

Mehr Praxis in der Bildungsforschung? Eine Studie zu Praxisperspektiven in Forschungsprojekten¹

Ulrike Hartmann², Mareike Kunter^{2,3}

² DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

³ Goethe-Universität Frankfurt am Main

Zusammenfassung

In der Studie wird untersucht, welche Formen und Ausprägungen der Einbeziehung von Praxisperspektiven in Forschungsprojekten realisiert werden. Es wird ein theoriegeleitetes Kodierschema vorgestellt und auf Interviews aus sieben Bildungsforschungsprojekten angewendet. Alle Forschenden berücksichtigen Praxisperspektiven in ihrer Arbeit, wobei hinsichtlich Erscheinungsformen und Ausmaß sowohl zwischen als auch innerhalb von Projekten deutliche Unterschiede bestehen. Profilanalysen verdeutlichen den Mehrwert einer mehrdimensionalen Betrachtung von Praxistransfer.

Plus de pratique dans la recherche en éducation? Une étude sur les perspectives pratiques dans les projets de recherche

Résumé

L'étude examine les formes et les caractéristiques de l'intégration des perspectives pratiques dans les projets de recherche. Un schéma de codage basé sur la théorie est présenté et appliqué aux interviews de sept projets de recherche en éducation. Tous les chercheurs tiennent compte des perspectives pratiques dans leur travail, bien qu'il existe de nettes différences entre les projets et à l'intérieur de ceux-ci en ce qui concerne les manifestations et l'ampleur. Les analyses de profil mettent en évidence la valeur ajoutée d'une approche multidimensionnelle du transfert de la pratique.

More practice in educational research? A study on practice perspectives in research projects

Abstract

The study examines which forms and characteristics of the inclusion of practice perspectives are realized in research projects. A theory-based coding scheme is presented and applied to interviews from seven educational research projects. All researchers incorporate practice perspectives in their work, with significant differences in manifestations and extent both between and within projects. Profile analyses illustrate the added value of a multidimensional view of practice transfer.

¹ Für die Unterstützung bei der Datenaufbereitung bedanken wir uns bei Julia Christensen, Luise Krebel, Amelie Strötzel und Anna Widder.

Dass Bildungsforschung praktisch relevante Erkenntnisse hervorbringen soll, die sich in Veränderungen in Schule, Ausbildung und Bildungsadministration niederschlagen, ist eine so alte wie vieldiskutierte Forderung. Begriffe wie *Theorie-Praxis-Problem* oder *Research Practice Gap* verdeutlichen allerdings, dass mit dieser Forderung vielfältige Herausforderungen verbunden sind. Diese betreffen sowohl das „Angebot“ – also die Erkenntnisse, die die Bildungsforschung zur Verfügung stellt – als auch die „Nutzung“ durch die Praxiszielgruppen (Brühwiler & Leutwyler, 2020). In den letzten Jahren haben sich die Debatten um Herausforderungen des Praxistransfers in der Bildungsforschung in der Entwicklung umfassender Modelle niedergeschlagen, die eine Verringerung der postulierten *Research Practice Gap* als bidirektionale Aufgabe konzeptualisieren und an den genannten Herausforderungen ansetzen. Ein solches Modell (Farley-Ripple, May, Karpyn, Tilley & McDonough, 2018) stellt den Rahmen für die in diesem Beitrag vorgestellte empirische Analyse von Praxisperspektiven in Projekten der empirischen Bildungsforschung dar. Ziel der Studie ist es, Wege aufzuzeigen, mit denen Praxisperspektiven in Forschungsprojekten verstärkt werden können.

1 Das Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis – Herausforderungen und theoretische Zugänge

1.1 Herausforderungen evidenzbasierter Bildungspraxis

Zur Etablierung einer evidenzbasierten Bildungspraxis wurde viele Jahre die Medizin zum Vorbild genommen. Evidenzbasierte Medizin impliziert, dass sich Praktiker*innen in ihren professionellen Entscheidungen an der jeweils besten, aktuell verfügbaren Evidenz orientieren (Antes & Lang, 2014, Sackett et al., 1996). Die Übertragbarkeit dieses Konzeptes auf den Bildungsbereich gestaltet sich allerdings als herausfordernd und wird intensiv diskutiert.

Aktuelle Forschungsbefunde thematisieren hauptsächlich die Perspektive der Nutzung von bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen. Diese zeigen recht einheitlich, dass Lehrkräfte (als eine viel beachtete Zielgruppe von Erkenntnissen der Bildungsforschung) im Berufsalltag nur gelegentlich wissenschaftliche Befunde rezipieren und sich hauptsächlich auf ihre eigenen Erfahrungen, subjektive Theorien oder Ratschläge anderer Kolleg*innen verlassen (Cain, 2016; Ercan et al., 2021; Hetmanek et al., 2015; Hinzke, Gesang & Besa, 2020; Joram, Gabriele & Walton, 2020; Lysenko et al., 2015).

Zu den Herausforderungen aufseiten der Bildungsforschung überwiegen bislang theoretische Reflexionen darüber, welche Erkenntnisse Bildungsforschung hervorbringt und inwiefern diese relevant für eine pädagogische Praxis sein können und sollen (z.B. Prenzel, 2010). Stark (2017) weist darauf hin, dass Erkenntnisse der Bildungsforschung weniger als direktes Handlungswissen, sondern vielmehr als Orientierungswissen verstanden werden können, dessen Übertragung auf einzelne Unterrichtssituationen eine kontinuierliche, kritische Auseinandersetzung erforderlich macht. Brühwiler und Leutwyler (2020) reflektieren die vielfach formulierte Forderung nach *Praxisrelevanz*, die an Vertreter*innen der Bildungsforschung gerichtet wird. Sie argumentieren, dass das zentrale Ziel von Forschung „immer Erkenntnisgewinn“ (ebd., S. 23) bleibe, und dass sowohl Begrifflichkeiten („Welche Forschung ist für welche Praxis und wofür relevant?“ ebd., S. 23) als auch die Frage, *wer* darüber bestimmt, dass etwas praxisrelevant ist, näher spezifiziert werden müssen.

Die identifizierten Herausforderungen sowohl auf Angebots- als auch auf Nutzungsseite schlagen sich in ausführlichen Debatten über das Verhältnis von Bildungsforschung und Schulpraxis nieder (z. B. Bellmann & Müller, 2011; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Hammersley, 2013; Neuweg, 2011). Sie betreffen das zugrundeliegende Verständnis einer linearen Übertragung von gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen in eine pädagogische Praxis, die diese zur Verbesserung ihres Handelns nutzen kann. Kritisiert wird, dass die unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken von Forschung und Praxis in solchen linear angelegten Transfervorstellungen kaum Berücksichtigung finden (vgl. Coburn & Stein, 2010; Hammersley, 2013; Hartmann, Decristan & Klieme, 2016; Tenorth, 2011).

Ausgehend von diesen Debatten gewinnen zunehmend Ansätze an Bedeutung, die Bildungsforschung und Bildungspraxis als *Professional Communities* betrachten (Coburn & Stein, 2010; Penuel et al., 2015; Wenger, 1998), die mit einer professionellen Identität des jeweiligen Berufsfeldes einhergehen, und die weitgehend unabhängig voneinander agieren und sich weiterentwickeln. Nach diesem Verständnis erscheint ein linearer Transfer von Forschungsergebnissen in Praxis-Communities eher unwahrscheinlich, da professionelle Grenzen zwischen den Berufsfeldern Bildungsforschung und pädagogischer Praxis dafür übertreten werden müssen (Hartmann & Decristan, 2018). Persönlicher Interaktion und Kommunikation zwischen Akteur*innen der unterschiedlichen Communities wird daher große Bedeutung beigemessen. Theoretische Konzepte des *boundary crossings* (Akkerman & Bakker, 2011; Penuel et al., 2015), oder die Etablierung von *third spaces* (Zeichner, 2010) werden herangezogen, um nicht-lineare Wege des Transfers zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis beschreiben und entwickeln zu können.

Solche Ansätze ermöglichen es, die vielfältigen Herausforderungen zwischen Bildungsforschung und pädagogischer Praxis als bidirektionale Aufgabe zu verstehen und den Blick stärker als bisher der Seite der Bildungsforschung zuzuwenden bzw. den Möglichkeiten, die Forschende realisieren können, um Austausch und Interaktion mit Praxiszielgruppen zu fördern und die Nutzung von Erkenntnissen wahrscheinlicher zu machen.

1.2 Theoretische Zugänge zum Wissenschaft-Praxis-Transfer

Die in den letzten Jahren entwickelten Modelle zur Konzeptualisierung des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspraxis versuchen der oben genannten Komplexität und den damit einhergehenden Herausforderungen Rechnung zu tragen. Brühwiler und Leutwyler (2020) beschreiben ein Angebots-Nutzungs-Modell zur Praxisrelevanz von Forschung, in dem sie eine Systematisierung sowohl aufseiten der Forschung (Typen, Funktionen, Prozesse) als auch aufseiten der schulischen Praxis (Voraussetzungen, Verarbeitungsprozesse) unter Einbeziehung der jeweiligen Professional Communities sowie wesentlicher Rahmenbedingungen vornehmen. Praxisrelevanz wird in diesem Modell aufgliedert in eine Relevanz für Unterricht, für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, für das Bildungssystem und für die weitere Gesellschaft.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt das Rahmenmodell von Farley-Ripple und Kolleg*innen (2018). Dieses ist etwas sparsamer angelegt und macht Annahmen darüber, wie Bemühungen von Forschung und Praxis im Hinblick auf sechs Dimensionen des Transfers (Evidence, Dissemination, Interpretation, Participation, Frequency, Decision Stage) mit dem Ausmaß der Kluft (Research Practice Gap) zusammenhängen. Die Dimensionen sind für die Forschungs-

und Praxisseite analog formuliert und schließen an Coburns (2003) Verständnis einer tiefenorientierten Auseinandersetzung zur Implementation von Forschungsbefunden in die schulische Praxis an. Die Autor*innen postulieren, dass intensivere Aktivitäten auf den Tiefendimensionen zu einer Reduktion der Lücke zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis führen sollten.

