

**Barbara Koch**  
(Universität Bielefeld)

## Qualitätsmerkmale von Innovations- und Transferprozessen

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe21/koch\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/koch_bwpat21.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 21 | Dezember 2011

## Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Franz Gramlinger & Karl Wilbers  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

**www.bwpat.de**

***bwp@***

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **ABSTRACT** (KOCH 2011 in Ausgabe 21 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe21/koch\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/koch_bwpat21.pdf)

Die Berufsbildungsforschung erzeugt vielfältige Erkenntnisse, die von der Praxis für ihre Entwicklung genutzt werden könnten. Allerdings bildet sich der Nutzen einer Erkenntnis für die Praxis erst im Zuge von weiteren Innovations- und Transferprozessen heraus. Der Beitrag stellt ein Modell – das Innovationstransfermodell – vor, welches entlang der Qualitätsdimensionen Input, Prozess, Output und Outcome, Qualitätsmerkmale für Innovations- und Transferprozesse definiert. Derartige konzeptionelle Vorschläge liegen bisher in der Berufsbildungsforschung nicht vor. Diese Qualitätsmerkmale sind das Ergebnis einer qualitativen Studie, in der die Forschungsansätze der Cluster-Evaluation und der Fallanalyse systematisch miteinander verknüpft wurden, um einen Modellversuch zum Transfer von studien- und berufsorientierenden Konzepten zu untersuchen. Die Studie bezieht sich auf schulische Innovationen. Mit dem Innovationstransfermodell sollen die Steuerungsmöglichkeiten von Innovations- und Transferprozessen verbessert werden. Im Beitrag sollen u.a. Merkmale des Entstehungskontextes von Innovationen (Prozess), die für deren Transferfähigkeit von Bedeutung sind, erläutert werden. Daran anschließend werden die Merkmale transferfähiger Innovationen (Output) beschrieben. Diese beiden Phasen umfassen die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Innovationen in der Schule. Es folgt eine Darlegung von Qualitätsmerkmalen zu den Bedingungen von Transferprozessen (Prozess) und zu Transfererfolgen (Outcome). Diese beiden Phasen bilden den Transferkontext der Innovation ab, der wiederum einen Schulentwicklungsprozess umfasst. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion von bildungspolitischen Perspektiven und Konsequenzen für Schule und Beratung ab.

---

### **Quality characteristics of innovation and transfer processes**

---

Vocational education research generates diverse insights which could be used by practice for further development. However the usefulness of an insight for practice only emerges in the course of further innovation and transfer processes. This paper presents a model – the innovation transfer model – which defines quality characteristics for innovation and transfer processes along the quality dimensions of input, process, output and outcome. Such conceptual proposals have not been put forward in vocational education research up until now.

These quality characteristics are the result of a qualitative study in which the research approaches of cluster evaluation and case study analysis were systematically combined, in order to investigate a pilot project on the transfer of concepts oriented around study and work. The study refers to school-based innovations. The aim of the innovation transfer model is to improve the regulatory possibilities of innovation and transfer processes. In the paper, amongst other things, the characteristics of the context of the emergence of innovations (process) which are significant for transfer capability are explained. In a next step the characteristics of innovations (output) which are transferable are described. These two phases comprise the development, testing and evaluation of innovations at school. There follows a

description of characteristics of quality on the conditions of transfer processes (process) and on transfer successes (outcome). These two phases represent the transfer context of the innovation, which in turn comprises a process of school development. The paper closes with a discussion of the educational policy perspectives and consequences for school and consultancy.

---

## Qualitätsmerkmale von Innovations- und Transferprozessen

---

### 1 Einleitung

Die zentrale Frage dieses Beitrages lautet: Wie kann die *Qualität* von Innovations- und Transferprozessen entwickelt werden? Dies ist eine Problemstellung, die im Diskurs zur ‚Qualität in der beruflichen Bildung‘ (z.B. NICKOLAUS 2009) noch wenig Beachtung gefunden hat. Die Frage nach der Qualität von Innovations- und Transferprozessen stellt sich besonders dann, wenn es darum geht, Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung und der Modellversuchsforschung für die Praxis nutzbar zu machen. Es geht darum „die Qualität der Leistung zu erhöhen, die die Bildungsforschung für die Bildungspraxis [...] zu erbringen vermag [...]. (HEID 2011, 505). Die Qualitätsentwicklung liegt vor diesem Hintergrund somit nicht in der Aufmerksamkeit der Akteure der Praxis der beruflichen Bildung, sondern zunächst in der der Akteure der Bildungsforschung. In dieser Sichtweise tragen somit Bildungsforscher dafür Sorge, dass ihre Innovations- und Transferprozesse bestimmte Qualitätsmerkmale erfüllen, um die Entfaltung eines Nutzens der Erkenntnisse für die Praxis zu ermöglichen. Es liegt nahe, dass diese Qualitätsmerkmale ihre Begründung nicht *nur* in der Einhaltung von wissenschaftlichen Standards finden. Ob das Ziel – die Nutzung von Erkenntnissen der Forschung durch die Praxis – Aufgabe von Forschung sein „muss, soll, darf oder kann“ (dazu HEID 2011, 491), wird in diesem Beitrag für die beiden Prozessphasen der Entstehung der Innovation und deren Transfer unterschiedlich diskutiert.

Von Bedeutung ist diese Perspektive auf Forschung, weil erforderliche Veränderungen zur Entwicklung von Schule und Unterricht mit Erkenntnissen aus der empirischen Bildungsforschung verwirklicht werden sollen. Es bestand bislang die Erwartung, dass die Praxis die Ergebnisse aufgreift und für ihre Entwicklung nutzt. In welchem Ausmaß dies tatsächlich geschieht, ist sehr schwierig nachzuweisen. Die wenigen vorliegenden theoretischen Beiträge und empirischen Analysen zu dem Thema kommen allerdings zu dem übereinstimmenden Ergebnis, dass eine Rezeption der Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung durch die Praxis zu selten erfolgt (z.B. PRENZEL 2010; EINSIEDLER 2010; GRÄSEL 2010; KRIEGSMANN et al. 2006). Einen Hinweis zur Erklärung hierfür bietet die Unterscheidung von *Problemanalyse* und *Problembearbeitung* an. In diesem Sinne ist im Zuge der Bildungsforschung sehr viel Wissen darüber entstanden, welche Bereiche im deutschen Bildungssystem mit Problemen behaftet sind (KLIEME 2009). Viele dieser Probleme sind wiederum von der Forschung aufgegriffen und durch wissenschaftliche Programme erschlossen worden (z.B. PRENZEL/ ALLOLIO-NÄCKE 2006). Es wurde somit ein Wissen über Probleme im Bildungssystem gewonnen, weitgehend jedoch ohne Kenntnisse darüber zu erlangen, wie dieses Wissen für die Praxis nutzbar gemacht werden kann (KLIEME 2009). Die *Analyse* eines Problems schließt eben noch nicht dessen *Bearbeitung* mit ein. Vielmehr ist es erforderlich, ein anwendungsorientiertes Wissen zur Problembearbeitung zu gewinnen. Eine

Brücke zwischen gewonnenen Erkenntnissen und ihrem Nutzen für die Praxis zu schlagen, ist somit weitgehend nicht gelungen. Der vorliegende Beitrag greift diese Problematik im Rahmen einer qualitativen Studie zur Transferforschung auf.

