



Tamara Diederichs |  
Anna Katharina Desoye (Hrsg.)

# **Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft II**

Zwischen Problematisierung  
und Systematisierung

**BELTZ** JUVENTA

Tamara Diederichs | Anna Katharina Desoye (Hrsg.)  
Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft II



Tamara Diederichs I  
Anna Katharina Desoye (Hrsg.)

# Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft II

Zwischen Problematisierung  
und Systematisierung

**BELTZ** JUVENTA

Diese Open-Access-Veröffentlichung wurde in Zusammenarbeit mit den folgenden Institutionen und unter Beteiligung der genannten Personen realisiert: Bergische Universität Wuppertal, Bundesinstitut für Berufsbildung, DigiKompASS Universität Koblenz, DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformationen, Institut für Pädagogik Universität Koblenz, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Metavorhaben Inklusive Bildung Goethe-Universität Frankfurt, Publikationsfonds für Open-Access-Monografien des Landes Brandenburg, Prof. Dr. Stefanie Kessler, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9477-0 Print

ISBN 978-3-7799-9478-7 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-9478-7

1. Auflage 2026

© 2026 Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye

Publikation: Beltz Juventa in der Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

[service@beltz.de](mailto:service@beltz.de)

Satz: le-tex xerif

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Danksagung	9
Transfer verstehen: Einleitung in systematisierende und problematisierende Perspektiven <i>Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye</i>	10
<b>I Perspektivenvielfalt, Ko-Konstruktion und Kooperation</b>	
Resonanz erzeugen: Transfer als pädagogische Aufgabe <i>Franziska Heinze, Steffen Loick Molina</i>	24
Ko-Konstruktion in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen: Ein Konzept wird empirisch dekodiert <i>Claire Förster, Vanessa Pieper</i>	39
„Akteure sollten Akteure kennen!“ Möglichkeiten und Grenzen der Mitwirkung an digitalisierungsbezogenen Transferprozessen mittels Perspektivübernahme sichtbar machen <i>Torben Bennink, Christian Jäntsch, Kristin Braband, Lisa Sellge, Vanessa Pieper, Lara Halbrock, Julia Jennek</i>	54
Heute lernen, was für morgen wichtig ist? Zur zeitlichen Dimension von Transferprozessen in der Pädagogik <i>Tuğçe Kalaycı-Warnecke</i>	71
<b>II Herausforderungen, Hürden und Gelingensbedingungen</b>	
Hürden und Herausforderungen beim Transfer in der Kindheitspädagogik Perspektiven von Forschenden und Fachkräften in der Frühen Bildung <i>Kristine Blatter, Regine Schelle</i>	88
Wissenstransfer und Wissenstransformation in frühpädagogischen Kontexten Perspektiven und Bedarfe aus der Praxis <i>Anna Beutin, Anna Pilchowski</i>	104

Dialogischer Transfer  
Erfahrungen aus dem Praxis-Transfer-Projekt zur  
Weiterentwicklung der Beobachtungssystematik des  
Early Excellence-Ansatzes in Kindertageseinrichtungen  
*Lisa Disep, Michael Lichtblau* 117

Praxistransfer durch Weiterbildungen  
Herausforderungen am Beispiel einer  
Weiterqualifizierungsmaßnahme zur adaptiven Lernunterstützung  
in der Kita  
*Heike Wadepohl, Claudia Schomaker, Katja Mackowiak, Kathrin Hormann,  
Christine Beckerle* 131

### III Strukturen, Strategien und Steuerung

Transferprozesse systematisch reflektieren:  
Ein Modell und seine Anwendung im Landesprogramm  
„Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“  
*Carolin Flerlage, Stefanie Lenzer, Torben Bennink, Silke Rönnebeck, Marc  
Reid, Andrea Bernholt* 146

Verstetigung des Transfers von Forschungsergebnissen  
in der inklusiven Bildung  
Potenziale und Probleme des Brokerage-Ansatzes  
*Julia Kett-Hauser, Rosa Anna Ferdigg, Dieter Katzenbach, Michael Urban,  
Alica Strecker* 160

Instrumente strukturierter Steuerung zur Förderung des Transfers  
im Programm „QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungs-Qualität  
in Mathematik entwickeln“  
*Svea Halleemann, Annett Kreuziger* 175

### IV Digitalisierung, Medien und Kommunikation

Multiperspektivischer Transfer: Europäische Informationssysteme  
der Bildung als Wissensbroker  
*Sigrid Fahrner, Nadia Cohen* 194

Transfer durch Verstehen  
Wissenschaftliche Texte für die Praxis verständlich aufbereiten  
*Stefanie Velten, Ulrike Preuß* 208

Voraussetzungen partizipationsorientierten Transfers:  
Eine Kompetenz-Systematik für das Feld der  
Open Educational Resources (OER)  
*Christine Preller, Nicole Hoffmann* 225

Graphic Stories matter  
Zum Potenzial grafischen Erzählens im Kontext einer  
erwachsenenpädagogischen Transfer-Debatte am Beispiel  
eines Comics zum Thema ‚Verschickungskinder‘  
*Hannah Rosenberg* 239

## **V Hochschuldidaktik, Verbindungen und Orientierungen**

Systematische Verschränkungen von Theorie und Praxis  
Anforderungen und Herausforderungen für eine  
erziehungswissenschaftliche Hochschuldidaktik  
*Ina Kaul* 256

Studierende als pädagogisch Handelnde in der  
Wissenschaftskommunikation  
Ausarbeitung eines hochschuldidaktischen Standpunkts  
*Maria Stimm, Arne Arend, Eleonore Freier, Franz-Josef Schmitt* 269

Duales Studieren: Transfer zwischen Seminar und Praxisstelle  
*Stefanie Kessler, Karsten König* 290

Transfer als gegenseitiger Lernprozess:  
Studierende als Akteur:innen des Transfers  
*Milena Förster, Helen Knauf* 302

## **VI Methodologische Zugänge zu Transfer**

Die Praxeologische Wissenssoziologie als methodologischer Rahmen  
für Transferpraxis  
Kritische Bilanzierung der Dokumentarischen Evaluationsforschung  
und Erweiterung des Instrumentariums dokumentarischer  
Interventionsvorhaben  
*Arne Arend* 318

Autorinnen und Autoren 346



# Danksagung

Mit diesem zweiten Band setzen wir die begonnenen Diskussionen zum Thema Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft fort, um die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Sicht auf diese Thematik zu schärfen. Dies wäre nicht möglich gewesen ohne die Mitwirkung all jener, die in unterschiedlichen Rollen zum Entstehen dieses Bandes beigetragen haben.

Zunächst möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren bedanken, die sich mit ihren Beiträgen an diesem zweiten Band beteiligt haben und damit die Fortführung des Diskurses zu Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft ermöglichen. Das anhaltende Interesse und die vielfältigen Perspektiven, die in diesem Band zusammenkommen, verstehen wir als Zeichen dafür, dass Transferprozesse weiterhin an vielen Stellen unserer Disziplin reflektiert, erprobt und wissenschaftlich begleitet werden.

Für das Gelingen dieses Bandes ist insbesondere den Autorinnen und Autoren zu danken, die sich erneut darauf eingelassen haben, aus unterschiedlichen Positionen und mit vielfältigen Perspektiven auf Transferprozesse zu blicken und so die inhaltliche Breite des Diskurses weiter auszudifferenzieren.

Unser besonderer Dank gilt zudem Aileen Mohr und Daniel Schaefer, die uns bei der redaktionellen Aufbereitung, der Literaturliste sowie der Zusammenstellung des Manuskriptes maßgeblich unterstützt haben.

Ferner danken wir dem Verlag Beltz Juventa und insbesondere Frank Engelhardt, der auch diesen zweiten Band und unsere Idee begleitet und unterstützt hat. Ebenso möchten wir Svenja Dilger danken, die uns im Publikationsprozess erneut mit großer Sorgfalt lektorierend zur Seite stand.

Darüber hinaus danken wir unserem wissenschaftlichen Umfeld, die durch Austausch, Beratung und Kooperationen zur Weiterentwicklung des Bandprojekts beigetragen haben.

Zuletzt möchten wir insbesondere dem Institut für Pädagogik der Universität Koblenz sowie allen Autorinnen und Autoren und den Beteiligten danken, die durch ihre finanzielle Unterstützung die Open-Access-Veröffentlichung des Bandes ermöglicht haben.

Tamara Diederichs und Anna Katharina Desoye  
Koblenz, Dezember 2025

# Transfer verstehen: Einleitung in systematisierende und problematisierende Perspektiven

Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye

Bei der Betrachtung des Gegenstands *Transfer* fällt dessen Allgegenwärtigkeit ins Auge. In der Erziehungswissenschaft wird er in den unterschiedlichsten Kontexten thematisiert: in Debatten zum Theorie-Praxis-Verhältnis, in Professions- und Professionalitätsfragen, in der Verwendungs- und Verwertungsdebatte, im Bereich der Hochschuldidaktik sowie auch im Rahmen der Third Mission der Hochschulen mit ihren Handlungsfeldern Wissenschaftskommunikation, Kooperation, Integration und Beratung (Diederichs/Desoye 2023, S. 12). Diese Vielgestaltigkeit unterstreicht einerseits die große Bedeutung des Transfers für Disziplin und Praxis, erschwert andererseits jedoch eine präzise Durchdringung des Konzepts.

Der erste Sammelband *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* bot eine erste Annäherung und Reflexion und machte sichtbar, wie vielfältig der Begriff von theoretischen Überlegungen bis hin zu Praxisprojekten aufgegriffen wird. Damit wurde ein Fundament gelegt, auf dem der vorliegende zweite Band aufbaut.

Im Zentrum stehen nun jene offenen Fragen, die sich vor allem mit Blick auf Systematisierung und Problematisierung ergeben: etwa wie Transfer an bestehende erziehungswissenschaftliche Debatten und Strukturen angeschlossen werden kann, unter welchen kulturellen, disziplinären und strukturellen Rahmenbedingungen er gelingen kann, und welche Barrieren, Missverständnisse oder Ausschlüsse Transferprozesse prägen. Ebenso stellt sich die Frage, wie öffentlichkeitswirksame Erziehungswissenschaft überhaupt gestaltet und hinsichtlich ihrer Wirkung eingeschätzt werden kann.

Der zweite Band *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Systematisierung und Problematisierung* widmet sich diesen Überlegungen. Die Einleitung bietet einen ersten Einblick in dieses thematische Spektrum und will damit eine Brücke zwischen den einzelnen Beiträgen schlagen.

# 1 Erwartungs- und Anforderungshorizonte

Transfer wirkt als Aufgabe und Anspruch einen weitreichenden Erwartungshorizont auf. Angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen entsteht ein deutlicher Handlungsdruck, erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse so in die Praxis zu überführen, dass sie zur Lösung aktueller Probleme beitragen können. Die entsprechenden Prozesse beziehen vielfältige Akteur\*innen ein – aus Wissenschaft, Praxis, Politik, Bildungsadministration sowie aus Zivilgesellschaft und Privatwirtschaft (Bennink et al.). Transfer kann dabei sehr unterschiedlich gestaltet sein: von unidirektional über bidirektional (Velten/Preuß) bis hin zu ko-konstruktiv (Flerlage et al.).

In jüngerer Zeit gewinnt insbesondere ein dialogisch angelegtes Transferverständnis an Bedeutung, das auf Teilhabe, Kooperation und Ko-Konstruktion beruht und angesichts dessen ein komplexes Beziehungsgefüge erzeugt (Beutin/Pilchowski; Bennink et al.; Blatte/Schelle; Disep/Lichtblau; Förster/Knauf; Förster/Pieper; Hallemann/Kreuziger; Preller/Hoffmann; Wadepohl et al.). Dieses erfordert fortwährende Aushandlungsprozesse. Transfer ist somit kein Automatismus, sondern ein Prozess, dessen Ziele ebenso wie sein Verlauf offen sind und im Austausch der Beteiligten ausgehandelt werden muss. Gerade das Einlassen auf eine solche Offenheit birgt Potenziale für die wechselseitige Entstehung von Wissen mit innovativem Charakter (Förster/Knauf). Gesellschaftlicher Wandel impliziert eine Adaptierung und Transformierung von Wissen, die die Relevanz dieses Wissens damit gleichzeitig erhält (Förster/Knauf).

Diese Potenziale zeigen sich auch in der Implementation von evidenzbasierten Innovationen in pädagogischen Praxisfeldern. Ein solches Konzept erarbeiten Claire Förster und Vanessa Pieper in ihrem Beitrag *Ko-Konstruktion in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen: Ein Konzept wird empirisch dekodiert*. Grundlegend lässt sich dabei festhalten, dass Transfer insbesondere auch im Kontext von Innovationsprozessen eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird (Flerlage et al.; Kett-Hauser et al.; Rosenberg; Velten/Preuß).

Die Übertragung von Wissen, Erkenntnissen und Erfahrungen bildet einen zentralen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Betrachtung. Die Idee von Transfer als Übertragung von Wissen auf einen anderen Ort kann neben einem inhaltlichen und örtlichen auch mit einem zeitlichen Aspekt betrachtet werden. Tuğçe Kalaycı-Warnecke trifft in ihrem Beitrag *Heute lernen, was für morgen wichtig ist? Zur zeitlichen Dimension von Transferprozessen in der Pädagogik* eine Unterscheidung zwischen Wissenstransfer als Übertragung von bestehendem Wissen zwischen verschiedenen Menschen – auch im Sinne einer Tradierung von Wissensbeständen zwischen Generationen – und Lerntransfer als Transferierung von Gelerntem von einem Lernort zu einem Anwendungsort – inklusive zeitlicher Differenz zwischen Lern- und Anwendungssituationen.

Aufgrund ihrer Komplexität sind Transferprozesse hohen Anforderungen unterworfen. Von der Wissenschaft wird erwartet, dass sie praxisnah, relevant, nutzbar, zugänglich und offen ist, Impulse für Verbesserungen setzt und zur kritischen Reflexion bestehender Wissensbestände beiträgt.

Anna Beutin und Anna Pilchowski heben in ihrem Beitrag *Wissenstransfer und Wissenstransformation in frühpädagogischen Kontexten: Perspektiven und Bedarfe aus der Praxis* insbesondere die Bedeutung von Praxisbezug und Praxisnähe wissenschaftlicher Forschung hervor, um deren Ergebnisse in pädagogischen Handlungsfeldern anschlussfähig und implementierbar zu machen. Auch an die Praxis richten sich implizit hohe Ansprüche: Sie soll Irritationen zulassen, Routinen hinterfragen und die eigene Professionalität reflexiv weiterentwickeln. Daraus ergeben sich spezifische Kompetenzanforderungen für Transferprozesse. Stefanie Velten und Ulrike Preuß betonen beispielsweise in ihren Beitrag *Transfer durch Verstehen: Wissenschaftliche Texte für die Praxis verständlich aufbereiten* die Bedeutung von *Language Awareness* für die Kommunikation in Transferprozessen. Christine Preller und Nicole Hoffmann zeigen in ihrem Beitrag *Voraussetzungen partizipationsorientierten Transfers: Eine Kompetenz-Systematik für das Feld der Open Educational Resources (OER)*, dass die Wirksamkeit von OER als Transferformat spezifische Kenntnisse – vom Verstehen bis zum Erstellen und Fördern von OER – voraussetzt.

## 2 Strategien und Formate

Für die Umsetzung von Transfer stehen unterschiedliche Strategien und Formate zur Verfügung, die jeweils spezifische Funktionen übernehmen – von der Professionalisierung über die Bereitstellung von Informationen bis hin zur dialogorientierten Wissensaufbereitung. Qualifizierungs- und Weiterbildungsprogramme sowie Fortbildungen (Hallemann/Kreuziger) können dazu zentrale Lernorte darstellen, an denen (evidenzbasiertes) Wissen vermittelt, professionelle Haltungen reflektiert und weiterentwickelt werden können. Franziska Heinze und Steffen Loick Molina argumentieren in ihrem Beitrag mit dem Bild der Resonanz als erziehungswissenschaftliche Implikation von Transfer in Lern- und Bildungsanlässen wie Fortbildungen. In ihrem Beitrag zu *Resonanz erzeugen: Transfer als pädagogische Aufgabe* stellen sie dar, dass Transfer in Fortbildungen dann als pädagogische Aufgabe verstanden werden kann, wenn diese Lernprozesse anregen und strukturieren.

Neben Qualifizierungsangeboten spielen unterschiedliche Informations- und Kommunikationsformate eine wichtige Rolle. Netzwerke, Informationsinfrastrukturen wie Webseiten oder digitale Plattformen ermöglichen es, Wissen aufzubereiten, zugänglich zu machen, zu vernetzen und systematisch zu strukturieren (Hallemann/Kreuziger; Fahrer/Cohen). Auch unterschiedliche Mate-

rialien dienen als Transfermedien (Hallemann/Kreuziger), etwa in Form von offenen Bildungsressourcen (Kett-Hauser et al.; Preller/Hoffmann), die sowohl von Autor\*innen als auch von Praxisakteur\*innen weiterentwickelt und genutzt werden können.

Ein zentrales Kriterium für gelingende Formate ist ihre Niedrigschwelligkeit. Kommunikation muss so gestaltet sein, dass sie Barrieren abbaut, Anschlussfähigkeit herstellt und die Lebensrealitäten der Adressat\*innen berücksichtigt (Kett-Hauser et al.; Rosenberg). Selbst wissenschaftliche Texte benötigen daher eine gezielte Aufbereitung, um für Praxisakteur\*innen verständlich und zugänglich zu werden (Velten/Preuß).

Die Digitalisierung eröffnet darüber hinaus neue Möglichkeiten der Wissensvermittlung. Digitale Plattformen erleichtern nicht nur den Zugang zu Materialien und OER, sondern ermöglichen interaktive, dynamische Formen der Darstellung und Vernetzung (Kett-Hauser et al.; Fahrer/Cohen). Zugleich erweitern innovative Medienformate den Rahmen klassischer Transferwege: So können Comics einen dialogorientierten Zugang eröffnen, der komplexe Sachverhalte visuell verdichtet und zugleich emotionale Ebenen anspricht (Rosenberg).

Gleichwohl gilt: Formate allein erzeugen noch keinen Transfer. Sie schaffen lediglich die strukturellen Voraussetzungen, innerhalb derer Aushandlung, Verständigung und Wissensaneignung stattfinden können.

### 3 Kooperation und Verständigung

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass verschiedene Systeme, wie beispielsweise Wissenschaft und Praxis, wechselseitig geöffnet werden müssen. Dies geht jeweils mit kulturellen Veränderungen einher (Blatte/Schelle). Notwendig ist es, gemeinsame Ziele und eine gemeinsame Sprache zu entwickeln (Blatte/Schelle), wechselseitiges Perspektivenverständnis der Beteiligten zu öffnen (Förster/Pieper), die eigenen Lebenswelten wahrzunehmen und anzuerkennen sowie offen über Wünsche, Bedürfnisse, Ziele und Erkenntnisinteressen zu sprechen (Beutin/Pilchowski; Blatte/Schelle; Disep/Lichtblau). Dabei reicht es nicht, das andere System nur zu verstehen oder eigene Bedürfnisse zu artikulieren – vielmehr geht es darum, das andere System an der eigenen Lebenswirklichkeit und Tätigkeit teilhaben zu lassen. Dies kann beispielsweise durch die Einbeziehung von Praxispartner\*innen in Forschungsprozesse, Datenerhebungen, Auswertungen oder Projektkonzeptionen erfolgen.

