Schule) Studierende	Studierende Schülerinnen und Schüler
2. Phase der Lehrerbildung (Referendariat)	Lehrende (2. Phase)	Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst
3. Phase der Lehrerbildung (Weiterbildung)	Lehrende (3. Phase) Lehrende (1. Phase)	Lehrende (Schule)
Schule	Lehrende (Schule) Studierende	Schülerinnen und Schüler

Tab. 1: Kommunikationsbeziehungen in verschiedenen Bereichen des Praxistransfers

Phänomen solcher Praxistransferprojekte (Hericks, 2004; Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke, & Thielemann, 2017; Schubarth, 2010). Unklar bleibt jedoch, wie sich phasen-übergreifende Kooperation auf die Qualität von Praxistransfer auswirkt.

In dem Bereich der zweiten Phase der Lehrerbildung sind lediglich Kommunikationsbeziehungen zwischen den originären Akteuren beschrieben worden, wobei auch bereichsübergreifende Kooperationen und Kommunikationsbeziehungen denkbar sind. Ein Praxistransfer hat insofern stattgefunden, dass die Lehrenden ein von den Entwicklerinnen und Entwicklern entwickeltes Unterrichtskonzept für den Transfer professionellen Wissens und die Entwicklung von Kompetenzen umgesetzt haben (zum Beispiel Hetfleisch, Goeze, & Schrader, 2014).

In dem Bereich der dritten Phase der Lehrerbildung sind als Sender sowohl die originären Akteure (Lehrende der Lehrerbildung) und Empfänger (Lehrerinnen und Lehrer), aber auch Lehrende der ersten Phase der Lehrerbildung als Sender beschrieben worden (zum Beispiel Hiller, dieser Band). Transfergegenstände sind auch hier

professionelles Wissen und Konzepte zur Entwicklung situationsspezifischer Fähigkeiten als Teil professioneller Kompetenz.

In dem Bereich Schule sind in den Projekten als Sender Lehrerinnen und Lehrer und Studierende und als Empfänger Schülerinnen und Schüler beschrieben worden. Dabei haben in verschiedenen Projekten die Entwicklungsforschenden in Personalunion die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer eingenommen. Die dargestellte Systematik erlaubt die Zuschreibung verschiedener Kommunikationsbeziehungen, die für den Transfer von Theorie in die Praxis der Schule in den analysierten Projekten gewählt wurden. Auf diese Art und Weise kann verdeutlicht werden, auf welche Art und Weise wer wen adressiert und auch in welchem Bereich Kommunikationsbeziehungen zustande kommen. Besonders bedeutsam scheint uns die unter Umständen mehrfache Übersetzung theoretischer Inhalte und Aussagen, bis sie die Praxis der Schule erreichen, da der Einbezug mehrerer Empfänger, die für den nächsten Bereich wiederum zum Sender werden, auch einen Einbezug unterschiedlicher subjektiver Theorien bedeutet. Diese wiederum führen zu einer Interpretation der Inhalte, wodurch es zu Verzerrungen oder gar Verfälschungen der Originalaussagen kommen kann.

Wie wird kommuniziert?

Während in dem vorangegangenen Abschnitt näher betrachtet wurde, wer beim Praxistransfer in Schule mit wem kommuniziert, werden im Folgenden unterschiedliche Arten der Kommunikation unterschieden, die unterschiedliche Beziehungen zwischen Sender und Empfänger implizieren. Es werden (1) unidirektionale und (2) multidirektionale Kommunikationsformate unterschieden. Es sei explizit darauf hingewiesen, dass es sich hier um analytische Kategorien handelt, denen keine Wertigkeit zugewiesen wird (vgl. Tabelle 2).

Unter unidirektionalen Kommunikationsformaten werden einerseits Publikationen (print und online) oder Vorträge verstanden, die zunächst nicht an konkrete Personen, sondern größere Personengruppen gerichtet sind. Andererseits werden hierunter auch die meisten Formate von Lehre in den drei Phasen der Lehrerbildung und in der Schule verstanden, sofern bestimmte Inhalte der Kommunikation durch den Sender festgelegt werden. Kennzeichen dieser Kommunikationsbeziehung ist das hierarchische Verhältnis zwischen Sender und Empfänger, in dem der Sender auf das Senden seiner Botschaft fokussiert ist und die Empfänger diese Botschaft verarbeiten sollen. Mit Verarbeitung ist nicht zwingend eine passive Rolle des Empfängers gemeint, sondern lediglich, dass der Empfänger dem Sender in seiner Kompetenz untergeordnet wird. Als Beispiele werden in den beschriebenen Projekten praxisbezogene Publikationen und Aus- und Weiterbildungskonzepte benannt.