In Abhängigkeit von ihren Bezugssystemen ist die Transferforschung unterschiedlich weit entwickelt (NICKOLAUS/ GRÄSEL 2006). Während die Lehr-Lernforschung (z.B. GRÄSEL et al. 2008; KREBS/ PRENZEL 2007) dieses Thema erst relativ neu entdeckt hat und dementsprechend die empirische Forschung hierzu noch in den Anfängen steckt, greift die Modellversuchsforschung auf langjährige Erfahrungen zurück. Bereits in den 1970er Jahren wurde deutlich, dass erst der Transfer von Modellversuchsergebnissen, den Modellversuch legitimiert (EULER 2001). Dennoch ist der Forschungsstand um die Bedingungen und die Effekte des Transfers von Innovationen auch in der Modellversuchsforschung nicht weit fortgeschritten. Es gibt zahlreiche Beschreibungen zu Merkmalen von Innovationen, die deren Transferfähigkeit absichern. Beispielsweise sollte eine Innovation an das Bestehende anzuschließen sein. Hingegen gibt es nur vereinzelt Studien (GRÄSEL 2010), die Hinweise auf die Bedingungen von Transferprozessen geben und es liegen auch nur wenige Studien vor (ebd.), die Aspekte von Transfereffekten aufgreifen. Dieses Forschungsdefizit hat seine Gründe: (1) Obwohl – wie bereits dargestellt – in der Modellversuchsforschung bereits in den 1970er Jahren erkannt wurde, dass nur ein Transfer der Ergebnisse seine Existenz legitimiert, hat dies nicht dazu geführt, empirische Forschung über den Transfer und seine Bedingungen zu betreiben. Es gab in den 1990er Jahren, im Zuge der Umstrukturierung von der Projektförderung zur Programmförderung (MÖHLENBROCK/ PLOGHAUS 2006) die Forderung von Wissenschaftlern der Berufspädagogik, die Vergabe von Fördermitteln zugunsten von Transfermodellversuchen zu verschieben (EULER 1995, NICKOLAUS 2003). Damit wäre ein Gegenstand für die Transferforschung geschaffen worden. Dieser Forderung ist aber bildungspolitisch nicht konsequent gefolgt worden. In der Folge fehlte es der Forschung somit am Feld. Mit Blick auf die Lehr-Lernforschung und die Schulentwicklungsforschung sind die Gründe strukturell ähnliche. PRENZEL (2010) weist darauf hin, dass die Ausrichtung der empirischen Bildungsforschung und die damit verknüpften Fördermittel durch öffentliche Institutionen in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen: praxisnahe Forschung wird weitgehend nicht gefördert. Diese wird aber inzwischen als Voraussetzung angesehen, um einen Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen sowohl vorzubereiten als auch durchzuführen (PRENZEL 2010; GRÄSEL 2010; NICKOLAUS/ GÖNNENWEIN/ PETSCH 2010; EINSIEDLER 2010). Das Programm „Sinus-Transfer“ (<http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de>), das Programm „Transfer-21“ (<http://www.transfer-21.de/>; NICKOLAUS/ GÖNNENWEIN/ PETSCH) und das Projekt „Chemie im Kontext“ (DEMUTH et al. 2008) sind in diesem Rahmen Leuchttürme, die bisher überwiegend quantitativ ausgerichtete Transferforschung betrieben und damit nur einzelne Aspekte aufgegriffen haben.

Vor diesem Hintergrund stellt die von mir durchgeführte Studie in zweierlei Hinsicht eine Besonderheit dar: Zum einen sollte durch ihren qualitativen Zuschnitt das Spektrum möglicher Einflussfaktoren auf den Transfer und deren Wechselwirkungen sichtbar gemacht wer-

den. Zum anderen ist ihr Untersuchungsgegenstand ein Modellversuch, der den Auftrag hatte, den Transfer von Innovationen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

Im Folgenden wird zunächst der empirische Zugang meiner Studie vorgestellt, deren Ergebnisse zentraler Gegenstand dieses Beitrags sind. Anschließend wird das „Innovationstransfermodell“ (KOCH 2011) als ein zentrales Ergebnis der Studie beschrieben und dessen Qualitätsmerkmale entlang der Qualitätsdimensionen Input, Prozess, Output und Outcome erläutert. Die ‚Unbestimmtheiten‘, die die Steuerbarkeit dieser Prozesse in Frage stellen, werden ebenfalls geschildert. Abschließend erfolgt eine Diskussion der gewonnenen Ergebnisse mit Blick auf die Bildungspolitik, die Unterstützung von Schulen und die Forschung.

## 2 Empirischer Zugang

In der Studie wurde von dem Erfordernis einer systematischen Initiierung und Begleitung des schulischen Transferprozesses ausgegangen. Diese ergab sich aus einer Analyse der vorliegenden Transfer- und Schulentwicklungsforschung (KOCH 2011). Dem folgend wurden Transferstellen in Nordrhein-Westfalen und Hessen im Rahmen eines Modellversuchs eingerichtet, die über Schulberatungen den Transfer von Innovationen betrieben haben. Die wissenschaftliche Begleitung an der Universität Bielefeld hat in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung und dem Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen des BMBF-geförderten Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ diesen Prozess maßgeblich initiiert und koordiniert. Das Konzept der regionalen Transferstellen wurde während seiner Erprobung durch die wissenschaftliche Begleitung an der Universität Bielefeld untersucht, um förderliche und hemmende Bedingungen für den Transfer von Innovationen zu ermitteln. Nachstehende Abbildung zeigt das Vorverständnis im Rahmen der Studie zum Transfer von Innovationen in Schule.

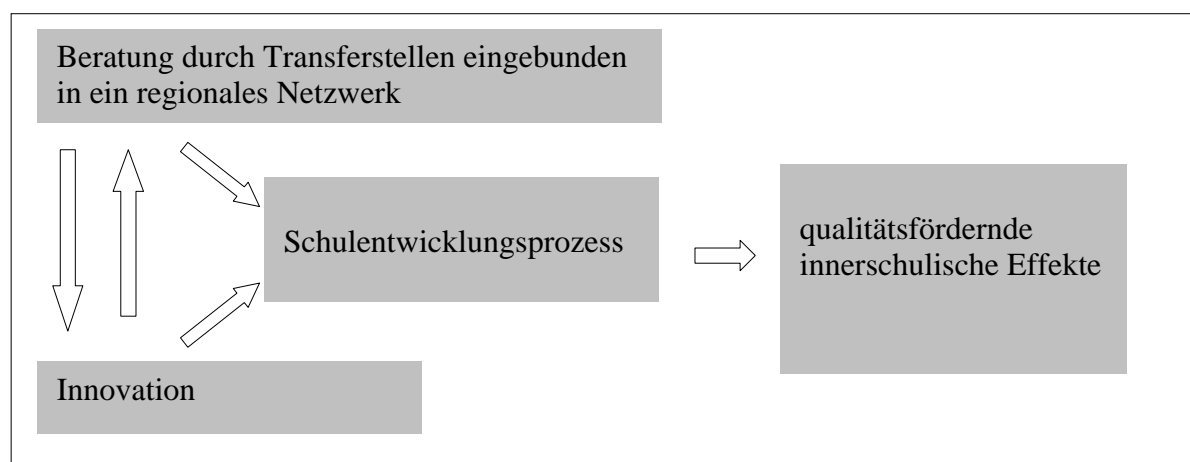


Abb. 1: Vorverständnis von Transfer von Innovation (KOCH 2011)

Dieses Setting wurde mit einem qualitativen Forschungsdesign untersucht, welches auf Transferprozesse und -effekte fokussierte. Der Modellversuch hatte das Ziel, Innovationen, die bestimmte Probleme im Arbeitsfeld der Studien- und Berufsorientierung bearbeiten, zu

transferieren. Insgesamt wurden fünf verschiedene Innovationen (Lernpartnerschaften, Individuelle Förderplanung zur beruflichen Integration, Berufswahlpass, Vor- und Nachbereitung von Schülerbetriebspraktika in der Sekundarstufe I und Duales Orientierungspraktikum für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II) an 209 Schulen durch 890 Beratungshandlungen, die durch sechs Akteure an Standorten in Hessen und Nordrhein-Westfalen realisiert wurden, mit unterschiedlichem Erfolg transferiert. Im Folgenden werden die zentralen Erhebungs- und Auswertungsmethoden beschrieben.