Es ist gegenseitiges Vertrauen nötig, um Beziehungen aufbauen zu können (Förster/Pieper, Förster/Knauf). Bennink et al. beschreiben die Anforderung als „Kooperation auf Augenhöhe“. Die wechselseitige Wertschätzung und ein positiver Umgang mit Fehlern ermöglichen in gemeinsamen Arbeitsprozessen auch experimentelles Lernen und damit auch eine strategische und strukturelle Parti-

zipation aller Beteiligten an der Verbindung der verschiedenen Akteurssysteme (Förster/Knauf).

Wechselseitige Perspektiven und Wissensbestände sollten als wertvolle Ergänzungen betrachtet werden (Blatte/Schelle; Disep/Lichtblau). Das Finden einer gemeinsamen Sprache lässt sich als Angleichungsprozess begreifen (Velten/Preuß). Erfolgt eine Veränderung aufgrund von Ideen oder Anregungen anderer Beteiligter innerhalb eines Transferprozesses, kann auch von einem wechselseitigen Lernprozess gesprochen werden (Förster/Pieper).

Unterschiedliche Voraussetzungen oder auch Einflüsse (Flerlage et al.) erschweren jedoch die Kommunikation zwischen verschiedenen Feldern (Velten/Preuß). Kommunikationswege müssen daher für eine gemeinsame Erarbeitung von Inhalten gestaltet werden und iterativ während des Prozesses angepasst werden. Für einen gelingenden Vertrauensaufbau sind kurze Wege der Kommunikation notwendig (Förster/Pieper).

Um Transferprozesse besser zu verstehen, braucht es Perspektiven, Theorien und Modelle, die helfen, Komplexität zu systematisieren und zu reflektieren. Beiträge des Bandes greifen diese Aufgabe auf sehr unterschiedliche Weise auf: Hannah Rosenberg zeigt in *Graphic Stories matter: Zum Potenzial grafischen Erzählens im Kontext einer erwachsenenpädagogischen Transfer-Debatte am Beispiel eines Comics zum Thema ‚Verschickungskinder‘*, wie sich Fragen der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens für Transferdebatten fruchtbar machen lassen. Sigrid Fahrner und Nadia Cohen eröffnen mit ihrem Beitrag *Multiperspektivischer Transfer: Europäische Informationssysteme der Bildung als Wissensbroker* eine informationswissenschaftliche Perspektive, in der Informationssysteme selbst als Transfersysteme sichtbar werden. Besonders ertragreich ist auch die Übertragung bestehender Modelle in den Diskurs: So greifen Velten und Preuß auf das Kremser Verständlichkeitsmodell von Lutz zurück, um Textverständlichkeit als Zugang zum Transfer zu diskutieren, während Kett-Hauser et al. die FAIR-Prinzipien auf Transferprozesse in der inklusiven Bildung anwenden. Schließlich zeigt der Beitrag von Carolin Flerlage, Stefanie Lenzer, Torben Bennink, Silke Rönnebeck, Marc Reid und Andrea Bernholt *Transferprozesse systematisch reflektieren: Ein Modell und seine Anwendung im Landesprogramm „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“*, wie ein eigens entwickeltes Modell genutzt werden kann, um Transferprozesse in ihre Elemente – etwa Umfang, Strategie, Akteur\*innenkonstellationen und Formen der Zusammenarbeit – zu zerlegen und systematisch zu betrachten. Solche Modelle sind nicht nur analytische Instrumente, sondern eröffnen Räume für Verständigung, gemeinsame Zielsetzungen und die Reflexion komplexer Projektprozesse für eine gemeinsam zu erschaffende Transferpraxis (Flerlage et al.).

## 4 Systemlogiken und kulturelle Unterschiede

Die Notwendigkeit zu Kooperation entsteht für Transfer aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen der verschiedenen Akteur\*innen. Angesichts ihrer jeweiligen Rolle und historischer und kultureller Entwicklungen verfolgen die verschiedenen Systeme auch differierende Ziele und haben dazu spezifische Kommunikations- und Organisationsaspekte ausgeprägt.

Torben Bennink, Christian Jäntsch, Kristin Braband, Lisa Sellge, Vanessa Pieper, Lara Halbrock und Julia Jennek verweisen in ihrem Beitrag „*Akteure sollten Akteure kennen!*“ – *Möglichkeiten und Grenzen der Mitwirkung an digitalisierungsbezogenen Transferprozessen mittels Perspektivübernahme sichtbar machen* aus Sicht der Educational Governance auf differierende Systemlogiken der Transferakteur\*innen, die dazu beitragen, dass der Zugang zu den Verständnissen der jeweils anderen Akteur\*innen angesichts von differierenden Interessen und Erwartungen ohnehin nur begrenzt erreichbar ist. Dies verdeutlicht noch einmal, dass Transfer oft auf unterschiedlichen Ebenen (Hallemann / Kreuziger) sowie zwischen verschiedenen Systemen und ihren zahlreichen Akteur\*innen geschieht (Flerlage et al.).

Dabei erschweren unterschiedliche Systemlogiken die Zusammenarbeit (Blatte/Schelle). So erscheinen einige Lebenswirklichkeiten von Praktiker\*innen und Forschenden, etwa im Hinblick auf Publikationskulturen, schwer vereinbar. Die Ressourcen für Transferaktivitäten stellen für Akteur\*innen einen wichtigen Faktor dar, der angesichts von verschiedenen Anforderungen und Kapazitäten in den Systemen problembehaftet sein kann (Bennink et al.).

Exemplarisch empfinden Praktiker\*innen das Übermaß an Publikationen mitunter als hinderlich (Beutin/Pilchowski), während Forschende ihre Arbeit stark an wissenschaftlichen Output-Erwartungen ausrichten. Bemühungen um Transfer und Kooperation mit der Praxis erfahren zudem in der Wissenschaft bisher kaum Anerkennung (Förster / Pieper).

Dieses Spannungsverhältnis führt zu fehlender Anerkennung, geringer Wertschätzung und wechselseitigem Unverständnis (Blatte/Schelle). Schließlich stehen auch Wissenschaft und pädagogische Praxis in einem gesellschaftlichen Bedingungsgefüge. So ist auch insbesondere das Bildungs- und Erziehungssystem von politischen Strategien abhängig. Politische Interessen können motivieren, Veränderungen in der Praxis über Transferprozesse anzustoßen (Blatte/Schelle; Wadepohl et al.). Dabei sollten politische Interessen nicht als direktonaler Auftrag verstanden werden, sondern im ko-kreativen Austausch mit systemrelevanten Akteur\*innen aus Wissenschaft und Praxis verhandelt werden.

Gelungene Zusammenarbeit erfordert grundlegend zwischen verschiedenen Systemen ein hohes Maß an Selbstzurücknahme und Verständnis, was besonders herausfordernd wird, wenn unterschiedliche epistemische Kulturen aufeinandertreffen. Darauf verweisen Heike Wadepohl, Claudia Schomaker, Katja Mackowiak, Kathrin Hormann und Christine Beckerle in ihrem Beitrag *Praxistransfer*

*durch Weiterbildungen: Herausforderungen am Beispiel einer Weiterqualifizierungsmaßnahme zur adaptiven Lernunterstützung in der Kita.*

## 5 Beziehungen und Räume für Dialog

Die Öffnung von Systemen und das Zusammenkommen erfordert den Abbau von Hierarchien, das Arbeiten auf Augenhöhe, Vertrauensaufbau und langfristige Kooperationen. Letztere wiederum sind auf stabile Infrastrukturen, Netzwerke und Institutionen sowie eine nachhaltige Finanzierung angewiesen (Flerlage et al.; Kett-Hauser et al.; Wadepohl et al.). In ihrem Beitrag *Verstetigung des Transfers von Forschungsergebnissen in der inklusiven Bildung: Potenziale und Probleme des Brokerage-Ansatzes* weisen Julia Kett-Hauser, Rosa Anna Ferdigg, Dieter Katzenbach, Michael Urban und Alica Strecker auf die Verhinderung einer Verstetigung des Transfers aufgrund von finanziellen Abhängigkeiten und themengebundene Drittmittelfinanzierung hin. Denn Mittelgeber\*innen treten in Transferprozessen mit eigenen Wünschen und Interessen auf (Velten/Preuß), bei denen Längerfristigkeit eine wesentliche Rolle spielt. Sporadisch kurzfristig etablierte Strukturen lassen sich entsprechend als hinderlich beschreiben, denn Transfer ist auf Vertrauen und Beziehungsarbeit angewiesen (Disep/Lichtblau; Hallemann/Kreuziger; Wadepohl et al.). Transfer setzt – wie Kristine Blatter und Regine Schelle in ihrem Beitrag *Hürden und Herausforderungen beim Transfer in der Kindheitspädagogik: Perspektiven von Forschenden und Fachkräften in der frühen Bildung* verdeutlichen – ein Sich-in-Beziehung-Setzen der beteiligten Akteur\*innen voraus (Blatte/Schelle; Disep/Lichtblau; Hallemann/Kreuziger; Wadepohl et al.).

Bennink et al. richten den Blick gezielt auf die Unterstützung von Perspektivübernahme als zentralen Aspekt der Transferförderung, im Sinne der Förderung eines reziproken Verständnisses der Eigenlogiken jeweiliger Bezugssysteme.

Für die Etablierung von Beziehungen und die Ermöglichung der Wechselseitigkeit von Perspektiven braucht es Räume und Formate, in denen Dialog stattfinden kann, etwa in Form von Sprechstunden, Veranstaltungen oder Workshops, die sowohl Zugänglichkeit als auch vorhandene Ressourcen berücksichtigen (Blatte/Schelle; Beutin/Pilchowski; Hallemann/Kreuziger). Entscheidend ist, diese Räume frühzeitig, beispielsweise bereits bei der Planungsphase, zu öffnen, damit alle relevanten Perspektiven und Bedürfnisse von Beginn an einbezogen werden.

In ihrem Beitrag *Dialogischer Transfer: Erfahrungen aus dem Praxis-Transfer-Projekt zur Weiterentwicklung der Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes in Kindertageseinrichtungen* verdeutlichen Lisa Disep und Michael Lichtblau zusammenfassend den Bedarf eines aktiven und fortwährenden Dialogs zwischen allen Akteur\*innen, der auf strukturelle Voraussetzungen angewiesen ist. Ohne stabile

Infrastrukturen für die langfristige Gestaltung des jeweiligen Transferanliegens verbleibt Transfer andernfalls an die Initiative einzelner Personen gebunden (Förster/Pieper).

## 6 Institutionalisation und Intermediäre

Da der Brückenschlag zwischen unterschiedlichen Systemen zusätzliche Anstrengung bedeutet, erweist sich das Konzept von Intermediären, Übersetzer\*innen, Schnittstellenakteur\*innen, Steuergruppen, Brokerage oder Change Agents als zentral, insbesondere wenn es um die Institutionalisierung von Transferinfrastrukturen geht. Akteur\*innen zwischen den Systemen haben die Aufgabe, unterschiedliche Welten miteinander zu verbinden und den Transferprozess aktiv zu begleiten (Beutin/Pilchowski; Blatte/Schelle; Disep/Lichtblau; Fahrer/Cohen; Kett-Hauser et al.; Bennink et al.). Akteur\*innen können dabei Einzelpersonen, Organisationen, Netzwerke oder auch digitale Informationssysteme sein, die die Aufgabe der Vermittlung übernehmen. Im Vordergrund kann die Vermittlung, Aufbereitung, Systematisierung und Verbreitung von Wissen stehen, wie auch die Unterstützung von Austausch und Dialogarbeit oder die Etablierung von Beteiligungsstrukturen (Fahrer/Cohen; Hallemann/Kreuziger; Kett-Hauser et al.), damit ein partizipativer Transfer (Preller/Hoffmann) stattfinden kann. Gerade die Berücksichtigung von unterschiedlichen Zielen der verschiedenen Akteur\*innen im Transferprozess kann herausfordernd sein, insbesondere für Schnittstellenakteur\*innen, die einen Ausgleich aller beteiligten Akteur\*innen beabsichtigen (Velten/Preuß). Zudem müssen Koordinierungs- oder Transferstellen die jeweiligen Kontexte zunächst verstehen und ihre Expertise einbringen. Dabei sind auch landesspezifische Besonderheiten im Bildungssystem zu beachten (Kett-Hauser et al.), die durch eigene Koordinierungsstellen für die spezifischen Kontexte realisiert werden können (Hallemann/Kreuziger) oder auch durch staatliche Institutionen, wie die Landesinstitute für den formalen Bildungsbereich, die den Bildungsministerien zugeordnet sind (Bennink et al.).

Um der Aufgabe des Transfers gerecht zu werden, sind teilweise komplexe Strukturen erforderlich. Darauf verweisen Svea Hallemann und Annett Kreuziger in ihrem Beitrag *Instrumente strukturierter Steuerung zur Förderung des Transfers im Programm „QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungs-Qualität in Mathematik entwickeln“*.

Eine Vermittlung zwischen den verschiedenen Akteur\*innen aus differierenden Systemen kann daher Gestaltung erfahren, wenn Brückenakteur\*innen Settings ermöglichen, die die jeweiligen Rahmenbedingungen der anderen Akteur\*innen bewusst thematisieren, dadurch reflektierbar machen und damit einen partizipativen Transferprozess ermöglichen (Bennink et al.).

Pädagog\*innen können in ihrem beruflichen Handeln gleichzeitig Akteur\*innen von ko-konstruktivem Transfer sein, wie auch Multiplikator\*innen für ihr jeweils aktualisiertes Wissen oder für wissenschaftliche Impulse in ihrem jeweils von ihnen gestalteten Feld. Die intermediäre Funktion ist dabei eingebettet in die jeweiligen Handlungskontexte.

Pädagogische Akteur\*innen, die an Transfer beteiligt sind, agieren mit diesem Wissen in ihren jeweiligen pädagogischen Kontexten eben auch wieder mit ihren Kolleg\*innen, ihren Klient\*innen und in jeweils weiteren Vernetzungsstrukturen. Sie haben dort Gelegenheit die Ergebnisse ihrer Lernprozesse weiterzutragen. Heinze und Loick Molina thematisieren dies als „eine doppelte didaktische Übersetzungsleistung“ (Heinze/Loick Molina), die sich auf die professionelle Ebene der beruflich Handelnden bezieht und auf die Ebene der jeweiligen Zielgruppe des eigenen Handelns. Fortbildungen können diese Multiplikationsfunktion der Pädagog\*innen gezielt unterstützen, indem sie erwachsenenbildnerische Kompetenzen für die Teilnehmenden inkludieren (Heinze/Loick Molina).

Nicht nur pädagogischen Akteur\*innen kommt eine solche Doppelfunktion zu. Denn auch Forschende stellen je nach Standpunkt sich selbst als vermittelnde Instanzen in den Forschungsprozess, in dem das erhobene Wissen gleichwertig aufgenommen, gesichert und zwischen unterschiedlichen Gruppen vermittelt wird. Sie schaffen mit ihren erforschten Räumen selbst ein „Arrangement des Wissenstransfers“ (Arend).

Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist in mehrerlei Hinsicht sowohl als Profession und als Disziplin mit Transfer befasst. Die Transferierung von Wissen knüpft dabei an ihre Verantwortung für die mit Erziehung und Bildung zusammenhängenden gesellschaftlichen Systeme und deren Verknüpfungen miteinander an. Über diese Verknüpfungen sind wechselseitige Bezugnahmen zwischen diesen Systemen möglich.

Die aktive Rolle, die verschiedenen Akteur\*innen in Praxis- und Hochschulkontexten für Transfer zukommt, kann über Dialog und Reflexion gestaltet werden (Kessler/König). Die besonderen Ansprüche an Transfer in dualen Studiengängen beschreiben Stefanie Kessler und Karsten König in ihrem Beitrag *Duales Studieren: Transfer zwischen Seminar und Praxisstelle*. Hier werden Vorstellungen und Erwartungen der Akteur\*innen wie Anleiter\*innen und Studierenden miteinander in Bezug gesetzt und dabei verschiedene Wissensarten in die Auswertung einbezogen. Die Notwendigkeit der Gestaltung eines Dialogs zwischen Studierenden und Praxisvertreter\*innen wird dabei ersichtlich.

Die Bezugnahme zwischen beruflicher erlebter Praxis und wissenschaftlichem Wissen beispielsweise in Praktika oder Praxisprojekten erfordert eine reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Erfahrungen und den zugrundeliegenden erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen. Damit können Studierende zu gleichberechtigten Partner\*innen für Praktiker\*innen

werden. Praktiker\*innen können in diesen Begegnungen ebenfalls Lernende werden, wenn sie über die Studierenden in einen kommunikativen Kontakt mit erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen eintreten (Förster/Knauf). Studierende werden von Milena Förster und Helen Knauf in ihrem Beitrag *Transfer als gegenseitiger Lernprozess: Studierende als Akteur:innen des Transfers* entsprechend als mögliche „aktive Wissensvermittler:innen“ beschrieben. Auf diese Weise können neue Perspektiven aus der Praxis über Studierende auch in erziehungswissenschaftliche Diskurse und hochschulische Strukturen zurückwirken (Förster/Knauf).

Erziehungswissenschaftliche Lehre bezieht die Ebenen von „Praxis, Profession, Disziplin“ (Kaul) kommunikativ ein. Eine solche Bezugnahme ist für die Erziehungswissenschaft bedeutsam, darüber hinaus aber auch für Hochschuldidaktik konstitutiv. Hochschuldidaktik ist entsprechend von Transferanforderungen betroffen, als die Lern- und Bildungsprozesse von Transfer einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive bedürfen. Maria Stimm, Arne Arend, Eleonore Freier, Franz-Josef Schmitt begreifen Studierende als Akteur\*innen von Wissenschaftskommunikation, die für den Wissenstransfer an hochschulexterne Adressat\*innen befähigt werden können. Unter dem Titel *Studierende als pädagogisch Handelnde in der Wissenschaftskommunikation: Ausarbeitung eines hochschuldidaktischen Standpunkts* stellen sie die damit verbundenen Anforderungen dar. Um dieser Vermittlungsanforderung gerecht werden zu können, muss neben der hochschuldidaktischen Unterstützung dieser Vermittlung auch die Aneignungsseite bedacht werden.

Ina Kaul erörtert in ihrem Beitrag *Systematische Verschränkungen von Theorie und Praxis: Anforderungen und Herausforderungen für eine erziehungswissenschaftliche Hochschuldidaktik*, dass es der Gestaltung von Vermittlungen zwischen Theorie und Praxis im Kontext der Hochschuldidaktik – auch – in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen bedarf. Bildung als Zielsetzung erziehungswissenschaftlicher Studien bedarf der Beschäftigung mit wissenschaftlichem Wissen, indem ein Verständnis und eine Reflexion mit einer Verhältnisbestimmung der eigenen Person im gesellschaftlichen Kontext verbunden wird. Universitäre Studiengänge sind deswegen nicht nur damit betraut disziplinäres Wissen weiterzutragen, sondern auch dessen Bezüge zu einem jeweiligen beruflichen Habitus in Organisationen und handlungspraktischem Wissen (Kaul). Hochschulen sind gefordert, Studierende in Ihrer Rolle als Transferakteur\*innen reflexiv zu unterstützen, wenn Studierende einerseits – in ersten Berührungen mit Praxisfeldern – Wissen vermitteln und zeitgleich Lernende dort sind (Förster/Knauf).

