

Manitius, Veronika; Bremm, Nina

Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW

Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]; *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 107-126*



Quellenangabe/ Reference:

Manitius, Veronika; Bremm, Nina: Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW - In: Ackeren, Isabell van [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Bremm, Nina [Hrsg.]; Hillebrand-Petri, Annika [Hrsg.]: Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim : Beltz Juventa 2021, S. 107-126 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213833 - DOI: 10.25656/01:21383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213833>

<https://doi.org/10.25656/01:21383>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

4. Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie?

Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW

Veronika Manitius & Nina Bremm

1 Hintergrund

Die Relevanz von gelingenden Transfer- und Implementationsprozessen für die erfolgreiche Umsetzung von Reformen sowohl auf System- als auch Schulebene gilt in der Schulentwicklungsdiskussion als unbestritten (vgl. van Holt, 2014; Gräsel, 2010; Jäger, 2004). So betont auch die KMK in ihrer jüngst überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring: „Die Aufgabe der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder besteht in diesem Zusammenhang darin, Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten. Um nachhaltig Wirkung in der Fläche erzielen zu können, bedarf es ferner besonderer Implementations- und Transferstrategien in den Ländern“ (KMK, 2015, S. 14). Damit werden Wissenschaft und Landesinstitute als zentrale Kooperationspartner benannt, die Wissen für Schulen und Administration aufbereiten und transferieren sollen. Unklar bleibt jedoch, wie solche Kooperationsstrukturen konkret zu denken sind und was „besondere“ Implementations- und Transferstrategien für Schulen und Bildungsadministration kennzeichnet.

Das Forschungs- und Schulentwicklungsprojekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (im Folgenden *Potenziale-Projekt*) greift die Empfehlungen der KMK auf und fokussiert in seiner konzeptionellen Anlage auf die enge Zusammenarbeit von Wissenschaft (Universitäten Duisburg – Essen und Dortmund) und Landesinstitut (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW – QUA-LiS) im Wissensmanagement und in der Transferarbeit des Projekts. Als weitere Akteure sind die Stiftung Mercator, 36

Schulen in herausfordernden Lagen aus der Metropolregion Ruhr und die Bildungsadministration in das Projekt eingebunden. Das Projekt verfolgt von Beginn an das Ziel, systemisch zu wirken und nachhaltige Entwicklungen im Regelsystem anzustoßen.





Das Projekt verfolgt somit das Ziel, Wissen und Erkenntnisse, wirksame Strategien, Interventionen und Verfahren zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lage aufzubereiten und in Empfehlungen zusammenzutragen (für die Bildungsadministration und das Regelsystem), von denen weitere Schulen profitieren (unabhängig von den Projektschulen), z. B. in Form von Konzepten und Modulen für schulbezogene Fortbildungen, Schulentwicklungskonzepten für abgestimmte pädagogische und organisatorische Interventionselemente für Schulen in herausfordernder Lage, Entwicklungsansätzen spezifischer Schulentwicklungsberatung und -begleitung, Vernetzungskonzepten für institutionenübergreifende Kooperation und Schulnetzwerke und Dokumentationen, Handreichungen und Materialien für die praktische Arbeit in und mit Schulen. Zudem geht es darum, dem schulischen Regelsystem Wissen bereits während des Prozess rückzuspiegeln und so eine Synchronisation von Zeitschienen, die je nach Bezugssystem (Wissenschaft, Schulen, Administration, Bildungspolitik) durchaus sehr unterschiedlich ausgestaltet sein können (vgl. Bremm et al., 2018), mitzudenken. Im Folgenden wird zunächst das Design des Potenziale-Projekts grob vorgestellt, um dann theoretisch in das Konzept des kooperativen Wissensmanagements, das im Rahmen des Projekts realisiert wurde, einzuführen. Dem schließt sich ein praktischer Einblick in die konkrete Umsetzung des Konzepts im Rahmen des Potenziale-Projekts an. Schließlich werden im letzten Teil des Beitrags, Chancen und Grenzen des gewählten Ansatzes für Wissenstransferprozesse im Bildungssystem reflektiert.

2 Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

Das *Potenziale-Projekt* ist als integriertes Schulforschungs- und datengestütztes Schulentwicklungsprojekt konzipiert und stellt in dieser Form einen innovativen Ansatz dar, der praxisbezogene Forschung und Entwicklung miteinander verzahnt. Der Entwicklungsteil ist bewusst offen konzipiert, um flexibel auf die über die Begleitforschung empirisch identifizierten Bedarfe der teilnehmenden Schulen unter Berücksichtigung und gezielter Einbindung der im Schulsystem vorhandenen Strukturen und Akteure eingehen zu können.

Das Projektdesign lässt sich grob in vier Phasen unterteilen (vgl. Abb. 1): Die Phase der Schulauswahl (1), der Erhebung der Ausgangslage in den Projektschulen (2), der Schulentwicklungsarbeit in Schulnetzwerken und auf Einzelschulebene (3) sowie der Abschlusserhebung oder Evaluation der durchgeführten Schulentwicklungsmaßnahmen (4).

Abb. 1: Design des Potenziale-Projekts

Forschungsteil		Entwicklungsteil	Forschungsteil	
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
<p>Auswahl von Schulen in schwieriger Lage der Sekundarstufe I</p> <p><i>Stichprobenziehung (2014)</i></p> <p>Instrumentenentwicklung für die Ausgangserhebung</p>	<p>Generierung von Informationen über Projekt-schulen</p> <p><i>Ausgangserhebung (2014/2015)</i></p> <p>Datengestützte Netzwerkzusammensetzung</p> <p>Rückmeldung der Befragungsergebnisse an alle Einzelschulen (2015)</p>	<p>Schulentwicklungsarbeit in den Netzwerken und in den Schulen vor Ort (2015-2018)</p> <p>Evidenzbasierte Schulentwicklungsarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none">  Schulübergreifende Netzwerkarbeit  Einzelschulische Begleitung  Schulinterne Lehrkräftefortbildungen  Potenziale Akademie 	<p>Identifizierung von Gelingensbedingungen im Schulentwicklungsprozess</p> <p><i>Abschluss-erhebung (2018), Fallstudien mit Interviews (2017/2018), Prozessdokumentation (2015-2018)</i></p> <p>Rückmeldung der Befragungsergebnisse an alle Einzelschulen (2019)</p>	<p>Evaluation und Transfer in systemische Strukturen (2019/2020)</p> <p>Vertiefende Analysen zu Prozessen der Schulentwicklung</p> <p>Publikationen, Berichte und Vorträge (2019/2020)</p>