Das Modell von Farley-Ripple zeigt somit unterschiedliche Qualitätsmerkmale auf, durch die sich ein erfolgreicher Wissenschaft-Praxis-Austausch auszeichnet. Interessant ist dabei, dass verschiedene Bereiche von Transferaktivitäten benannt werden und dass mithilfe der genannten Dimensionen unterschiedliche Ansätze abgeleitet werden können, wie Transfer besser gelingen könnte. Will man die Frage beantworten, wie empirische Bildungsforschung praxisrelevanter arbeiten kann, sind vor allem diejenigen Dimensionen interessant, die durch die Akteur*innen der Forschung im Verlauf eines Projektes beeinflusst werden können. Der Fokus der folgenden Darstellung liegt daher auf den Dimensionen Dissemination, Partizipation, Interpretation und Häufigkeit. Jede Dimension wird zunächst definiert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für Transferaktivitäten zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis eingeordnet. Darüber hinaus wird der bisherige Forschungsstand zu jeder Dimension skizziert. Wir wählen zur Beschreibung aller Aktivitäten auf diesen Dimensionen den übergeordneten Begriff der Berücksichtigung von Praxisperspektiven. Dies schließt sowohl Reflexionen als auch handlungsnahen Facetten der Auseinandersetzung von Forschenden mit Akteur*innen der pädagogischen Praxis ein, die als Zielgruppe der eigenen Forschung angesehen werden.

Dissemination

Laut Farley-Ripple et al. (2018) wird die Kluft zwischen Forschung und Praxis verringert, wenn Forschungsergebnisse über eine Vielzahl von Kanälen verbreitet werden. Die Autor*innen nehmen an, dass die Auswahl von Verbreitungskanälen sowohl mit individuellen Präferenzen der Forschenden als auch mit von ihnen antizipiertem Nutzungsverhalten der Zielgruppen zusammenhängt. Sie beschreiben ein Kontinuum, das sich von einer selektiven Auswahl weniger Informationskanäle bis zu einer breiten Nutzung von Kanälen und Formaten erstreckt. Empirische Befunde zu Nutzungspräferenzen von Schulpraktiker*innen legen nahe, dass die von Forschenden hauptsächlich genutzten Formate (Zeitschriften- oder Buchpublikationen) von Praxiszielgruppen nur wenig rezipiert werden (Cain, 2016; Ercan et al., 2021; Hetmanek et al., 2015; Lysenko et al., 2015). Zunehmende Bedeutung erhalten mittlerweile digitale Informationskanäle (z.B. Social Media, Webauftritte, Foren, Blogs). Ältere Studien (z.B. Procter et al., 2010) verweisen darauf, dass diese von Forschenden eher selten genutzt werden. Sie bieten allerdings Potenzial für eine bidirektionale Kommunikation mit Praxiszielgruppen und könnten damit im Sinne des Rahmenmodells als ein vielversprechender Weg für die Reduktion der Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis gelten. Für die Bildungsforschung sind uns keine Studien bekannt, die systematisch erfassen, welche Kommunikationskanäle von Forschenden bedient werden, um Akteur*innen der pädagogischen Praxis über Forschungsergebnisse zu informieren.

Partizipation

Die Dimension Partizipation wird im bidirektionalen Rahmenmodell als essentiell für einen erfolgreichen Erkenntnistransfer angesehen. „*Who participates is as important as the evidence*

itself“ (Farley-Ripple et al., 2018, S. 239). Das Kontinuum reicht dabei von forschenden Einzelpersonen oder kleinen Gruppen ohne Praxiseinbindung bis hin zu institutionsübergreifenden kollaborativen Forschungsverbänden mit Wissenschafts- und Praxispartnern.

Eine besonders intensive Form der Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis können Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften (WPP) darstellen (Coburn & Penuel, 2016; Lillejord & Børte, 2016). Hierbei handelt es sich um Partnerschaften, die langfristig angelegt sind, und deren Beteiligte sich auf die Lösung von Praxisproblemen konzentrieren und auf Augenhöhe miteinander agieren. Dabei wird nicht nur der Fokus der Arbeit gemeinsam ausgehandelt und verantwortet, sondern auch Datenmaterial gemeinsam erhoben und analysiert, um relevante Fragestellungen aus der schulischen Praxis zu klären (Anderson & Shattuck, 2012). Erste empirische Befunde sprechen für das Potenzial solcher Ansätze (Snow, Lawrence & White, 2009; Farrell, Harrison & Coburn, 2019; Kerr et al., 2006). Allerdings eignen sich nicht alle wissenschaftlichen Projektkontexte gleichermaßen für diese intensive Form der Zusammenarbeit. Insbesondere in Projekten, in denen weniger anwendungsorientiert gearbeitet wird, z.B. weil zunächst Grundlagen für eventuelle spätere Interventionen erarbeitet werden, erscheinen solche aufwendigen Kooperationsformen, die ein wechselseitiges und langfristiges Commitment erfordern, weniger naheliegend. WPP erfordern zudem eine von Beginn an bestehende kooperative Projektstruktur mit Institutionen aus Wissenschaft und Bildungspraxis.

Eine niederschwellige Form der Partizipation kann das sogenannte Brokering darstellen, d.h., ein Vermitteln zwischen Bildungsforschung und schulischer Praxis durch Dritte, die vor allem an den Schnittstellen dieser beiden Bereiche aktiv sind. Die Rolle von Brokern kann sowohl von Individuen (z.B. Bakx et al., 2016; Hartmann & Decristan, 2018) als auch von Institutionen (Prewitt, Schwandt & Straf, 2012) eingenommen werden. Broker sind dadurch charakterisiert, dass sie Erfahrungen in beiden Professional Communities aufweisen und somit dabei unterstützen können, das Verständnis und die Anschlussfähigkeit für die jeweils andere Seite zu erhöhen. Für Schnittstellen zwischen Bildungsforschung und schulischer Praxis liegen erste Erkenntnisse dazu vor, welche Voraussetzungen Broker mitbringen sollten, um erfolgreiche Vermittlungsarbeit leisten zu können, beispielsweise hinsichtlich kommunikativer Fähigkeiten und einer hohen Flexibilität und Anpassung für die verschiedenen Kontexte, in denen sie sich bewegen (Bakx et al., 2016). Systematische Forschung dazu, auf welche konkreten Formen des Brokerings in Projekten der Bildungsforschung zurückgegriffen wird und mit welchen Ergebnissen diese einhergehen, fehlt allerdings bislang.

Interpretation

Die Dimension Interpretation adressiert die komplexen Bezüge zwischen bereitgestellten wissenschaftlichen Informationen und deren Implikationen für Zielgruppen in der Bildungspraxis. Grundlegend im Rahmenmodell ist die Annahme, dass einer erfolgreichen Nutzung von Forschungsergebnissen Schlussfolgerungen und Interpretationen vorausgehen, die je nach individuellen Voraussetzungen wie Vorwissen, Interessen und Rahmenbedingungen unterschiedlich ausfallen können. Diese Annahme wird durch eine Vielzahl von Befunden gestützt (vgl. Sinatra et al., 2014 für einen Überblick), und auch für den Bereich der Bildungsforschung immer wieder konstatiert (Bauer et al., 2017; Beach et al., 2006; Honig & Coburn, 2008). Forschende, die sich der unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten und Voraussetzungen ihrer Zielgruppen bewusst sind, können durch gezielte Strategien Einfluss darauf nehmen, dass ein hohes Verständnis ihrer Forschungsergebnisse erreicht wird. Dies führt idealerweise

zu einer Reduktion von Missverständnissen, Übergeneralisierungen o.ä. bei der Rezeption von Forschungsergebnissen durch Praktiker*innen. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erscheint dafür aufseiten der Forschenden essentiell. Weiterhin sind Kontaktmöglichkeiten zwischen Forschenden und Praxisakteur*innen wichtig, um sich mit den Bedarfen und Voraussetzungen in der Bildungspraxis auseinandersetzen zu können. Empirische Studien zur Sichtweise von Bildungsforschenden auf die Interpretation ihrer Studienergebnisse durch Praktiker*innen sind uns nicht bekannt. Erkenntnisse darüber, inwiefern Forschende über Herausforderungen ihrer Praxiszielgruppen reflektieren und daraus Strategien ableiten, beispielsweise um häufige Fehlkonzepte über Bildung zu adressieren (z.B. de Bruyckere et al., 2015), erscheinen bedeutsam für einen gelingenden Praxistransfer.

Häufigkeit

Die Dimension Häufigkeit impliziert im Rahmenmodell von Farley-Ripple et al. (2018), dass Praxisperspektiven zu verschiedenen Zeitpunkten im Projektverlauf berücksichtigt werden können und sollten. Dies schließt direkt an die Debatten zum Verhältnis von Forschung und Praxis an, denn nach einem traditionellen Verständnis wird ein Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis erst zum Ende eines Forschungsprojektes relevant, wenn neue Erkenntnisse generiert worden sind und in Anwendungsformate (Technologien, Interventionen etc.) überführt werden können. Farley-Ripple und Kolleg*innen (2018) hingegen bemessen den Erfolg praxisrelevanter Forschung auch daran, wie häufig Berührungspunkte zwischen Forschung und Praxis hergestellt werden. Je mehr Kontinuität in den anderen Dimensionen hergestellt wird, desto wahrscheinlicher ist eine Reduktion der Kluft zwischen Bildungsforschung und (schulischer) Praxis. Unseres Wissens existieren zu dieser Dimension keine empirischen Studien, die Aussagen zur Häufigkeit von Kontakten zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis im Verlauf von Forschungsprojekten ermöglichen.

