

Forschungsprojekt 3.2.304 (JFP 2014)

Wirkungsanalyse und Transfersicherung

Zwischenbericht

Dr. Dorothea Schemme

Laufzeit 2014-2016

Bonn, 16. 02.16

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 -1512
E-Mail: schemme@bibb.de

www.bibb.de

Inhaltsverzeichnis

Das Wichtigste in Kürze.....	3
1 Problemdarstellung.....	3
2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen	4
Projektziele.....	4
Forschungsfragen.....	4
Forschungsleitende Annahmen	5
3 Methodische Vorgehensweise.....	5
Methoden der Erkenntnisgewinnung	5
Literaturlauswertung.....	6
Wissenschaftsbezogene Veranstaltungen	6
Praxis und Politik bezogene Veranstaltungen.....	7
Leitfadengestützte Experteninterviews	7
Gruppendiskussionen.....	7
Konstruktion des Rahmenkonzepts – Fallstudien zur Erprobung	8
Dokumentenanalyse.....	8
4 Ausgewählte Zwischenergebnisse	8
Wissen und seine Weitergabe.....	8
Transferbegriff, Transferarten und Blickrichtungen.....	9
Anwendungs- und grundlagentheoretische Ansätze der Wissenstransferforschung und Evaluation.....	10
Wirkungsarten - Wirkungsforschung.....	11
Raum-zeitliche Wirkungsaspekte und Verfremdungseffekte	13
Transfer im Zeitalter der Quantität und im Zeichen des Experiments.....	14
Förderliche - hinderliche Faktoren	17
Einen Schritt voraus - zur Expansivität und Asymmetrie des Transfers.....	18
5 Zielerreichung.....	19
6 Ausblick und Transfer.....	19
Veröffentlichungen	20
Literaturverzeichnis	21

Das Wichtigste in Kürze

Die Verbindung von Wissenstransfer und Wirkungsanalyse indiziert ein ausgedehntes Forschungsfeld mit vielen Unbekannten. Zur notwendigen Bestimmung des Zusammenhangs der Begriffe ‚Wissen‘ und ‚Transfer‘ tritt der Terminus ‚Wirkung‘ hinzu, der ebenfalls zu klären und zu spezifizieren ist. Eine Verknüpfung der Konzepte ‚Wissenstransfer‘ und ‚Transfersicherung‘ mit dem Thema ‚Wirkungsanalyse‘ steigert die Komplexität der Betrachtung umso mehr, wenn es um den Transfer von Wissensbeständen der Berufsbildung im Rahmen einer Wissenschaft-Politik-Praxis-Kooperation geht und um „multivariable Wirkungen innerhalb eines relationalen Feldes“ (SCHÄFFTER 2015). Um den wissenschaftlichen Erkenntnisstand, Dissonanzen und Wissenslücken bezogen auf das Zielkonstrukt Transfer und Wirkung von Programmen annähernd zu identifizieren und zu fundieren, sind im ersten Schritt umfangreiche Literaturstudien und Begriffsklärungen notwendig. In Auseinandersetzung mit der Befundlage, die viele Fragen offen lässt, wird ein an Praxis und Wissenschaft gerichtetes Rahmenkonzept „Wirkungsanalyse und Transfersicherung“ entwickelt und erprobt.

1 Problemdarstellung

Modellversuche und andere Programme bewegen sich im Spannungsfeld von Wirkungserwartungen und Transferansprüchen der Mittelgeber, Zielen und Absichten der beteiligten Akteure sowie Erfordernissen betrieblicher und gesellschaftlicher Systeme. Der temporären Anlage von Projekten und Programmen zum Trotz vollenden sich ihre Werke erst mit der Rezeption, Akzeptanz und Breitenwirkung auf dem Markt. Man kann zwar nicht Nicht-Wirken, doch die erzielten Effekte, relevanten Transferleistungen und nachhaltigen Wirkungen sind aufgrund ihres Facettenreichtums von Außenstehenden kaum zu überschauen und differenziert wahrzunehmen. Nicht selten werden sie daher eher unterschätzt, verkannt oder pauschal in Abrede gestellt getreu dem Motto „Wir sehen immer nur die Spitze des Eisbergs.“ Andererseits tragen auch überhöhte Erwartungen und das Transfer-Postulat selbst, der „verordnete Charakter zu einer Diskrepanz zwischen Transferrhetorik und Transferrealität“ bei. Angesichts von Erkenntnislücken, häufig verborgenen Transferleistungen und Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Wirklichkeit bleibt die genaue Wahrnehmung und Rekonstruktion von Wissenstransfers eine ebenso dringliche wie bleibende Herausforderung. (vgl. BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 266, 273,274)

Als sich durchziehender Tenor der Literatur zu Transfer und Wirkung kann konstatiert werden: eine generell unbefriedigende Datenlage und hoher Forschungsbedarf, wenig belastbare Aussagen vor allem zur Wirksamkeit auf der Mikroebene, fehlende Längsschnittuntersuchungen sowie Forschungslücken zum Verhältnis von Innovationsgrad, Zeitfaktor, Wechselwirkungen und Rahmenbedingungen.

Die Wirksamkeit von außerschulischen Modellversuchen – wie auch von anderen Programmtypen – ist bislang kaum vertiefend analysiert worden (vgl. PAHL/BRANDT 2005, 90). Einer Begleitforschung von (Modell-)Programmen bis zum Laufzeitende steht ohne Nachlauf kein angemessener Betrachtungszeitraum zur Ermittlung der mittel- und längerfristigen Wirkungen zur Verfügung. Nachstudien oder wissenschaftlich begleitete Transferphasen bzw. Transferprogramme, die folgen müssten, werden nur selten budgetiert und in Auftrag gegeben. Entsprechend ist die wissenschaftliche Methodik der Wirkungsforschung relativ wenig entwickelt und umstritten. Vorfindlich sind plurale Zugänge, unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse und zum Teil widerstreitende Forschungsansätze. Angesichts weniger empirischer Befunde, die vorliegen, und begrenzter Ressourcen, die zur Verfügung stehen,

stellt sich das Problem eines begründeten Erwartungshorizonts zum einen an den Transfer von Bildungsinnovationen und zum andern an eine darauf bezogene Wirkungsforschung (vgl. GRÄSEL/JÄGER/WILLKE 2006, 503f.).

2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen

Projektziele

Ziele des Projekts sind:

- neben dem theoretischen Erkenntnisinteresse auch Lösungen für die Praxis zu verfolgen, d.h. zu einer Verbesserung der Sichtbarkeit und Wirksamkeit von Programmen beizutragen sowie zur feldbezogenen Theoriebildung und Methodendiskussion
- ausgehend von einer Sichtung und Auswertung von Literaturbeständen einen theoretischen Bezugsrahmen für ein Konzept zur „Wirkungsanalyse und Transfersicherung“ zu entwickeln
- drei Jahre nach dem Laufzeitende des Modellprogramms „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ exemplarisch neue Einsichten in die Praxis von „Transfer und Wirkung“ zu gewinnen mit Hilfe von Experteninterviews und Gruppendiskussionen, um die empirischen Befunde abzugleichen mit den theoretischen Aussagen in der Literatur
- auf dieser Basis und zukunftsorientiert ein (praxis-)forschungsorientiertes Rahmenkonzept zu entwerfen
- dieses in Fallstudien zu erproben und weiterzuentwickeln.

Forschungsfragen

- Wie lassen sich die kategorialen Grundlagen eines Transferkonzepts bestimmen, das einen komplexen Wissensbegriff in Relation setzt zu einem präzisierten Transfer- und Wirkungsbegriff? (vgl. BEHRIS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 37)
- Welche Ansätze der Wirkungsforschung sind in Forschung und Evaluation erkennbar? Was leisten unterschiedliche Profile für die Einschätzung von Entwicklungs- und Transferprojekten?
- Welche Art von Wissen wird generiert und transferiert? Welche Transferart liegt vor? Welche Wirkungszusammenhänge und Wirkungslogiken sind erkennbar?
- Wer registriert, dokumentiert und erforscht Effekte und Wirkungen auf welcher Ebene? Inwieweit kann wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen zur Wirkungsanalyse beitragen? In welchem Verhältnis stehen dabei Selbst- und Fremdeinschätzung? Woher kommen die Bewertungsmaßstäbe und wie sind sie angelegt?
- Wie lässt sich eine berufs- und organisationspädagogisch ausgerichtete Wirkungsanalyse mit der Frage der Transfersicherung im Rahmen von Programmen verbinden? Wie lassen sich Transferprozesse sequenzieren und rekonstruieren?
- Welche Rolle spielen Grenzüberschreitungen, Über-Setzungen und die Kategorie der Anschlussfähigkeit beim Wissenstransfer im Spannungsfeld von Politik, Wissenschaft und Bildungspraxis? Welche Bildungsformate und methodischen Settings erscheinen geeignet, diese Übergänge und Prozesse des Kontextwechsels zu unterstützen?

- Wie werden Wirkungen sichtbar? Welche Wirkungsarten entziehen sich bisher einer Erfassung? Welche Voraussetzungen und Grenzen sind beim Transfer zu beachten?

