

Buchhaupt, Felix; Katzenbach, Dieter; Lutz, Deborah; Urban, Michael

## Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung

*Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 116-123*



Quellenangabe/ Reference:

Buchhaupt, Felix; Katzenbach, Dieter; Lutz, Deborah; Urban, Michael: Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 116-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238225 - DOI: 10.25656/01:23822

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238225>

<https://doi.org/10.25656/01:23822>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek  
Gertraud Kreamsner  
Michelle Proyer  
Rainer Grubich  
Florentine Paudel  
Regina Grubich-Müller  
(Hrsg.)

# Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –  
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
*<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

[doi.org/10.35468/5924](https://doi.org/10.35468/5924)

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

**Inhalt**

Vorwort der Herausgeber\*innen ..... 9

*Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer*  
Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.  
Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung ..... 11

**Kontroversen**

*Georg Feuser*  
Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!  
oder: Grenzgänge zwischen Welten ..... 27

*Mai-Anh Boger*  
Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –  
Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen ..... 43

*Sven Bärmig*  
Dialektik als Methode ..... 59

*Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz*  
Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:  
gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen ..... 67

*Felix Kappeller*  
Prothetische Absenz, Articulating Gaps:  
Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen  
nicht an den Körper gefügter Prothesen ..... 75

*Jana York und Jan Jochmaring*  
Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –  
Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und  
Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 ..... 84

*Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger*  
Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten  
musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs  
mit digitalen Musizier-Medien ..... 92

*Pierre-Carl Link*  
Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die  
Inklusions- und Sonderpädagogik ..... 100

|   |     |
|---|-----|
| <i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i><br>Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr –<br>Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der<br>inkluisiven Schule .....                             | 108 |
| <i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i><br>Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung .....   | 116 |
| <i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i><br>Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von<br>Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis ..... | 124 |
| <i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i><br>Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen<br>Deautonomisierung und Befähigung .....   | 132 |

## Entwicklungen

|   |     |
|---|-----|
| <i>Kathrin te Poel</i><br>Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von<br>angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus<br>und seine Anerkennungsbezüge .....                | 141 |
| <i>Alina Quante und Oliver Danner</i><br>Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und<br>allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings .....   | 149 |
| <i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i><br>Das Boot: Eine Fluchtgeschichte –<br>Design-Based-Research in der Primarstufe .....  | 156 |
| <i>Brigitte Kottmann</i><br>Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als<br>(Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens .....   | 165 |
| <i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i><br>Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen<br>Hochschulentwicklung .....  | 173 |
| <i>Michaela Kaiser</i><br>Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung –<br>Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung .....  | 181 |
| <i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i><br>Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität –<br>ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten ..... | 189 |

*Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski*  
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der  
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum  
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der  
 Lehrer\*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und  
 Online-Lernumgebung ..... 197

**Perspektiven**

*Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich*  
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –  
 eine internationale Perspektive ..... 207

*Katharina Maria Pongratz*  
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken  
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei  
 Biografieträger\*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung ..... 215

*Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser*  
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer  
 Partizipativen Forschungsgruppe ..... 223

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*  
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge  
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung ..... 231

*Dietlind Gloystein und Ulrike Barth*  
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und  
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung ..... 238

*Ann-Christin Faix*  
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden  
 über guten inklusiven Unterricht ..... 246

*Katja Baucke*  
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie  
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in  
 Deutschland und Kanada ..... 255

*Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder*  
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von  
 Schüler\*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven  
 für die Lehrer\*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und  
 soziale Entwicklung) ..... 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

*Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl*  
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung ..... 271

*Timo Finkbeiner und Susanne Eibl*  
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht ..... 280

**Autor\*innenverzeichnis ..... 287**

*Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban*

## **Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung**

### **1 Einleitung**

Der Anteil von Drittmitteln in der Finanzierung der Hochschulen ist deutlich gestiegen und damit auch der Druck auf die Wissenschaftler\*innen, diese erfolgreich einzuwerben. Hinzu getreten ist in den letzten Jahren die verstärkte Forderung danach, dass die so gewonnenen Forschungsergebnisse auch ihren Niederschlag in einer – veränderten – Schulpraxis finden sollen. Man mag diese Entwicklungen begrüßen oder ihnen skeptisch gegenüberstehen, sie markieren aber die Rahmenbedingungen, unter denen auch die Inklusionsforschung arbeitet. Im vorliegenden Beitrag wird den damit einhergehenden Ambivalenzen nachgegangen.