## 2.1 Erhebung

In der Studie wurden zwei Forschungsansätze miteinander kombiniert: die Cluster-Evaluation und die Fallanalyse. Die Cluster-Evaluation wird bei Modellversuchen angewendet, die an mehreren Standorten durchgeführt werden und denselben Zielen verpflichtet sind. In der Regel ist sie formativ und summativ angelegt. Sie sollte im Rahmen des Transfermodellversuchs durch ihre immanenten Regeln den Handlungsrahmen für die Interaktion zwischen Forscher (wissenschaftliche Begleitung) und Beforschten (Berater) vorgeben (HAUBRICH 2001). Beispielsweise wurde bei der Präsentation der Ergebnisse während des Projektverlaufs die Anonymität der einzelnen Standorte durchgängig gewährleistet, um die Bereitschaft zu erhöhen, nicht nur über Erfolge, sondern auch über Misserfolge zu berichten. Die Fallanalyse ermöglichte eine Mikroanalyse der Transferprozesse und -effekte (FISCHER 1983; HORSTKEMPER/ TILLMANN 2003; KELLE/ KLUGE 1999). Unter Berücksichtigung der beiden Forschungsansätze wurde ein Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen zu einzelnen Beratungsaktivitäten als ein zentrales Erhebungsinstrument eingesetzt. Es beinhaltete Fragen zur Schulform, zur Schulgröße, zur Person des Beraters (abgeordneter Lehrer oder Projektmitarbeiter), zur Art der Innovation (z.B. Berufswahlpass) und den Bedingungen in der Schule bezogen auf die Innovation. Darüber hinaus sollten folgende Fragen beantwortet werden: Wie kam es zu der Beratungsaktivität? Welchen Umfang hatte die Aktivität? Wer war involviert in die Beratungsaktivität? Welche Art war die Beratungsaktivität (z.B. Einzelgespräch, Workshop)? Wie viel Zeit wurde zur Vor- und Nachbereitung benötigt? Welcher Art waren die Vor- und Nachbereitungsaktivitäten der Berater? Zudem sollten die Berater beispielsweise die Konzepte zu den Workshops, die Tagesordnungen zu den Arbeitstreffen und die wesentlichen Inhalte der Einzelgespräche dokumentiert beilegen. Die Berater hatten den Auftrag diesen Fragebogen bei jeder Beratungsaktivität mit einer Schule auszufüllen und der wissenschaftlichen Begleitung an der Universität Bielefeld zeitnah zur Beratungsaktivität zuzusenden. Auf diese Weise sind über einen Zeitraum von zwei Jahren 890 Beratungsaktivitäten mit 209 Schulen dokumentiert worden. Da das Erhebungsinstrument auf der Grundlage von Diskussionen mit den Beratern in der Anfangsphase des Projektes verbessert wurde, traf es auf eine relativ hohe Akzeptanz. Im Rahmen der Studie wurden diese einzelnen Aktivitäten zu einem Beratungsprozess, bezogen auf eine Schule, zusammengestellt und als ein Prozessschritt der Fallanalyse verdichtet. Diese Darstellung stellte dann einen Fall dar. Die entstandenen Fallbeschreibungen sind somit prozessnahe und damit im hohen Maße valide Berichte der Beratungsverläufe entlang der Implementationsprozesse der Schulen. Mit den



Beratern wurden in regelmäßigen Abständen die Ergebnisse diskutiert, um die Prozess vor Ort zu reflektieren und zu optimieren.

Ein weiteres Erhebungsinstrument war ein für die Berater und für die Akteure in den Schulen sehr niedrigschwellig gehaltener Fragebogen mit offenen Fragen, der die Effekte des Transfers erfassen sollte. Die Rücklaufquote betrug bei den Schulen 70,2 Prozent (KOCH 2011, 156). Es ging nicht darum, das tatsächliche Ausmaß der Wirkungen zu erheben, sondern es sollten Merkmale zur Erfassung von Transfererfolgen und -effekten gefunden werden. Darüber hinaus ermöglichte die Zuordnung der Beratungsfälle zu unterschiedlichen Erfolgskategorien (z.B. ‚Innovation eingeführt‘, ‚Innovation nicht eingeführt‘) erst die Identifikation von hemmenden und fördernden Bedingungen im Transferprozess. Die Schulen sollten beantworten, was sie aus ihrer Sicht mit der Implementation der Innovation erreicht haben (z.B. bessere Zusammenarbeit im Kollegium) und was sie noch nicht erreicht haben (z.B. Einbindung weiterer Fächer in den Berufswahlpass). Zudem sollten die Schulen darüber Auskunft geben, welche Bedeutung die Beratung in diesem Entwicklungsprozess hatte. Die Fallbeschreibungen wurden dementsprechend ergänzt.

## **2.2 Auswertung**

Die Auswertung der 209 Fälle (Beratungsverläufe und deren Erfolge bzw. Effekte) erfolgte in mehreren Schritten (KELLE/ KLUGE 1999): Zunächst wurden – wie bereits angedeutet – die Beratungshandlungen zu einem Fall verdichtet. Ein Fall stellte eine beratende Schule dar, die eine bestimmte Innovation implementieren wollte. Dann wurden alle Fälle in eine Ordnung gebracht, die ein Nachvollziehen und einen Vergleich der Fälle ermöglichte. Kriterien waren: Merkmale der Schule (z.B. Schulform, Schulgröße), Schulberatungsaktivitäten (z.B. Art, Dauer, Beteiligte), Bedingungen in der Schule mit Blick auf die einzuführende Innovation, förderliche und hemmende Faktoren aus Sicht der Berater, Rolle der Beratung aus Sicht der Schule, Erreichtes und nicht Erreichtes aus Sicht der Schule und der Erfolg der Beratung aus Sicht der Berater. Es ging darum, erste Verstehensprozesse einzuleiten. Dies war die Voraussetzung für die Zuordnung der einzelnen Fälle zu Erfolgskategorien (z.B. ‚Innovation eingeführt‘). Im Anschluss daran wurden zunächst fallbezogenen Kategorien und Subkategorien entwickelt, um danach fallübergreifende und kategorienübergreifende Analysen durchzuführen. Ein Ergebnis dieser beiden Auswertungsschritte waren Beschreibungen unterschiedlicher Beratungsmaßnahmen. Im nächsten Schritt wurden Merkmale zu den Kategorien und Konzepten, die transferförderlich sind, herausgearbeitet. Als letzter Schritt der Fallanalyse wurde eine gegenstandsbezogene Theorie zum Transfer von Innovationen in Schule entwickelt. Einen Teilbereich dieser Theorie bildet das Innovationstransfermodell, welches Qualitätsmerkmale definiert, die für erfolgreiche Innovations- und Transferprozesse von Bedeutung sind.



### 3 Qualitätsmerkmale im Innovationstransfermodell

In diesem Abschnitt des Beitrags wird das aus der Fallanalyse entwickelte Innovationstransfermodell hinsichtlich seiner Qualitätsdimensionen beschrieben.

#### 3.1 Das Innovationstransfermodell

Das Innovationstransfermodell ist ein Qualitätsmodell. Es bildet – in Anlehnung an das „Bildungsproduktionsmodell“ (TIMMERMANN/ WINDSCHILD 1996) idealtypisch einen Innovations- und Transferprozess in seinen verschiedenen Phasen ab. Ziel ist es, das Modell als Orientierungsrahmen zu nutzen, um die qualitative Steuerung von Innovations- und Transferprozessen zu verbessern.

Transfer meint in diesem Beitrag die Rezeption einer Innovation, die in einem spezifischen Kontext entstanden ist, innerhalb eines anderen Kontextes. Unter Innovation wird in diesem Zusammenhang ein ausgearbeitetes, erprobtes und bewährtes Konzept verstanden, welches in einem spezifischen Kontext entstanden ist. Die Innovation trägt durch ihre Umsetzung zur qualitativen Entwicklung der Schule bei. Durch ihre Einführung wird ein schulisches Problem bearbeitet, welches sowohl im lokalen Kontext als auch darüber hinaus Bedeutung hat.

