

# Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis- Transfer

Friederike Luise Schmiedl

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

## **Zusammenfassung**

Die Zirkulation von Forschungsbefunden zwischen Wissenschaft und Praxis ist auch im Bildungsbereich häufig unzulänglich. In einem nicht unerheblichen Umfang hat dies mit dem Verständnis von Wissenstransfer im Forschungsdiskurs zu tun. Der Beitrag diskutiert verschiedene Wissenstransfermodelle und argumentiert vor diesem Hintergrund aus erkenntnistheoretischer Sicht für einen Perspektivwechsel von einer substanzialistischen hin zu einer relationstheoretischen Konzeptualisierung von Wissenstransfer als Beziehungsraum gemeinsamer Wissensproduktion.

## Comment passer d'une vision mono-directionnelle vers une vision ouverte – la recherche et le transfert dans la théorie et pratique basée sur un espace relationnel

## **Résumé**

La circulation des résultats de la recherche entre la science et la pratique est souvent insuffisante dans l'éducation. Cela est lié à une difficulté de compréhension du discours de la recherche, limitant le transfert de connaissances. L'article aborde différents modèles et plaide, d'un point de vue épistémologique, pour changer de perspective supposant de passer d'une conceptualisation substanzialiste à une conceptualisation théorique relationnelle du transfert afin d'aboutir à un espace relationnel de production commune de connaissances.

## From One-Way Street to Relational Space Relational-Theoretical Considerations on Research-Practice Transfer

## **Abstract**

The circulation of research results between science and practice is often inadequate, including in the field of education. To some extent, this has to do with the understanding of knowledge transfer in research discourse. The article, firstly, discusses different knowledge transfer models. From an epistemological perspective, it then argues for a change of perspective — from a substantialist to a relational-theoretical conceptualization of knowledge transfer as a relational space of joint and mutual knowledge production.

## 1 Einleitung

Wissenschaftliches Wissen, wie es etwa in formalen Forschungskontexten generiert wird, hat nicht nur an Relevanz für Ökonomie und Politik gewonnen (Böschen, 2010, S. 159), sondern ist zu einer bedeutenden Schlüsselressource gesellschaftlicher Problemlösungen und im globalen Wettbewerb geworden (Nowotny et al., 2014, S. 23): „Wenn immer sich ein Problem stellt [...] verlassen wir uns bei dessen Lösung nicht mehr auf das Alltagswissen. Viel mehr werden Experten zu Rate gezogen, und wenn diese auch nichts wissen, wird ein Forschungsprojekt aufgelegt.“ (Weingart et al., 2007, S. 9) Wissenschaftliches Wissen wird „zum gesellschaftlichen Gestaltungsprinzip und zur Grundlage des gesellschaftlichen Fortschritts.“ (ebd., S. 11) Die zunehmende Nachfrage nach einem solchen Wissen erweitert „das Feld der Wissensproduzenten“ (Neidhardt et al., 2008, S. 19); „Informationsflut“ und „Wissensexplosion“ (Antos, 2001, S. 4) sind längst zu Merkmalen einer modernen Wissensgesellschaft geworden. Vor diesem Hintergrund sieht sich die Wissenschaft zunehmend mit dem Anspruch konfrontiert, einen „Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Problemlagen leisten“ und, so fahren Rogga et al. fort, „wesentliche Impulse für eine Transformation der Gesellschaft in Richtung eines gemeinschaftlichen, normativen Ziels (Nachhaltigkeit) liefern [zu müssen, FS]“ (2014, S. 7). Dies mündet nicht zuletzt in einem steigenden Interesse an einem gelingenden Wissenstransfer<sup>1</sup> aus der Forschung in praktische Handlungsfelder, wie es beispielsweise auch mit der Hightech-Strategie 2025<sup>2</sup> der Bundesregierung fokussiert wird.

Ebenso im Bildungswesen ist nach Woerfel et al. (2021, S. 161) eine zunehmende Nachfrage nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verzeichnen. Wissenschaftlich generierte Befunde sollen „[i]m Sinne einer stärkeren Evidenzorientierung [...] eine nachhaltige Weiterentwicklung und Unterstützung der Bildungspraxis fördern“, so Bieber et al. (2018, S. 5). Darüber hinaus habe „[d]ie Herausforderung, Forschungswissen in bildungspraktische Handlungsfelder (Bildungspraxis, -administration und -politik) zu transferieren und dort fruchtbar zu machen [...] verstärkt an Bedeutung gewonnen.“ (ebd.) Zugleich wird jedoch immer wieder konstatiert, dass praxisrelevante Forschungsbefunde nur bedingt zu den potenziellen Abnehmer\*innen finden, von der Bildungspraxis nicht im gewünschten Umfang rezipiert oder nur teilweise beziehungsweise gar nicht umgesetzt werden (Steffens et al., 2019, S. 15). Seitens der pädagogischen Praxis werden eine mangelnde wissenschaftliche Orientierung an Praxisproblemen, ein zu geringes Bewusstsein für die Bedarfe der Praxis (ebd.) ebenso wie eine geringe Relevanz der (empirischen) Forschung für das praktische Handeln (Schrader, 2014, S. 195) beklagt. So konnte Demski beispielsweise für Akteur\*innen der deutschen Schulpraxis eine relativ geringe Nutzung evidenzbasierter Wissensbestände feststellen: Abgesehen von Gründen wie Zeitmangel und/oder Problemen bei der Rekontextualisierung von Forschungserkenntnissen, wurden die Befunde der Bildungsforschung von den interviewten Akteur\*innen als zu wissenschaftlich bewertet (2017, S. 299). Auch Steffens et al. halten fest: „[...] Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsbefunde vorliegen, die Anregungen für eine Berücksichtigung in der Praxis auf der System-, Schul- und Unterrichtsebene liefern, so fällt gleichzeitig auf, dass sie kaum einen praktischen Niederschlag erfahren haben.“ (2019, S. 15)

---

<sup>1</sup> Zur Diskussion über die Qualität von Transferprozessen siehe die Beiträge im Sammelband von Antos, Gerd & Weber, Tilo (2005).

<sup>2</sup> <https://www.hightech-strategie.de> (zuletzt aufgerufen am 25.04.2022).

Ursachen für eine solche „Versandung“ (Jäger, 2004, S. 58) von Forschungsbefunden werden beispielsweise unter den Stichworten *Transferprobleme* (Prenzel 2010) oder (transferhemmende) *Einflussfaktoren* (Gräsel, 2010) diskutiert und, bezogen auf den Bildungsbereich, unter anderem auf Merkmale der zu transferierenden Innovation (z.B. die Komplexität der Innovation), Merkmale der beteiligten Lehrkräfte (z.B. die Bereitschaft und Motivation zur Umsetzung von Innovationen), Merkmale der Einzelschulen (z.B. die Unterstützung durch die Schulleitung) ebenso wie auf Merkmale des Transfers und der Transferunterstützung (z.B. durch Lehrkräftefortbildungen) zurückgeführt (ebd., S. 10ff.). Was dabei bislang jedoch kaum Beachtung findet, ist, „dass Schwierigkeiten mit dem Wissenstransfer auch mit der Begrifflichkeit zu tun haben.“ (Dewe, 2005, S. 368) In bildungswissenschaftlichen Diskursen hat sich besonders ein Verständnis von Transfer verfestigt: *Transfer als Übertragung*. So spricht beispielsweise Holtappels von einer „Übertragung und Adaption von Wissen und Neuerungen, einschließlich der Intervention, Implementation und Entwicklung, durch Einführung und Durchführung von Plänen, Konzepten und Programmen [...]“ (2019, S. 276f.) Barth & Hochholdinger wiederum begreifen Transfer – mit Blick auf die berufsbezogene Weiterbildung – als „die dauerhafte und generalisierte Übertragung erlernter Kenntnisse, Fertigkeiten oder Einstellungen aus dem Lernfeld [...] hinein in das Funktionsfeld“ (2018, S. 2). Immer noch wird also der Begriff der Übertragung *von etwas* (wissenschaftlich generiertem Wissen) *auf etwas* (Personen, praktische Handlungskontexte) verwendet, damit Linearität, Hierarchie und Gerichtetheit impliziert, obwohl die bereits in den 1980ern von Beck & Bonß veröffentlichten Erkenntnisse im Bereich der *revidierten Wissensverwendungsforschung* dieses Verständnis von Transfer in Zweifel ziehen (Beck & Bonß, 1984, 1985, 1989).

