

Corrie Thiel und David Rott, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Der Artikel setzt sich aus wissenschaftstheoretischer Perspektive mit dem der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Transferforschung unterliegenden Transfermodell auseinander, das als Stundenglasmodell bezeichnet wird. Das Modell wird skizziert und vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Prämissen analytisch-deskriptiver Forschung und pragmatistischer Aktionsforschung problematisiert. Aus keiner dieser Perspektiven kann von einer Rationalisierung pädagogischer Praxis durch wissenschaftliches Wissen ausgegangen werden. Ausblickend wird vorgeschlagen, verstärkt auf alternative Transfermodelle zu fokussieren und für diese Modelle mittels Design-Based-Research-Projekten zu prüfen, ob sich überzeugende Begründungslinien für die Notwendigkeit von Wissenstransfer finden lassen.

1. Einleitung

Als Wissenschaft ist die Erziehungswissenschaft zur Produktion «wahrer» Erkenntnisse verpflichtet. Gleichzeitig sind von jeher gesellschaftliche Nützlichkeitsersparungen an sie gerichtet. «Wahrheit» und «Nützlichkeit» lassen sich als zwei zentrale Bezugsprobleme der Disziplin verstehen (Meseth, 2016, S. 474). In diesem Beitrag geht es um das zweite Bezugsproblem: das Problem der Nützlichkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens. Genauer gesagt fokussieren wir das Problem des Wissenstransfers¹, das vor dem Hintergrund ernüchternder Erfahrungen in Hinblick auf Qualitätssteigerungen pädagogischer Praxis durch mittels wissenschaftlicher Methoden erzeugten Wissens in letzter Zeit verstärkt in der Erziehungswissenschaft diskutiert wird. So versammelte etwa *Die Deutsche Schule* (Heft 3/2019) Beiträge zum Thema «Wissenstransfer und Implementation» und die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Heft 1/2020) Beiträge zum Thema «Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft». Unter dem Stichwort «Wissenstransfer» wird in der Erziehungswissenschaft die Übertragung wissenschaftlichen Wissens in die pädagogische Praxis diskutiert. Wissenstransfer ist dabei von der Idee getragen, dass die Anwendung wissenschaftlichen oder auch «wahren» Wissens zu besserer Praxis führen kann (Hetfleisch et al., 2017, S. 182-183).

Dabei ist der erziehungswissenschaftliche Diskurs in Hinblick auf die Möglichkeit gelingenden Wissenstransfers zwiespalten: Die einen stehen Möglichkeiten des Wissenstransfers in Anschluss an die Ergebnisse des in den 1980er Jahren von Beck und Bonß geleiteten DFG-Schwerpunktprogramms «Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse» (z.B. Beck & Bonß, 1984) skeptisch gegenüber und verweisen auf die enorme Komplexität des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis (z.B. Dewe et al., 1992; Rothland, 2020). Das Scheitern von Transferbemühungen findet hier eine *systematische* Begründung in den unterschiedlichen Logiken (erziehungs-)wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis. Demgegenüber scheint für die anderen die grundsätzliche Möglichkeit gelingenden Wissenstransfers nicht in Frage zu stehen, auch wenn weitestgehend einhellig konstatiert wird, dass die «Transfer-Hoffnung» (Altrichter, 2019, S. 27) bislang enttäuscht wurde. Die Gründe, die hier für das bisherige Scheitern von Wissenstransfer gesehen werden, sind aber *pragmatischer* Natur: Bislang fehle es schlichtweg an Forschungen zu Gelingensbedingungen von Transfer. Sind diese identifiziert, können erfolgreiche Wissenstransferprozesse gestaltet werden (z.B. Holtappels, 2019; Otto et al., 2019a; Schrader & Hasselhorn, 2020).

¹ Uns geht es in dem vorliegenden Beitrag ausschliesslich um Fragen der Nützlichkeit wissenschaftlichen Wissens in praktisch-pädagogischen Handlungszusammenhängen. Fragen des Technologietransfers, die ebenfalls unter der Überschrift «Wissenstransfer» diskutiert werden, sind nicht Thema des Beitrags.

Uns geht es in dem vorliegenden Beitrag nicht um die Frage, worin das Scheitern von Wissenstransfer begründet liegen könnte und wie dies ggf. zu verhindern wäre. Stattdessen ist es Anliegen des Beitrags, im Sinne einer selbstreflexiven Vergewisserung herauszuarbeiten, inwiefern das aktuell in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft dominante Wissenstransfermodell vom Standpunkt unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Positionen aus plausibel erscheint, um anschließend einen Vorschlag für die Weiterentwicklung der Diskussion von Wissenstransfer zu formulieren. Dem wissenschaftstheoretischen Fokus ist es dabei geschuldet, dass die im Folgenden dargestellten Positionen zwar beschrieben und auf ihre Grundannahmen hin befragt werden, Fragen der tatsächlichen Gültigkeit dieser Annahmen etwa mit Blick auf empirische Daten aber aussen vor gelassen werden. Wir skizzieren im ersten Schritt das derzeit in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft dominante Transfermodell (Abschnitt 2). Anschließend problematisieren wir dieses Modell vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Prämissen einer sich selbst als analytisch-deskriptiv verstehenden Forschung (3) sowie der Prämissen pragmatistischer Aktionsforschung (4). Von hier ausgehend wird vorgeschlagen, den Fokus verstärkt auf alternative Transfermodelle zu richten und Wissenstransfer z.B. konsequent als Kommunikation zu konzipieren. Versteht man Wissenstransfer allerdings tatsächlich konsequent als Kommunikation, stellt sich die Frage, worin dessen Mehrwert bestehen kann. Ausblickend wird vorgeschlagen, ein Design-Based-Research-Projekt durchzuführen, um überzeugende Begründungslinien für die Notwendigkeit von Wissenstransfer zu finden (5).

2. Wissenstransfer als Sandrieseln im Stundenglas

Im Kontext des angesprochenen DFG-Schwerpunktprogramms haben Beck und Bonß (1984) in kritischer Absicht eine Beschreibung des in den 1980er Jahren vorherrschenden Wissensverwendungsmodells vorgelegt, dessen Grundzüge sich in dem Wissenstransfermodell wiederfinden, das in der erziehungswissenschaftlichen Transferforschung dominant ist. Sie bezeichnen dieses Modell metaphorisch als «Modell des Sandrieselns im Stundenglas» (Beck & Bonß, S. 383):

Man geht davon aus, dass die obere Hälfte, die Hälfte der Soziologie [bzw. der Erziehungswissenschaft, C.T. & D.R.] voll von Wissen ist, und dass die Sandkörner soziologischen [bzw. erziehungswissenschaftlichen, C.T. & D.R.] Wissens durch den dünnen Hals der Institutionen in diese hineinrieseln. Solange der Sand durchläuft, gibt es keine Probleme. Erst Verstopfungen und Blockaden werfen Fragen auf, die man als «Verständigungsprobleme», «Transferhindernisse», «Rezeptionswiderstände», «Selektionsfilter» etc. zum Gegenstand einer gesonderten «Verwendungsforschung» [bzw. Transferforschung, C.T. & D.R.] machen kann (Beck & Bonß, 1984, S. 383).