In dem Modell wird zwischen dem Entstehungskontext I, dem Entstehungskontext II und dem Transferkontext der Innovation unterschieden. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass die Phase der Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Innovation als praxisorientierte Forschung (z.B. Praxisforschung) angelegt ist. Erkenntnisse anderer Forschungsansätze, wie empirisch analytische, fungieren in diesem Modell als Input (Entstehungskontext I). Die praxisorientierte Forschung übernimmt in einer auf den Praktiker bezogenen Perspektive die Funktion die „Wissens- und vielleicht auf die Könnens-Bedingungen der Ermöglichung erfolgreichen Handelns aufzuklären“ (HEID 2011, 504). Zugleich wird darauf verwiesen, dass Praktiker [...] nicht gezwungen werden [können] und es bleibt ihnen auch nicht erspart, von ‚der Forschung‘ bereitgestellte Erkenntnisse selbst zu sondieren, zu selektieren, zu verarbeiten, in die je eigene Praxistheorie bzw. professionelle Kompetenz zu transformieren und zu integrieren“ (ebd., 504).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass erfolgreiche Innovations- und Transferprozesse mit einem Schulentwicklungsprozess verbunden waren. Wenn eine Innovation zum Ziel hatte, Veränderungen auf der Ebene von Schule und Unterricht zu bewirken, waren hierfür sowohl im Entstehungskontext als auch im Transferkontext eigenständige Entwicklungsprozesse auf der Ebene von Schule und Unterricht erforderlich. Während diese Selbstveränderungsprozesse im Entstehungskontext u.a. dazu dienten, durch praxisorientierte Forschung Erkenntnisse über die Bedingungen der Implementation zu gewinnen, waren die eigenständigen Entwicklungsprozesse im Transferkontext eine Voraussetzung für die Implementation der Innovation in der Schule und im Unterricht. Dies hatte zur Konsequenz, dass die hemmenden und fördernden Bedingungen des Transfers in Abhängigkeit von der rezipierenden Schule zu beschreiben waren. Mit dieser Perspektive wird die Analogie zur subjektbezogenen Darstel-

lung der Rezeption von Erkenntnissen von HEID (2011) sichtbar. Fragen zum Transfer sind aus dem Blickwinkel der Schule zu stellen: Wie bewerten die Akteure der Praxis die Innovation? Wie erleben sie das Angebot an Unterstützung? Auf welche innerschulischen Bedingungen trifft das Vorhaben der Implementation? Welche Unterstützungsmaßnahmen ergreift die Schulleitung?

Die Abbildung 2 zeigt das Innovationsmodell mit den unterschiedlichen Phasen und seinen ‚Unbestimmtheiten‘, die im Folgenden erläutert werden.

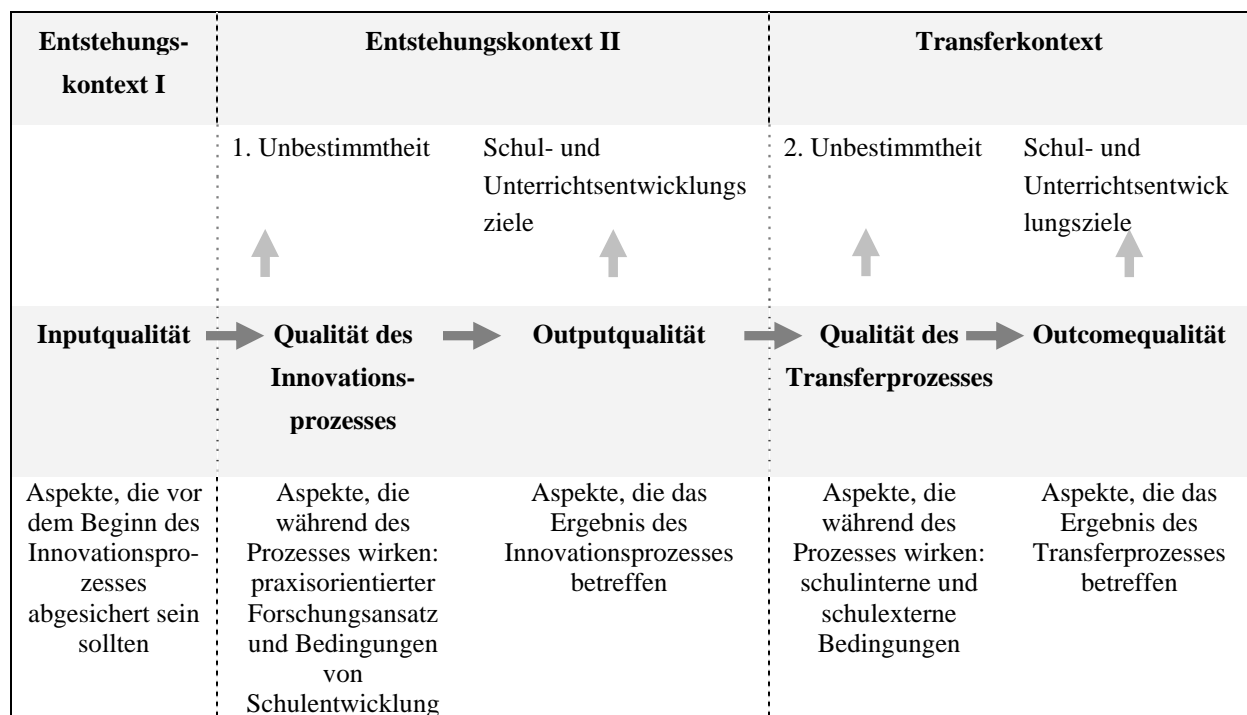


Abb. 2: Innovationstransfermodell (in Anlehnung an KOCH 2011)

### 3.2 Inputqualität

Mit Blick auf die Steuerung von Innovations- und Transferprozessen beinhaltet die Inputqualität Aspekte, die vor dem Beginn des Innovationsprozesses abgesichert sein sollten. Im Folgenden werden drei zentrale Aspekte thematisiert.

Der erste Aspekt betrifft die erforderlichen Ressourcen zur Realisierung der Innovation. Die Ergebnisse einer Studie zu Transfereffekten von Modellversuchen (NICKOLAUS 2003) haben gezeigt, dass Erkenntnisse von Modellversuchen nicht zu transferieren sind, wenn ihre Anwendung Ressourcen benötigt, die in der innovierenden und/oder rezipierenden Organisation (z.B. Schule) nicht zu generieren sind. Also beispielsweise zusätzliche Akteure eingestellt werden müssten. Eine Chance zum Transfer besteht hingegen, wenn die jeweilige Organisation vorhandene Ressourcen umschichten könnte, um das Innovationsvorhaben zu realisieren. Solche Überlegungen sind vor dem Beginn des Innovationsprozesses anzustellen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass ein Innovationsvorhaben keine zusätzlichen Ressourcen

in Anspruch nehmen darf oder sollte. Diese sind für die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Innovationen zu planen und zu nutzen.