Forschungsleitende Annahmen

- Zielorientierte und prozessbegleitende Forschungsansätze lassen sich mit geeigneten Verfahren mit Wirkungsorientierung verknüpfen. Sie verweisen komplementär aufeinander. Insofern sind Transferaktivitäten, Effekte und Wirkungen nicht erst in der Abschlussphase und ex-post wichtig bzw. feststellbar, sondern laufzeitsimultan von Beginn der Entwicklung an mitzuführen und zu reflektieren.
- Der Charakter von Innovationsprogrammen legt einen responsiven und reflexiven Typ der Begleitforschung nahe, der im Wissen um die Selektivität und Perspektivität eigenen Forschens „systematische Perspektiventriangulation an die Stelle des Gütekriteriums der Validität“ setzt (vgl. FLICK, 1992).
- In dem Maße, wie sich das breite Spektrum von Wirkungen und Effekte einer distanzierteren Wirkungsforschung von außen entzieht, erweist sich Praxisforschung aus der Innenperspektive, die anderen zugänglich gemacht wird, als unerlässlich.
- Wirkungen sollten antizipierend in Entwicklungsstrategien integriert und laufend systematisch reflektiert und modelliert werden, um auch Risiken und unerwünschte Nebenwirkungen einzubeziehen und zu berücksichtigen.
- Ist-Soll-Vergleiche erfassen nach BERGMANN die Gründe für bestimmte Ergebnisrealisierungen nicht und verpassen somit einen wichtigen Lerneffekt. Im Hinblick auf die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten gilt: „Der formative und diskursive Charakter des Verfahrens soll im Vordergrund stehen. Das bedeutet, dass Evaluierende und Evaluierte die Evaluation als gemeinsamen, im analytischen Diskurs geführten Lernvorgang aus unterschiedlichen Blickwinkeln begreifen, an dessen Ende nicht ein ‚Messergebnis‘ steht, sondern ein Gestaltungswissen für die eigene zukünftige (transdisziplinär ausgerichtete) Arbeit entsteht.“ (BERGMANN2007, S. 230)
- „Interessant ist es nicht nur, ‚ob‘ bestimmte Erfolge erzielt werden konnten (...) Sondern es interessiert vor allem auch ‚warum‘ in welchen Kontexten und in Bezug auf welche Zielgruppen bestimmte Strategien erfolgreich waren und ‚wie‘ diese umgesetzt wurden.“ (HAUBRICH 2009, 72f.)

3 Methodische Vorgehensweise

Methoden der Erkenntnisgewinnung

Die Forschungsperspektive ist eher theoretisch und allgemein, aber am Beispiel des abgelaufenen Modellprogramms „Entwicklung und Sicherung der Qualität der betrieblichen Berufsbildung“ auch empirisch und fallbezogen. Forschungspraktisch kommen Literaturstudien, empirische Methoden der Erhebung und Aufzeichnung, der Auswertung und Interpretation von Daten zum Einsatz. Der eigene Forschungsansatz ist qualitativ ausgerichtet; er umfasst eine Rekonstruktion und Interpretation von

Wirkungen und eine Triangulierung von Theorien, Methoden und Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis, um Binnen- und Außensichten zu erfassen.

Die notwendige Rückkopplung mit Wissenschaft, Politik und Praxis erfolgt(e) im Rahmen von Veranstaltungen und über das Erstellen von Publikationen zur Thematik „Transfer – Transferforschung“ und Begleitforschung. Das Forschungsdesign wurde im Berichtszeitraum 2014-2015 ausgefeilt und konkretisiert. Die Stationen des bisherigen Forschungsprozesses sind:

Literaturauswertung

In der ersten Phase des Forschungsprojekts wurden umfangreiche Literaturstudien zur Transfer- und Wirkungsforschung vorgenommen, um Erkenntnisstand, Dissonanzen und Lücken zu identifizieren und das zu erarbeitende Rahmenkonzept zu fundieren. Aufgrund der Weite und Komplexität des angesprochenen Forschungsfeldes ist es notwendig, diese Rezeption und Verarbeitung kontinuierlich fortzuführen. Berücksichtigt werden neue Erkenntnisse und der Stand früherer Forschung und Theoriebildung.

Parallel erfolgt(e) eine Bündelung und Vertiefung eigener Vorarbeiten und Überlegungen durch Erstellen eigener Beiträge (siehe Veröffentlichungsliste).

Darüber hinaus wurden in dem Zeitraum 2014 – 2015 Möglichkeiten zum Austausch und Anschluss an inhaltliche und methodologisch-methodische Diskurse in Wissenschaft und Praxis aktiv wahrgenommen durch die Teilnahme an Veranstaltungen.

Wissenschaftsbezogene Veranstaltungen

- Vortrag zur 3rd Creative University Conference – Royal University of Bhutan “Creative Economy, Creative University and Creative Development” in Thimpu.
- 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) an der Humboldt-Universität zu Berlin u.a. zu Design-based-research.
- Tagung zur „Forschungsethik in der qualitativen und quantitativen Forschung“ an der LMU München.
- Beitrag zur 18. Jahrestagung Sozialforschungsstelle Dortmund (SFS) - Uni Frankfurt/M. – Berufsverbandes Deutscher Soziolog(inn)en (BDS) „Soziale Innovation verstehen“.
- Festveranstaltung „50 Jahre ISF“ in München.
- 10. und 11. Berliner Methodentreffen „Qualitative Forschung“ an der Freien Universität (FU)
- Frühjahrstagung des AK Soziale Dienstleistungen der DeGEVAL zum Thema „Methodische Herausforderungen der Wirkungsanalyse bei knappen Ressourcen“ in Wolfsburg.
- DGfE-Tagungen „Organisation und Theorie“ – Uni Koblenz - und „Organisation und Methode“ – Sektion Organisationspädagogik – Uni Köln.
- GIZ-Tagung „Wirkung messen – zu Wirkung beitragen“ zum Abschluss des Internationalen Jahres der Evaluation 2015 in Bonn.
- Präsentation und Diskussion mit dem Wissenschaftlichen Beirat des BIBB zum Thema „Begleitforschung in Modellversuchen“ mit Frau Hemkes.
- Zwei Beiratssitzungen zum Forschungsprojekt 4/2015 in den Räumen des f-bb und 11/2015 an der TU Berlin.

Praxis und Politik bezogene Veranstaltungen

- Regionaltagung von IHK Dresden/DEQA-VET/ITB in Dresden zur Qualitätssicherung.
- Regionaltagung von KOS/DEQA-VET zur „Qualität der Berufsausbildung“ in Berlin.
- KOS-Tagungen „Unternehmensstrategie Ausbildungsqualität“ und „Gute Praxis - Ausbildungsqualität“ in Berlin.
- Präsentation von Ergebnissen des Modellprogramms „Qualität“ in der Haupt-Ausschuss--AG des BIBB zum Thema „Bildungspersonal“.
- Präsentation und Diskussion im BMBF mit ägyptischer Delegation zum Modellprogramm „Qualität der Berufsausbildung“.
- Workshop mit wissenschaftlichen Begleitungen und BIBB zu „Transfer und Wirkungen in den Modellprogrammen neuen Typs“ an der RWTH Aachen.
- Vortrag im Rahmen der EQAVET-Peer-Learning-Activity-Tagung in Rom - Thema: „Mechanisms to identify training needs in the labour market“.
- Fachtagung „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ in Kooperation mit der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) (Moderation eines Forums).

Leitfadengestützte Experteninterviews

Im Rahmen der Berliner Methodentreffen und darüber hinaus erfolgte zunächst eine Auseinandersetzung mit der Erhebungsmethode „Experteninterview“ (siehe u.a.: GLÄSER/LAUDEL 2004, BOGNER/LITTIG/MENZ 2005, WEISCHER 2015).

In Vorbereitung der Einzelinterviews mit den Leitungspersonen der Begleitforschung des Modellprogramms „Qualität“ wurde ein strukturierter Leitfaden mit offenen Fragen formuliert und ein Pretest im Dezember 2015 in Berlin durchgeführt. Die Aufzeichnungen des ersten Interviews liegen transkribiert vor. Der Interviewtext wurde inhaltsanalytisch ausgewertet durch Herausarbeiten zentraler Kategorien und Aspekte. Sodann erfolgte eine Verfeinerung des Erhebungsinstruments hinsichtlich der Ausrichtung auf Wirkungsanalyse und Optionen der Nachfrage. Terminlich bedingt findet das zweite Interview mit der wissenschaftlichen Begleitung Mitte Februar in Karlsruhe statt. Der Erkenntnisgewinn aus beiden Interviews fließt ein in die Konzeption der Gruppendiskussionen.

Gruppendiskussionen

Drei Jahre nach dem Ende der Laufzeit der Modellprojekte re-analysieren beteiligte Expertinnen und Experten ihre Erfahrungen mit Transfer und Wirkungen miteinander. Ziel der Gruppendiskussionen ist es, kollektive Orientierungen auf der Basis von geteilten Erfahrungen zu ermitteln. In einem re-konstruktiven Verfahren werden Fragen des „WIE“ und des „WAS“ thematisiert.

Die inhaltliche und methodische Vorbereitung des gruppenhaften Erhebungsverfahrens ist in Arbeit ebenso wie die Auswahl der „Stichproben“. Vorgesehen sind zwei Gruppendiskussionen à sechs bis acht Personen mit Projekt-Beteiligten aus dem Modellprogramm „Qualität“ – aus logistischen Gründen – eine in Berlin und eine in München. Die Gruppendiskussion erfolgt in zwei Blöcken á 1,5 Std. mit 30 Minuten Pause dazwischen. Die Kontakte zur Raum-Zeit-Planung sind aufgenommen, die Terminfindung ist erfolgt bzw. in einem Fall noch im Gange, so dass die erste Gruppendiskussion

Anfang März in München stattfinden kann. Die Gruppendiskussionen werden aufgezeichnet, nachfolgend transkribiert und analysiert.

Konstruktion des Rahmenkonzepts – Fallstudien zur Erprobung

Auf der Grundlage der Studien, Interviews und Gruppendiskussionen wird das avisierte Rahmenkonzept zur „Wirkungsanalyse und Transfersicherung“ für künftige Projekte und Programme entworfen, rückgekoppelt und erprobt in Fallstudien sowie überarbeitet.

Im ersten Schritt ist eine Auseinandersetzung mit den methodologischen und methodischen Grundlagen der Forschungsstrategie Fallstudie erfolgt (siehe u.a.: PONGRATZ/TRINCZEK 2010). Angesichts knapper Ressourcen sind 2-3 Fallstudien geplant. Vorgespräche mit geeigneten Projekten sind erfolgt. Interessenbekundungen liegen vor; die Anfrage stößt auf Eigeninteresse an der Erfassung der Wirksamkeit ihrer Projektarbeit. Die Fallstudien zur Erprobung des Entwurfs des avisierten Rahmenkonzepts zur „Wirkungsanalyse und Transfersicherung“ finden im III./IV. Quartal 2016 statt.