In der ersten Phase der Projektlaufzeit findet eine quantitative Ausgangserhebung zu Kontext- und Prozessmerkmalen der Schulen statt. Schulinterne und schulexterne Bedingungen werden durch quantitative Befragungen der Schulleitungen, der gesamten Kollegien sowie der Schüler- und Elternschaft des 6. und 8. Jahrgangs ermittelt. Hierzu werden nicht lediglich die Qualität der Leistungsergebnisse, sondern differenzierte Prozessmerkmale der Einzelschulen erfasst. Erhoben werden dabei Merkmale, die nach aktuellem Forschungsstand die Effektivität von Schulen – insbesondere in herausfordernder Lage – beeinflussen können bzw. die kennzeichnend für Schulen sind, die ihre Prozess- und Outputqualitäten über eine Zeitspanne verbessern konnten¹. Zusätzlich werden mithilfe eines Sozialindex differenzierte Merkmale der schulspezifischen Kontextbedingungen einbezogen. Entwicklungen in den Schulen werden durch vertiefte qualitative Studien an sechs Fallschulen und eine längsschnittliche Abschlussbefragung erfasst. Alle Daten der Eingangserhebung stehen den Schulen auf Klassen- oder Schulebene aggregiert zur Verfügung. Der datenbasiert und entwicklungsorientiert konzipierte Ansatz der Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit reagiert flexibel auf die im Forschungsteil identifizierten Bedarfe unter Berücksichtigung und gezielter Einbindung der im Schulsystem vorhandenen Akteure und Strukturen. Zentrales Strukturelement im Schulent-

1 z. B. Unterrichtsentwicklung, Lernförderung und Differenzierung, Klassenführung, Curriculum und Lernorganisation, Leadership und Management, schulinterne und externe Kooperationen, Verfahren der Schulentwicklungsarbeit und Einstellungen zur Heterogenität der Schülerschaft

wicklungsteil des Projekts ist ein schulübergreifender Netzwerkansatz, der dem Konzept einer netzwerkbasierter Schulentwicklung sowie empirischen Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Schulnetzwerken entspricht (vgl. Manitiuss & Berkemeyer, 2015; Berkemeyer et al., 2015). Als Voraussetzung für das Gelingen der Netzwerkarbeit konnte eine thematische Nähe und ein Zielkonsens der jeweiligen Schulen im Netzwerk herausgearbeitet werden (ebd.). Vor diesem Hintergrund wurden die Netzwerke datengestützt und kriteriengeleitet zusammengestellt, sodass Schulen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen in einem Netzwerk zusammen an ähnlichen Fragestellungen und Lösungsansätzen arbeiten können. Zusätzlich zum Netzwerkteil des Projekts, wurde eine einzel-schulische Begleitung installiert, die Schulen in ihrer individuellen Schulentwicklung unterstützt. Hier nimmt der Kooperationspartner QUA-LiS NRW eine zentrale Position ein. QUA-LiS NRW stellt dem Projekt sechs „begleitende Lehrkräfte“ mit jeweils fünf Entlastungsstunden zur Verfügung, die sowohl an den quartalsweise stattfindenden Netzwerktreffen teilnehmen als auch einzel-schulische Entwicklungen im Rahmen von Vor-Ort-Besuchen begleiten und schulinterne Entwicklungsarbeit und Maßnahmen, wie z. B. Fortbildungen, anstoßen. Zudem werden Schulen netzwerk- und schulübergreifend zusätzliche Angebote zu relevanten Themen, wie etwa zur Weiterqualifizierung von Schulleitungen oder Steuergruppen, Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der ‚Potenziale-Akademie‘ angeboten.

Die standardisierte Evaluation der Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit und das gemeinsame Wissensmanagement von Landesinstitut und Wissenschaft schafft systematisierte Informationen über erfolgreiche Entwicklungsstrategien von Schulen in schwieriger Lage. Die enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Landesinstitut und die konzeptionelle Einbindung von Administration und Schulen seit Projektstart bildet die Grundlage für den Transfer (vgl. die nächsten Abschnitte). Projekte wie das *Potenziale-Projekt* können insofern auch modellbildend für eine veränderte Forschungsförderung im Sinne nutzeninspirierter Grundlagenforschung sein. Damit wird ein Bedarf aufgegriffen, den die Kultusministerkonferenz in jüngster Zeit formuliert hat: Die Bildungsforschung sollte nicht nur eine deskriptive Diagnose der Qualität des Bildungswesens ermöglichen, sondern Entwicklungen erklären und deutlich konkretere Hinweise geben, wie die festgestellten Probleme gelöst werden könnten. Eine nicht ausreichend gelöste Herausforderung bestehe darin, Prozesse des Messens, der Entwicklung und des Transfers stärker miteinander zu verbinden (vgl. KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring).

3 Kooperatives Wissensmanagement als Transferstrategie im Schulsystem

Nimmt man Wissensmanagement als einen möglichen Ansatzpunkt, um Schulentwicklungsarbeit und Transferprozesse zu unterstützen, dann stellt sich die Frage, welches *Wissen* koordiniert auf welche Weise wohin transferiert werden soll. Gerade im Zusammenhang mit Transferbemühungen wird im bildungsbezogenen Diskurs derzeit vor allem über Wissensbestände in Form von Evidenzen verhandelt mit dem Ziel, eine stärker evidenzorientierte oder evidenzinformierte Strukturierung der Praxis zu erreichen (vgl. van Ackeren et al., 2013; Thiel, 2014). Für den im Projekt gesetzten thematischen Fokus der Unterstützung von Schulentwicklung in herausfordernden Lagen ist von Interesse, dass *relevante* Wissensbestände (Forschungswissen, schulinternes Wissen, administrativ ermitteltes Wissen, fachliches Wissen, sonstige Expertisen etc.) generiert und koordiniert wird. Dies hat zum Ziel, die im Rahmen eines vergleichsweise kleinen explorativen Projekts gewonnenen Erkenntnisse systematisch zu sichern, um im nächsten Schritt zu prüfen, inwiefern diese Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des großen Schulsystems Nordrhein-Westfalens genutzt werden können (vgl. Manitius & Groot-Wilken, 2017). Die Bestimmung und Entscheidung über Relevanz ist dabei Bestandteil eines Sensemaking-Prozesses (vgl. Coburn, 2005), der wiederum als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Transfer-Bemühungen gelten kann. Dies meint, dass die Transferadressaten Informationen, Daten und Wissen letztlich rekontextualisieren müssen, damit z. B. Wissensbestände zur Unterstützung von Schulentwicklungsarbeit genutzt werden können. Voraussetzung dafür ist wiederum, dass in dem Projekt zur Organisation des Wissens ein Verständnis und eine Praxis für das Wissensmanagement implementiert wurde.

Modelle des Wissensmanagements fokussieren zumeist auf die organisationale Ebene bzw. auf das für das Wissensmanagement erforderliche Wechselspiel zwischen organisationalem Wissensmanagement und individuellem Nutzen von Wissen, z. B. durch individuelles Lernen, was wiederum der Organisationsentwicklung zuträglich ist (vgl. z. B. Nonaka & Takeuchi, 1997). Für ein Wissensmanagement koordiniert zwischen verschiedenen Akteuren eines Systems erscheint das Münchener Modell (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2001) von Interesse, weil es besonders die unterschiedlichen Dimensionen des Wissensmanagements als *Prozess* in den Blick nimmt und auch danach fragt, in welcher Konstellation Wissensmanagement erfolgen kann. In diesem Modell wird hinsichtlich des Umgangs mit Wissen in vier zentrale Kategorien unterschieden: (1) *Wissensrepräsentation* als der Vorgang, der Wissen transparent, verständlich und „greifbar „macht. Hier geht es also zum einen um die Bereitstellung von Wissen und zum anderen um den Einsatz geeigneter Formate, um Wissen zu transportieren. Für das Management bedeutet dies zum Beispiel, geeignete