2 Ziel der Studie

Ausgehend von den skizzierten Herausforderungen, die einen Transfer und Austausch zwischen Bildungsforschung und pädagogischer Praxis erschweren, thematisieren neuere Modelle diesen als bidirektionale Aufgabe, in denen sowohl die Angebots- als auch die Nutzungsseite Beachtung findet. Ziel dieser Arbeit ist es, die *Angebotsseite* der Forschenden zu beleuchten, die bislang kaum in empirischen Studien Niederschlag findet.

Wir gehen der übergeordneten Frage nach, welche Formen der Einbeziehung von Praxisperspektiven von Forschenden im Rahmen ihrer Projekte realisiert werden.

Anhand des Rahmenmodells von Farley-Ripple et al. (2018) erfassen wir vier Dimensionen (Dissemination, Partizipation, Interpretation und Häufigkeit), die von Forschenden zur Intensivierung des Praxistransfers herangezogen werden können. Durch Interviews mit Bildungsforschenden, die mittels eines qualitativ-quantifizierenden Vorgehens analysiert werden, sollen folgende Teilfragen beantwortet werden:

1. Welche Formen und Ausprägungen von Praxisperspektiven auf den Dimensionen Dissemination, Partizipation, Interpretation und Häufigkeit lassen sich in Projekten der Bildungsforschung identifizieren?
2. Inwieweit lassen sich Projekttypen mit hoher bzw. geringer Ausprägung von Perspektiven über die Dimensionen hinweg identifizieren?

3 Methode

3.1 Studienkontext

Die Interviewstudie wurde in den Jahren 2020 und 2021 durchgeführt. Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf das Eingangsinterview eines längerfristig angelegten Entwicklungsprojektes. Ziel des Gesamtprojektes war es, Transferaktivitäten in Projekten der Bildungsforschung zu erfassen und über verschiedene Maßnahmen zu unterstützen und anzuregen. Alle Projektleitungen, die im Rahmen der Studie interviewt wurden, waren Teil einer Einrichtung, in der empirische Bildungsforschung in verschiedenen Facetten betrieben wird. Voraussetzung für eine Teilnahme war, dass die jeweiligen Projekte bei Teilnahmebeginn noch eine verbleibende Laufzeit von mindestens einem Jahr hatten, damit eine Weiterentwicklung von Transfermaßnahmen innerhalb der Projektlaufzeit erfolgen konnte. Leitungspersonen aus sieben laufenden Forschungsprojekten nahmen freiwillig teil. In dem Eingangsinterview wurden sie zu verschiedenen Aspekten des Praxistransfers interviewt. Jedes Interview dauerte ca. 60 Minuten. Pandemiebedingt fanden die Interviews über ein virtuelles Videokonferenztool statt und wurden digital aufgezeichnet. Sechs Interviews wurden von der Erstautorin geführt, ein weiteres von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter. Aus Gründen der potenziell möglichen Identifikation einzelner Personen über die Projektzugehörigkeiten innerhalb der kleinen Stichprobe wurden keine demographischen Daten erhoben. Die Interviewten sind den Autorinnen bekannt. Tabelle 1 gibt Einblick in die Projektkontexte und Zielgruppen der sieben Forschungsprojekte. Alle Projekte sind durch Drittmittel finanziert und wurden im Rahmen kompetitiver Ausschreibungsverfahren beantragt (DFG (3x), Bundesministerien (2x), EU-Förderung (1x), Sonstige (1x)). Die durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderten Projekte sind in der Regel vornehmlich auf Grundlagenforschung ausgerichtet, während die anderen Projekte tendenziell einen höheren Anwendungsbezug intendieren. Inhaltlich sind die Projekte in den Feldern Unterrichtsqualität sowie Kompetenzmessung und Lernprozessen von Schüler*innen und Lehrenden zu verorten. Die Projekte arbeiten vorwiegend im quantitativen Methodenspektrum (z.B. experimentelle Studien, Large Scale Assessments, Befragungsstudien), wobei mehrere Projekte zusätzlich qualitative Datenquellen wie Interviews oder Gruppendiskussionen mit Schüler*innen oder Lehrkräften einbeziehen.

Tab. 1: Kontexte der untersuchten Projekte der empirischen Bildungsforschung

Nr.	Projektart	Adressatengruppen Bildungspraxis
P1	Interventionsstudien	Schulen
P2	Unterrichtsdiagnostik	Schulen
P3	Testentwicklung und Technologietransfer	Hochschulen
P4	Testentwicklung	Schulen
P5	Testentwicklung	Hochschulen
P6	Evaluationsstudien	Schulen
P7	Evaluationsstudien	Außerschulische Bildungspraxis

3.2 Interviewleitfaden

Die Interviews wurden durch einen Leitfaden strukturiert. Zu jeder der vier Dimensionen aus dem Rahmenmodell wurden vorbereitete Fragen gestellt. Wenn Antworten der Befragten weiterer Erläuterung bedurften, wurden dazu jeweils weitere Rückfragen gestellt, die vor allem auf die Erfragung weiterer Details im Hinblick auf die Berücksichtigung von Praxisperspektiven abzielten.

Dissemination:

- Wie veröffentlichen Sie wichtige Ergebnisse des Projektes?
- Welche Medien und Kanäle werden genutzt?
- Bitte benennen Sie ein konkretes Beispiel für ein Produkt aus dem Projekt, das an die Zielgruppe der Praxis gerichtet ist.

Partizipation:

- Aus welchen Personen besteht das Projektteam?
- Gibt es Personen im Projektteam, die sowohl die Wissenschaft als auch die (Schul-/Hochschul-)Praxis gut kennen?
- Findet im Projektverlauf ein direkter Austausch mit Personen aus der (Schul-)Praxis statt?

Interpretation:

- Was könnten aufseiten der Zielgruppen Herausforderungen sein, wenn sie die Ergebnisse aus dem Projekt lesen und verstehen sollen?
- Gibt es aus Ihrer Sicht in den Zielgruppen der Praxis Voraussetzungen, Vorannahmen oder Überzeugungen, die hinderlich für das Verständnis der Projektergebnisse sind?
- Wo sollte man in Ihrem Projekt ansetzen, wenn man die Projektergebnisse für Zielgruppen aus der (Schul-)Praxis verständlich machen möchte?
- Gibt es Strategien, die Sie im Projekt anwenden, um es der Zielgruppe zu erleichtern, die Projektergebnisse zu verstehen?

Häufigkeit:

- Wenn Sie das Projekt im Zeitverlauf betrachten – von der Antragstellung bis zum Projektabschluss: An welchen Stellen spielt die (Schul-)Praxis eine Rolle für Sie und für Ihre Arbeit im Projekt?

3.3 Kodiermanual zur mehrdimensionalen Erfassung der Berücksichtigung von Praxisperspektiven

Basierend auf Literatursichtungen (z.B: Bruehwiler & Leutwyler, 2020; Farley-Ripple et al., 2018; Hartmann & Decristan, 2018; Straub, Kulin & Ehmke, 2021) wurde zur Erfassung der Dimensionen Dissemination, Partizipation, Interpretation und Häufigkeit ein Kategoriensys-

tem entwickelt. Dabei war keine vollständige Explikation und Operationalisierung der Dimensionen intendiert. Ziel war es vielmehr, Kategorien zu erhalten, die Aussagen über Formen, Strategien und Intensitäten der Berücksichtigung von Praxisperspektiven in Bildungsforschungsprojekten ermöglichen. Das vollständige Kodiermanual mit Beispielen aus den analysierten Transkripten ist im Anhang aufgeführt.

Für die Dimension *Dissemination* liegt der in dieser Studie gesetzte Fokus auf interaktiven Kommunikationsformaten, in denen Forschende und Zielgruppen aus der Praxis eine Möglichkeit zu Austausch und Interaktion erhalten. Diese wurden unterteilt in digitale interaktive Formate (z.B. Social Media, Foren, Blogs) und analoge interaktive Formate (z.B. Vorträge, Briefings, Beratungen, Netzwerkarbeit).

Für die Dimension *Partizipation* wurde erfasst, inwieweit Personen der Praxis-Zielgruppen aktiv im Projektteam mitarbeiten. Hier wurden einmalige Mitarbeit von mehrmaliger und durchgehender Mitarbeit unterschieden. Außerdem wurde kodiert, inwieweit Broker in das Projekt involviert werden. Broker wurden definiert als Personen, die sowohl die Forschungs- als auch die Praxisperspektive aus eigener (beruflicher) Erfahrung kennen. Die Kategorie des Brokerings kann sich sowohl auf Einzelpersonen als auch auf Gruppen von Personen beziehen, die eine Brückenfunktion zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis einnehmen.

