

Hetfleisch, Petra; Goeze, Annika; Schrader, Josef

Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2, S. 182-205



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hetfleisch, Petra; Goeze, Annika; Schrader, Josef: Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2, S. 182-205 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-184902

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-184902>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2017

Beiträge zu Profession und Professionalisierung

■ *Allgemeiner Teil*

Erziehung, Pluralismus und die Macht der Toleranz

Selbstreguliertes Lernen: Orientierungsrahmen von Studierenden im Rückblick auf ihre Gymnasialzeit

Inhaltsverzeichnis

Professionalisierung im Elementarbereich

*Wilfried Smidt/Laura Burkhardt/Victoria Endler/Stefanie Kraft/
Bernhard Koch*

Professionalisierung des pädagogischen Personals
in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate 121

*Marcus Syring/Sabine Weiß/Manuela Keller-Schneider/
Meri Hellsten/Ewald Kiel*

Berufsfeld ‚Kindheitspädagog*in‘: Berufsbilder,
Professionalisierungswege und Studienwahlmotive
im europäischen Vergleich 139

Profession und Organisation in der Erwachsenenbildung

Julia Franz

Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung –
eine qualitativ-rekonstruktive Studie 163

Petra Hetfleisch/Annika Goeze/Josef Schrader

Wie Praktiker wissenschaftliche Befunde verwenden.
Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation
eines evidenzbasierten Trainingskonzeptes 182

Allgemeiner Teil

Johannes Drerup

Erziehung, Pluralismus und die Macht der Toleranz 206

*Balz Wolfensberger/Jolanda Piniel/Regula Kyburz-Graber/
Claudia Canella*

Selbstreguliertes Lernen: Orientierungsrahmen von Studierenden
im Rückblick auf ihre Gymnasialzeit 225

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 245

Impressum U3

Table of Contents

Professionalization in Early Childhood Education

*Wilfried Smidt/Laura Burkhardt/Victoria Endler/Stefanie Kraft/
Bernhard Koch*

Professionalization of Teaching Staff in Day Care Centres
in Austria – Models, findings, desiderata 121

*Marcus Syring/Sabine Weiß/Manuela Keller-Schneider/
Meri Hellsten/Ewald Kiel*

The professional field of early childhood education:
A European comparison of job profiles, paths to professionalization
and career choice motives 139

Profession and Organization in Adult Education

Julia Franz

Teaching in Organisations of Adult Education –
A qualitative-reconstructive study 163

Petra Hetfleisch/Annika Goeze/Josef Schrader

Practitioners Use Scientific Evidence: Processes of selection
and reception during the implementation of evidence-based training 182

Articles

Johannes Drerup

Education, Pluralism, and the Power of Tolerance 206

*Balz Wolfensberger/Jolanda Piniel/Regula Kyburz-Graber/
Claudia Canella*

Self-Regulated Learning: Young university students looking back
at their experiences in upper secondary school 225

New Books 245

Impressum U3

Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts¹

Zusammenfassung: Gegenwärtig wird an vielen Orten eine stärker evidenzbasierte pädagogische Praxis eingefordert. Zentral ist dabei, wie pädagogische PraktikerInnen von sich aus mit wissenschaftlicher Evidenz umgehen. Bisherige Befunde verweisen auf vielfältige ‚Implementationsbrüche‘. Noch weitestgehend unklar ist insbesondere, wie evidenzbasierte Implementationsangebote von pädagogischen PraktikerInnen überhaupt wahrgenommen und anhand welcher Begründungszusammenhänge sie rezipiert werden, wenn PraktikerInnen sich mit diesen auseinandersetzen, um sie dann in ihrem eigenen Handlungsfeld umzusetzen. Dem geht der vorliegende Beitrag exemplarisch anhand eines evidenzbasierten Trainingskonzepts als Implementationsangebot nach. In einer explorativen Studie wurden mit 37 LehrerausbilderInnen fokussierte Einzelinterviews durchgeführt, die qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die LehrerausbilderInnen zum einen vor allem die Inhalte und ihre spezifische Aufbereitung, die theoretische Fundierung sowie die Lehr-Lernziele des Trainingskonzeptes von sich aus ansprechen, auf wissenschaftliche Evidenzen jedoch gar nicht eingehen. Zum anderen ziehen sie vor allem personen- und kontextbezogene Begründungszusammenhänge bei ihrer Urteilsbildung heran. Diskutiert werden die Ergebnisse aus professions-theoretischer Perspektive und hinsichtlich ihres Potentials für weiterführende Forschung.

Schlagworte: evidenzbasierte Praxis, Implementationsforschung, Lehrerbildung, Transfer, Wissensverwendung

1. Einleitung

In Anlehnung an das Programm evidenzbasierter Medizin (z.B. Sackett, Rosenberg, Gray, Hayens & Richardson, 1996) wird seit einigen Jahren auch in der Bildungspolitik und in der empirischen Bildungsforschung die Hoffnung bzw. der Anspruch formuliert, eine stärker evidenzbasierte pädagogische Praxis (EBP) zu ermöglichen (vgl. z. B. Prenzel, 2005, S. 7). Insbesondere sieht sich die empirische Forschung zu pädagogischen Handlungsfeldern mit der Erwartung konfrontiert, über das Generieren von evidenzbasiertem Beschreibungs-, Erklärungs-, Vorhersage- und Veränderungswissen pädagogische PraktikerInnen darin zu unterstützen, professionell begründete Entscheidungen

1 Diese Studie ist im Rahmen eines DFG-geförderten Projektes (SCHR 454/8-1; GO 2354/2-1) entstanden. Die AutorInnen danken den anonymen GutachterInnen für wertvolle Überarbeitungshinweise und den LehrerausbilderInnen für ihre Kooperationsbereitschaft.

treffen zu können, um so zu Qualitätsverbesserungen beizutragen (für die Politik z. B.: OECD, 2007; für die empirische Bildungsforschung z. B.: Bromme, Prenzel & Jäger, 2014; für einen Überblick: Schrader, 2014). Der Begriff ‚Evidenz‘ meint hier einen empirisch-systematisch gewonnenen Beleg mit einer forschungsdesignbedingt jeweils unterschiedlichen Reichweite der Aussagekraft zum Stützen oder Entkräften von Annahmen (vgl. z. B. van Ackeren et al., 2013, S. 54; Bromme et al., 2014, S. 6–7; Schrader, 2014, S. 203). „The concept of EBP is hotly debated, with several writers preferring the term ‚evidence-influenced practice‘ to emphasise that practice needs to be context sensitive and hence cannot be driven by evidence in a deterministic way“ (Nutley & Davies, 2000, S. 319). Eine genauere Betrachtung des Diskurses zeigt jedoch: „[...] to make research evidence the sole basis for practical decisions, leaving little or no role for professional judgements [...] is not how evidence-based medicine [and educational practice; die AutorInnen] is seen by its advocates“ (Millar & Osborne, 2009, S. 43). So betonen Sackett et al. (1996): „The practice of evidence based medicine means integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research. By individual clinical expertise we mean the proficiency and judgment that individual clinicians acquire through clinical experience and clinical practice.“ Und weiter: „External clinical evidence can inform, but can never replace individual clinical expertise, and it is this expertise that decides whether the external evidence applies to the individual patient at all and, if so, how it should be integrated into a clinical decision“ (Sackett et al., 1996, S. 71–72). Es ist *dieses* Verständnis von der Rolle wissenschaftlicher Evidenz für professionelles Handeln, welches diesem Beitrag zugrunde liegt.

Teilt man dieses Verständnis von der Rolle wissenschaftlicher Evidenz auch für professionelles pädagogisches Handeln und stellt sich der zuvor genannten Erwartung, ergibt sich für Bildungspolitik wie -forschung – im Falle eines grundlagen- und anwendungsorientierten Forschungsselbstverständnisses – eine ebenso altbekannte (z. B. Aregger, 1976) wie aktuelle Frage (vgl. z. B. van Ackeren et al., 2011; Trempler et al., 2015): Wie gelingt das Verändern alltäglicher pädagogischer Routinen ‚von außen‘ durch wissenschaftliche Erkenntnisse? Konkreter: Wie werden neue, zunächst fremde, evidenzbasierte Implementationsgegenstände – von Befunden aus Schulleistungsvergleichen bis hin zu technologiebasierten Trainingskonzepten für das lebenslange Lernen – von pädagogischen PraktikerInnen vor Ort für ihre eigene Handlungspraxis wahrgenommen, rezipiert und verwandt? Denn die allseits intendierte *reale Wirksamkeit* evidenzbasierter Erkenntnisse – und damit letztlich die *tatsächliche Relevanz* empirischer Bildungsforschungsaktivitäten für pädagogische Handlungsfelder – entscheidet sich maßgeblich auf der Mikroebene über das Tun bzw. Unterlassen der relativ autonom urteilenden und handelnden pädagogischen PraktikerInnen (z. B. Cordingley, 2004; Gräsel & Parchmann, 2004; Heid, 2011).

Aktuell werden in der Forschung etliche Modelle und Konzepte diskutiert, deren Gemeinsamkeit darin besteht zu erfassen, wie pädagogische PraktikerInnen wissenschaftliche Evidenz aufschlüsseln. Die dazu erforderlichen Fähigkeiten und Bereitschaften werden mit Begriffen wie „Bildungswissenschaftliche Forschungskompetenz“

(z. B. Schladitz, Groß Ophoff & Wirtz, 2015), „Evidenzbasiertes Argumentieren“ (z. B. Trempler et al., 2015) beschrieben oder es werden konzeptuelle Begriffe wie „Ability to Be a Critical Consumer of Research“ (z. B. Nelson, Leffler & Hansen, 2009, S. 28), „Information Literacy“ (z. B. Williams & Coles, 2007) oder „Scientific Thinking“ (z. B. Dunbar & Fugelsang, 2005) verwandt.