Instrumentarien zu finden, die Wissen besser zum Vorschein bringen sowie auf organisationale Rahmenbedingungen zu achten, welche Wissenstransparenz fördern. Unter (2) *Wissensnutzung* ist der Prozess gemeint, mit welchem die Anwendung des Wissens erfolgt, was z. B. die Nutzung von Wissen als Grundlage für Entscheidungen und Handeln meint. Dies ist ein hochgradig anspruchsvoller und von Komplexität gekennzeichneter Schritt des Wissensmanagements, da es hierbei darum geht, die Trägheit des Systems zu überwinden, also zum Beispiel Handlungsroutrinen zu verändern und von gewohnten Mustern abzuweichen. Der Bereich der (3) *Wissenskommunikation* meint die unmittelbaren Aktivitäten des Wissensaustausches, der Wissensverteilung und der Wissensverbreitung. Leitend ist dabei die Annahme, dass erst durch Kommunikation Wissen über einen einzelnen Wissensträger hinaus Anwendung finden kann. Herausfordernd für das Wissensmanagement ist an dieser Stelle, gelingende Kommunikationsprozesse zu gestalten, welche eine hohe Interaktionsdichte, Vertrauen zwischen den Teilnehmenden und kooperative Handlungen kennzeichnen. Schließlich wird im Modell der Bereich der (4) *Wissensgenerierung* thematisiert, der z. B. die Umwandlung von Informationen zu Wissen, z. B. Handlungswissen umfasst. Dies bedeutet auch, vorhandenes Wissen zu hinterfragen und zu modifizieren, bzw. Informationen und Daten hinzuziehen, um neues Wissen zu kreieren. Für diesen Schritt wiederum ist es aus Management-Perspektive bedeutsam, die jeweiligen Träger von Wissen und Expertise sowie Informationsgeber auch in entsprechende Kommunikationssettings zusammenzubringen.

Zwar sind die hier beschriebenen vier Prozessbereiche des Wissensmanagements nicht strikt kategorial trennscharf (Wissenskommunikation dürfte übergreifend auch in den anderen Bereichen eine zentral für das Gelingen des jeweiligen Prozesses sein), so ergibt sich doch aus ihnen näherungsweise ein Bild dessen, was wesentliche Aspekte des Wissensmanagements sind. Im Münchener Modell werden sie als Bestandteil eines regelhaften organisationalen Kreislaufes gefasst, wonach das Wissensmanagement insgesamt darauf ausgerichtet ist, zum Erreichen des Organisationsziels beizutragen und entsprechende Evaluationsschleifen, welche wiederum auf das Wissensmanagement rückwirken, mitzudenken.

Eingespeist werden hier zudem Überlegungen, welche Personenkonstellationen für ein solches Wissensmanagement günstig sind. Gemeint sind so genannten *Communities*, welche aus Personen bestehen, die geleitet von ähnlichen Interessen und Problemlagen lösungsorientiert zusammenarbeiten und dabei eher kooperativ denn kompetitiv agieren. Diese Communities tragen deshalb zu Wissensmanagement-Prozessen bei, weil sie Kommunikation auch abseits von hierarchischen oder organisationalen Strukturen ermöglichen, lösungsorientiert zu Austausch und Expertise entlang ähnlicher und damit verbindender Problemstellungen verhelfen und für die Mitglieder einen motiva-

tionsförderlichen, vertrauensvollen und identitätsstiftenden Rahmen aufbieten, der Wissensgenerierungs- und Lernprozesse fördert und somit auch Innovationen vorantreiben kann. Auch aus systemischer Perspektive wird vorgeschlagen, Wissensmanagement weniger top down durchzusetzen, sondern eher strategisch geschickt über gut platzierte Pilotprojekte, die zentrale Steuerung und dezentrale Bemühungen gleichermaßen mitberücksichtigen, zu gestalten (vgl. Willke, 2004). Hierzu liegen entsprechend auch Erfahrungen im internationalen Kontext entsprechender Transferbemühungen vor, beispielsweise rund um die Diskussion zur „knowledge mobilizations“ (vgl. Ng-A-Fook et al., 2015), wonach vor allem vernetzte Konstellationen und kooperative Strategien der Wissensvermittlung vielversprechend für gelingenden Transfer erscheinen.

Der Übertrag dieser theoretischen Überlegungen zum Wissensmanagement auf das Schulsystem birgt einige Herausforderungen, da beispielsweise das Münchener Modell vor allem Wissensmanagement in organisationaler Perspektive beleuchtet und somit von einem übergeordneten Organisationsziel ausgeht, auf das sich auch Bemühungen des Wissensmanagements hin ausrichten. Bezüglich des Schulsystems stellt sich dies angesichts der Vielfalt an beteiligten Organisationen und Akteuren anders da, hier ist vielmehr von Zielkollisionen und differenten Interessenslagen auszugehen, die auch entsprechendes Konfliktpotenzial bergen (vgl. Bremm et al, 2018). Von daher ist ein Übertrag bezogen auf das Schulsystem in erster Linie thematisch zu denken, weil das unterstellt, dass von ähnlichen Zielen der Beteiligten auszugehen ist: Ausgehend von einem Interesse der beteiligten Akteure im Schulsystem daran, dass Schulen – im Fall des vorliegenden Projekts in herausfordernder sozial-räumlicher Lage – gelingend unterstützt werden, ist das übergeordnete systemische Ziel, dass Schulentwicklungsarbeit dieser Schulen sich so verbessert, dass sich eine entsprechende Qualitätsentwicklung auch im Output der Schule (wie in schulischen Qualitätsmerkmalen oder der Leistung von Schüler*innen) niederschlägt. Richtet man das Wissensmanagement nun an dieser Leitidee aus, kann es in den unmittelbaren Arbeitsbeziehungen entsprechend ausgestaltet werden.

Die Vorstellung von Akteurskonstellationen im Sinne einer Community, die themenbezogen auch abseits von hierarchischen Strukturen agiert, findet sich im Schulsystem vor allem im Bereich einer netzwerkgestützten Schulentwicklung (vgl. Manitiuis & Berkemeyer, 2015; Rürup, Rökken & Emmerich, 2015). Diese spezifische Schulentwicklungsstrategie erfährt in Deutschland in den letzten 10 Jahren erhebliche Resonanz, wie etwa anhand der Vielfalt von Programmen und Maßnahmen im Rahmen sogenannter Bildungslandschaften sichtbar. Ähnlich dem Gedanken der Communities liegt das Potenzial von schulischer Netzwerkarbeit vor allem darin, als intermediäre Organisationsform die Möglichkeit zum Austausch und Lernen aufzubieten und über solche Strukturen auch Innovationen zu erzeugen und letztlich schulische Qualitäts-

entwicklung zu fördern. Im deutschsprachigen Raum verläuft der Diskurs hierzu vor allem mit Blick darauf, wie die einzelne Schule als Organisation von Vernetzungsaktivitäten profitieren kann (vgl. Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitius & Holt, 2015).