### **2 Erste Rahmung der Inklusionsforschung: veränderte Forschungsförderung**

Im Jahr 1998 betrug die Drittmittelquote an bundesdeutschen Hochschulen ca. 16%, bis 2013 ist sie kontinuierlich auf einen Wert zwischen 27 und 28% angestiegen, und hat sich seither auf diesem Niveau stabilisiert (vgl. DFG 2018; siehe auch Dohmen & Wrobel 2018; Dzwonnek 2014; Richter 2016). Damit einhergehend hat sich die „Drittmittelbilanz“ als mittlerweile „wichtigste symbolische Währung im Wissenschaftssystem“ (Dzwonnek 2014, 92) etabliert und scheint für die Reputation mindestens so bedeutsam zu sein wie die eigentliche Forschungsleistung. So dienen Drittmittel „nicht mehr primär der Forschung selbst – also als Mittel zum Zweck – sondern die Einwerbung von Mitteln wird zum Zweck an sich“ (ebd.), mit der Folge, dass sich die Forschung und das damit befasste wissenschaftliche Personal nicht mehr an einem Thema und dessen Durchdringung orientieren, sondern an der ‚Währungseinheit‘ des (Drittmittel-) Projekts (vgl. Torka 2006; Zillmann & Kolb 2013).

Im Jahr 2018 betrug der von Bund, Ländern, EU und DFG erbrachte Anteil der Drittmittelannahmen der Universitäten<sup>1</sup> bundesweit insgesamt mehr als 75% des gesamten Drittmittelvolumens (vgl. Destatis 2018, eigene Berechnung). Die damit von politischen Akteur\*innen zumindest mitbestimmten Schwerpunktsetzungen, die sich insbesondere in der Ausschreibung und Weiterentwicklung von Förderprogrammen materialisieren, haben daher einen großen Anteil an Prozessen der Steuerung der universitären Forschungsagenda. Es ist deshalb durchaus fraglich, inwiefern die Möglichkeit des freien Forschens mit der selbstbestimmten Setzung eigener Themen tatsächlich noch besteht, wie dies z.B. Dzwonnek (2014) mit dem Hinweis auf die jederzeit bestehende Möglichkeit zur Einreichung offener Förderanträge bei der DFG unterstellt. Ihrer Ansicht nach ist das Problem nicht die Finanzierung von Forschung durch Drittmittel, sondern der durch die Unterfinanzierung der Universitäten bedingte Zwang zur Einwerbung von Drittmitteln. Unter den gegebenen ökonomischen Bedingungen lässt sich das Risiko der vorrangigen Ausrichtung von Forschungsthemen an der Ressourcenakquise und weniger an Forschungsinteressen allerdings nicht mehr von der Hand weisen (vgl. Richter 2016; Webler 2016).