Von einem linearen Wissenstransfer zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und Anwendung in der Praxis ist dabei keinesfalls auszugehen (vgl. Kap. 2.1). Angenommen und belegt werden vielmehr vielfältige „Implementationsbrüche“ (van Ackeren et al., 2011, S. 174), die vermutlich nicht erst bei der Rezeption und Verwendung eines Implementationsangebots auftreten, sondern bereits bei dessen selektiver Wahrnehmung. Die oben genannten Kompetenzmodelle und Konzepte hinterfragen jedoch nicht, ob ihre Annahme, dass eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Evidenz erfolgt, in der Praxis ‚aus freien Stücken‘ überhaupt gegeben ist – wenn die Auseinandersetzung also nicht durch das Untersuchungsdesign faktisch ‚erzungen‘ wird. In dem hier vorliegenden Artikel sollen daher nicht nur die durch PraktikerInnen wahrgenommenen Merkmale eines Implementationsangebots bei der Auseinandersetzung mit diesem sowie die Begründungszusammenhänge bei dessen Rezipieren und geplanten Verwenden durch PraktikerInnen untersucht werden. Vielmehr wird bewusst ein Untersuchungsdesign gewählt, das es ermöglicht, auch offen zu erforschen, *ob und ggf. welche Art von Evidenzquellen* PraktikerInnen als Grundlage ihrer Urteilsbildung heranziehen. Dies geschieht exemplarisch im Feld der zweiten Phase der Lehramtsausbildung mit einem evidenzbasierten Trainingskonzept als Implementationsangebot (vgl. Kap. 4).

Damit kann ein Forschungsdesiderat bearbeitet werden, denn bislang sind empirische Analysen von wahrgenommenen Merkmalen und Begründungszusammenhängen bei der Rezeption von Implementationsangeboten rar (vgl. Maier, Ramsteck & Frühwacht, 2013, S. 82; Heid, 2011, S. 498). Zudem ist „weitgehend ungeklärt, welche potenziellen Evidenzquellen besondere Beachtung durch die schulischen Akteure erfahren und in welchem Verhältnis die einzelnen Quellen zueinander stehen“ (van Ackeren et al., 2013, S. 55–56 mit weiteren Verweisen).

2. Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse in professionelle pädagogische Handlungspraxis

2.1 Stand der Forschung zur Selektion und Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse durch pädagogische PraktikerInnen in Implementationskontexten

‚Implementation‘ wird hier verstanden als Prozess der inhaltlichen Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen bzw. Konzepten durch PraktikerInnen; ein Prozess, der sich über die Akte der Selektion, Rezeption und Gestaltung vollzieht (vgl. z. B. Kremer, 2003, S. 118). Im vorliegenden Beitrag geht es um die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen bzw. *evidenzbasierten* Konzepten in eine jeweils spezifische päd-

agogische Handlungspraxis auf der *Mikroebene des Lehrens und Lernens*. In Anlehnung an Krämer und Winter (2014, S. 41) wird dabei unter dem Begriff der „Selektion“ das faktische Auswählen einzelner Merkmale bei der Wahrnehmung des Implementationsangebots aufgefasst. Der Begriff „Rezeption“ meint das individuelle, zugleich sozial- und kontextstrukturierte sowie *situationsbezogene* Interagieren von PraktikerInnen mit dem Implementationsangebot im Sinne eigener Verstehens-, Deutungs- und Beurteilungsleistungen vor dem Hintergrund je spezifischer pädagogischer Wirklichkeit (vgl. für diese medien- und erziehungswissenschaftliche Begriffsklärung z. B. Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler, 2005, S. 23–28; Kremer, 2003, S. 147; Mikos, 2001, S. 66–69; Pietraß, 2010, S. 499; vgl. kognitionspsychologisch z. B. Krämer & Winter, 2014, S. 124). Eine Implementation ist dadurch von „Brüchen“ (Altrichter et al., 2005, S. 28) geprägt, weil sie sich als ein entsprechend *subjektiv eigenlogischer* Selektions-, Rezeptions- und Gestaltungsakt vollzieht, wie die soziologische sowie erziehungswissenschaftliche Wissensverwendungsforschung (z. B. Beck & Bonß, 1989; Drerup, 2005), die Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung (z. B. Cordingley, 2004; Holtappels, 2013), die Professionalitätsforschung (z. B. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Prange, 2010), kognitionspsychologische Forschung (z. B. Bromme & Kienhues, 2014; Krämer & Winter, 2014), die Akzeptanzforschung (z. B. Venkatesh & Davis, 2000) und die Implementations-, Transfer- und Innovations- sowie Modellversuchsforschung (z. B. Gräsel, 2010; Heid, 2011) aufzeigen.

Wie die Befunde aus diesen Forschungsdiskursen nahelegen, werden Implementationsangebote dann eher von pädagogischen PraktikerInnen zur Gestaltung eigener pädagogischer Handlungssituationen akzeptiert und verwandt, wenn sie diese aus ihrer Selektion und Rezeption heraus als nützlich, angemessen, relevant und/oder mehrwertig für ihren Kontext beurteilen (vgl. z. B. Cordingley, 2004; Gräsel & Parchmann, 2004; Venkatesh & Davis, 2000). Worauf aber können diese Urteilsbildungen wiederum begründet sein?

Das „*Prozessmodell zur pädagogischen Nutzung von Rückmeldedaten aus Vergleichsarbeiten*“ (Helmke & Hosenfeld, 2005) beschreibt die kognitiven Verarbeitungsschritte der Selektion, Rezeption, Umsetzung sowie Evaluation (vgl. Abb. 1, weiße Felder, allerdings mit leicht differierenden Begriffszuschneidungen) im Prozess der pädagogischen Nutzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Abb. 1, graues Feld links) für eigene Handlungssituationen – d. h. eine Implementation im obigen Sinne. Sichtet man nun ergänzend die zuvor benannten Diskurse und ihre empirischen Befunde genauer, so lassen sich abstrakt zum einen *implementationsangebotsbezogene Merkmalsgruppen* identifizieren, die bei der *selektiven Wahrnehmung* wissenschaftlicher Erkenntnisse und evidenzbasierter pädagogischer Konzepte regelmäßig eine Rolle spielen (können); zum anderen lassen sich allgemeine Einflussfaktoren ausmachen, die nicht nur die Selektion, sondern vor allem *als Begründungszusammenhänge bei der Urteilsbildung die Rezeption* des Implementationsangebots konstituieren (können). In der Gesamtschau von Forschungsbefunden und Prozessmodell wird erkennbar, dass sich diese Begründungszusammenhänge in personengebundene, kontextuelle und externwissenschaftliche unterscheiden lassen (vgl. Abb. 1, graue Felder oben und unten).

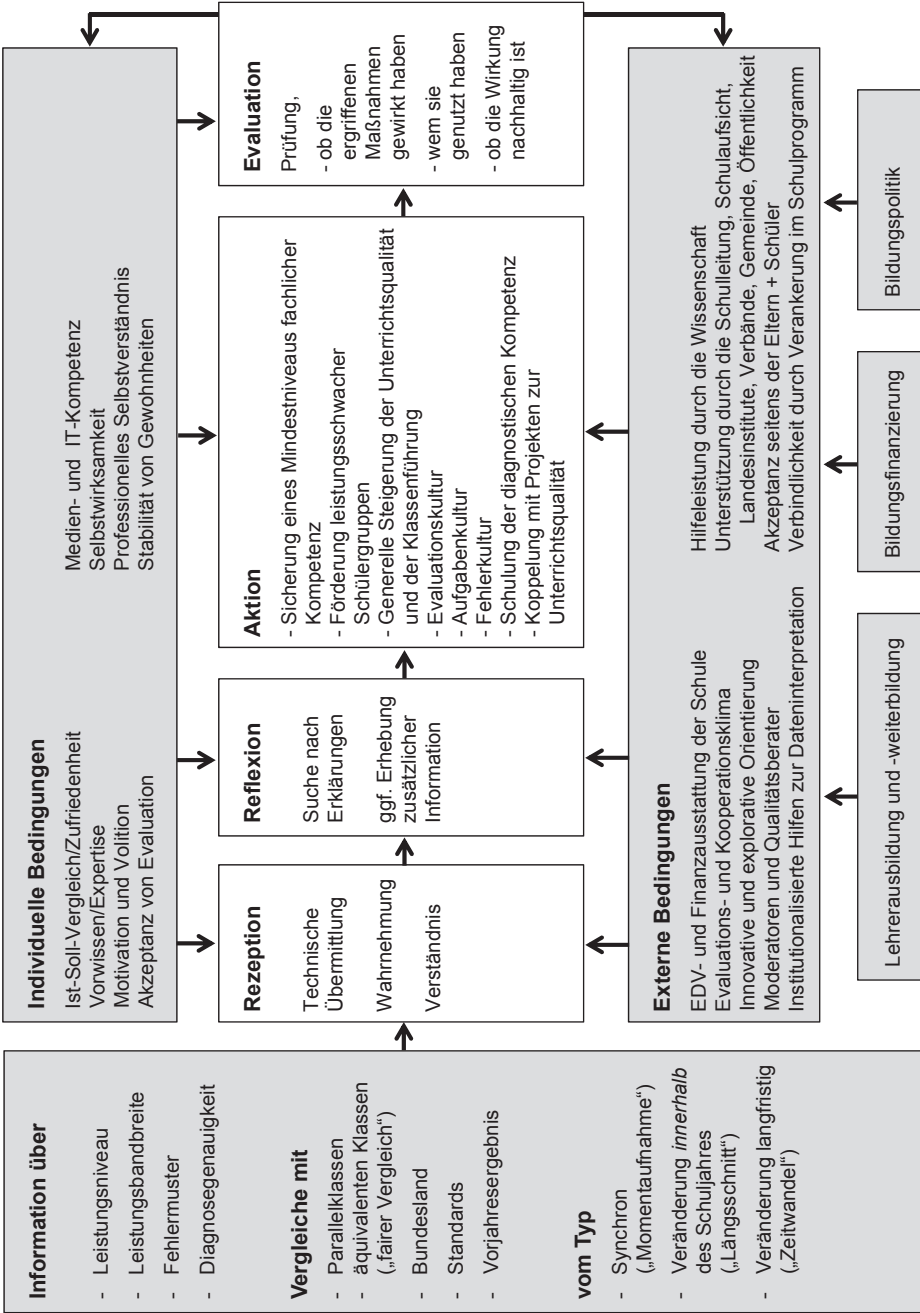


Abb. 1: Prozessmodell pädagogischer Nutzung von Rückmeldedaten aus Vergleichsarbeiten (Helmke & Hosenfeld, 2005, S. 147)

Diese implementationsangebotsbezogenen Merkmalsgruppen sowie die personengebundenen, kontextuellen und extern-wissenschaftlichen Begründungszusammenhänge der pädagogischen Urteilsbildung werden im Folgenden in Anlehnung und Konkretisierung an das Prozessmodell vorgestellt.