Dokumentenanalyse

Da drei Jahre nach dem Laufzeitende des Modellprogramms „Qualität“ immer noch neue Publikationen aus den Projekten und von der wissenschaftlichen Begleitung erscheinen, die Transferaktivitäten auf weitere Berufsfelder ausgeweitet wurden und in einem Projekt eine Nachbefragung von Auszubildenden stattgefunden hat, die inzwischen vorliegt, findet parallel zu den eigenen Untersuchungsschritten laufend eine Aufnahme von Forschungsergebnissen und Transferinitiativen aus den Projekten und von der wissenschaftlichen Begleitung statt.

Die Arbeiten insgesamt können partiell ergänzt werden durch die Re-Analyse von einzelnen Unterlagen und Instrumenten, die aus dem Forschungsprojekt „Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen“ vorliegen.

4 Ausgewählte Zwischenergebnisse

Wissen und seine Weitergabe

Die Weitergabe von Wissen und Expertise ist konstitutiv für menschliche Gesellschaften, insofern Wissen per se „der stetigen Weitergabe und Aktualisierung bedarf, um als Wissen aufgenommen (werden, S.) und wirken zu können“ (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 14). Wissen wird durch Erfahrungen und vorgängige Lernprozesse erzeugt und weitergegeben. „Wissen ist keine ungeordnete Menge von Daten, sondern weist generalisierte und systematische Formen auf. Es ist an Strukturen und Selektionsleistungen gebunden, die im Prozess permanenter Informationsverarbeitung nach Regeln entstehen.“ (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 25) Adressaten müssen Wissen annehmen und integrieren, und bereit sein, sich auf neue Erfahrungen einzulassen. Die Bedingungen, dynamischen Vorgänge und Verlaufsformen einer Vermittlung und Aufnahme von Wissensbeständen gestalten sich hochgradig voraussetzungsreich, kontext- und vermittlungsabhängig. Dies gilt nicht allein für den Bildungsbereich, doch hier besonders und stellt „angesichts von (zumindest partieller) Invisibilität der (...) vollzogenen (und unter Umständen nur schwer rekonstruierbaren)“ Phänomene eine veritable Herausforderung dar“ (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 15f.). Andererseits stellen der Bildungsbereich und speziell die Wissenskultur der Berufsbildung geradezu Horte einer aktiven Vermittlung von Wis-

sen und Kulturtechniken dar. Dieses „Wissen ist an individuelle bzw. kollektive Träger sowie an technische Speichermedien gebunden.“ Obwohl fixiert und abrufbar unterliegt Wissen fortgesetzt intersubjektiven Bewährungs- und Überprüfungsprozessen – empirisch wie rational. Zudem existiert eine Vielzahl von Wissensarten mit zum Teil „dichotomischen Unterscheidungen“ (Erfahrungswissen, Regelwissen, Prozesswissen, wissenschaftliches Wissen etc. - auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden kann ebenso wie auf die Praktiken der Weitergabe und Annahme) - Wissensarten:

- nach Gegenstandsbereichen: „Wissen, dass“, „Wissen, wie“ – „Know-what“, „Know-how“
- meta-kognitiv: deklarativ, prozedural oder strategisch
- nach Darstellungsart und Format: implizit – explizit; nicht-sprachlich, artefaktgebunden, visuell, auditiv, taktil; mündlich, schriftlich-textförmig.
- ‚träges‘ Wissen, das nicht mit realen Anwendungssituationen verknüpft wird.

Transfer bedarf neben dem expliziten auch des impliziten Wissens, das an die Erfahrungen von Personen gebunden ist (vgl. NEIDHARDT et al. 2008,34). - Bilder, Modelle, Instrumente und Praktiken übernehmen oft die „Funktion einer Beglaubigung von Wissensansprüchen durch Sichtbarmachung bzw. Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge. Geltung wird dabei durch Evidenz, nicht durch Gründe geschaffen.“ (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 24, 26, 29-33)

Transferbegriff, Transferarten und Blickrichtungen

Wissenstransfer zielt grundsätzlich darauf, Etwas, das in einem Zusammenhang gelernt und erarbeitet wurde, auf einen anderen Kontext zu übertragen (vgl. MANDL/PRENZEL/GLÄSER 1992). Die Herausforderung beginnt schon bei der notwendigen begrifflichen Klärung dessen, was im „mehrdeutigen Sprachgebrauch“ (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 16) unter Transfer verstanden wird, und führt über ein breitgefächertes Spektrum verwandter Begriffe zur Bezeichnung eines weitreichenden Themenfeldes: Übertragung, Transmission, Transport, Export/Import, Distribution, Dissemination, Diffusion, Rezeption, Adaption, Adoption, Kommunikation, Vermittlung, Replikation/Vervielfältigung, Vermarktung bis hin zur Valorisation und zum Mainstreaming. Jede dieser Begriffsvarianten interpretiert das Bedeutungsverständnis wie den Bedeutungshorizont unterschiedlich: die Bandbreite reicht von linear, kausal und mechanistisch bis zur kritisch-konstruktivistischen Kontingenz-Annahme. Das Bedeutungsfeld ist beladen mit Erwartungen, Assoziationen und Konnotationen (vgl. HOLLAND-CUNZ 2012, 79). So akzentuiert der Begriff der ‚Dissemination‘ die aktive Verbreitung im Gegensatz zur ‚Diffusion‘, die sich als Zerstreung und Durchdringung wie von selbst vollzieht (vgl. NICKOLAUS et al. 2006, 32). BECK/BONSS weisen auf die Unterscheidung hin: „Verwendung ist also nicht ‚Anwendung‘, sondern ein aktives Mit- und Neuproduzieren der Ergebnisse, die gerade dadurch den Charakter von ‚Ergebnissen‘ verlieren und im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Wertkontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz überhaupt erst geschaffen werden.“ (BECK/BONSS 1984) Demgegenüber gehen GRÄSE/JÄGER/WILLKE et al. von der Differenzierung aus: „Wenn Inhalte weitgehend unverändert übernommen werden und die sozialen Systeme in den Kontexten A und B hohe Ähnlichkeit aufweisen, dann liegt eine Dissemination vor (CDs, Manuale o.Ä.) (...) Wenn Inhalte dagegen verändert bzw. angepasst werden oder unterschiedliche soziale Systeme in Kontext A und B vorliegen, dann liegt ein Transfer vor.“ (GRÄSEL/JÄGER/WILLKE et al. 2006, 494)

BERGMANN/SONNTAG beziehen den Transferbegriff auf die unmittelbare „Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen auf die Arbeitssituation“. Sie fokussieren die Lernenden und das Ziel­feld der Anwendung: „Das Hauptziel einer Weiterbildungsmaßnahme ist jedoch nicht die Erlangung einer hohen Zuwachsrates an Wissen während des Lehrgangs, sondern die Übertragung des erworbenen Wissens, Verhaltens oder von Strategien auf die Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz, also in das Funktionsfeld.“ Sie unterscheiden förderlichen „positiven Transfer“, „negativen Transfer“ von „Null-Transfer“, horizontalen oder auch lateralen Transfer von vertikalem Transfer sowie „nahem Transfer (...) wenn die Aufgabenstellungen am Arbeitsplatz den im Training Gelernten ähnlich sind“ und weitem Transfer, wenn die Unterschiede größer sind. (BERGMANN/SONNTAG 1999, 288)

Je nachdem, ob man vom Lerntransfer der einzelnen Lernenden oder vom internen und externen Wissenstransfer einer Organisation, eines einzelnen Projekts oder eines Gesamtprogramms ausgeht, sind höchst unterschiedliche Horizonte und Dimensionen des Transfers angesprochen, die gleichwohl interferieren. Nicht zuletzt spielt hierbei auch der Typus des Programms eine Rolle.

Neben Transfermittlern sind „Transfergegenstände“ zentral; sie hängen mit davon ab, worauf sich die Veränderung richtet(e). Sodann stellt sich die Frage nach den Transferzielen, den adressierten Zielgruppen und Systemen. Im Transferprozess selbst ist zu klären, wie vorgegangen wird, wer einbezogen wird und wer wofür zuständig ist.

Wissenstransfer wird je nach Blickrichtung aufgefasst als

- didaktisches Problem des Lehrens/Lernens, der pädagogischen Begleitung und der beruflichen Sozialisation
- Marketingproblem: „Ein Sender muss dazu eine adressatengerecht aufbereitete Botschaft über geeigneten Kanal an aufnahmebereiten Empfänger übermitteln.“
- Problem der Implementationsforschung.
(vgl. GRÄSEL/JÄGER/WILLKE et al. 2006, 494, 515)

Anwendungs- und grundlagentheoretische Ansätze der Wissenstransferforschung und Evaluation

Die Themen ‚Wissensproduktion, Wissenstransfer und Wirkungsevaluation‘ sind seit den 80er Jahren verstärkt in den Blick verschiedener Forschungslinien geraten: darunter wissenssoziologische Ansätze der Verwendungsforschung (siehe u.a.: BECK/BONSS 1984, 1989; MAYNTZ et al. 2008; STEHR 1989; WEINGART/LENTSCH 2008) und der Evaluationsforschung - vornehmlich in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (siehe u.a.: BEYWL 1999; STOCKMANN 2000; WIDMER 2000, 2012; VENRO 2012, 2010; GIZ 2015). „Neben der Unterscheidung zwischen summativer, also abschließender Evaluation und formativer, d.h. prozessbegleitender Evaluation (...) kann bei Evaluationsansätzen auch zwischen einer pädagogisch-psychologischen und einer ökonomischen Ausrichtung differenziert werden.“ (PAHL/BRANDT 2005, 94) - BERGSMANN/SPIEL differenzieren die Verwendungsvielfalt weiter aus in instrumentelle, konzeptionelle, symbolische, prozessbezogene und aufoktroyierte Formen der Verwendung von Wissen (BERGSMANN/SPIEL 2008). In der Arbeitswissenschaft, der Pädagogik und Psychologie wurden - oft in Verbindung mit der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen – ebenfalls Fragen des Transfers und der Wirksamkeit thematisiert (siehe: BÖHLE 2014; BURGER 2005; EULER