Eine solche substanzialistische Konzeptualisierung von Wissenstransfer basiert nach Schäffter auf „einer mittlerweile obsoleten Engführung auf ein disziplinär eingehegtes Wissenschaftsverhältnis“ (2017c, S. 221f.; H. i. O.) im Sinne einer *Mode 1-Wissensproduktion* (Gibbons et al., 1994) und erweist sich, wie im Folgenden argumentiert wird, als tendenziell dysfunktional. Einer „akademisch orientierten und disziplinär verfassten Wissenserzeugung“ (*Mode 1*; Bergmann & Schramm, 2008, S. 7) steht das Konzept einer transdisziplinären Wissensproduktion einer *Mode 2-Wissenschaft* (ebd.) gegenüber. So formuliert das Bundesministerium für Bildung und Forschung in seiner Ausschreibung zur Förderung von Forschungsprojekten zum Thema „Wissenstransfer“ im Dezember 2020, „dass die Generierung neuen Wissens kein einseitig gerichteter Prozess von der Wissenschaft in die Gesellschaft ist, sondern die Praxis bereits in Forschungsplanung und -praxis in adäquater Weise miteinbezogen werden sollte.“ Diesem Wandel von einer Wissensproduktion in Modus 1 hin zu einer Wissensproduktion in Modus 2 Rechnung zu tragen, verlangt, so Ebner von Eschenbach, einen „Perspektivwechsel vom Substanz- hin zum Relationsdenken“ (2019, S. 24f.).

Eine Entwicklungslinie hin zu einem relationalen Transferverständnis lässt sich mit den von Dewe et al. (1992) und Radtke (2004) skizzierten drei Konzepten *Wissenstransfer*, *Wissenstransformation* und *Relationierung* nachvollziehen. Diese werden im Folgenden als Modelle eines *linearen* und *erweiterten Transfers*, einer *Transformation* und einer *Relationierung* diskutiert, da sie nach wie vor wichtige Impulse für den Diskurs liefern und einen Blick auf die, „in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft etablierten Deutungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses“ (Makrinus, 2013, S. 57) zulassen. Im Rekurs auf diese Überlegungen werden abschließend mit relationstheoretischen Ansätzen (Schaaf, 1966, 1982, 1985; Schäffter, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019; Ebner von Eschenbach, 2019) Potenziale eruiert, Wissenstransfer in einem relationslogischen Verständnis als Beziehungsraum ko-produktiver

Wissensgenerierung zu fassen. Ein solches Unterfangen ist in besonderem Maße auf die Offenheit der Leserschaft angewiesen und, so Ebner von Eschenbach,

„setzt nicht nur die Bereitschaft voraus, sich auf einen noch unbekanntem Pfad begeben zu wollen, sondern auch die Bereitschaft der Scientific Community, sich auf das mit dem unwegsamen Gelände verbundenen Risiko bei der Hervorbringung von Wissen und der Entwicklung von Erkenntnis einzulassen, als dass bestehende Fundamente nicht nur thematisch, sondern als kontingent erfahrbar werden.“ (2019, S. 17)

Ziel dieses Beitrags ist es nicht, ein relational gefasstes Transferverständnis in seiner Anwendbarkeit zu erproben, vielmehr soll dieser erkenntnistheoretisch angelegte Beitrag eine neue Hinsicht auf ein altes Problem eröffnen.

## **2 Übertragung, Transformation, Relationierung: Wissenstransfermodelle im Überblick**

### **Die Übertragungsmetapher: Das lineare Transfermodell**

In den 1960er Jahren dominierte die Vorstellung eines verlust- und veränderungsfreien Wissenstransfers (Wilkesmann, 2009, S. 88; Krücken et al., 2007, S. 690). Anschaulich zeigt dies das Paketmodell von Schneider (1996, S. 17ff.), dem die Annahme zu Grunde liegt, Wissen könne verpackt in einem Paket ohne Verlust vom Sender zum Empfänger transferiert werden (Wilkesmann, 2009, S. 88). Auf eine ähnliche Metapher stützt sich auch der „loading-dock-Ansatz“ (Cash et al., 2006). Hier werden Wissenspakete geschnürt, die auf einer ‚Verladerampe‘ potentiellen Interessent\*innen zur Verfügung gestellt werden (Rogga et al., 2014, S. 23): „You take it out there, and you leave it on the loading dock and you say, there it is. And then you walk away and go back inside.“ (Cash et al., 2006, S. 484)<sup>3</sup>

In diesen Beispielen wird ein unidirektionales Verständnis von (Wissens-)Transfer deutlich, das auch als „Einbahnstraße“ (Rogga et al., 2014, S. 23; Gräsel, 2019, S. 3) beschrieben wird. In diesen *top-down-Modellen* wird das an Forschungseinrichtungen generierte Wissen von oben nach unten linear in die Praxis<sup>4</sup> transferiert. Diesem Sender-Empfänger-Modell wird aufgrund seiner „Informationsasymmetrie“ (Wilkesmann, 2009, S. 120), in der die Wissenschaft gegenüber der Praxis eine überlegene Position einnimmt, ein „Machtgefälle“ (ebd.) konstatiert. Dem linearen Wissenstransferansatz liegt eine rein angebotsorientierte Perspektive zugrunde, wobei der Nutzen für die Praxis ebenso wie deren Bedarf vorausgesetzt und „eine Qualitätsbeurteilung der Forschungsergebnisse exklusiv der scientific community überlassen [bleibt, FS]“ (Rogga et al., 2014, S. 23). Ebner von Eschenbach & Schäffter weisen in diesem Zusammenhang kritisch darauf hin, „dass extern zuschreibende Bedarfsbestimmungen oft genug als übergriffige Lernzumutung erlebt und mit Lernwiderstand beantwortet werden.“ (2017, S. 35) Des Weiteren wird, so Rogga et al., „von der Prämisse ausgegangen, dass die Informationen, die den Empfänger erreichen, ein entsprechendes Handeln auslösen bzw. dass Forschungsergebnisse als Innovationen von der Praxisseite adaptiert werden.“ (ebd.)

---

<sup>3</sup> Das Zitat stammt nicht von Cash et al. (2006). Ohne Angabe einer Autor\*in wird auf eine Publikation der Universität von Hawaii verwiesen.

<sup>4</sup> Der Praxisbegriff bleibt hier, wie im Diskurs allgemein, häufig implizit.

Weiter stellen Rogga et al. fest, dass sich der „Transfererfolg [...] anschließend an der ausreichenden Übernahme der Innovation (Implementation) im Bereich der Zielgruppe [bemisst].“ (ebd.) Dies geschieht, und das sei betont, allzu oft bei maßgeblicher Missachtung der Tatsache, „daß wissenschaftliches Wissen von vornherein nicht ein besseres Handeln-Können impliziert.“ (Dewe et al., 1992, S. 72) Was also in vielen Transferkonzepten verkannt bleibt, ist die Divergenz von *Erklärungswissen*<sup>5</sup> und *Handlungswissen* (ebd.).