Entsprechend diesem Modell wird ein Rationalitätsgefälle zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen unterstellt. Bemühungen um den Transfer wissenschaftlichen Wissens sind vor diesem Hintergrund von der Idee getragen, das Rationalitätsniveau pädagogischer Praxis zu heben. Ziel ist die «Verwissenschaftlichung einer unwissenschaftlichen Welt» (Beck & Bonß, 1984, S. 382). Dabei wird Transfer von «oben nach unten» gedacht. Es geht – überspitzt formuliert – um die «sozialwissenschaftliche Missionierung [der, C.T. & D.R.] soziologieleeren [bzw. in unserem Fall erziehungswissenschaftslosen, C.T. & D.R.] Eingeborenen» (Beck & Bonß, 1984, S. 383). Ist das wissenschaftliche Wissen erst einmal in der Praxis, wird erwartet, dass dieses direkt angewendet wird. Gelingender Transfer wird daran festgemacht, dass wissenschaftliches Wissen als solches in der Praxis direkt identifiziert werden kann und Veränderungen auslöst. Wissensverwendungs- bzw. Transferforschung besteht dementsprechend darin, «den Weg der eingespeisten Ergebnisse durch die Institutionen hindurch (bzw. in alltägliche Lebenswelten hinein) zu verfolgen», wobei «Bedingungen und Bedingungsbeziehungen hypothetisch unterstellt [werden, C.T. & D.R.], die diesen Prozess beschleunigen oder blockieren, so dass Hemmnisse für die Verwissenschaftlichung identifiziert und Vorschläge zu ihrer Beseitigung gemacht werden können» (Beck & Bonß, 1984, S. 383).

Drei Merkmale kennzeichnen also das Stundenglasmodell: *Erstens* wird davon ausgegangen, dass das mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden produzierte Wissen eine höhere Dignität als andere Wissensformen hat und deshalb in die Praxis gebracht werden muss. Ziel ist dabei – *zweitens* – die Rationalisierung und damit Verbesserung von Praxis. Damit dies tatsächlich stattfinden kann, ist es – *drittens* – von zentralem Interesse, Gelingens- und Misserfolgsbedingungen für Wissenstransfer zu untersuchen, um diesen mit Hilfe dieses Wissens bestmöglich zu gestalten. Diese Merkmale des Stundenglasmodells finden sich – so unsere These – in

den dominanten Zugängen² der aktuellen deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Transferforschung, um die es uns in diesem Beitrag geht, wieder. Dabei ist es nun aber notwendig, zwischen der eng mit dem Programm der Evidenzbasierung pädagogischer Praxis verknüpften *Implementationsforschung* (z.B. Schrader & Hasselhorn, 2020) und der in der Tradition des Schulentwicklungsprogramms stehenden *Innovationsforschung*³ (z.B. Otto et al., 2019b) zu differenzieren. Gemeinsam ist beiden Ausrichtungen das Ziel, die pädagogische Praxis durch den Bezug auf wissenschaftliches Wissen zu verbessern. Beide Ausrichtungen unterscheiden sich aber wesentlich in der Art und Weise, wie dieser Bezug ausbuchstabiert wird. Im Folgenden werden die wesentlichen Grundzüge beider Ausrichtungen in der für diesen Beitrag gebotenen Kürze beschrieben, um die eben aufgeworfene These zu plausibilisieren.

Die *Implementationsforschung* ist von der Idee getragen, pädagogische Praxis *auf Grundlage* empirisch gesicherten wissenschaftlichen Wissens zu verbessern. Implementationsforschung im engen Sinne untersucht, unter welchen Bedingungen die Implementation von Massnahmen, für deren Wirksamkeit empirische Evidenz vorliegt, gelingt bzw. misslingt (Schrader et al., 2020). Ziel ist es, die «Kluft zwischen Forschung und Praxis» (Schrader et al., 2020, S. 13) zu reduzieren. Im Bild des Stundenglasmodells untersucht die Implementationsforschung den Hals des Stundenglases, durch den Wissen eben nicht einfach so durchrieselt, sondern in dem es zu Hindernissen und Widerständen kommt.

Der Erfolg von Transfer im Sinne der Implementationsforschung bemisst sich dabei vorrangig daran, ob die entsprechende Massnahme mit möglichst hoher Durchführungstreue («Implementation Fidelity») in der pädagogischen Praxis umgesetzt wird, auch wenn mittlerweile verstärkt auf die Notwendigkeit der Adaptivität von Wissensinhalten hingewiesen wird (Schrader et al., 2020, S. 18-19). Pädagogische Praktikerinnen und Praktiker stellen hier primär passive Empfängerinnen und Empfänger evidenzbasierter Massnahmen dar, wobei die Kooperation von Praktikerinnen und Praktikern in der Umsetzung solcher Massnahmen durchaus zu den Erfolgsbedingungen von Implementationsprozessen gezählt wird. Beispiele sind «Success for All» (SFA) (Thümler, 2019) und «Bildung durch Sprache und Schrift» (BiSS) (z.B. Becker-Mrotzek et al., 2019). Unter Voraussetzung der eben beschriebenen Transferkonzeption hat die Implementationsforschung in den letzten Jahren eine grosse Zahl an förderlichen und hemmenden Faktoren für gelingenden Transfer ausgemacht. Eine Zusammenschau zentraler Ergebnisse findet sich bei Schrader et al. (2020, S. 21-29).

Im Unterschied zur Implementationsforschung geht es in Beiträgen, die der *Innovationsforschung* zugerechnet werden können, weniger um die evidenzbasierte Optimierung pädagogischer Praxis, als vielmehr um die Verbesserung pädagogischer Praxis durch das Anstossen von Innovationsprozessen. Wissenschaft kommt hier die Aufgabe zu, gemeinsam mit pädagogischen Praktikerinnen und Praktikern in der Praxis wahrgenommene Probleme zu bearbeiten, um die so entwickelten Problemlösungen anschliessend in die Breite zu transferieren (Gräsel, 2010, S. 15-16). Die Rolle der Wissenschaft besteht dabei zunächst darin, wissenschaftliche Expertise in die Erarbeitung von Problemlösungen einzubringen. Danach ist es Aufgabe der Wissenschaft, diese Problemlösungen mittels Methoden empirischer Sozialforschung zu evaluieren. Die wissenschaftlich geprüften Problemlösungen gilt es schliesslich in die Fläche zu übertragen. Insofern lässt sich auch in Hinblick auf Ansätze der Innovationsforschung noch von der «Verwissenschaftlichung einer unwissenschaftlichen Praxis» (Beck & Bonß, 1984, S. 382) sprechen.