In systemischer Perspektive erscheint es hilfreich, die amerikanischen Arbeiten zu *Research-Practice-Partnerships* in School-Districts aufzugreifen, womit der Gedanke der wissensmanagementbetreibenden Community dahingehend ausgeschärft wird, dass unterschiedliche Akteure innerhalb solcher Partnerschaften gerade auch aufgrund ihrer unterschiedlichen Handlungslogiken für eine erfolgreiche Zielerreichung kooperativ agieren müssen. Ausgehend von einem Scheitern einfacher, linear gedachter Übersetzungsleistungen (z. B. von Forschungsergebnissen), wird der Ansatz der Research-Practice Partnerships wie folgt definiert: „Long-term, mutualistic collaborations between practioners and researchers that are intentionally organized to investigate problems and solutions for improving district outcomes“ (Coburn, Penuel, & Geil, 2013, S. 2). Research-Practice Partnerships sind demzufolge eher langfristig angelegt, die Beteiligten konzentrieren sich auf die Lösung von Praxisproblemen und agieren in Wechselwirkung zueinander – alle Seiten der Kooperation profitieren und lernen von der Zusammenarbeit. Hierfür werden gezielt unterschiedlichste Strategien eingesetzt, um eine enge Kooperation zu fördern. Wichtig für die unmittelbare Zusammenarbeit ist der Gedanke des *joint work* (Penuel, Allen, Coburn & Farrell, 2015), wonach der Fokus der Arbeit gemeinsam ausgehandelt und die Verantwortung für die Zusammenarbeit geteilt wird. Dieser Aspekt unterschied sich z. B. von üblichen Kooperationen zwischen Forschung und (Bildungsadministrations-)Praxis, in welchen etwa Forschung beratend für Folgeinschätzungen angefragt oder für Evaluationsstudien zur Erforschung von Praxis beauftragt wird. Ein weiteres Kennzeichen solcher Partnerschaften ist es, dass gemeinsam Analysen von Daten auch auf der Basis unterschiedlicher Datenquellen vorgenommen werden. Dies erweist sich als anschlussfähig an den Diskurs um die Herstellung von Evidenz über Aushandlung der beteiligten Akteure (vgl. Heinrich, 2015) sowie einer wissensbasierten, partizipativ und diskursiv angelegten Evidenzgenese (vgl. Weiland, 2013).

Zudem ist es ein Kennzeichen der Research-Practice-Partnership, dass den unterschiedlichen Logiken, also auch den Unterschieden der Partner begegnet wird, indem Grenzen überschritten (*boundary crossing*) werden und sich somit der Logik und dem Professionsbereich des Anderen über solche Grenzüberschreitungen angenähert wird (vgl. Penuel et al., 2015). Dies kann z. B. in Kommunikationssettings, die Diskussion und Austausch zwischen Vertretungen aus Wissenschaft und Schulpraxis ermöglichen, erfolgen oder auch in spezifischen Publikationsformaten, die unterschiedliche Sichtweisen auf einen Gegenstand berücksichtigen (vgl. exemplarisch Seidel et al., 2016). Solche Grenzüberschreitungen tragen schließlich zu *boundaries practice* bei, wenn sie

mit entsprechende Reflexionsarbeit einhergehen und Lernprozesse befördern und schließlich Veränderung von Routinen bewirken (vgl. Penuel et al., 2015).

Ein Wissensmanagement, das in systemischer Perspektive als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage genutzt werden soll, bieten die vorangestellten theoretischen Ausführungen wichtige Hinweise: Die im Münchener Modell des Wissensmanagements kategorial beschriebenen Prozessdimensionen zeigen auf, wie sich entsprechend ein Wissensmanagement als Projektaufgabe konzipieren lässt. Hierzu gehören etwa die Entwicklung und der Einsatz zentraler Instrumente des Wissensmanagements, die die Wissensgenese und -nutzung stützen. Ferner kommt der Wissenskommunikation eine erhebliche Bedeutung – auch in der Transferperspektive – zu, was für ein gelingendes Wissensmanagement wiederum bedeutet, für entsprechende Kommunikationsformen und -settings und letztlich auch das Aufeinandertreffen und wenn erforderlich konstante „Nähe“ der relevanten Akteure zu sorgen.

Bei dem mit dem Projekt verfolgten Anspruch, zur Unterstützung von Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage evidenzinformiert und unter Einbezug relevanter Ressourcen der verschiedensten Akteure im System vorgehen zu wollen (vgl. Bremm et al., 2017), erscheint der Ansatz des Research-Practice-Partnership günstig, da er konzeptionell gelingende Kooperation bei gleichzeitig unterschiedlichen Handlungslogiken der Partner vorsieht. Dies begründet sich darin, dass er konstant gehaltene Nähe, regelmäßige Kommunikationssettings und Dialogforen sowie den Raum für zielorientierte, wissensbasierte Verhandlung sowie Schaffung von Problemlösungen unter Einbezug relevanter, aber in ihrer Handlungslogik höchst unterschiedlicher Akteure, vorsieht. Studien zur Wirkung solcher Partnerschaften zwischen Forschung und Praxis stützen diese positiven Zuschreibungen. Ihr Vorteil liegt vor allem darin, auf lange Sicht auch zur Professionalisierung der Beteiligten im Sinne einer Veränderung von Routinen und Verhaltensweisen beizutragen und dies vor allem dann, wenn diese Partnerschaften dialogbasiert und langfristig zusammenarbeiten (vgl. Coburn & Penuel, 2016; Akkerman & Bakker, 2011). Zudem zeigt sich, dass solche Partnerschaften deutlich transformativer wirken als es klassische, linear gedachte Transferstrategien leisten können (vgl. Penuel et al., 2015).

4 Wissensmanagementstrategien im Projekt

Die kooperativ konzipierte Struktur des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ in NRW kann ähnlich einer Research-Practice-Partnership verstanden werden. Allerdings wird die Akteurskonstellation Schulpraxis-Wissenschaft deutlich erweitert um Bildungsadministration, die einen aktiven Part in der projektbezogenen Zusammenarbeit einnimmt.

Die auf den Wissensmanagement-Teil bezogene Zielstellung des Projektes bezieht sich auf das Interesse der beteiligten Bildungsadministration, aus einem Schulentwicklungsprojekt für 36 Schulen Erkenntnisse zu generieren, die daraufhin geprüft werden können, inwiefern sie für die landesweiten Unterstützungsstrukturen in NRW Relevanz besitzen und entsprechend transferiert und in Regelstrukturen umgesetzt werden. Für ein großes Flächenland wie NRW mit über 5.500 Schulen ist der Ansatz also, sich *praktisch* an einer Partnerschaft zwischen Stiftung, Schulen, Wissenschaft und Bildungsadministration (Ministerium, Landesinstitut und insbesondere auch das Fortbildungssystem) zu beteiligen und relevante Ergebnisse des Projektes (Forschungswissen, Erfahrungen, Materialien) zu einer gelingenden Unterstützung für Schulen in herausfordernden Lagen mit Bedarfen im Unterstützungssystem zu koppeln und ggfs. so aufzubereiten, dass eine Überführung in die Unterstützungssysteme wie etwa dem Fortbildungssystem, ermöglicht wird.