Dieser bis in die 1990er Jahre dominierende monodirektionale Transferansatz wurde in den letzten Jahrzehnten zum Gegenstand zunehmender Kritik (z.B.: Renzl, 2003; Weber, 2005). Kritisiert wurde einerseits, dass „dieser Ansatz letztlich das Modell einer rein erkenntnisgetriebenen Wissenschaft [verfestigte, FS], die als alleiniger Wissensproduzent von den anwendungsrelevanten Wissensbereichen (policy knowledge) getrennt blieb.“ (Rogga et al., 2014, S. 23) Zum anderen zeigte sich, dass (erwartete) Transfereffekte ausblieben, da das Transferierte in der Praxis nicht oder nur teilweise bzw. verzögert umgesetzt wurde (Rogga et al. bezugnehmend auf Studien u. a. von Ascher et al., 2010; Böcher & Krott, 2013; ebd.). In der Folge konstatiert Gräsel für das Bildungssystem eine „Innovationsträgheit“ (2010, S. 9).

### Von Transfer zur Didaktik: Das erweiterte Transfermodell

Neuere Transferansätze erkennen die Notwendigkeit einer Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis an (Radtke, 2004, S. 116). Betont wird insbesondere, dass „das Generieren von Wissen einen von Rezipienten konstruierten (Lern-)Prozess voraussetzt“ (Rogga et al., 2014, S. 24), das bedeutet auch, „dass die reine Bereitstellung von Wissen in unterschiedlichen medialen Aufbereitungsformen nicht gleichzusetzen ist mit einem erfolgten Transfer.“ (ebd.) Das von den Vermittler\*innen intendierte beziehungsweise vollständige Wissen kommt, so schreibt Radtke pointiert, „nur ‚verstümmelt‘ zur Anwendung, es geht beim Transfer unterwegs zumindest teilweise verloren oder es wird bis zur Unkenntlichkeit trivialisiert.“ (2004, S. 117 bezugnehmend auf Beck & Bonß, 1989). Gründe hierfür können in der „Art und Weise der Vermittlung durch die Sender“, der „Aufbewahrung/Speicherung“ und der „Aufnahme/Rezeption durch die Adressaten“ (ebd.) liegen. Ein Scheitern des Transfers sei als ein „Transportproblem“ (Dewe et al., 1992, S. 72) zu verstehen und auf „innovationshemmende[] Organisationsstrukturen“ sowie auf „Blockaden in dem jeweiligen Praxisfeld“ (ebd., S. 73) zurückzuführen, die sich in „Verständigungsschwierigkeiten, Rezeptionswiderstände[n] und Selektionsfilter[n]“ (ebd.) zeigen. Ein solches Transfermodell wird daher erweitert, „einerseits um die Erkenntnis des Informationsverlustes während des Transfers, andererseits um den Versuch der sachgerechten Überbrückung möglicher Hemmnisse“ (Makrinus, 2013, S. 60). Für das „erweiterte Transfermodell“ (Radtke, 2004, S. 117; Makrinus, 2013, S. 60) schlussfolgert Radtke: Es „sollen Rezeptionshemmnisse bereits bei der Produktion/Vermittlung des Wissens vorausgesehen, Verwendungsfähigkeit sollte schon bei der Genese des Wissens gleichsam eingebaut werden“ (2004, S. 117), indem „das Wissensangebot gezielt auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen, das Vorwissen und die Handlungsbedingungen der Adressaten“ (ebd., S. 118) abgestimmt wird. Mit diesem Modell rückt die Anschlussfähigkeit der Forschungserkenntnisse für die Praxis in den Fokus. Aber auch das *erweiterte Transfermodell* bleibt in der Logik der Wissenschaft verhaftet. Implikationen für die Praxis und die Auswahl des als transferrelevant erachteten Wissens werden allein von Seiten der Wissenschaft getroffen (Dewe, 2005, S. 369).

<sup>5</sup> Bei den Begriffen orientieren sich Dewe et al. an Hartmann (1968).

## Von Transfer zur Transformation: Das Transformationsmodell

Wurden Gründe für Transferschwierigkeiten bislang ausschließlich in Transport- oder Vermittlungsproblemen gesucht, rückte zunehmend der „strukturelle[] Unterschied zwischen wissenschaftlichem *Erklärungs-* und praktischem *Handlungswissen*“ (Radtke, 2004, S. 118; H. i. O.) in den Blick. In der Folge verlagerte sich die „Diskussion von Transfer auf *Transformation*.“ (ebd.) Dem Transformationsmodell liegt die Vorstellung zu Grunde, Wissen könne nicht einfach für die Praxis übersetzt werden, sondern „müsse [...] auf seinem Weg in die Praxis verwandelt werden/sich verwandeln, um an- bzw. verwendbar zu werden.“ (ebd.) Wissen wird damit zu einem „Prozess der Interpretation und Konstruktion“ (Renzl, 2003, S. 61); es „wird von den jeweiligen Personen geteilt, in Bezug auf den jeweiligen Kontext interpretiert und weiterentwickelt, d.h. das Wissen wird *transformiert*.“ (ebd., S. 63; H. i. O.) Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens

„vollzieht sich [...] in Form von langen, meist örtlich, zeitlich und sozial versetzten Interpretationsprozessen, im Wechsel zwischen Sprachformen, in einer aktiven, die Ergebnisse im Horizont praktischer Erfahrungen über viele Instanzen und längere Zeiträume neu deutenden und nach eigenen Regeln herstellenden ‚Umgangsform‘.“ (Beck & Bonß, 1989, S. 11)

Ausgehend von diesen „konkreten Verarbeitungsprozesse[n]“ (Makrinus, 2013, S. 63) rückten die Empfangenden, das heißt die Praktiker\*innen in den Fokus – und somit deren „*Transformationsleistungen*“ ebenso wie die „*Transformationsmodalitäten* in der Praxis“ (von Spiegel, 2004, S. 55; H. i. O.). Neben Diffusionsprozessen seien fortan auch Adaptionsprozesse im Sinne eines „*parallel laufenden* Umsetzungsprozeß[es]“ (Dewe et al., 1992, S. 75; H. i. O.) mitzudenken. Dewe spricht hier von einem „*doppelte[n]* Transformationsprozeß“ (ebd. im Verweis auf Dewe, 1988; H. i. O.). In Studien zum Umgang mit wissenschaftlichem Wissen zeigte sich allerdings eine Wissensselektivität der Empfänger\*innen (Radtke, 2004, S. 123; von Spiegel, 2006, S. 328):

„[Praktiker\*innen, FS] greifen wissenschaftliches Wissen meist nur dann auf, wenn es Routinen bestätigt, sie verändern es unmerklich (funktionieren es um), damit es mit ihrer etablierten Praxis vereinbar bleibt, oder sie spalten es bei Nichtübereinstimmung ab, um sich vom Veränderungsdruck zu befreien.“ (von Spiegel, 2006, S. 328)<sup>6</sup>

Gleiches konnte von Engelhardt bereits 1982 in einer Studie über die „Pädagogische Arbeit des Lehrers“ feststellen und vier Formen der Wissensselektion identifizieren. Bach fasst diese folgendermaßen zusammen:

„(1) *Abschirmung* (wissenschaftliches Wissen wird nur dann genutzt, wenn es der eigenen Praxis entspricht), (2) *Umfunktionierung* (das Wissen wird so verändert, dass es mit Handlungspraxis kompatibel ist), (3) *inkontingente Abspaltung* (Wissensangebote werden gar nicht genutzt) sowie (4) *produktive Auseinandersetzung*.“ (2013, S. 143; H. i. O.)<sup>7</sup>

Während die ersten drei genannten Varianten der Wissensselektion die Handlungspraxis der Praktiker\*innen im Wesentlichen unberührt lassen, wird erst in der vierten Form neues wissenschaftliches Wissen aufgegriffen (Dewe et al., 1992, S. 76).