Pädagogik und Erziehungswissenschaft nehmen auch die personalen, didaktischen und organisationalen Prozesse des Lernens der Transferakteur\*innen in den Blick. Transfer ist geprägt von unterschiedlichen (pädagogischen) Handlungen, wie Beratung, Verstehen, Aneignung, Vermittlung und Erzählen (Velten/

Preuß; Rosenberg). Transfer beinhaltet damit Prozesse, die durch ihre wechselseitigen Bezüge verschiedene Systeme verbinden und dazu mit organisationalem Lernen in Bezug bringen, in institutionellen Rahmungen verankert sind und sich in Lernen Einzelner manifestieren (Heinze/Loick Molina). Diese sind durchsetzt von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Prozessen und Fragestellungen. Transfer stellt entsprechend eine pädagogische Gestaltungsaufgabe dar, wenn Lernen – beispielsweise in Fortbildungen – unterstützt werden kann (Heinze/Loick Molina).

Für Erziehungswissenschaft ist aber auch die Thematisierung der mit Transfer verbundenen Anforderungen an ihre Profession zentral. Insofern als mit Transfer pädagogische Handlungen verbunden sind und Transfer direkt oder indirekt auf pädagogische Kontexte wirkt, sind professionell Tätige auch mit Transfer beschäftigt und von diesem tangiert. Orte pädagogischer Praxistätigkeit sollten als Transferorte ebenfalls Anerkennung erfahren, da sie Wissen produzieren, verarbeiten und vermitteln (Kaul). Reflexive Prozesse sind basaler Teil von pädagogischer Professionalisierung während eines Studiums. Dazu gehört die Begegnung mit Fällen genauso wie die reflexive Distanzierung von eigenen biografischen Prägungen, um für Relevanzstrukturen von Adressat\*innen offen sein zu können (Kaul). Perspektivisch übernehmen Studierende, wie aktuelle Professionelle, die Aufgabe wissenschaftliches Wissen für ihre Klient\*innen zu nutzen (Stimm et al.).

## 7 Spannungsfelder und Ausblicke

Grundlegend zeigt sich, dass Transfer kein leichtes Unterfangen ist. Bereits die Begriffsbestimmung stellt eine Herausforderung dar (Blatte/Schelle). Je diffuser das Begriffsverständnis, desto unklarer erscheinen auch die Prozesse. Ohne gemeinsame Ziele, klare Vorgaben und verlässliche Rahmenbedingungen wird Transfer zur Mammutaufgabe. Transfer geschieht nicht (nur) *nebenbei* als Abfallprodukt von Forschung. Er erfordert personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen, deren Knappheit als erhebliche Hürde wahrgenommen wird (Blatte/Schelle; Wadepohl et al.). Diese Rahmenbedingungen beeinflussen die Motivation der Praxispartner\*innen, deren Engagement ein zentraler Faktor für gelingenden Transfer ist.

Auch bei der Konzeption von Transferaktivitäten stellen sich grundlegende Fragen: Welche Inhalte oder Formate sind angemessen? Welche Erhebungsmethoden eignen sich? Lassen sich Transferprozesse überhaupt adäquat messen, und bilden quantitative Evaluationen Veränderungen in der Praxis ausreichend ab? Wie können informelle Rückmeldungen und Beobachtungen der Teilnehmenden berücksichtigt werden (Wadepohl et al.)? Wenn wir über gelungenen Transfer sprechen, ist die Frage, was als gelungen erscheint und wie dies gemessen wer-

den kann, von besonderer Bedeutung. Hier spielt wieder die Systematisierung von Transfer eine bedeutende Rolle. Was ist das jeweilige Ziel der verschiedenen Phasen des Transfergeschehens? Wen adressieren die Ziele in den verschiedenen Phasen und wie lassen sich diese jeweiligen Ziele evaluieren? Wie können Wirkannahmen besprochen und Erfolgskriterien festgelegt werden (Flerlage et al.) um gewinnbringend über geglückten und erfolgreichen Transfer sprechen zu können? Wie und mit welchen Forschungsmethoden sollte Forschung gestaltet sein, wenn Anschlüsse für Transfer berücksichtigt werden sollen? Welchen Stellenwert nehmen Partizipation und dialogorientierte Forschungszugänge ein? Denn wie sich zeigt, ist der Transfer nicht nur das Endprodukt eines gelungenen Forschungs- und Transferprozesses, sondern er sollte von Beginn an aktiv bedacht werden.

Eine Reflexion über Forschungsmethoden und methodologische Grundannahmen und ihr Potenzial für Transferprozesse ist daher ebenfalls von großer Bedeutung. So öffnet exemplarisch Arne Arend in seinem Beitrag *Die Praxeologische Wissenssoziologie als methodologischer Rahmen für Transferpraxis* einen Diskussionsraum im Kontext der Dokumentarischen Evaluationsforschung. Angesichts dessen lässt sich auf die Notwendigkeit einer stetigen Reflexion von etablierten Forschungslogiken, auch gerade vor dem Hintergrund von Transferbemühungen und neu aufgeworfenen Verhältnisbestimmungen zwischen Forschenden und Beforschten, verweisen, die auch hinleiten können zu sich daraus entwickelnden methodologischen Weiterentwicklungen (Arend).

Die Beiträge in diesem Sammelband machen deutlich, dass ein Verständnis von Transfer als reine Übertragung von Wissen aus der Wissenschaft in die Praxis zu kurz greift. Vielmehr zeigen sie, dass Transferprozesse an bestehende Denkmuster und Strukturen anschließen und zugleich Offenheit für Irritationen, Impulse und Veränderungsprozesse erfordern.

Wird Transfer ko-konstruktiv gedacht, legen die Beiträge nahe, ihn als multidirektionalen Prozess zu verstehen, der die Bereitschaft voraussetzt, sich über unterschiedliche Systemlogiken hinweg aufeinander zuzubewegen. Dies schließt wechselseitige Irritationen und Kritik ebenso ein wie Impulse für Innovation. Transfer erscheint damit weniger als linearer Vorgang denn als gemeinsamer Gestaltungsprozess, der auf aktiven Beziehungen und fortlaufender Aushandlung beruht.

Wenn Transfer mit Gestaltung von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen einher geht, ist Erziehungswissenschaft doppelt gefragt. So spielen eigene Transferambitionen und gesellschaftliche Erwartungen an erziehungswissenschaftliche Forschungen eine Rolle, wie auch die pädagogische Gestaltung der vermittelnden und dialogischen Prozesse von Transfer. Dazu gehört auch eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Hochschuldidaktik, die auch die aktive Rolle von Studierenden als Kommunikationsakteur\*innen zwischen den Systemen bedenken kann. Schließlich ist auch die Rolle von Erziehungswis-

senschaft für gesellschaftliche pädagogische Fragestellungen bedeutsam, deren Aktualität von einer Wechselseitigkeit und Gleichwertigkeit der Perspektiven auf pädagogische Fragestellungen profitieren kann.

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Sammelband als Diskursraum begreifen, der dazu beiträgt, Transfer als komplexe Herausforderung differenziert zu verstehen und den damit verbundenen Anforderungen gestaltend zu begegnen.

## **Literatur**

Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (2023): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

# **I Perspektivenvielfalt, Ko-Konstruktion und Kooperation**

# Resonanz erzeugen: Transfer als pädagogische Aufgabe

Franziska Heinze, Steffen Loick Molina

**Zusammenfassung:** Fortbildungen sind eine verbreitete Transferstrategie. Transfer stellt sich dabei als komplexer und dynamischer Prozess dar, der in soziale Interaktionen sowie organisationale Lernprozesse eingebunden ist. Der Beitrag zeigt unter erkenntnistheoretischer Nutzung eines aus der Akustik entlehnten Resonanzkonzepts auf, welche kleinteiligen individuellen und organisationalen Transformationsprozesse sich während und im Nachgang von Fortbildungen entfalten. Der Beitrag zeichnet diese unterschiedlich resonanten Zwischenereignisse in Transferprozessen nach: Am Beispiel der Untersuchung von Fortbildungen für Multiplikator\*innen aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“ werden so Aspekte der individuellen und koproduktiven Wissenstransformation, der Wissensweitergabe, der Veränderung von Haltungen und organisationalen Routinen sowie Praktiken empirisch nachvollziehbar. In pädagogischer Hinsicht setzt Transfer somit kontingente Transformationsprozesse voraus, die als Wechselspiel von individuellem und organisationalem Lernen organisiert sind, infolge dessen Veränderungen entstehen können. Ausgehend von der zentralen Bedeutung dieser Zwischenereignisse wird Transfer als pädagogische Aufgabe entworfen, die innerhalb von Fortbildungen als solche konzipiert, unterstützt und begleitet werden sollte.

**Schlagwörter:** Resonanz, Wissenstransformation, Wissensweitergabe, Veränderung von Haltungen, Transformation von Praktiken, Übersetzungsprozesse

## 1 Einleitung

Als Strategie der Verbreitung von Innovation, als Rekonfiguration des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis oder als Third Mission von Hochschulen: Transfer ist aus unserer Wissensgesellschaft nicht wegzudenken. In erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontexten ist Transfer ein zentraler, jedoch vielschichtiger und mehrdeutiger Begriff, der in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert wird (Diederichs/ Desoye 2023, S. 23). Dabei lassen sich zwei sich wechselseitig überlagernde Ebenen identifizieren:

„Zum einen steht der Transfer im Sinne einer Übertragung von Wissen, einer Verständigung und dem Anstoßen von Lernprozessen im Fokus, zum anderen der Blick auf Vorgänge, Begründungen und gesellschaftliche Implikationen von Transfer für (Erziehungs-)Wissenschaft und Gesellschaft“ (ebd.).

Besonders deutlich werden diese sich überlagernden Ebenen, wenn es um organisationale Veränderungsprozesse geht. Im Kontext von Organisationen und Bildungseinrichtungen zielt Transfer häufig darauf ab, neues Wissen und neue Methoden in organisationalen Strukturen und Abläufen zu verankern. So sollen inkrementelle Veränderungsprozesse angestoßen werden, die neues Wissen oder neuartige Praktiken und Techniken aufgreifen und so die Leistungsfähigkeit der Organisation angesichts veränderter fachlicher oder gesellschaftlicher Anforderungen erhalten bzw. weiterentwickeln. Die Veränderung von organisationalen Wissensbeständen und Praktiken muss dabei in ihrem Verhältnis zu individuellem Lernen und Kompetenzerwerb und dessen Eingang in organisationales Lernen betrachtet werden (vgl. Voigt/Engel/Pätzold 2023, S. 45; Weber 2014). Transfer beschreibt folglich mehrere aufeinander bezogene Bewegungen: die Bewegung von Wissen zwischen (Sub-)Systemen wie z. B. Wissenschaft und Praxis sowie Dynamiken in der Verknüpfung von organisationalem Lernen (Mesoebene), institutionellen Rahmenbedingungen (Makroebene) und individuellen Lernprozessen (Mikroebene) (vgl. Voigt/Engel/Pätzold 2023, S. 46). Organisationale Wissensbestände und Praktiken verändern sich demnach nicht dadurch, dass neues Wissen vorhanden ist, vielmehr geht die organisationale Veränderung aus Prozessen der aktiven Aneignung, Adaption und Umsetzung neuen Wissens durch Individuen innerhalb organisationaler Strukturen hervor (vgl. Elven/Schwarz 2023, S. 112).

In einer solchen praxistheoretischen Perspektive wird Transfer selbst zu einer pädagogischen Aufgabe, die es zu gestalten gilt. Der Beitrag setzt hier an und betrachtet, wie neue Themen und Ansätze über Fortbildungen in Organisationen und organisationaler Praxis verbreitet werden (Transfer). Die betrachteten Fortbildungen zielen zunächst auf die Veränderung individueller Kompetenzen (Transformation). Gleichzeitig adressieren sie Teilnehmende oft als Multiplikator\*innen. Als solche müssen jene das erworbene Wissen an ihr spezifisches Arbeitsfeld und organisationale Bedingungen anpassen (vgl. Loick Molina/Heinze/Langer 2025). In pädagogischer Hinsicht setzt Transfer somit Transformationsprozesse voraus, die als Wechselspiel von individuellem und organisationalem Lernen konzipiert und organisational gerahmt sind, und infolge derer Veränderungen manifest werden. Diese Veränderungen lassen sich erkenntnistheoretisch als Resonanzen fassen und empirisch rekonstruieren. Im Folgenden arbeiten wir auf Basis empirischer Untersuchungen heraus, wie Fortbildungen Resonanz(en) auf unterschiedlichen Ebenen erzeugen. Wir syste-

matisieren die Ergebnisse und reflektieren sie in Bezug auf ihre pädagogischen Implikationen für Transfer.

## 2 Forschungsstand und Begriffsklärungen

Grundsätzlich gilt es als unstrittig, dass die Qualität von pädagogischer Arbeit mit dem Wissen und Können von Fachpersonal zusammenhängt (vgl. Kämpfe/Betz/Kucharz 2021, S. 910–911): Mit Fortbildungen sollen individuelles Wissen, Können sowie Überzeugungen von Fachkräften und die Fähigkeit zur Reflexion professioneller Praxis (Lohse-Bossenz/Brandtner/Kilian/Ding/Erdmann/Rehm 2023) verändert werden. Zugleich gibt es wenig belastbare Erkenntnisse darüber, wie solche Veränderungen durch Fortbildungen hervorgebracht werden (Kammermeyer/Metz/Leber/Roux/Biskup-Ackermann/Fondel 2019; Faas/Dahlheimer 2015, S. 69), oder wie sich dadurch professionelles Handeln verändert und in organisationale Routinen einschreibt. Pragmatistische Ansätze der Organisationspädagogik betonen den Stellenwert von interpersonellem Austausch und gemeinsamen Erfahrungen für Organisationslernen (Elven/Schwarz 2023, S. 110). Mit Blick auf dezentrale und asynchrone Organisation steigt die Bedeutung von Erfahrungsexplikation für solche Prozesse (ebd.). Aus einer praxistheoretischen Perspektive wird organisationales Lernen als „verflochtene Transformation subjektiver Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster und organisational objektiver Regeln und Konventionen“ gefasst (ebd., S. 112). Die Einbettung in eine soziale Praxis gilt deshalb als konstitutiv (vgl. Elven/Schwarz 2018). Daran anschlussfähig ist ein Verständnis von Transfer als komplexer und dynamischer Prozess, der in soziale Interaktionen und Praktiken eingebunden ist (vgl. Blatter/Schelle 2023).

Vor diesem Hintergrund untersuchen Heinze/Langer/Loick Molina/Reiter/Sammet/Schroeter (2024) sowie Loick Molina/Heinze/Langer (2025), wie Wissen und neue Handlungsrountinen als Ergebnis von individuellen Fortbildungen ihren Weg in Organisationen finden und zeichnen Veränderungen durch Fortbildungen auf individueller, kollegialer und organisationaler Ebene nach. Diese umfassen nicht nur die fachlichen und reflexiven Kompetenzen der Teilnehmenden, sondern ebenso erste Veränderungen in den jeweiligen Praxiskontexten und Einrichtungen (vgl. Loick Molina/Heinze/Langer 2025; Heinze et al. 2024). Loick Molina/Heinze/Langer (2025) sowie Heinze (2023) zeigen, dass fortgebildete Fachkräfte, die in Teams bzw. Organisationen hineinwirken, erworbenes Wissen und Kompetenzen an jeweils spezifische Bedingungen anpassen müssen. Eingebettet in gesellschaftliche Kontexte muss dabei „der kreative Impuls der Entstehungsphase über kooperative Formen der Abstimmung mit konkurrierenden Ansprüchen und Handlungsrestriktionen zu neuen Praktiken stabilisiert [werden], um in kollektiven Prozessen des (Um-)Lernens zu münden“ (Kropp 2013, S. 100). Dieses

interaktive Wechselspiel zwischen Subjekten, Organisationen und Artefakten sowie äußeren Einflüssen ist kaum vorhersehbar und daher kontingent (vgl. Heinze 2023). Hierbei stehen fortgebildete Multiplikator\*innen zugleich vor der pädagogischen Aufgabe, Gelerntes weiterzugeben. Dies verlangt von ihnen auch „Kenntnisse/Fähigkeiten in Methoden der Erwachsenenbildung etc.“ (van Dieken 2004, S. 73).

Ein solches Transferverständnis erfordert eine methodologische Fundierung, die dem Interaktionsprozess und der Gleichzeitigkeit vielgestaltiger Adaptionen gerecht wird. Hierfür eignet sich das aus der Akustik entlehnte und von Breyer und Gerner (2017) erkenntnistheoretisch gewendete Konzept der Resonanz. Jene setzt „eine Bewegung voraus, die auf das Subjekt zukommt, seiner Reaktion also vorausgeht und es passiv affiziert. Um dann aber tatsächlich mitschwingen zu können, ist von Seiten des Angesprochenen eine Resonanzfähigkeit und ein, wenn auch noch so minimales Gegenschwingen erforderlich, welches aktiv zu leisten ist“ (Breyer/Gerner 2017, S. 45). Daran anschließend konzipieren Breyer und Gerner Resonanz als ein „Zwischenereignis, das sich zwischen mehreren Entitäten abspielt“ (ebd., S. 36). Dies ermöglicht es, die Prozesse des Aufgreifens, Übersetzens, Adaptierens oder Zurückweisens von Transferimpulsen in ihrer zeitlichen und sozialen Situiertheit zu analysieren (vgl. Heinze/Langer/Loick Molina/Reiter/Sammet/Schroeter 2025; Heinze et al. 2024, S. 6–8).

Im Folgenden nutzen wir diese Resonanzperspektive und setzen uns entlang empirischer Beispiele systematisch mit kontingenten Transferprozessen und den koproduzierten Zwischenereignissen auseinander. Damit möchten wir zu einem vertieften Verständnis von Transfer beitragen. Wir zeigen, dass Transfer selbst eine pädagogische Aufgabe darstellt und zeichnen Ansatzpunkte für die pädagogische Gestaltung von Fortbildungen nach.