1995, 2005, 2011; HANKE 2003; HAUBRICH/LÜDERS 2006; HOLZ/SCHEMME 2005; MANDL/PRENZEL/GRÄSEL 1992; PAHL/BRANDT 2005; RAUNER 2002; SLOANE 1992; SONNTAG 1998; ZIMMER 1998, 2000). Im Folgenden werden ausgewählte Befunde aus den umfangreichen Literaturrecherchen aufgeführt, die in der ersten Phase des Forschungsprojekts vorgenommen wurden:

In ihrem Band „Wissenstransfer“ versuchen BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER Disziplinen übergreifend wissenschaftliche Grundlagen zu schaffen, um die komplexen Vorgänge einer Weitergabe und Adaption von Erkenntnissen verfügbar zu machen. Entgegen der schlichten Leitvorstellung einer mechanistischen Übertragbarkeit erscheint Wissen „als Ensemble von gesicherten Kenntnissen“, als epistemischer Bestand an „Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten“, der nicht bloß transportiert wird, sondern als Ergebnis sozialer und organisationaler Aushandlungsprozesse sich im kommunikativen Austausch und in aktiver Auseinandersetzung realisiert (vgl. BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 13).

GRÄSEL/JÄGER/WILLKE kritisieren, dass „die Trivialisierung komplexer Systeme geradezu den Normalfall darstellt“. Die Grundidee hierbei ist „eine lineare Input-Output-Beziehung: Man (...) gibt eine bestimmte Intervention in das (...) System hinein und erwartet, dass wie in einem trivialen mechanischen Hebelwerk eine bestimmte Wirkung hinten heraus kommt.“ (GRÄSEL/JÄGER/WILLKE et al. 2006, 460ff.) Dies geht teils einher mit der Vorstellung Wissen zu konservieren und zu reproduzieren, während doch eher von einem dynamischen Modell der Wissenszirkulation auszugehen ist.

Nach Ansicht von KÖSEL hat der Begriff ‚Transfer‘ im Kontext des Lernens nichts zu suchen. Er vertritt die These: „Beim Lernen gibt es keinen Transfer, im günstigsten Fall Resonanz.“ Transfer suggeriere eine Eins-zu-Eins-Abbildung von Wissen des Konstrukteurs zum Wissen des Lernenden. Für Letzteren werde die vermittelte Information aber erst zum Wissen, wenn er bzw. das Unternehmen die Information in das eigene Gefüge eingebaut, eingepasst oder strukturell gekoppelt habe. An die Stelle des Transferbegriffs setzt KÖSEL die Metapher ‚Resonanz‘. „Das System ‚Unternehmen‘ und dessen Teilsysteme nehmen nur das auf, was sie als nützlich für den Arbeitsalltag erkennen. Das heißt: Erst wenn eine Information als arbeitsalltagstauglich erkannt wird, wird sie Resonanz finden. Resonanz zeigt sich z.B. darin, dass Mitarbeiter das Gelernte im Arbeitsalltag anwenden, dass sie miteinander darüber reden, was sie gelernt haben, dass sie spezielle Begriffe und Gedanken aus einem Training oder Lernprogramm benutzen.“ (KÖSEL 2003) Somit hängt die Aufnahme von Wissen nicht allein vom Lernen Einzelner ab, sondern ganz entscheidend ist die Akzeptanz in einer Community of Practice. Ausgehend von der Physik bis zur Systemtheorie impliziert Resonanz ein „verstärktes Mitschwingen eines Körpers in der Schwingung eines anderen Körpers“ – Anregung, Wiederhall und Zustimmung (siehe: WIKIPEDIA, DUDEN). Auch die konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik unterstreicht die „Bedeutung der Rezeptionseite“ (SCHÄFFTER 2016), insofern Lernen „durch die aktive Übernahme eines neuen Konzepts im Zielkontext entsteht.“ (GRÄSEL/JÄGER/WILLKE et al. 2006, 494)

Wirkungsarten - Wirkungsforschung

Zur notwendigen Bestimmung des Zusammenhangs der Begriffe ‚Wissen‘ und ‚Transfer‘ tritt der Terminus ‚Wirkung‘ hinzu, der ebenfalls zu klären und zu spezifizieren ist:

PAHL/BRANDT gehen von vier Feldern aus, in denen sich die Wirkungen von Modellversuchen manifestieren. Sie unterscheiden zwischen direkten Wirkungen (auf Berufsbildungspraxis und Richtlinien / Regelungen) und indirekten Wirkungen (auf Bildungsplanung / Politik und Berufsbildungsforschung).

Das Defizit an berufswissenschaftlicher Wirkungsforschung generell und „insbesondere im Rahmen von Modellversuchen“ erklären sie damit, „dass sich die Folgen von Modellversuchen und deren Ergebnissen äußerst schwer erfassen und nur mit sehr hohem Aufwand ermitteln lassen.“ (PAHL/BRANDT 2005, 88f.) Die Autoren thematisieren die Frage nach dem Zeitrahmen: „von welchem Zeitpunkt an die Wirkungen von Modellversuchen zu erforschen sind“ und „über welchen Zeitraum sich die Untersuchungen erstrecken sollten.“ (PAHL/BRANDT 2005, 90f.) Weiter differenzieren sie zwischen positiven und negativen Wirkungen, gewollten und ungewollten sowie zwischen zwei Wirkungsebenen bzw. -phasen: Effekten, die prozessbegleitend feststellbar sind und solchen, die erst nach Abschluss des Projekts bzw. nach Publikation der Ergebnisse möglich sind. Sowohl die räumliche als auch die zeitliche Reichweite sind somit auszulegen (kurz-, mittel- und langfristige Auswirkungen). Vorab gelte es, konkrete Indikatoren zu definieren, Aspekte, die zum Forschungsgegenstand erhoben werden. Als Indikatoren können benannt werden:

- quantitative und qualitative
 - konzeptionelle, methodische und operative
 - berufsdidaktische und –pädagogische
 - soziale und kommunikative
 - technische und ökonomische
 - organisatorische und strukturelle
 - kulturelle und gesellschaftliche.
- (vgl. PAHL/BRANDT 2005, 91ff.)

Aufgrund der multifaktoriellen Einflüsse gilt dennoch: „Es werden sich im Regelfall keine linearen Beziehungen zwischen einem bestimmten Modellversuch und den möglichen gesellschaftlichen Langzeitwirkungen feststellen lassen.“ (PAHL/BRANDT 2005,93) Weiter heißt es: „Erscheint der bisher betrachtete Untersuchungsrahmen der Wirkungsforschung schon äußerst komplex, so kommt eine erhebliche Faktorenkomplexion dadurch hinzu, dass die einzelnen Modellversuche in letzter Zeit in übergeordnete Modellversuchsprogramme bzw. –reihen eingebunden sind. Aufgrund der sich daraus ergebenden hierarchischen Struktur, der komplizierten Abstimmungsprozesse oder auch der partiellen Doppelungen, stellt sich die Frage, ob sich dann noch die Wirkung eines einzelnen Modellversuchs überhaupt eindeutig bestimmen lässt.“ Sodann loten die Autoren das Verhältnis von Begleitforschung und Wirkungsforschung aus: „Wirkungsforschung und Begleitforschung greifen ineinander und beeinflussen sich wechselseitig. (...) Gerade nach Abschluss des Modellversuchs findet die wesentliche Arbeit der Wirkungsforschung statt. Wirkungsforschung ist also mehr als nur Begleitung.“ (PAHL/BRANDT 2005, 94f.) Hinsichtlich der Auswahl der Forscherteams erwägen sie eine Mischung unterschiedlicher Forscher aus „involvierten Modellversuchs-Partnern“ und „außenstehenden Personen und Institutionen“. Grundlegende Forschungsfragen lauten:

- Wovon geht die Wirkung aus?
 - Worin besteht der Prozess, in dem Wirkung sich entfaltet?
 - In welchen Bereichen finden Wirkungen statt?
- (PAHL/BRANDT 2005, 98)

Komplexe Wirkungsgefüge erweisen sich als Relationalitätsproblem, insofern als sie nicht operationalisierbar, nicht formalisierbar und kaum theoriefähig seien, da die gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse immer mitschwingen (SCHÄFFTER 2015). Gegenstand sind Wirkungsketten mit latenten und

manifesten Anteilen, die sich methodisch nicht zu einem kausalen Zusammenhang verklären lassen und als kontrollfähig erweisen. Angesichts machtstrukturierter Räume gehe es eher darum, die Logiken zu formulieren als komplexe Sozialbeziehungen abzubilden, zu rekonstruieren, um die Komplexität theoretisch fassbar zu machen. Jede Transfer-Naivität müsse zurückgewiesen werden.

Die relationale Verbindung zwischen Begleit- und Wirkungsforschung, zwischen Input-Prozess-Output und Outcome sowie die Dynamik und Logik von multiplen, sich überlagernden Wirkungen inklusive der Möglichkeiten und Grenzen ihrer Erfassung können hier nur angedeutet, nicht entfaltet werden.