Ein zweiter wichtiger Aspekt hinsichtlich der Inputqualität ist die Frage, inwieweit Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung in die Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Innovation einfließen. Beispielsweise wurden in dem Programm „Chemie im Kontext“ umfassend die Erkenntnisse für ‚guten‘ Chemieunterricht zu einem Konzept zusammengefasst, um anschließend dessen Implementationsbedingungen durch die Erprobung in der Praxis in einem fortgesetzten Forschungsprozess zu erschließen (GRÄSEL et al. 2008). Die systematische Sichtung und Nutzung von Forschungsergebnissen für den Innovationsprozess stellt somit einen Aspekt der Inputqualität dar. Indes ist es denkbar, dass nur wenige Erkenntnisse zu einem Innovationsvorhaben vorliegen. Beispielsweise wurden in dem hier vorgestellten Modellversuch ein Vorhaben zur beruflichen Integration in den ersten Arbeitsmarkt von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Lernen und soziale und emotionale Entwicklung durchgeführt (KOCH/ KORTENBUSCH 2007). Die Forschungslage zu diesem Bereich ist nach wie vor als defizitär zu beschreiben. Ausnahmen bilden die Studien von GINNOLD (2008) und BASTIAN et al. (2007), die zu Beginn des Modellversuchs allerdings noch nicht vorlagen. Die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen stellt somit einen zentralen Aspekt der Inputqualität dar, der nicht immer erfüllt werden kann. Dies sollte allerdings Konsequenzen für die Prozessqualität des Innovationsprozesses haben (siehe unten). Für Modellversuche zur beruflichen Bildung ist diese Situation der Normalfall. Es sind zahlreiche Impulse und pädagogische Konzepte aus diesen Modellversuchen hervorgegangen, die einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Bildungssystems geleistet haben (NICKOLAUS 1999). Umso unverständlicher erscheint die Abschaffung von Modellversuchen für die schulische Bildung, die als ein zu bedauerndes Ergebnis der Förderalismusreform entstanden ist (MÖHLENBROCK/ PLOGHAUS 2006). Vor dem Hintergrund der bisherigen Erläuterungen, stellt sich die Frage, ob ein Forschungsprozess nicht mit einem Innovationsprozess gleichzusetzen ist. Zudem ist zu bedenken, inwiefern Ergebnisse des Forschungsprozesses der Input des Innovationsprozesses sein können. In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass es sich um einen Innovationsprozess mit zwei Phasen handelt. In der ersten Phase wird nach wissenschaftlichen Standards geforscht. In der zweiten Phase wird die Anwendung der gewonnenen Forschungsergebnisse aus der ersten Phase erprobt und es wird angestrebt, Implementationsbedingungen zu gewinnen. Warum erscheint diese Vorgehensweise notwendig? Es wird Forschungsergebnissen – gewonnen beispielsweise in empirisch-analytischen Forschungsdesigns – nicht mehr zugetraut, aus sich heraus einen Nutzen für die Praxis zu entwickeln, die deren qualitative Entwicklung fördert (EINSIEDLER 2010; GRÄSEL 2010; NICKOLAUS/ GÖNNENWEIN/ PETSCH 2010; PRENZEL 2010; TRAMM 2009). Vielmehr werden weitere Forschungsprozesse gefordert, die eine enge Zusammenarbeit mit der rezipierenden Praxis vorsehen und bezüglich der Implementation eigene Erkenntnisse hervorbringen. Diese Forschungsstrategien sind verbunden mit Begriffen wie: didaktische Entwicklungsforschung (EINSIEDLER 2010), nutzeninspirierte Grundlagenforschung (PRENZEL 2010), Designforschung (GRÄSEL 2010) und Praxisforschung (KOCH 2011). Der vorliegende Beitrag nimmt nur Innovationsprozesse in den Blick, die der

zweiten Phase zuzuordnen sind. Zudem sind die Innovationen im Kontext von Praxisforschung entstanden.

Ein dritter und letzter Aspekt, der im Rahmen dieses Beitrags vorgestellt werden soll, betrifft die Relevanz des Innovationsvorhabens. Entsteht ein Vorhaben aus vorliegenden Forschungsergebnissen, ist die Bedeutung des Entwicklungsvorhabens zwar unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten gegeben. Die Einschätzung der Relevanz durch die Praxis steht allerdings noch aus oder sollte zumindest geprüft werden. Es ist vermutlich davon auszugehen, dass Schulen und deren Akteure beispielsweise der qualitativen Entwicklung des Chemie-Unterrichts (GRÄSEL et al. 2008) eine hohe Bedeutung und auch Priorität beimessen. Weniger eindeutige Zuschreibungen sind allerdings auch denkbar. Beispielsweise wurde in dem im Rahmen dieses Beitrags vorgestellten Modellversuch erhoben, dass Schulen Praktika unzureichend vor- und nachbereiten und deswegen deren Qualität und Wirkung in Frage steht. Es wurde ein Konzept zur Vor- und Nachbereitung von Schülerbetriebspraktika entwickelt, erprobt und evaluiert. Das Konzept war aber u.a. nicht in Transfer zu bringen, weil Schulen für Veränderungsprozesse in dieser Hinsicht weder die Relevanz gesehen noch die Priorität hoch eingeschätzt haben. Eine systematische Erhebung vor dem Beginn des Modellversuchs hätte vermutlich bereits dieses Ergebnis hervorgebracht.

### **3.3 Prozessqualität und die erste Unbestimmtheit**

Die Prozessqualität bezieht sich auf die Qualität des Innovationsprozesses. Gemeint sind Aspekte die während des Prozesses wirksam werden. Mit Blick auf Innovationsprozesse geht es zum einen um die Frage, welches Forschungsparadigma seiner zweiten Phase zugrunde liegen sollte. Damit wird an die vorstehenden Überlegungen angeknüpft (siehe oben). In dem hier vorgestellten Modellversuch, dessen Ergebnisse dann in einem weiteren Modellversuch transferiert werden sollten, wurde dem Forschungsparadigma der Praxisforschung (HOLLENBACH/ TILLMANN 2009; KLAFKI 2002) gefolgt. Wesentliche Kennzeichen dieses Forschungsansatzes sind folgende:

- (1) Das Problem ist aus einem Bedürfnis der Praxis heraus entstanden. Zum Beispiel wird die mangelnde berufliche Integration in den ersten Arbeitsmarkt von Jugendlichen mit Behinderung als schulisches Problem angesehen, weil es Jugendlichen die Möglichkeit zu einer unabhängigen und selbstständigen Lebensführung verschließt. Der Schule nachgeschaltete Angebote werden überwiegend als Warteschleifen für die Jugendlichen erlebt.
- (2) Das Problem wird bearbeitet in einem zirkulären und reflexiven Prozess von Entwicklung, Erprobung, Evaluation. Dies hat zur Konsequenz, dass sowohl das Konzept als auch die Praxis weiter entwickelt werden.
- (3) Die Evaluation in diesem Prozess ist durch die Auswahl der Methoden formativ und summativ angelegt. Die formativen Evaluationsergebnisse sollen durch ihre Berücksichtigung dazu beitragen, dass die Erprobung der Innovation zu ihrer Verbesserung führt. Zugleich gibt sie Hinweise zur Entwicklung der Praxis. Dieser Prozess ermög-

licht Gelingens- und Mißlingsbedingungen zu identifizieren und Prozessschritte zur Implementation der Innovation zu gewinnen. Die summative Evaluation soll die Wirkung der Innovation erheben.

- (4) Wissenschaftler und Akteure der Praxis arbeiten in diesem Forschungsprojekt zusammen. Diese Kooperation ist nicht so gedacht, dass bei Forschern und Praktikern die gleichen Kompetenzen vorausgesetzt werden oder der Erwerb dieser angestrebt wird (KLAFKI 1982; HEID 2010). Es sollte „um die produktive Verbindung von Momenten nichtarbeitsteiliger Kooperation *und* pragmatischer und dynamischer Aufgabendifferenzierung gehen, [...]“ (KLAFKI 1982, 77, Herv. im Original).
- (5) Das Konzept, die Bedingungen und die Prozessschritte seiner Implementation werden dokumentiert.
- (6) Die Praxisforschung erfolgt am Fall. Dennoch sind für den Fall vergleichbare Fälle in anderen Kontexten vorzufinden.

Mit Blick auf die Prozessqualität ist zudem von Bedeutung, dass die Entwicklung der Innovation in einen Schulentwicklungsprozess eingebunden ist. Die erste Unbestimmtheit in dem Modell hängt mit dem Schulentwicklungsprozess zusammen, der die Innovation hervorbringt. Ob am Ende dieses Prozesses eine Innovation entstanden ist, die oben beschriebene Bedingungen erfüllt, ist möglich aber nicht sicher. Ein Innovationsprozess ist mit den gleichen Problemen behaftet, die aus der Schulentwicklungsforschung bekannt sind (z.B. BERKEMEYER 2010; BIERMANN 2007; DEMMER-DIECKMANN 2006)

### **3.4 Outputqualität**

Die Outputqualität umfasst Aspekte, die das Ergebnis des Innovationsprozesses betreffen. Hierzu sind von der Modellversuchsforschung zahlreiche Merkmale ermittelt worden, die für den Transfer der Innovation Voraussetzungen darstellen. Bevor auf die einzelnen Merkmale eingegangen werden soll, werden zunächst die Kennzeichen der entstandenen Innovationen näher beschrieben.