<sup>6</sup> Weitere Erkenntnisse zur Selektion wissenschaftlichen Wissens liefern Beck & Bonß (1984, 1985, 1989).

<sup>7</sup> Siehe auch Dewe et al., 1992, S. 76 sowie Radtke, 2004, S. 124.

Der Umgang mit Wissen folgt der Eigenlogik der Praxis (Stadelmann, 2004, S. 44). Die Wissenschaft kann folglich, so lässt sich mit von Spiegel und Stadelmann festhalten, weder steuernd noch richtungsweisend in die Praxis eingreifen (von Spiegel, 2006, S. 327; Stadelmann, 2004, S. 44), sondern lediglich dazu beitragen, „die ‚subjektiven Theorien‘ und das ‚handlungsleitende Wissen‘ der Praktiker mit wissenschaftlichem Wissen anzureichern“ (ebd., S. 56). Praktisches Handlungswissen und Wissenschaftswissen sind damit als „zwei Varianten gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion“ (Dewe et al., 1992, S. 74) zu begreifen.

Trotz des Perspektivwechsels liegt auch dem Transformationsmodell ein „Wissenschaftszentrismus“ (Dewe, 2005, S. 370) zu Grunde, auf den mit einem „dialogisch-reflexiven Ansatz von Transfer“ (Rogga et al., 2014, S. 24) reagiert wurde. Formate der Wissenschaft-Praxis-Kooperation und des Wissenschaft-Praxis-Dialogs sollten Wissenschaft und Praxis als gleichberechtigte Partner\*innen in einen Austausch auf Augenhöhe bringen (ebd.) und eine wechselseitige Bereicherung fördern. Jedoch zeigte sich, dass auch diese sog. *Enrichment-Prozesse* (Dewe et al., 1992, S. 76f.) nicht den gewünschten Erfolg mit sich brachten (ebd., S. 77; Radtke, 1996, S. 37ff.; 2004, S. 127). Zu groß sei die Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis, zu unterschiedlich die Logiken:

„Im Fall der Wissenschaft geht es um mutwillige Steigerung der Komplexität der Wirklichkeitskonstruktion mit dem Ziel distanzierter Reflexion, im Fall der Praxis um Komplexitätsreduktion und notwendige Abkürzung [...] auf dem Weg zu nicht aufschiebbaren Entscheidungen/Handlungen. Wissenschaft und Praxis bezeichnen verschiedene Sinnwelten. Wissenschaftler suchen nach objektiver Wahrheit, Praktiker nach normativen Begründungen für die Richtigkeit ihrer Entscheidungen. Die Gültigkeit ihrer Aussagen ist in je spezifischen sozialen Kontexten der *scientific community* respektive der Organisation/Profession institutionalisiert, die ihnen Plausibilität geben.“ (Radtke, 2004, S. 119; H. i. O.)

Während die Wissenschaft nach dem binären Code der Wahrheit (wahr/unwahr) (Luhmann, 1990, S. 271ff.) operiert, ist die Praxis primär an der „Wirksamkeit bzw. Angemessenheit und Nützlichkeit ihrer Aktivitäten ausgerichtet“ (Möller, 2012, S. 90). Theorie und Praxis in eins zu setzen, ist, wie Schrader et al. feststellen, allein schon aus demokratischen Gründen nicht wünschenswert (2020, S. 31f.). „[W]eil die unterschiedlichen Realitätskonstruktionen nicht nur je einem anderen Sprachstil angehören, sondern auch einer je anderen Hin- bzw. Absicht gehorchen“, so Radtke, können weder Transfer noch Transformation die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis überwinden (2004, S. 128). Hier setzen Relationierungskonzepte an.

## **Von Transformation zur Relationierung: Das Relationierungsmodell**

Relationierungskonzepte wenden sich von der Idee einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis ab (Dewe et al., 1992, S. 78f.) und

„gehen von einer Differenzthese aus, die besagt, dass Theorie und Praxis zwei unterschiedlichen Kategorien angehören, die nicht unmittelbar (z.B. im Sinne von Verknüpfung) aufeinander bezogen, wohl aber in ihrer Relation zueinander beschrieben werden können.“ (Schneider & Cramer, 2020, S. 24)

Während in Transfermodellen also die Differenz von wissenschaftlichem (Erklärungs-)Wissen und handlungspraktischem Wissen missachtet wird und damit „eine direkte Anwendung von der Theorie in der Praxis prinzipiell möglich erscheint“ (ebd.) und Transformationsmodelle

sich auf die Annahme stützen, wissenschaftliches Wissen könne durch Transformation in praktisches Handlungswissen ‚umgewandelt‘ werden, erkennen Relationierungsmodelle die jeweilige Eigenrationalität der unterschiedlichen Wissensformen an und ermöglichen damit zwei oder mehrere Perspektiven auf denselben Gegenstand (ebd., S. 25). Vor dem Hintergrund konstruktivistischer und systemtheoretischer Überlegungen benennen Dewe, Ferhoff & Radtke eine eigenständige vom Vermittlungsgedanken aus der Theorie in die Praxis losgelöste *dritte Wissensform*, „die aus der Begegnung wissenschaftlicher und alltags- bzw. berufspraktischer Sichtweisen resultiere.“ (1992, S. 78)

„Auf dieser dritten Ebene können Relationen durch Kontrastierung und gegenseitige Auszeichnung (z.B. Beschreibung des Gegenstands aus der jeweiligen Perspektive) zwischen den beiden Wissensformen hergestellt werden, ohne dabei die Rationalitäten (z.B. Begrifflichkeiten, Geltungsansprüche) der jeweiligen Wissensformen zu brechen. So verstanden verbinden sich mit den theoretisch zu unterscheidenden Wissensformen zugleich auch zwei unterscheidbare Praxen im Sinne von beobachtbaren, sich situativ konfigurierenden Handlungsformen.“ (Schneider & Cramer, 2020, S. 25)

Die Adaption bzw. Anwendung von Wissen wird zu einem Prozess der „Herstellung von Ähnlichkeitsrelationen zwischen Wissenschafts- und Praxiswissen durch den praktisch Handelnden.“ (Dewe et al., 1992, S. 79 bezugnehmend auf Kroner & Wolff, 1984). Die Praktiker\*innen versuchen beispielsweise wissenschaftliches Wissen (in Form von Theorien und/oder Konzepten) in einer konkreten Handlungssituation „umzusetzen bzw. die pädagogische Situation entsprechend zu gestalten.“ (Kroner & Wolff, 1984, S. 454) Indem der\*die Praktiker\*in eine Beziehung zwischen sich und dem praktischen Handlungskontext herstellt, wird Wissen selbst zu einem relationalen Effekt (Ibert et al., 2014, S. 23). Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens wird dabei nicht nur durch den situationsabhängigen Bedarf beeinflusst, sondern folgt ebenso „jeweils spezifischen, situativ-pragmatischen Regeln.“ (Dewe, 2005, S. 47) Die Relationierung vollzieht sich also erst im praktischen Handlungskontext, was eine Verschiebung des Standorts der Wissensproduktion zur Folge hat. Wohingegen in Transfer- und Transformationsmodellen die Wissensproduktion der Wissenschaft verhaftet bleibt, entspringt die Quelle der Wissensproduktion im Relationierungsmodell, wie es Dewe et al. (1992) beschreiben, dem Praxisfeld. Zwar reklamieren Dewe et al. (1992), dass eine Sender-Empfänger-Anordnung aufgegeben wird, doch trotz eines „Zueinander-in-Beziehung-Setzen[s]“ (Radtke, 2004, S. 129) vollzieht sich die Wissensproduktion einseitig. Selbst in weiterentwickelten Transfermodellen, die Rückkoppelungsprozesse aus der Praxis in die Wissenschaft vorsehen (z.B. Froese et al., 2014, S. 4), handelt es sich lediglich um „Reimporte [...] zurück in disziplinär eingehegte und universitär verwaltete Wissensbestände“ (Schäffter, 2017c, S. 232). Dieses Reimportieren aus den Praxisfeldern in disziplinäres Wissen ist nach Schäffter jedoch dort zum Scheitern verurteilt,