### 3 Zwischenereignisse in Transferprozessen

Wir greifen im Folgenden auf drei qualitative Fallstudien<sup>1</sup> aus der wissenschaftlichen Begleitung (wB) des Handlungsbereichs Bund im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020–2024) zurück. Die untersuchten Fortbildungen sollten zivilgesellschaftliche Expertise und erprobte Ansätze in ausgewählten Themenfeldern (z. B. Antidiskriminierung oder Demokratiebildung) in die Kinder- und Jugendhilfe und andere Arbeitsfelder transferieren (vgl. Heinze et al. 2024). Die Fallstudien verknüpften verschiedene methodische Herangehensweisen: Neben Gesprä-

---

1 Die Erhebungen wurden von Februar bis August 2023 unter Mitarbeit von Sarah Langer durchgeführt. Begleitet wurden eine zweitägige Präsenz-Fortbildung, eine Online-Fortbildungsreihe mit Präsenzanteil (neun Einzelmodule) sowie eine zweitägige Online-Fortbildung. Darüber hinaus untersuchte die wB weitere Transferformate (vgl. Heinze et al. 2024).

chen mit den Fortbildner\*innen und der teilnehmenden Beobachtung der Formate wurden Dokumente (z. B. Ankündigungen, Material) analysiert sowie teilstandardisierte Onlinebefragungen der Teilnehmenden und der Fortbildner\*innen zu mehreren Zeitpunkten (vorher und direkt im Anschluss an die Veranstaltungen sowie nach 10 bis 13 Wochen) durchgeführt. Zu einer Fortbildung wurden zudem vertiefende Interviews mit Teilnehmenden geführt. Die Datenauswertung kombinierte Elemente der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1999) und der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Steigleder 2008). Dabei wurden die Perspektiven der Beteiligten trianguliert: Während die Teilnehmenden u. a. über die Gestaltung der Fortbildung, die subjektive Relevanz der Inhalte und erste Anwendungen des Gelernten berichteten,<sup>2</sup> reflektierten die Fortbildner\*innen die Umsetzung und die angestrebten bzw. erreichten Ziele der Fortbildung. Über einen kontrastiven Fallvergleich wurden übergreifende Ergebnisstränge herausgearbeitet (vgl. Heinze et al. 2024, S. 14–15, 65–66).<sup>3</sup>

Die Datenauswertung zeigt vielfältige Resonanzen auf, die sich für Teilnehmende im Anschluss an eine Fortbildung entfalten. Jene unterscheiden sich in ihrer Reichweite für Transfer und hinsichtlich der Ebene, auf der sie angesiedelt sind (vgl. Heinze et al. 2024; Loick Molina/Heinze/Langner 2025). Insgesamt zeigen die Ergebnisse fünf unterschiedliche Ebenen auf, die nicht nur individuell bedeutsam sind, sondern sich auch auf (mittelfristige) Veränderungen in Teamprozessen und organisationale Praktiken beziehen.

### 3.1 Individuelle Wissenstransformation

Die Vermittlung neuen Wissens war ein zentrales Ziel der untersuchten Fortbildungen. In der Umsetzung setzten die Fortbildner\*innen auf einen Methodenmix aus fachlichen Inputs, praxisnahen Übungen sowie reflexiv-interaktiven Formaten. Die Auswertung zeigte, dass die Passung zwischen den jeweiligen Erwartungen der Teilnehmenden und der Angebotsgestaltung beeinflusste, ob und wie Wissen angeeignet wurde: Die Relevanz für die eigene Praxis, die wahrgenommene Qualität sowie die Anschlussfähigkeit des Gelernten erwiesen sich hierfür als bedeutsam (vgl. Heinze et al. 2024, S. 15–17). Die Teilnehmenden brachten heterogene Vorkenntnisse und Zielsetzungen mit, was sich in den Resonanzen auf das konkrete Angebot spiegelte. Das individuelle Ziel, neues Wissen zu erwerben, ließ

---

2 Wir betrachten Reflexionen unter Rückgriff auf Maiwald (2003) als konstitutiven Bestandteil einer professionellen pädagogischen Praxis und zugleich als „strukturellen Zugriff auf die eigene Berufspraxis“ (ebd., S. 158). Dies ermöglicht es, konkrete Praxis aus der Perspektive der Fortbildungsteilnehmenden zu untersuchen.

3 Für eine ausführliche methodisch-methodologische Reflexion des Vorgehens vgl. Heinze et al. (2025). Wir danken Sarah Langer, Stefanie Reiter, Kornelia Sammet und Ellen Schroeter für die gemeinsame Diskussion von Konzepten und Erkenntnissen im Rahmen der wB.

sich vor diesem Hintergrund weiter ausdifferenzieren: vom Wunsch, Fachwissen zu erweitern, über methodische Kompetenzen bis hin zu mehr Handlungssicherheit in Bezug auf eigenes Wissen und vorhandene Routinen (ausführlich zur Analyse einer Fortbildung zu Demokratiebildung im frühen Kindesalter vgl. Loick Molina/Heinze/Langer 2025).

Erste Resonanzen auf der Ebene der Wissenserweiterung wurden während der Veranstaltungen artikuliert. Zum Beispiel merkt ein\*e Teilnehmer\*in an, „viele Impulse und gute Methoden für die Praxis“ zu erhalten (Fobi3\_tnBeob\_t1, S. 44).<sup>4</sup> Der individuelle Transformationsprozess verlief dabei in reflexiver Auseinandersetzung mit den angebotenen Wissensinhalten und spiegelte sich im subjektiven Kompetenzerleben (vgl. Lohse-Bossenz et al. 2023): Beispielsweise berichteten Teilnehmende mit umfangreichem Vorwissen rückblickend, dass die Fortbildung bei ihnen zur Vergewisserung des eigenen Wissens („war vor allem auch eine Bestätigung und das (sic!) ich schon einiges auch weiß“, Fobi1\_OB\_t1\_TN7) sowie zur Strukturierung von Wissensbeständen beitrug („was ich schon an Vorwissen hatte [...] weil man nicht weiß, entspricht das jetzt dem neuesten Forschungsstand, da habe ich so eine Grundsicherheit gewonnen“, Fobi2\_I\_t3\_TN6).

Aufseiten anderer Teilnehmender traten Resonanzen etwa durch Über- oder Unterforderung durch das fachliche Niveau der Fortbildung hervor. Während sich Einzelpersonen mehr inhaltliche Tiefe wünschten („Da die meisten TN Vorwissen hatten, hätte das Seminar auch mehr in die Tiefe gehen können, fand ich“, Fobi1\_OB\_t1\_TN10), wurde insbesondere eine mangelnde Anschlussfähigkeit der Inhalte an eigenes Vorwissen als Herausforderung erlebt: „dass mein Wissensstand nicht immer ausreicht, um in Gänze zu folgen“, „Da ist viel Nacharbeit von meiner Seite nötig“ (Fobi2\_OB\_t2\_TN6).

Die heterogenen Ausgangsvoraussetzungen wurden einerseits als Unsicherheitsfaktoren wahrgenommen, die den Lernerfolg beeinträchtigten. Andererseits entwickelten sich daraus auch selbstgesteuerte Lernprozesse: Ausgehend von einem erkannten Lernbedarf verstanden Teilnehmende die Fortbildung vielfach als Startpunkt für sich anschließende eigenständige Weiterbildung („Viele neue Begriffe, ich muss noch mehr lesen“, Fobi2\_OB\_t2\_TN6). Im Anschluss an die Fortbildung nahmen einige Teilnehmende weiterführende Aktivitäten zur Vertiefung des erworbenen Wissens auf (z. B. Teilnahme an Fachveranstaltungen). Die Impulse zur individuellen Wissenstransformation resonierten somit über die kon-

---

4 Die Zitation der empirischen Daten im gesamten Text folgt der in Heinze et al. (2024) verwendeten Zitierweise. Neben der untersuchten Transferstrategie und der im Sample zugewiesenen Identifikationsnummer (hier: Fobi3) enthält die Zitation Angaben zum Datenmaterial (hier: tnBeob), zum Erhebungszeitpunkt (hier: t1) und zur Fundstelle oder zu anonymisierten Urheber\*innen von Aussagen (hier: Angabe der Seitenzahl).

krete Fortbildung hinaus in eigenständigen Lernprozessen, die weitere Ressourcen erforderten.

Insgesamt verdeutlichen die Fallstudien, dass die durch die Fortbildung angeregten Transformationsprozesse vielstrahlig bei den Teilnehmenden in Zwischenereignissen der Begriffsaneignung, Verunsicherung, Selbstreflexion und der Entwicklung neuer Handlungssicherheit mündeten. Zudem initiierten die Fortbildungen auch die Neubewertung und Festigung bestehenden Vorwissens in Auseinandersetzung mit den thematischen Inputs.

Grenzen der Anschlussfähigkeit des in der Fortbildung präsentierten Wissens zeigten sich, wenn Teilnehmende aufgrund ihres hohen Vorwissens keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn erlebten: „Ich habe da nicht so wahnsinnig viel gelernt in dem. Aber das liegt halt auch dran, [...] muss ich zugeben, in Bezug auf [Thema] bin ich schon auch eine Expertin“ (Fobi2\_I\_t3\_TN13). Die Fortbildung ist hier als Bestätigung des eigenen Wissensstandes zwar resonant, wurde aber in ihrer Impulsfunktion bezogen auf neues Wissen zurückgewiesen (Repulsion). Anhand der Rückmeldungen an die Fortbildner\*innen werden weitere Resonanzen sichtbar: Etwa wurden thematische Lücken und mangelnde Passungen gespiegelt, wenn Teilnehmende ihre Expertise im Rahmen der Fortbildung als nicht hinreichend berücksichtigt erlebten. Die Fortbildung kann vor diesem Hintergrund nicht nur als Ort für individuelle Wissenstransformation verstanden werden; sie bot auch Anlass zur Befragung und multiperspektivischen Evaluation des angebotenen Wissens und birgt somit Potenziale zur Weiterentwicklung der Fortbildung selbst.

### 3.2 Koproductive Wissenstransformation

Einige Teilnehmende formulierten bereits vorab oder im Verlauf der Fortbildung das Anliegen, eigene Fallkonstellationen aus der Praxis gemeinsam mit anderen Praktiker\*innen einordnen und reflektieren zu können. Für sie stand der Erfahrungsaustausch – und weniger die Wissensvermittlung durch die Fortbildner\*innen – im Mittelpunkt der Erwartungen an das Format. Dementsprechend bewerteten diese Teilnehmenden die Qualität der Fortbildung auch danach, inwieweit Austauschräume als Mittel des Wissenstransfers zwischen Teilnehmenden zur Verfügung standen:

„Für mich stellt sich didaktisch bei digitalen Formaten die Frage, wofür sie synchron angeboten werden. Um Input vorzutragen? Da kann ich mir ein Video anschauen, in meiner Geschwindigkeit wann und wo ich will. [...] Wenn wir uns synchron BEGEGNEN wollen, dann sollte es auch darum gehen: Austausch, Erfahrungen einbringen und reflektieren, voneinander lernen, die Expertise der Referenten als Begleitung“ (Fobi2\_OB\_t2\_TN13).

Das eigene Lernen wird hier primär im koproduktiven Austausch mit anderen Teilnehmenden verortet.<sup>5</sup> Aus dieser Perspektive wird die Fortbildung als multidirektionaler Transferraum verstanden, in dem Erfahrungs- und Praxiswissen – im Sinne von „situated knowledges“ (Haraway 1988) – wechselseitig in der Interaktion zwischen den Teilnehmenden zirkuliert.

Anhand weiterer Reflexionen von Teilnehmenden über die Austauschräume zeigt sich, dass das dort generierte Wissen nicht nur zur Erweiterung von Handlungsoptionen, sondern auch von Perspektiven beitrug, wenn beispielsweise Teilnehmende unterschiedliche Praxisperspektiven in Übungen einbrachten.<sup>6</sup> Derartige Austauschmomente wurden rückblickend positiv bewertet: „sehr bereichernd, da auch von anderen Dingen zu hören, die beruflich da an dem Thema dichter dran sind“ (Fobi2\_I\_t3\_TN6). Obwohl für die teilnehmende Person kein unmittelbarer Anwendungsbezug hervorging, fungierte der Austausch über Erfahrungswissen von Teilnehmenden selbst als Lernanlass und -inhalt. Dies verweist auf die Koproduktion von (neuem) Wissen als sozial eingebettete Praxis, wodurch sich auch die klassische Deutungshoheit der Fortbildner\*innen über das angebotene Wissen sowie ihre Funktion als Wissensvermittelnde relativieren.

Austausch und Vernetzung wurden von Teilnehmenden vielfach als hilfreich für die eigene Wissensaneignung eingestuft, gingen als erste Resonanzen jedoch nach der Fortbildung oft verloren. Nur vereinzelt wurden Kontakte aufrechterhalten und weitergehender fachlicher Austausch (z. B. zum Thema ‚Queersein‘, Fobi I\_OB\_t2\_TN7) oder in Form konkreter Kooperationsideen aufgegriffen („ich habe da nochmal geschrieben, überlegt, ob wir gemeinsam etwas machen“, Fobi2\_I\_t3\_TN13). Die Fortbildung führte hier zur temporären Ressourcenerweiterung, ohne diese strukturell zu verstetigen. Nur im Fall Fobi1 entstand ein im Nachgang genutzter E-Mailverteiler. Zugleich wurde eine strukturelle Absicherung weiteren Austauschs als bedeutsam vonseiten der Teilnehmenden angesehen: „wenn man sich nicht selber vernetzt aktiv, dann geht da ganz viel wieder verloren [...], dass man vielleicht versucht, [...] eine Vernetzungsplattform zu schaffen für Akteur\*innen, die [...] an diesem Workshop teilnehmen [...], mit denen könnte ich top Sachen machen“ (Fobi2\_I\_t3\_TN13).

Das Potenzial von Vernetzung liegt demnach darin, Wissenstransformation als koproduktiven, sozial eingebetteten Prozess zu fördern. Diese Form des Austausches blieb jedoch weitgehend auf den Fortbildungsrahmen beschränkt. Es fehlten gezielte Mittel zur nachhaltigen Vernetzung, wodurch Chancen zur

---

5 Zudem wird deutlich, dass die Priorisierung von Austausch und gemeinsamer Wissensproduktion gegenüber synchronen Wissensimpulsen auf einem veränderten Verständnis von Lernen im digitalen Setting basiert.

6 Loick Molina/Heinze/Langer (2025, S. 133) stellen dar, wie drei Fachkräfte (ein\*e Leitungscoach\*in, ein\*e Fachberater\*in und ein\*e Erzieher\*in) sich über die Umsetzung von Beschwerdeverfahren für Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen austauschen und dies unterschiedliche Praxisbezüge und -perspektiven für sie eröffnet.

Entwicklung professioneller (Lern-)Netzwerke ungenutzt blieben (vgl. Alke/Jütte 2008).

### 3.3 Wissensweitergabe

Über die koproduktive Wissenstransformation hinaus zeigen sich in den Fallstudien konkrete Aspekte der Weiternutzung und Weitergabe von Wissen und Methoden. Beispielsweise berichtete eine teilnehmende Person, die neuen Methoden „einmal für die Kinder, einmal für die Familien und einmal für die Teams“ aufbereitet, angepasst und weitergegeben zu haben (Fobi3\_OB\_t2\_NeLe). Hier wird eine doppelte didaktische Übersetzungsleistung sichtbar, die sich mit unterschiedlichen Zielen verbindet: Das Wissen muss sowohl für Kolleg\*innen als auch für die Zielgruppe nutzbar gemacht werden. Diesbezüglich erwiesen sich die Gesprächsbereitschaft und der Informationsaustausch mit Kolleg\*innen innerhalb der eigenen Organisation als unterstützende Rahmenbedingungen („Ein Kollege, mit dem ich noch einmal über die Inhalte sprechen konnte und der mir auch noch weitere Infos geben konnte“, Fobi1\_OB\_t2\_TN10).

Die Rahmung der Fortbildung als ein überdauernder (Multiplikations-)Prozess wurde auch in den Fortbildungskonzeptionen vorgenommen („Zielgruppe: Mitarbeiter\*innen von Beratungseinrichtungen, soziale und pädagogische Fachkräfte, Multiplikator\*innen“, Fobi1\_Dok\_t0\_S. 1). Dabei wurden die Teilnehmenden als Multiplikator\*innen mit Blick auf weitere Zielgruppen angesprochen. Es wurde deutlich, dass die Fortbildung vielfach Resonanzen, z. B. hinsichtlich der Wissensweitergabe („gebe selber Vorträge und Workshops“, Fobi2\_I\_t3\_TN13) hervorrief. Die Weitergabe des neu erworbenen Wissens an andere Multiplikator\*innen bzw. in den eigenen Praxiskontext erforderte in der Regel jedoch zusätzliche Übersetzungsleistungen, wie Zwischenschritte zur sprachlichen Aufbereitung, die Kuratierung für die Arbeit mit Zielgruppen oder methodische Anpassungen, z. B. „schwierige Inhalte kindgerecht formulieren, ohne Angst zu machen“ (Fobi2\_I\_t3\_TN6). Unsere Analysen zeigen, dass diese Übersetzungsleistungen in den Fortbildungen selbst kaum pädagogisch adressiert wurden (vgl. Loick Molina/Heinze/Langer 2025). In diesem Kontext bewerteten es Multiplikator\*innen als hilfreich, wenn die Fortbildner\*innen auch im Nachgang verfügbares Wissen und Materialien bereitstellten: „Ich benötige Material [...], zu jedem Modul die fünf wichtigsten aktuellsten Literaturhinweise oder Medienhinweise“ (Fobi2\_I\_t3\_TN13).

Anknüpfend daran war für weitere Teilnehmende die Weitergabe methodischer Anregungen zentral. Sowohl die in den Fortbildungen thematisierten Handlungsansätze als auch die didaktischen Methoden der Fortbildenden wurden im Nachgang als Handlungsressourcen beschrieben und innerhalb der eigenen Organisation weitergegeben. So zeigte sich auf der Ebene organisationaler

Abläufe: Fortbildungsinhalte wurden etwa in die Jahresplanung aufgenommen oder das eigene Angebot methodisch neu konzipiert. Dabei erwies es sich als unterstützende Bedingung, wenn hierfür organisationale Routinen wie die geteilte Nutzung digitaler Ablageorte, Arbeitsgruppen oder informelle Austauschformate zur Verfügung standen.

### 3.4 Transformation von Haltungen und organisationalen Routinen

Neben Impulsen zur Wissenstransformation und -weitergabe verdeutlichen die Auswertungen, dass die Fortbildungen auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion im professionellen Alltag anregten. Teilnehmende berichteten beispielsweise, sich nach der Fortbildung „sicherer“ im Umgang mit dem Fortbildungsthema zu fühlen (Fobi1\_OB\_t2\_TN8) oder einen „wachsameren Blick für problematische Verhaltensweisen“ entwickelt zu haben (Fobi2\_OB\_t3\_TN17). Solche Aussagen lassen sich als Hinweise für eine affektiv-kognitive Transformation auf individueller Ebene (vgl. Gruber/Harteis 2018) verstehen, bei der die Fortbildung eine veränderte Wahrnehmungs- und Deutungsperspektive induziert.

Dies zielt auf die Transformation professioneller Haltungen ab und betont die Funktion der Fortbildung als Raum für (Selbst-)Aufklärung und professionelle Selbstvergewisserung. Für diese Gruppe der Teilnehmenden trugen die Fortbildungen subjektiv zur Schärfung eines begründeten professionellen Blicks bei – auch unabhängig von konkreten Anwendungssituationen: „manchmal gibt es auch so neue Trends von den Kindern oder so, wo ich dann merke: Ah egal, da kommt jetzt wieder was rein, was ich bei der Fortbildung gelernt und gehört habe und da kann ich was anwenden“ (Fobi2\_I\_t3\_TN6).