Raum-zeitliche Wirkungsaspekte und Verfremdungseffekte

Wissen unterliegt „einer (raum-)zeitlichen Dynamik. (...) Vor allem komplexere Wissensbestände bauen sich im Laufe von Entwicklungen allmählich auf; sie können auch veralten und aus einem kulturellen Gedächtnis schwinden.“ (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 24) Zu den „Konditionen und Praktiken der aktiven Mediatisierung“ von Wissensbeständen durch Akteure und Institutionen als einer intentionalen, „geregelt(n) Übergabe“ treten „Wanderungsbewegungen“ von Personen, Konzepten und Theorien zwischen Expertenkulturen – „epistemische Grenzüberschreitungen“ (personell, kulturell, disziplinär) - hinzu. Man denke nur an Kultur-, Technologie- und Theorietransfers in der Geschichte von der Antike über die Renaissance bis hin zur Globalisierung. So lassen sich nicht-intendierte „‘ungeregelte‘ Distributionen von Kenntnissen und Methoden, Normen und Überzeugungen beobachten“. Als weitere „Komponenten eines solchen spezifizierten Transferbegriffs“ sind die „Aufnahme, Akzeptanz, Bewahrung von Wissen“ sowie die „Akkommodation von Wissen an eigene Voraussetzungen, Bedürfnisse und Problemlagen (Adaptions- bzw. Modifikationskomponente)“ zu nennen (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 12, 14).

NICKOLAUS et al. unterstreichen: „Das Ausmaß der Adaptionsnotwendigkeit kann in Abhängigkeit der Gemeinsamkeiten/Differenzen von Entwicklungs- und Transferkontexten variieren. (...) Unabhängig davon, ob es tatsächlich zu einer substantiellen Neusituierung kommt, scheint es für die Analyse angezeigt, die Situierung im neuen Kontext als zentrale Transferphase auszuweisen.“ (NICKOLAUS et al. 2006,11)

Obwohl Modellversuche einmalig und temporär angelegt sind, vollenden sich ihre Wirkungen erst mit der Zeit. Da Wirkungen häufig erst nach einer gewissen Zeit zu beobachten sind, „müssen Untersuchungen über Veränderungen den Zeitfaktor einkalkulieren“ (MYRDAL 1969, 38). Obwohl die Leittexte und das Lernen am Kundenauftrag rückblickend stets hervorgehoben werden, wenn es um Beispiele für gelungenen Transfer geht, konstatieren die Autoren selbst auch hier einen verzögerten Transfer: „Politisch problematisch ist allerdings der Zeitbedarf für die Verankerung einer Innovation. Bei Leittexten und Lernen am Kundenauftrag jeweils etwa zwei Wellen über ca. 20 Jahre.“ (DEHNBOSTEL/DIETRICH/HOLZ 2009)

Das Phänomen des verzögerten Transfers tritt insbesondere bei hohem Innovationsgrad auf (siehe: Böhle 2015). Allein Organisationsentwicklungen ziehen sich bekanntlich über Jahre hin, und am Ende verbietet es sich aufgrund von Wechselwirkungen, sie kausal noch einem einzelnen Projekt zuzurechnen.

Neben der temporalen Dimension und der räumlichen Reichweite spielt die Tiefe von Veränderungen eine transferentscheidende Rolle (siehe: ARGYRIS/SCHÖN 1999). Hinzu kommt: Da eine exakte Wiederholung und Eins-zu-Eins-Überführung von Neuerungen weder möglich noch sinnvoll ist, erfolgt durch den Transfer auf andere Ebenen oder in andere Kontexte stets eine Transformation bzw. Modifikation des Transferierten – je nach Veränderungstiefe und Varianz. Bei der Umwandlung treten neue Einflussfaktoren und Ausprägungen auf. Ohnehin werden häufig eher Wissens Elemente bzw. Module transferiert als ganze Konzepte oder Theorien. Das Transferierte durchläuft vielfältige Amalgamierungsprozesse, sodass es nur schwer zurückführbar ist. Die Zuordnungslücke (vgl. auch: SONNTAG) vergrößert sich in dem Maße, in dem Neues in Praxis, Politik und Wissenschaft einfließt und zum Allgemeingut wird. Als Verfremdetes ist es - insbesondere für Außenstehende - nicht mehr wiederzuerkennen. Zudem verflüchtigt sich mit der Zeit der Reiz des Neuen. Daher erschwert paradoxerweise gerade die Integration des Neuen in das Bestehende einen wissenschaftlichen Nachweis von Transferprozessen und Wirkungen.

Transfer im Zeitalter der Quantität und im Zeichen des Experiments

Obwohl mittel- und langfristige Wirkungen aufgrund des immensen Aufwands kaum systematisch erhoben werden und daher für Dritte nicht transparent sind, liegen dem BIBB aus Modellversuchen vielfältige, belegbare Aussagen vor, Erfahrungen und Erfolge bezüglich Transferansätzen, Wirkungen und Effekten - viele mündliche Rückmeldungen und einzelne schriftliche Nachweise, die einem entweder per Zufall begegnen oder auf gezielte Nachfrage und Recherche hin. Demnach passiert eine Menge an Folgeaktivitäten und Resonanz jedoch im Bereich des verborgenen Transfers. Daraus wird von politischer wie wissenschaftlicher Seite schnell gefolgert: Transfer findet nicht statt.

Gängig ist allenfalls ein Ranking des Outputs nach registrierten Zugriffen im Internet, nach Verkaufszahlen von Publikationen, was noch nichts aussagt über die tatsächliche Nutzung der Ergebnisse. Wohl deuten quantitative Indikatoren auf gewecktes Interesse, erzeugte Aufmerksamkeit und auf positive Resonanz hin. Allerdings bleibt zu differenzieren zwischen theoretischer Generalisierung und der Häufigkeit von empirisch abgrenzbaren Effekten.

NICKOLAUS et al. bemängeln: „Datenerhebungen in den potentiellen Rezeptionsfeldern stehen weitgehend aus (...) belastbare Aussagen zum Zusammenhang zwischen spezifischen Maßnahmen und Effekten.“ Es gäbe keine mit dem Stand der Instrumentenentwicklung korrespondierende und Gesamtprogramme abdeckende Studien und Erkenntnislagen im Sinne von: „hinreichende Belege (...) vergleichende, im Längsschnitt angelegt und auf Tests beruhende summative Evaluationsansätze“. Die Autor(inn)en plädieren für die Ermöglichung von elaborierten Studien „in einem experimentellen Design, in welchem einerseits Daten zur Entwicklung relevanter Zielvariablen und andererseits theoriegeleitet relevante Bedingungsvariablen erhoben werden.“ (NICKOLAUS et al. 2006, 31, 33-36.)

Evaluationsmaßnahmen, die auf Möglichkeiten der Optimierung hinweisen, und die Reflexion von betrieblichen Interessengruppen über die Evaluationsergebnisse sind wichtig für die Akzeptanz und dauerhafte Integration von Neuerungen. „Allerdings gibt es eine Reihe von Problemen bei Evaluationen im ‚Feld‘, von denen einige (...) hier aufgeführt werden. (...) Die Darstellung soll verdeutlichen, dass die Implementationsforschung einer ‚streng‘ experimentell bzw. quasiexperimentell angelegten

Untersuchungslogik nicht immer genügen kann.“ Als relevante Problembereiche der „internen Validität“ werden von SONNTAG/STEGMAIER/JUNGMANN benannt:

- die zufällige Zuordnung von „Probanden“ im Betrieb zu verschiedenen „Treatment-Bedingungen“, Experimental- und Kontrollgruppen (Randomisierung)
- das „Problem ausreichender Stichprobengröße (...). Zu kleine Stichproben können die Generalisierbarkeit von Untersuchungsergebnissen in Frage stellen.“
- „Treatmentdiffusion“, wenn das Treatment sich „über den eigentlich vorgesehenen Bereich hinaus ausgedehnt“ hat.
- „Einfluss von Drittvariablen“ auf unabhängige und abhängige Variable. „Zu viele Variablen wirken in einem komplexen sozio-technischen System zusammen. Die Störung durch Drittvariablen beeinträchtigt die Gültigkeit der Evaluationsergebnisse.“
- „Motivationale Probleme“ z.B. von Ausbildungsbeauftragten, die „Träger der Implementation“ sind.“
- „Versuchsleiter- / Hawthorne-Effekte“ bei Auszubildenden in Experimentalgruppen
- „Messung von Lern- und Transfereffekten

Um Lern- und Transfereffekte auf ein Treatment zurückführen zu können, werden üblicherweise Experimental-Kontrollgruppen Designs mit Messungen vor (Prä-Test) und nach der Intervention (Post-Test) herangezogen. Sollen Transfereffekte geprüft werden, müssen Messungen der Anwendung des Gelernten im eigentlichen Funktionsfeld (also bspw. am Arbeitsplatz) vorgenommen werden (Transfer-Test). Häufig ist es in Betrieben nicht möglich, Messungen vorzunehmen, so dass der Lernerfolg nur als ein Lernzuwachs unmittelbar im Anschluss an eine Qualifizierungsmaßnahme gemessen wird. Der Einsatz von längsschnittlichen Mehrpunkt-Messungen würde eine genaue Analyse von Veränderungen erlauben (vgl. BERGMANN/SONNTAG 1999), ist jedoch aufgrund betrieblicher ‚Ressourcensparsamkeit‘ im Zusammenhang mit Datensammlungen meist kaum zu realisieren.“

(SONNTAG/STEGMAIER/JUNGMANN 1998, 339f.)

Betriebe, in denen Wirkungen und eine darauf bezogene Forschung stattfinden, gehen zudem in der Öffentlichkeit zum Teil deutlich zurückhaltend mit ihrem Wissen um, betrachten Internes als ein schützenswertes Gut, insbesondere wenn es ihrem Image schaden könnte. Dadurch besteht die Gefahr, dass manche kritischen Befunde tabuisiert werden. Auch die Begleitforschung, die ja in Unternehmen stattfindet, steht unter dem Druck von betrieblichen PR-Abteilungen und Förderlogiken. Entscheidend ist gerade in diesen Fällen eine wissenschaftliche Haltung der relativen Unabhängigkeit.

