

Bildungswissenschaftlicher und -praktischer Transfer

Hintergrundpapier

Dr. Alexandra Dehmel

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg

In den vergangenen Jahren wird verstärkt ein Transferdefizit im Bildungsbereich bemängelt. Welche Bedeutung hat bildungswissenschaftlicher und -praktischer Transfer und was sind die zentralen Herausforderungen? Dieses Papier zeigt die Hintergründe auf und nimmt dabei insbesondere auch auf den aktuellen bildungspolitischen Kontext und die Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder Bezug.

Transferverständnis

Da der Begriff „Transfer“ unterschiedlich verwendet wird (Gräsel et al. 2006), ist zunächst eine Klärung des Transferverständnisses für den vorliegenden Kontext nötig. Über bildungswissenschaftlichen und -praktischen Transfer sollen wissenschaftliche Erkenntnisse in bildungspraktische Handlungsfelder (Bildungspraxis, -administration und -politik) einfließen und relevante Fragestellungen sowie Wissen aus diesen Bereichen an die Wissenschaft herangetragen und dort berücksichtigt werden.

Bildungswissenschaftlicher und -praktischer Transfer



Abbildung 1 Transfer

Transfer ist somit kein einseitiger Prozess, sondern geht in beide Richtungen und findet nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Handlungsfelder statt. Transfer basiert daher stark auf Kommunikation und Kooperation und bietet grundsätzlich mehrseitigen Ertrag, sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis. Für die

Wissenschaft bietet er beispielsweise die Möglichkeit, relevante Forschungsfelder zu identifizieren oder zu neuen Erkenntnissen zu führen. Für die Praxis bietet er Chancen zur Praxisverbesserung.

Die Weiterentwicklung der Bildungspraxis ist ein zentrales Ziel von bildungswissenschaftlichem und -praktischem Transfer. Zunehmend kritisiert wird jedoch, dass das dahinterliegende Potential nicht ausgeschöpft wird.

Transferdefizit und Ansatzpunkte

Vielfach wird eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit bemängelt und der Wissenschafts-Praxis-Transfer als unzureichend eingeschätzt. Die Bildungswissenschaften reklamieren für sich zwar schon immer ein hohes Maß an praktischer Bedeutung und die Menge an bildungswissenschaftlicher Forschung hat in den letzten Jahren noch zugenommen, doch die Erkenntnisse aus der

„Die Menge der neuen Befunde und Erkenntnisse einerseits und ihre Rezeption und Nutzung [...] andererseits stehen in einem krassen Missverhältnis zueinander. Systematische Aufarbeitung, Rezeption und Reflexion finden weder auf der Systemebene oberhalb der Einzelschulen noch in den Schulen selbst in ausreichender Weise statt.“ (Kuhn 2014: 421)

Bildungsforschung finden häufig nur schwer ihren Weg in die Praxis. Woran liegt das? Stichworte in diesem Diskurs sind unter anderem (Diettrich 2013; Kuhn 2014; Steffens et al 2016):

- Mangelnder Überblick über die Fülle an wissenschaftlichen Informationen, über ihre Qualität und Relevanz;
- fehlende Praxisrelevanz wissenschaftlicher Studien;
- unzureichende Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Akteure in bildungspraktischen Handlungsfeldern und mangelnde Anschlussfähigkeit an deren Wissensbedarf und Handlungslogiken;
- unterschiedliche Erwartungen, Interessen und Ziele der Akteure aus den verschiedenen ‚Systemen‘ (Wissenschaft, Praxis, Politik/Administration), z.B. bezüglich Weiterentwicklung wissenschaftlicher Theorien oder Praxisentwicklung;
- fehlender Austausch;
- unklare und zum Teil divergierende Rollenverständnisse (z.B. Rolle der Bildungsadministration für den Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis);
- mangelnde systematische Rezeption, Reflexion und Aufnahme von Forschungsergebnissen in Bildungspolitik, -administration und -praxis sowie fehlende Strategien und Kompetenzen hinsichtlich des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Unterstützung von Transferprozessen;
- unzureichende Anreizsysteme;
- zu geringe Förderung bzw. Einsatz gewisser, auch partizipativer Forschungszugänge (z.B. schulische Begleit- und Entwicklungsforschung, Design-Based-Research);
- fehlendes Wissen über Barrieren und Gelingensbedingungen für ‚erfolgreichen‘ Transfer, Defizite in Transfer- und Wirkungsforschung.