² Angemerkt sei hier, dass in der internationalen Diskussion um Wissenstransfer in pädagogischen Handlungsfeldern in letzter Zeit unter dem Stichwort «Research-Practice Partnerships» verstärkt Verhältnisbestimmungen von wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis diskutiert und praktisch erprobt werden, die dezidiert in Abgrenzung von Transfermodellen entwickelt wurden, die sich als Stundenglasmodelle beschreiben lassen (z.B. Penuel et al., 2021; Zeichner, 2010). Solche alternativen Transfermodelle haben in der deutschsprachigen Diskussion zwar durchaus Eingang gefunden (im Bereich der Lehrkräftebildung etwa Fraefel & Seel, 2017), stellen bislang aber u.E. noch keinen dominanten Zugang erziehungswissenschaftlicher Transferforschung dar.

³ Die Begriffe «Implementationsforschung» und «Innovationsforschung» sind keine feststehenden Termini in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Die Begriffe «Implementation» und «Innovation» werden sowohl in Beiträgen, die entsprechend der hier eingeführten Unterscheidung der «Implementationsforschung» zugerechnet werden, als auch in Beiträgen, die der «Innovationsforschung» zugerechnet werden können, genutzt. Die Notwendigkeit einer konsequenten begrifflichen Unterscheidung von «Implementations-» und «Innovationsforschung» ergibt sich u.E. aus den zentralen Differenzen hinsichtlich der Transferkonzeptionen beider Forschungsstränge. Aus diesem Grund folgen wir an dieser Stelle nicht Gräsel und Parchman (2004), die die zwei «Implementationsstrategien» «Top-Down-Strategien» und «Symbiotischen Strategien» unterschieden haben. Die Unterscheidung von «Top-Down-Strategien» und «Symbiotischen Strategien» verläuft aber der Sache nach parallel zu unserer Unterscheidung von «Implementationsforschung» und «Innovationsforschung».

Während Transfer in der Implementationsforschung als eine Art *vertikale* Übertragung allein wissenschaftlich generierten Wissens in die pädagogische Praxis bestimmt ist, meint Transfer in der Innovationsforschung die *horizontale* Verbreitung der kooperativ entwickelten und wissenschaftlich evaluierten Problemlösungen in die Breite der Schulsysteme. Holtappels (2019) definiert Transfer im Sinne der Innovationsforschung als

interaktiven Prozess, in dem auf der Basis eines intendierten Handlungsansatzes mit mehr oder weniger systematischen Verfahren und Strategien versucht wird, fundierte, bewährte und ausgewählte Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für Schulsysteme oder Schulen von einem Kontext in einen anderen in kommunikativer Weise zu übertragen (Holtappels, 2019, S. 276).

Transfer wird hier dezidiert als interaktiver und kommunikativer Prozess beschrieben. Allerdings geht es nicht um Kommunikation als *Konzept zur theoretischen Konzeptualisierung* von Transfer, d.h. es geht nicht darum, Wissenstransfer selbst konsequent als Kommunikation zu denken. Stattdessen geht es hier um Kommunikation als *Mittel gelingenden Transfers*. Dabei wird von vornherein mit der Modifikation von Innovationen durch Adaption an die Spezifika konkreter Handlungskontexte von Seiten der pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker gerechnet. Dementsprechend gilt nicht eine möglichst hohe Durchführungstreue bei der Umsetzung von Innovationen als Erfolgskriterium von Transfer, sondern das Aufgreifen von Innovationen in der Praxis. Im Unterschied zur Implementationsforschung werden die Bildungspraktikerinnen und -praktiker in der Innovationsforschung als Akteure betrachtet, die Wissen, Konzepte oder auch Verfahren aktiv aufgreifen und modifizieren sollen. Doch auch wenn den Bildungspraktikerinnen und -praktikern hier mehr Freiheitsgrade zugestanden werden, verbleiben zumindest diejenigen, die selbst nicht an der kooperativen Entwicklung von Problemlösungen beteiligt sind, in der Rolle der Empfängerinnen und Empfänger derselben. Wie die Wahrscheinlichkeit eines Aufgreifens von Innovationen durch die pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker erhöht werden kann, gehört dabei auch in der Innovationsforschung zu den drängenden Fragen (Holtappels, 2019; Otto et al., 2019a). Einschlägig für die Innovationsforschung ist das Projekt «Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts – Transfer» (SINUS-Transfer) (Prenzel, 2019). Auch der empirischen Transferforschung im Sinne der Innovationsforschung ist es gelungen, förderliche und hinderliche Variablen für gelingenden Transfer zu identifizieren. Einen Überblick über zentrale Ergebnisse gibt Holtappels (2019) am Beispiel des Bereichs Schulentwicklung.

Trotz aller Differenzen zur Implementationsforschung finden sich die Grundzüge des Stundenglasmodells auch in dem Transfermodell wieder, das der Innovationsforschung unterliegt. Der Rahmen dieses Modells wird in den gegenwärtig dominanten Strängen erziehungswissenschaftlicher Transferforschung nicht verlassen. Im Folgenden wird Transfer im Sinne dieses Modells vor dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Prämissen deskriptiv-analytischer Forschung sowie pragmatistischer Aktionsforschung problematisiert.

3. Das Stundenglasmodell aus der Perspektive analytisch-deskriptiver Forschung

3.1 Das Selbstverständnis analytisch-deskriptiver Forschung

Erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich selbst als analytisch-deskriptiv versteht, hat sich als «distanzierte Beobachtung des Pädagogischen» (Balzer & Bellmann, 2019, S. 21) konstituiert. Sie ist damit Erbin eines Wissenschaftsverständnisses, das seine Wurzeln – und hier folgen wir MacIntyre (2011) – im modernen Empirismus des 16./17. Jahrhunderts, genauer in der Dichotomisierung von Tatsachen und Werturteilen, hat.