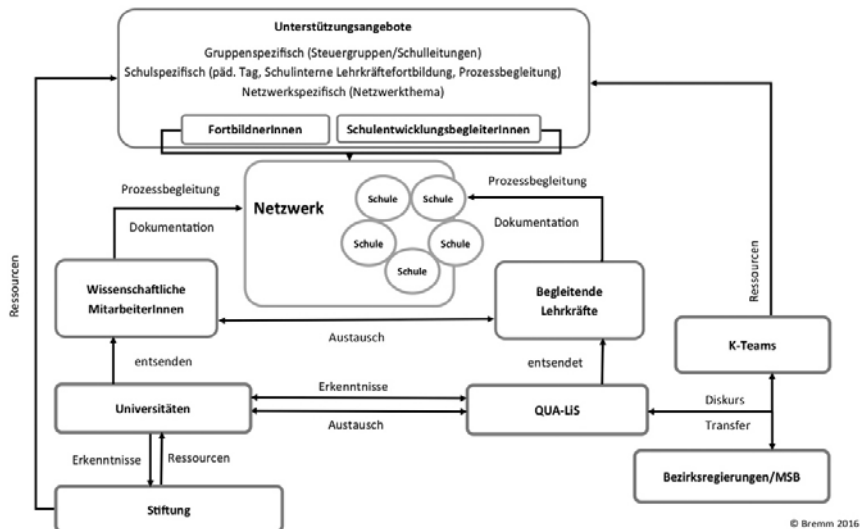
Diese Zielsetzung wird mithilfe einer dialogisch angelegten und eng ausgestalteten Zusammenarbeit der das Projekt steuernden Partnern aus Wissenschaft (Universitäten Duisburg-Essen und Dortmund), Bildungsadministration (Landesinstitut für Schule NRW) sowie der Stiftung Mercator realisiert. Konkret wird die Strategie verfolgt, mithilfe des Einsatzes von Wissensmanagement-Instrumenten durch das Landesinstitut, aktiv für eine systematische Ermittlung von potentiell bedeutsamen Wissensbeständen und die Sammlung von Expertisen zu sorgen und parallel dazu bereits einen transferorientierten Dialog von Projektbeginn an mit dem möglichen „Adressat“ Fortbildungssystem zu initiieren und zu pflegen, um auch die Expertise der im Fortbildungssystem Tätigen mit einzubeziehen und Transferbemühungen bedarfsgerecht auszurichten. Zusätzlich werden weitere Wissenssorten, wie etwa das durch die Universitäten generierte Forschungswissen, miteinbezogen.

Kooperative Projektstruktur

Die Partnerschaft im Projekt als *Praxis-Wissenschaft-Administration-Partnerschaft* (vgl. Manitijs & Bremm, 2018) stellt sich vor dem Hintergrund der jeweiligen Rollen und Aufgaben der Akteure wie folgt dar (vgl. Abb. 2): Das Projekt wird operativ durch die beteiligten Universitäten umgesetzt, die hierfür entsprechende Fördergelder durch die Stiftung Mercator erhalten. Die Universitäten nehmen im Projekt damit eine Doppelrolle ein, da sie einerseits den Schulentwicklungsteil verantworten und die Projektschulen in ihrer Schulentwicklungsarbeit unterstützen, indem sie die Ressourcen des Projektes koordinieren, die Schulnetzwerke moderieren und steuern und andererseits sowohl Netzwerkarbeit als auch die Schulentwicklungsarbeit erforschen, also z. B. auch die durchgeführten Maßnahmen evaluieren, bzw. für deren Evaluation sorgen.

Ein Beispiel für die dialogisch angelegte Evidenzaushandlung auf Grundlage verschiedener Wissenssorten (Forschungsergebnisse und schulinternes Wissen) zeigte sich z. B. darin, dass die im Rahmen einer Eingangserhebung erfassten schulspezifischen Daten zur jeweiligen Schulqualität der Einzelschulen mit fast jeder Schule in einer gemeinsamen Sitzung zwischen Wissenschaftlerinnen und Mitgliedern aus Schulleitung, Steuergruppe und zum Teil auch Kollegien, besprochen und die unterschiedlichen Sichtweisen auf die so ermittelten inner-schulischen Entwicklungsbereiche abgeglichen wurde. Erst nach dieser Aushandlung erfolgte dann die finale Zuordnung einer Schule zu einem Netzwerk mit Schulen ähnlicher Problemlagen als Ergebnis einer gemeinsamen Verständigung.

Abb. 2: Akteurskonstellation im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Bremm, 2016)



Darüber hinaus stehen die beteiligten Universitäten in einem engen Austausch mit dem Landesinstitut, z. B. im Rahmen regelmäßig stattfindender Partnertreffen auf Projektleitungsebene. Hier geht es darum, bereits *im Prozess* in einen inhaltlichen und transferorientierten Diskurs über den Projektstand, die einzel-schulischen Maßnahmen und erzeugten wissenschaftlichen Befunde zu gelangen. Das Landesinstitut nimmt mit Blick auf die Transferbemühungen im Projekt eine zentrale Rolle ein: Zum einen stellt es mit 5 Stunden entlastete Lehrkräfte (begleitende LK) den Netzwerken zur Verfügung. Mit diesen Lehrkräften, die die Projektschulen begleiten und unterstützen, steht das Landesinstitut in einem regelmäßigen Austausch, setzt hier auch Instrumente des Wissensmanagements ein, nutzt regelmäßige Treffen mit den Lehrkräften allein oder auch

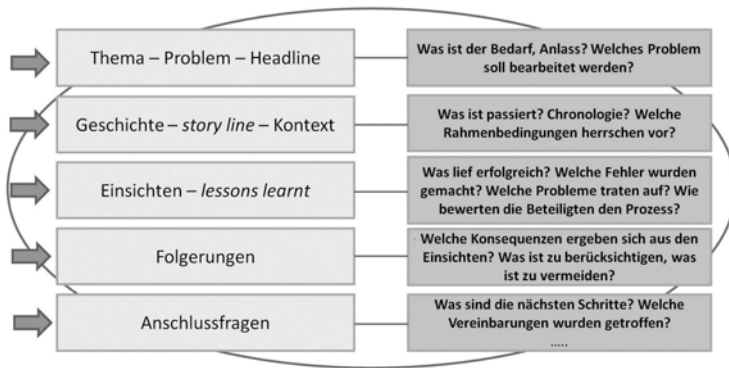
gemeinsam mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für den Dialog. Schließlich sorgt das Landesinstitut für die Information des Ministeriums für Schule und Bildung und den Bezirksregierungen und koordiniert hier auch regelmäßigen Austausch, um Zwischenstände zum Projekt in den Diskurs mit den Verantwortlichen für Qualifizierung und Fortbildung zu bringen. Dies bedeutet auch, die für die Projektschulen zuständigen lokal ansässigen Fortbildnerinnen und Fortbildner des staatlichen Lehrerfortbildungssystems ebenfalls mit einzubeziehen. Die von QUA-LiS abgeordneten begleitenden Lehrkräfte fungieren zudem als eine wichtige Schnittstelle in diesem Gefüge der unterschiedlichen Projektpartner. Sie sind maßgeblich im Schulentwicklungsteil des Projektes tätig und unterstützen die Einzelschulen in ihrer Entwicklungsarbeit, z. B. indem sie bei dem Finden geeigneter Fortbildungen mit tätig werden, Dokumentationsarbeit leisten und Rückkopplung auch zu der Arbeit in den Netzwerken herstellen. Eine weitere wichtige Aufgabe, die die diese Lehrkräfte erfüllen, liegt darin, zum Wissensmanagement im Projekt beizutragen. Für den Dialog mit dem Landesinstitut werden hierfür Instrumente des Wissensmanagements für die Dokumentation und als Grundlage für vertieften Austausch genutzt.