Die Berücksichtigung von Praxisperspektiven bezüglich der Dimension *Interpretation* wurde durch zwei Oberkategorien erfasst. Zum einen wurde kodiert, ob und in welcher Weise Vorannahmen, Bedarfe oder Herausforderungen der Zielgruppen aus der Praxis vonseiten der Forschenden in ihrer Arbeit berücksichtigt werden. Hier wurde zwischen indirekter Berücksichtigung, direkter Berücksichtigung und kooperativer Berücksichtigung unterschieden. Zum anderen wurde erfasst, inwieweit im Projekt gezielte Strategien angewendet werden, um an solchen Vorannahmen, Bedarfen oder Herausforderungen der Praxis anzusetzen und das Verständnis der Projektergebnisse zu erleichtern. Dabei wurden wissenschaftsnähere Strategien (z.B. das Schreiben praxisnaher Implikationen im Rahmen wissenschaftlicher Veröffentlichungen) von praxisnäheren Strategien (z.B. die Erstellung von Erklärvideos oder Online-Kursen für Praxiszielgruppen) unterschieden.

Bezogen auf die Dimension *Häufigkeit* wurde kodiert, wie häufig und zu welchen Zeitpunkten im Projektverlauf direkte Praxiskontakte in der Projektarbeit entstehen.

3.4 Analyseschritte

Alle Interviews wurden durch eine externe Agentur nach erweiterten semantischen Transkriptionsregeln verschriftlicht (Dresing & Pehl, 2018).

Segmentierung: Ausgehend von den Leitfragen zu den vier Dimensionen wurden die Materialabschnitte identifiziert, die zur Anwendung des Kodierschemas herangezogen wurden. Zusätzlich wurden alle Interviewabschnitte mit in das zu kodierende Material aufgenommen, in denen sich die Befragten zur Berücksichtigung von Praxisperspektiven äußerten, ohne dass dies direkt der Beantwortung der entsprechenden Leitfragen zuzuordnen war. Jedes Interview wurde von zwei studentischen Mitarbeiterinnen in dieser Weise bearbeitet. Zweifelsfälle wurden gemeinsam mit der Erstautorin festgelegt.

Kodierung: Anhand des dargestellten Manuals wurden die ausgewählten Materialsegmente kodiert. Dabei wurden jeweils 30% des Materials gleichzeitig von zwei studentischen Mitarbeiterinnen kodiert, was der Überprüfung der Reliabilität diente. Basierend auf den Empfehlungen von Wirtz & Caspar (2002) wurde für nominalskalierte Kategorien Cohen's Kappa sowie für ordinalskalierte Kategorien das Rangkorrelationsmaß Kendall's Tau als Übereinstimmungsmaß berechnet. Für alle Dimensionen wurden gute bis sehr gute Übereinstimmungen erzielt (0.81-1.00, für Koeffizienten siehe Kodiermanual im Anhang), so dass die restlichen 60% des Materials für jede der Dimensionen von jeweils einer studentischen Projektmitarbeiterin allein kodiert werden konnten. Zweifelsfälle wurden im Projektteam bis zur Konsensfindung diskutiert.

Identifikation und Entfernung von Duplikaten: Alle kodierten Textabschnitte wurden von der Erstautorin des Beitrags auf das Vorkommen von Duplikaten geprüft. In diesem Schritt wurden über die Erstnennung hinaus alle Kodierungen entfernt, die sich auf ein und denselben Sachverhalt bezogen. Dadurch wurde potenziellen Verzerrungen vorgebeugt, die sich durch die Erhebungsform des Interviews ergeben können, wenn die Interviewten an mehreren Stellen auf dieselben Aktivitäten rekurren.

Erstellung von Projektprofilen: Um Profile der Projekte anhand der Dimensionen des Praxistransfers zu erstellen, wurden die Einzelkodierungen jedes Projektes zu einem Gesamtwert für jede Oberkategorie aggregiert. Jede Oberkategorie wird dafür in drei Niveaustufen eingeteilt (0 = gering, 1 = mittel, 2 = hoch), um eine vergleichende Profildarstellung über Kategorien hinweg zu ermöglichen. Für die Kategorien D_interaktiv und I_Strategien impliziert dies, dass die Stufe 0 für Projekte vergeben wurde, bei denen keine Disseminationskanäle bzw. keine Strategien kodiert wurden. Stufe 1 wurde dann vergeben, wenn interaktive Disseminationsformate entweder analog oder digital eingesetzt wurden, bzw. wenn wissenschaftsnähere Strategien zur Interpretation aufseiten der Zielgruppen etabliert wurden. Stufe 2 beschreibt die Kombination analoger und digitaler Formate bzw. den Einsatz praxisnäherer Strategien. Alle weiteren Kategorien waren bereits bei der Kodierung des Datenmaterials dreistufig angelegt (siehe Abschnitt 3.3). Äußerungen, die sich auf in Planung befindliche Maßnahmen beziehen, werden für die Erstellung der Projektprofile nicht berücksichtigt.

4 Ergebnisse

4.1 Formen und Ausprägungen von Praxisperspektiven

In Tabelle 2 werden die Ergebnisse zu Formen und Ausprägungen von Praxisbezügen aus den Interviews dargestellt. Erkennbar ist, dass die genannten Praxisbezüge zu allen analysierten Kategorien im unteren einstelligen Bereich liegen und recht unterschiedlich über die Projekte verteilt sind.

Tab. 2: Formen und Ausprägungen von Praxisperspektiven

Dimension	Oberkategorie	Unterkategorie	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7
Dissemination (D)	Interaktive Disseminationsformate (D_i)	Digital interaktiv	1	0	0	0	0	0	0
		Analog interaktiv	0	0	0	1	2*	4	1
Partizipation (P)	Mitarbeit von Praxiszielgruppen im Projektteam (P_M)	Einmalig	0	0	0	0	0	0	0
		Mehrmalig	1	0	0	0	0	0	0
		Durchgängig	1	0	2	0	1	0	0
	Brokering-Funktionen im Projektkontext (P_B)	Einmalig	0	0	0	1	0	0	0
		Mehrmalig	3	2	2	5	2	1	3
		Durchgängig	1	1	1	0	2	1	4
Interpretation (I)	Berücksichtigung von Annahmen, Bedarfen, Herausforderungen der Praxiszielgruppen (I_B)	Indirekt	3	3	0	2	2	0	0
		Direkt	2	2*	3	0	4+1*	2	4
		Kooperativ	0	0	2	0	0	1	1
	Strategien zur Erleichterung von Ergebnisinterpretationen (I_S)	Einfache Strategien	0	0	0	1	1	3	1
		Elaborierte Strategien	1	1*	0	0	1	0	0
	Häufigkeit (H)	Häufigkeit von Praxiskontakten im Projektverlauf (H_P)	Einmalig	0	1	1	0	0	1
Mehrmalig			0	0	0	1	0	0	0
Kontinuierlich			1	0	0	0	1	0	1

Anmerkungen: * Diese Nennungen beziehen sich auf Projektabschnitte, die zur Zeit des Interviews in Planung waren, jedoch noch nicht durchgeführt wurden.

Dissemination

Drei der von uns analysierten Projekte haben analoge Formate (z.B. mündliche Briefings oder Vorträge) für die anvisierten Zielgruppen etabliert. Beispielsweise tritt Projekt 6 mit Lehrkräften und Schulleitungen in Form von Praxistagungen in Kontakt:

wie so kleine Praxistagungen, wo Lehrkräfte eingeladen werden und auch Schulleitungen, aber auch Vertreter der Bildungspolitik und so weiter [...]. (P6)

Interaktive Disseminationsformate kommen außerdem unter Einbeziehung potenzieller Broker zum Einsatz, beispielsweise durch Institutionen der Bildungspolitik und -administration, wie der folgende Ausschnitt illustriert:

Und die Absprache war, dass wir in regelmäßigen Abständen zum einen so eine Politik-konsultation machen. Also da werden, unsere Befunde, werden direkt an die Politik quasi wieder rückgespiegelt, in diesen Konsultationen. Also da sagt die Politik ... oder das Ministerium sagt, wir möchten gerne mehr wissen zur ..., zu Webvideos beispielsweise, [...]. Und dann sagen wir denen, wie wir da gerade ..., was da jetzt Status quo ist. Also das ist eine Rückmeldungsform, die wir haben. (P7)

In einem Projekt wird Social Media als digitales, interaktives Format genutzt, um Projektergebnisse an die Praxiszielgruppe zu kommunizieren. Zwei Projektleitungen nennen keine interaktiven Disseminationsformate im Rahmen ihrer Projektarbeit.

Partizipation

Die Dimension Partizipation wird in drei der analysierten Projekte sowohl über eine durchgängige Projektmitarbeit von Praxispersonen als auch über Formen des Brokering realisiert.

Brokering (Kategorie *P_Brokering*) tritt in allen Projekten mehrmalig oder dauerhaft auf und wird gestützt durch jeweils mehrere Akteure, die eine solche Brückenfunktion erfüllen.

Eine Form des Brokering sind informelle Kontakte, die zu einzelnen Lehrkräften bestehen, und die von den Projektleitenden angesprochen werden, um Praxisperspektiven einzubringen:

Und da hatte ich zum Beispiel am Anfang auch meine persönlichen Kontakte in meinem Umfeld, also die Lehrkräfte, die ich jetzt persönlich kenne, halt auch mal angesprochen und gefragt, wie das denn da im Unterricht ist. (P4)

Stärker ausgeprägte Brokering-Aktivitäten treten auf, wenn beispielsweise Personen des Projektteams starke Bezüge zu Praxiszielgruppen aufweisen. Dies entsteht vornehmlich dann, wenn solche Bezüge aufgrund berufsbiographischer Besonderheiten (z.B. eigenes Lehramtsstudium) bereits vor Projektbeginn fest etabliert sind.

Eine aktive Mitarbeit von Personen der Praxiszielgruppen (Kategorie *P_Mitarbeit*), die mit Verantwortlichkeiten für Teile der Projektdurchführung verbunden ist, findet hingegen nur in drei der analysierten Projekte statt und ist an ein bis zwei Einzelpersonen im Projektteam gebunden. Dies sind in der Regel Hilfskräfte oder Praktikant*innen, die studienbegleitend bereits als Aushilfskräfte an Schulen arbeiten.