Es mangelt an Tiefenschärfe und besteht ein Defizit insbesondere an Studien, die die Auszubildenden, ihre Lernwirkungen und Wahrnehmungen mit einbeziehen. Wissenschaftlich unbefriedigend und umstritten bleibt jedoch die Fixierung auf Tests unter Laborbedingungen, findet Berufsbildung doch in der Berufs- und Arbeitswelt und gerade nicht im Labor statt. Hier prallen unterschiedliche methodologische Paradigmen, Wertprämissen und Erkenntnisformen aufeinander. Die Reduktion komplexer Zusammenhänge auf isolier- und messbare Kompetenzen von Personen erscheint vielen als zu eng. Sie bleibt nicht ohne Erkenntnisverlust, wenn sie weder den Lerntransfer in reale betriebliche Situationen und Kontexte hinreichend berücksichtigt noch das notwendige Lernen von sozialen Gruppen und Organisationen. Pädagogische Forschung „sollte sich noch mehr als bisher um das Pro-

zesshafte der Veränderungen von bedeutungsassoziierten Wirklichkeiten kümmern“ und Langzeitverläufen sowie Follow-up-Untersuchungen integrieren (vgl. SCHUBERT 2011, 345, 370). Im Zeichen des „Experimental Turn“ und angesichts der aktuellen Debatte um „Reallabore“ in der Nachhaltigkeitsforschung (vgl. SCHNEIDEWIND 2013 - „Realexperimente als essentielles Element einer transformativen Wissenschaft in einer komplexen Welt“) bleibt zu reflektieren, inwieweit Modellversuche, die per se im Zeichen des Experiments stehen, dem nicht längst entsprechen.

Relevant erscheint der Hinweis auf die Bedeutung der Prozess- und Outcome-Qualität im Zuge einer Neusituierung des Gelernten: „Entscheidend für die Effektsicherung ist häufig weniger die Übernahme äußerer Strukturen, sondern die Einlösung zentraler Prozessqualitäten“ (NICKOLAUS et al. 2006, 34, 47f.). Dies gilt umso mehr für ein Modellprogramm, das sich die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der Berufsbildung zum Ziel gesetzt hat(te). Die Autorinnen und Autoren kennzeichnen die institutionellen und organisationalen Formen einer Verankerung in Regularien als Indikator für administrativen Transfer, die nicht unbedingt die wünschenswerte didaktische Qualität und Wirksamkeit auf der Mikroebene sichern (Prozess, Kompetenz) (NICKOLAUS et al. 2006, 53).

Kritisch wird – auch in der DeGEVAL - die Tendenz einer weitverbreiteten, unzureichenden Unterscheidung zwischen Zufriedenheitsmessungen und Wirkungsnachweisen gesehen. In der Evaluationsdebatte im Kontext der internationalen Entwicklungszusammenarbeit wird ein ökonomisch akzentuierter Zugang der Wirkungs- und Nutzenanalyse sowie des Controllings favorisiert. ROELKE wirft die Frage nach dem Verhältnis von Transferqualität und dem Kriterium der Effizienz auf: „Ist ein gelungener Transfer auch ein guter Wissenstransfer? Effektivität und Effizienz als Maßstab der Transferqualität“ (ROELKE 2005,41-53). Insbesondere Ansätze im internationalen Raum der Entwicklungspolitik akzentuieren den Gesichtspunkt der Effizienz in der Evaluation von Projekten und Programmen - die Kosten in Relation zu Leistungen und Nutzen. Das Effizienzkriterium steht in engem Zusammenhang mit den anderen DAC-Kriterien – Relevanz, Effektivität, Wirkungen und Nachhaltigkeit – und dem Kriterienkatalog der OECD. Die Untersuchung der Wirtschaftlichkeit im Sinne von Wirkungscontrolling und Bildungscontrolling ist inzwischen bei vielen Evaluationen dominant – nicht allein im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit, wengleich eine einseitig ökonomische Sicht auch in der Fachdebatte im Umfeld der DeGEVAL als umstritten gilt. Kritisch da kontraproduktiv wird es, wenn das Effizienzkriterium verabsolutiert wird, denn es kann nur ein Gesichtspunkt unter mehreren sein – erst recht wenn es um ein abstraktes Zielkonstrukt wie Bildungsqualität geht. Auf Außenkontrolle orientierte Wirkungsforschung werde selbst zu einem Machtinstrument (SCHÄFFTER 2015). Im Bildungsbereich bewirken Controlling-Ansätze nicht selten eine Fehlentwicklung. Gleichwohl sollten die Kriterien Aufwand und schonender Mitteleinsatz - im Interesse von Durchführbarkeit (vgl. DeGEVAL-Standards für Evaluation) und nachhaltiger Entwicklung - bei der Zielplanung, Umsetzung und Wirkungsbeobachtung selbstverständlich berücksichtigt werden. Der Zusammenhang von Effektivität und Effizienz sollte im Auge behalten werden (SCHÄFFTER 2015) sowie die Reflexion der Zielerreichung. Von Beginn der Programmplanungsphase an sollte ein Filter zur Verfügung stehen, damit Adressatengruppen tatsächlich besser erreicht werden können. Bereits bei der Akquise gilt es, quantitative und qualitative Faktoren hinsichtlich ihrer potenziellen Wirkungsstärke zu berücksichtigen. Wichtig erscheint es zudem, dass auch die Subjekte und ihre Motivlage mit in den Blick genommen werden, nicht nur betriebliche Verwertungsaspekte (ROI-Return on investment – siehe: Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick). Denn die Lernprozessebene und der Lerntransfer in neue Arbeitssituationen stellen ja einen ersten Wirkmechanismus dar. Experten votieren, im Bereich der öffentlichen Förderung sei

tendenziell eine Richtungsänderung erforderlich: weniger auf Kontrolle ausgerichtetes Planungsverständnis, mehr auf Kreativität und Unterstützung.

Förderliche - hinderliche Faktoren

GRÄSEL/JÄGER/WILLKE identifizieren drei Bereiche als miteinander verknüpfte Faktoren für gelingenden Transfer: Gegenstand – Inhalt, Person und soziales System. „So weist die Verbindung von Person und Inhalt beispielsweise auf Motivation und Kompetenz als wichtigen Einflussfaktor hin.“ Ausgehend von inhaltlicher Relevanz „determinieren (*diese, S.*), wie viel Aufmerksamkeit die Innovation erhält (...) wie hoch die Bereitschaft ist, sich mit unvertrauten Inhalten auseinander zu setzen (...) das Engagement als Change Agent“ mitzuwirken. „Aus der Verbindung von Inhalt und sozialem System ergeben sich Ziele und Steuerung als notwendige Voraussetzung für einen gelingenden Transfer. (...) Die Schnittstelle von Person und sozialem System definiert unter anderem die Bedeutung von Kooperation und Führung im Rahmen des Transfers. (GRÄSEL/JÄGER/WILLKE 2006, 499) Als transferförderlich oder – hinderlich erweisen sich Einflussfaktoren wie:

Individuelle Faktoren:

- Motivation – Sinnhaftigkeit, Interessen, Anerkennung
- Wissen und Kompetenz
- Berufliches Selbstbild

Einzelorganisation:

- Interne Kooperation
- Vermeidung zu vieler parallel laufender Veränderungen und zu hoher Anfangsbelastungen
- Personelle Konstanz
- Vorgesetzte als Unterstützer der Reflexion in Veränderungsprozessen, Leitung - durch „die personelle und zeitliche Trennung zwischen Konzeption und Entwicklung der Innovation einerseits und ihrer Umsetzung andererseits“ kommt es bei Top-Down-Strategien mangels Beachtung der Bedürfnisse der Praxis häufig zu einer unzureichenden Übereinstimmung von Planung und Ausführung.
- Institutionelle Verankerung
Verknüpfung von Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung
- Wissen über den Bedarf von potenziellen Transferpartnern
- Direkter Kontakt, gute Praxisbeispiele, Demonstrationen

Programmebene:

- Zielklarheit und Verbindlichkeit
- Vielfältige Öffentlichkeitsarbeit zur Bündelung von Ergebnissen und Aufmerksamkeit, Information via Veranstaltungen, Presse und Internet, Materialien und Medien
- Kommunikationsstrategie - Raum für Austausch mit Expertinnen und Experten sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren
- Regionale wissenschaftliche Begleitung – nicht nur auf Programmebene
- ausreichende Ressourcen und
- langer Atem, Berücksichtigung der Zeitdimension bei Transferaktivitäten.

Systemebene:

- Politische Unterstützung
- Ausreichende Ressourcen
- Verankerung von Neuerungen in Fortbildung und Professionalisierung – langfristig statt punktuell
- Systematische Vernetzung mit Regelstrukturen, regelmäßiger Austausch von Akteuren und Organisationen
- Abstimmung von flankierenden Maßnahmen
- Einbettung in die Regionen.
(vgl. GRÄSEL/JÄGER/WILLKE 2006, 500ff., 528, 535ff.)

Die Liste der Indikatoren, die Transfer ermöglichen oder begrenzen, ließe sich fortsetzen - „aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive ist hinsichtlich möglicher Kriterien für einen ‚gelingenden‘ Transfer jedoch Zurückhaltung angebracht, gibt es doch keine allgemein anerkannte und zureichende Maßeinheit zur Bestimmung kognitiven Fortschritts, mit dem wissens- und wissenschaftshistorische Vorgänge evaluiert werden könnten“. (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER2013, 50)

Transfer wird häufig als Vermittlung zwischen Angebot und Nachfrage aufgefasst. Dabei wird verkannt, dass es sich nicht nur um eine Frage der Gestaltung und attraktiven Verpackung von Informationen im Sinne des Marketings handelt. Vielmehr gilt es, sich mit Nutzern in Verbindung zu setzen, Vernetzungen mit zuständigen Stellen zu schaffen, Produkte à jour zu halten und – gerade für innovative Entwicklungen - den Bedarf und das Bewusstsein zu wecken. Je mehr es um die Veränderung tiefsitzender Überzeugungen und Handlungsmuster geht, umso mehr bedarf es wiederholter Reflexionsleistungen und Möglichkeiten des sozialen Austauschs, die wiederum einen Schub des Umlernens und Umdenkens auslösen und Entwicklungen in Gang bringen können.