Um dem Transferdefizit zu begegnen sind im Wesentlichen drei Aspekte relevant:

- Wissen generieren,
- Wissen nutzen und
- Transfer unterstützen.

Sie werden in Abbildung 2 mithilfe exemplarischer Fragestellungen und dem Fokus auf Wissenschafts-Praxis-Transfer näher erläutert.

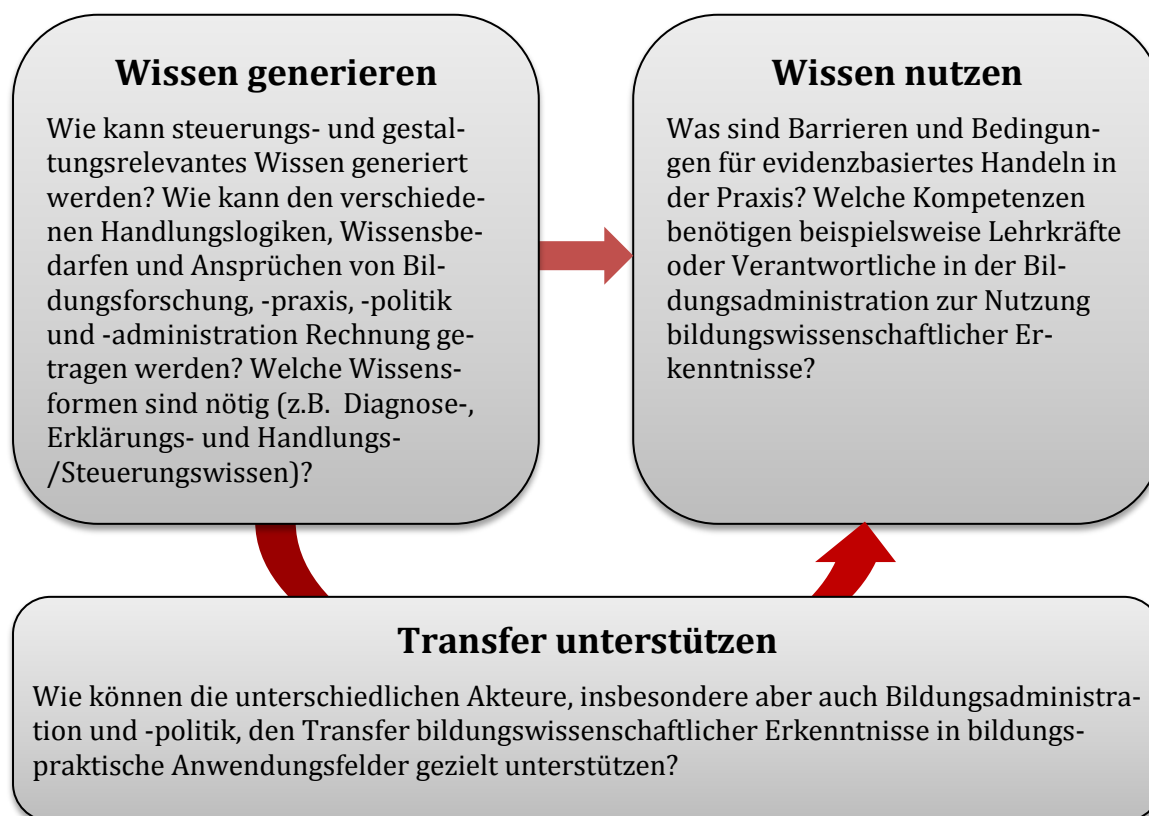


Abbildung 2 Ansatzpunkte gegen Transferdefizit

Setzt man sich mit diesen drei Ansatzpunkten auseinander, so wird deutlich, dass bei dem Thema „Transfer“ bzw. bei der Frage „what works“ verschiedene Dimensionen eine Rolle spielen (Pant 2016). Aus eher (grundlagen-)forschungsorientierter Perspektive geht es beispielsweise im Sinne der Wissensgenerierung um die Identifizierung kausaler Wirkungsmechanismen und die Gewährleistung valider Ergebnisse, zum Beispiel welche zurechenbaren Effekte haben spezifische pädagogische oder bildungspolitische Maßnahmen auf definierte Zielgrößen wie schulische Leistung? Aus eher anwendungsorientierter Perspektive geht es mit Blick auf Wissensnutzung und Transferunterstützung unter anderem darum, ob und wie sich pädagogische oder bildungspolitische Maßnahmen trotz der Komplexität pädagogischer Handlungsfelder (zum Beispiel multiple Kontextfaktoren, Allgegenwart von Wechselwirkungen) überhaupt „übertragen“ lassen, und ob sich Transfer „lohnt“.