Wir haben einen HiWi, der Lehramt studiert. Also der kennt die Forschungsperspektive aus seiner HiWi-Tätigkeit, [...]. Aber das ist für uns sehr hilfreich, weil wir nämlich immer, wenn wir Fragen haben, ist das für Lehrkräfte verständlich oder wie kann man Lehrkräfte besser ansprechen, ihm alles vorlegen können und er sozusagen unser Lehrerexperte ist. (P1)

Interpretation

In allen Projekten werden durch die Projektleitungen Herausforderungen, Annahmen und Voraussetzungen der Praxiszielgruppen antizipiert, die für das Verständnis der Projektinhalte und -ergebnisse zu berücksichtigen sind (Dimension Interpretation). Dies geschieht in zwei Projekten (P2 und P4) ausschließlich indirekt über eine individuelle Reflexion der Projektleitung zu potenziellen Verständnisschwierigkeiten der Zielgruppen. Dies spiegelt sich auch in der Formulierung der Projektleitenden wider, die z.B. durch einschränkende Modalisierungen wie *glauben* oder *vermuten* gekennzeichnet sind.

ich vermute, dass Lehrkräfte oder dass nicht alle Lehrkräfte halt jetzt so viel von Large Scale Assessments halten, also von solchen Lernstandserhebungen oder sonstigen Bildungsvergleichsstudien. (P4)

Allerdings glaube ich halt, dieses Thema ist wirklich ganz besonders wenig zugänglich für die Praxisperspektive, eben weil es so wenig bisher darüber aufklärt, wie die Ergebnisse zustandekommen (P2)

In der Mehrzahl der Projekte sind Bedarfe und Herausforderungen der Zielgruppen Gegenstand von wissenschaftsinternen Diskussionen im Projektkontext (*1_Berücksichtigung_direkt*).

Wir haben diejenigen [im Projektteam], die sich um das Feedback kümmern und sagen, hier, wie muss formatives Assessment – weil auch das haben wir in dem Projekt vorher nicht gemacht –, wie muss das Feedback aussehen, damit es bei Studierenden Interesse für das Fördermaterial weckt und zu einer Verbesserung, einem Kompetenzzuwachs führt, also erst mal Reflexion und dann vielleicht Kompetenzzuwachs. (P3)

Darüber hinaus haben drei Projekte kooperative Formate etabliert, mit deren Hilfe sie die Perspektive ihrer Zielgruppen berücksichtigen können, z.B. in Form von Fokusgruppen, Interviews oder gemeinsamen Veranstaltungen mit der Bildungspraxis.

Dadurch dass das so ein dialogischer Prozess ist für uns, sind wir permanent eigentlich dabei, die Kommunikation abzugleichen zwischen ihnen und zwischen ..., also zwischen Leuten aus der [Bildungs]praxis – als ihnen bezeichnet – und uns, also für Leute aus der Forschung, also weil wir natürlich gerade in Bezug auf Methodik einen bestimmten Sprech haben, eine Art, Dinge zu formulieren, die für die Leute aus der Fachpraxis nicht immer nachvollziehbar sind. (P7)

Weiterhin lässt sich bezogen auf die Dimension Interpretation feststellen, dass fast alle Projekte gezielt Strategien anwenden, um das Verständnis der Projekthinhalte für Praxiszielgruppen zu erleichtern. Dies sind überwiegend wissenschaftsnähere Strategien, die im Rahmen der regulären Forschungsarbeit angewandt werden können (z.B. vereinfachte methodische Darstellung oder die Formulierung praktischer Implikationen in wissenschaftlichen Publikationen). In zwei Projekten (P1 und P5) werden praxisnähere Strategien (z.B. Erstellung eines Erklärvideos) angewendet. In einem weiteren Projekt (P2) wird auf die Notwendigkeit der Entwicklung solch praxisnäherer Strategien explizit hingewiesen.

Aber um das auszubilden – glaube ich –, braucht es irgendwie so ein permanentes Feedback-System. So, und was nicht von außen sozusagen aufgelegt ist, sondern irgendwie von innen funktioniert. Das könnte ich mir vorstellen. Und dass dann eben Lehrkräfte mehr lernen, so eine Art Sicherheit zu entwickeln in diesen Interaktionen, und irgendwie so ein gemeinsames Verständnis. (P2)

Häufigkeit

Im Projektverlauf entstehen in fast allen Projekten direkte Kontakte zur Bildungspraxis. Es sind allerdings große Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunktes und der Kontinuität feststellbar. In drei Projekten (P2, P3, P6) werden Praxiskontakte zu einzelnen umgrenzten Zeitpunkten (z.B. Datenerhebung) hergestellt. In den Projekten P1, P5 und P7 sind Praxiskontakte kontinuierlich über den gesamten Projektverlauf etabliert. P4 lässt sich der Mittelkategorie zuordnen, da an verschiedenen Stellen (Eingangs- und Abschlussphase des Projektes) sowie durch verteilte private Kontakte während des Projektverlaufs Bezüge zur Bildungspraxis hergestellt werden, ohne dass diese kontinuierlich in das Gesamtprojekt einfließen.

4.2 Projektprofile

Die Profilgrafik (Abb. 1) zeigt für jedes Projekt alle Kategorien in der jeweils höchsten Ausprägung, die über das gesamte Transkript kodiert wurde.

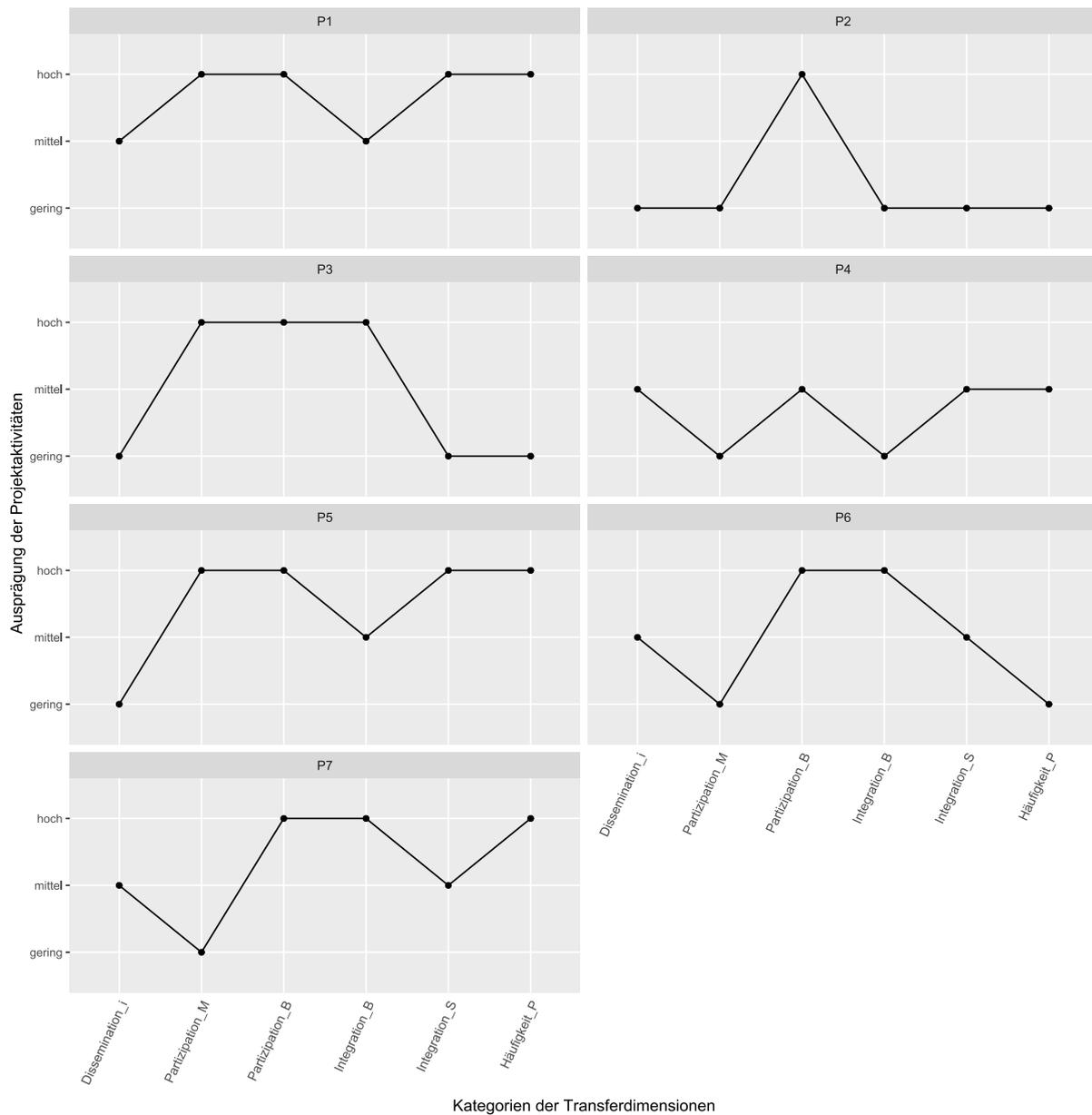


Abb. 1: Transferprofile der analysierten Forschungsprojekte²

Insgesamt zeigt sich eine große Varianz, sowohl hinsichtlich der Kategorien innerhalb der Projekte als auch zwischen den Projektprofilen. Vier Projekte (P1, P3, P5 und P7) weisen in mindestens drei Kategorien die höchste Stufe der Berücksichtigung von Praxisperspektiven auf. In Projekt 2 werden Praxisperspektiven hingegen kaum berücksichtigt. Lediglich Brokering-Aktivitäten einer einzelnen Person kommen in diesem Projekt dauerhaft zum Einsatz. Auch das Profil von Projekt 4 weist auf eine relativ geringe Berücksichtigung von Praxisperspektiven hin. In diesem Projekt wird für keine der von uns kodierten Kategorien die höchste Stufe erreicht. Bei vier Kategorien wird für dieses Projekt allerdings eine mittlere Ausprägung verzeichnet.