Argumentationen, die darauf zielen, dass durch thematische Vorgaben von Drittmittel vergebenden Institutionen „innerwissenschaftliche Fehlentwicklungen“ (Dilger 2018, 3) ausgeglichen und Themen mit höherer politischer, wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Relevanz gefördert werden könnten, erscheinen unterkomplex und naiv. So postuliert etwa Dilger, dass „bestimmte Themen (...) für die Gesellschaft, Steuerzahler und Unternehmen wichtiger [sind] als andere“ (ebd.) und übersieht, dass gerade die gesellschaftlichen Innovations- und Reflexionspotenziale des Wissenschaftssystems verloren gehen, wenn man es zum Dienstleister außerwissenschaftlicher Systeminteressen und Intentionen trimmen wolle. Abgesehen davon, dass alle Steuerungsintentionen immer mit den unterschiedlichen Prozesslogiken der beteiligten Systemkontexte konfrontiert sind, also politische Steuerungsintentionen eher politisch als wissenschaftlich sinnvoll sind und im Wissenschaftssystem nicht anders als rekontextualisiert werden können, werden doch durch solche Steuerungsimpulse Aufmerksamkeiten und Beobachtungspotenziale gebunden. Ein Problem kann dies aber insbesondere dann werden, wenn bestimmte Themen oder auch Methoden aufgrund gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Interessen stark forciert werden, während andere als blinde Flecken bzw. Desiderata für entsprechende Zeiträume nicht gesehen und in der Konsequenz auch kaum beforscht werden können (vgl. ebd.). Für die Integrations-/Inklusionsforschung traf dies bis zur Ratifizierung der UN-BRK weitgehend zu und steht ihr bei wieder abflauendem öffentlichem und politischem Interesse an der Thematik möglicherweise auch wieder bevor.

---

1 Ohne medizinische Einrichtungen/Gesundheitswissenschaften der Universitäten

### 3 Zweite Rahmung der Inklusionsforschung: Transferforderungen und Transferenttäuschungen

In diesen Zusammenhang ist auch die im wissenschaftspolitischen Kontext zunehmend eingeforderte Anschlussfähigkeit von Forschung an Praxis einzuordnen. So war und ist der Anspruch der empirischen Bildungsforschung, „zu einer Analyse und der Verbesserung des Bildungswesens“ beizutragen, indem sie „aus verschiedenen Disziplinen theoretische und methodische Anregungen [entnimmt]“ (Gräsel 2015, 16f.). Als zentrales Ergebnis soll so empirisch gesichertes Wissen für politische Steuerungsprozesse des Bildungssystems zur Verfügung gestellt werden, das idealerweise über Top-down-Strategien in die Fläche des Bildungssystems transferiert werden soll (vgl. Gräsel 2010, 14). Empirische Bildungsforschung wird dabei eng mit dem Konzept der Evidenzorientierung verknüpft, wie sich beispielsweise in dem vom deutschen Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aufgelegten ersten Rahmenprogramm zeigt: „Für eine evidenzbasierte Steuerung wird eine exzellente empirische Bildungsforschung benötigt (...). Verlässliche wissenschaftliche Erkenntnisse über Bildungsprozesse und das Bildungssystem werden in dem Rahmenprogramm als Bedingungen für die Qualität eines Bildungswesens betrachtet“ (Bromme, Prenzel & Jäger 2016, 130).

Dieser große Optimismus und die nach wie vor hohen Erwartungen an die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung kontrastieren nun eigentümlich mit der Beobachtung, wie wenig Beachtung deren Erkenntnisse in der Bildungspraxis finden, und zwar auf allen Ebenen: von der Bildungspolitik über die Bildungsverwaltung bis hin zur einzelnen Lehrkraft vor Ort. Steffens, Heinrich und Döbelstein (2019, 15) stellen in diesem Zusammenhang nüchtern 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. Die Gründe dafür dürften sicherlich vielschichtig sein. Beeindruckend ist dabei allerdings, wie wenig die dargebotenen Forschungsbefunde bei den potenziellen Adressaten Beachtung finden und wie selten sie in der Bildungsplanung, Lehrerbildung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung ausführlicher rezipiert werden.“

Die Gründe hierfür mögen in der Programmatik der Evidenzbasierung selbst zu suchen sein, insbesondere in deren beschränkter ökologischer Validität (vgl. Heinrich & Klewin 2019; Sandkühler 2011), sie reichen nach unserer Einschätzung allerdings tiefer. Was mit den Ergebnissen der Bildungsforschung in der pädagogischen Praxis passiert – soweit sie dort überhaupt ankommen –, ist nämlich alles andere als klar. Denn unabhängig von der wissenschaftlichen Relevanz und Evidenz, entscheidet sich die *„tatsächliche Relevanz“* empirischer Bildungsforschungsaktivitäten für pädagogische Handlungsfelder (...) maßgeblich auf der