Transfer: Ein Feld mit Tradition und verschiedenen Ansätzen

Die Beschäftigung mit dem Thema Transfer und – weiter gefasst – die Frage nach Nutzen und Nutzung von Forschung ist nicht neu, sondern hat Tradition. So sind beispielsweise in der angewandten Forschung verschiedene Ansätze und Entwicklungen entwicklungs- und gestaltungsorientierter (Praxis-)Forschung erkennbar, von der durch Kurt Lewin angestoßenen Aktions- und Handlungsforschung seit der Nachkriegszeit über die Schulversuchs- und Modellversuchsforschung, etwa in Form großer BLK-Modellversuchsprogramme in den 90er und frühen 2000er Jahren oder in Form des Kollegs Schulversuchs in NRW, bis hin zu den diversen Forschungsansätzen im methodologischen Rahmen des Design-Based Research in jüngerer Zeit.

Die Forschungszugänge und -ansprüche entwicklungs- und gestaltungsorientierter (Praxis-)Forschung unterscheiden sich von denen der Grundlagenforschung und der empirisch-analytischen Bildungsforschung. Damit differieren auch die mit ihnen verbundenen Möglichkeiten und Ansätze von Transfer (zur Definition verschiedener Transferstrategien vgl. Gräsel 2010). Während beispielsweise bei entwicklungs- und gestaltungsorientierter (Praxis-)Forschung partizipative Transferstrategien zum Tragen kommen, lassen sich mit Hilfe von empirisch-analytischer Bildungsforschung evidenzbasierte Transferstrategien unterstützen, die auf die Nutzung vorliegender wissenschaftlicher Evidenzen setzen.

Das Vorherrschen bestimmter Forschungsrichtungen und Transferstrategien wird unter anderem auch von bildungspolitischen Entscheidungen beeinflusst, z.B. durch das Setzen bestimmter Förderschwerpunkte, die gezielte Förderung nach wissenschaftlicher Evidenz oder die Einführung evidenzbasierter Steuerung im Bildungswesen (siehe unten).

In den verschiedenen ‚Systemen‘ – insbesondere in Bildungsforschung sowie Bildungspolitik und Bildungsadministration – findet zurzeit wieder eine verstärkte Beschäftigung mit dem Thema Transfer sowie mit dem Nutzen und der Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschung für bildungswissenschaftliche Praxis statt. Diskutiert wird unter anderem, was die Akteure prinzipiell leisten können, was sie leisten sollen und was sie tatsächlich leisten. Nachfolgende Ausführungen konzentrieren sich auf den bildungspolitischen und -administrativen Bereich.

Evidenzbasierung und Transfer verstärkt im Fokus

Als Reaktion auf das vermeintliche Transferdefizit und das ungenutzte Potential richtet sich der Fokus im aktuellen bildungspolitischen Kontext verstärkt auf den Bereich Transfer und damit zusammenhängende Aspekte wie evidenzbasiertes Wissen und Handeln. Letzteres gewinnt auch im Zuge des bereits um die Jahrtausendwende gestarteten Trends zu evidenzbasierter Steuerung im Bildungswesen an Bedeutung. Als Grundlage bildungspoliti-

*„Mehr anwendungsbezogenes Wissen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis“
(KMK 2015: 17)*

scher Maßnahmen soll belastbares Entscheidungswissen produziert und genutzt werden. Hierzu hat das BMBF im Jahr 2007 sein umfassendes Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung aufgelegt (BMBF 2007).