Implementationsangebotsbezogene Merkmalsgruppen

Wie in Abbildung 1 am Beispiel von Rückmeldedaten aus Vergleichsarbeiten dargestellt, bildet das wissenschaftliche Implementationsangebot mit seinen spezifischen Merkmalen den Ausgangspunkt als Umsetzungsangebot an pädagogische PraktikerInnen. Auf einer abstrakten Ebene betrachtet zeichnen sich diese u. a. durch folgende angebotsbezogene Merkmale aus, zu denen sich pädagogische PraktikerInnen im Selektionsakt verhalten (können) und die sich regelmäßig in bisherigen Forschungsbefunden in der Literatur als – im wörtlichen Sinne – ‚nennenswert‘ erwiesen haben.²

- *Inhalte und deren spezifische Aufbereitung.* Die Inhalte, die PraktikerInnen zur Verfügung gestellt werden, werden selbstredend mehr oder weniger umfassend wahrgenommen und rezipiert. Ihre spezifische Aufbereitung kann u. a. die Form von Publikationen, Fortbildungen, Datenrückmeldungen, einsetzbare didaktisch-methodische Konzepte und/oder Technologien annehmen (z. B. Ratcliffe et al., 2006, S. 149) mit spezifischen sozialen, technischen etc. Funktionalitäten.
- *Theoretische Fundierung.* Wissenschaftliche Implementationsangebote zeichnen sich i. d. R. durch eine erkenn- und rezipierbare theoretische Fundierung aus (vgl. Beelmann & Karing, 2014, S. 133).
- *(Lehr-Lern-)Ziele.* Immanent sind Implementationsangeboten jeweils spezifische Zielsetzungen. Für Implementationsvorhaben erscheinen sie insofern als bedeutendes Merkmal, als dass eine von pädagogischen PraktikerInnen wahrgenommene Unvereinbarkeit zwischen ihnen und den eigenen Zielsetzungen Ablehnung hervorrufen kann (vgl. z. B. Fullan & Pomfret, 1977; Holtappels, 2013).
- *Quellenglaubwürdigkeit.* Über den wissenschaftlichen Erarbeitungskontext werden Informationen zum Urheber eines Implementationsangebots transparent. Solche Informationen können, wie Krämer und Winter (2014, S. 43) darlegen, relevant sein bei der Selektion und Rezeption, weil sie häufig Ausgangspunkt sind für die Zuschreibung von Reputation, Glaubwürdigkeit bzw. Vertrauenswürdigkeit nicht nur

2 Die folgende Aufzählung von Merkmalsgruppen liefert – ebenso wie im nachfolgenden Unterkapitel die Darstellung möglicher Begründungszusammenhänge zur Urteilsbildung – eine deduktive Hintergrundfolie für das Verständnis, welche Merkmale und Begründungszusammenhänge bei der selektiven Wahrnehmung und Rezeption eines Implementationsangebots durch pädagogische PraktikerInnen relevant sein können. Benannt sind hierbei in beiden Unterkapiteln (nur) jene, die angesichts der Spezifik des Forschungsdesigns der Interventionsstudie, in die die vorliegende Interviewstudie eingebettet ist (vgl. Kap. 4; vgl. Hetzfleisch, Goeze & Schrader, 2014), sowie aufgrund der Fokussierung auf den Mikrobereich des Lehrens und Lernens (vgl. Kap. 2.1) empirisch unverzerrt berücksichtigt werden können.

gegenüber den Urhebern, sondern auch gegenüber den zu implementierenden Inhalten (vgl. Bromme & Kienhues, 2014, S. 75; Nelson et al., 2009, S. 25).

- *Evidenz zur Wirksamkeit.* Bei evidenzbasierten Implementationsangeboten werden i. d. R. auch empirische Befunde zu ihrer zielsetzungsspezifischen Wirksamkeit vermittelt. Unklar erscheint allerdings die faktische Relevanz dieser Evidenz für pädagogische PraktikerInnen. So deuten einerseits Befunde darauf hin, dass für sie Belege zur intendierten Wirksamkeit – jedenfalls im Prozess der Nutzung wissenschaftlicher Implementationsangebote – ein eher unwichtiges Merkmal zu sein scheinen (z. B. van Ackeren et al., 2013; Hetmanek et al., 2015; Williams & Coles, 2007).³ Andererseits wird in der Akzeptanz-, Implementations- und Innovationsforschung die wissenschaftliche Evidenz zur Wirksamkeit als ein Einflussfaktor auf den Implementationsakt ausgewiesen (z. B. Damschroder et al., 2009; Nutley & Davies, 2000; Venkatesh & Davis, 2000, S. 192).
- *Evidenz zur Akzeptanz.* Daneben werden auch Belege zur bisherigen Akzeptanz eines Implementationsangebots bei anderen NutzerInnen als ein relevantes Merkmal für pädagogische PraktikerInnen thematisiert (z. B. Venkatesh & Davis, 2000, S. 187–188).

Begründungszusammenhänge pädagogischer Urteilsbildung

Das selektive Wahrnehmen implementationsangebotsbezogener Merkmale ist eng, ggf. wechselseitig⁴ mit dem Rezeptionsakt verbunden. Im Rezeptionsakt werden die (wissenschaftlichen) Informationen eines Implementationsangebots „im Sinnhorizont der berufs- und lebenspraktischen Deutungsmuster gewissermaßen neu konstituiert“ (Alt-richter et al., 2005, S. 28; vgl. auch Kap. 2.1). Die Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse erfordert damit pädagogische Urteilskraft, d. h. urteilskräftiges „Suchen, Prüfen und Kontrollieren, welches Wissen [bzw. allgemeiner: welcher Inhalt des Angebots; die AutorInnen] genutzt werden kann [...] vor dem Hintergrund konkreter ‚Wirklichkeit‘“ (Kremer, 2003, S. 147; vgl. auch z. B. Dewe et al., 1992, S. 14; Prange, 2010). Maßgebend sind hierbei die Urteilskriterien, d. h. die Begründungszusammenhänge, derer sich pädagogische PraktikerInnen zur Deutung, Urteilsbildung und mithin zur ‚Neukonstituierung‘ des Implementationsangebots bedienen (können) (z. B. Koch, 2014, S. 69; Kuper, 2006, S. 9).

3 Ungeklärt ist jedoch, inwieweit Evidenzen bereits im vorgelagerten, selbst initiierten Selektions- und Rezeptionsakt eine Rolle spielen und daher (un)reflektiert im Prozess der Nutzung relativ wenig Bedeutung zu haben scheinen.

4 Die Unterscheidung in Selektions- und Rezeptionsphase orientiert sich an Krämer und Winter (2014) und fokussiert damit „jeweils nur Ausschnitte des eigentlich ganzheitlichen [...] Prozesses, kann aber die Betrachtung charakteristischer Muster auf Detailebene erleichtern“ (S. 42). Daher wird hier modellhaft eine Zweiteilung aufrechterhalten, die empirisch allerdings nicht ausschließt, dass die Begründungszusammenhänge die Wahrnehmung präjudizieren, vgl. die doppelte Pfeilrichtung zwischen Selektion und Rezeption in Abb. 2.

Rekurs auf personengebundene Begründungszusammenhänge der Urteilsbildung

- *Lernendenperspektive, Professionswissen und Erfahrungswissen.* Aus Sicht der Professionalitätsforschung lassen sich Begründungszusammenhänge im Kern durch das Charakteristikum professioneller pädagogischer Praxis ableiten. Auf die Frage nach deren Proprium findet sich mit dem strukturtheoretischen Professionsansatz eine Antwort im Konzept der „stellvertretenden Deutung“ (Oevermann, 1996, S. 156). Demnach konstituiert sich pädagogisches Denken und Handeln über den „Modus der sogenannten ‚stellvertretenden Deutung‘, bei der wissenschaftliches, systematisches Fachwissen und hermeneutisches, fallbezogenes Erfahrungswissen [sowie die Bedürfnisse der AdressatInnen pädagogischen Handelns, hier der Lernenden; die AutorInnen] so aufeinander bezogen werden, daß die Probleme des Klienten stellvertretend gedeutet und in Kooperation mit ihm bearbeitet werden“ (Koring, 1996, S. 322).

Die Bedürfnisse der AdressatInnen im Blick zu haben und daher bei der Urteilsbildung über ein Implementationsangebot deren *Perspektiven einzunehmen*, fordert von pädagogischen PraktikerInnen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse bzw. -erträge und/oder motivationale sowie emotionale Reaktionen der Lernenden ggf. im Vorhinein erkennen und berücksichtigen zu können. Die Lernendenperspektive wird daher in der Literatur als ein professionstheoretisch relevantes Urteilkriterium betrachtet (z. B. Cordingley, 2004; Prange, 2010, S. 24; Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015).