„wo sich aufgrund des grenzüberschreitenden Charakters der in praktischen Verwendungszusammenhängen generierten Theorien keine dafür geeignete Disziplin für zuständig erklärt bzw. wo beim Re-Import das neue Wissen disziplinär verengt und aufgrund epistemologisch differenter Hintergrundannahmen unzutreffend rezipiert und tradiert wird.“ (2017a, S. 334)

Es geht folglich nicht nur um eine Verschiebung des Standortes bzw. ein „Auswandern‘ der Wissensproduktion“ (ebd.) und damit um eine Umkehrung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (Schäffter, 2017c, S. 232) zu einem Praxis-Theorie-Verhältnis, sondern zugleich „um eine



Transformation des hierbei generierten wissenschaftlichen Wissens.“ (Schäffter, 2017a, S. 334)

An die geschilderte Ausgangslage anknüpfend erfordert ein Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis einen Perspektivwechsel, sodass Wissenstransfer nicht mehr substanzialistisch, sondern relationstheoretisch im Sinne einer „produktive[n] Wechselwirkung“ (Schäffter, 2017c, S. 226) gefasst wird, indem sich Wissenschaft und Praxis bereits in der Forschungspraxis zueinander ins Verhältnis setzen. Damit weicht die eingangs erwähnte Denkfigur einer Vermittlung von Theorie und Praxis zu Gunsten einer gemeinsamen Produktion von Wissen. Wissensdifferenz ist somit nicht mehr als eine zu überwindende Kluft zu begreifen, sondern als Koproduktivität zu fassen (ebd., S. 233 bezugnehmend auf Ibert et al., 2014), indem Theorie und Praxis im Sinne einer „produktiven Differenz“ (ebd.) zueinander ins Verhältnis gesetzt werden: „Aus ihrer Nähe und Distanz eröffnet sich ein Beziehungsraum zur gemeinsamen Generierung von Wissen.“ (Schäffter, 2017c, S. 229) Eine solche relationstheoretische Rekonzeptualisierung von Wissenstransfer soll im Folgenden näher verdeutlicht werden. Leitend sind dabei Schaafs (1966) Relationstheorie, entlang derer sich Strukturmuster des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis fokussieren lassen, sowie darauf aufbauende Überlegungen zum Verfahren einer relationstheoretischen Gegenstandsbestimmung von Schäffter (2017a, 2017b, 2017c, 2018, insb. 2019) und Ebner von Eschenbach (2019).

### 3 Transfer als Beziehung – Eckpunkte und Potenziale einer Rekonzeptualisierung

Bei Schaaf (1966) setzt sich die Grundstruktur von Beziehungen aus mindestens zwei menschlichen und/oder nicht-menschlichen Relata und einer Relation zusammen:

„Bereits die einfachste Beziehung, die zweistellige oder die dyadische, muß ihre Träger haben, im Normalfall also zwei, die wir als Relata, Pole, Termini oder Argumente der Relation bezeichnen können und dann das ‚Zwischen‘ zwischen diesen Trägern, deren Inter-esse [*sic!*], welches wir auch als den Relator, den Beziehungsbogen oder als die Bezogenheit ansprechen.“ (Schaaf, 1966, S. 279)

Von der Grundstruktur einer Beziehung ausgehend unterscheidet Schaaf (1966) in seiner Relationstheorie drei Typen einer Beziehung: die (1) *äußere Beziehung*, die (2) *innere Beziehung* und die (3) *transzendente Beziehung*, die sich als „Vollzug von äußerer und innerer Beziehung“ (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 156) zeitigt.

Unter einer **äußeren Beziehung** versteht Schaaf „terminologisch eine solche Beziehung, die sich zwischen zwei oder mehreren Trägern spannt, welche als bereits vor ihrer Inbeziehungsetzung als für sich bestehend angenommen werden, sodaß die Beziehung in der Tat erst nachträglich und gleichsam nebensächlich zu den Trägern hinzukommt.“ (1985, S. 131) Erst durch das Ins-Verhältnis-Setzen der „voneinander getrennt[en] und voneinander unabhängige[n]“ (Schaaf, 1966, S. 280) Entitäten werden diese schließlich zu Relata (Schäffter, 2017c, S. 227). Die Relation wird nachträglich eingesetzt, um jene Substanzen, als „bereits Vorgeformtes und Vorbestehendes, ein an sich Bestehendes und bereits an sich vor jeder Relation Bestimmtes“ (Schaaf, 1966, S. 280), zu verbinden. Schaaf begreift äußere Beziehungen als „Substanzrelationen“, die sich durch „Realcharakter“ auszeichnen (ebd.). Ein besonderes Merkmal äußerer Beziehungen ist, dass die Relation die Relata zwar aufeinander bezieht,

diese aber nicht verändert (z.B. in ihren Eigenschaften oder Merkmalen, Schäffter, 2017b, S. 2), ihnen also äußerlich bleibt (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 143).

Betrachtet man Wissenstransfer aus einer „externen, substanzialistisch gefassten Sicht“ (Schäffter, 2017c, S. 227), werden gesetzte Entitäten durch einen „produktförmig zugeschnittenen“ (ebd., S. 223) Wissenstransfer nachträglich in ein Verhältnis gesetzt. Mit Schäffter kann hier eine Situation beschrieben werden, in der Personen aus Theorie und Praxis in einen „*personal*“ gefassten kommunikativen Austausch“ (2017b, S. 2f.; H. i. O.) treten. Wissenstransfer setzt damit sowohl eine Anbieter\*innenseite, als auch eine Empfänger\*innenseite voraus und wird im Sinne einer „disziplinären Anbieterzentrierung“ zu einer „strukturelle[n] Schnittstelle“ zweier Systeme (Schäffter, 2017c, S. 225): dem Wissenschaftssystem als „*Anlehnungssystem*“ und dem Praxissystem als „*Anwendungssystem*“ (ebd.; H. i. O.). Ansätze von Wissenstransfer setzen „die disziplinäre Logik ihres bedeutungsverleihenden ‚Anlehnungssystems‘ als faktische Gegebenheit voraus.“ (ebd.) In den äußeren Beziehungen bewirkt Wissenstransfer keine Veränderung der Relata und nimmt dahingehend keinen Einfluss auf die Forschungspraxis (ebd.). Eine Gefahr jedoch besteht, kommt es zu einer Hypostasierung, einer Vergegenständlichung der Relation. In diesem Fall wird Wissenstransfer als *verbindende Brücke* oder *verknüpfendes Band* von Wissenschaft und Praxis markiert und damit entgegen des übergegenständlichen Charakters der Relation verdinglicht (Schaaf, 1966, S. 278). Um eine Hypostasierung zu vermeiden, bezieht sich Schaaf (1966) auf die Position der inneren Beziehung (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 150).