Mikroebene über das Tun bzw. Unterlassen der relativ autonom urteilenden und handelnden pädagogischen PraktikerInnen“, so Hetfleisch, Goeze und Schrader (2017, 183; Hervorhebung im Original). Der Anspruch der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems, durch die Zunahme an Erklärungswissen eine effektivere und effizientere Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen (Schulsystem – Einzelschule – Unterricht) erreichen zu können, wird in der Realisierung der Steuerungsintentionen mit der Differenz der Systemlogiken von Politik, Wissenschaft und Schulsystem konfrontiert und läuft auf „Implementationsbrüche“ (van Ackeren, Zlatkin-Troitschanskaia, Binnewies, Clausen, Dormann, Preisendörfer, Rosenbusch & Schmidt 2011, 174) auf, sodass der praktische Nutzen der umfangreichen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung grundlegend infrage gestellt werden kann. Mit Tenorth (2015, 276) ist von „überzogenen Versprechen“ empirischer Bildungsforschung an die Politik zu sprechen, die nicht eingelöst werden konnten.

#### **4 Ansätze zur Erweiterung der Rahmung empirischer (Inklusions-)Forschung**

Es scheint eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Forschung und Praxis notwendig, welche die Differenz von Wissenschaftssystem und Schulsystem berücksichtigt. Altrichter (2019) verweist in diesem Zusammenhang zunächst auf das DFG-Programm zur gesellschaftlichen Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in den 80er-Jahren (vgl. Beck & Bonß 1989) und fasst dessen abschließendes Konzept wie folgt zusammen: „Die Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Praxissystem erfordert eine aktive Veränderung dieses Wissens im Sinne der Logik des Praxissystems durch die dort Handelnden“ (Altrichter 2019, 28). Es kann demnach nicht um eine bloße Anwendung des evidenten Wissens gehen, sondern die Eigenlogik des Praxissystems erfordert eine „Transformation oder Reinterpretation“ (ebd.) des wissenschaftlichen Wissens. Diese Eigenlogiken der Systeme bleiben in vielen – auch aktuellen – Ansätzen zum Wissenstransfer unbeachtet und auch der Versuch der evidenzbasierten Steuerung im Rahmen von Top-down-Modellen bleibt unterkomplex und ist zu sehr medizinischen oder Management-Modellen verhaftet, ohne die Besonderheiten der pädagogischen Systeme und Profession in Rechnung zu stellen (vgl. van Ackeren et al. 2011; Farley-Ripple, May, Karpyn, Tilley & McDonough 2018; Steffens et al. 2019).

Diese Schwierigkeiten im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis wurden von der Forschungsförderung mittlerweile aufgegriffen und haben beispielsweise ihren Niederschlag im zweiten Rahmenprogramm zur empirischen Bildungsforschung des BMBF gefunden. Dies stellt nicht mehr die output- und evidenzbasierte Steu-

erung ins Zentrum, sondern die Förderung von und Forderung nach der *Kooperation von Forschung und Praxis* (vgl. BMBF 2018).

Im Hinblick auf den Anspruch, künftig eine effektive bzw. für beide Seiten gewinnbringende Kooperation zu gestalten, stellen sich jedoch eine Reihe offener Fragen, auch wenn hier bereits zahlreiche konzeptionelle Ansätze zur Verfügung stehen. Als wesentliches Hindernis in der Kooperation zwischen Forschung und Praxis kann die in der Wissenschaft weithin bestehende systemimmanente Selbstreferenzialität angesehen werden: Für den Transfer des Wissens fehlt den Wissenschaftler\*innen häufig die Zeit (und zuweilen auch die Lust). Vor allem wird dieser Transfer allenfalls als (lästiges) Anhängsel der eigentlichen Forschung betrachtet. Und auch im Schulsystem muss mit gewohnter Praxis gebrochen werden, wenn systematisch Erkenntnisse aus einem anderen Systemkontext rezipiert und bezogen auf die eigenen Systemprozesse übersetzt werden sollen. Erkenntnisse der Innovations- und Transferforschung legen hier nahe, „dass Merkmale, die einen Transfer fördern, während der Innovation – also während des Forschungsprozesses – systematisch erzeugt werden müssen“ (Hahn, Klewin, Koch, Kuhnen, Palowski & Stiller 2019, 142).