	<i>unidirektionale Kommunikation</i>	<i>multidirektionale Kommunikation</i>
<i>Formate</i>	Publikationen (online, print); Vorträge; Lehre (sofern Inhalte durch den Sender bestimmt werden)	Netzwerke; Forschungsk Kooperationen; Workshops auf Tagungen; Lehr-Lern- bzw. Schülerlabore
<i>Rollenverteilung</i>	Sender: bestimmt Inhalte; Empfänger: verarbeitet Inhalte	Sender und Empfänger: beeinflussen und verarbeiten Inhalte des jeweils anderen

Tab. 2: Kommunikationsformate und Rollenverteilung beim Praxistransfer

Multidirektionale Kommunikationsformate sehen ein reziprokes Verhältnis von Sender und Empfänger vor. Damit ist gemeint, dass die Rollen weniger starr und nicht hierarchisch zwischen Sender und Empfänger verteilt sind. Sowohl Sender, als auch Empfänger bringen Inhalte und Kompetenzen in den Kommunikationsprozess ein, die gleichermaßen den weiteren Verlauf inhaltlich mitbestimmen. Beispiele für Praxistransferprojekte, in denen solche multidirektionalen Kommunikationsformate stattfinden, sind beispielsweise Netzwerke, Lehr-Lern- bzw. Schülerlabore oder Forschungsk Kooperationen, bei denen Praktikerinnen und Praktiker zum Gegenstand und zu Partnerinnen und Partnern von Forschenden werden. Als Netzwerk wurde in einem Projekt sein Setting bezeichnet, in dem Lehrerinnen und Lehrer und Forschende gemeinsam Unterrichtsmaterialien entwickelten.

Ein weiteres Merkmal, das die Art und Weise der Kommunikation charakterisiert, ist die Flexibilität. Während manche Kommunikationsformate unabhängig von einer räumlich-zeitlichen Kopräsenz von Sender und Empfänger funktionieren, ist diese für andere Formate wiederum unerlässlich. Als Präsenzformate sind alle Formen von Seminaren und Weiterbildungen einzustufen, bei denen Sender und Empfänger zu einer gemeinsamen Zeit an einem gemeinsamen Ort zusammenkommen. Beispiele ohne Kopräsenz sind Publikationen oder zum Beispiel online zur Verfügung gestellte Lernmaterialien für die Schule.

Während des Workshop auf dem Post-Doc Symposium „Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?“ wurde einerseits der direkte Austausch in Präsenzformaten mit weniger Flexibilität als förderlich für die Präzision des Transfers diskutiert, wohingegen die permanente Verfügbarkeit von nicht-Präsenzformaten teilweise als passender für den Arbeitsalltag von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule gesehen wurde. Durch den fragmentierten Arbeitsalltag entspräche dies eher dem Nutzerverhalten der Zielgruppe in dem Bereich Schule.

In Bezug auf das *Wie* der Kommunikation wurde in den Diskussionen des Workshops ähnlich wie bei Krause and Dorsemagen (2014) das besondere Arbeitsumfeld und die dadurch entstehenden Belastungen für Lehrerinnen und Lehrer in der Schule

als zentral eingestuft. Aus ihren Erfahrungen berichteten die Teilnehmenden vielfach die besondere Bedeutung der Einlassung des Senders auf die individuellen Bedürfnisse der Empfänger und ihr Nutzungsverhalten in den jeweiligen Arbeitsumfeldern. Dies gilt sowohl für unterschiedliche Konstellationen innerhalb eines Implementationsbereichs, als auch für unterschiedliche Bedürfnisse der Akteure zwischen den Implementationsbereichen (vgl. Abschnitt Wer kommuniziert mit wem).

Was wird kommuniziert?