Während des Innovationsprozesses, der gleichzeitig ein Schulentwicklungsprozess ist, entstehen ausgereifte und erprobte Konzepte, die Aussagen zu Inhalten, Zielen, zur Bedeutung im schulischen Kontext sowie zur Klärung der Ausgangslage des Rezipienten und zum Vorgehen zur Umsetzung enthalten. Durch die Implementation dieser Innovationen ist es möglich, ein Problem in der Praxis zu bearbeiten. Wissenschaftliche Erkenntnis wurde durch den Innovationsprozess in ein pädagogisches Handlungsprogramm transformiert, welches sich auf konkrete Probleme der Praxis bezieht.

Vor allem durch die Modellversuchsforschung liegen zahlreiche Erkenntnisse darüber vor, über welche Merkmale eine Innovation verfügen sollte, um transferfähig zu sein (PÄTZOLD et al 2002; PÄTZOLD 2003; NICKOLAUS/ SCHNURPEL 2001; NICKOLAUS 2003; NICKOLAUS 2002; EULER et al. 1999; BRÖNNER 2001; KOCH 2011). Folgende zentra-

len Merkmale werden genannt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Transferfähige Innovationen

- knüpfen an Bestehendes in Schule an;
- treffen auf einen innerschulischen Bedarf;
- bearbeiten vielschichtige Probleme in Schule;
- erfordern keine umfassenden Veränderungsprozesse;
- sind mit Blick auf die Zielgruppe passgenau;
- haben sich in der Praxis bewährt;
- sind Ergebnisse einer praxisorientierten Forschung;
- beschreiben ihre Zielsetzungen und Zielgruppe klar;
- sind dokumentiert;
- enthalten Prozesswissen;
- sind im Implementationsaufwand abschätzbar;
- sind leicht verfügbar;
- verfügen über einen erkennbaren Nutzen.

Auf eine Erläuterung der einzelnen Aspekte wird in diesem Beitrag verzichtet. Dies ist an anderer Stelle bereits umfassend geschehen (siehe oben).

### **3.5 Transferqualität und die zweite Unbestimmtheit**

Die Transferqualität betrifft Aspekte, die während des Transferprozesses wirksam werden. Die Studie, deren Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt werden, hatte zum Ziel, Aspekte zu beschreiben, die sich förderlich auf den Transferprozess auswirken. Im Rahmen dieses Abschnitts können nur einige, zentrale Aspekte als Ergebnis der Studie vorgestellt werden, die für einen Transferprozess förderlich sind (ausführlich KOCH 2011).

#### *3.5.1 Transferförderliche Beratung*

Zunächst ist festzuhalten, dass vorliegende Innovationen durch Transferstellen, die in regionalen Netzwerken verankert sind, über Beratung zu transferieren sind. Viele der untersuchten Schulen haben verdeutlicht, dass es ohne die Beratung keine Implementierung der Innovation gegeben hätte. Die Beratung der Transferstellen wurde in unterschiedlichen Formen vollzogen. Wirkungsvolle Beratungsaktivitäten waren: (1) Mitwirkung der Berater in internen Gremien, (2) Einzelgespräche mit verantwortlichen Akteuren der Schule, (3) auf den Implementationsprozess vorbereitende und prozessbegleitende Workshops mit Teilnehmern unterschiedlicher Schulen und (4) schulformbezogene Arbeitstreffen mit beteiligten Schulen.



Damit werden empirische Forschungsergebnisse bestätigt, die die Bedeutung von schulübergreifenden Netzwerken und Lehrerfortbildung (GRÄSEL 2010) betonen. Gemeinsam war diesen Aktivitäten, dass sie sich auf *eine* Innovation bezogen haben. Schulinterne Lehrerfortbildungen spielten im Verhältnis zu den anderen Beratungsaktivitäten eher eine untergeordnete Rolle. Für die Durchführung der Beratungsaktivitäten war es von Bedeutung, dass die Entwickler der Innovation einbezogen wurden und dass mit konkreten Beispielen gearbeitet wurde. Geling es nicht, die Entwickler der Innovation beispielsweise für einen Workshop zu gewinnen, war es hilfreich, Schulen einzuladen, die bereits im Implementationsprozess weiter vorangeschritten waren, als die anderen und aus ihren Erfahrungen berichten konnten. Im Rahmen der Beratungen wurden in der Regel drei Ziele zur Entwicklung der Kompetenzen seitens der beteiligten Lehrer bedient: erstens ging es darum, den einzelnen Lehrer mit Blick auf die Innovation inhaltlich fortzubilden (z.B. Beispiele für den Einsatz des Berufswahlpasses in unterschiedlichen Unterrichtsfächern), zweitens wurde die Kommunikations- und Beziehungsentwicklung in der Schule thematisiert (z.B. Wie hole ich meine Kollegen und Kolleginnen ins Boot?) und drittens wurden die Veränderungen schulinterner Strukturen besprochen (z.B. Wie ist ein Förderplangespräch in den schulischen Alltag zu integrieren?). Entscheidend war, dass die Akteure in der Schule darüber entschieden haben, in welchem Ausmaß und in welcher Intensität sie die Unterstützungsleistungen durch die Beratung wahrnehmen. Im Rahmen der Studie gab es Schulen, die nach einer Beratungsaktivität den Implementationsprozess ohne weitere Unterstützung vollzogen haben. Eine teilnehmende Schule hingegen hat 20 Beratungsaktivitäten über einen Zeitraum von fast zwei Jahren in Anspruch genommen. Hieraus folgt, dass die Berater nicht in allen Fällen den Implementationsprozess begleitend unterstützt haben. Vielmehr gab es initiierte Beratungsverläufe (ein bis maximal vier Beratungen) und prozessbegleitende Beratungsverläufe. In jedem Fall wurden in den Beratungen die einzelnen Implementierungsschritte der Innovation ausgeführt bzw. beratend begleitet. Dies setzte voraus, dass sie für die Innovationen bekannt waren (siehe Prozessqualität). Obwohl es bei den Beratungsaktivitäten immer um *eine* Innovation ging und damit der Gegenstand der Beratung geklärt war, mussten sich die Berater auf jede einzelne Schule einstellen und deren Bedürfnisse bedienen. In der Folge entsprach kein Beratungsverlauf einem anderen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist, dass sich die Beratungen oftmals an einzelne Lehrer richteten. Sie wurden von ihren Schulen damit beauftragt, die Beratungsangebote wahrzunehmen und den schulinternen Entwicklungsprozess zu moderieren. Die Beratungen zielten darauf die Lehrerin bzw. den Lehrer in dieser Multiplikatorenrolle zu stärken (siehe oben). Konkret bestanden folgende Aufgaben der Beratung bei einem prozessbegleitenden Beratungsverlauf (KOCH 2011, 219): Die Berater

- „stellten Beratung kontinuierlich zur Verfügung;
- organisierten und moderierten Fortbildungen und Erfahrungsaustausche;
- leisteten Überzeugungsarbeit im Kollegium [...];
- halfen dabei, das bestehende Berufsorientierungskonzept zu überarbeiten;
- beschleunigten durch ihr Angebot den Einführungs- und Umsetzungsprozess;



- informierten, unterstützten und berieten regelmäßig;
- führten einzelschulische Beratungsgespräche durch.“

Die Begleitung der Schulen beim Implementationsprozess beinhaltete für einzelne Lehrer einen Wechsel zwischen der innerschulischen Erprobung und der Reflexion dieser während der Beratungsangebote. Zudem hatte die Kooperation der Kollegen untereinander einen hohen Stellenwert: „Durch die Beteiligung der anderen Schulen im Arbeitskreis ist eine Zusammenarbeit entstanden. Dies hat die Reflexion der eigenen Arbeit gefördert und es sind durch den Austausch weitere Umsetzungsideen entstanden.“ (Aussage eines Lehrers der Schule 40). Beide Aspekte hat GRÄSEL (2010) als bedeutsam für Transferprozesse herausgearbeitet. Diese sind durch die qualitative Studie bestätigt worden.