² Anmerkungen: Dissemination_I: interaktive Disseminationsformate; Partizipation_M: Partizipation Mitarbeit; Partizipation_B: Partizipation Brokering; Integration_B: Integration Berücksichtigung; Integration_S: Integration Strategien; Häufigkeit_P: Häufigkeit Praxiskontakte im Projektverlauf

Zwei Ansatzpunkte für Profiltypen finden sich in den von uns analysierten Projekten. So weisen die Projekte P6 und P7 annähernd identische Profile auf. Lediglich hinsichtlich der Häufigkeit von Praxiskontakten lassen sich Unterschiede feststellen. Diese finden in P7 regelmäßig statt, während sie in P6 nur vereinzelt auftreten. Die Projektkontexte (beide Projekte sind Evaluationsprojekte im Rahmen größerer Verbundvorhaben) könnten für Ähnlichkeiten im Hinblick auf Projektkonzeption und -durchführung sprechen, die sich in den Kategorien zur Berücksichtigung von Praxisperspektiven niederschlagen. Schwerpunkte beider Projekte liegen auf kontinuierlichen Brokering-Aktivitäten durch verschiedene institutionell verankerte Akteure an den Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis und der dauerhaften Berücksichtigung von Praxisperspektiven.

Einen weiteren ähnlichen Profilverlauf weisen die Projekte P1 und P5 auf. In diesen Projekten wird die kontinuierliche Berücksichtigung von Praxisperspektiven vor allem durch eine dauerhafte Mitarbeit von Personen gesichert, die den Praxiskontext des Projektes sehr gut kennen. Zudem sind diese Projekte dadurch gekennzeichnet, dass sie elaborierte Strategien entwickelt haben, wie Praxiszielgruppen besonders passgenau adressiert werden können. Diese beiden Projekte unterscheiden sich lediglich hinsichtlich der Dissemination von Projektergebnissen, wobei auch bei P5 zwei interaktive Formate geplant sind, wie in Tabelle 2 an der Kennzeichnung (*) zu erkennen ist.

Diese Ähnlichkeiten in den Profilen zeigen sich unabhängig von der Art der Zielgruppe, die in den Projekten anvisiert wird. So sind in beiden Projektpaaren jeweils unterschiedliche Praxiskontexte adressiert (Schulen vs. außerschulische Bildungspraxis sowie Schulen vs. Hochschule), siehe Tab. 1.

5 Diskussion

Akteur*innen und Institutionen der Bildungspraxis sind für die Bildungsforschung sowohl potenzielle Adressaten als auch deren primärer Untersuchungsgegenstand. Ob Lehrkräfte, Schulleitungen, Schüler*innen, Studierende, Auszubildende, Eltern, oder Akteur*innen der Bildungsadministration – sie alle sind Teil von Studien der Bildungsforschung und gleichzeitig Zielgruppen der durch diese Forschung generierten Erkenntnisse. Mit Projekten der empirischen Bildungsforschung ist somit prinzipiell immer ein Praxisbezug verknüpft. Inwieweit eine Einbeziehung von Praxisperspektiven von Forschenden im Rahmen ihrer Projekte realisiert wird, war die übergeordnete Fragestellung der vorgestellten Studie.

Die Interviewdaten ermöglichen Einblicke in die Realisierung von vier Dimensionen des Praxistransfers (Dissemination, Partizipation, Interpretation und Häufigkeit) aus dem Rahmenmodell von Farley-Ripple und Kolleg*innen (2018). Mithilfe eines kodierenden Verfahrens, welches durch eine quantifizierende Profilanalyse sowie Auszügen aus den Interviewtranskriptionen ergänzt wurde, konnten erste Erkenntnisse bezüglich Formen, Ausprägungen und Potenzialen für eine Berücksichtigung von Praxisperspektiven gewonnen werden, die an bestehenden Forschungslücken im Kontext von Bildungsforschungsprojekten anschließen.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Perspektiven der unterschiedlichen Praxiszielgruppen (Schulen, Hochschulen, außerschulische Praxis) werden in den von uns untersuchten Projekten der empirischen Bildungsforschung in vielfacher Weise berücksichtigt, wobei in Bezug auf Erscheinungsformen und Ausmaß starke Unterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb von Projekten erkennbar sind.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage lassen sich zu den vier Dimensionen Formen von Praxisbezügen in allen Projekten feststellen, auch wenn das Ausmaß insgesamt als eher gering einzuschätzen ist. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Formen des Praxisbezugs zeigt sich für die Dimension Dissemination, dass interaktive Formate nur selten in Projekten genutzt werden. Die Dimension Partizipation wird in den von uns analysierten Projekten hauptsächlich durch individuelle Brokering-Aktivitäten aufgegriffen, und deutlich seltener durch eine kontinuierliche und systematisch organisierte Mitarbeit von Praxispersonen im Projektteam. Dieser Befund steht im Einklang mit bisheriger Literatur (z.B. Hartmann & Decristan, 2018), und spricht dafür, dass Wissenschaft-Praxis-Transfer nach wie vor kaum institutionell verankert ist. Daher kommt den Aktivitäten von Einzelpersonen an der Schnittstelle eine hohe Bedeutung zu. Bezüglich der Dimension Interpretation wird ein hohes Reflexionspotenzial der befragten Projektleitungen ersichtlich – allerdings schlägt sich dieses Potenzial noch vergleichsweise wenig in elaborierten Strategien nieder, mit denen Voraussetzungen, Annahmen und Verständnisschwierigkeiten der Praxiszielgruppen direkt aufgegriffen werden können. Die Ergebnisse zur Dimension Häufigkeit weisen zudem darauf hin, dass Praxiskontakte in der Mehrzahl der Projekte lediglich in einzelnen Projektphasen hergestellt werden.

Die Profilanalysen verdeutlichen den Mehrwert einer dimensional Betrachtung von Praxisbezügen, wie sie das Rahmenmodell von Farley-Ripple et al. (2018) vorschlägt. Es lassen sich in unserer Stichprobe keine Projekte finden, die in ihren Praxisbezügen als durchgängig hoch oder niedrig eingeschätzt werden. Vielmehr findet sich eine große Varianz sowohl zwischen den Projekten als auch innerhalb jedes einzelnen Projektes hinsichtlich der von uns analysierten Kategorien. Erste Anhaltspunkte deuten darauf hin, dass ähnliche Projektkontexte mit Überlappungen hinsichtlich der Profilausprägungen einhergehen könnten. Möglicherweise handelt es sich bei diesem Ergebnis allerdings aufgrund der kleinen Stichprobe um einen Zufallsbefund. Dieser sollte zunächst durch weitere Studien validiert werden, bevor daraus Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

5.2 Limitationen

Die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse basieren auf einer kleinen Stichprobe von sieben Forschungsprojekten aus der empirischen Bildungsforschung. Sie sind somit nicht verallgemeinerbar für alle Projekte der Bildungsforschung und können nur erste explorative Hinweise auf Formen und Ausprägungen der Berücksichtigung von Praxisperspektiven geben. Hinsichtlich der konstatierten Forschungslücken – etwa zu den genutzten Disseminationskanälen von Bildungsforschungsprojekten – können die hier vorgestellten Daten nur erste Anhaltspunkte liefern, die durch repräsentative Erhebungen ergänzt werden sollten. Damit einhergehend wäre auch die Schlussfolgerung unzulässig, dass wir die Facetten einzelner Dimensionen des Rahmenmodells in den vorliegenden Daten vollständig erfasst haben. Sowohl die Formulierung der Leitfragen, die von den Ausführungen in Farley-Ripple und Kolleg*innen (2018) abgeleitet und auf den Studienkontext angepasst wurden, als auch die Auswahl der kodierten Aspekte und Merkmalsausprägungen sind als ein erster Versuch und nicht als eine

vollständige Abbildung der Dimensionen zu verstehen. Es ist zu vermuten, dass bei der Analyse weiterer Projekte auch eine Erweiterung der Formen und Ausprägungen zu den von uns betrachteten Dimensionen notwendig wird.

Die von uns analysierten Projekte bilden nichtsdestotrotz ein recht breites Spektrum von Projektzuschnitten der Bildungsforschung ab (Interventions-, Evaluations-, Testentwicklungs- und Unterrichtsdiagnostik-Projekte) und liefern erste Hinweise auf mögliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Kontexten der Projektkonzeption und -durchführung, wie die Profilanalysen zeigen. Auf Basis dieser Ansätze sollten in Folgestudien gezielte Stichprobenerweiterungen vorgenommen werden.