Alternativen zu evidenzbasierten und Top-down-Strategien des Wissenstransfers stellen sowohl neuere Konzeptionen zu einer performativen Folgenforschung (vgl. Dollinger 2018), die ein erweitertes Verständnis von Evidenz mit dem Konzept der performativen Kausalität an die Prozessierung sozialer Interventionen in der Praxis bindet, als auch die Ansätze der designbasierten Forschung und der Praxisforschung dar, in deren Rahmen auch lokale (Forschungs-)Partnerschaften zwischen Forschung und Praxis eingegangen werden (vgl. Asbrand & Bietz 2019; Asbrand, Demmer, Heinrich & Martens 2019; Heinrich & Klewin 2019; Hetfleisch et al. 2017; Mintrop 2019). Diese Konzepte greifen Ansätze der Handlungsforschung auf und haben damit eine hohe Affinität zur Integrationsforschung, die ja gerade in ihren Anfängen in ihrem Selbstverständnis als wissenschaftliche *Begleitung* stets auf Praxisveränderung gezielt hatte (vgl. Feuser & Meyer 1987; Reiser, Gutberlet, Klein, Kreie & Kron 1984).

Gleichwohl bleiben auch hier Fragen offen: Grundlegend wäre zu klären, inwiefern ein Forschungstyp, der seinen Ausgangspunkt bzw. seine Fragestellungen aus den konkreten Problemlagen der kooperierenden Einzelschule bezieht, sich eigentlich von klassischer Organisationsentwicklung bzw. Schulentwicklungsberatung unterscheidet und warum Wissenschaftler\*innen die Schulen hierbei besser unterstützen können sollen als (professionelle) Organisationsentwickler\*innen? Wenig bedacht ist zudem, was bei diesem Forschungstyp eigentlich von den Partnerinstitutionen, den Schulen und Lehrkräften, verlangt wird. Asbrand et al. (2019) machen hier unter anderem auf die hohe Gefahr der Kränkung der konkret beteiligten Personen aus der Praxis aufmerksam, denn sie sind es – entgegen

aller Beschwörung des Dialogs auf Augenhöhe –, die ihre Praxis öffentlich und sich selbst damit verletzlich machen.

Zudem muss diskutiert werden, welcher Typus von Erkenntnis sich mit diesem Forschungsformat gewinnen lässt. Denn wenn die gemeinsam von Forschung und Praxis entwickelten Lösungen passgenau zur Einzelschule sein sollen, dann stellt sich unmittelbar die Frage nach deren Generalisier- und Transferierbarkeit. Mit anderen Worten: Das Transferproblem stellt sich jetzt nicht mehr von Wissenschaft zu Praxis, sondern von Schule A zu Schule B. Ein Lösungsansatz hierfür liegt unseres Erachtens in der Etablierung intermediärer Institutionen, deren Aufgabe es bleibt, in diesem Sinne eine Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis zu bilden. Sie sind in den Ansätzen des Brokerage konzeptionalisiert (vgl. Gould & Fernandez 1989; Watling Neal, Neal, Kornbluh, Mills & Lawlor 2015) und beispielsweise in den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen der Länder in Deutschland bereits strukturell angelegt (vgl. Bieber, Egyptian, Klein, Oechslein & Pikowsky 2018). Wie erfolgreich solche intermediären Institutionen Brücken zwischen den Welten der Praxis und der Wissenschaft zu bauen vermögen, ist allerdings eine noch offene Frage.