Instrumente des Wissensmanagements

Die im Projekt von Seiten der QUA-LiS eingesetzten Instrumente des Wissensmanagements² wurden unter Rückgriff auf relevante Fachliteratur (Probst, Raub & Romhardt, 2012) zunächst vom Landesinstitut entwickelt, erprobt und nach dem ersten Jahr zum Teil in gemeinsamer Abstimmung mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und den begleitenden Lehrkräften im Projekt angepasst und verändert. Theoretisch begründet folgte die Entwicklung der Instrumente entlang einer heuristischen Struktur wie folgt (vgl. Abb. 3):

2 Von Seiten der Wissenschaft wurden weitere Wissensmanagementinstrumente entwickelt, die vor allem im Bereich der Schulentwicklungsbegleitung der Einzelschulen und im Rahmen der Netzwerke eingesetzt wurden und den Kooperationspartnern ebenfalls zu Verfügung stehen.

Abb. 3: Struktur für die Entwicklung von Wissensmanagement-Instrumenten (Manitius & Groot-Wilken, 2017)



Es wird angenommen, dass es gerade für die Genese von Wissen über komplexe Prozesse – wie etwa auch die Schulentwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernder Lage – bedeutsam ist, Datenmaterial mit hohem narrativem Anteil, also zum Beispiel erzählte Fallgeschichten, zu erzeugen. Geht man zunächst davon aus, kurz den Anlass, das *Problem*, das bearbeitet werden soll, zu benennen (also zum Beispiel die Notwendigkeit, dass es Probleme mit der Individualisierung von Unterricht gibt), dann ist vor allem die dann zu erzählende *Geschichte* dazu von Interesse, in welcher dargelegt wird, was genau an Schritten vorgenommen wurde, welche Entscheidungen wie und zu was getroffen wurden, was spezifische Kontextmerkmale waren usw. Daran knüpft sich die Frage danach an, welche *Einsichten* gewonnen wurden, also was zum Beispiel im Rahmen einer Fortbildung zur Individualisierung als nützlich erlebt und genutzt wurde, aber auch, welche Umsetzungsprobleme sich beispielsweise ergaben und welche Schlüsse und *Folgerungen* aus diesen Einsichten daraus gezogen wurden. Abschließend werden die *Anschlussfragen* z. B. nach den nächsten Schritten des Schulentwicklungsprozesses thematisiert.

Eingesetzt werden im Projekt drei zentrale Instrumente des Wissensmanagements: 1. *Dokumentationstabelle* über den Entwicklungsverlauf in der Schulentwicklungsarbeit der Schulen, 2. *Mikroartikel* und 3. *Interviews*. In der Dokumentationstabelle notieren die begleitenden Lehrkräfte in vorgegebenen Kategorien, was Ereignisse, nächste Schritte, Planungen und Termine sind. Diese Dokumentation erfolgt je Schule und dient zum einen der Dokumentation der einzelschulischen Begleitung als auch als Grundlage für die Interviews, in denen vertieft über die jeweilige Schulentwicklungsarbeit der Projektschulen gesprochen werden kann. Die Dokumentationstabellen werden sowohl den wissenschaftlichen Teams als auch Landesinstitut zur Verfügung gestellt. Die Universitäten können diese Daten triangulativ ihren zusätzlichen Daten zu-

spielen, das Landesinstitut nutzt diese Dokumentationen, um die Interviews, die es selbst mit den begleitenden Lehrkräften durchführt, vorzubereiten und um einen Überblick über die Ereignisse in der Unterstützungsarbeit, die die begleitenden Lehrkräfte für die Schulen leisten, zu gewinnen. Halbjährlich verfassen die begleitenden Lehrkräfte zudem einen Mikroartikel, der inhaltlich der skizzierten Wissensmanagement-Struktur (vgl. Abb. 3) folgt und in welchem entlang dieser Struktur die Lehrkräfte in einem Fließtext eine „Geschichte“ ihrer Wahl aus der Schulbegleitung im Projekt aufschreiben. Gerade der Mikroartikel erzeugt deutlich mehr narratives Material, als das etwa über die eher standardisierte Dokumentationstabelle möglich ist und ist auch Grundlage, um in den ebenfalls halbjährlichen Interviews der begleitenden Lehrkräfte mit dem Landesinstitut auch noch mal vertieft die Fallgeschichten im Projekt nachzuvollziehen und die zentralen Erkenntnisse herauszuarbeiten.

Perspektivisch dient das so erzeugte Datenmaterial neben den wissenschaftlich gewonnenen Ergebnissen wie Evaluationsauswertungen als Grundlage für eine sich anschließende systematische Auswertung, deren Essenz schließlich kommunikativ an die zentralen Akteure z. B. im Fortbildungssystem sowie auch an entsprechende Stellen im Ministerium rückgekoppelt werden. Im Zusammenspiel mit den wissenschaftlich gewonnenen Ergebnissen ergibt sich hier also eine multiperspektivisch gewonnene und triangulativ ausgewertete Wissensbasis für die Transferarbeit in die regelhaften Strukturen. Im Projekt zeigte sich, dass die eingesetzten Wissensmanagementinstrumente zudem eine Reflexionsfunktion für die die Projektschulen begleitenden Lehrkräfte erfüllen. Indem diese einen Mikroartikel verfassen und in den Interviews vertieft über die Schulentwicklungsarbeit sprechen, kann die eigene Unterstützungsleistung reflektiert werden und zum Teil auch kritisch mit Blick auf eigene (Professionalisierungs-)Bedarfe beleuchtet werden. Diese Reflexionsmöglichkeiten werden zudem noch erweitert durch das regelmäßige Aufeinandertreffen aller begleitenden Lehrkräfte, wo ähnlich kollegialer Fallberatungen einzelne Herausforderungen in der Schulentwicklungsbegleitung erörtert werden.

Ausgehandeltes Konzept für den Wissenstransfer

Um die verschiedenen Wissensformen und Daten letztlich systematisch zusammenzuführen und die verschiedenen Transferinteressen der beteiligten Partner (Wissenschaft, Bildungsadministration und Stiftung) zu bedienen, haben diese ein gemeinsames, so genanntes ‚Transferkonzept‘ ausgehandelt, das grundlegend für die Aktivitäten des Wissensmanagements und die Transferarbeit im Projekt ist. Ziel in der Aushandlung eines solchen Konzepts war es, die verschiedenen Logiken der Partner zusammenzuführen. Dabei ging es in diesen Aushandlungen nicht darum, eine zentrale Logik als die übergeordnete gelten zu lassen (z. B. die Forschungslogik), sondern die verschiedenen Interessen

daraufhin zu prüfen, wo Schnittmengen liegen und wie sich der Wissenstransfer entlang von inhaltlichen Setzungen unter Einbeziehung der verschiedenen Datenquellen und mit der Zielperspektive unterschiedlicher Transferformate für unterschiedliche Transferadressaten organisieren lässt.