Die gestärkte Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden erweist sich in der Praxis zunächst als kontingent. Aussagen aus dem Material verdeutlichen diesbezüglich, dass einige Teilnehmer\*innen etwa die Reflexion über eigene blinde Flecken als wichtige Resonanz der Fortbildung beschrieben („weil ich diese Fortbildung gemacht habe [...] das sind teilweise so sensible Themen und da mache ich auch selber Fehler“, Fobi2\_I\_t3\_TN6).

Neben der individuellen (Selbst-)Reflexion wurden im Rahmen der Fortbildungen auch der Austausch mit Kolleg\*innen und die Sensibilisierung des sozialen Tätigkeitsumfeldes angeregt. Hier lässt sich die Fortbildung als Impuls für kollektives Lernen nachzeichnen: Die durchgeführten Analysen verweisen auf entsprechende Resonanzen in den organisationalen Praxiskontexten der Teilnehmenden. Beispielsweise reflektieren diese erste Umsetzungserfahrungen im Umgang mit Zielgruppen oder in der Identifikation problematischer Verhaltensweisen hinsichtlich des eigenen Sprachgebrauchs („Im Team reflektieren wir fortlaufend unseren Sprachgebrauch im Alltag“, Fobi3\_OB\_t2\_Elisabeth). Zugleich zeigt sich, dass die Stärkung der eigenen professionellen Haltung von

weiteren Rahmenbedingungen abhängt und in Praxiskontexte (wie vorhandene Routinen) und organisationale Bedingungen (wie die Sensibilisierung des Teams oder der Vorgesetzten) eingebunden ist.

### 3.5 Transformation von Praktiken

Die Fortbildungen zielten darauf, neue Handlungspraktiken auf individueller und organisationaler Ebene anzuregen. Die Befragungen zeigen, dass Teilnehmende auch mit deutlichem zeitlichem Abstand zur Fortbildung darauf verweisen, dass jene das eigene berufliche Handeln verändert hat. Im Ergebnis thematisierten sie veränderte Praktiken und reflektierten diese zum Teil auch hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzbarkeit im eigenen Arbeitskontext. Beispielhaft hierfür können veränderte diskriminierungs- und zielgruppensensible Ansprache- und Umgangsweisen angeführt werden:

„Als cis-Mensch habe ich meine Rolle in Beratungssituationen und Empowerment-Veranstaltungen nochmal mehr reflektieren können. Ich versuche, Trans\* Menschen in den Gruppenkontexten die Initiative zu übertragen, das ist aber gar nicht so einfach, weil viele die Initiative gar nicht übernehmen wollen“ (Fobi1\_OB\_t2\_TN6).

Veränderte Herangehensweisen beziehen sich sowohl auf die konkrete Arbeit mit Zielgruppen als auch auf kollegiale Settings: „Ich habe während der Beratung und auch im Gespräch mit Kolleg\*innen vermehrt darauf geachtet, Menschen geschlechtsneutral anzusprechen bzw. über sie zu sprechen“ (Fobi1\_OB\_t2\_TN10). In den drei Fallstudien zeigte sich in vergleichbaren Beispielen, dass beispielsweise veränderte Ansprachepraktiken dazu beitrugen, Beziehungsverhältnisse mit Zielgruppen angemessen(er) zu gestalten oder das Fachlichkeitsempfinden der Teilnehmenden zu erhöhen.

Innerhalb der Fortbildung wurde die Veränderung von Praktiken (z. B. diskriminierungssensible Umgangsweisen) auf unterschiedlichen Ebenen adressiert: Beispielsweise wurden den Teilnehmenden Wissen zum Thema vermittelt sowie konkrete Strategien des diskriminierungssensiblen Miteinanders eingeübt. Damit wurde einerseits eine reflexive Ebene adressiert, andererseits erwiesen sich die untersuchten Fortbildungen selbst als Erprobungs- und Lernraum (vgl. Thompson 2017, S. 235) für veränderte Ansprache und Verhaltensweisen. Dies wurde in Übungen explizit, aber auch im Rahmen von Seminarregeln (Codes of Conduct) ‚quasi nebenbei‘ eingeübt. Die Fortbildner\*innen stellten hierbei einen anschlussfähigen Verständigungsrahmen im gemeinsamen „Umgang mit Wissen“ (ebd., S. 239) her und übersetzen die wissensorientierte Fortbildung auch in leibkörperliche Erfahrungen:

„Als Teil der Einführung in den Veranstaltungsablauf wird ein Code of Conduct durch die Seminarleitung vorgestellt. Dieser umfasst Orientierungen in Bezug auf die Sprachverwendung, das Diskussionsverhalten, die individuellen und gemeinsamen Umgangsformen sowie mögliche Interventionsformen bei Grenzüberschreitungen. Die Teilnehmenden haben keine Einwände und praktizieren das Miteinander entsprechend des erwarteten Verhaltenskodex“ (Fobi1\_tnBeob\_t1\_S. 4).

Die Fortbildner\*innen rahmten damit die Fortbildung als bedeutsamen Raum für die Transformation von Praktiken. Unter den Teilnehmenden wurden verhaltensbezogene Regeln eingeübt und zugleich hatte diese Rahmung einen wichtigen Nebeneffekt: Sie eröffnete einen praxisnahen Zugang zu kommunikativen und sozialen Strategien im Umgang mit der jeweiligen Zielgruppe.

Wie bereits dargestellt, fanden veränderte Praktiken z. B. als gemeinsame Reflexionen des Sprachgebrauchs in Teams (siehe Abschnitt 3.4) Eingang in organisationale Routinen. Hierbei wird, analog zum Code of Conduct in der Fortbildung, eine veränderte gemeinsame Praxis im organisationalen Kontext eingeübt und reflektiert. Teilnehmende berichteten darüber hinaus, dass veränderte Praktiken bewusst in die Anpassungen organisationaler Routinen einfließen.

#### **4 Fazit: Transfer als pädagogisch zu gestaltende Aufgabe**

Die hier vorgestellten Analysen zeigen, dass Transfer über kleinteilige und vielgestaltige Transformationen auf unterschiedlichen Ebenen vermittelt wird. Die erkenntnistheoretische ‚Resonanzbrille‘ ermöglicht es, konkrete „Zwischenergebnisse“ (Breyer/Gerner 2017, S. 36) innerhalb dieser vielstrahligen Prozesse in den Blick zu nehmen. Entlang der Ergebnisdarstellung wird deutlich, wie kontingent Resonanz, und folglich auch Transfer, ist. Zugleich lassen sich zahlreiche Implikationen ableiten, wenn wir Transfer selbst als pädagogische Aufgabe begreifen. Dies betrifft zunächst die konzeptionell-didaktische Gestaltung von Fortbildungen: So erfordert der Umgang mit heterogenen Teilnehmenden – im Hinblick auf Vorwissen, Erfahrungsbezüge sowie Praxiskontexte und -funktionen – eine didaktische Ausrichtung, die verschiedene Wissensformen und -ebenen gezielt miteinander verschränkt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Qualität und Relevanz des von Teilnehmenden eingebrachten Wissens nicht vollständig kontrollierbar ist. Fortbildungen sollten dennoch Räume eröffnen, in denen unterschiedliche Perspektiven und Wissensformen produktiv in Dialog treten und auch auf einer Peer-Ebene gemeinsam neues Wissen produzieren können (vgl. Prigge/Simon/Schildknecht 2019, S. 278). Gleichzeitig bedarf es Übersetzungen, um eine anschlussfähige Lernumgebung und auf die jeweilige Praxis bezogene Adaptionen zu ermöglichen (vgl. Loick Molina/Heinze/Langer 2025).

Darüber hinaus bestätigen die Ergebnisse, dass die Anwendung von Gelerntem im eigenen Praxiskontext wesentlich von kontextuellen und organisationalen Bedingungen abhängt (vgl. Gräsel 2010). Fortbildungsimpulse entfalten Resonanzen häufig erst im Zusammenspiel individueller Transformationen und organisationaler Routinen und Gegebenheiten (vgl. Elven/Schwarz 2023), z. B. durch institutionalisierte Reflexionsmöglichkeiten, Austausch mit Kolleg\*innen oder Unterstützung von Veränderungsprozessen durch Leitungspersonen. Dies verweist darauf, dass individuelles Lernen von Fachkräften nicht isoliert, sondern in organisationalen Rahmungen und Lernprozesse eingebunden ist (vgl. Elven/Schwarz 2018). Daraus folgt ein erweitertes Verständnis von Fortbildung, das diese nicht auf Kompetenzerwerb reduziert, sondern als Teil von kontinuierlichen, sozial sowie organisational eingebetteten Lern- und Koproduktionsprozessen versteht (vgl. Blatter/Schelle 2022). Die gezielte Adressierung nicht nur von individuellen Transformations-, sondern von erweiterten Transferprozessen in Fortbildungen kann dazu beitragen, die Teilnehmenden in ihrer Multiplikationsfunktion zu unterstützen. In Fortbildungen sollte sich dies durch die Vermittlung von erwachsenbildnerischen Kompetenzen niederschlagen (vgl. van Dieken 2004, S. 73).

Fortbildungen könnten zudem gezielt als Ausgangspunkt für den Aufbau tätigkeitsbezogener (Lern-)Netzwerke konzipiert werden, die Ressourcen für fachlichen, interprofessionellen Austausch bereithalten. Der soziale Nutzen solcher Strukturen könnte bei der Gestaltung entsprechender Formate – etwa durch dialogische Elemente oder niedrigschwellige Kommunikationswege – verstärkt berücksichtigt werden. Damit verknüpft ist weiterer Forschungsbedarf zur längerfristigen Wirksamkeit von Lern- und Austauschnetzwerken (vgl. Alke/Jütte 2018) im Hinblick auf Professionalisierung und nachhaltige (soziale) Transformation.

## Literatur

- Alke, Matthias/Jütte, Wolfgang (2018): Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: Timpelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 605–621.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der Frühen Bildung. München: DJI.
- Breyer, Thiemo/Gerner, Alexander (2017): Resonanz und Interaktion. In: Breyer, Thiemo/Buchholz, Michael B./Hamburger, Andreas/Pfänder, Stefan/Schumann, Elke (Hrsg.): Resonanz – Rhythmus – Synchronisierung. Bielefeld: transcript, S. 33–46.
- Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (2023): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–24.
- Elven, Julia/Schwarz, Jörg (2018): Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 249–260.

- Elven, Julia/Schwarz, Jörg (2023): Organisationales Lernen unter den Bedingungen von Dezentralität und Asynchronität. In: Forum pädagogische Organisationsforschung (Hrsg.): Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 101–118.
- Faas, Stefan/Dahlheimer, Sabrina (2015): Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich. In: Schmitt, Annette/Morfeld, Matthias/Sterdt, Elena/Fischer, Luisa (Hrsg.): Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Halle: Mitteldeutscher, S. 66–82.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1999): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Routledge.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 7–20.
- Gruber, Hans/Harteis, Christian (2018): *Individual and social influences on professional learning: Supporting the acquisition and maintenance of expertise*. Cham: Springer.
- Haraway, Donna (1988): Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspectives. In: *Feminist Studies* 14, H. 3, S. 575–599.
- Heinze, Franziska (2023): Von der Praxis in die Wissenschaft: Transfer über Aus- und Weiterbildung. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 134–146.
- Heinze, Franziska/Langer, Sarah/Loick Molina, Steffen/Reiter, Stefanie/Sammet, Kornelia/Schroeter, Ellen (2024): Resonanzen der Angebote von Kompetenznetzwerken und -zentrum. *Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich Bund im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024*. Halle: DJI.
- Heinze, Franziska/Langer, Sarah/Loick Molina, Steffen/Reiter, Stefanie/Sammet, Kornelia/Schroeter, Ellen (2025): Resonanz ist mehr als die Sehnsucht nach Widerhall. In: Greuel, Frank/Heinze, Franziska/König, Frank (Hrsg.): *Was wirkt wie und warum? Wirkungsevaluationen in pädagogischen Handlungsfeldern für Demokratie und gegen Extremismus*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 127–144.
- Kammermeyer, Gisela/Metz, Astrid/Leber, Anja/Roux, Susanna/Biskup-Ackermann, Beate/Fondel, Eva (2019): Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? In: *Frühe Bildung* 8, H. 4, S. 212–222.
- Kämpfe, Karin/Betz, Tanja/Kucharz, Diemut (2021): Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, H. 4, S. 909–932.
- Kropp, Cordula (2013): Nachhaltige Innovationen – eine Frage der Diffusion? In: Rückert-John, Jana (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit*. Wiesbaden: Springer, S. 87–102.
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Brandtner, Miriam/Kilian, Regina/Ding, Kathrin/Erdmann, Kim/Rehm, Markus (2023): Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück: Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Wissenstransformationen in der Frühen Bildung. In: *Frühe Bildung* 12, H. 4, S. 197–204.
- Loick Molina, Steffen/Heinze, Franziska/Langer, Sarah (2025): Vom Transferimpuls zur Resonanz: Übersetzungsprozesse mitdenken! In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Hanssen, Kirsten (Hrsg.): *Vom Transfer zur Transformation: Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 127–139.
- Maiwald, Kai-Olaf (2003): Stellen Interviews eine geeignete Datenbasis für die Analyse beruflicher Praxis dar? Methodologische Überlegungen und eine exemplarische Analyse aus dem Bereich der Familienmediation. In: *Sozialer Sinn* 4, H. 1, S. 151–180.
- Prigge, Jessica/Simon, Stephanie/Schildknecht, Lukas (2019): „... zweierlei Schuhe“. In: *Sozial Extra* 43, H. 4, S. 276–280.
- Steigleder, Sandra (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest*. Baden-Baden: Tectum.

- Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse: Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: Springer, S. 231–265.
- van Dieken, Christel (2004): *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Voigt, Miriam/Engel, Inka/Pätzold, Henning (2023): Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales Lernen in der Organisationspädagogik. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 45–54.
- Weber, Susanne M. (2014): Change by Design? Dispositive des Schöpferischen und institutionelle Felder des Neuen. In: Weber, Susanne M./Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.): *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: Springer, S. 27–48.

# Ko-Konstruktion in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen: Ein Konzept wird empirisch dekodiert

Claire Förster, Vanessa Pieper

**Zusammenfassung:** Transfer, in dem evidenzbasierte Innovationen der Bildungswissenschaft effektiv in der Bildungspraxis implementiert werden, gelingt theoretisch vor allem, wenn Bildungspraxis und -wissenschaft „ko-konstruktiv“ zusammenarbeiten (Bieber et al. 2018; Bremm et al. 2018; Schuster et al. 2024). Basierend auf empirischer, qualitativer Arbeit mit Vertretenden ehemaliger Wissenschaft-Praxis-Kooperationen reflektiert dieser Beitrag, ob und wie die Qualität von Kooperation über professionelle bzw. sektorale Grenzen hinweg mit der Wahrnehmung von (gelungenem) Transfer zusammenhängt, was *Ko-Konstruktion* empirisch bedeutet und wie Akteursgruppen an der Gestaltung von Wissenschaft-Praxis-Kooperationen beteiligt werden können.

Die Autorinnen führten zu den o. g. Themen mit Vertretenden aus Bildungswissenschaft, -praxis und -administration Fokusgruppeninterviews durch. Hierbei wurde thematisiert, was Teilnehmende unter *gelungener* Kooperation über sektorale Grenzen hinweg verstehen und wie sie dazu beitragen. Ebenso wurden Gelingensbedingungen und Hemmnisse für solche Zusammenarbeit diskutiert. Hier wird die Verbindung zwischen unterschiedlich intensiver Kooperation und *Transfer* als Implementierung digitalisierungsbezogener Innovationen zur Schulentwicklung gezogen. So lässt sich der Zusammenhang zwischen beiden Konzepten empirisch hinterfragen, um zu reflektieren, inwiefern (welche) Einbringung von Praxis-Partnerinnen sich auf Transferergebnisse auswirkt. Des Weiteren liefert die Auswertung der Fokusgruppen eine breite Perspektive auf die (Un-)Möglichkeiten verstärkter Einbringung unterschiedlicher Stakeholdergruppen aus der Bildungspraxis. Es werden Themen wie Incentivierung, Vertrauen und Ermöglichungsstrukturen behandelt, die ein dialektisches Bild von ‚Ko-Konstruktion‘ ergeben.

**Schlagwörter:** Wissenschaft-Praxis-Kooperationen, Ko-Konstruktion, Fokusgruppeninterviews

# 1 Einleitung

Effektives Implementieren evidenzbasierter Innovationen in der Bildungswissenschaft, als eine mögliche Transferform, kann laut Theorie durch *ko-konstruktives* Zusammenarbeiten von Bildungspraxis und -wissenschaft befördert werden (vgl. Bieber et al. 2018; Bremm et al. 2018; Schuster et al. 2024). Die Definition von *Ko-Konstruktion* variiert jedoch je nach Quelle. Dieser Beitrag reflektiert auf Basis von empirischen Daten von Vertretenden ehemaliger Wissenschaft-Praxis-Kooperationen (WPK), ob und wie die Qualität von Kooperation über professionelle bzw. sektorale Grenzen hinweg mit Transfer zusammenhängt. Es interessiert, was Teilnehmende von sieben Fokusgruppen (FG) und einer Gruppendiskussion (GD) als Gelingensbedingungen und Herausforderungen von WPK benennen.

Ko-Konstruktion gilt in der Bildungsforschung u. a. als gemeinsame Aushandlung von Projektzielen und -inhalten unter Nutzung der Wissensbestände aus Praxis, Wissenschaft und Verwaltung. Sie kann besonderes Potenzial für den Innovationstransfer im Bildungsbereich bieten (vgl. Bieber et al. 2018; Bremm et al. 2018; Kerres et al. 2022; Schuster et al. 2024). Bisher gibt es kaum systematische Untersuchungen zu Interaktionen in ko-konstruktiven Formaten (vgl. Coburn/Penuel 2016). Vereinzelt existieren Fallstudien, die sich allerdings nicht auf Deutschland beziehen (vgl. Farrell et al. 2019; Sjölund 2023). Hieraus ergibt sich eine Forschungslücke zu Kooperationsformen und Gelingensbedingungen bzw. Herausforderungen in WPK.

Kooperation nach Spieß (2004, S. 199) bedeute Bezugnahme auf andere, gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, Intentionalität, Kommunikation und Vertrauensbedarf. Sie „setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (ebd.).

## 2 Transfer untersuchen: ein qualitativer Ansatz

Datengrundlage für diesen Beitrag bilden transkribierte Audioaufzeichnungen von sieben Fokusgruppen (FG) (180 Minuten) sowie eines Gruppeninterviews (90 Minuten). Erhoben wurden die Daten zwischen November 2024 und Februar 2025.

Die Auswahl der in den FG repräsentierten Projekte erfolgte kriterial: Projekte sollten nicht vor 2019 beendet worden sein, sich mit Digitalisierung und/oder Schulentwicklung befassen, und Praxispartner\*innen im Projekt auf eine Art involviert haben, die das Ausfüllen von Fragebögen bzw. Teilnehmen an Interviews überstieg.

Es nahmen insgesamt 31 Personen aus 16 Projekten teil, von denen sich zwölf der Bildungspraxis (Lehrkräfte, Stiftungen, Administration) und 19 der Bildungswissenschaft zuordneten. Von den Fokusgruppen wurden Tonaufnahmen ange-

fertigt, welche durch die in MAXQDA integrierte AI transkribiert wurden. Die Transkripte wurden manuell überprüft und anonymisiert.