Zuletzt wenden wir uns der Frage zu, welche Inhalte zum Gegenstand von Praxistransfer in die Schule gemacht werden. Die in den verschiedenen Projekten benannten Transfergegenstände können in vier Kategorien gruppiert werden. In manchen Projekten wurde versucht, konkrete wissenschaftliche Befunde zu einem bestimmten Thema in die Praxis zu transferieren (zum Beispiel Lüders, dieser Band). Hier wurde wissenschaftliches Wissen, wie zum Beispiel ein Befund aus der Lehr-Lernforschung, in einen Praxiskontext übertragen. In anderen Projekten wiederum wurde implementationsstrategisches Wissen weitergegeben, das im Rahmen der eigenen (Entwicklungs-)Forschungsarbeit entstanden ist (zum Beispiel Martin, dieser Band). In der dritten Gruppe sind solche Ansätze eingeordnet worden, deren Ziel die Veränderung situationsspezifischer Fähigkeiten (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) von Lehrerinnen und Lehrern war (zum Beispiel Wibowo & Heins, dieser Band; Krosanke, Orschulik, Vorhölder & Buchholtz, dieser Band). In der vierten Gruppe sind Ansätze eingeordnet worden, die darauf zielen, Konzeptwissen zu transferieren. Damit sind beispielweise Unterrichtsreihen für die Schule oder Seminarkonzepte für die erste Phase der Lehrerbildung gemeint (zum Beispiel Hiller, dieser Band).

Diskussion und Fazit

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Praxistransfer in die Schule empirisch noch wenig erforscht ist. Zu wenig ist bekannt, um klare Aussagen über Wirkungsweisen unterschiedlicher Transferstrategien zu formulieren. Die drei vorangegangenen Kapitel sollen daher einen Ordnungsversuch darstellen, die vor einem kommunikationstheoretischen Hintergrund Beziehungen, Kommunikationsformate und Transfergegenstände identifizieren, da wir diese als zentrale Elemente des Praxistransfers in die Schule ansehen.

Praxistransfer in die Schule umfasst mindestens die beiden Bereiche der Forschung und der Schule, innerhalb derer Kommunikationsbeziehungen zum Praxistransfer in die Schule stattfindet. Jedoch findet ein Praxistransfer mit dem Ziel der

Veränderung von Prozessen in Schule auch an vielen anderen Stellen statt, wie die verschiedenen Beiträge unseres Workshops gezeigt haben. Eine im Bereich der Forschung hervorgebrachte wissenschaftliche Erkenntnis erfährt unter Umständen mehrere Übersetzungen, bis sie im Bereich der Schule ankommt. Zwei Aspekte sollten bei diesen Übersetzungen beachtet werden: Erstens steigt mit der Anzahl der Übersetzungen die Wahrscheinlichkeit deutlicher Veränderungen der Transfergegenstände. Zweitens sollte berücksichtigt werden, dass Empfänger die Botschaften im Rahmen ihrer subjektiven Theorien rezipieren und auch Transfergegenstände erneut eine Übersetzung erfahren. Daher ist es wichtig, dass im Praxistransferprozess die Komplexität wissenschaftlicher Erkenntnisse möglichst weit reduziert wird, um Missverständnisse bei der Weitergabe zu vermeiden. Dabei sollte dem Motto gefolgt werden: so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig. Kommunikative Rückversicherungen würden neben Einfachheit der Botschaft dazu beitragen, dass die Übersetzungen im Sinne der ursprünglichen Botschaft verlaufen sind.

Weiterhin sollten die Handlungslogiken der Empfänger im Kommunikationsprozess beachtet werden. Sender agieren zumeist im Sinne ihres jeweiligen Bereichs institutionalisierter Bildung. Dies bedeutet, dass Dozentinnen und Dozenten der Hochschulen die Ausbildung von Studierenden im Fokus haben, während Lehrpersonen den Unterricht in der Schule im Blick haben. Findet nun eine bereichsübergreifende Kommunikation statt, indem beispielsweise Dozentinnen und Dozenten mit Lehrpersonen kooperieren, ist es essentiell, deren Handlungslogiken zu berücksichtigen und daran anzuknüpfen. Auch wenn es im Bereich der Schule eine etablierte Herangehensweise ist, die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen, scheint dies im Bereich des Praxistransfers in die Schule noch nicht vollständig etabliert zu sein.

Praxistransfer kann durch vielfältige Formate erfolgen. Wir haben dabei unidirektionale Kommunikationsformate von multidirektionalen Formaten unterschieden. Beide Formate haben Vor- und Nachteile und sollten in Abhängigkeit von Nutzungslogiken unterschiedlicher Adressatengruppen betrachtet werden. Bezüglich der oben formulierten Empfehlung nach kommunikativer Rückversicherung sind bei unidirektionalen Kommunikationsformaten die Einschränkungen offensichtlich. Trotzdem kann ein solches Angebot für bestimmte Adressatengruppen nützlich sein. Empirische Forschung sollte daher Angebot und deren Wirkung immer auch im Verhältnis zu Merkmalen der Empfänger beforschen.