In der Arbeit am Transferkonzept wurden entlang dem Projektziel, nämlich zu eruieren, was Schulen in herausfordernden Lagen unterstützt, Themencuster definiert, die die inhaltliche Systematik des Transferkonzepts vorgeben. Theoretisch war dabei der heuristische Bezugsansatz des Projektes des design-based-school-improvements leitend. Hieraus ergaben sich folgende Cluster für das Konzept, die wiederum noch einmal in Subthemen aufgegliedert wurden (vgl. Abb. 4):

Tab. 1: Im Transferkonzept benannte Zielbereiche der Erkenntnisgewinnung

STRUKTUR TRANSFERKONZEPT	
ZIELBEREICHE der Erkenntnisgewinnung	
1	INTERVENTIONSSTRATEGIEN
1.1	Schulnetzwerkarbeit
1.2	Prozessbegleitung durch BLK (Begleitende Lehrkräfte)
1.3	Schulinterne Fortbildungen
1.4	Allgemeine Fortbildungen & Hospitationen (Potenziale Akademie)
2	WIRKUNGSFELDER
2.1	Entwicklung der identifizierten Problemfelder in der Einzelschule
2.2	Entwicklung anderer Schulqualitätsbereiche in der Einzelschule
2.3	Entwicklung von Organisations- und Steuerungsstrukturen in der Einzelschule (zur systematischen Schulentwicklungsarbeit)
3	Felder von GELINGENSBEDINGUNGEN
3.1	Schulleitungshandeln
3.2	Lehrerkooperation
3.3	Organisations- und Steuerungsstrukturen
3.4	Professionelles Selbstverständnis der Lehrkräfte
3.5	Reflexion zu Haltungen gegenüber einer sozial benachteiligten Schülerschaft, adaptive Strategien im Umgang mit einer sozial benachteiligten Schülerschaft
	...

Je Subthema wurde in einem nächsten Schritt geschaut, welche Forschungsfragen die beteiligten Universitäten bezogen auf diesen thematischen Aspekt verfolgt und welche zusätzlichen Fragestellungen seitens der Bildungsadministration bestehen. Es wurde zudem geprüft, welche der verschiedenen Datenquellen für die Beantwortung der Fragestellungen herangezogen werden konnte und schließlich wurde in dem Transferkonzept Überlegungen dazu angestellt, in welche Wissensträgerformate die gewonnenen Erkenntnisse überführt werden

sollen. Dies hatte zum Ziel, auch Formate neben den wissenschaftlichen Publikationen zu berücksichtigen, die verschiedene Adressaten ansprechen (z. B. das Fortbildungssystem des Landes, z. B. andere Schulen oder aber Stiftung). Nachfolgend zeigt der Auszug zum Subthema „Fortbildungen“ im Cluster „Interventionsstrategien“ wie sich diese Systematik im Transferkonzept darstellt:

Tab. 2: Transferkonzept des Projektes „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“

ZIELBEREICHE der Erkenntnisgewinnung	Fragestellungen	Quellen	Vorgehen / Design	Produktformat	Zeitliche Planung & Verantwortlichkeiten
1.3 Schulinterne Fortbildungen	<ul style="list-style-type: none"> • Vor dem Hintergrund welcher schulischen Problemstellung wird Fortbildung in welcher Form geplant und durchgeführt? • Welche spezifischen Rahmenbedingungen und Ressourcen von Schulen werden in der Fortbildungsplanung berücksichtigt? • Wie werden die schulischen Fortbildungsmaßnahmen von den Teilnehmenden bewertet hinsichtlich des Nutzens für die weitere Schulentwicklungsarbeit? • Inwiefern wird das in den Fortbildungsmaßnahmen Erlernte tatsächlich aufgegriffen für die innerschulische Qualitätsentwicklung? • Welche Rolle spielen Netzwerkarbeit und Einzelschulbegleitung in diesem Prozess. Wo haben Schulen Unterstützungsbedarfe in diesem Prozess? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgangserhebung, Datenrückmeldung • Protokolle der Vor-Ort-Gespräche mit BLK • Teile des Schulportfolios: Auftragsklärung, Entwicklungsplanung, -verlauf • Evaluationsbogen SchILf • Ergebnismaterialien der SchILf (falls vorhanden); ppt-Präsentation; Ablaufplan; Protokoll; Materialien • Zu 4: Protokoll der Nachbesprechung der BLK mit Schule, Entwicklungsberichte und Teile des Schulportfolios über den weiteren SE-Prozess an der Schule • Qualitative Fallstudien 	<p>Ca. 2 Fallschulen</p> <p>Darstellung der Fälle anhand der Prozesslogik des Design-based School Improvement (s. Beitrag Drucks & Webs in diesem Band)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wissenschaftliche Artikel • Aufbereitung für Administration: Dokumentation je Fall mit hohen narrativen Anteilen (die ausgewerteten Daten werden entsprechend der verwendeten wissenschaftlichen Methode aufbereitet dargestellt und die jeweils einbezogenen Praxis-Instrumente (z. B. das Auftragsklärungsfomular) hinterlegt • Ergebnisse aus den Netzwerkevaluationen werden aufbereitet (Tabellen, Abbildungen etc.) • Aufstellung von Themen, Referenten, Fortbildungsangeboten aus den erfolgten SchILfen (Referentenpool) • Kopiervorlagen: Auftragsklärungsblatt, Evaluationsbogen, Entwicklungsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> • Abgabe Sommer 2019

Mit Blick auf die *Praxis-Wissenschaft-Administration-Partnerschaft* im Projekt ist dieses Transferkonzept ein Ergebnis einer durchaus ressourcenintensiven Aushandlung und Verständigung der beteiligten Partner darüber, was vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen und Zielstellungen, die die Partner verfolgen, leitende Orientierung für die gemeinsamen Transferaktivitäten sein

soll. Dabei berücksichtigt das Konzept entlang konkreter inhaltlicher Fragestellungen, wie verschiedene Datenquellen sich aufeinander beziehen sollen und was adressatengerechte Transferprodukte sein werden. Dieses im Projektprozess erarbeitete Konzept ist dabei nicht abschließend zu verstehen, sondern wird in der weiteren Zusammenarbeit bei Bedarf angepasst und vor allem hinsichtlich der Realisierung weiter konkretisiert. Somit wird nicht nur Verbindlichkeit bezüglich der Transferarbeit gewonnen, sondern auch rechtzeitig Bedarfe zur Nachsteuerung erkannt, beispielsweise weil Datenlücken in Bezug auf zu beantwortenden Fragestellungen bestehen, die etwa durch zusätzliche Datenerhebungen behoben werden können.