Im 16./17. Jahrhundert vermag die Begründung von Wissen über eine kosmologische Ordnung kaum mehr zu überzeugen. Es galt, allem Spekulativen abzusagen und sich den empirisch vorliegenden, sinnlich erfassbaren Tatsachen zuzuwenden. In diesem Moment wird die bzw. der Forschende zur distanzierten Beobachterin bzw. zum distanzierten Beobachter von Tatsachen. Als Tatsache gilt dabei all das, was mit Hilfe empirischer Methoden erfassbar ist. All jenes, was nicht beobachtet werden kann, fällt dementsprechend aus dem Kernbereich wissenschaftlicher Arbeit heraus. Damit ist Wissenschaft auf Tatsachenfragen festgelegt. Normative Fragen wie etwa die Frage «Wie soll ich handeln?» gelten in einem strengen Sinne nicht länger als wissenschaftlich bearbeitbar (MacIntyre, 2011, S. 93-102): «'Fact' becomes value-free, 'is' becomes a stranger to 'ought', and explanation, as well as evaluation, changes its character as a result of the divorce between 'is' and 'ought'» (MacIntyre, 2011, S. 99). Diese historische Dichotomisierung von Tatsachen und Werturteilen prägt die Erziehungswissenschaft bis heute nachhaltig trotz aller Diskussionen um Normativität und Wertfreiheit. Dies zeigt sich etwa in dem immer wiederkehrenden Hinweis, dass sich aus Tatsachen keine Sollensanforderungen ableiten lassen (z.B.

Heid, 2013 zur Frage, ob sich die Qualität pädagogischer Arbeit messen lasse) und dass man – sofern man dies dennoch tue – einen naturalistischen Fehlschluss begehen würde. Nimmt man die Tatsachen-Werte-Dichotomie tatsächlich ernst, führt dies konsequenterweise zu einer Selbstbegrenzung wissenschaftlicher Forschung. Sie schliesst aus, dass Forschende mit einem selbstautorisierenden Gestus des Besserwissens auftreten und die von ihnen beforschte Praxis immerzu als defizitäre Praxis entwerten. Fragen der Wahrheit unterscheiden sich dann kategorial von Fragen der Nützlichkeit.

In Konzeptionen von Wissenstransfer, die dem Stundenglasmodell folgen, wird nun von wissenschaftlicher Wahrheit direkter praktischer Nutzen erwartet. Unter Annahme der Tatsachen-Werte-Dichotomie erscheint Wissenstransfer dieser Art allerdings als unbegründetes Anliegen: Der Nutzen wissenschaftlicher Wahrheiten wird hier schlichtweg behauptet, ohne aber «Wahrheiten» über den Nutzen von «Wahrheiten» liefern und begründen zu müssen» (Drerup, 1987, S. 3). Von einer analytisch-deskriptiv angelegten Forschung sind solche Wahrheiten auch nicht zu erwarten, da Fragen nach praktischem Nutzen Antworten auf die normative Frage «Nutzen für was?» voraussetzen (Biesta, 2020, S. 30-37), die aber aus dem Kompetenzbereich analytisch-deskriptiver Forschung herausfallen und nur von praktisch Tätigen gegeben werden können. Transferaspirationen im Sinne des Stundenglasmodells erscheinen vor diesem Hintergrund als grundsätzlich fragwürdiges Anliegen.

3.2 Die selbstwidersprüchliche Verstrickung analytisch-deskriptiver Forschung

Die Dichotomisierung von Tatsachenfragen und Werturteilen begründet die Zurückhaltung analytisch-deskriptiver Forschung gegenüber Transferaspirationen im Sinne des Stundenglasmodells. Allerdings kann diese Zurückhaltung kaum durchgehalten werden. Bereits mit der Wahl spezifischer Theorieperspektiven und Begriffe werden normative Setzungen vorgenommen, die die weitere Forschungsarbeit leiten und die Forschungsergebnisse (mit-)strukturieren. Spätestens mit der Publikation der eigenen Forschungsergebnisse bezieht man dann wohl oder übel eine normative Position in Diskursen um Bildung und Erziehung. Hinsichtlich der normativen Positionierung analytisch-deskriptiv Forschender gibt es nun unterschiedliche Möglichkeiten. Die erste Möglichkeit besteht darin, normative Setzungen der Bildungspolitik zum Ausgangspunkt der eigenen Forschung zu nehmen und hieran anschliessend z.B. Wirkungszusammenhänge zu beforschen. Eine solche Forschung affirmiert performativ das jeweilige bildungspolitische Programm. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, in analytisch-deskriptiver Manier zu untersuchen, welche normativen Positionen in der untersuchten Praxis selbst hervorgebracht werden. Dann affirmiert man die Position der untersuchten Praxis (für den Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit siehe Thiel & Hans, 2020). Eine dritte Möglichkeit besteht darin, erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven zum Ausgangspunkt der eigenen Forschung zu nehmen, die dann als normativer Horizont der eigenen Position fungieren. In keinem Fall bleibt die Forschung normativ enthaltsam.

Mit dieser – keineswegs neuen – Einsicht in die unhintergehbare Normativität jeder Forschung (z.B. Müller, 2013) wird die Begründung für die Zurückhaltung gegenüber Transferaspirationen zwar nicht gänzlich fragwürdig, aber doch in sich rissig. Forschung ist eben nicht nur theoretisch, sondern selbst praktisch und bleibt deshalb auch nicht praktisch folgenlos, wenngleich es deshalb keineswegs gleich schon um Fragen der Verbesserung pädagogischer Praxis durch Anwendung wissenschaftlichen Wissens geht. Wenn Forschung aber ohnehin in dem eben beschriebenen Sinne unhintergehbare normativ ist, dann erscheint Transfer im Sinne des Stundenglasmodells zwar weiterhin als fragwürdiges Unterfangen, alternative Transfermodelle, wie sie in letzter Zeit verstärkt gefordert werden (z.B. Trench, 2008; Wissenschaftsrat, 2016, S. 5), können dann aber nicht mehr rundheraus abgelehnt werden. Gefordert werden Modelle, die von der Idee abrücken, dass wissenschaftliches Wissen aufgrund seiner höheren Rationalität Praxis verbessern kann und soll. Herauszuheben ist hier etwa der Vorschlag, Transfer grundlegend als Kommunikation zwischen Forschenden und Praktikerinnen und Praktikern zu denken, in der Problemdefinitionen und Bedeutungen im Gespräch miteinander ausgehandelt werden, *ohne* dass den einen grössere Definitionsmacht zukommt als den anderen (Trench, 2008)⁴. In Bezug

⁴ Trench (2008) stellt heraus, dass Transferforschung zwar von der «Grosserzählung» geprägt sei, dass Defizitmodelle von Dialogmodellen abgelöst worden seien. Allerdings sei zu fragen, ob es unter dem Stichwort «Dialog» nicht eher um eine Modifikation als um ein tatsächliches Abrücken von Defizitmodellen ginge. Es ginge weithin eher um eine verbesserte Ansprache der Zielgruppen, an die wissenschaftliches Wissen vermittelt werden soll, als um beidseitige Lernprozesse im Dialog von Wissenschaft und Gesellschaft bzw. Praxis.

auf solche Modelle stellt sich aber die Frage, worin der Mehrwert von Wissenstransfer dann überhaupt noch bestehen kann. Diese Frage wird im letzten Abschnitt noch einmal aufgegriffen.