Die FG befassten sich mit zwei großen Themenblöcken: (*gelungene*) WPK und *Transfer* von Innovationen, die aus solchen Kooperationsprojekten entstanden. Basierend auf übergeordneten Themen und konkreten Fragestellungen in den FG ergaben sich deduktive Codes für die Datenanalyse in MAXQDA. Weiterhin ergaben sich, einem deduktiv-induktiven Analyseverfahren folgend, organisch entstehende Kodierungen.<sup>1</sup> Beide Autorinnen kodierten separat, um Bias zu reduzieren (vgl. Denzin 2006). Induktive Codes entstanden individuell und wurden iterativ diskutiert.

### 3 Empirische Einblicke in Transfer und Zusammenarbeit in WPK

FG-Teilnehmende repräsentierten verschiedene Arten von WPK, die sich u. a. anhand folgender Faktoren unterschieden:

- Anzahl der Projektpartner (Gesamtzahl; Anzahl unterschiedlicher Akteursgruppen),
- Kooperationsdauer,
- Austauschhäufigkeit,
- Austauschmodalitäten.

Je nach Modifikation dieser Faktoren ergaben sich unterschiedlich intensive, variabel komplexe Kooperationsbeziehungen. Das Spektrum der involvierten Parteien erstreckte sich von einzelnen wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Universitäten, die mit einzelnen Lehrkräften an Unterrichtskonzepten arbeiteten, bis hin zu Communities of Practice, in denen schulische, politische und administrative Akteur\*innengruppen zu regelmäßigen Schulentwicklungsarbeitstreffen zusammenkamen.

Bezogen auf das *Wie* des Austauschs wurden häufig digitale Treffen (z. B. wöchentliche Jours Fixes) erwähnt sowie die Wichtigkeit kurzer Kommunikationswege zwischen Projektpartner\*innen hervorgehoben: Neben institutionalisierten, festen Terminen, wurden kurzfristige Telefonabsprachen getroffen oder FG-Teilnehmende besuchten Projektpartner\*innen physisch, sofern möglich. Das Thema *Kommunikation* wurde von FG-Teilnehmenden sowohl in Zusammenhang mit der Art der Kooperation als auch mit deren Gelingen erwähnt. Die meisten Projektteilnehmenden kommunizierten per Mail, betonten aber mehrheitlich die Wichtigkeit von Präsenztreffen.

---

1 Die Analyse erfolgte angelehnt an die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

Die Mehrzahl der rekrutierten Projekte wurden durch BMBF<sup>2</sup>-Fördergelder bzw. im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung (QLB) finanziert. Selten berichteten FG-Teilnehmende davon, dass Gelder für die Praxisseite bereitstanden. In Ausnahmen erhielten abgeordnete Lehrkräfte Honorare. Lehrkräfte waren je nach Ausmaß ihrer Freistellung bzw. Entlohnung für ein bestimmtes Arbeitspensum im Projekt tätig. In den meisten Projekten wurden statt monetärer Vergütung für Praxispartner\*innen andere Anreize geschaffen, z. B.:

- Anerkennung (der Praxisperspektive und Expertise),
- Selbstverwirklichung (Inputs im Projekt zeigten Wirkung),
- Kompetenzzuwachs,
- Unterrichtsmaterialien/-konzepte zur eigenen Anwendung.

Unabhängig von diesen Anreizen stellte sich die Frage nach der Motivation, welche Praxispartner\*innen zur Teilnahme an WPK verleitete. In den Fokusgruppen wurde hier am häufigsten auf *Interesse am Thema*, teilweise auf Vorerfahrungen basierend, verwiesen. Eine Mitarbeit erfolgte demnach, um neue Fähigkeiten und Kenntnisse zu gewinnen (die sie dann in ihrer beruflichen Praxis einsetzen konnten). Auch *Wille zur (Schul-)Entwicklung* spielte eine Rolle.

Die Rekrutierung der Praxisseite erfolgte unterschiedlich, jedoch häufig durch Rückgriff auf bestehende Kontakte und Netzwerke. Außerdem wurden Werbe-Flyer verteilt, Zielgruppen dort aufgesucht, wo sie sich ohnehin trafen, und Landesinstitute für Lehrkräftefortbildungen oder (bekannte) Schulleitungen kontaktiert, um so durch Gate-Keeper Lehrpersonal zu rekrutieren.

Hieraus ergeben sich erste Begünstigungsfaktoren für das Einbinden von Praxispartner\*innen in wissenschaftliche Projekte:

- sowohl existierende Beziehungen zu individuellen Praxisvertretenden (insbesondere Schule) als auch zu Institutionen (vor allem durch gemeinsame Arbeitserfahrungen),
- institutionalisierte Kontexte des professionsübergreifenden Arbeitens, z. B. an Studienseminaren/in Schulnetzwerken,
- Aufwandsentschädigungen für Praxispartner\*innen.

Weitere wichtige, strukturelle Punkte waren:

- Deputationen/Freistellungen von Lehrkräften,
- Unterstützung (des Projekts; der Lehrkraft) durch die Schulleitung – inklusive Möglichkeiten der Schulseite sich an wissenschaftlichen Projekten zu beteiligen (Ressourcen),

---

2 Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Infrastruktur, um Projekthinhalte umsetzen zu können bzw. miteinander im Austausch zu bleiben,
- terminliche Flexibilität der Beteiligten.

Letzteres meint, dass Wissenschaft- und Praxisseite<sup>3</sup> nur so flexibel agieren können wie es ihre Arbeitsbedingungen zulassen (z. B. begrenzte Projektgelder).

Neben diesen Strukturen führten FG-Teilnehmende ebenfalls WPK-begünstigende, personengebundene Bedingungen an:

- motivierte, engagierte Projektpartner\*innen,
- gemeinsames Problemverständnis (zu gemeinsamen Projektzielen führend)
- allseitiger Kooperationswille,
- Unterstützung und Anerkennung durch Vorgesetzte (sowohl bei Lehrkräften von ihrer Schulleitung als auch bei Wissenschaftler\*innen).

Bezüglich der Negativseite von WPK wurde insbesondere ein Unterschied in den *Systemlogiken* zwischen schulischer Praxis und Hochschule angeführt. Dies bezogen FG-Teilnehmende darauf, dass sich Praxispartner\*innen tendenziell eher einen direkt einsetzbaren Output aus der WPK erhoffen, der sie im Arbeitsalltag unterstützt. Die Wissenschaftsseite hingegen sei eher darauf aus, generalisierbare Erkenntnisse zu erarbeiten. Ein anderer systemischer Unterschied betrifft die unterschiedlichen Rhythmen von Schule und Hochschule: Schulcurricula und Semesterpläne für lehrkräftebildende Universitäten stehen z. B. zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Kalenderjahr fest, was gemeinsames Planen von Inhalten zur Projektlaufzeit erschwert.

All dies beeinflusst sowohl das Zusammenfinden von Projektpartner\*innen in WPK (Rekrutierung) als auch die spätere Zusammenarbeit. Letztere wird durch situative Umstände, die schnelles Zusammenfinden von Projektpartner\*innen zu Kommunikationszwecken ermöglichen (z. B. räumliche Nähe), begünstigt.

*Gelungene* WPK wurden auf Basis der FG wie folgt definiert: zentral ist, dass Vertretende aus Praxis und Wissenschaft ihr Können zielführend einbringen können. Hierfür benötigt es strukturelle Faktoren wie Flexibilität im Rahmen der Zusammenarbeit sowie intersubjektive Faktoren wie Wertschätzung der Expertise der Anderen und Wille zum Lernen voneinander.

Die Zusammenarbeit sollte außerdem so gestaltet sein, dass eine *gemeinsame Zielvorstellung* existierte bzw. gemeinsam erarbeitet würde. Auf diese sollte dann als *Team* hingearbeitet werden. Selbstverständnis als Team bedeutet u. a.:

- gegenseitiges Aushelfen,

---

3 Wissenschaft/Praxis werden nur als Heuristik in dieser Weise nach ‚Seiten‘ getrennt: die Autorinnen erkennen an, dass es sich nicht um Monolithen handelt. Aus Gründen der Lesbarkeit wird jedoch auf diese Formulierung zurückgegriffen.

- Wille zur Mitarbeit,
- Respekt,
- ein gutes Miteinander (Zwischenmenschliches),
- Verbindlichkeit in der Aufgabenerfüllung.

Diese Themen leiteten zum später weiter diskutierten Punkt *Vertrauen* über.

Weiterhin wurde eine gelungene Kooperation oftmals mit einem Gelingen des Projekts gleichgesetzt bzw. auf *gute Ergebnisse* z. B. in Form (wieder-)verwendbarer Materialien und Konzepte verwiesen. Der Einsatz von im Projekt entstandenen Materialien verweist auf die häufig angeführte *Praxisrelevanz*, also das Erarbeiten von Ergebnissen, die idealerweise für Praxisbeteiligte einen *Benefit* generierten. Es sollten idealerweise alle Beteiligten einen Mehrwert aus der Projektmitarbeit ziehen. Dies erfordert gute Kommunikation: Man müsse die Bedürfnisse und Möglichkeiten zum Austausch (Kontakthäufigkeit, zu nutzende Medien und Plattformen) der jeweiligen Partner\*innen berücksichtigen.

Oft wurde *Transparenz* in der Projektkommunikation als Gelingensbedingung genannt. Eigene Ziele sollten ebenso klar werden wie die in der Mitarbeit implizierten Anforderungen. So wurde Erwartungsmanagement betrieben und Projektpartner\*innen ermöglicht, das Ziel mit zu definieren. Um einen solchen Austausch zu gewährleisten, müsse man versuchen, die ‚Sprache der Anderen‘<sup>4</sup> zu sprechen.

Ein letztes wichtiges Themengebiet für gelungene WPK befasst sich mit dem Willen Neues auszuprobieren (vgl. P, FG6)<sup>5</sup> und damit einhergehend einer positiven Fehlerkultur. Daran angelehnt gelängen WPK durch formatives Evaluieren sowie iterative Anpassungen an Veränderungen im Projektablauf.

Es zeigt sich, dass WPK eine Bandbreite an Akteurskonstellationen aufweisen, deren Zusammenarbeit durch persönliche Faktoren sowie verschiedene Ermöglichungsstrukturen variabel beeinflusst werden.

Da alle FG-Teilnehmenden sich konkret auf ihre jeweiligen Projekte beziehen sollten, wurden in den FG auch die jeweiligen Transferverständnisse erhoben. Das Transferverständnis vieler FG-Teilnehmender bezieht sich darauf, dass handlungsweisendes Wissen oder ein Produkt von der Wissenschaft in die Praxis transferiert wird. Dies passt zu der Auffassung, man solle die Praxis für ihren Mehraufwand dadurch entlasten, dass man bereits evidenzbasierte Angebote zur

---

4 Im weiteren Textverlauf finden sich Wörter in einfachen Anführungszeichen. Dabei handelt es sich um paraphrasierte Aussage von FG-Teilnehmenden, die oft getätigt wurden und nicht nur auf einzelne Personen bezogen werden können.

5 Mit „W“ werden Vertretende der Wissenschaft gekennzeichnet, mit „P“ Menschen, die sich der Praxis zuordneten. Dazu zählen Lehrkräfte, Bildungsadministration, Mitarbeitende außerschulischer Lernorte und von Stiftungen. „FG“ bedeutet Fokusgruppe und die Zahl ist eine Kennziffer für die interne Zuordnung zu Datum, Zeitpunkt und Projektkonstellationen. „GD“ bezeichnet die Gruppendiskussion.

Unterrichtsverbesserung machen könne. Hierfür solle die Wissenschaftsseite bereits in die Theorie des Projektthemas eingearbeitet sein, bevor die Praxis hinzugezogen würde. So könne die Wissenschaft durch das Beweisen der eigenen Expertise Vertrauen auf Praxisseite gewinnen. Diese Konzeption stand der Idee gegenüber, Praxispartner\*innen bestenfalls bereits im Antragsprozess einzubinden.

FG-Teilnehmende nannten folgende Transfermerkmale: *Gelungener Transfer* bedeute nachhaltig nutzbare Projektergebnisse. *Nachhaltigkeit* werde durch *Anpassungsfähigkeit* und *Flexibilität* erzielt, d. h., dass in WPK adaptierbare Materialien/Konzepte entstehen und eine Breitenwirkung des Kooperationsvorhabens ermöglichen. Projektergebnisse könnten auch nachhaltig auf die Bildungspolitik einwirken und zu (strukturellen) Veränderungen führen.

Zudem soll das Projekt *gute Ergebnisse* erzielen, also von Zielgruppen tatsächlich gebrauchte und nutzbare Produkte erzeugen. *Zielgruppenorientierung* und *Produktorientierung* gelten auch als Transfergelingensbedingungen.

FG-Teilnehmende verweisen im Transferkontext ebenfalls oft auf *Anschlussprojekte*. WPK-Ergebnisse führten zu Folgeanträgen bzw. ließen sich deren Produkte in neuen Kontexten verwenden (Verstetigung durch Adaptierbarkeit). Des Weiteren wollten WPK-Involvierte das Kooperationsverhältnis fortführen bzw. neue Projekte zusammen durchführen. Dies ist Ausdruck einer veränderten WPK-Wahrnehmung: Beteiligte wollten WPK fortan mehr unterstützen. Ein Perspektivwechsel durch Austausch mit Vertretenden anderer Professionen fand indes auch bezogen auf Projektthematiken statt und wirkt sich nachhaltig auf eigenes Arbeitshandeln aus. Solche Veränderungen als Ergebnisse der Kooperation sollten zudem zu (messbaren) Unterrichtsverbesserungen führen. Der messbare Transfererfolg zeige sich darin, dass alle Beteiligten etwas aus der WPK mitnahmen.

Eine weitere Möglichkeit des (gemeinsamen) Wissenstransfers ist durch Wissenschaftskommunikation gegeben. Konkret wurde z. B. auf gemeinsame Beiträge für projektexterne Publikationen verwiesen (vgl. W, GD).

Um die von Projektbeteiligten definierten Transferarten umzusetzen, bedarf es bestimmter Bedingungen. Neben Flexibilität der Produkte, Zielgruppen-/Bedarfsorientierung und Produktorientierung, wurde häufig auf strukturelle Kriterien verwiesen:

- Ressourcen (Zeit, Personal) für die Zusammenarbeit mit der Praxis bzw. Transfer,
- (infrastrukturelle) Möglichkeiten in der Praxis, gewonnene Erkenntnisse nach Projektende weiter umzusetzen,
- Multiplikation durch Landesinstitute.

Generell müsse es eine Verantwortungsübernahme für das Weiterführen von Innovationsimplementationen geben: Praxisakteur\*innengruppen müssten kom-

petent, willens und befähigt sein, ihr Handeln zu verändern und Wissen weiterzugeben. Die mehrfach in Fokusgruppen problematisierte Personengebundenheit des Transfers, also eine Abhängigkeit von Einzelnen, die durch Mehrarbeit Projektergebnisse längerfristig umsetzen, gilt jedoch als nicht nachhaltig.

## 4 Diskussion

Im Folgenden werden selektive Ergebnisse unter genannter Fragestellung diskutiert. Es wird auf folgende Punkte hingeführt:

- Transfer – im Sinne eines Schaffens von Mehrwert und Wissenszuwachs für alle – profitiert von WPK. Deren tatsächliche Ausgestaltung ist sekundär, solange die Kommunikation untereinander funktioniert.
- Bisherige Kooperationsstrukturen sind nicht zuträglich für WPK, in denen Beteiligte auf Augenhöhe kooperieren sollen.
- Einzelbeispiele bestehender Kooperationsstrukturen zeigen effektivere Zusammenarbeit, implizieren jedoch Limitationen.

Kooperationsartunabhängig ergab sich für die in den FG vertretenen WPK, dass *gelingene* WPK auf gelingender Kommunikation zwischen Projektbeteiligten basierten. Dies wurde variierend auch mit dem Sprechen bzw. Finden einer gemeinsamen Sprache (vgl. W, FG7) assoziiert, was ermöglichte, dass FG-Teilnehmende die Perspektiven der jeweils Anderen nachvollziehen konnten. Konkret erhielt die Wissenschaft „Einsichten in die Funktionsweisen [...] des jeweils anderen Aufgabenbereichs [...] und [...] Klarheit über Bedarfslagen und Rahmenbedingungen“ (W, FG3). Diese\*r Wissenschaftler\*in erklärt, dass diese Verständigung gegenseitigen Vertrauensaufbau begünstige. Vertrauen entstand „über die Jahre hinweg. [D]as ist ein Prozess, der geht nicht in zwei Wochen“ (W, FG3). Wie kritisch Zeit ist, wird in Fokusgruppen und der Theorie vermehrt gemahnt. Duveneck (2024, S. 122) konstatiert: „Dass die Beteiligten einander und ihre jeweiligen Bereiche gegenseitig kennen- und verstehen lernen, hat sich als grundlegende Voraussetzung für gelingende Zusammenarbeit erwiesen“.

Auch Gonser und Zimmer (2024, S. 23) sprechen vom Vertrauensaufbau unter Kooperationspartner\*innen, die sich einem Transformationsziel verschrieben haben; in diesem Fall: Unterrichtsverbesserung. Die Autor\*innen (ebd., S. 20) betonen, dass häufig nur wissenschaftsseitig Ressourcen in WPK verteilt sind. Zudem exkludieren solche Ressourcen in der Regel die notwendige Zeit des Vertrauensaufbaus bzw. des Aushandelns eines „Common Ground“ (Gonser/Zimmer 2024, S. 23) samt geteilter Sprache. Als förderlich für Vertrauen beschreiben Holzer et al. „gemeinsame [...] Problemwahrnehmung“ und offenen Dialog (Holzer et al. 2025, S. 157).

Die geteilte Sprache, welche in Abgrenzung zu möglicherweise abschreckend wirkenden wissenschaftlichen Diskursen (vgl. W, FG7) gebraucht wird, dient somit auch dem Erarbeiten eines gemeinsamen Problemverständnisses und dem Abbau von Verständnisbarrieren (vgl. Gonser/Zimmer 2024, S. 20; Schuster et al. 2024, S. 8). Dies geschieht durch offene, ehrliche Kommunikation im Rahmen der Kooperation. Aus Praxissicht hieß es zudem: „Es gab weder aus der Wissenschaftsseite eine Überheblichkeit ‚Wir wissen es besser‘ noch [...] aus der Schulseite eine Überheblichkeit zu sagen: ‚Was habt ihr denn Ahnung von Praxis?‘, sondern es gab eigentlich keine Überheblichkeiten und [das war] eine gute Gelingensbedingung für einen Austausch auf Augenhöhe“ (P, FG3, vgl. Beywl/Künzli David 2020, S. 63).

Um Motivation zum Austausch zu haben, benötigte es einen relevanten Anlass für die professionsübergreifende Zusammenarbeit (vgl. W, FG2). Hierfür wurde in Fokusgruppen erklärt, dass WPK genau dann erfolgversprechend seien, wenn sie sich mit Themen befassen, die für alle Herzensangelegenheiten (vgl. W, FG7) seien, denen man sich auch ohne (viel) Entlohnung widme (vgl. Beywl/Künzli David 2020, S. 59). Hieran anschließend wird die Zentralität von Bedarfsorientierung für Transfer betont: „[E]s bringt wenig, sich tolle Projekte zu überlegen und zu kooperieren, wenn es dann aber eigentlich nicht ganz klar ist, [...] ob der Bedarf eigentlich tatsächlich da ist und das [Entstandene] dann auch tatsächlich genutzt wird“ (W, FG4).