### 3.5.2 *Transferförderliche und –hemmende Bedingungen im Schulentwicklungsprozess*

Ein erfolgreicher Implementationsprozess umfasste in Abhängigkeit von der Innovation einen mehr oder weniger umfangreichen Schulentwicklungsprozess. Im Zuge dieses Prozesses werden unterschiedliche Aspekte wirksam, die sich auf den Transfer auswirken. Auch hier kann nur ein Ausschnitt der Ergebnisse der Studie vorgestellt werden. Zunächst haben sich durch die Studie erkenntnistheoretische Überlegungen (NICKOLAUS 1999; JÄGER 2004) bestätigt, dass subjektive Einschätzungen der Akteure den Prozess der Implementation beeinflussen. In der Phase der Initiierung waren die subjektiven Einschätzungen Entscheidungsgrundlage, ob eine Innovation eingeführt wird oder nicht. In der Phase der Implementierung hatten diese subjektiven Einschätzungen erheblichen Einfluss auf die Qualität der Einführung. Es wurde bereits angedeutet, dass in der Regel einzelne Lehrer unter Berücksichtigung ihres schulischen Kontextes Adressaten der Beratung waren. Mit Blick auf die Schulentwicklungstheorie ist dies ein bemerkenswertes Ergebnis, da dort oft von ganzen Kollegien ausgegangen wird (BERKEMEYER 2010). Allerdings haben sowohl JÄGER (2004) als auch BIERMANN (2007) in ihren Studien festgestellt, dass einzelne Lehrer durchaus als Motor für Schulentwicklungsprozesse fungieren können, wenn in der Schule bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sind.

Die Unterstützung durch die Schulleitung war für den Transfer der Innovation bedeutsam (dazu auch JÄGER 2004). Allerdings beinhaltete dies nicht zwingend eine Teilnahme am Implementationsprozess. Unterstützende Maßnahmen bestanden beispielsweise darin, den Lehrern die Teilnahme an den Angeboten der Beratung zu ermöglichen oder auf Konferenzen das Vorhaben gegenüber dem gesamten Kollegium zu befürworten.

Ein weiterer Aspekt der den Transferprozess beeinflusst, ist das Phänomen, dass Schulen die Innovationen an schulische Gegebenheiten angepasst. Besonders bei Innovationen mit hoher Implementierungstiefe (KOCH 2011) wurde sichtbar, dass ein Transferprozess kein Kopier- sondern einen Auswahl- und Anpassungsprozess beinhaltete. Die Schulen entschieden mit Blick auf die Innovation über Schwerpunktsetzungen und Prozessschritte. Am Ende dieses Prozesses stand eine nur scheinbar eingeführte, eine vollständige eingeführte oder eine eingeführte und zugleich weiterentwickelte Innovation. Angesichts dieser Ergebnisse ist nicht

davon auszugehen, dass eine Beratung die Qualität des Einführungsprozesses signifikant beeinflussen kann. Vielmehr wirken die schulinternen Bedingungen deutlich stärker als die schulexternen. Dennoch ist fraglich, ob die Schulen ohne Beratung den eigenständigen Entwicklungsprozess begonnen und fortgeführt hätten. Eine theoretische Erklärung für dieses Phänomen liefert die neuere soziologische Systemtheorie, die von einer selbstreferentiellen Reproduktion sozialer Systeme ausgeht. In diesem Ansatz ist die Strukturänderung eines Systems, sei sie nun Anpassung an die Umwelt oder nicht, Selbstanpassung (LUHMANN 1994, 478), wobei die *Umwelt* in diesem Fall das Beratungsangebot darstellt. „Die Umwelt bleibt Anreger von Strukturveränderungen. (...). Da aber Elemente und Strukturen, Situativität und Semantik Eigenleistungen des Systems sind, geht zu viel ‚Eigenes‘ in die ‚Anpassung‘ ein, als daß man daraus auf eine Kompatibilität von System und Umwelt schließen könnte“ (ebd., 478f., Herv. im Original).

Mit den beschriebenen Aspekten im vorstehenden Abschnitt wurden bereits auf den Transferprozess bezogene Unbestimmtheiten benannt. Darüber hinaus ist ein Transferprozess mit den Schwierigkeiten behaftet, die auch in einem Schulentwicklungsprozess von Bedeutung sind.

### **3.6 Outcomequalität**

Die Lehr-Lernforschung hat folgende Erkenntnisse hervorgebracht: der Transfererfolg als qualitativer Maßstab („Tiefe“ und „Nachhaltigkeit“) ist bisher nicht ausreichend definiert (GRÄSEL 2010, 10).

Da die Befragung zu den Effekten im Rahmen der qualitativen Studie sehr niedrigschwellig angesetzt war, ist nicht von einer vollständigen Erfassung der Effekte auszugehen. Es sind auch keine Aussagen über die Effektstärke denkbar. In einer Hinsicht haben die Ergebnisse allerdings eine erhebliche Bedeutung: es war möglich, aus den Daten Merkmale zur Erfassung von Transfereffekten zu gewinnen. Die Fallanalysen haben ergeben, dass Transfereffekte über die Prozessqualität und die Outputqualität der Implementation zu erfassen sind.

Kriterien für eine Analyse der Prozessqualität sind die realisierte Implementierungstiefe der Innovation und das Ausmaß der erfolgten Anpassungs- und Auswahlprozesse seitens der implementierenden Schule.

Die Implementierungstiefe ist ein Ausdruck für die abgearbeiteten Prozessziele der Innovation durch die rezipierende Schule. Für die Erfassung der Implementierungstiefe ist es allerdings erforderlich in der Phase der Entwicklung der Innovation - im Rahmen eines praxisorientierten Forschungsprozesses - die notwendigen Implementierungsschritte durch eine systematische formative Evaluation zu gewinnen.

Das Ausmaß der Anpassungs- und Auswahlprozesse wird ermittelt über den Umfang der Veränderung der Innovation im Zuge der Implementierung. Wobei es sein kann, dass die Innovation nicht gemäß ihrer Zielsetzungen und Inhalte umgesetzt wird. Es kann aber auch sein, dass diese durch den Schulentwicklungsprozess der rezipierenden Schule im positiven

Sinne weiter entwickelt wird. Zum Beispiel durch den Entwurf weiterer Arbeitsblätter für den Unterricht, die die Ziele der Innovation bedienen.

Die Outputqualität beschreibt die Qualität der Ergebnisse. Kriterien der Analyse sind positive Veränderungen auf den unterschiedlichen Ebenen von Schulentwicklung (Schüler, Lehrer, Unterricht, Schule als Organisation) im Sinne der Ziele der Innovation.

Die Analyse der Fälle unter diesen Aspekten hat ergeben, dass für eine qualitative Erfassung des Erfolgs sowohl die Prozess- als auch die Outputqualität einbezogen werden sollte. Innovationen wurden mit unterschiedlicher Qualität eingeführt. Daraus folgt für die Erhebung von Effekten, dass Wirkungsanalysen, die im Anschluss an Transferprogramme vorgenommen werden, die Ergebnisse ins Verhältnis zur Prozessqualität setzen sollten, die dann ebenfalls erhoben werden sollte. Zeigen die Ergebnisse einer Wirkungsanalyse, dass sich beispielsweise die Leistungen der Schüler durch den Transfer eines innovativen Konzeptes nicht verbessert haben, kann dies auch darin begründet liegen, dass die Innovation nicht gemäß ihrer Zielsetzungen umgesetzt worden ist. Dies hat Konsequenzen für weitere Aktivitäten: das Problem würde nicht nur bei der Innovation liegen, sondern wäre ggf. eines der Professionalisierung. Weiterhin hat die Fallanalyse verdeutlicht, dass Transferwirkungen auf der Ebene der Schüler in Abhängigkeit von der Implementierungstiefe der Innovation erst nach einer gewissen Zeit messbar werden. Komplexere Innovationen (z.B. Individuelle Förderplanung zur beruflichen Integration, KOCH/ KORTENBUSCH 2007) nehmen einen größeren Zeitraum für die Einführung und Umsetzung in Anspruch, bevor Wirkungen auf Ebene der Schüler erkennbar werden. Dieser Zeitraum kann mehrere Jahre umfassen (siehe dazu auch DEMMER-DIECKMANN 2006). Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Wahl des Zeitpunktes der Erfassung der Wirkungen eines Transferprogramms, insbesondere für die Erfassung der Outputqualität.