4. Das Stundenglasmodell aus der Perspektive pragmatistischer Aktionsforschung

In der Aktionsforschung ist, im Anschluss an Deweys pragmatistische Arbeiten, die Gleichsetzung von Wahrheit und Nutzen nicht als Problem auszumachen. Die Tatsachen-Werte-Dichotomie gilt in dieser Form eben nicht: Wissenschaftliche Praxis und pädagogische Praxis stehen sehr eng miteinander in Verbindung, Denken und Handeln werden im Pragmatismus als eine Einheit begriffen (Dietz, 2013, S. 332). Ausgehend vom Pragmatismus kann festgehalten werden: Wahrheit ist eine Form von Nutzen. Dewey spricht hier von «der Notwendigkeit realer Operationen für die Anwendung von Bedeutung auf die natürliche Existenz» (Dewey, 2008, S. 78). Für Dewey wird «[e]in echtes Problem [...] von realen problematischen *Situationen* [hervorgehoben im Original, C.T. & D.R.] gestellt» (2008, S. 573), die «aktuell [...], konfliktbeladen und verworren sind» (2008, S. 573).

Mit Dewey (2008, S. 32) rücken Forschende als aktiv handelnde Personen in den Mittelpunkt. Sie stehen in Interaktion mit ihrer Umwelt und verfolgen das Ziel, Verstehens- und Veränderungsprozesse zu initiieren. Gleichzeitig stehen die Forschenden in einem wissenschaftlichen Diskurs, dem sie sich verpflichten. Ihren Ausgangspunkt findet Forschung pragmatistisch gesehen in Problemen, die sich in der (pädagogischen) Praxis ergeben und stark an die Interessen der handelnden Personen gebunden sind (Dewey, 2000, S. 172; Dewey, 2008, S. 574-578). Damit ist die forschende Person von vornherein Teil der zu beforschenden Praxis. Auch Erkenntnisgewinn ist hier nur im Modus des Handelns möglich. «Da jeder besondere Fall von Erkenntnis als das Ergebnis irgendeiner besonderen Untersuchung zustande kommt, kann die Auffassung von Erkenntnis als solcher nur eine Generalisierung der Eigenschaften sein, die sich als die Eigenschaften der Schlussfolgerungen erweisen, die Forschungsergebnisse sind» (Dewey, 2008, S. 21). Erst in der Veränderung von Praxis zeigt sich, ob Annahmen hinsichtlich der Definition von Situationen sowie Veränderungsmöglichkeiten tragfähig sind. Während eine deskriptiv-analytische Forschung davon ausgeht, dass Distanz zum Forschungsgegenstand Erkenntnisgewinn überhaupt erst ermöglicht, gilt im Pragmatismus das Gegenteil.

Trotz aller Unterschiede zu den wissenschaftstheoretischen Prämissen deskriptiv-analytischer Forschung erscheint Wissenstransfer im Sinne des Stundenglasmodells vom Standpunkt pragmatistischer Aktionsforschung aus nicht weniger problematisch. Ein einfacher Übertrag wissenschaftlich generierten Wissens in pädagogisches Handeln kann schon deshalb nicht erfolgen, weil die Trennung einer Sphäre der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens und einer Sphäre der Anwendung von Wissen in pädagogischer Praxis im pragmatistischen Zugriff unplausibel erscheint. Damit wird die Figur der Übertragung von in einer Sphäre der Wissenschaft erzeugter Erkenntnisse in die pädagogische Praxis unglaubhaft. Erkenntnis ist immer auch ein Modus der Gestaltung von Praxis selbst.

Diese Grundannahmen des Pragmatismus finden sich auch in der Aktionsforschung wieder, in der, radikal gedacht, pädagogische Praktikerinnen und Praktiker selbst zu Forschenden werden und dabei nicht auf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angewiesen sind. Gleichwohl zeigt sich, dass das gemeinsame, dialogische Arbeiten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und pädagogischen Praktikerinnen und Praktikern an den Problemen und Fragen, die sich in der pädagogischen Praxis stellen, in der Praxis der Aktionsforschung zentral gesetzt wird. «Aktionsforschung ist ein Forschungskonzept, das die praktischen Akteure [gemeint sind Personen, die etwa in der pädagogischen Praxis stehen, C.T. & D.R.] in den Mittelpunkt der Forschungs- und Entwicklungshandlung stellt» (Feindt et al., 2020, S. 81). Durch die Annahme, dass Erkenntnisgewinn immer darauf abzielt, eine konkrete pädagogische Praxis situationsgebunden aus sich heraus zu verstehen und weiterzuentwickeln, fällt die kategoriale Unterscheidung zwischen pädagogischem und wissenschaftlichem Wissen zusammen. Schulbegleitforschung, wie sie im Sinne der Aktionsforschung betrieben werden kann, kann sich demnach nicht mit Schule als Gegenstand, als «objektive, von aussen zu erfassende Struktur, deren Manifestationen materiell beobachtet, gemessen und kartographiert werden können» (Wacquant, 2017, S. 25) auseinandersetzen (Zeichner & Noffke, 2001, S. 306-308).

Vier zentrale Merkmale von Aktionsforschung lassen sich herausstellen (Feindt et al., 2020, S. 81-82):

- (1) Forschung und Entwicklung sind Elemente ein und desselben Prozesses,
- (2) Praktikerinnen und Praktiker sind nicht Forschungsobjekte, sondern selbst in verschiedener Weise eingebunden,

- (3) Praxisforschende bilden ‚professional communities‘, wobei die Interaktion zwischen verschiedenen Professionen von besonderer Bedeutung ist,
- (4) Aktionsforschung strebt die Weiterentwicklung sozialer Praxis an und kann nicht wertneutral sein. Aktionsforschung ist immer auch auf Nutzung und Verwertung angelegt, sie hat eine durch die Akteurinnen und Akteure festgelegte Zielperspektive.

Im Anschluss an Dewey stellt die Aktionsforschung eine Möglichkeit dar, komplexe und «konkret vorliegende[] Problemsituation[en] [...] unter Berücksichtigung aller Faktoren und Einflussgrößen interpretier[en] und bewerte[n]» (Knoll, 2018, S. 210) zu können.

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird Aktionsforschung derzeit vorrangig so betrieben, dass Forschungsfragen gemeinsam von der wissenschaftlichen und pädagogischen Praxis entwickelt werden. So untersuchten etwa Davis und Parmeter (2020) Curriculumentwicklungsprozesse, die von Studierenden und wissenschaftlichem Personal gemeinsam vorangetrieben wurden mit dem Ziel, Partizipationsprozesse abzubilden, während Hanks (2020) Bedingungen und Möglichkeiten zusammenstellt, wie Lehrende als Lernende zentrale Fragestellungen für Forschungsprojekte entwickeln können und wie diese in einem co-produzierendem Forschungsverfahren zwischen Lehrpersonen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausgestaltet werden können.