Analog dazu wird auch das Anwenden von *Professionswissen*, mit dessen Hilfe ein Implementationsangebot von pädagogischen PraktikerInnen eingeordnet bzw. reflektiert werden kann, als ein weiterer relevanter Begründungszusammenhang professioneller pädagogischer Urteilskraft diskutiert (z. B. Millar & Osborne, 2009, S. 45; Thurlings et al., 2015). Professionswissen umfasst dabei Fachwissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, (fach-)didaktisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen (z. B. Baumert & Kunter, 2006).

Schließlich zeigt sich in Rekurs auf die vorherigen Ausführungen auch das *Erfahrungswissen* als potentiell relevanter Begründungszusammenhang (z. B. van Ackeren et al., 2013; Fullan & Pomfret, 1977). Unter Erfahrungswissen sind im vorliegenden Beitrag subsumiert: Vorerfahrung, Vertrautheit und Vorwissen der pädagogischen PraktikerInnen gegenüber Merkmalen eines Implementationsangebots und bisherige pädagogische Handlungsroutinen.

- *Lehr-Lernziele.* Wie bereits im vorherigen Unterkapitel thematisiert, sind zudem die konkreten Lehr-Lernziele der pädagogischen PraktikerInnen und ihr Abgleichen mit dem Implementationsangebot als ein potentiell relevanter Begründungszusammenhang ihrer Urteilsbildung anzusehen (vgl. z. B. Holtappels, 2013; Venkatesh & Davis, 2000, S. 190–191).
- *Persönliche Motive.* In den Rezeptionsakt können außerdem persönliche Motive, Bedürfnisse bzw. Interessenslagen als entscheidungs- bzw. handlungsleitende Begründungszusammenhänge der Urteilsbildung pädagogischer PraktikerInnen ein-

fließen (z. B. Neugierde auf ‚was Neues‘; Technik-/Medienbegeisterung; persönliche Vorlieben) (vgl. z. B. Krämer & Winter, 2014).

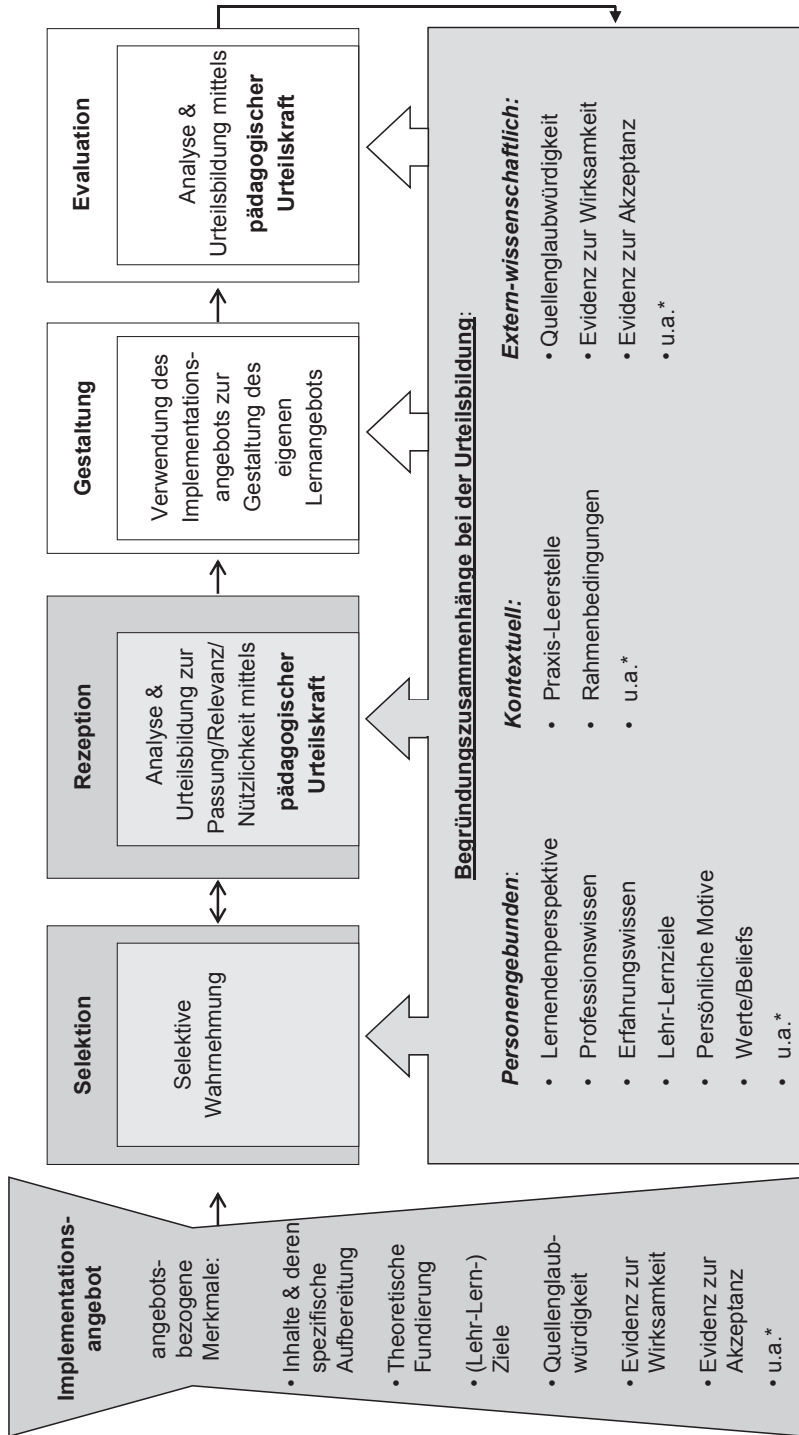
- *Werte/Überzeugungen.* Die eigenen berufspraktischen *Werte, subjektiven bzw. epistemologischen Überzeugungen und/oder das professionelle Selbstverständnis* sowie die (Un-)Vereinbarkeit eines Implementationsangebots mit ihnen werden als ein weiterer relevanter Begründungszusammenhang thematisiert (z. B. Gräsel & Parchmann, 2004). Diese wahrgenommenen Unvereinbarkeiten können zu ablehnendem Verhalten führen, um eigene Werte- und Überzeugungssysteme gegen die wissenschaftsbasierten Erkenntnisse abzuschirmen und aufrechtzuerhalten (vgl. z. B. Bromme & Kienhues, 2014, S. 74).

Rekurs auf kontextuelle Begründungszusammenhänge der Urteilsbildung

- *Praxis-Leerstelle.* Hierunter fallen Begründungszusammenhänge, die auf eine *Leerstelle in der bisherigen Handlungspraxis* rekurrieren und die Erwartung beinhalten, durch das Verwenden des Implementationsangebots diese besser ausfüllen zu können. Die Begründung kann dabei auf dem Bedürfnis nach einer Lösung für eine existierende Schwierigkeit oder der Wahrnehmung eines relativen Vorteils im Vergleich zur bisherigen Praxis fußen (z. B. Beelmann & Karing, 2014; Gräsel, 2010).
- *Rahmenbedingungen.* „Implementation als Zusammenspiel von Konzept- und Kontextpassung“ (Kremer, 2003, S. 54) bestätigt sich empirisch zudem in den Befunden zur Bedeutsamkeit der Passung eines Implementationsangebots zu bestehenden (inhaltlichen und curricularen, organisatorisch-strukturellen, zeitlichen bzw. materiellen) Rahmenbedingungen der konkreten Praxis (z. B. Ratcliffe et al., 2006; Thurlings et al., 2015). So kann beispielsweise ein zu starkes Fremdheitsgefühl Verunsicherung auslösen und eher zu ablehnenden Urteilen führen; umgekehrt ermöglicht eine höhere Passung eine einfachere Integration in bestehende Gegebenheiten (vgl. z. B. Gräsel & Parchmann, 2004, S. 204).

Rekurs auf extern-wissenschaftliche Begründungszusammenhänge der Urteilsbildung

Als extern-wissenschaftliche Begründungszusammenhänge werden hier schließlich die *Quellenglaubwürdigkeit*, die *Evidenz zur Wirksamkeit* und die *Evidenz zur Akzeptanz* eines Implementationsangebots angesehen. Von der inhaltlichen Bedeutung her sind sie identisch zu den gleichnamigen implementationsangebotsbezogenen Merkmalen (vgl. oben), nur, dass sie hier nicht als mögliches Objekt der Urteilsbildung fungieren, sondern als ein mögliches Begründungskriterium pädagogischer Urteilskraft im Rezeptionsakt.



* Die Nennung der Merkmale sowie Begründungszusammenhänge versteht sich als beispielhaft.

Abb. 2: Modell eigenlogischer Selektions-, Rezeptions- und Gestaltungsakte bei der Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse (in Anlehnung an Helmke und Hosenfelds (2005) „Prozessmodell pädagogischer Nutzung von Rückmeldedaten aus Vergleichsarbeiten“, vgl. Abb. 1)

2.2 Zusammenfassende Modellierung und Hinführung zur Fragestellung

Vor dem Hintergrund des Prozessmodells nach Helmke und Hosenfeld (2005) und der ergänzenden Befunde der Forschungsliteratur in Kapitel 2.1 stellen wir das in Abbildung 2 dargestellte Modell der Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse als eigenlogischer Selektions-, Rezeptions- und Gestaltungsakt zur Diskussion.

Wir gehen davon aus, dass dieses adaptierte Modell Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation wissenschaftlicher Befunde *im Allgemeinen* beschreiben kann. Hinsichtlich der ‚Gestaltung‘ und ‚Evaluation‘ (vgl. weiße Kästen in Abb. 2) und bei der Vollständigkeit von implementationsangebotsbezogenen Merkmalsgruppen sowie Begründungszusammenhängen (vgl. „u. a.“ an diversen Stellen in Abb. 2) machen wir allerdings Abstriche. In der Abbildung kann nur auf- und im Text nur ausgeführt werden, was angesichts des hier beispielhaft empirisch zu analysierenden Implementationsangebots einschlägig ist (vgl. auch Fußnote 2). So muss z. B. die *Adaptierbarkeit* eines Implementationsangebots ausgespart bleiben, auch wenn die Literatur diese als relevanten Einflussfaktor und Begründungszusammenhang nennt (z. B. Beelmann & Karing, 2014).