### Anmerkung

Diese Publikation ist im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts ‚Metavorhaben Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung‘ (Förderkennzeichen: 01NV1701) entstanden.

### Literatur

- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: *Die Deutsche Schule*, 103, 170-184.
- Altrichter, H. (2019): Transfer ist Arbeit und Lernen. In: Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbelsstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.): *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster, 27-34.
- Asbrand, B. & Bietz, C. (2019): Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. In: *Die Deutsche Schule*, 111, 78-90.
- Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M. & Martens, M. (2019): Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. In: *WE\_OS Jahrbuch*, Bd. 2: Praxisforschung und Transfer, 2, 42-54.
- Beck, U. & Bonß, W. (Hrsg.) (1989): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main.
- Bieber, G., Egyptian, E., Klein, G., Oechslein, K. & Pikowsky, B. (2018): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. Online unter: [https://bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/bildung-rp.de/pl/Newsletter/2018/8/12/Positionspapier\\_Transfer\\_31.10.18.pdf](https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/pl/Newsletter/2018/8/12/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf) (letzter Zugriff: 19.02.2021).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018): *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Bonn.

- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2016): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: Baumert, J. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden, 129-146.
- Destatis (2018): Bildung und Kultur. Finanzen der Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.5. Online unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/finanzen-hochschulen-2110450187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/finanzen-hochschulen-2110450187004.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 19.02.2021).
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2018): Förderatlas 2018. Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland. Bonn.
- Dilger, A. (2018): Vor- und Nachteile verschiedener Arten von Drittmitteln. In: Hochschulmanagement, 13, 2-5.
- Dohmen, D. & Wrobel, L. (2018): Entwicklung der Finanzierung von Hochschulen und Außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit 1995. Berlin.
- Dollinger, B. (2018): Paradigmen sozial- und erziehungswissenschaftlicher Wirkungsforschung: Eine Analyse kausaltheoretischer Annahmen und ihrer Folgen für die Soziale Arbeit. In: Soziale Passagen, 10, 245-262.
- Dzwonnek, D. (2014): Gefahr oder Garant? Drittmittelforschung und Forschungsfreiheit – Anmerkungen zu einem unvermuteten Zusammenhang. In: Forschung & Lehre, 14, 92-94.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018): Rethinking Connections between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. In: Educational Researcher, 47, 235-245.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel.
- Gould, R. V. & Fernandez, R. M. (1989): Structures of Mediation: A Formal Approach to Brokerage in Transaction Networks. In: Sociological Methodology, 19, 89-126.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 7-20.
- Gräsel, C. (2015): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden, 15-30.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S. U., Palowski, M. & Stiller, C. (2019): Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In: Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster, 141-152.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019): Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In: Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster, 61-78.
- Hetfleisch, P., Goeze, A. & Schrader, J. (2017): Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63, 182-205.
- Mintrop, R. (2019): Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In: Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster, 35-48.
- Reiser, H., Gutberlet, M., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1984): Sonderschullehrer in Grundschulen. Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim.

- Richter, C. (2016): Finanzierungsflexibilität für Hochschulen: Fluch oder Segen? In: Hochschulmanagement, 11, 28-31.
- Sandkühler, H. J. (2011): Kritik der Evidenz. In: Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, 33-55.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbstein, P. (2019): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In: Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster, 11-26.
- Tenorth, H.-E. (2015): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. In: Die Deutsche Schule, 107, 264-284.
- Torka, M. (2006): Die Projektförmigkeit der Forschung. In: die hochschule, 15, 63-83.
- Watling Neal, J., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J. & Lawlor, J. (2015): Brokering the Research-Practice Gap: A typology. In: American Journal of Community Psychology, 56, 422-435.
- Webler, W.-D. (2016): Ist das der Strukturwandel, den die deutschen Hochschulen brauchen? In: Hochschulmanagement, 11, 47-60.
- Zillmann, N. & Kolb, M. (2013): Drittmittel: Vom Mittel zum Zweck zum (zweifelhaften) Zweck der Mittel. In: Ze-phir, 20/21, 3-7.