KLEIN stellt fest, „dass der heutigen Überproduktion der Wissenschaften ein Lesedefizit gegenübersteht.“ (KLEIN 2016) So gilt auch für Medien, die an die Praxis gerichtet sind: „Da viele Medien sehr langlebig sind und vor allem die Quantität des durch die empirischen Wissenschaften produzierten Wissens immense Dimensionen angenommen hat, sind Zeit und Aufmerksamkeit nicht nur wesentliche Ressourcen des individuellen Erkenntnissubjekts bzw. Wissenschaftlers, sondern zugleich nicht zu unterschätzende limitierende Faktoren bei der institutionellen Verbreitung und Verarbeitung von Wissen.“ (BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 25)

Auf die Thematik Offenheit versus Resistenz, Erkenntnisbarrieren und Transferverweigerung, Beharrungskräfte, Widerstände, inkommensurable Denkstile sei an dieser Stelle nur verwiesen.

Einen Schritt voraus - zur Expansivität und Asymmetrie des Transfers

Die Erforschung der Wirksamkeit liegt in erster Linie im Interesse der Initiatoren, Träger und Förderer von Modellversuchen. Veränderungen produzieren bekanntlich Gewinner und Verlierer; die Rollen von Wissensgeber und -nehmer strukturieren Transferprozesse, wenn „Wissenstransfers von einem Gebiet in ein anderes häufig von dem Wunsch angeleitet sind, mit überlegenem Wissen aus dem Herkunftskontext ein Problem im Zielkontext zu lösen (...) Eine Bedingung für den Transfer von Kenntnissen und Verfahren ist die ungleiche Verteilung von Wissensbeständen.“ Daher ist Transfer

zwischen Betrieben, die „miteinander tendenziell in Konkurrenz stehen immer eine Gratwanderung“. Prototypisch für eine solche Ungleichgewichtung und einen Wissensvorsprung ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Mit der quantitativen Ungleichverteilung gehen Wertimplikationen und Zuschreibungen von Prestige und Hierarchie einher. BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER konstatieren eine dem Transfer zugrunde liegende Expansivität und Asymmetrie auf epistemischer wie sozialer Ebene, insofern als die Gefahr besteht, dass diese Ungleichverteilung im Entwicklungskontext von den Akteuren diagnostiziert wird, „worauf sie den Transfer dem Zielkontext gewissermaßen verordnen“. In dem Maße, wie Wissensbestände aufgedrängt werden und die notwendige Motivation und Modifikation dort aber fehlen, zumal wenn es vermeintlich nur eine beste Lösung gibt, verfehlen ‚imperialistische‘ Denksysteme es, diesen Transfer zu ermöglichen. In den Zielkontexten bildet sich - den realen Konkurrenzverhältnissen auf dem Markt entsprechend - nicht selten eine Abwehrhaltung aus in Gestalt des „Not-invented-here-Syndroms“, die sich transferhemmend auswirken kann und zu einer verstärkten Verfremdung von übernommenen Elementen führt. Die damit einhergehende „strategische Verschwiegenheit“, indem man sich eben nicht bezieht und anschließt, erschwert nachfolgend die wissenschaftliche Rekonstruktion von Wirkungen. Daher gilt es, die asymmetrische Struktur von Wissenden und Nicht-Wissenden, Überlegenen und Unterlegenen im Prozess der Wissensumverteilung im Sinne eines bidirektionalen Austauschs konsequent aufzuheben. (vgl. BEHRS/GITTEL/KLAUSNITZER 2013, 153, 40, 57-61, 65f., 268f., 161) - Um die notwendige Wechselseitigkeit und Augenhöhe zu erreichen, ist es überdies wichtig, auch den eigenen Weg mitzuteilen, wie man zu den Ergebnissen und Erkenntnissen gelangt ist, und Transferpartner möglichst von Beginn der Entwicklung an einzubeziehen.

5 Zielerreichung

Die aufgeführten Untersuchungsschritte mit den erzielten Zwischenergebnissen wurden sukzessive konkretisiert und realisiert; sie entsprechen der Projekt- und Meilensteinplanung. 2015 wurde ein Beirat konstituiert; beide Sitzungen und nachfolgende Rückkopplungen waren außerordentlich produktiv und unterstützend.

Als begrenzenden Punkt erweisen sich die Rahmenbedingungen, insofern die halbe Stelle Sachbearbeitung nicht wie ursprünglich geplant zur Verfügung steht. Zudem überlagerten 2014 noch notwendige Nacharbeiten zum Transfer des Modellprogramms „Qualität“ das Forschungsprojekt. Das Ineinandergreifen von Transferpraxis und Transferforschung bereicherte jedoch die Reflexion und den Diskurs. Aus den genannten Gründen wurde die Projekt- und Meilensteinplanung 2015 angepasst und in zeitlicher Hinsicht geringfügig modifiziert.

6 Ausblick und Transfer

Angesichts des Forschungsstandes, dessen Aufnahme aufgrund des weiten Forschungsfeldes noch andauert, besteht insgesamt zum einen - zumindest vorläufig - der Eindruck, dass aufgrund der Komplexität Wirkungen und Effekte nur exemplarisch, kaum systematisch und vollständig erfasst werden können.

Zum anderen liegt es nahe, dass die Bildungspraxis selbst - insbesondere das Bildungspersonal - ihr erfahrungsbasiertes Wissen und ihre Binnensicht auf Lerneffekte mehr dokumentieren und reflektieren sollte entlang eigener Indikatoren und Kriterien. Stockmann bezeichnet die Selbst-Erforschung der Praxis als „Alltagsevaluation“ im Rahmen einer dynamischen Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (siehe: STOCKMANN 2000). Um die Praxisforschung der beteiligten Akteure zu fördern

und unterstützen, könnte externe Wissenschaft eine supervisorische Rolle einnehmen. Andererseits sind die Bewertungskriterien in Wissenschaft und Praxis nicht immer identisch und konsensfähig. Entscheidend ist, dass beide Formen und Interpretationen nicht gegeneinander ausgespielt werden, da eine Trennung von Transferpraxis und Transferforschung nicht zielführend erscheint.

PRENGEL/FRIEBERTSHÄUSER/LANGER betonen: „Dieses Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz und damit das Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Perspektiven fördert den Erkenntnisprozess.“ Prinzipiell stehen vier „Erkenntnismodi (...) qualitative und quantitative Zugänge sowie deren Kombination; hinzukommen theoretische Zugänge“ zur Verfügung. (PRENGEL/FRIEBERTSHÄUSER/LANGER 2010, 33f.) Bei der Erforschung von Berufshandeln spielen lokales Wissen und „Praxisforschung als in professionelles pädagogisches Handeln eingelassene forschende Erkundung“ eine wichtige Rolle: „Wissenschaftliche Forschung bemüht sich vor allem um empirisch fundierte generalisierbare Theoriebildung. Gegenstand von Praxisforschung hingegen ist die konkrete fallbezogene“ Reflexion von Arbeitssituationen. „Mischformen aus Praxisforschung und wissenschaftlicher Forschung entstehen, wenn Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen zusammenarbeiten zum Beispiel in der Handlungsforschung (...) Wenn Praktiker/-innen in ihrem eigenen Handlungsfeld mit wissenschaftlichen Methoden und mit dem Ziel, einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs zu leisten, forschen (...), lässt sich diese Form der Eigenforschung der Handlungsforschung zuordnen.“ (PRENGEL 2010, 788f.) Indem Implementierung, Auswirkungen, Bedingungen und Vorannahmen laufend und systematisch von den Beteiligten expliziert und kritisch-konstruktiv reflektiert werden, kann dies gelingen und nach außen transparent werden.

Veröffentlichungen

2014

Beitrag zum Sammelband:

SCHEMME, Dorothea: Neue Wege der Berufsausbildung – Programme und Modellversuche als Instrumente zur Förderung der Qualität und pädagogischen Professionalität. In: FISCHER, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld. BIBB-Reihe ‚Berichte zur beruflichen Bildung‘, 173-190.

Praxisbezogene Publikation:

BIBB (Hrsg.): Leitfaden „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“.

<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7503>

BIBB (Ed.): Compendium – Quality of In-Company Vocational Education and Training

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7602

Sowohl die DE als auch die EN Version sind 2016 als Ausdruck in 2. Auflage erschienen.

Policy Paper:

BIBB (Hrsg.): Ergebnisse, bildungspolitische Empfehlungen und Handlungsperspektiven aus dem Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und –sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“. Bonn. (unv.)

2015

Handbuch der Aus- und Weiterbildung:

SCHEMME, Dorothea: Qualitätsinstrumente für die betriebliche Weiterbildung.

Handbuch der Aus- und Weiterbildung 267. Erg.- Lfg., September 2015, 24 S.

2016

Wissenschaftliches Diskussionspapier (wdp 167):

SCHEMME, Dorothea: Qualität im Ausbildungs- und Forschungsprozess als gemeinsame Aufgabe und soziales Konstrukt der Beteiligten. In: SCHEMME, Dorothea; PFAFFE, PETER (HRSG.): Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. BIBB (Hrsg.). Bonn 2016, 5-25
<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7889>

Handbuch Berufsbildungsforschung (Aktualisierung für die 3. Auflage)

SCHEMME, Dorothea: Prozessorientierte Modellversuchsansätze im Bereich der Aus- und Weiterbildung. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. (i.E.)

Wissenschaftliches Diskussionspapier (wdp):

SCHEMME, Dorothea: Zum Transfer von Bildungsinnovationen aus außerschulischen Modellversuchen des Bundes. In: LE MOUILLOUR, Isabelle; GEIBEN, Marthe (Hrsg.): (Internationaler und nationaler) Wissens – Transfer in der beruflichen Bildung. BIBB (Hrsg.) 11 S. (i. E.).

Sammelband:

SCHEMME, Dorothea: Wissenstransfer als Herausforderung für Praxis und Forschung. In: SCHEMME, Dorothea/ NOVAK, Hermann/ Garcia-Wülfing, Isabel (Hrsg.): Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge zur Transferforschung. - BIBB (Hrsg.) – Bielefeld (i. E.).