Weitere Einschränkungen kommen durch die Erhebungsmethode zustande. Die selbstberichteten Äußerungen der Projektleitungen stellen keine objektive Messung der tatsächlich erfolgten Maßnahmen zur Berücksichtigung von Praxisperspektiven im Projektverlauf dar. Möglicherweise könnte eine Erweiterung der Befragten über die Projektleitungen hinaus dazu führen, dass noch weitere Transferaktivitäten genannt werden. Es ist außerdem denkbar, dass die Leitfragen eine Tendenz zu sozial erwünschten Antworten hervorbringen können, weil es den Befragten unangenehm sein kann, Fragen komplett zu verneinen oder zu äußern, dass Facetten des Praxistransfers in der Projektdurchführung keine oder lediglich eine marginale Rolle spielen. Wir gehen daher davon aus, dass in den Interviews auch erste spontane Reflexionen über Projektaspekte angestoßen werden, ohne dass sich diese in konkreten Handlungen widerspiegeln. Durch zwei Maßnahmen in der Datenerhebung und Auswertung wurde diesem Problem begegnet: Zum einen wurden die Interviewten zu Beginn des Interviews explizit darauf hingewiesen, dass sie Ideen, die erst durch das Interview entstehen, als solche kennzeichnen, und sich auf Aspekte fokussieren sollen, die bereits im Projekt umgesetzt werden. Weiterhin wurden während des Kodierprozesses alle Äußerungen, die sich auf Planungen oder Ideen beziehen, separat markiert und für die Erstellung der Projektprofile nicht berücksichtigt. Wir können dennoch davon ausgehen, dass in einzelnen Fällen eine Überschätzung der Maßnahmen zur Berücksichtigung von Praxisperspektiven stattgefunden haben kann.

Neben dieser potenziellen Überschätzung erscheint allerdings auch eine Unterschätzung möglich. Dies ist dem Untersuchungszeitpunkt geschuldet, der aufgrund des längerfristig angelegten Gesamtprojektes so gewählt wurde, dass nur Forschungsprojekte mit einer ausstehenden Laufzeit von mindestens einem Jahr in die Stichprobe aufgenommen wurden. Ausgehend von einem traditionellen Verständnis von Praxistransfer lässt sich vermuten, dass Aspekte des Praxistransfers vorwiegend in den letzten Monaten der Projektdurchführung an Bedeutung gewinnen, wenn alle Datenanalysen abgeschlossen sind, Publikationen vorbereitet werden und Projektteilnehmende und Praxispartner*innen über Ergebnisse informiert werden. Dies könnte vor allem bei der Erfassung der Dimension „Dissemination“ zu einer Unterschätzung der tatsächlich genutzten Formate und Kommunikationswege geführt haben. In zukünftigen Studien sollte daher die Projektlaufzeit explizit berücksichtigt werden. Denkbar wäre ggf. auch eine Mindestlaufzeit, ab der die Erforschung der konkreten Berücksichtigung von Aktivitäten zum Praxistransfer sinnvoll erscheint, damit Aktivitäten bereits über das Planungsstadium hinausgehen und hinsichtlich ihrer Ausgestaltung eingeschätzt werden können.

5.3 Implikationen für die Forschung zum Praxistransfer und Praktiken der Bildungsforschung

Für die Forschung zum Praxistransfer in Projekten der empirischen Bildungsforschung lässt sich eine wesentliche Schlussfolgerung ableiten: Sowohl die neuere theoretisch-konzeptionelle Literatur (Brühwiler & Leutwyler, 2020; Farley-Ripple et al., 2018) als auch die hier vorgestellten empirischen Befunde legen nahe, dass es eine unzulässige Verkürzung wäre, in der Bildungsforschung von Projekten mit oder ohne Praxisbezug zu sprechen bzw. Grundlagen- und Anwendungsforschung dichotom voneinander zu unterscheiden. In allen von uns untersuchten Projektarten finden sich Aspekte der Berücksichtigung von Praxisbezügen, die jeweils höher oder geringer ausgeprägt sind. Eine dimensionale Betrachtung, wie sie das Rahmenmodell von Farley-Ripple und Kolleg*innen (2018) nahelegt, erscheint auch auf Basis unserer Befunde vielversprechend, um der Komplexität von Forschungs- und Transferarbeit in der empirischen Bildungsforschung gerecht zu werden. Bei zukünftiger Forschung zu diesem Themenbereich sollte auf Basis größerer Stichproben und unter Hinzuziehung quantitativer Verfahren strukturell geprüft werden, inwieweit die im Rahmenmodell vorgeschlagenen Dimensionen alle wesentlichen Aspekte beschreiben, ob weitere hinzugenommen werden sollten, und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen.

Perspektivisch können unsere Ergebnisse dazu beitragen, dass auch eine quantitative Erfassung der Berücksichtigung von Praxisperspektiven möglich wird. Unsere Interviewdaten geben Hinweise für die Entwicklung standardisierter Skalen, die in Fragebogenerhebungen eingesetzt werden können. Dies wäre aus unserer Sicht ein wichtiger Schritt, durch den Projektleitungen in ökonomischer Weise zu einer Reflexion und Evaluation ihrer eigenen Maßnahmen des Praxistransfers angeregt werden können.

Im Hinblick auf die Praktiken der empirischen Bildungsforschung lässt sich auf Basis unserer Ergebnisse folgern, dass Projektleitungen eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Verfügung steht, um Praxisbezüge zu verstärken. Die Aktivitäten, die in den von uns untersuchten Projekten implementiert werden, können als Beispiele dienen, wie Praxisperspektiven auf verschiedenen Dimensionen in die Arbeit in Forschungsprojekten einbezogen werden können. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass vor allem Aktivitäten des Brokering in allen Projekten etabliert werden können, und dass sich darüber hinaus auch verschiedene Formen einer kontinuierlichen Mitarbeit in Projekten der Bildungsforschung implementieren lassen. Ähnliches lässt sich für Interpretationshilfen und -strategien sowie für die Nutzung von interaktiven Disseminationsformaten konstatieren. Gleichzeitig zeigen unsere Befunde auf, dass die Aktivitäten auf verschiedenen Dimensionen in Forschungsprojekten noch ausbaufähig erscheinen. Dies betrifft vor allem, aber nicht ausschließlich, grundlagenorientierte Forschungsprojekte, die nicht in größere Verbundkontexte eingebunden sind. Bei diesen hängt es stärker von einzelnen Mitarbeiter*innen ab, ob Transferaktivitäten angestoßen und umgesetzt werden. Hier könnte vor allem die niederschwellige Einbeziehung von Praxispersonen (z.B. Lehramtsstudierende als studentische Hilfskräfte), dabei unterstützen, Praxisperspektiven immer wieder in die Projektarbeit einfließen zu lassen.

Wir gehen davon aus, dass weitere empirische Forschung über Praxistransfer dazu führen kann, dass in Projekten der Bildungsforschung ein umfassendes Verständnis von Transferaktivitäten entsteht und damit langfristig die Forderung nach „mehr Praxis in der Bildungsforschung“ besser ausdifferenziert werden kann. Auf dieser Grundlage könnten Forschende je nach Projektkontext entscheiden, an welchen Stellen sie ein „Mehr“ an Praxistransfer entsprechend den Zielen des Projektes realisieren können. Auch wenn nicht in jedem Projekt, das

Erkenntnisse für die Bildungspraxis generiert, aufwendige Formen der Berücksichtigung von Praxisperspektiven etabliert werden, kann das Verständnis über deren Formen und Ausprägungen unserer Ansicht nach dazu beitragen, die Motivation aufseiten der Forschenden für einen gezielten, umsetzbaren sowie kontinuierlichen Austausch mit Zielgruppen in der Bildungspraxis zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher, 41*(1), 16–25.
- Antes, G. & Lang, B. (2014). Evidenzbasierte Steuerung: Voraussetzungen und Vorgehen am Beispiel der Medizin. In BMBF (Eds.), *Bildungsforschung 2020 - Herausforderungen und Perspektiven* (pp. 128–145).
- Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M., & Beijaard, D. (2016). Boundary crossing by science teacher researchers in a PhD program. *Teaching and Teacher Education, 60*, 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.003>
- Bauer, J., Berthold, K., Hefter, M.H., Prenzel, M., & Renkl, A. (2017). Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen? *Psychologische Rundschau, 68*(3), 188–192.
- Beach, K. D., Becker, B. J., & Kennedy, M. M. (2006). Constructing conclusions. In C. F. Conrad & R. C. Serlin (Eds.), *The Sage handbook for research in education* (pp. 493–509). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.). (2011). *Wissen, was wirkt* (1. Aufl). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brühwiler, C. & Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs- Modells. *Beiträge Zur Lehrerinnen-Und Lehrerbildung, 38*(1), 21–36.
- Cain, T. (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher's soul: A narrative review. *European Journal of Teacher Education, 39*(5), 1–14.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher, 45*(1), 48–54.
- Coburn, C. & Stein, M. (2010). *Research and practice in education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*, 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*, 249–305.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. A., & Hulshof, C. D. (Eds.). (2015). *Urban myths about learning and education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse*. Marburg.
- Ercan, H., Hartmann, U., Richter, D., Kuschel, J., & Gräsel, C. (2021). Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften. *Die Deutsche Schule, 113*, 85–100. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.08>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher, 47*(4), 235–245.
- Farrell, C. C., Harrison, C., & Coburn, C. E. (2019). "What the Hell Is This, and Who the Hell Are You?" Role and Identity Negotiation in Research-Practice Partnerships. *AERA Open, 5*(2), 233285841984959. <https://doi.org/10.1177/2332858419849595>
- Hammersley, M. (2013). *The myth of research-based policy and practice*. London: Sage.