Bei der **inneren Beziehung** geht die Relation den Relata voraus. Damit werden die Relationen vorrangig und „das Primat der Substanzen [wird] zurückgedrängt“ (ebd.). Schaaf beschreibt außerdem, „daß wir es bei den inneren Relationen nicht mehr mit Substanzrelationen, sondern mit Relationen in den Substanzen zu tun haben“ (1966, S. 282). So „konstituieren sich die Relata erst aufgrund einer sie voraussetzenden Beziehungsstruktur aus der sie erst ihre charakteristischen Eigenschaften, bedeutungsvollen Merkmale und Funktionen gewinnen.“ (Schäffter, 2017b, S. 3) Beispielsweise wird man nicht zu einer Mutter oder Tochter „aufgrund einer substanzialistisch zuschreibbaren Eigenschaft, sondern allein aus dem spezifischen Stellenwert innerhalb eines ‚relationalen Feldes‘.“ (ebd.) Wie mit dem Beispiel ansichtig wird, bildet die Beziehung „die erzeugende Quelle aller Relata und Träger“ (Schaaf, 1966, S. 283). Daher bezeichnet Schaaf die innere Beziehung auch als „Quellentheorie“ (ebd.). Hieraus ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, „dass nicht präzise unterschieden werden kann, wann es sich um Relata und wann es sich um Relation handelt“ (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 151), denn, so formuliert Schaaf:

„es ließe sich nunmehr [...] keine prinzipielle Grenze mehr angeben, wie weit es reichen sollte, woraus sich dann im Grenzfall selbst ergäbe, daß die Substanz bis zu ihrem innersten ‚Kern‘ hinein sich in Beziehungen auflösen müßte. Was übrigbliebe, wäre dann nur noch eine bloße Leerstelle, ontologisch gesehen also ein Nichts.“ (1966, S. 281)

Drechsel et al. (2000, S. 44) weisen an dieser Stelle nicht unberechtigt kritisch auf eine Auflösung des Gegenstandsbegriffs hin. So heißt es bei Schaaf schlicht: „[W]eder die äußeren noch die inneren Relationen [lassen] das volle und wahre Wesen der Beziehung in Erscheinung treten [...]“ (1966, S. 287). Erst im dritten Typus, der transzendentalen Beziehung, sieht Schaaf die „Sphäre des Gleichgewichtes“ (ebd.) gegeben.

Der Typus der **transzendentalen Beziehung** fokussiert weder die Relata noch die Relation. Diese sind nun in einem „Zustand völligen Gleichgewichts und völliger Parallelität zu denken“ (Schaaf, 1982, S. 236).

„Relationales Denken nimmt nicht mehr seinen Ausgangspunkt von den vorgegebenen Relata einer sich objektiv verfestigenden Beziehungsordnung, sondern aus einem topologischen Spannungsverhältnis, aus dem heraus die Relata kontingent gesetzt werden und sich von dem ‚Zwischen‘ einer immanenten Existenzialität her konstituieren.“ (Schäffter, 2019, S. 324)

Das charakterisierende Merkmal der transzendentalen Beziehung ist ihre „absolute‘ Übergegenständlichkeit“ (Ebner von Eschenbach, 2019, 155). Die topologische Lagebeziehung des *Zwischen* ist weder „zeitlich datierbar“ (ebd., 156) oder „personalisiert“ (Schäffter, 2019, S. 324; H. i. O.), noch ist sie „territorial *verräumlicht*“ (ebd.; H. i. O.). Als eine weder die Relation noch die Relata fokussierende Beziehungsstruktur ist es die „Mittellage‘ [...] des Verbindens und Trennens“, die das Wesen einer transzendentalen Beziehung bestimmt (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 157 bezugnehmend auf Schaaf, 1966, S. 287 und 289).

Ebner von Eschenbach (2019) und Schäffter (2019) haben den Anspruch „Hinsichten auf Gegenstände zu eröffnen, die über substanzialistische Bestimmungen hinausreichen und einen relationalen Konstitutionsprozess anstoßen“ (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 179). Diesen Wechsel von einer substanzialistischen zu einer relationstheoretischen Hinsicht auf einen Forschungsgegenstand entwerfen Ebner von Eschenbach (2019) und Schäffter (2019) als *Relational Reframe*. Für die relationstheoretische Rekonzeptualisierung von Forschungsgegenständen skizzieren sie einen Dreischritt, der sich neben einem (1) *Sichtbar machen von Kontingenz* außerdem aus den Verfahrensschritten (2) *Erschließen der Beziehungsstrukturen* und (3) *vom Zwischen ausgehen* zusammensetzt (Ebner von Eschenbach 2019, S. 180ff.). Die Einnahme einer transdisziplinären Kontingenzzperspektive<sup>8</sup> auf „ein bislang unhinterfragt als gegebenes Faktum hingenommenes Phänomen“ (Schäffter, 2017c, S. 228) ermöglicht einen erweiterten Deutungshorizont, indem „eine bislang individualisierende Sichtverengung als ‚nun auch anders möglich‘ erkennbar wird“ (ebd. 2013, S. 33). Den Verfahrensschritten weiter folgend ist ein bislang substanzial gefasster Forschungsgegenstand nun als Beziehungsproblem zu begreifen (Schäffter, 2017c, S. 229), sodass ein Freilegen der dem Forschungsgegenstand inbegriffenen Beziehungsstrukturen möglich wird. Der Blick auf die Beziehungsstrukturen bleibt in diesem Schritt noch ein äußerlicher. Um die Außenperspektive zu überwinden muss von einem *Zwischen* ausgegangen werden, in der keine Perspektive, weder die der Wissenschaft, noch die der Praxis vorrangig ist (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 184). Ausgehend von einer „differenzlogische[n] komplementäre[n] Verschränkung“ (ebd., S. 183) sind vielmehr „beide Seiten als konstitutiv für die Hervorbringung einer relationalen Perspektive zu berücksichtigen.“ (ebd., S. 184) Dabei gilt es auch hier den Fallstrick einer Hypostasierung des *Zwischen* zu vermeiden (Schaaf, 1966; Schäffter, 2018; Ebner von Eschenbach, 2019), um die „besondere[] Qualität einer topologischen Lagebeziehung des Zwischen“ (Schäffter, 2018, S. 4; H. i. O.) nicht zu verfehlen.

So gesehen wird ein Wissenstransfer aus der Forschung in die Praxis nun als Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis entworfen und dahingehend eine „relationstheoretische Rekonzeptualisierung auf das Beziehungsfeld zwischen einer *disziplinären* und einer *praxisfeldbezogenen* Gegenstandsbestimmung“ (Schäffter, 2017c, S. 229; H. i. O.) vorgenommen. Wissenstransfer wird hier zum „Medium einer Translation zwischen zwei nicht kompatiblen, aber komplementär aufeinander bezogenen Sichtweisen auf einen Forschungsgegenstand, der weder allein *disziplinär* noch aus einer *Praxis* heraus konstituiert wird.“ (ebd.; H. i. O.) Dies geschieht als „*dialogischer Aushandlungsprozess*“, wodurch sich das *Zwischen* als

<sup>8</sup> Vertiefend hierzu Schäffter (2013).

„Beziehungsraum“ der gemeinsamen Wissensproduktion eröffnet (ebd.; H. i. O.). Mit einer relationstheoretischen Rekonzeptualisierung von Forschungsgegenständen wird Wissenstransfer in einem neuen Deutungshorizont entworfen, was abschließend noch einmal aufgezeigt wird.