Diese Entwicklungen sind nicht nur in Deutschland, sondern auch im internationalen Kontext erkennbar. Evidenzgestützte Politik und Praxis ist eine der Prioritäten in der EU-Bildungspolitik (siehe unter anderem Europäischer Rat 2000; Europäische Kommission 2015) und wird über verschiedene Anreize und Mechanismen, zum Beispiel die Offene Koordinierungsmethode, umgesetzt. Die EU-Mitgliedstaaten haben unterschiedliche Ansätze zur Unterstützung evidenzbasierter Bildungspolitik entwickelt (European Commission et al. 2017). Auch gemeinsam, zum Beispiel über das europäische Netzwerk EIPPEE (Evidence informed policy and practice in Europe)¹, wird versucht, evidenzgestützte Politik und Praxis voranzutreiben und die Verwendung von Evidenz im Bildungswesen zu erhöhen.

Im Bereich bildungswissenschaftlicher Transfer geht einer der weltweit zu beobachtenden Trends zur Einrichtung sogenannter Clearingstellen, die Forschungssynthesen zu ausgewählten Aspekten erstellen, Kernaussagen ableiten und nutzerfreundlich aufbereiten. Dass in Bildungspraxis, -administration und -politik großes Interesse an verständlich und nutzerfreundlich aufbereiteten Forschungserkenntnissen besteht, verdeutlicht nicht zuletzt auch die große Nachfrage der Hattie-Studie (Hattie 2009; 2013). Ein prominentes Beispiel einer Clearingstelle ist das bereits im Jahre 2002 auf Initiative des US-amerikanischen Erziehungsministerium gegründete „What Works Clearinghouse“², dessen Auftrag es ist, wissenschaftlich geprüfte Erkenntnisse über Erziehungs- und Unterrichtsmethoden bereit zu stellen. Seit dem Jahr 2006 gibt es mit dem „Danish Clearinghouse for Educational Research“³ das erste Clearinghouse in Kontinentaleuropa. In den vergangenen Jahren erfolgte die Gründung solcher Einrichtungen in vielen europäischen Ländern, mit unterschiedlicher institutionell-organisatorischer Verortung. In Deutschland wurde im Jahr 2015 das erste Clearing House in den Bildungswissenschaften eröffnet: Das „Clearing House Unterricht“ (CHU)⁴ an der TU München, das im Rahmen der BMBF-geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung als Projekt eingerichtet wurde und den MINT-Unterricht fokussiert. Über die Clearingstellen soll der Zugang zu Evidenz verbessert und Wissen, „was wirkt“, zur Verfügung gestellt werden.

Ein weiterer zentraler Akteur auf diesem Gebiet in Deutschland ist das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung (DIPF)⁵, das derzeit unter anderem eine eigene Forschungsagenda für Transferforschung plant und außerdem auch damit begonnen hat, sogenannte „Systematic Reviews“ durchzuführen. Dabei handelt es sich um systematische, nach strengen wissenschaftlichen Kriterien erstellten und an steuerungsrelevanten Fragen ausgerichteten, Übersichtsarbeiten zu Forschungsergebnissen, die für Entscheidungsträger anwendungsorientiert aufbereitet werden und ihnen hel-

¹ <http://www.eippee.eu>

² <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

³ <http://edu.au.dk/en/research/danish-clearinghouse-for-educational-research/>

⁴ <https://www.chu.edu.tum.de>

⁵ <https://www.dipf.de/>

fen sollen, auf Grundlage von empirisch erarbeitetem Wissen Entscheidungen zu fällen.

Bildungspolitischer Kontext: KMK-Strategie mit neuem Schwerpunkt

Auch Deutschland ist dem international erkennbaren Trend der evidenzgestützten Politik gefolgt und hat eine evidenzbasierte Steuerungsstrategie implementiert, die in dem konzeptionellen Rahmen einer bildungspolitischen Gesamtstrategie der KMK (KMK 2006) verankert ist. Die KMK hat diese Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring im Jahr 2015 um den Schwerpunkt „Mehr anwendungsbezogenes Wissen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis“ ergänzt (KMK 2015: 17f.) und damit auch einen Fokus auf die Frage, ‚was wirkt‘ und Transfer gesetzt. Sie fordert, dass „(...) zukünftig ein stärkeres Gewicht darauf gelegt werden sollte,

- Entwicklungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären und dies mit Hinweisen zu verbinden, wie die festgestellten Probleme gelöst werden können,
- die stetig wachsende Anzahl von Forschungsergebnissen systematisch zu sichten, aufzubereiten und sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungspraxis bereitzustellen, (...)
- Implementationsprozesse wissenschaftlich zu begleiten, um diese mit dem Wissen über Gelingensbedingungen erfolgreich gestalten zu können,
- steuerungsrelevantes Wissen auch tatsächlich für die Entwicklung des Bildungssystems und jeder Schule zu nutzen“ (KMK 2015: 6).