3. Fragestellungen

Vor dem Hintergrund dieses adaptierten Modells (vgl. Abb. 2) und der eingangs skizzierten Forschungsdesiderate werden folgende Fragen explorativ untersucht:

- 1) Welche Merkmalsgruppen eines evidenzbasierten Implementationsangebots – hier: eines videobasierten Trainingskonzepts zur Förderung diagnostischer Kompetenz (vgl. unten) – selektieren und thematisieren LehrerausbilderInnen *von sich aus*, wenn sie es selbst umsetzen werden?
- 2) Welche der in der Literatur als potentielle Einflussfaktoren diskutierten Begründungszusammenhänge lassen sich bei LehrerausbilderInnen bei der Rezeption eines zu implementierenden evidenzbasierten Trainingskonzepts *als Grundlage ihrer Urteilsbildung* identifizieren?
- 3) Inwieweit lassen sich Selektions- und Rezeptionsmuster erkennen?

4. Methode

4.1 Stichprobe

Der vorliegende Beitrag stützt sich auf Interviews mit FachleiterInnen (hier LehrerausbilderInnen für moderne Fremdsprachen an Gymnasien), die begleitend zu einer Interventionsstudie erhoben wurden, die im Feld der zweiten Phase der Lehramtsausbildung mit Referendariatskursen durchgeführt wurde. Insgesamt wurden 19 Lehrerausbilder

und 18 LehrerausbilderInnen aus sechs verschiedenen Bundesländern interviewt. Im Durchschnitt verfügen sie über 8,4 Jahre an Erfahrung in der Ausbildung von StudienreferendarInnen ($SD = 5.86$; Spannweite: 0–23 Jahre).

4.2 Studiendurchführung und Datenerhebung

Den LehrerausbilderInnen wurde im Rahmen einer Interventionsstudie das Angebot gemacht, ein computergestütztes Trainingskonzept zum Lernen mit Videofällen umzusetzen. Für die Implementation des Konzepts veranstaltete jeder Lehrerausbildende einmalig ein jeweils zweitägiges Kompaktseminar für den eigenen Referendariatskurs an seinem/ihrer Seminarstandort (näheres zu dieser Studie in Hetzfleisch et al., 2014).

Initiiert wurde die jeweilige Kooperation zunächst über ein Anschreiben der AutorInnen an die Studienseminarleitungen, welches die LehrerausbilderInnen über die Inhalte des evidenzbasierten Trainingskonzepts „Lernende lernen mit Videofällen“, seine belegte Wirksamkeit sowie bisherige Akzeptanzwerte und die Forschungshintergründe erstinformierte. Bei diesem hier verwandten Implementationsangebot handelt es sich um ein didaktisch-methodisches Konzept, das zum Ziel hat, (angehende) Lernende in ihrer Kompetenz zu fördern, Lehr-Lernsituationen professionell analysieren und diagnostizieren zu können (vgl. Goeze, Hetzfleisch & Schrader, 2013; Schrader, 2010). Das pädagogische Konzept umfasst neben authentischen Videofällen zudem u. a. instruktionale Hilfen in Form von Hyperlink-Buttons in einer onlinebasierten Lernumgebung, ein ‚Modeling‘-Video einer beispielhaften Fallanalyse oder die Möglichkeit der computergestützten Videofallanalyse in unterschiedlichen Sozialformen. Zugrunde liegen dem Konzept Grundannahmen u. a. des situierten Lernens (z. B. Lave & Wenger, 2008) sowie der Cognitive Flexibility Theory (z. B. Spiro & Jehng, 1990). Entwickelt und erprobt wurde das Trainingskonzept in (quasi-)experimentellen Vorgängerstudien unter laborähnlich standardisierten Durchführungsbedingungen im universitären Kontext. Hierbei sowie in anderen Umsetzungsfeldern wies das Konzept regelmäßig hohe Wirksamkeit bezogen auf sein Lernziel und große Akzeptanz unter seinen NutzerInnen auf (vgl. Diggel, Herbrechter & Schmitt, 2013; Goeze, Zottmann, Vogel, Fischer & Schrader, 2014).

Bei bestehendem Interesse auf Seiten der LehrerausbilderInnen fand meist rund sechs bis acht Wochen nach dem schriftlichen Erstkontakt eine Projektpräsentation am Seminarstandort statt. Im Rahmen dieser jeweils dreistündigen Präsentationen wurde u. a. nochmals auf die oben genannten Merkmale des Implementationsangebots sowie auf die operativen Eckpunkte einer forschungsbegleiteten Kooperation eingegangen, zum Teil in standardisiert initiierten Austauschrunden, um individuell sicherstellen zu können, dass die Kerninformationen zur Kenntnis genommen und Fragen geklärt werden konnten. Die oben genannten Inhalte wurden den LehrerausbilderInnen in einem 82-seitigen Materialordner inklusive temporärem Zugang zu den Videos zur Verfügung gestellt. Die seminarinterne Entscheidung für oder gegen die Kooperation folgte binnen eines Monats. Bei einer positiven Entscheidung fand die Implementation des Konzepts durch die jeweiligen Lehrerausbildenden zwei bis vier Monate später statt.

Mittels leitfadengestützter, fokussierter Einzelinterviews wurden die LehrerausbilderInnen jeweils rund eine Woche vor ihrem eigenen Kompaktseminar durch eine Projektmitarbeiterin bzw. einen -mitarbeiter teilstandardisiert interviewt. Hierzu waren sie vorab über die Themenbereiche des Interviews informiert worden: „(a) Allgemeines zum Referendariat, (b) das Trainingskonzept in Ihrer Wahrnehmung und (c) Ihre konkrete Konzeptumsetzung während Ihres Kompaktseminars mit Klärung technischer bzw. organisatorischer Details“. Um keine sozial erwünschten Aussagen zu evozieren, wurde das zusätzliche Auswertungsinteresse vorab nicht offengelegt. Mehrheitlich fanden diese freiwillig geführten Interviews aus (zeit-)ökonomischen Gründen telefonisch statt.

4.3 Datenauswertung

Datengrundlage und Datenaufbereitung

Die transkribierten Audioaufzeichnungen von 37 Interviews stellen die Datengrundlage dar. Die Interviews erstreckten sich über durchschnittlich 55 Minuten ($SD = 23.27$).

Datenanalyse

Zunächst wurde das gesamte Datenmaterial gesichtet. Aufgrund der hier interessierenden Forschungsfragen wurde der Auswertungsfokus insbesondere auf die Antworten zu folgenden offenen Leitfadenfragen gelegt: „*Inwieweit kann das Trainingskonzept aus Ihrer Sicht einen Beitrag für die Ausbildung von ReferendarInnen leisten?*“, „*Worauf fußte Ihre Entscheidung für die Kooperation?*“. Durch diese Offenheit der Fragestellung sollte sichergestellt werden, dass eine Thematisierung von bestimmten implementationsangebotsbezogenen Merkmalen oder Begründungszusammenhängen von Urteilen zwar möglich, aber nicht instruktional nahegelegt oder gar ‚erzungen‘ wird. Nachdem auch auf andere Fragen (zum Referendariat, zur Konzeptumsetzung) viele LehrerausbilderInnen eigenständig Bezüge zum Implementationsangebot herstellten, wurden allerdings auch alle Antworten auf diese Fragen in die Auswertung mit einbezogen.

Die Interviews wurden über eine strukturierende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2008) ausgewertet. Das Kategoriensystem besteht dabei in Rekurs auf die Forschungsfragen aus den literaturgestützt-deduktiv gebildeten Kategorien zu (a) Merkmalen des Implementationsangebots und (b) möglichen Begründungszusammenhängen pädagogischer Urteilsbildung (vgl. Kap. 2.1).⁵ Als Merkmale wurden Eigenschaften des Implementationsangebots dann codiert, wenn diese von den Interviewten von sich aus wahrgenommen und thematisiert wurden⁶, ohne dass sie zur Urteilsbildung als Begründungszusammenhänge herangezogen wurden (vgl. Codes und beispielhafte Fundstellen

5 In diesem Beitrag nicht von Interesse und daher auch nicht über weitere Kategorien berücksichtigt wurden die inhaltlichen Ausprägungen der Urteile zu Merkmalen des Implementationsangebots (z. B. „sehr nützlich“, „zu theorielastig“ etc.).

6 Nicht codiert wurden jene Aussagen, die durch teils notwendige zusätzliche Ad-hoc-(Verständnis-)Nachfragen der Interviewenden entstanden.

in Tab. 1). Als Begründungszusammenhänge wurden Aussagen dann codiert, wenn die Interviewten sie von sich aus thematisierten *und* sie ihnen als Grundlage ihrer Urteilsbildung dienten (vgl. Codes und beispielhafte Fundstellen in Tab. 2).

Segmentiert wurden die Transkripte anhand einzelner Frage-Antwort-Paarungen inklusive zugehöriger Unterfrage(n). Die Kontexteinheit wurde breit gewählt, um nicht durch eine inhaltlich ‚feinmaschigere‘ Segmentierung das Vergeben von Codes zu präjudizieren. Die Kontexteinheit ‚Segment‘ ist das Bezugsmaß für die Intercoder-Reliabilitätsberechnungen. Insgesamt umfasst das Datenmaterial 756 Segmente, im Durchschnitt 20,4 Segmente pro Interview ($SD = 7.09$). Als Kodiereinheit wurde die Satzebene festgelegt, um der Struktur von Erklärungen gerecht werden zu können. Einem Satz innerhalb eines Segments bis hin zu dem gesamten Segment konnten inhaltlich begründet mehrere Codes zugewiesen werden. Die Codierung wurde von zwei der AutorInnen unabhängig voneinander für die Segmente begonnen. Nachdem durch Training und durch die Spezifikation der Code-Definitionen eine gute Intercoder-Reliabilität für die meisten Codes erreicht werden konnte (vgl. Cohens Kappa-Werte in Tab. 1 und 2), wurde auf eine vollständige Doppelcodierung aller Segmente verzichtet. Bei nicht übereinstimmenden Codezuweisungen im doppelt codierten Material wurde nachträglich eine konsensuelle Entscheidung herbeigeführt.