#### **4 Beziehungsraum Forschung und Praxis: Von der Notwendigkeit eines *relational turns***

In einem relationstheoretischen Verständnis ist Wissenstransfer nicht länger als eine Übertragung von Wissen von einem Sender zu einem Empfänger zu fassen, sondern als Beziehungsraum in einem fruchtbaren Spannungsfeld zwischen (Bildungs-)Wissenschaft und (Bildungs-)Praxis neu zu denken (Ebner von Eschenbach & Schäffter, 2017, S. 36). Den Ansätzen einer substanzialistischen und relationstheoretischen Gegenstandsbestimmung folgend, ist es der „*Standort der Wissensproduktion*“, der einen spezifischen Blick auf den Forschungsgegenstand zulässt (Schäffter, 2017c, S. 229; H. i. O.). Aus einer substanzialistischen Perspektive wird, ähnlich wie in den linearen Transferansätzen, „von einer disziplinär verankerten Erzeugung von Wissen im Kontext von fachlichen Forschungsdesiderata und ihnen gemäßen Problemfassungen ausgegangen.“ (ebd., S. 230) Wissenstransfer wird hier als unidirektional und linear verlaufender „Transfer von disziplinär generierten Kenntnissen und empirisch belegbaren Fakten“ (ebd., S. 229) gefasst, wobei eine Anwendbarkeit der generierten Erkenntnisse zur Lösung von Problemen im Praxisfeld nicht dezidiert angestrebt wird (ebd., S. 230) (loading-dock-Ansatz). Das disziplinär bereitgestellte Wissen weist eine Distanz zum Lebensweltbezug der Praktiker\*innen auf und reagiert „auf fremdes Wissen differenzbildend, d.h. assimilierend oder akkomodierend“ (Schäffter, 2019, S. 334). Das Verhältnis von Theorie und Praxis stellt sich damit in einer top-down verlaufenden Sender-Empfänger-Anordnung (Einbahnstraße) dar, die sich nicht auflöst, so lange von einem „Primat der disziplinären Wissensproduktion“ (Schäffter, 2017c, S. 231) ausgegangen wird.

Wissenstransfer aus einer relationstheoretischen Perspektive hingegen fußt nicht mehr auf der reinen Bereitstellung disziplinär generierter Wissensbestände, sodass es nach Schäffter nicht länger darum geht „disziplinär gefestigte Deutungen mit dem Praktikerwissen eines Anwendungsbereichs in Übereinstimmung zu bringen“ (2017b, S. 5), vielmehr erfolgt die Wissensproduktion in einem „reziproken Abstimmungsprozess, in dem beide Seiten in ihrer gegenseitigen Differenz resonant zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und hierdurch erst zu einer gemeinsamen Wertschöpfung gelangen können.“ (ebd.; H. i. O.) Die Wissensproduktion erfolgt damit in einer ausgeglichenen Verschränkung von „disziplinärer Theorie“ und „praxisfeldbasierter Expertise“ (Schäffter, 2017c, S. 230). Transfer eröffnet sich so als gemeinsamer Beziehungsraum, „einer wechselseitig ausregelnden Abstimmung zwischen einer lebensweltlich bedeutsamen Verwendungssituation und einer auf diese bezogenen Theoriebildung.“ (ebd., S. 234) Das sich in diesem Prozess bildende Wissen lässt sich „weder allein dem ursprünglich üblichen Praxiswissen noch den rezipierten disziplinären Wissensbeständen“ (ebd., S. 235) zuschreiben, vielmehr handelt es sich nach Schäffter um „innovatives Praxiswissen wissenschaftlicher Qualität“ (ebd.). Mit einem solchen „*relational turn*“ (ebd., S. 226; H. i. O.) wird ein Bedeutungskontext entworfen, in dem Fragen im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Transfer in (Bildungs-)Forschung und (Bildungs-)Praxis beantwortbar werden können.

- Wie können Vertreter\*innen aus (Bildungs-)Wissenschaft und (Bildungs-)Praxis vor dem Hintergrund der jeweiligen Systemlogiken im *Zwischen* zusammenwirken?
- Welche Topologien lassen sich erkennen, aus denen Beziehungsmuster hervorgehen?
- Welche Positionen bringt der Prozess aus sich heraus hervor?
- Welche Formen von Wissen entstehen aus Relationierungsprozessen?
- Und wie kann das *Zwischen* als Interpenetrationsraum beforscht werden?

Diese Fragen nun in einem relationslogischen Deutungshorizont zu beantworten, geriert sich bislang als Forschungsdesiderat. Aus einer relationstheoretischen Ausdeutung von Wissenstransfer erwachsen somit neue Perspektiven für transferorientierte Vorhaben ebenso wie für die (Meta-)Forschung über Transferprozesse, die sowohl in theoretischer als auch empirischer Perspektive Anschlüsse erfordern.

## Literaturverzeichnis

- Antos, G. (2001). Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. In S. Wicher & G. Antos (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft* (Bd. 1, S. 3–33). Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Ascher, W., Steelman, T., & Healy, R. (2010). *Knowledge and Environmental Policy: Re-Imagining the Boundaries of Science and Politics*. The MIT Press.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.
- Barth, D. & Hochholding, S. (2018). Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie. *Bildungsforschung*, 1/2018, 1–18. <https://doi.org/10.25656/01:16577>
- Beck, U. & Bonß, W. (1984). Soziologie und Modernisierung: Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. *Soziale Welt*, 35(4), 381–406.
- Beck, U. & Bonß, W. (1985). Was will und wozu dient „Verwendungsforschung?“. In H.-W. Franz (Hrsg.), *22. Deutscher Soziologentag 1984: Sektions- und Ad-hoc-Gruppen* (S. 610–613). Westdeutscher Verlag.
- Beck, U. & Bonß, W. (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Bieber, G., Egyptien, E. L., Klein, G., Oechslein, K., & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Online unter [https://www.isb.bayern.de/download/21922/positionspapier\\_transfer\\_31.10.18.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/21922/positionspapier_transfer_31.10.18.pdf) (zuletzt aufgerufen am 10.04.2022).
- Böcher, M. & Krott, M. (2013). *Mit Wissen bewegen! Erfolgsfaktoren für Wissenstransfer in den Umweltwissenschaften*. oekom.
- Bösch, S. (2010). Wissenschaft: Epistemisches Niemandsland? In A. Engelhardt & L. Kajetzke (Hrsg.), *Handbuch Wissensgesellschaft: Theorien, Themen und Probleme* (1. Aufl., S. 159–169). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839413241-014>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zum Thema „Wissenstransfer“. *Bundesanzeiger vom 21.01.2021*. [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/01/3331\\_bekanntmachung.html](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/01/3331_bekanntmachung.html) (zuletzt aufgerufen am 25.05.2022).
- Cash, D. W., Borck, J. C., & Patt, A. G. (2006). Countering the Loading-Dock Approach to Linking Science and Decision Making: Comparative Analysis of El Niño/Southern Oscillation (ENSO) Forecasting Systems. *Science, Technology, & Human Values*, 31(4), 465–494. <https://doi.org/10.1177/0162243906287547>

- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas* (Bd. 2). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Dewe, B. (1988). *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen* (1. Aufl., Bd. 6). Nomos.
- Dewe, B. (2005). Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse-Bedeutungsveränderungen. In G. Antos & S. Wichter (Hrsg.), *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem* (Bd. 3, S. 365–379). Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen: Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8>
- Drechsel, P., Schmidt, B., & Gölz, B. (2000). *Kultur im Zeitalter der Globalisierung: Von Identität zu Differenzen*. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2017). Relationale Zielgruppenbestimmung. Ein reflexives Forum für politische Artikulation. *Forum Erwachsenenbildung*, 50(2), 34–37. <https://doi.org/10.25656/01:20165>
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2019). *Relational Reframe: Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung* (1. Aufl.). Velbrück Wissenschaft.
- Engelhardt, M. v. (1982). *Die pädagogische Arbeit des Lehrers: Eine empirische Einführung* (Bd. 1146). Schöningh.
- Froese, A., Mevissen, N., Böttcher, J., Simon, D., Lentz, S., & Knie, A. (2014). Wissenschaftliche Güte und gesellschaftliche Relevanz der Sozial- und Raumwissenschaften: Ein spannungsreiches Verhältnis. Handreichung für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis. *Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), No. SP III 2014-602*. <http://hdl.handle.net/10419/96510>. Online unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/96510/1/784946973.pdf> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022).
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (Bd. 23, S. 2–11). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>
- Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, 19(3/4), 193–216. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40876912.pdf?refreqid=excelsior%3A0094c78255e69bb940c5ab67724ff65a> (zuletzt aufgerufen am 24.04.2022).
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 111(3), 274–293. <https://doi.org/10.25656/01:20597>
- Ibert, O., Müller, F. C., & Stein, A. (2014). *Produktive Differenzen: Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen*. transcript.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>
- Kroner, W., & Wolff, S. (1984). Auf der Suche nach der verlorenen Soziologie: Zu einigen Problemen empirischer Verwendungsforschung. *Soziale Welt*, 35(4), 429–457. Online unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/40878183.pdf?refreqid=excelsior%3A8b0be2fc26239975ac252fbaa8537e53> (zuletzt aufgerufen am 13.01.2022).
- Krücken, G., Meier, F., & Müller, A. (2007). Information, cooperation, and the blurring of boundaries – technology transfer in German and American discourses. *Higher Education*, 53(6), 675–696. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7650-4>
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (1. Aufl.). Suhrkamp.

- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung.* (Bd. 49). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Möller, K. (2012). Der Dritte Raum. Möglichkeiten zu gestaltungsorientierter Grundlagenforschung in Wissenschaft-Praxis-Kooperation. In K. Unzicker & G. Hessler (Hrsg.), *Öffentliche Sozialforschung und Verantwortung für die Praxis: Zum Verhältnis von Sozialforschung, Praxis und Öffentlichkeit* (S. 85–105). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94221-6>
- Neidhardt, P., Mayntz, R., Weingart, P., & Wengenroth, U. (2008). Wissensproduktion und Wissenstransfer. Zur Einleitung. In R. Mayntz, P. Neidhardt & U. Wengenroth (Hrsg.), *Wissensproduktion und Wissenstransfer: Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit* (1. Aufl., S. 19–37). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839408346>
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (Hrsg.). (2014). *Wissenschaft neu denken: Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit* (4. Aufl.). Velbrück Wissenschaft.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung* (Bd. 8). Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Klinkhardt.
- Renzi, B. (2003). *Wissensbasierte Interaktion: Selbst-evolvierende Wissensströme in Unternehmen.* Deutscher Universitätsverlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-81512-5>
- Rogga, S., Weith, T., Aenis, T., Müller, K., Köhler, T., Härtel, L., & Kaiser, D. B. (2014). Wissenschaft-Praxis-Transfer jenseits der „Verladerampe“: Zum Verständnis von Implementation und Transfer im Nachhaltigen Landmanagement. *Nachhaltiges Landmanagement, Diskussionspapier Nr. 8.* Online unter [http://modul-b.nachhaltiges-landmanagement.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Diskussionspapiere/8\\_Rogga2014\\_Transfer-Implementation.pdf](http://modul-b.nachhaltiges-landmanagement.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Diskussionspapiere/8_Rogga2014_Transfer-Implementation.pdf) (zuletzt aufgerufen am 27.05.2022).
- Schaaf, J. J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In D. Heinrich & H. Wagner (Hrsg.), *Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer* (S. 277–289). Vittorio Klostermann.
- Schaaf, J. J. (1982). Relationstheoretische Analyse des gesellschaftlichen Seins: Ansatz. In G. Goedert & M. Scherbel (Hrsg.), *Perspektiven der Philosophie: Neues Jahrbuch* (Bd. 8, S. 231–248). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004500907\\_012](https://doi.org/10.1163/9789004500907_012)
- Schaaf, J. J. (1985). Selbstnegation und Vermittlung. In R. Berlinger, E. Fink, F. Kaulbach, W. Schrader & J.-H. Königshausen (Hrsg.), *Perspektiven der Philosophie. Neues Jahrbuch* (Bd. 11, S. 129–142). Königshausen+ Neumann. <https://doi.org/10.5840/pdp1985117>
- Schäffter, O. (2013). Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht: Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In W. Gieseke, E. Nuisl & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexion zur Selbstbildung: Festschrift für Rolf Arnold* (S. 32–58). W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/14/1113w032>
- Schäffter, O. (2017a). Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung: Strategien einer lernförderlich gestalteten Entwicklungsbegleitung. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 305–377). Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/111-087w>
- Schäffter, O. (2017b). *Eine relationstheoretische Sicht auf gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung.* Online unter <https://docplayer.org/61940313-Eine-relationstheoretische-sicht-auf-gestaltungs-und-entwicklungsorientierte.html> (zuletzt aufgerufen am 25.05.2022).
- Schäffter, O. (2017c). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Schäffter, O. (2018). *Die topologische Lagebeziehung des Zwischen – Ein Interface wechselseitiger Verschränkung (Chiasmus)* [Conference Paper]. Berufsbiographische Übergangszeiten als orientierenden Bildungsraum produktiv nutzen, Berlin. Online unter

- [https://www.researchgate.net/publication/323993156\\_Die\\_Lagebeziehung\\_des\\_Zwischen\\_ein\\_Interface\\_wechselseitiger\\_Verschrankung](https://www.researchgate.net/publication/323993156_Die_Lagebeziehung_des_Zwischen_ein_Interface_wechselseitiger_Verschrankung) (zuletzt aufgerufen am 14.01.2022).
- Schäffter, O. (2019). Das Relational Reframe als transdisziplinäre Denkfigur: Eine rekurrente Nachlese. In M. Ebner von Eschenbach (Hrsg.), *Relational Reframe: Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung* (S. 320–354). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748906513>
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19032>
- Schneider, U. (Hrsg.). (1996). *Wissensmanagement: Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals*. Frankfurter Allgemeine Zeitung/Verl.-Bereich Wirtschaftsbücher.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 193–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0540-3>
- 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>
- Spiegel, H. v. (2004). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Spiegel, H. v. (2006). Reflexion zur Bearbeitung des Theorie–Praxis–Verhältnisses. In B. Schmocker (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit* (S. 313–331). interact Luzern, HSA Hochschule für Soziale Arbeit/Lambertus.
- Stadelmann, M. (2004). *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I* [Universität Zürich]. <https://doi.org/10.5167/uzh-163175>
- Steffens, U., Heinrich, M., & Dobbelsstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelsstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Waxmann.
- Weber, T. (2005). Wissenstransfer–Transferqualität–Transferqualitätskontrolle. In G. Antos & T. Weber (Hrsg.), *Transferqualität* (Bd. 4, S. 71–81). Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Weingart, P., Carrier, M., & Krohn, W. (2007). *Nachrichten aus der Wissensgesellschaft: Analysen zur Veränderung von Wissenschaft* (1. Aufl.). Velbrück Wissenschaft.
- Wilkesmann, M. (2009). *Wissenstransfer im Krankenhaus: Institutionelle und strukturelle Voraussetzungen* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91608-8>
- Woerfel, T., Zimmer, K., & Witte, A. (2021). Evidenzinformierte Bildungspolitik und Bildungspraxis: Das Potenzial von Forschungssynthesen. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (Bd. 7, S. 161–173). Waxmann.