- Hartmann, U. & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 179–199. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4>
- Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Trempler, K., & Fischer, M. R. (2015). Wozu nutzen Lehrkräfte welche Ressourcen? *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 193–208.
- Hinzke, J. H., Gesang, J., & Besa, K. S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Honig, M. I. & Coburn, C. (2008). Evidence-Based Decision Making in School District Central Offices: Toward a Policy and Research Agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578–608. <https://doi.org/10.1177/0895904807307067>
- Joram, E., Gabriele, A. J., & Walton, K. (2020). What influences teachers' "buy-in" of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102980. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>
- Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112(4), 496–520.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education—a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., & Dagenais, C. (2015). Research use in education: An online survey of school practitioners. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 25(1), 35–54. <https://doi.org/10.26522/brocked.v25i1.431>
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- 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(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 21–37. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y>
- Prewitt, K., Schwandt, T., & Straf, M. L. (2012). *Using science as evidence in public policy*. Washington: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13460>
- Procter, R., Williams, R., & Stewart, J. (2010). *If you build it, will they come? How researchers perceive and use Web 2.0*. London: Research Information Network.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312, 71–72.
- Sinatra, G. M., Kienhues, D., & Hofer, B. K. (2014). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic cognition, motivated reasoning, and conceptual change. *Educational Psychologist*, 49, 123–138. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.916216>
- Snow, C. E., Lawrence, J., & White, C. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 325–344. <https://doi.org/10.1080/19345740903167042>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99–110.
- Straub, R., Kulin, S., & Ehmke, T. (2021). A transdisciplinary evaluation framework for the assessment of integration in boundary-crossing collaborations in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100952>
- Tenorth, H.-E. (2011). Nicht ohne Reputationsverluste. Wer Evidenz zum zentralen Kriterium der Bildungspolitik erhebt, wird allenfalls Informiertheit, nicht aber Klugheit oder gar Bildung befördern (250 No. 8). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO97805>

Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Anhang

Dimension	Oberkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Beispiel
Dissemination (D)	Interaktive Disseminationsformate (D_interaktiv) Beurteilerinnen-übereinstimmung: $\kappa = 0.91$		Formen der Verbreitung von Projektergebnissen, die Interaktion/ Austausch/ Dialog zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis ermöglichen	
		Digitale interaktive Formate		„[...] machen das tatsächlich über Soziale Medien, also Facebook-Gruppen und –ich glaube – Instagram haben wir.“
		Analoge interaktive Formate		„[...] wie so kleine Praxistagungen, wo Lehrkräfte eingeladen werden und auch Schulleitungen, aber auch Vertreter der Bildungspolitik und so weiter“
Partizipation (P)	Beteiligung von Praxiszielgruppen im Projektteam (P_Mitarbeit) Beurteilerinnen-übereinstimmung: $\tau = 0.81$		Personen aus der Bildungspraxis arbeiten im Forschungsprojekt mit	
		Einmalige Mitarbeit		<i>Kein Beispiel für einmaliges Brokering in den Daten vorhanden</i>
		Mehrmalige Mitarbeit		„Wir hatten auch einen Praktikanten bis vor ein, zwei Wochen, der Lehrer ist und der ein Praktikum im Rahmen von einem Aufbaustudium, was er gemacht hat, noch machen wollte. Und den konnten wir auch für so was [Fragenstellen bezüglich der Verständlichkeit von Inhalten für Lehrkräfte] immer ganz gut nutzen.“
		Durchgängige Beteiligung		„Also die Hochschullehrenden natürlich, also die Personen, die in dem Projekt sind, haben beide Lehrererfahrung also und Lehroutine.“ „Unser HiWi, der arbeitet auch schon studienbegleitend an einer Schule (. . .) schon seit Jahren. Das

				heißt, der hat auch wirklich viel Unterrichtserfahrung.“
	Brokering-Funktionen im Projektkontext (P_Brokering) Beurteilerinnen-übereinstimmung: $\tau = 0.81$		Kontakte zu Personen oder Gruppen mit „Brückenfunktion“ zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis werden für das Projekt genutzt.	
		Einmaliges Brokering		„Und die (Lehrkraft) hatte mir dann ihre Schwester empfohlen. Mit der hatte ich mal telefoniert. Das war ein einmaliger Kontakt“
		Mehrmaliges Brokering		„Dann hatte ich jetzt tatsächlich letztes Jahr recht viel mehr oder weniger informellen Kontakt mit Lehrkräften“
		Kontinuierliches Brokering		„Dieser Doktorand kommt halt aus der Schulpraxis. Das ist kein Psychologe. Und es war allerdings mehr Zufall. Das war jetzt nicht sozusagen vorher so gewählt.“
Interpretation (I)	Berücksichtigung von Annahmen, Bedarfen, Herausforderungen der Praxiszielgruppen (I_Berücksichtigung) Beurteilerinnen-übereinstimmung: $\tau = 0.96$		Von Forschenden wird antizipiert, welche Annahmen, Bedarfe und/oder Herausforderungen Personen aus der Praxis mitbringen, die ihr Verständnis der Ergebnisse des Forschungsprojektes beeinflussen können	
		Indirekte Berücksichtigung	Grundlegenden Überzeugungen und Annahmen der Praxis werden durch eigene Erfahrungen der Projektleitung oder durch externe wissenschaftliche Informationsquellen identifiziert.	„Also die Hoffnung ist, dass es den Lehrkräften erleichtert wird, [Projekthalt] im Unterricht zu implementieren, weil wir aus Beobachtungsstudien wissen, dass Lehrkräfte das relativ selten machen und dass ihnen auch das Wissen dazu fehlt, wie sie das am besten machen, welche Strategien wirksam sind und wie sie die explizit vermitteln können“
		Direkte Berücksichtigung innerhalb des Projektteams	Innerhalb des Projektteams wird über Annahmen, Bedarfe oder Herausforderungen der Praxiszielgruppen gesprochen und diese werden in der Projektdurchführung berücksichtigt.	„Und da könnte es schon wichtig sein, dann irgendwie zumindest in einer Form von Diskussion der Ergebnisse darauf einzugehen, wie die Praxis ist. [...] Also das Fernziel ist im Prinzip eine abschließende Empfehlung für oder gegen den Einsatz von [Projekthalt]“
		Kooperative Berücksichtigung	Das Projektteam initiiert unmittelbaren Austausch mit der Praxis, um potentielle Verständnisbarrieren	„eben auch Interviews führen, und da ganz stark den Austausch mit Lehrkräften suchen, um zu schauen, wenn wir mit Interventionen kommen wollen, was

			individuell zu identifizieren und die praktische Anwendbarkeit der Projektergebnisse gemeinsam zu diskutieren.	bringen die schon mit an Vorwissen und welche Teilbereiche zu [Projekthalt] interessieren sie auch und wo können wir da gut zusammenfinden “
	Strategien zur Erleichterung von Ergebnisinterpretationen (I_Strategien) Beurteilerinnen-übereinstimmung: $\tau = 1.00$		Von Forschenden werden gezielte Maßnahmen ergriffen, die das Verständnis und die Interpretation von Forschungsergebnissen erleichtern sollen, und die an antizipierten Herausforderungen aufseiten der Praxiszielgruppen ansetzen.	
		Einfache Strategien	Strategien, die dazu dienen, praktische Anreize zur Beschäftigung mit den Forschungsergebnissen zu schaffen und deren Transparenz zu erhöhen. Einfache Strategien sind in der Regel als Teil der wissenschaftlichen Projektarbeit ohne größeren zusätzlichen Aufwand umzusetzen.	„Das kann man dann auch inhaltlich weiter aufbereiten und sozusagen ausschmücken, um Inhalte, die aus Adressatsicht auch interessant wären, zu wissen und genauer zu kennen“
		Elaborierte Strategien	Strategien, die sich an den individuellen epistemologischen Überzeugungen der Praxiszielgruppe sowie deren strukturellen Rahmenbedingungen orientieren, um eine unvoreingenommene Interpretation der Forschungsergebnisse zu sichern. In der Regel sind diese mit höherem Aufwand aufseiten der Forschenden verbunden, da sie nicht zum wissenschaftlichen Teil der Projektarbeit gehören.	„[...] ein Produkt bereitstellen, so einen Online-Kurs, dass der irgendwie passend ist zu den Lehrbedingungen, die an den jeweiligen Universitäten dann vorzufinden sind. [...] Und Hochschullehrende haben für gewöhnlich nicht viel Zeit. Idealerweise speist man so was ein in die Kommunikationsstrukturen, die es eh schon gibt, für Hochschuldozierende, die sozusagen im Radar liegen, dass man da nicht eine neue Kommunikationsart startet oder einen neuen Kanal startet.“
Häufigkeit (H)	Häufigkeit von Praxiskontakten im Projektverlauf (H_Projektverlauf) Beurteilerinnen-übereinstimmung: $\tau = 0.85$		Im Projektverlauf von Antragstellung bis Projektabschluss fließen Perspektiven der Bildungspraxis durch direkte Kontakte in die Projektarbeit ein.	

		Einmalig oder in einzelnen Projektphasen berücksichtigt		„Danach war die Testentwicklung [...], da hatte ich mehr oder weniger informellen Kontakt mit Lehrkräften“
		Mehrmalig berücksichtigt (vorwiegend unsystematisch)		„[...] mein Freundeskreis und alle Lehrkräfte, die da drin sind, ist für mich eine total spannende Quelle, um zu testen, [...] sind die Inhalte nachvollziehbar, sind die Begrifflichkeiten nachvollziehbar. [...] Und das habe ich von Anfang an gemacht, immer im Austausch zu sein mit den Leuten.“
		Kontinuierlich berücksichtigt		„Indem wir diesen Kurs für die Hochschulpraxis entwickelt haben, [...] waren wir von vornherein damit befasst – das führte dann auch zu Abstimmungsprozessen an verschiedenen Stellen mit den tatsächlichen Dozierenden in diesem Bereich Bildungswissenschaften, Lehramt -, da waren dann Kontakte zu den Dozierenden.“