5. Befunde

5.1 *Selektiv wahrgenommene Merkmale des Implementationsangebots*

Im vorliegenden Beitrag interessiert zunächst, auf welche Merkmale des Implementationsangebots die insgesamt 37 befragten LehrerausbilderInnen angesichts offener Interviewfragen *von sich aus* abheben (Fragestellung 1, Kap. 3). Konstatieren lässt sich mit Blick auf Tabelle 1, dass die den LehrerausbilderInnen prinzipiell bekannten *Evidenzen* – sowohl in Bezug auf die *Wirksamkeit* als auch auf die *Akzeptanz* bisheriger NutzerInnen – von ihnen gar nicht thematisiert wurden (jeweils keine Nennung, insbesondere auch nicht bei den Fragen „*Inwieweit kann das Trainingskonzept aus Ihrer Sicht einen Beitrag für die Ausbildung von ReferendarInnen leisten?*“, „*Worauf fußte Ihre Entscheidung für die Kooperation?*“). Vielmehr wurden von fast allen befragten LehrerausbilderInnen ($n = 32$) am häufigsten (in insg. 57 Segmenten) Aspekte der *Inhalte und spezifischen Aufbereitung* des Implementationsangebots zur Sprache gebracht. Daneben wurden von vielen in Teilen mehrmals Aspekte der *theoretischen Fundierung* ($n = 26$; in insg. 33 Segmenten) sowie das *Lehr-Lernziel* ($n = 25$; in insg. 33 Segmenten) aufgegriffen. Schließlich wurde nur sehr vereinzelt von LehrerausbilderInnen ($n = 4$) die *Vertrauens- und Glaubwürdigkeit der Quelle*, hier der Urheber des Konzepts, selbstständig angesprochen (in insg. 4 Segmenten).

Kategorie ^o (Eigenständiges Aufgreifen der ...)	Beispielhafte Fundstelle	Cohens Kappa	Häufigkeit (Absolut)	... von <i>n</i> Leh- rerausbilderIn- nen genannt
Inhalte & spe- zifischen Auf- bereitung	Diese aufgezeichneten, auf 10–15 Minuten kondensierten Unterrichtssequenzen, die man sich mehrmals anschauen kann und aus ver- schiedenen Perspektiven anschauen kann, die finde ich zentral. (FL11, Z. 276–277)	$K = .899$	57	32
theoretischen Fundierung	Reizvoll finde ich eben auch, dass Sie sehr auf diese Tiefenstruktur von Unterricht abzie- len. (FL33, Z. 184)	$K = .710$	33	26
(Lehr-Lern-)Ziele	Also ich hoffe, erwarte dann, dass die Re- ferendare ihre eigene Beobachtungsgabe sehr viel mehr schärfen können. (FL19, Z. 185–186)	$K = 1.00$	33	25
Quellenglaub- würdigkeit	Und dann hatte ich schon auch den Ein- druck, dass das, was Sie uns mit dem Kon- zept liefern, auch, ja, sehr gut fundiert ist. (FL3, Z. 189–190)	$K = 1.00$	4	4
Evidenz zur Wirksamkeit		$K = *$	0	0
Evidenz zur Akzeptanz		$K = *$	0	0

^o Für die Definition der Kategorien vgl. Kap. 2.1

* Dieser Code wurde von keinem der Codierenden vergeben, wodurch keine Kappa-Berechnung möglich ist.

Tab. 1: Übersicht selektiv wahrgenommener Merkmale des Implementationsangebots

5.2 Begründungszusammenhänge der Urteilsbildung

Zudem wird der Frage nachgegangen, welche der möglichen Einflussfaktoren aus den recherchierten Forschungsdiskursen (vgl. Kap. 2.1) die 37 befragten LehrerausbilderInnen bei der Rezeption des Implementationsangebots als Begründungszusammenhänge ihrer Urteilsbildung ins Wort heben (Fragestellung 2, Kap. 3). Wie aus Tabelle 2 zunächst ersichtlich, wurden *personengebundene Begründungszusammenhänge* besonders häufig eingebracht. So bezogen fast alle Befragten ($n = 35$) – die meisten davon mehrfach – ihre Urteile auf das *Einnehmen von Lernendenperspektiven* (in insg. 93 Segmenten). Mit dem professionstheoretischen Pendant, dem *Professionswissen*, begründeten allerdings nur sehr wenige LehrerausbilderInnen ihre Urteilsbildung ($n = 6$, in insg. 7 Segmenten). Ein Großteil stützte sich bei Urteilen hingegen auf die (nicht gegebene) Passung zu eigenem *Erfahrungswissen* ($n = 29$; in insg. 50 Segmenten) und zu eigenen *Werten/beliefs* ($n = 30$; in insg. 71 Segmenten). Die empfundene (Nicht-)Passung des intendierten *Lehr-Lernziels* zu eigenen Zielen brachten ebenfalls noch mehr als Zweidrittel ($n = 26$) als einen Begründungszusammenhang ihrer Urteilsbildung zum Ausdruck, vereinzelt wiederholt (in insg. 46 Segmenten). *Persönliche Motive* führten dagegen weniger als die Hälfte ($n = 18$) zur Begründung an (in insg. 22 Segmenten).

Kategorie ^o (Bedeutung in Rekurs auf ...)	Beispielhafte Fundstelle	Cohens Kappa	Häufigkeit (Absolut)	... von <i>n</i> Leh- rerausbilderIn- nen genannt
<i>Personengebundene Begründungszusammenhänge</i>				
Lernenden- perspektive	Und da sehe ich bei vielen Referendaren eben häufig Probleme, dieses Fachwissen dann auch mit ihren Schülern abzugleichen. Und ich denke, deshalb ist es [das Konzept] hilfreich, dass die Referendare immer wieder lernen, sich in die Perspektive des Schülers zu begeben. (FL10, Z. 622–624)	$K = .824$	93	35
Professions- wissen	Ich hab erst gedacht: Ist denn das richtig, wenn man jetzt Novizen hat, die noch keine Vorstellung haben, wenn man denen diese Videofälle vorsetzt? Ist denn das nicht so, dass die das dann so als Modell aufnehmen und sagen: „Jawohl, das ist guter Unterricht“? (FL5, Z. 243–245)	$K = 1.00$	7	6
Erfahrungs- wissen	Ja, [...] ich sehe schon, dass da [im Reader] diese Grundidee, die ich da ja auch habe, sich wiederfindet. (FL34, Z. 610)	$K = .886$	50	29
Lehr-Lernziele	Also, das ist ja das, was wir wollen. Wir wollen ja Lehrer ausbilden, die auf der Basis von theoretischem Fundament eben ihren Unterricht aufbauen. (FL31, Z. 379–380)	$K = .809$	46	26
persönliche Motive	Insofern hab ich mich auf das Kooperationsprojekt eingelassen, in erster Linie weil ich denke, es ist nicht verkehrt, mal was Neues zu probieren. Und im schlimmsten Fall gefällt es uns nicht und dann war es das auch. (FL10, Z. 269–271)	$K = .649$	22	18
Werte/Beliefs	Ich finde die beiden Texte sehr nützlich, weil sie entsprechen auch so unseren Vorstellungen von Unterricht, die wir so vermitteln wollen. (FL5, Z. 397–398)	$K = .786$	71	30
<i>Kontextuelle Begründungszusammenhänge</i>				
Praxis-Leer- stelle	In der Schule hat es sich rumgesprochen, dass man mit Videos eine ganze Menge machen kann, aber in den Seminaren eben noch nicht. Und das hat mich an Ihrem Konzept begeistert. (FL2, Z. 29–30)	$K = .836$	29	21
Rahmen- bedingungen	Im Referendariat arbeiten wir sehr viel praxisnaher als an der Uni. Deshalb finde ich die Videoarbeit prima, weil ich [...] so die Praxis in die Seminarsitzung reinholen kann. (FL4, Z. 117–118)	$K = 1.00$	35	23
<i>Extern-wissenschaftliche Begründungszusammenhänge</i>				
Quellenglaub- würdigkeit	Ich weiß nicht, ob das so viel bringt, diese Sichtstruktur und Basisstruktur da bei Ihnen im Reader-Text zu Oser. Also, ich glaube, die Pädagogen machen bei uns den Oser ja nicht. (FL23, Z. 202–203)	$K = 1.00$	5	2
Evidenz zur Wirksamkeit		$K = *$	0	0
Evidenz zur Akzeptanz		$K = *$	0	0

^o Für die Definition der Kategorien vgl. Kap. 2.1

* Dieser Code wurde von keinem der Codierenden vergeben, wodurch keine Kappa-Berechnung möglich ist.

Tab. 2: Übersicht Begründungszusammenhänge der Urteilsbildung

Jeweils etwa gleich viele LehrerausbilderInnen stützten ihre Urteile daneben auch auf den Verweis auf *kontextuelle Bedingungen*, d. h. auf die (Nicht-)Passung des Implementationsangebots zu vorherrschenden *Rahmenbedingungen* ($n = 23$; in insg. 35 Segmenten) sowie auf existierende *Praxis-Leerstellen* in der regulären Ausbildungspraxis ($n = 21$; in insg. 29 Segmenten). Was die externen Begründungszusammenhänge angeht, so sind die *Evidenzen zur Wirksamkeit* sowie *zur Akzeptanz* von niemandem als Begründungszusammenhang in die eigene Urteilsbildung eingeflossen (jeweils keine Nennung). *Vertrauen in die Urheber* des Implementationsangebots wurde schließlich von zwei LehrerausbilderInnen zur Begründung von Urteilen herangezogen (in insg. 5 Segmenten).