Bemerkenswert ist, dass (professionelles) Wissen der zentrale Gegenstand von Praxistransfer zu sein scheint. Dies könnte darauf hinweisen, dass trotz intensiver Kritik an einem technisch-rationalen Lehrerbildungsverständnis (Korthagen, 2001b) dieses nach wie vor eine bedeutsame Rolle spielt. Die Kritik zielt dabei weniger auf eine

Ablehnung von Wissen, sondern auf die produktive Verbindung von Wissen und Handeln. Laut Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) ist davon auszugehen, dass Wissen eine wichtige Grundlage dafür spielt, in einem reflexiven Sinne situationsspezifische Fähigkeiten auszubilden. Es müsste unseres Erachtens daher daran gearbeitet werden, einen Wissenstransfer mit der Entwicklung reflexiver Handlungen bzw. situationsspezifischer Fähigkeiten zu verknüpfen. Kommunikation beim Praxistransfer in die Schule sollte daher Wissensbestände beinhalten und mit handlungsnahen Anforderungen und Beispielen kombinieren. Somit würden Wissensbestände nicht bloß angeeignet werden, sondern aktiv in die subjektiven Theorien der Empfänger eingearbeitet. Gleichermäßen können die Sender noch im Kommunikationsprozess beobachten, dass die Verarbeitung der Inhalte durch die Empfänger in ihrem Sinne geschieht. Hierdurch würden Fehlinterpretationen in der (Weiter-)Übersetzung reduziert werden.

Kontakt

Dr. Jonas Wibowo
 Bergische Universität Wuppertal
 Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
 Institut für Sportwissenschaft, Abteilung Sportpädagogik
 Fuhlrottstraße 10
 42119 Wuppertal
 wibowo@uni-wuppertal.de

Dr. Katrin Vorhölder
 Universität Hamburg
 Fakultät für Erziehungswissenschaft
 Von-Melle-Park 8
 20146 Hamburg
 katrin.vorhoelder@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bergner, N. (dieser Band). *Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester.*
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Bükers, F., Wibowo, J. (2018). *Barrierefreiheit als Thema der Sportlehrkraftausbildung.* In R. Kähler, M. Palmen, & H. Delp (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Innovationen von Sportstätten und -räumen.*
- Dernbach, B., Kleinert, C., & Münder, H. (2012). *Handbuch Wissenschaftskommunikation.* Wiesbaden: Springer VS.

- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Hetfleisch, P., Goeze, A., & Schrader, J. (2014). Implementation eines wissenschaftlich erprobten, didaktischen Konzepts: Der Einfluss pädagogischer Autonomie auf die Wirksamkeit in der Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 297–322.
- Hiller, J. (dieser Band). Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien.
- Korthagen, F. (Hrsg.). (2001a). *Linking Practice and Theory: The pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York, London: Routledge.
- Korthagen, F. (2001b). Teacher Education: a Problematic Enterprise. In F. Korthagen (Hrsg.), *Linking Practice and Theory: The pedagogy of Realistic Teacher Education* (S. 1–19). New York, London: Routledge.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Krause, A. & Dorsemag, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987–1013). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Kraus, R.M., & Fussell, S.R. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Hrsg.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (S. 655–701). New York: Guilford Press.
- Krosanke, N., Orschulik, A., Vorhölter, K., & Buchholtz, N. (dieser Band). Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – Eine Chance zum Praxistransfer.
- Lüders, M.-K. (dieser Band). Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer.
- Mandl, H., & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Martin, A. (dieser Band). Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – Ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. *GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung*: Vol. 124. Bielefeld: wbv.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 143–161). Münster: Waxmann Verlag.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Racherbäumer, K., & Liegmann, A. B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung: Vol. 8. Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 123–142). Wien: LIT-Verlag.
- Röhner, J., & Schütz, A. (2016). *Psychologie der Kommunikation* (2., Auflage). Basiswissen Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? - Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden. rororo Sachbuch: Band 62224*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Shannon, C.E., & Weaver, W. (1976). *Mathematische Grundlagen der Informationstheorie (The mathematical theory of communication, dt. Übers.: Helmut Drefßler)*. München, Wien: Oldenburg.
- Wibowo, J. & Heins, S. (dieser Band) *Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis*.