Dabei sollen – wie nachfolgend dargestellt – die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder eine zentrale Rolle spielen.

Rolle, Aufgabe und Entwicklungsperspektiven der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder

In Zusammenhang mit den soeben genannten Forderungen adressiert die KMK in ihrer überarbeiteten Gesamtstrategie auch Aspekte institutioneller Verantwortung und Rollenverteilungen. Den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Länder wird nun explizit die Aufgabe zugeschrieben, „(...) Forschungswissen in Kooperation mit wissen-

„Auffallend ist, dass es trotz der Bedeutung, die dem Wissenstransfer inzwischen beigemessen wird, keine Foren und Agenturen gibt, die in systematischer Weise sich mit einem Transfer befassen.“
(Steffens et al. 2016: 7)

schaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten“ (KMK 2015: 18). Die KMK hebt außerdem hervor, dass in den einzelnen Ländern spezifische „Implementations- und Transferstrategien“ entwickelt werden müssen, bei denen die Verbesserung der Bildungspraxis im Mittelpunkt steht (KMK 2015: 18). Mit dem Beschluss der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“ der KMK zum Transfer von Forschungsergebnissen in die Bildungseinrichtungen vom 7. September 2016 wird

die Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder nochmals bestärkt.

Die Klärung institutioneller Verantwortlichkeiten und Aufgaben erscheint nötig (vgl. z.B. Diedrich/Fickermann 2014; Fickermann 2014; Steffens et al. 2016) und insbesondere vor dem Hintergrund der Bedeutung des Themas überfällig. Spätestens mit dem Auftrag der KMK an die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder ist letztlich auch die Notwendigkeit einer weiteren Rollenklärung bzw. -präzisierung verbunden, auf die an verschiedenen Stellen bereits vorher schon verwiesen wurde, beispielsweise von Diedrich und Fickermann: „So scheint ihre Rolle im Feld zwischen Wissenschaft, Politik, Administration, Öffentlichkeit und Praxis weder abschließend definiert noch mit Blick auf künftige Entwicklungen hinreichend konturiert zu sein.“ (Diedrich/Fickermann 2014: 198).

Diese nun akut gewordene Notwendigkeit ist zugleich eine Chance, die Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zu konturieren und Arbeitsaufgaben und -weisen neu ein- oder auszurichten. Mit Blick auf Transfer und die „Schnittstellenfunktion“ zwischen bildungswissenschaftlicher Forschung und bildungspraktischen Handlungsfeldern, die die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder einnehmen sollen, gehen zahlreiche Herausforderungen einher. Exemplarisch lassen sich Aspekte der internen Personalressourcen und -entwicklung und der Institutionalisierung wissenschaftlicher Expertise nennen: Die Rezeption und Reflexion aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie die adressatengerechte Aufbereitung und Transferunterstützung erfordert Kompetenzen, die das Personal an den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Länder nicht unbedingt per se mitbringt bzw. die kontinuierlich weiterentwickelt werden müssen, beispielsweise fundiertes Verständnis wissenschaftlicher Methoden und Kenntnisse relevanter aktueller bildungswissenschaftlicher Studien und Diskurse. Hierzu wäre unter anderem eine systematische Einbindung in einschlägige wissenschaftliche Diskurse nötig. Auch ein strukturierter Zugang zu relevanten Forschungsbefunden muss gewährleistet werden. Weitere Herausforderungen bestehen darin, nachhaltige Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in alle Richtungen (Wissenschaft, Praxis, Politik/Administration) weiterzuentwickeln, unterschiedliche Systemelemente im Sinne eines besseren Alignments enger miteinander zu verzahnen, capacity-building auf den verschiedenen relevanten Handlungsebenen voranzutreiben und systematisch Erkenntnisse zu Transferprozessen zu gewinnen.