5.3 Selektions- und Rezeptionsmuster

Um im Sinne der dritten Forschungsfrage mögliche Selektions- und Rezeptionsmuster aufzuspüren, wurden in einem ersten Zugang explorativ anhand der Codevergaben Zusammenhangsanalysen berechnet. Diese deckten auf der Gruppenebene keine inhaltlich-systematischen Muster auf.

Qualitative Inhaltsanalysen auf der Individualebene zeigen – auch wenn es sich nicht als ein völlig durchgängiges Phänomen darstellt –, dass bei standardisiert gleicher Konzept- und Materialvorstellung personenspezifische, intrapersonell konsistente Wahrnehmungs- und Begründungsmuster greifen, die sich interpersonell unterscheiden: So gibt es einige LehrerausbilderInnen, die vornehmlich aus ein oder zwei, für sie je ‚typischen‘ Begründungszusammenhängen heraus ihre Urteile bilden. Dabei fällt gegen­teilig auf, dass in der Gesamtgruppe häufig angebrachte Begründungszusammenhänge, wie z. B. die Argumentation aus Zielsetzungen heraus, auf der Individualebene (un-)bewusst auch konsistent ausgespart bleiben. Weit distinkter sind aber die Unterschiede zwischen denjenigen LehrerausbilderInnen, die umfangreich und vielfältig Merkmale und Begründungszusammenhänge wahrnehmen und rezipieren, und denjenigen, die das auffallend nicht tun – unabhängig von der Länge des Interviews/Anzahl der Segmente sowie der Jahre an Erfahrung in der Ausbildung von ReferendarInnen.

Zum eingangs formulierten Forschungsdesiderat, dass „weitgehend ungeklärt“ ist, „welche potenziellen Evidenzquellen besondere Beachtung [...] erfahren und in welchem Verhältnis die einzelnen Quellen zueinander stehen“ (van Ackeren et al., 2013, S. 55–56), kann festgehalten werden: „Evidenzquellen im weiteren Sinne“ – hier: eingenommene Lernendenperspektiven – scheinen für die befragten LehrerausbilderInnen als Grundlage ihrer Urteilsbildung nennenswerter zu sein als wissenschaftliche „Evidenzquellen im engeren Sinne“ (van Ackeren et al., 2013, S. 55–56). Dies scheint besonders für alle personengebundenen Begründungszusammenhänge zu gelten, also quasi für ‚interne Evidenzquellen‘, die auf selbst gemachten Erfahrungen (Erfahrungswissen), selbst gesetzten Lehr-Lernzielen und eigenen Werten/beliefs beruhen; in etwas abgeschwächter Form gilt es jedoch auch für kontextuelle Begründungszusammenhänge der Urteilsbildung.

In der Zusammenschau der Ergebnisse auf der Gesamtgruppen- wie auch auf der Individualebene fällt vor allem ein Muster auf: Dass extern-wissenschaftliche Evidenzquellen zu Wirksamkeit und Akzeptanz überhaupt nicht aufgegriffen werden.

6. Diskussion

„Will Forschung dazu beitragen, dass gesellschaftliche Praxis sich dort ändert, wo sachlich begründetes Optimierungspotenzial identifiziert wird, so ist neben einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung auch eine Forschung zum Gelingen des Transfers wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse in die gesellschaftliche Praxis vonnöten“ (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014, S. 146). Die vorliegende Untersuchung möchte einen Beitrag zur Erforschung dieses Transfers leisten, indem sie ihn als eigenlogischen Selektions-, Rezeptions- und Gestaltungsakt modelliert und fragt, welche implementationsangebotsbezogenen Merkmale und Begründungszusammenhänge sich bei LehrerausbilderInnen bei der Selektion und Rezeption eines zu implementierenden evidenzbasierten Trainingskonzepts als Grundlage ihrer Urteilsbildung identifizieren lassen. Insbesondere interessiert angesichts eines zunehmenden Interesses an einer stärker evidenzbasierten pädagogischen Praxis, ob und welche Art von Evidenzquellen von ihnen herangezogen werden, wenn man zwar deren Kenntnisnahme sicherstellt, ökologisch valide jedoch nicht die Auseinandersetzung mit diesen Quellen ‚erzwingt‘.

Die Ergebnisse in Kap. 5 zeigen, dass sich alle LehrerausbilderInnen mit wesentlichen Merkmalen des zu implementierenden Angebotes so auseinandergesetzt hatten, dass sie stets mindestens einige dieser Merkmale auf offene Fragen hin eigenständig zum Thema machten. Es ist daher davon auszugehen, dass eine ausreichend breite Wahrnehmung und Kenntnis des Implementationsangebots durch die Präsentationen und Materialien, die das Konzept vorstellten, ermöglicht worden ist, diese jedoch – wie modellbezogen erwartbar – einer Selektion unterliegen. Vor dem Hintergrund, dass in allen schriftlichen und mündlichen Konzeptvorstellungen auch die wissenschaftlichen Evidenzen dargestellt und in Austauschrunden standardisiert sichergestellt wurde, dass die LehrerausbilderInnen sie auch zur Kenntnis nahmen, fällt auf, dass wissenschaftliche Evidenzen weder als Merkmal und erst recht nicht als Begründungszusammenhang für die Urteilsbildung gegenüber dem Implementationsangebot aufgegriffen wurden. Im Wesentlichen gilt Letzteres auch für das Professionswissen. Dieses Ergebnis erstaunt und erstaunt zugleich nicht – abhängig von der Sichtweise.

Aus professionstheoretischer Sicht erstaunt es, denn eigentlich zeigen sich in der Auswertung der Interviews viele Indikatoren, die die LehrerausbilderInnen – immerhin keine geringeren als die AusbilderInnen zukünftiger ProfessionsträgerInnen – als klassisch professionell denkend ausweisen: So beurteilten sie regelmäßig Inhalte des Trainingskonzepts aus der Lernendenperspektive, betrieben also ‚stellvertretende Deutungen‘ aus der Perspektive ihrer Klientel (gehäuftes gemeinsames Auftreten von Merkmal *Inhalt* und Begründungszusammenhang *Lernendenperspektive*, letztere mit Abstand

am häufigsten⁷ thematisiert und von fast allen interviewten LehrerausbilderInnen meist mehrfach als Urteilsbegründung angeführt). Persönliche Motive führten die LehrerausbilderInnen gleichzeitig weit weniger häufig an. Am zweithäufigsten untersuchte die überwiegende Mehrheit der Interviewten explizit die Passung des Konzepts zu ihren berufsethischen Werten und ihrem professionellen Selbstverständnis, ebenfalls ein typisches Handeln in professionellen Berufen. Aber obwohl theoretische Fundierungen als Merkmal des Implementationsangebots durchaus relativ häufig wahrgenommen und thematisiert werden, werden (eigene) theoriegeleitete Begründungszusammenhänge in der Urteilsbildung in Form von Professionswissen kaum angeführt. Ausgerechnet gesichertes, externes Wissen (die Evidenzkategorien – das Konzept ist wirksam bei hoher Akzeptanz der bisherigen NutzerInnen), dessen Kenntnis und Anwendung ja eigentlich den Laien vom ‚Profi‘ unterscheidet und die Nutzung des Konzepts ja auch mit legitimieren könnte, findet daneben gar keine Beachtung.

Aus empirischer Sicht erstaunt genau das hingegen nicht: Auch andere Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis „Adoption of the materials tends to precede any consideration of the research evidence. [...] [N]ew teaching interventions are adopted primarily because of their perceived usefulness, with research evidence playing at best a supporting role“ (Ratcliffe et al., 2006, S. 141; ähnliche Befunde bei z. B. van Ackeren et al., 2013; Hetmanek et al., 2015; Williams & Coles, 2007). Die aus professionstheoretischer Perspektive eigentlich grundlegenden extern-wissenschaftlichen Begründungszusammenhänge sind angesichts offenbar ausreichender interner Evidenzquellen obsolet. Das eigene Bezugssystem scheint als validere Grundlage der Urteilsbildung betrachtet zu werden als die Evidenzbehauptung auf Basis einer größeren Stichprobe, kontrollierterer Wirksamkeitsüberprüfungen usw. Da für ein absichtliches Ignorieren im Sinne von kollektiver Reaktanz als Reaktion auf eine Überbetonung wissenschaftlicher Evidenzen zu dem Trainingskonzept keine Hinweise vorliegen und weitere Erklärungsmuster für die Nicht-Beachtung extern-wissenschaftlicher Evidenzquellen, die bei anderen Studien als möglicherweise relevant ausgewiesen wurden, hier nicht greifen (z. B. geringe Übertragbarkeit der vorliegenden Evidenzen zum Implementationsangebot; van Ackeren et al., 2013, S. 69), bedarf es zur Beantwortung der ‚wieso‘-Frage weiterer (vergleichender) Forschung.

Denn bei der Interpretation dieser Befunde ist Vorsicht geboten: Auch wenn bisherige Befundlagen in eine ähnliche Richtung gehen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse bei einer anderen Stichprobe in einem anderen Bildungsbereich bei einem anderen Implementationsangebot anders ausfallen. Allerdings bleibt das Dilemma, die hier gestellten Fragen nicht implementationsgegenstandslos beantworten zu können.

7 Den AutorInnen ist bewusst, dass die Häufigkeit der Thematisierungen nicht unbedingt die subjektiv empfundene Bedeutsamkeit eines Begründungszusammenhangs für die befragten LehrerausbilderInnen widerspiegelt. Weil genannte Aspekte jedoch nicht durch bestimmende (Nach-)Fragen evoziert wurden, wird hingegen aus einem offenbar kaum oder nicht vorhandenen Thematisierungsbedürfnis geschlossen, dass der entsprechende Begründungszusammenhang subjektiv nicht von zentraler Wichtigkeit ist.