Literaturverzeichnis

- BECK, Ulrich; BONSS, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989, 7-45.
- BECK, Ulrich; BONSS, Wolfgang: Soziologie und Modernisierung. Zur gesellschaftlichen Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35, Heft 4, 381 ff..
- BEHRS, Jan; GITTEL, Benjamin; KLAUSNITZER, RALF: Wissenstransfer. Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis. Frankfurt am Main 2013.
- BERGMANN, B.; SONNTAG, Karlheinz (Hrsg.): Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Unternehmen. Göttingen 1999, 287-313.
- BERGSMANN, Evelyn; SPIEL, Christiane: Präsentation im Rahmen der DeGEVAL-Jahrestagung an der Universität Wien 2008.
- BEYWL, Programmevaluation in pädagogischen Berufsfeldern – begriffliche und konzeptionelle Grundlagen. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 27 KÜNZEL, Klaus (Hrsg.) Sonderdruck. Köln 1999.
- BÖHLE, Fritz: Transfer aus sozialwissenschaftlicher Sicht unter Einbeziehung von Erfahrungen aus verschiedenen Entwicklungsprogrammen. In: SCHEMME, Dorothea; NOVAK, Hermann; GARCIA-WÜLFING, Isabel (Hrsg.): Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge zur Transferforschung. BIBB (Hrsg.). Bonn (i.E.).
- BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Wiesbaden 2005.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT (BMZ) (Hrsg.): Handreichung: Wirkungen und wirkungsorientiertes Monitoring von Beiträgen Beruflicher Bildung und Beschäftigungsförderung zu sozialer (Re-) Integration in (Post-) Konfliktsituationen. Bonn 2012.

- BURGER, Barbara: Lernen um anzuwenden: Zur Förderung des Praxistransfers sozial-kommunikativer Kompetenzen. Paderborn 2005.
- DEHNBOSTEL, Peter; DIETRICH, Andreas; HOLZ, Heinz: Thesen/Kernaussagen zum Beitrag Modellversuche zur BIBB-Festschrift 40 Jahre BIBB 27.05.09 (unv.). Siehe auch: DEHNBOSTEL, Peter; DIETRICH, Andreas; HOLZ, Heinz: Modellversuche im Spiegel der Zeit. In: BIBB (Hrsg.): 40 Jahre BIBB. 40 Jahre Forschen – beraten – Zukunft gestalten. Bonn 2010, 151.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT (GIZ) GmbH (Hrsg.): Wirkung messen – zu Wirkung beitragen. Bonn 2015.
- EULER, Dieter: Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107 (2011), 520-542.
- EULER, Dieter: Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101 (2005) 43-57.
- EULER, Dieter: Transfer von Modellversuchsergebnissen: Theoretische Fundierungen, empirische Hinweise und erste Konsequenzen. In: BENTELE, P. u.a.: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, 225-267.
- FLICK, Uwe: Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: HOFFMEYER-ZLONTIK, Jürgen H.-P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen 1992, 12-55.
- GRÄSEL, Cornelia; JÄGER, Michael & WILLKE, Helmut et al.: Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes, S. 447-566. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In: NICKOLAUS, Reinhold, GRÄSEL, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler 2006.
- GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse Wiesbaden 2004.
- HANKE, Barbara: Von der Lern- in die Arbeitssituation: Über den Transfer von Sozialkompetenzen. In: DUMPERT, Michael; EULER, Dieter; HANKE, Barbara; REEMTSMA-THEIS, Monika: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. BIBB (Hrsg.) 2003, 123-162.
- HAUBRICH, Karin: Sozialpolitische Innovationen ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie – Evaluation am Beispiel der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Münster 2009.
- HOLLAND-CUNZ, Barbara: Gefährdete Freiheit. Über Hannah Arendt und Simone de Beauvoir. Opladen 2012.
- HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. BIBB (Hrsg.). Bonn 2005.
- HUPFER, Barbara: Wirkungsorientierte Programmevaluation. Eine Synopse von Ansätzen und Verfahren einschlägiger Institutionen in Deutschland. BIBB (Hrsg.) Wissenschaftliches Diskussionspapier: wdp Heft 86. Bonn 2007.
- KLEIN, Wolfgang zit. in: VEC, MILOS, FAZ -Feuilleton 12.02.16.
- KÖSEL, Edmund: Eröffnungsrede zum Kongress „Lernlandschaften: Zwischen Praxistipps und Werbung“. 1. Lernkongress des ETI European Telecoaching Institute e.V. am 10. Oktober 2003 im Freiburger Konzerthaus Quelle: Internet.
- LENTZ, Sebastian: Praxis – relevant für die Forschung. Was heißt eigentlich Wissenstransfer in Soziologie und Raumwissenschaften? In: WZB-Mitteilungen, Heft 150, Dezember 2015, 23-25.

- LÜDERS, Christian; HAUBRICH, Karin: Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe: Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. München 2006, 6-23.
- MANDL, Heinz; PRENZEL, Manfred; GRÄSEL, Cornelia: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft, 20/1992, 126-143.
- MAYNTZ, Renate; NEIDHARDT, Friedhelm; WEINGART, Peter; WENGENROTH, Ulrich (Hrsg.): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Bielefeld 2008.
- MYRDAL, Gunnar: Objektivität in der Sozialforschung. Frankfurt/M. 1969.
- NEIDHARDT, Friedhelm; MAYNTZ, Renate; WEINGART, Peter; WENGENROTH, Ulrich: Wissensproduktion und Wissenstransfer. Zur Einleitung. In: MAYNTZ, Renate; NEIDHARDT, Friedhelm; WEINGART, Peter; WENGENROTH, Ulrich (Hrsg.): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Bielefeld 2008, 34.
- NICKOLAUS, Reinhold; ZIEGLER, Birgit; ABEL, Marcus; ECCARD, Carmen; AHEIMER, Renate: Transferkonzepte, Transferprozesse und Transfereffekte ausgewählter Modell- und Schulversuchsprogramme. Expertise I zum Transferforschungsprogramm. In: NICKOLAUS, Reinhold; GRÄSEL, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler 2006.
- PAHL, Jörg; BRANDT, Michael: Wirkungsforschung im Rahmen von Modellversuchen – Defizite, Ansätze, Perspektiven. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. BIBB (Hrsg.). Bonn 2005, 88-106.
- PONGRATZ, Hans J.; TRINCZEK, Rainer (Hrsg.): Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotentiale einer Forschungsstrategie. Berlin 2010.
- PRENGEL, Annedore; FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje: Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara ; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 2010, 17-39.
- PRENGEL, Annedore: Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 2010, 785-801.
- RAUNER, Felix: Modellversuche in der beruflichen Bildung. Zum Transfer ihrer Ergebnisse. ITB-Forschungsberichte 3. Bremen 2002, 1-45.
- ROELKE, Thorsten: Ist ein gelungener Transfer auch ein guter Wissenstransfer? Effektivität und Effizienz als Maßstab der Transferqualität. In: ANTOS, Gerd; WEBER, Tilo (Hrsg.): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität und Effizienz. Frankfurt/M. et al. 2005, 41-53 (Transferwissenschaften 4).
- SCHÄFFTER, Ortfried. Lt. Beiratsprotokoll vom 18.11.2015 (unv.)
- SCHNEIDEWIND, Uwe; SINGER-BRODOWSKI, M.: Transformative Wissenschaft. 2. Auflage Marburg 2014.
- SCHNEIDEWIND, Uwe: Urbane Reallabore – ein Blick in die aktuelle Forschungswerkstatt. In: www.pnd.de – Planung neu denken.
- SCHNEIDEWIND, Uwe; SCHECK, H.: Die Stadt als „Reallabor“ für Systeminnovationen. In: RUCKERT-JOHN, J. (Hrsg.): Soziale Innovationen und Nachhaltigkeit. Wiesbaden 2013, 229-248.
- SCHNEIDEWIND, Uwe: Nachhaltigkeit als Kompass – Neue Leitbilder für Wissenschaft, Lehre und Forschung. Vortrag an der FU Berlin 7/2013.

- SLOANE, Peter: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992.
- STEHR, Nico: Wissenschaftliches Wissen und soziales Handeln: Überlegungen zum Problem des Wissenstransfers. In: REBEL, Karlheinz (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim 1989, 48-71.
- SONNTAG, Karlheinz; STEGMAIER, Ralf; JUNGSMANN, Anke: Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 26. Jg. 1998. HEFT 4, 327- 347.
- STOCKMANN, Reinhard: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2000.
- SCHUBERT, Christian: Psychoimmunologie und Psychotherapie. 2. Auflage. Stuttgart 2011.
- WEINGART / LENTSCH: Wissen - Beraten - Entscheiden. Weilerswist 2008.
- VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.): Diskussionspapier Wirkungsorientierung. BONN 2012.
- VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.): Positionspapier Wirkungsbeobachtung. Qualität statt Beweis. Bonn 2010.
- WEISCHER, Christoph: ExpertInneninterview. In: DIAZ-BONE, Rainer; WEISCHER, Christoph (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2015, 127.
- WIDMER, Thomas: Wirkungsevaluation zu Maßnahmen der Demokratieförderung. In: STROBL, Rainer; LOBERMEIER, Olaf; HEITMEYER, Wilhelm (Hrsg.): Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratischen Kultur. Wiesbaden 2012, 41-68.
- WIDMER, Thomas; BEYWL, Wolfgang; FABIAN, Carlo (Hrsg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden 2000.
- ZIMMER, Gerhard: Durch Modellversuche zu Erkenntnisgewinn und Praxisinnovation? Zur Positions-, Funktions- und Interessenbestimmung der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: EULER, Dieter (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?. Nürnberg: IAB der Bundesanstalt für Arbeit (BeitrAB214) 1998, 595-607.
- ZIMMER, Gerhard: Evaluation der Lehre durch logische Rekonstruktion der Lernhandlungen. In: CLEMENS, Ute; STRÜBING, Jörg (Hrsg.): Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften. Opladen 2000, 113-131.