Wie die einzelnen Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Transferstrategien und -maßnahmen sie für ihre spezifischen Länderkontexte entwickeln werden bleibt abzuwarten. Hier gibt es vergleichsweise wenig, auf das sie zurückgreifen können, da Transferprozesse und -wirkungen im Bildungsbereich bislang kaum und nicht differenziert genug erforscht sind (Dietrich 2013; Gräsel 2010). Dies betrifft unter anderem auch die Frage, wie sich Transferprozesse gestalten lassen und welche Rolle die beteiligten Institutionen spielen können.

Die oben dargelegten Entwicklungen – insbesondere der über die KMK erteilte explizite Auftrag – gaben auch Anstoß für eine engere Zusammenarbeit der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder, die mit einer Auftaktveranstaltung im Februar 2017 in Form einer Tagung der Leitungen dieser Institutionen in Soest begann und nun fortgesetzt wird. Die Teilnehmenden haben die von der KMK formulierte „Transfer-Aufgabe“ angenommen und erste Verabredungen beschlossen (Manitius 2017). Ziel ist es, eine länderübergreifende Strategie zu erarbeiten und gemeinsam Wege aufzuzeigen und zu entwickeln, die dabei helfen, wissenschaftliche Erkenntnisse in Bildungspraxis, -politik und -administration zu verarbeiten und zu nutzen.

Das Landesinstitut für Schulentwicklung in Baden-Württemberg nimmt bei dieser Zusammenarbeit eine aktive Rolle ein und ist bei einigen Vorhaben federführend beteiligt.

Referenzen

- BMBF (2007). Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/media/content/Rahmenprogramm.pdf>
- BMBF (2016). Steuerung im Bildungssystem - Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen. Bildungsforschung Band 43. Berlin: BMBF
- Dietrich, M. & Fickermann, D. (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Qualitätsinstitute – zwischen Wissenschaft, Politik, Verwaltung, Öffentlichkeit und Praxis. In Die Deutsche Schule, 106. Jahrgang, Heft 3, S. 197-200.
- Dietrich, A. (2013). Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In: Severing, E.; Weiss, R. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bonn 2013, S. 89-104.
- Europäischer Rat (2000). Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes.
- Europäische Kommission (2015). Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission 2015 über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Neue Prioritäten für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. (2015/C 417/04)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/f/f4/206_EN_Evidence_based_policy_making.pdf
- Fickermann, D. (2014). Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art“. In Die Deutsche Schule 106/3, S. 231-239.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, März 2010, Volume 13, Issue 1, S. 7–20.
- Gräsel, C.; Jäger, M.; Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.). Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung (S. 445-566). Hohengehren: Schneider.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York, NY: Routledge.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.

KMK (2015). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kuhn, H.-J. (2014). Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. In Die Deutsche Schule, 106. Jg, 4/2014, S. 398-413.

Manitius, V. (2017). Tagung der Leitungen der Landesinstitute und pädagogischen Einrichtungen der Länder „Transfer von Forschungswissen“, 23. und 24. Februar in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LiS NW), Soest. Internes Ergebnisprotokoll.

Pant, H. A. (2016). Wie Wissen aus der Bildungsforschung für die Praxis nutzbar gemacht werden kann. Transfertagung „Nutzung und Nutzen von Evidenz zur Schul- und Unterrichtsentwicklung“ Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 20. Juli 2016.

http://www.stebis.de/news/Transfertagung-2016_Vortraege-und-Poster/Pant_Vortrag_EviS_20072016_PDF.pdf

Steffens, U./Heinrich, M./Dobbelstein, P. (2016). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. Vorlage für die 22. EMSE-Tagung am 30. Juni bis 1. Juli 2016 im BIFIE in Salzburg. https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Praxistransfer_Probleme%20Perspektiven_2016-05-23.pdf

Autorin:

Dr. Alexandra Dehmel

Landesinstitut für Schulentwicklung

Fachbereich 3 - Schulentwicklung und empirische Bildungsforschung

Referat 31 - Empirische Verfahren

Heilbronner Str. 172

70191 Stuttgart

Telefon +49 711 6642-3105

E-Mail Alexandra.Dehmel@ls.kv.bwl.de

Internet www.ls-bw.de