Mögliche Erklärungsansätze können jedoch weitere Untersuchungsdesigns inspirieren: So könnte im Anschluss an Accountability-Ansätze (Lerner & Tetlock, 2003) gefragt werden, ob die Elaborationswahrscheinlichkeit solcher externen Evidenzquellen mit der subjektiven Erwartung steigt, sich später für die erfolgte Implementation ‚rechtfertigen‘ zu müssen. Oder es könnte untersucht werden, ob andere Arten der (Gestaltung der) Aufbereitung der wissenschaftlichen Evidenzen veränderte Rezeptionsweisen begründen, ebenso wie ein verstärktes Einbeziehen von PraktikerInnen bei der Erzeugung solcher wissenschaftlicher Evidenzen im Sinne eines Design-Based-Implementation-Ansatzes (Penuel & Fishman, 2012). Die hier vorliegenden Befunde könnten aber auch dem Zeitpunkt der Fragestellung mit geschuldet sein: Ggf. treten externe Evidenzquellen als Grundlage von Urteilsbildungen kurz vor der Konzeptimplementation gegenüber planungsrelevanteren Begründungszusammenhängen in den Hintergrund. Daher soll in einer weiteren Untersuchung anhand von Interviews, die *nach* der Implementation geführt wurden, vergleichend der Frage nachgegangen werden, auf welche Evidenzquellen pädagogische Urteilsbildung *im Evaluationsakt* (nicht) rekurriert, wenn z. B. die selbst erlebte Wirksamkeit und Akzeptanz bei den Lernenden abgeglichen werden könnte mit der ‚versprochenen‘.

Wenn die allseits zur Unterstützung bzw. Optimierung der Qualität pädagogischer Praxis intendierte *reale* Wirksamkeit evidenzbasierter Erkenntnisse – und damit letztlich die tatsächliche Relevanz empirischer Bildungsforschung – sich auf der Mikroebene der relativ autonom rezipierenden pädagogischen PraktikerInnen entscheidet, dann bleibt die Herausforderung, wie es gelingen kann, Unterstützungen dafür zu leisten, dass pädagogische Handlungsentscheidungen evidenzbasiert getroffen werden.

Literatur

- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W., & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(1), 22–43.
- Aregger, K. (1976). *Innovationen in sozialen Systemen (Band 1)*. Bern: Haupt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beck, U., & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7–45). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beelmann, A., & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 129–139.
- Bromme, R., & Kienhues, D. (2014). Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 55–81). Weinheim: Beltz.
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In R. Bromme & M. Prenzel (Hrsg.), *Von der Forschung*

- zur evidenzbasierten Entscheidung (4. Sonderheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S.3–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Cordingley, P. (2004). Teachers Using Evidence: Using what we know about teaching and learning to reconceptualize evidence-based practice. In G. Thomas & R. Pring (Hrsg.), *Evidence-Based Practice in Education* (S. 77–87). London: University Press.
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering Implementation of Health Services Research Findings Into Practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(50), 1–15.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Einleitung: Auf dem Wege zu einer aufgaben-zentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 7–20). Opladen: Leske + Budrich.
- Digel, S., Herbrechter, D., & Schmitt, T. (2013). Förderung professioneller Kompetenz Lehrender: Studierende und erfahrene Lehrkräfte im Vergleich. In H. v. Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 62–76). Hohengehren: Schneider.
- Drerup, H. (2005). *Erziehungswissenschaft im Kontext: Studien zu Vermittlungsproblemen einer Disziplin*. Dresden: TUDpress.
- Dunbar, K., & Fugelsang, J. (2005). Scientific Thinking and Reasoning. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (S. 705–725). Cambridge: CUP.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335–397.
- Goeze, A., Hetfleisch, P., & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79–113.
- Goeze, A., Zottmann, J., Vogel, F., Fischer, F., & Schrader, J. (2014). Getting Immersed in Teacher and Student Perspectives? Facilitating analytical competence using video cases in teacher education. *Instructional Science*, 42(1), 91–114.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149.
- Heid, H. (2011). Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen der Empirischen Bildungsforschung* (S. 490–508). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 127–151). Bern: h. e. p.
- 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.
- Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Trempler, K., Fischer, M. R., Gräsel, C., & Fischer, F. (2015). Wozu nutzen Lehrkräfte welche Ressourcen? *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 193–208.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovationen in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen: Ana-*

- lytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, L. (2014). Pädagogik und Urteilskraft: Ein Beitrag zur Logik pädagogischer Vermittlung. In W. Sander, C. Igelbrink & F. Brüggem (Hrsg.), *Urteilsbildung – eine lösbare pädagogische Herausforderung: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise* (S. 60–72). Münster: LIT.
- Koring, B. (1996). Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 303–339). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krämer, N. C., & Winter, S. (2014). Selektion und Rezeption von wissenschaftsbezogenen Informationen aus dem Internet: Entwicklung eines theoretischen Modells und Implikationen für instruktionale Settings. *Unterrichtswissenschaft*, 42(1), 39–54.
- Kremer, H.-H. (2003). *Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten: Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula*. Paderborn: Eusl.
- Kuper, H. (2006). Rückmeldung und Rezeption – zwei Seiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. In H. Kuper & J. Schneewind (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen: Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich* (S. 7–16). Münster: Waxmann.
- Lave, J., & Wenger, E. (2008). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (18. Aufl.). Cambridge: CUP.
- Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (2003). Bridging Individual, Interpersonal, and Institutional Approaches to Judgment and Choice: The impact of accountability on cognitive bias. In S. Schneider & J. Shanteau (Hrsg.), *Emerging Perspectives on Judgment and Decision Research* (S. 431–457). Cambridge: CUP.
- Maier, U., Ramsteck, C., & Frühwacht, A. (2013). Lehr-lerntheoretische Argumentationsmuster bei der Interpretation und Nutzung von Vergleichsarbeitsrückmeldungen durch Gymnasiallehrkräfte. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 74–96). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mikos, L. (2001). Rezeption und Aneignung – eine handlungstheoretische Perspektive. In P. Rössler, U. Hasebrink & M. Jäckel (Hrsg.), *Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung* (S. 59–71). München: Fischer.
- Millar, R., & Osborne, J. (2009). Research and Practice: A complex relationship? In M. C. Shelley II, L. D. Lore & B. Hand (Hrsg.), *Quality Research in Literacy and Science Education: International perspectives and gold standards* (S. 41–61). Dordrecht: Springer.
- Nelson, S. R., Leffler, J. C., & Hansen, B. A. (2009). *Toward a Research Agenda for Understanding and Improving the Use of Research Evidence*. Portland: NREL.
- Nutley, S., & Davies, H. (2000). Making a Reality of Evidence-Based Practice. In H. T. O. Davies, S. M. Nutley & P. C. Smith (Hrsg.), *What works? Evidence based policy and practice in public services* (S. 317–350). Bristol: The Policy Press.
- OECD (Hrsg.) (2007). *Evidence in Education: Linking research to policy*. Paris: OECD.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Penuel, W. R., & Fishman, B. J. (2012). Large-Scale Science Education Intervention Research we Can Use. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 281–304.
- Pietraß, M. (2010). Medienbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 499–512). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, M. (2005). Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In H. Mandl & B. Kopp (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung* (S. 7–21). Berlin: Akademie.
- Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R., & Osborne, J. (2006). From Evidence to Impact: Users' perceptions of research and its influence on their practices. In R. Millar, J. Leach, J. Osborne & M. Ratcliffe (Hrsg.), *Improving Subject Teaching: Lessons from research in science education* (S. 134–151). London: Routledge.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Hayens, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence Based Medicine: What it is and what it isn't. *BMJ: British Medical Journal*, 312(7023), 71–72.
- Schladitz, S., Groß Ophoff, J., & Wirtz, M. (2015). Konstruktvalidierung eines Tests zur Messung bildungswissenschaftlicher Forschungskompetenz. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (S. 167–184). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schrader, J. (2010). Mediengestützte Fallarbeit: Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 71–124). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 193–223.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Hrsg.), *Cognition, Education and Multimedia: Exploring ideas in high technology* (S. 163–205). Hillsdale: Erlbaum.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
- Trempler, K., Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Wermelt, M., Fischer, F., Fischer M., & Gräsel, C. (2015). Nutzung von Evidenz im Bildungsbereich: Validierung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen der Informationsauswahl und Bewertung von Studien. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (S. 144–165). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- van Ackeren, I., Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A. R., Laier, B., Preisendörfer, P., Preuße, D., Rosenbusch, C., Schmidt, U., Stump, M., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 51–73). Münster: Waxmann.
- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C., & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' Approaches to Finding and Using Research Evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185–206.

Abstract: There is currently a strong demand for more evidence-based pedagogical practice. This paper, therefore, examines how pedagogical practitioners deal with scientific evidence on a voluntary basis. Previous research has hinted at various 'fractions of implementation'. In particular, it is still uncertain how evidence-based training offers for implementation are perceived by pedagogical practitioners and on which grounds these offers are received and judged by practitioners as they seek to implement the training concepts into their own regular practice. This is exemplarily explored in the present study using an evidence-based training concept as the object of implementation. Focused interviews were conducted with 37 teacher trainers and analysed using qualitative content analysis. The results show that teacher trainers talked freely about the content, its specific preparation, theoretical basis and the teaching and learning aims of the training concept but did not address the scientific evidence. The teacher trainers use person- and context-related justifications for their judgment but not evidence-based grounds. The results are discussed in light of profession theories and with regard to their potential for further research.

Keywords: Evidence-Based Practice, Implementation Research, Teacher Education, Transfer, Knowledge Reception and Usage

Anschrift der Autor_innen

Petra Hetfleisch, M.A., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.,
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: hetfleisch@die-bonn.de

Dr. Annika Goeze, M.A., Dipl.-Päd., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.,
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: goeze@die-bonn.de

Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.,
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: schrader@die-bonn.de
Eberhard Karls Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
Münzgasse 11, 72070 Tübingen, Deutschland
E-mail: josef.schrader@uni-tuebingen.de