Solche Bedarfsorientierung entsteht durch Arbeit an einer gemeinsam definierten Zielstellung, sodass mittels sich komplementär ergänzender Kompetenzen Problemlösungen gefunden werden (vgl. Beywl/Künzli David 2020, S. 62). Gonser und Zimmer betonen zudem den Zusammenhang zwischen Vertrauen in Kooperationspartner\*innen, dem Aushandeln gemeinsamer Ziele, und dass diese Projektergebnisse in Form von Transfer: „für die einzelnen Akteure dann handlungsleitend werden“ (Gonser/Zimmer 2024, S. 23). Hierfür mussten insbesondere die Wissenschaftler\*innen „erstmal ganz viel zu [...] hören [...]. [Es] haben ganz viele Gespräche mit [...] Schulleitungen, Grundschullehrkräften [...] stattgefunden“ (P, FG2). Intensives Zuhören und Absprachen waren Grundlage für Nachjustieren im Projekt, welches sich sowohl auf die inhaltliche Ausschärfung der Projektziele als auch die Formate des Austauschs und Einbindens der Praxis bezog. So wurde in einer Fokusgruppe erklärt, dass im Projekt Praxispartner\*innen prüften: „[W]ie läuft es hier und was könnte man verändern?“ (P, FG2)

Anpassungen an Impulse Anderer bezeugten, dass man weiterhin voneinander lernte. So gewannen z. B. Wissenschaftsvertretende Einsichten in die Arbeitsrealität und Prozesse der (Schul-)Praxis und erfuhren über Prioritäten der Zielgruppe. Wie Gonser und Zimmer (2024, S. 16) betonen, bedeutet Transfer auch, dass die Praxis Fragen und Problematiken in wissenschaftliches Arbeiten einbringen kann. Dies war in den gesammelten WPK ebenso der Fall wie, dass die Praxisseite von der Wissenschaft neue Perspektiven auf und Impulse für ihr Arbei-

ten bekam (vgl. P, FG6). FG-Teilnehmende nannten im Kooperationsverlauf ausgehandelte Benefits für alle mehrfach als ein Merkmal gelungener WPK (vgl. W, FG1; Kerres et al. 2022, S. 9–10; Schuster et al. 2024, S. 8). Um Mehrwerte für alle Beteiligten zu kreieren, galt es, die Eigenlogiken der jeweiligen Referenzsysteme (Forschung/Praxis) sowie Grenzen der jeweiligen Expertise (Beywl/Künzli David 2020, S. 62) der Involvierten zu berücksichtigen.

In den FG waren Wissenschaftler\*innen sich häufig bewusst, dass Ressourcen in Forschungsprojekten eher wissenschaftsseitig verteilt werden (vgl. Beywl/Künzli David 2020, S. 59), weswegen die Wissenschaftsseite in WPK flexibler agieren müsse und der Praxisseite terminlich, aber auch bei Austauschformaten und -frequenz entgegenzukommen. Beywl und Künzli David (2020, S. 59) kritisieren hierbei, dass ein Priorisieren der Praxisanliegen Wissenschaftsressourcen schnell übermäßig beanspruchen kann. Wissenschaftler\*innen empfanden Transferarbeit im Projekt teils als erforderliche, in ihren Stellenausschreibungen nicht vorgesehene Zusatzaufgabe (vgl. W, GD). Erschwert wird diese dadurch, dass Transfer und Praxiskooperationen in der Wissenschaft bisher kaum anerkannt sind (Duveneck 2024, S. 120).

Eine Überbeanspruchung von Zeitressourcen aller äußerte sich außerdem in Projekttreffen an Sonntagabenden (W, FG4). Hinzukommt die ressourcenintensive, elementare Beziehungsarbeit:

„[W]ir haben fast ein Jahr gebraucht, um in den Schulen Vertrauen aufzubauen. Das [...] war die Phase, in [der] wir nicht in echten Veränderungsprozessen waren, sondern in Herstellung von Beziehungen. Und nachdem diese Beziehungsherstellung gelungen war, dann hat erst die Arbeit begonnen. [...] [D]a war das Ministerium teilweise auch etwas ungeduldig, dass wir noch nicht auf der Sachebene [...] vorangekommen waren, weil das Verständnis für die Wahrnehmung dessen, was für uns so notwendig war, sprich Vertrauen aufbauen, [fehlte, und] eben doch so lange gedauert hat“ (P, FG2).

Hierin spiegelt sich Duvenecks Erkenntnis, dass notwendige Zeitressourcen für eine zielführende Zusammenarbeit in WPK bisher verkannt werden und fehlen, was für alle Beteiligten extrem belastend ist (vgl. 2024, S. 120). Duveneck verweist auch darauf, dass Zeit der limitierende Faktor für Transformationsprozesse, hier: Wissenstransfer, sei (ebd., S. 118).

Um Vertrauensaufbau in WPK zu beschleunigen, erklärten Wissenschaftler\*innen, sie versuchten die Praxis bereits von Beginn an für ihre Mitarbeit und ihren Mehraufwand zu entschädigen. Dies sollte einerseits durch Bereitstellen evidenzbasierter Materialien (W, GD) passieren. Andererseits warben Wissenschaftler\*innen durch Verweis auf fehlenden Mehraufwand um Praxispartner\*innen: „bewusst [...] keinerlei Arbeit an die Lehrkräfte weitergeben [...] war [...] unser Vorsatz, denn sonst kriegen wir die eh nicht zu fassen“ (W, FG5).

Dass man der Praxisseite Transferprodukte bieten sollte, wird in anderen FG auch diskutiert: In einer gewissen Servicefunktion kann Wissenschaft durch Angebote zu konkreten Problemlösungen an Schulen und so zum Vertrauensgewinn bei Projektpartner\*innen beitragen (vgl. P, FG2). Es kann auch dazu kommen, dass Praxispartner\*innen ihre eigenen Bedürfnisse im Projektkontext äußern und so Konflikte in der Wahrnehmung von Transfer bzw. den Projektzielen deutlich werden: In einem Co-Design-Projekt zur Erarbeitung von Unterrichtskonzepten z. B. wünschten die beteiligten Lehrkräfte sich zu Projektabschluss direkt einsetzbare Unterrichtsmaterialien, obwohl es im Projekt darum ging, Lehrkräfte zum Erstellen eigener Materialien fortzubilden (vgl. W, FG7). Dies könnte ein Ausdruck unterschiedlicher Systemlogiken und Bedürfnisse sein, die in ko-konstruktiven Prozessen miteinander ausgehandelt werden müssen (vgl. Kerres et al. 2022, S. 2). Duveneck (2024, S. 119) und Holzer et al. (2025, S. 157–158) schreiben außerdem, dass sich die jeweiligen Rollen beim Innovationsimplementieren in WPK erst während der Zusammenarbeit finden (müssen). Hiervon wird auch in FG berichtet, in denen WPK häufig als Übungen in gegenseitigem Lernen, aber auch Scheitern, verstanden werden:

„[Man musste] immer wieder nachsteuern [...]. Und da waren eben ganz viele Stakeholder beteiligt, die da auch vertrauensvoll zusammengearbeitet haben [...]. Wir haben immer eine große Fehlerkultur, weil wir gesagt haben, [...] wir müssen Fehler machen, um zu lernen“ (W, FG3).

Dieses Zitat illustriert, dass sich in gelungenen WPK auf Partner\*innen eingelassen werden musste, was einem Design-Based-Research Ansatz der Forschung ähnelt: Durch iteratives Anpassen des gemeinsamen Vorgehens und dessen formative Evaluation, kann aus etwaigen Fehlern gelernt werden (vgl. Kerres 2022, S. 3–4). Zudem kann man sich an Praxisrealitäten flexibler anpassen, die unter Umständen nicht mit Projektantragsinhalten korrespondieren. Dies ist insbesondere dadurch relevant, da die Anträge der gesammelten Projekte ohne direkte Praxisbeteiligung gestellt wurden (vgl. W, FG1; vgl. Beywl/Künzli David 2020, S. 59). Design-Based-Research wurde von Projektteilnehmenden als geeignetste Kooperationsform genannt, um WPK erfolgreich zu gestalten, Mehrwerte für alle zu generieren (W, FG1) und der zumeist realitätsfernen „Antragslyrik“ entgegenzuwirken:

„Von daher wäre es [...] wahrscheinlich ganz sinnvoll, wenn man sich einen Ansprechpartner aus der schulischen Praxis [...] zu [...] Projektanträgen dazu holt, wo es dann darum gehen soll, mit der schulischen Praxis zusammenzuarbeiten (W, FG1)“.

Dies sollte Projektanträge realistischer machen, wobei eingelenkt wird: „[I]ch weiß auch, dass natürlich nicht immer einfach ist, dann den Antrag auch durchzukrie-

gen, wenn [...] Antragslyrik fehlt“ (W, FG1). Hier wird darauf verwiesen, dass ‚Wissenschaftssprache‘ und Antragslyrik der Ressourcenakquise von Forschungsprojekten dienen.

Dadurch, dass häufig von Wissenschaftsseite Projektanträge gestellt werden, sind Projektressourcen ebenfalls meist wissenschaftsseitig gebunden. Hierdurch entsteht ein Ungleichgewicht zwischen möglichen Wissenschafts- und Praxispartner\*innen in geplanten WPK (vgl. Gonser/Zimmer 2024, S. 20), welches sich negativ auf das Miteinander zwischen Projektpartner\*innen auswirken kann. Um dem entgegenzuwirken sowie sich gegenseitig als Projektpartner\*innen kennen zu lernen braucht es zeitliche Ressourcen. Diese dienen auch dazu, möglicherweise auf schlechten Vorerfahrungen basierende Vorbehalte der Praxis gegenüber der Wissenschaft abzubauen (Duveneck 2024, S. 112–114).

Stimmen aus den WPK verwiesen mehrheitlich auf das Pendant dieses Prinzips: Als eine Voraussetzung oder zumindest ein begünstigender Faktor im Zustandekommen von WPK galten vorherige, positive Erfahrungen in Kooperationen mit Vertretenden der anderen Profession. Dies ist darin reflektiert, dass die meisten Rekrutierungen „Vitamin B“ (W, FG5) nutzten oder auf bestehende Netzwerke zwischen Personen oder Institutionen zurückgegriffen wurde, um für Mitarbeit zu werben (vgl. W, FG6).

Es ist davon auszugehen, dass diese Bereitschaft und die positive Einstellung gegenüber WPK mit einer bereits etablierten Vertrauensbasis zwischen den Beteiligten zusammenhängt. Diese wurde durch einen respektvollen, wertschätzenden Umgang miteinander und das Anerkennen der jeweils anderen Expertise, aber auch durch persönliche Kontakte und Zwischenmenschliches hergestellt, die eine WPK sogar mit „Spaß“ verbanden (W, FG2). Aus der Praxis hieß es, „dass man [...] auf der menschlichen Ebene ganz gut miteinander harmoniert hat und [...] man sich einfach auch gut verstanden hat“ (P, FG1).

Wie in dieser Diskussion verdeutlicht, kostet solche Beziehungsarbeit jedoch Zeit und Mühe. Duveneck untermalt, dass insbesondere Koordinationsarbeit in einer WPK nicht zu unterschätzen sei (2024, S. 118). In Duvenecks Studie ist die Entlastung der Praxisseite durch wissenschaftsseitige Koordination mitverantwortlich dafür, dass Vorbehalte zwischen Involvierten abgebaut werden (ebd.). Auch in FG betonten Vertretende aus Praxis und Wissenschaft, dass die meiste Zeit für Kommunikation zu Zielfindungen und zum Organisieren von Treffen investiert werden musste, die hierfür nicht vorgesehen war (vgl. FG6; Gonser/Zimmer 2024, S. 20).

Es ist somit verständlich auf bereits bestehende Netzwerke und (Gruppen von) Personen zurückzugreifen, die man bereits aus vorheriger Arbeit kennt und denen man vertraut. Ähnlich ist dies, wenn zwischen der eigenen und einer anderen Institution Kooperationsbeziehungen bestehen, an die man anknüpfen kann: Es wird Vernetzungszeit gespart, welche in Projektanträgen nicht eingeplant ist. Ein begünstigender Faktor hier ist, dass oftmals die Schulleitung anhand früherer

Erfahrungen eine Mitarbeit des Kollegiums in WPK unterstützt. Solche Anerkennung durch Vorgesetzte begünstigt die WPK-Teilnahme für Praxispartner\*innen strukturell. Aus WPK entstehender wissenschaftlicher Mehrwert wiederum führt bei Projektleitungen eher dazu, dass eine Zusammenarbeit mit der Praxis auch in Folgeanträgen mitgedacht wird. So sprachen zwei Wissenschaftler\*innen davon, dass sie durch Publikationen auf WPK-Benefits und ihre positiven Erfahrungen aufmerksam machen wollen. Sie geben ebenfalls an, dass an ihrer Institution im Nachgang ihres WPK-Erfolges eine deutliche Umorientierung auf stärkere Praxiseinbindung erfolgte (W, GD).

Generell äußerten sich FG-Teilnehmende positiv zum Bestehen von Kooperationsstrukturen: Sie erleichterten das Rekrutieren und die Kommunikation – insbesondere, wenn (beidseitig) Koordinationsstellen existierten. Allerdings ist der Rückgriff auf solche Netzwerke auch problematisch, da womöglich immer dieselben Partner\*innen für WPK angeworben werden. Wissenschaftsseitig wurde erklärt: „Und zwar war es [...] im ersten Jahr so, dass die [Communities of Practice] gut funktioniert haben, die sich schon kannten, [...] die hatten schon vorher zusammengearbeitet“. Dies wurde allerdings kritisch bewertet: „weil es [...] auch darum gehen soll, dass sich alle weiterentwickeln und wenn [...] nur Leute beteiligt sind, die ohnehin schon aktiv sind, ist das natürlich eine halbe Miete“ (W, FG3). Es wurden demnach zeitaufwändige Maßnahmen ergriffen, um neue Leute für die Communities zu rekrutieren (vgl., W, FG3). Duveneck (2024, S. 121) erklärt außerdem: Kooperationsstrukturen genügen nicht. Es muss auch die Motivation zur Kooperation bestehen sowie für alle Seite als lohnend empfunden werden, auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten (ebd.).

In den Fokusgruppen fiel mehrheitlich das Urteil: „Das hat sich gelohnt. Unser Einsatz, den Effort, den wir reingesteckt haben, im regelmäßigen Austausch zu sein“ (W, FG1). Allerdings muss einschränkend vermerkt werden, dass die rekrutierten FG-Teilnehmenden kein repräsentatives Sample für WPK-Vertretende darstellen, wie die Unterschiedlichkeit der Zusammenarbeitsgestaltung andeutet und die Zahl der Projekte und ehemaligen Projektpartner\*innen suggeriert. Auch die Dominanz von QLB-/BMBF-geförderten Projekten stellt ein Bias dar. Die Suche nach abgeschlossenen Projekten, deren Thematik Schulentwicklungs- und Digitalisierungsbezug aufwies, limitierte das Sample ebenfalls. Eine weitere Limitation ist, dass ausschließlich Vertretende aus Wissenschaft und Bildungspraxis eingeladen wurden, die an Projekten mitarbeiteten, in denen eine Zusammenarbeit über diese Professionsgrenzen irgendwie funktionierte. Dass dies vermehrt durch Aufopferung und Mehrarbeit Einzelner realisiert wurde, hat dieser Beitrag diskutiert. Somit fehlen allerdings Aussagen jener, deren verfasste Projektanträge abgelehnt wurden, oder deren Projekte nicht abgeschlossen wurden, weil Partner\*innen aus Ressourcengründen absprangen. Tatsächliche, empirische Hinderungsbedingungen für WPK können deshalb auf Basis der Daten-

generation dieses Forschungsvorhabens nicht erforscht werden, sollten aber in weiteren Untersuchungen Thema sein.

## 5 Schlussfolgerungen

Laut Vertretenden divers gestalteter WPK lässt sich konstatieren, dass *Transfer* in Form von Wissenszuwachs und veränderten professionellen Handlungsmöglichkeiten dann funktioniert, wenn im Rahmen der Kooperation genügend Zeit und Mühe für Beziehungsarbeit investiert werden. Dies baut gegenseitiges Vertrauen auf und ermöglicht offene, ehrliche Kommunikation, die zum zielgerichteten Arbeiten und Erreichen der ko-definierten Projektziele führt. Allerdings ist Zeit in WPK häufig knapp, weswegen vermehrt auf bereits etablierte Kontakte und ggf. Kooperationsstrukturen zurückgegriffen wird, in denen sich über längere Zeit Vertrauen hat aufbauen können. Dass hierdurch Kooperation auf eine tendenziell gleichbleibende Gruppe möglicher Kooperationspartner\*innen reduziert wird, widerspricht allerdings dem eigentlichen Anliegen hinter der Integration von Praxisvertretenden in wissenschaftlicher Forschung: Perspektivenvielfalt, welche den Mehrwert der WPK bezogen auf bessere Transfererfolgsaussichten bietet, wird geschmälert.

Dieser Beitrag soll somit die Sichtbarkeit der positiven Effekte von WPK u. a. auf Transfer und professionsübergreifenden Beziehungsaufbau erhöhen. Im Sinne eines idealerweise handlungsweisenden Wissenstransfers soll ein Impuls gesetzt werden, WPK für transformatorische Forschungsvorhaben zu fördern und strukturelle Bedingungen des Praxis-Wissenschaftsaustauschs auf- und auszubauen. Dies kann durch realistischere, in Projektanträgen verankerte, Zeiträume für Kooperationsprojekte passieren, oder durch mehr Anerkennung für Praxispartner\*innen in Form von Honorar oder Anrechnungsstunden (vgl. Holzer et al. 2025, S. 160). So kann verhindert werden, dass WPK immense Mehrbelastungen für die Involvierten bedeuten wie es in manchen vorgestellten Projekten der Fall war. Und bestenfalls führt es dazu, dass Transfer eben nicht „von den Personen ab[hängt]“ (P, GD; W, FG4), sondern strukturell begünstigt wird.