Von diesen Partizipationsgedanken ist auch der Feldzugang, gerade für die Forschenden, mitbestimmt. Am Anfang kann etwa in der Schulpädagogik die Initiative einer spezifischen Schule stehen, die ein Entwicklungsinteresse hat. Im Sinn der Aktionsforschung wird mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angestrebt, gemeinsame Handlungsfelder zu entwickeln. Dabei werden möglichst viele Stakeholder miteinbezogen (etwa Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, weiteres Schulpersonal). Die Beteiligung in der Aktionsforschung liegt bei allen Akteursgruppen gleichermaßen: Bei denjenigen, die direkt in der pädagogischen Praxis stehen (etwa Lehrpersonen), aber auch bei den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die hinzugezogen werden. Deutlich wird: Wissenschaft wird als stark kommunikativer Prozess betrieben, in dem die Expertise der einzelnen Bereiche anerkannt und miteinander ins Spiel gebracht wird.

Aktionsforschung in diesem Sinne produziert zunächst vor allem Erkenntnisse für den schulischen Gebrauch. Dabei ist festzuhalten, dass dies dialogisch verstanden wird, auch durch die direkte Einbindung etwa der Lehrpersonen in verschiedene Prozesse und durch das Einbringen der Forschenden etwa im Rahmen von Arbeitsgruppen an der Schule. Dabei bleiben die Ergebnisse lokal verortet. Ein Abstrahieren und Beziehen etwa auf andere Schulen mit ähnlichen Fragen muss in der Grundbetrachtung stehen bleiben: Die lokalen Bedingungen dominieren die jeweiligen Entwicklungsprozesse und sind bestimmt durch eine spezifische Asynchronität, die durch den permanenten Austausch und die Dynamik von Entwicklungsprozessen gekennzeichnet ist. Das Transferproblem steht hier gewissermaßen auf dem Kopf: Während in dem Stundenglasmodell diskutiert wird, wie wissenschaftliche Erkenntnis in pädagogische Praxis eindringen kann, stellt sich in der Aktionsforschung die Frage, wie aus der lokal gebundenen Situation heraus das erzeugte Wissen in die Sphäre der Wissenschaft rieseln mag. Diese Frage ist weitestgehend ungeklärt.

5. Wissenstransfer – ein unbegründeter Hype?

Wissenstransfer im Sinne des Stundenglasmodells findet seine Begründung in der Annahme, dass sich aus wissenschaftlicher Wahrheit Anleitungen für praktisches Handeln mehr oder weniger direkt ableiten lassen. Diese Gleichsetzung von Wahrheit und Nutzen wird in der Perspektive analytisch-deskriptiver Forschung unter Verweis auf die Tatsachen-Werte-Dichotomie zurückgewiesen. Fragen des Nutzens können in dieser Perspektive nur unter Bezug auf normative Setzungen beantwortet werden, die als solche selbst nicht wissenschaftlich begründbar sind. Gleichzeitig muss auch eine analytisch-deskriptive Forschung, trotz aller Zurückhaltung gegenüber Praxisverbesserungsambitionen, einräumen, mit der Wahl von die Forschungsarbeit leitender (Theorie-)Perspektiven und Begriffen normativ Position zu beziehen und Praxis spätestens mit der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse doch – zumindest potentiell – mitzugestalten (wenn auch nicht notwendigerweise zu verbessern).

Auch aus der Perspektive pragmatistischer Aktionsforschung heraus erscheinen solche Transfermodelle problematisch. Wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler überhaupt einen Beitrag zur Verbesserung pädagogischer Praxis leisten können sollen, können sie dies nur in der gemeinsamen Arbeit mit Bildungspraktikerinnen und -praktikern an Problemen tun, die sich in praktischen Handlungszusammenhängen stellen, da

Erkenntnis nur in der Veränderung pädagogischer Praxis zu gewinnen ist. Die Rationalisierung pädagogischer Praxis *durch* wissenschaftliches Wissen ist hier nicht zu erwarten. Grund dafür ist, dass wissenschaftliches und praktisches Erkennen - pragmatistisch gesehen - nicht kategorial verschieden sind.

Alternative Konzeptionen von Wissenstransfer, wie z.B. die Modellierung von Wissenstransfer als Kommunikation zwischen (Erziehungs-)Wissenschaft und (pädagogischer) Praxis, erscheinen demgegenüber vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen zumindest diskussionswürdig. Zentral für solche alternativen Modelle ist die Annahme, dass von der Anwendung «wahren Wissens» nicht länger Verbesserungen (pädagogischer) Praxis zu erwarten sind. In Hinblick auf diese Modelle drängt sich aber die Frage auf, wie die Notwendigkeit von Wissenstransfer – dessen Bedeutung derzeit kaum je grundsätzlich in Frage gestellt zu werden scheint wie etwa ein Blick auf die Transferkonzepte verschiedener Universitäten zeigt (z.B. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2017) – überhaupt überzeugend begründet werden kann. Warum sollte Wissenstransfer überhaupt so massiv forciert werden, wie dies gegenwärtig der Fall ist, wenn man von der Anwendung «wahren Wissens» keine Verbesserung pädagogischer Praxis mehr erwarten kann oder erwarten möchte?

Eine Antwort hierauf könnte lauten, dass die Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen zwar nicht direkt aber doch indirekt die Entwicklung pädagogischer Praxis im Sinne von Impulsen anstossen kann. Solchen Impulsen müsste man dann aber an sich einen Wert zusprechen. Man könnte auch sagen, dass Wissenstransfer dieser Art «Innovation» anstossen kann. Folgt man John (2013), markiert der Begriff der Innovation allerdings zunächst nichts anderes, als dass etwas zeitlich betrachtet nicht «alt», sondern «neu» ist, in sachlicher Hinsicht nicht «gleichartig», sondern «andersartig» und in sozialer Hinsicht nicht «normal», sondern «abweichend» ist (John, 2013, S. 77). Dies sagt noch nichts darüber aus, ob das «Neue», «Andersartige» und «Abweichende» tatsächlich eine qualitative Verbesserung gegenüber dem «Alten», «Gleichartigen» und «Normalen» darstellt. In pädagogisch-professionellen Handlungsfeldern beispielsweise ist der Rückgriff auf bewährte Handlungsrou-tinen mindestens ebenso wichtig für fallangemessene Problembearbeitung wie Innovation. Es kommt darauf an, gekonnt zu unterscheiden, wann Routine angemessen ist und wann nicht (Thiel, 2019, S. 80-86).