#### **4 Diskussion und Konsequenzen**

Der Beitrag hat gezeigt, dass Innovations- und Transferprozesse qualitativ gesteuert werden können. Zudem wurden auch die Grenzen der Steuerungsmöglichkeiten sichtbar. Die Ergebnisse legen die Erfordernis einer praxisorientierten Forschung dar, um die Bedingungen für einen erfolgreichen Transfer bereitzustellen (z.B. transferfähige Innovationen). Dies verlangt nach mehr bildungspolitischer Förderung dieser Form von Forschung, damit nicht nur erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse entstehen, sondern diese auch ihren Nutzen in der Praxis entfalten können. Diese Form der Vorbereitung des Transfers liegt in der Verantwortung der Bildungsforschung. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass das Transferkonzept getragen hat. Innovationsbezogene Schulberatung als Steuerungsinstrument zur Verbesserung von Schule und Unterricht scheint eine von Schule akzeptierte Form der Unterstützung zu sein. Offen bleibt, wie diese Bedingungen externen Transfers im Regelschulwesen zu erfüllen sind und wer dafür verantwortlich sein sollte, diese zur Verfügung zu stellen. Dies als Aufgabe der Bildungsforschung anzusehen, scheint eine überzogene Forderung zu sein. KLAFKI (2002) hat die Einrichtung regionaler pädagogischer Zentren empfohlen, in denen Wissen-

schaftler, Fortbildner und Praktiker diese Form der Arbeit systematisch betreiben. Angesichts der präsentierten Ergebnisse spricht einiges dafür, diese Idee intensiv zu diskutieren.

## Literatur

BASTIAN, J. et al. (2007): Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn.

BERKEMEYER, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und empirische Explorationen. Wiesbaden.

BIERMANN, C. (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim/ München.

BRÖNNER, A. (2001): Transferforschung. In: EULER, D./ SCHELTEN, A./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Abschlussbericht zum Modellversuch „Multimedia und Telekommunikation für berufliche Schule (MUT).“ München, 91-275.

DEMMER-DIECKMANN, I. (2006): Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn.

DEMUTH, R. et al. (2008): Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzeptes. Münster.

EINSIEDLER, W. (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010, H. 13/ 1, 59-81.

EULER, D. (1995): Transfer von Modellversuchsergebnissen: Theoretische Fundierungen, empirische Hinweise und erste Konsequenzen. In: BENTELE, P. et al. (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln, 225-268.

EULER, D. (2001): Konzeptionell-strategische Überlegungen zur Transferförderung von Modellversuchsergebnissen innerhalb von Programmen. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.): Sachverständigengespräch der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ mit Programmträgern zum Transfer von Modellversuchen innerhalb von Programmen am 21. Juni 2001 in Lübeck, Materialien und Beschlüsse, 11-16.

EULER, D. et al. (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.). Bonn, H. 73.

FISCHER, D. (1983): Lernen am Fall oder: Wohin führen Fallstudien in der Pädagogik? In: FISCHER, D. (Hrsg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz, 8-21.

GINNOLD, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn.

GRÄSEL, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010, H. 13/ 1, 7-20.

GRÄSEL, C. et al. (2008): Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In: LANKES, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster, 207-218.

HAUBRICH, K. (2001): Cluster-Evaluation – ein Modell für einen „dornigen“ Evaluationsgegenstand, DeGEval-Jahrestagung, Block 16: „Modelle der Evaluation.“ Speyer, 04.10.2011.

HEID, H. (2011): Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: ZLATIN-TROITSCHANSKAIA, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden, 490-508.

HOLLENBACH, N./ TILLMANN, K.-J. (2009): Handlungsforschung - Lehrerforschung - Praxisforschung. Eine Einführung. In: HOLLENBACH, N./ TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn, 7-20.

HORSTKEMPER, M./ TILLMANN, K.-J. (2003): Studien zu Einzelschulen. In: HELSPER, W./ BÖHM, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen, 45-78.

JÄGER, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden.

KELLE, U./ KLUGE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.

KLAFKI, W. (2002): Praxisnahe Schulforschung. Neunte Studie: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? Zugleich ein undogmatisches Plädoyer für Handlungsforschung. In: KLAFKI, W. (Hrsg.): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim/Basel, 197-216.

KLAFKI, W. et al. (1982): Schulnahe Curriculumsentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojektes. Weinheim/Basel.

KLIEME, E. (2009). In Der Spiegel. 35, 37.

KOCH, B. (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden.

KOCH, B./ KORTENBUSCH, J. (2007): Individuelle Förderplanung Berufliche Integration. Benachteiligte Jugendliche finden ihren Weg von der Schule in den Beruf. Bielefeld.

KREBS, I./ PRENZEL, M. (2007): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: das Beispiel SINUS. In: BERKEMEYER, N. et al. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster, 297-313.

KRIEGESMANN, B./ KERKA, F./ SIEGER, C. A./ STRIEWE, F./ YALDIZLI F. (2006): Perspektiven für den Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen. Baltmannsweiler.

LUHMANN, N. (1994): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. 5. Auflage. Frankfurt am Main.

MÖHLENBRROCK, R./ PLOGHAUS, G. (2006): Innovationen in der Berufsbildung durch BLK-Modellversuche. In: Die berufsbildende Schule, 58, H.3-4, 77-82.

NICKOLAUS, R. (1999): Transfer von Modellversuchsergebnissen – Einflüsse, Probleme – bereichsspezifische Besonderheiten. Vortrag im Rahmen der AK-Tagung Lernortkooperation am 14./15.10. in Berlin.

NICKOLAUS, R. (2002): Abschlussbericht zum Projekt „Implementation, Verstetigung und Transfer von Modellversuchen im Rahmen des Aktionsprogramms Nachhaltigkeit und berufliche Bildung“.

NICKOLAUS, R. (2003): Transfereffekte von Modellversuchen - Ergebnisse einer Studie im Auftrag des BMBF. In: REINISCH, H. et al. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. Opladen, 139-150.

NICKOLAUS, R. (2009): Qualität in der beruflichen Bildung. In: MÜNK, H.- D./ WEISS, R. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Bielefeld, 13-34.

NICKOLAUS, R./ SCHNURPEL, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Bonn.

NICKOLAUS, R./ GRÄSEL, C. (2006): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Hohengehren.

NICKOLAUS, R./ GÖNNENWEIN, A./ PETSCH, C. (2010): Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 13/ 1, 39-58.

PÄTZOLD, G. (2003): Verstetigung und Transfer von Modellversuchsergebnissen. In: REINISCH, H. et al. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. Opladen, 151-166.

PÄTZOLD, G. et al. (2002): Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsergebnissen in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

PRENZEL, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 13/ 1, 21–37.

PRENZEL M./ ALLOLIO-NÄCKER, L. (Hrsg.). (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms.

TIMMERMANN, D./ WINDSCHILD, T. (1996): Implementierung von Qualitätsgrundsätzen und -maßstäben in der betrieblichen Bildung. In: TIMMERMANN, D. et al. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld, 79-90.

TRAMM, T. (2009): Vom geduldigen Bohren dicker Bretten – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Profil 2, 1-22. Online: [http://www.bwpat.de/profil2/tramm\\_profil2.pdf](http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf) (21-09-2011).



Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

KOCH, B. (2011): Qualitätsmerkmale von Innovations- und Transferprozessen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-19. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe21/koch\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/koch_bwpat21.pdf) (20-12-2011).

## Die Autorin

---



### **Prof. Dr. BARBARA KOCH (Vertretungsprofessur)**

Fakultät für Erziehungswissenschaft / Arbeitsgruppe 4:  
Schulentwicklung und Schulforschung, Universität Bielefeld

Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld

E-mail: [barbara.koch \(at\) uni-bielefeld.de](mailto:barbara.koch@uni-bielefeld.de)

Homepage: [http://ekvv.uni-bielefeld.de/pers\\_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=21807](http://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=21807)