5 Fazit

Die Erfahrungen aus dem Potenziale-Projekt zeigen, dass die Akteurskonstellation im Projekt als Praxis-Wissenschaft-Administration-Partnerschaft für den Transfer von Bildungsinnovationen eine günstige Grundlage darstellt. Gerade die diskursive und prozessbegleitende Aushandlung von Transferzielen, Inhalten, Formaten und Adressaten, die gemeinsame Entwicklung eines umfassenden Transferkonzepts und die langfristig angelegte Akquise, Information und schrittweise Einbindung von Transfernehmern stellen Strategien dar, die Transferprozesse systematisch vorbereiten, bedarfsorientiert gestaltet werden und einen Transfererfolg wahrscheinlicher machen. Aus gelingenden Transferprozessen können wiederum konkrete Mehrwerte bspw. in Form von datenbasiert abgeleiteten Handlungs- und Steuerungsstrategien erwachsen. So steigt die Chance, dass eingesetzte Ressourcen auch in konkrete und nachhaltige Veränderungen und besseren Antworten auf drängende gesellschaftliche Probleme münden. Andererseits erfordert ein solches Vorgehen neben erheblichen zeitlichen Ressourcen eine intensive Auseinandersetzung der beteiligten Personen mit Transferinhalten und vor allem mit den jeweiligen Systemlogiken der Kooperationspartner. Dies ist keineswegs trivial, da Entscheidungen in ihren Konsequenzen von systemfremden Akteuren oftmals nicht realistisch eingeschätzt werden können, da systeminterne Logiken und Zusammenhänge nicht auf den ersten und oftmals auch nicht auf den zweiten Blick sichtbar werden.

Schulentwicklungsforschungsprojekte unter der Transferperspektive analytisch zweigeteilt zu konzipieren, nämlich in einem von vornherein mitgedachtem Schulentwicklungs- und Wissensmanagementteil eröffnet zum einen neue Erkenntnisräume, zum anderen aber auch zeitlich und personell gewachsene Kooperationsstrukturen zwischen unterschiedlichen Stakeholdern, die für den Transfer Projektwissen in systemische Strukturen von großem Vorteil, wenn nicht gar unabkömmlich scheinen. Zukünftige Schulentwicklungsprojekte sollten diesen Zusammenhang von Inhalt, Struktur und Transfer berücksichti-

gen und sowohl in Wissensmanagement als auch in frühzeitigen und prozessbegleitenden Austausch investieren. Unabdingbar auf Seiten von Projektträgern ist dabei die Möglichkeit und der Wille eine solche Investition auch mit Ressourcen zu unterfüttern. Ohne entsprechende personelle und zeitliche Ressourcen kann der dargestellte Prozess, der durchaus intensive Abstimmungs- und Beziehungsarbeit erfordert nicht gelingen.

Insgesamt zeigt sich eine kooperativ enge Zusammenarbeit steuernder Projektpartner, die unterschiedliche Ressourcen, Netzwerke und Kenntnisse einbringen, welche eben nicht nur die praktische Schulentwicklungsarbeit und die Beforschung dieser im Rahmen eines Schulforschungs- und Entwicklungsprojekts fokussieren, sondern insbesondere auch auf den Wissensmanagement abzielen, als entscheidendes Erfolgskriterium für gelingende Transferprozesse heraus. Dies basiert zudem auf ein gemeinsames Verständnis von Transfer als kooperativen Aushandlungsprozess unterschiedlicher Logiken und unter Einbezug verschiedenste Wissensformen, der Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Systemlogiken, Wissensbestände und Kommunikationslogiken erst herstellen muss.

Wissensmanagement muss hierbei systematisch erfolgen, braucht also eine Verständigung darüber, mithilfe welcher Instrumente Wissen generiert und organisiert werden kann und dies muss schließlich eingebettet entlang der inhaltlichen Fragestellungen und Logiken (im Rahmen des Projekts: Heuristik des design-based school improvement) erfolgen. Dieser inhaltliche Bezug ist wichtig, da sonst das Risiko besteht, dass unrealistische Fragestellungen und Erwartungen an das Projekt herangetragen werden oder Wissensmanagement eher dem Selbstzweck dient. Im Potenziale-Projekt hat es sich als bedeutsam erwiesen, diesen inhaltlichen Fokus äußerst stringent in den Aushandlungen und Abstimmungsprozesse der steuernden Projektpartnern einzunehmen, um hierüber die verschiedenen Logiken der beteiligten Institutionen sinnvoll und die unterschiedlichen Interessen berücksichtigend aufeinander zu beziehen.

Literatur

- Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., & Koch, A. R., et al. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*. (12).
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H.-S., Manitius, V. & van Holt, N. (2015). *Netzwerkba-sierte Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“*. Münster: Waxmann.
- Bundesregierung Koalitionsvertrag. Berlin 2013.

- Bremm, N. (2016). Kontextsensible Schulentwicklung. Das Projekt Potenziale entwickeln – Schulen stärken. *Neue Deutsche Schule*, 68(4), 20–21.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 141–159). Münster, New York: Waxmann.
- Bremm, N., Hillebrand, A., Manitius, V., Jungermann, A. (2018). Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten. *Transfer Forschung <>Schule*, (4).
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. New York: William T. Grant Foundation.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung.: Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 778–792.
- Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: VS Springer.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Ackeren, I. van (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), S. 118–143.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). Berlin: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Unterrichtsentwicklung mithilfe von Netzwerken. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 595–608). Weinheim: Beltz.
- Manitius, V. & Groot-Wilken, B. (2017). Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In P. Dobbstein & V. Manitius (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 266–282). Münster: Waxmann.
- Manitius, V. & Bremm, N. (2018). Research-Practice-Partnerships als dialogische Transferstrategie? Zur Rolle des Wissensmanagements im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes in herausfordernden Lagen. In Eickelmann, B. & Drossel, K. (Hrsg.), *„Does ,What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog*. Waxmann.

- Ng-A-Fook, N., Kane, R., Butler, J., Glithero, L., & Forte, R. (2015). Brokering knowledge mobilization networks: Policy reforms, partnerships, and teacher education. *education policy analysis archives*, 23(0), 122.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., & Mader, F. (1997). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20, 182–197.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. In *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128.
- Probst, G. J. B., Raub, S. & Romhardt, K. (2003). *Wissen Managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen* (4. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Münchener Modell: Eine integrative Sicht auf das Managen von Wissen*. *Wissensmanagement*, S. 51–55.
- Rürup, M., & Röbbken, H. (2015). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung: Eine Fallstudie aus Niedersachsen. *Journal for educational research online: JERO*, 7(1), 125–151.
- Seidel, T., Reinhold, S., Holzberger, D., Mok, S. Y., Schiepe-Tiska, A., Reiss, K. (2016). *Wie gelingen MINT-Schulen? Anregungen aus Forschung und Praxis*. Onlinedokument: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3571Volltext.pdf&typ=zusatztext> [16.11.2018].
- Thiel, F. (2014). Evidenzbasierte Bildungspolitik – Generierung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Vol. 40. Bildungsforschung, Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2012* (S. 116–127). Berlin: BMBF.
- van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention – Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes „Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln“*. Technische Universität Dortmund. Onlinepublikation, verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/33607>.
- Weiland, S. (2013). Evidenzbasierte Politik zwischen Eindeutigkeit und Reflexivität. *Technikfolgen – Theorie und Praxis*, 22(3), 9–15.
- Wentland, A. & Knie, A. (2015): Responsivität beim Verwerten von Wissenschaft. In Matthes, H., Simon, D. & Torke, M. (Hrsg.), *Die Responsivität der Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln in Zeiten neuer Wissenschaftspolitik*. Bielefeld: transcript, S. 133–176.
- Willke, H. (2004). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.