Auch der Verweis darauf, dass Wissenstransfer Entwicklung anstossen kann, vermag – zumindest uns – nur eingeschränkt als Begründung für die Notwendigkeit von Transfer zu überzeugen. Dies muss allerdings nicht bedeuten, dass sich solche überzeugenden Begründungslinien grundsätzlich nicht finden lassen könnten. In dem vorliegenden Beitrag haben wir Wissenstransfer wissenschaftstheoretisch und damit von der Seite der Erziehungswissenschaft aus thematisiert. In diesem Vorgehen wiederholt sich gewissermassen ein Zug, der für das Stundenglasmodell charakteristisch ist: Man nimmt an, dass von der Seite der Erziehungswissenschaft allein aus bestimmt werden könne, was für die pädagogische Praxis Wert und Nutzen hat und was nicht. Konzipiert man Transfer in Abgrenzung von Stundenglasmodellen konsequent als Kommunikation von (Erziehungs-)Wissenschaft und pädagogischer Praxis, wäre die Frage nach dem Wert wissenschaftlichen Wissens für die pädagogische Praxis aber eine, die nur im Zwischenraum der Kommunikation von (Erziehungs-)Wissenschaft und pädagogischer Praxis Antworten finden kann.

Um solchen Antworten auf die Spur zu kommen, bietet es sich an, eine empirische Untersuchung durchzuführen, in der ausgelotet wird, wie sich Transfer als Kommunikation nicht nur theoretisch denken lässt, sondern auch praktisch ausgestaltet werden könnte. Eine solche Untersuchung könnte als Design-Based-Research (z.B. The Design-Based Research Collective, 2003) angelegt sein.

Der Rückgriff auf Design-Based-Research ist dabei vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation nicht unproblematisch, legen doch bestimmte Beschreibungen von Design-Based-Research nahe, dass Projekten dieser Ausrichtung das oben wissenschaftstheoretisch problematisierte Transfermodell unterliegt (z.B. Anderson & Shattuck, 2012, S. 16). Dies müsste im Rahmen der hier vorgeschlagenen empirischen Untersuchung kritisch reflektiert werden. Trotz dieser Einschränkung erscheint uns ein Rückgriff auf Design-Based-Research aus folgendem Grund vielversprechend.

Wissenschaftstheoretisch steht Design-Based-Research ebenso wie die Aktionsforschung in der Tradition des Pragmatismus (Anderson & Shattuck, 2012, S. 17). Die pragmatistische Prämisse, dass Erkenntnisse erst im Handeln generiert werden können, findet sich in der Design-Based-Research in der Formel «Wissensgenerierung (...) *durch Design*» (Allert & Richter, 2011, S. 4; Hervor. C.T. & D.R.) wieder. Im Unterschied zu den weiter oben beschriebenen Zugriffen erziehungswissenschaftlicher Transferforschung erscheint Design-Based-Research für die Untersuchung von Wissenstransfer als Kommunikation besonders geeignet, da es dieser neben der empirischen Erfassung der existierenden Welt, «um den Entwurf und die Realisierung (noch) nicht existierender, aber vorläufig als möglich angenommener und als sinnvoll erachteter Welten» (Reinmann & Sesink, 2011, S. 9) geht. Der Gegenstand der Untersuchung ist dementsprechend nicht bereits Teil der bestehenden Welt, sondern wird im Forschungsprozess selbst erst gestaltet. Dabei werden im Prozess die Potentialitäten

des in der Gestaltung befindlichen Gegenstandes ausgelotet. In diesem Sinne müsste in der hier nur andeutbaren Untersuchung Wissenstransfer als Kommunikation in der Kooperation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Bildungspraktikerinnen und -praktikern zunächst versuchsweise entworfen und so der Untersuchung zugänglich gemacht werden (z.B. Allert & Richter, 2011, S. 6). Es müsste erprobt werden, wie sich Transfer als Kommunikation praktisch realisieren lässt. Dieser Entwicklungsprozess ist in Design-Based-Research-Projekten typischerweise iterativ angelegt (McKenney & Reeves, 2014, S. 131). Die Realisierung von Wissenstransfer als Kommunikation in der gemeinsamen Praxis von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Bildungspraktikerinnen und Bildungspraktikern würde dann zum Ort, an dem Erkenntnisse über Grenzen und Möglichkeiten desselben generiert werden.

Konkret könnten bestimmte wissenschaftliche Inhalte exemplarisch ausgewählt werden, anhand derer Wissenstransfer als Kommunikation ausprobiert werden soll. Die Grenzen und Potentiale verschiedener Realisierungsformen von Wissenstransfer als Kommunikation könnten dann u.a. wissenschaftlich herausgearbeitet werden, indem jeweils der Weg des ausgewählten Wissens in der Kommunikation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Bildungspraktikerinnen und -praktikern nachgezeichnet wird. Hierfür könnten Kommunikationssequenzen audiographisch aufgenommen und gesprächsanalytisch ausgewertet werden.

Daneben scheint uns Design-Based-Research auch deshalb für die Untersuchung von Fragen des Wissenstransfers geeignet zu sein, weil hier anders als in der Aktionsforschung die Differenz von Wissenschaft und pädagogischer Praxis betont wird (Reinmann, 2016, S. 3). Dies erscheint uns als Voraussetzung dafür, überhaupt sinnvollerweise von *Transfer* im Sinne eines Übergangs wissenschaftlichen Wissens von einem Kontext in einen anderen sprechen zu können.

In dem eben nur in groben Zügen umrissenen Forschungsprojekt könnten sich Begründungen für den Wert von Wissenstransfer finden lassen, die vielleicht gerade deshalb besonders zu überzeugen vermögen, weil sie ihren Ursprung nicht allein in der Erziehungswissenschaft, sondern in der Kommunikation von (Erziehungs-)Wissenschaft und pädagogischer Praxis hätten.

Literatur

- Allert, H., & Richter, C. (2011). Designentwicklung. Anregungen zur Designtheorie und Designforschung. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (Bde. 1-14). BIMS.
- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Doppelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27-33). Waxmann.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Balzer, N., & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21-47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_2
- Beck, U., & Bonß, W. (1984). Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. *Soziale Welt*, 35(4), 381-406.
- Becker-Mrotzek, M., Roth, H.-J., & Schöneberger, C. (2019). Wirksame Konzepte der sprachlichen Bildung aus dem Versuch in die Fläche transferieren. Konzepte und Erfahrungen aus der Bund-Länder-Initiative «Bildung durch Sprache und Schrift» (BiSS). *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(3), 334-339. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.09>
- Biesta, G. (2020). *Educational research. An unorthodox introduction*. Bloomsbury.
- Davis, C., & Parmenter, L. (2020). Student-staff partnerships at work: epistemic confidence, research-engaged teaching and vocational learning in the transition to higher education. *Educational Action Research*, online first. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1792958>
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Leske und Budrich.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz Verlag.
- Dewey, J. (2008). *Logik. Die Theorie der Forschung*. Suhrkamp.
- Dietz, H. (2013). Deweys Pragmatismus als kritische Soziologie. *Berliner Journal für Soziologie*, 23(3), 329-343. <https://doi.org/10.1007/s11609-013-0233-4>
- Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Deutscher Studien-Verlag.
- Feindt, A., Rott, D., & Altrichter, H. (2020). Aktionsforschung in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 81-88). Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-089>
- Fraefel, U., & Seel, A. (Hrsg.). (2017). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Waxmann.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7-20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>

- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Hanks, J. (2020). Co-production and multimodality: Learners as co-researchers exploring practice. *Educational Action Research*, online first. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1812417>
- Heid, H. (2013). Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 405-431. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0363-7>
- Hetfleisch, P., Goeze, A., & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzeptes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 182-205.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274-293. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03>
- John, R. (2013). Innovation als soziales Phänomen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 71-86). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_3
- Knoll, M. (2018). John Deweys pädagogischer Reformimpuls. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 203-215). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_17
- MacIntyre, A. (2011). *After virtue*. Bloomsbury.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (S. 131-140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 474-493.
- Müller, H.-R. (2013). «Wertvolle» Resultate? – Zur Normativität im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.), *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III* (S. 39-50). Königshausen & Neumann.
- Otto, J., Bieber, G., & Heinrich, M. (2019a). Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(3), 310-321. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.05>
- Otto, J., Bieber, G., & Heinrich, M. (2019b). Editorial zum Schwerpunktthema: Wissenstransfer und Implementation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(3), 270-273. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.02>
- Penuel, W. R., Furtak, E. M., & Farrell, C. C. (2021). Research-practice partnerships in education: Advancing an evolutionary logic of systems improvement. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(1), 45-62. <https://doi.org/10.25656/01:22074>
- Prenzel, M. (2019). Von SINUS zu SINUS-Transfer. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(3), 331-333. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.08>
- Reinmann, G. (2016). *Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Vortrag auf der Tagung «Bildungsforschung 2020», Berlin, 17./18. November 2016. [gabi-reinmann.de. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf)
- Reinmann, G., & Sesink, W. (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier)*. [gabi-reinmann.de. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf)
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von «Theorie» und «Praxis» im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270-287. <https://doi.org/10.3262/ZP2002270>
- Schrader, J., & Hasselhorn, M. (2020). Implementationsforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00929-x>
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9-59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189x032001005>
- Thiel, C. (2019). *Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis*. Springer VS.
- Thiel, C., & Hans, K. (2020). Auf unsicherem Grund. Ein Essay zur Bearbeitung des Problems der Qualität pädagogischer Praxis in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 96(1), 138-159.
- Thümler, E. (2019). Transfer in grossem Umfang: Das Beispiel «Sucess for All» *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(3), 347-352. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.12>
- Trench, B. (2008). Towards an analytical framework of science communication models. In D. Cheng, M. Claessens, T. Gascoigne, J. Metcalfe, B. Schiele, & S. Shi (Hrsg.), *Communicating science in social contexts* (S. 119-135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8598-7_7
- Wacquant, L. D. J. (2017). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In P. Bourdieu & L. D. J. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 17-94). Suhrkamp.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2017). *Hochschulentwicklungsplan der WWU Münster*. [uni-muenster.de. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/rektorat/dokumente/180417_hochschulentwicklungsplan.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/rektorat/dokumente/180417_hochschulentwicklungsplan.pdf)
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier*. [wissenschaftsrat.de. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf;jsessionid=8545BD92DAEBF10F6320743C31E19567.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf;jsessionid=8545BD92DAEBF10F6320743C31E19567.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3)
- 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>

Zeichner, K. M., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 298-330). American Educational Research Association.

Schlagworte: Wissenstransfer; analytisch-deskriptive Forschung; Pragmatismus; Aktionsforschung; Design-Based-Research

Le transfert de connaissances : une esquisse critique basée sur la théorie scientifique

Résumé

L'article aborde par la perspective de la théorie scientifique le modèle de transfert des recherches de transferts des sciences de l'éducation germanophone et qui peut être décrit comme un modèle en sablier. Le modèle est esquissé et problématisé sur la base des prémisses des recherches analytiques descriptives et de la recherche-action. Ni l'une ni l'autre des deux perspectives ne peut assumer une rationalisation de la pratique pédagogique par le biais de la connaissance scientifique. Il est suggéré de se concentrer davantage sur des modèles de transfert alternatifs et d'examiner pour ces modèles au moyen des projets de recherche orientée par la conception, s'il est possible de trouver des lignes de raisonnement convaincantes sur la nécessité du transfert de connaissances.

Mots-clés : Transfert de connaissances ; recherche analytique descriptive ; pragmatisme ; recherche-action ; Design-Based-Research

Transfer di conoscenze: considerazioni critiche nella prospettiva delle teorie scientifiche

Riassunto

L'articolo affronta il tema del transfer di conoscenze nelle scienze dell'educazione in lingua tedesca partendo dall'attuale prospettiva teorico-scientifica definita come modello a clessidra. Il modello è delineato e problematizzato sullo sfondo delle premesse scientifico-teoriche della ricerca analitico-descrittiva e della ricerca azione pragmatica. Da nessuna delle due prospettive si può ipotizzare una razionalizzazione della pratica pedagogica attraverso la conoscenza scientifica. Si suggerisce di concentrarsi maggiormente su modelli di transfer alternativi e di esaminare tali modelli per mezzo di progetti di ricerca "design-based" al fine di trovare linee di ragionamento convincenti per la necessità del transfer delle conoscenze.

Parole chiave: Transfer di conoscenze; ricerca analitico-descrittiva; pragmatismo; ricerca d'azione; ricerca "design-based"

Knowledge Transfer: A Critical Account from the Perspective of Theory of Science

Summary

The paper discusses the transfer model that underlies the current German-speaking educational research discourse on knowledge transfer. This model, that can be described as an hourglass model, is sketched out. The problems of this model are expounded against the background of the epistemological premises of analytical descriptive research as well as of pragmatistic action research. From neither perspective is it plausible to assume that educational practice can be rationalized through scientific knowledge. Hence, it is proposed to focus on alternative transfer models. It is stated that design-based research projects studying such alternative transfer models could provide convincing rationales for the necessity of knowledge transfer.

Keywords: Knowledge Transfer; descriptive research; pragmatism; action research; design-based research

Corrie Thiel, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Allgemeine Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsinteressen: Qualität in pädagogischen Handlungsfeldern, Pädagogische Professionalität, Methoden empirischer Sozialforschung.
Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, D-48143 Münster
E-Mail: corriethiel@uni-muenster.de

David Rott, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Begabungsforschung/Individuelle Förderung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsinteressen: Fragen diversitätssensibler Schul- und Unterrichtsgestaltung, forschendes Lernen, Lehrerbildung.
Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bispinghof 5/6, D-48143 Münster
E-Mail: david.rott@uni-muenster.de