## Literatur

- Beywl, Wolfgang/Künzli David, Christine (2020): Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentell-inklusive Forschung für Pädagogische Hochschulen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38(1), S. 54–66. <https://doi.org/10.25656/01:21774>.
- Bieber, Götz/Egyptien, Eugen L./Klein, Günter/Oechslein, Karin/Pikowsky, Birgit (2018): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/transfer-wissenschaft-praxis/>

- kooperationen-mit-laendern-und-weiteren-partnern/positions-papier-der-landesinstitute/index.html (Abfrage: 15.05.2025).
- Bremm, Nina/Hillebrand, Annika/Manitius, Veronika/Jungermann, Anja (2018): Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen. In: *Transfer Forschung – Schule*, 4(4), S. 133–141. <https://doi.org/10.25656/01.20485>.
- Coburn, Cynthia E./Penuel, William R. (2016): Research – Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. In: *Educational Researcher*, 45(1), S. 48–54. <https://doi.org/10.3102/O013189X16631750>.
- Denzin, Norman K. (2006): *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315129945>.
- Duveneck, Annika (2024): Wissenschaftliche Begleitung als Transferarbeit. Große Bedarfe, geringe Anerkennung. In: Schuster, Johannes/Hugo, Julia/Bremm, Nina/Kolleck, Nina/Zala-Mezö, Enikö (Hrsg.): *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 109–126. <https://doi.org/10.3224/84742717>.
- Farrell, Caitlin C./Harrison, Christopher/Coburn, Cynthia E. (2019): „What the Hell Is This, and Who the Hell Are You?“ Role and Identity Negotiation in Research-Practice Partnerships. In: *AERA Open*, 5(2), S. 1–13. <https://doi.org/10.1177/2332858419849595>.
- Gonser, Monika/Zimmer, Karin (2024): Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In: Schuster, Johannes/Hugo, Julia/Bremm, Nina/Kolleck, Nina/Zala-Mezö, Enikö (Hrsg.): *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 13–26. <https://doi.org/10.3224/84742717>.
- Holzer, Julia/Grützmacher, Luisa/Ludwig, Sina/Bacher, Johann/Dumont, Hanna/Kampa, Nele/Krainer, Konrad/Lüftenegger, Marko/Maar, Kai/Pant, Hans-Anand/Prenzel, Manfred/Spiel, Christiane/Schober, Barbara (2025): *Bildung gemeinsam gestalten: Empfehlungen für Projekte in Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, S. 151–179. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01273-0>.
- Kerres, Michael/Sander, Pia/Waffner, Bettina (2022): Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. In: *Bildungsforschung*, 2, S. 1–20. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i2.935> (Abfrage: 15.05.2025).
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schuster, Johannes/Hugo, Julia/Bremm, Nina/Kolleck, Nina/Zala-Mezö, Enikö (2024): Einleitung. In: Schuster, Johannes/Hugo, Julia/Bremm, Nina/Kolleck, Nina/Zala-Mezö, Enikö (Hrsg.): *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–12. <https://doi.org/10.3224/84742717>.
- Sjölund, Simon (2023): Discourses of collaboration and participant positioning in research-practice partnerships. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, S. 1–16. <https://doi.org/10.1080/O0313831.2023.2263474>.
- Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 193–247.

# „Akteure sollten Akteure kennen!“

Möglichkeiten und Grenzen der Mitwirkung an digitalisierungsbezogenen Transferprozessen mittels Perspektivübernahme sichtbar machen

Torben Bennink, Christian Jäntsich, Kristin Braband, Lisa Sellge, Vanessa Pieper, Lara Halbrock, Julia Jennek

**Zusammenfassung:** Der Beitrag untersucht die Möglichkeiten und Grenzen der Mitwirkung verschiedener Akteursgruppen an digitalisierungsbezogenen Transferprozessen im Bildungssystem. Ausgehend von der Educational Governance-Perspektive wird Transfer als komplexer Aushandlungsprozess zwischen Akteuren mit unterschiedlichen Systemlogiken verstanden. Den Ausgangspunkt für den Beitrag bildet ein Workshopformat, das mittels angeleiteter Perspektivübernahme – orientiert an der Thinking-Hats-Methode – ein reziprokes Verständnis für die Eigenlogiken von Wissenschaft, Schulpraxis, Fort- und Weiterbildung sowie nicht-staatlichen Akteuren fördern soll.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Workshop-Ergebnisse zeigt, dass Kommunikation, Vernetzung und strukturelle Rahmenbedingungen zentrale Gelingensbedingungen für Transferprozesse darstellen. Gleichzeitig wird die Bedeutung von Brückenakteuren zur Vermittlung zwischen den Akteuren hervorgehoben. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Transfer nicht als unidirektionale Wissensweitergabe, sondern als kooperativer Prozess zu verstehen ist, der institutionelle Schnittstellen und vertrauensvolle Interaktionsräume erfordert.

Der Beitrag leitet Implikationen für die Gestaltung von Transfervorhaben ab und illustriert diese am Beispiel des *Kompetenzverbund lernen:digital*.

**Schlagwörter:** Educational Governance, digitale Transformation, Perspektivübernahme, Knowledge Brokering, Thinking Hats-Methode

## 1 Einleitung

Die digitale Transformation der Gesellschaft fordert vom Bildungs- und Schulsystem, innovative Lösungen für das Lehren und Lernen zu finden. Entsprechend

vielfältig sind die Herausforderungen für alle Akteure<sup>1</sup> des Bildungssystems (Eickelmann/ Gerick/ Hauck-Thum/ Maaz 2024).

Die Bildungsforschung sieht sich mit der Erwartungshaltung konfrontiert, aus ihren Forschungsbemühungen das nötige Wissen zu generieren, auf dessen Grundlage Praxis, Verwaltung und Politik angemessen auf diese Herausforderungen reagieren können (Schrader/ Hasselhorn/ Hetfleisch/ Goeze 2020). Die unterschiedlichen Ansätze zur Übertragung dieser Wissensbestände bündeln sich seit jeher im Begriff Transfer (Gräsel 2010).

Aus der Perspektive der Educational Governance finden Transferprozesse vor dem Hintergrund unterschiedlicher Systemlogiken der beteiligten Akteure statt. Das bereitet „einer andauernden Klage über die ‚Kluft‘ zwischen Forschung, Praxis und Politik“ (Schrader et al. 2020, S. 11) den Boden und impliziert, dass die jeweiligen Perspektiven der Gegenseite nur bedingt zugänglich sind.

Als mögliche Methode zur Förderung eines reziproken Verständnisses für die Eigenlogiken der jeweiligen Bezugssysteme präsentiert der Beitrag ein partizipatives Format der bewussten und angeleiteten Perspektivübernahme in Anlehnung an die Thinking-Hats-Methode (De Bono 2000). Dieses Format wurde in Form eines Workshops im Rahmen einer wissenschaftlichen Tagung erprobt. Der vorliegende Beitrag befasst sich dementsprechend mit der Frage:

Wie können die Möglichkeiten und (strukturellen) Grenzen verschiedener Akteure zur Mitwirkung an Transferprozessen mittels Perspektivübernahme sicht- und nachvollziehbar gemacht werden?

Ziel dieses Beitrags ist es, ein besseres Verständnis für die verschiedenen Logiken zu erlangen. Zudem sollen Möglichkeiten eines zielführenden und gleichberechtigten Austauschs reflektiert werden. Anknüpfend an Befunde einer qualitativen Inhaltsanalyse der Workshop-Ergebnisse werden Implikationen für Transfervorhaben abgeleitet und anhand konkreter Strukturen und Formate im *Kompetenzverbund lernen:digital* konkretisiert.

## 2 Theoretische Grundlagen

Der theoretische Teil des Beitrags verortet den Diskurs um Transfer im Bildungssystem sowie die Perspektivübernahme als Methode zur Förderung von Transferprozessen innerhalb des theoretischen Rahmens der Educational Governance.

---

1 Der Begriff des Akteurs wird hier für Institutionen im Bildungssystem verwendet. Da er sich überindividuell nicht auf Personen bezieht, wird er in diesem Artikel in der männlichen Form verwendet.

Dieser wird hier in Grundzügen referiert und auf den Kontext der digitalen Transformation zugeschnitten.

## 2.1 Transferprozesse im Mehrebenensystem

Die Educational Governance begreift das Bildungswesen als Mehrebenensystem, in dem eine Vielzahl von Akteuren mit eigenen Interessen und Erwartungen in bestimmten Teilsystemen handelt. Diese unterliegen spezifischen Handlungslogiken und Dynamiken (Altrichter/Maag Merki 2016). Dies gilt auch für die Integration digitaler Medien in die Schul- und Unterrichtspraxis (Breiter/Welling 2010). Die Perspektive der Educational Governance negiert eine klare hierarchische Steuerung durch den Staat zugunsten eines Zusammenwirkens staatlicher, zivilgesellschaftlicher und privater Akteure (Bormann/Heinrich/Hamborg/Lambrecht/Nikel/Haker/Brüsemeister 2016), die unter den Vorzeichen der digitalen Transformation in besonderer Weise aufeinander bezogen sind (Förschler 2018; Hense/Lüber 2024). Vor diesem Hintergrund finden vermehrt Prozesse von Wissensproduktion, -mobilisierung und -transfer zwischen Wissenschaft und Praxis statt. Diese werden als essenziell betrachtet, um Bildungspolitik und Bildungspraxis evidenzbasiert weiterzuentwickeln (Schrader et al. 2020).

In einem klassischen Verständnis umschreibt der Transferbegriff primär die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis (Gräsel 2010). Diese unidirektionale Wirklogik wird jedoch infrage gestellt. Erstens impliziert sie eine Asymmetrie zwischen den beteiligten Akteuren, die in neueren Verständnissen zugunsten einer Kooperation auf Augenhöhe verworfen wird (Farrell/Penuel/Allen/Anderson/Bohannon/Coburn/Brown 2022). Zweitens lässt das klassische Verständnis außer Acht, dass an Transferprozessen im Bildungssystem nicht nur Akteure aus Wissenschaft und Schulpraxis, sondern auch solche der Bildungspolitik und -administration sowie zivilgesellschaftliche und privatwirtschaftliche Akteure beteiligt sind, die ihren je eigenen Interessen, Zielen und Anreizsystemen folgen (Bremm/Hillebrand/Manitius/Jungermann 2018).

Bezogen auf Transferprozesse wird deutlich, dass sich Akteure aus mehreren Bezugssystemen „auf gemeinsame Ziele verständigen und ihre Handlungen koordinieren müssen, um diese zu verwirklichen“ (Bormann et al. 2016, S. 17). Nach Schmiedl (2022) sollte Wissenstransfer daher als Beziehungsraum zwischen den unterschiedlichen Akteuren verstanden werden.

## 2.2 Potenzial von Perspektivübernahme in Transferprozessen

Für die zielgerichtete Zusammenarbeit in einer solch komplexen Konstellation ist es essenziell, die Perspektive der anderen Akteure zu kennen und auf dieser Grundlage eine Vorstellung zu entwickeln, welchen spezifischen Beitrag diese in Transferprozessen leisten können (Diedrich 2021). Dafür ist ein Verständnis für die Sichtweisen, Rahmenbedingungen sowie Werte- und Anreizsysteme der jeweils anderen Akteursgruppe nötig (Muders/Spoden 2022). Farrell, Harrison und Coburn (2019) konnten in einer mehrjährigen Fallstudie zeigen, dass Unklarheiten über Rollen und Aufgabenbereiche die Kooperation in Wissenschafts-Praxis-Partnerschaften entscheidend verzögern. Sie schlussfolgern, dass sich die Akteure in solchen Konstellationen explizit einem geteilten Verständnis zu diesen Punkten widmen sollten.

Um dieses Verständnis bei den vielfältigen Akteursgruppen aus Bildungswissenschaft, -administration, -politik und -praxis anzuregen, erscheint eine bewusste und angeleitete Perspektivübernahme gewinnbringend. Diese wurde bisher nur wenig berücksichtigt (siehe allerdings Duveneck/Schlingensiepen-Trint/Schmachtel 2021).

Perspektivübernahme ist ein aktiver kognitiver Prozess, bei dem man sich in die Lage einer anderen Person versetzt, um ihre Sichtweise, Gedanken, Motivationen, Absichten und/oder Gefühle zu verstehen (Ku/Wang/Galinsky 2015). In der Organisationspsychologie wird dieser Prozess mit vielfältigen Potenzialen für Gruppenprozesse und -ergebnisse in Verbindung gebracht. So konnten etwa positive Auswirkungen auf Kooperations- und Kommunikationsprozesse, Vertrauen, Zufriedenheit und die Beziehungsgestaltung herausgestellt werden (Falk/Johnson 1977; Ng/Hsu/Parker 2021). Hoever, Van Knippenberg, Van Ginkel und Barkema (2012) zeigen außerdem, dass die Perspektivübernahme Aufgabenkonflikte reduzieren und die Kreativität einer Gruppe durch die genauere Erläuterung der einzelnen Ideen steigern kann. Für das akademische Feld liegen Hinweise vor, dass eine gegenseitige Perspektivübernahme von Akteuren aus Wissenschaft und Praxis zur Praxistauglichkeit von Forschungsergebnissen beitragen kann (Mohrman/Gibson/Mohrman Jr. 2001). Im Bildungskontext konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte eine höhere Bereitschaft für schulische Reformen aufweisen, wenn sie die Perspektive anderer Stakeholder einnehmen (Da'as 2024).

Die vorliegenden Forschungserkenntnisse geben somit erste Hinweise darauf, dass die Perspektivübernahme Potenziale für Reformen im Bildungsbereich bietet, da sie eine klare Kommunikation ermöglichen, Kreativität steigern und für eine respektvolle Atmosphäre zwischen unterschiedlichen Akteuren sorgen kann. Diese Erkenntnis kann genutzt werden, um Transferprozesse zwischen unterschiedlichen Akteuren des Bildungssystems effizienter zu gestalten.

### 3 Gestaltung des Workshops

Die bereits dargelegten Potenziale einer Perspektivübernahme wurden in Form eines Workshops aufgegriffen, der im Rahmen der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) durchgeführt wurde, die unter dem Motto „Bildung verstehen – Partizipation erreichen – Transfer gestalten“ im März 2024 an der Universität Potsdam stattfand. Leitend war der Anspruch, die Rahmenbedingungen der in Transferprozessen handelnden Akteure differenzierter zu beleuchten und so Handlungslogiken besser nachvollziehen zu können.<sup>2</sup>

Der Austausch zwischen den Workshop-Teilnehmenden war entlang der folgenden Schritte strukturiert:

1. In der ersten Phase nahmen die Teilnehmenden des Workshops eine spezifische Rolle im Transferprozess ein – bestenfalls eine, die nicht identisch mit ihrer tatsächlichen Rolle war. Zur Wahl standen die Rollen der Schulpraxis, der (Bildungs-)Wissenschaft, der Lehrkräftefort- und -weiterbildung sowie die der nicht-staatlichen Akteure. Die individuelle Rollenfindung wurde unterstützt durch eine Leitfrage (Welche Besonderheiten begegnen meiner Rolle, um einen erfolgreichen Wissenschaft-Praxis-Transfer im Kontext der Digitalisierung mitgestalten zu können?) bzw. Impulsfragen zur subjektiven Wahrnehmung der eingenommenen Rolle.
2. In der zweiten Phase fanden sich Teilnehmende mit unterschiedlichen Rollen in Gruppen zusammen, um gemeinsam die übergeordnete Frage zu diskutieren, was es aus Sicht der jeweiligen Rolle braucht, um einen erfolgreichen Wissenschaft-Praxis-Transfer im Kontext der Digitalisierung zu ermöglichen.
3. Die dritte Phase diente der Ergebnissicherung. Ausgehend von den Fragen, was aus der jeweiligen *individuellen* Rolle wichtig für einen erfolgreichen Wissenschaft-Praxis-Transfer ist und was es für einen *gemeinsamen* erfolgreichen Wissenschaft-Praxis-Transfer braucht, wurden zentrale Argumente je Rolle auf einer Reframing-Matrix aus dem Kontext des Design Thinking (Serrat 2017) schriftlich festgehalten. Die Reframing-Matrix unterstützt dabei, ein Problem oder eine Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und Gedanken dazu festzuhalten. In diesem Zusammenhang kann sie helfen, neue Ideen und innovative Lösungen zu entwickeln.
4. Zum Abschluss wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre eingenommenen Rollen wieder zu verlassen und Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen er-

---

2 Dazu gründete sich eine Arbeitsgruppe innerhalb der Transferstelle des *Kompetenzverbund lernen:digital* (für weitere Informationen siehe <https://www.lernen.digital>), bestehend aus Vertreter\*innen zweier Universitäten und dem Forum Bildung Digitalisierung als zivilgesellschaftlichem Partner.

folgreicher Transferprozesse sowie offene Fragen aus dem Austausch im Plenum zu teilen. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden eingeladen, die gewonnenen Erkenntnisse in Form einer Reflexion in das folgende Tagungsprogramm und in ihre künftige Arbeit mitzunehmen.

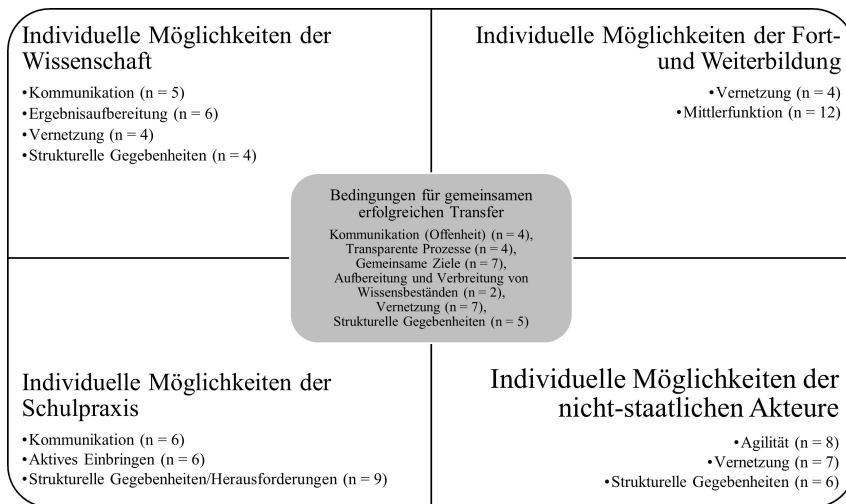
## 4 Auswertung

Mit den Reframing-Matrizen lagen schriftlich dokumentierte Ergebnisse der Gruppendiskussionen vor. Der empirische Teil des Beitrages umfasst die Auswertung der Reframing-Matrizen und die Analyse der daraus hervorgehenden Perspektiven je Akteursgruppe.

### 4.1 Datengrundlage und Auswertungsmethode

Es gingen  $N = 10$  Reframing-Matrizen in die Auswertung ein. In den Gruppen tauschten sich jeweils vier bis sechs Personen aus, sodass insgesamt  $N = 48$  Teilnehmende in die Analyse einbezogen wurden. Die Auswertung folgte der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022). Die Diskussionsergebnisse wurden jeweils nach den vier adressierten Perspektiven (Wissenschaft, Schulpraxis, Fort- und Weiterbildung, nicht-staatliche Akteure) sowie der übergeordneten Ebene (Gelingensbedingungen für gemeinsamen erfolgreichen Transfer) analysiert. Diese Ebenen wurden in einem deduktiven Schritt als Oberkategorien deklariert. Die schriftlichen Eintragungen in die Reframing-Matrizen erfolgten überwiegend in Form von Stichpunkten, welche die zu codierenden Segmente darstellten. Aus diesen Segmenten wurden induktiv Unterkategorien abgeleitet, die in der nachfolgenden Analyse weiterverarbeitet wurden. Abbildung 1 zeigt die Oberkategorien mit den entsprechenden Unterkategorien sowie jeweils die Häufigkeit der Nennung. Es wird deutlich, dass Aspekte der *Vernetzung*, der *Kommunikation* oder der *strukturellen Gegebenheiten* über mehrere Akteursgruppen als relevant angesehen wurden, wohingegen andere Aspekte wie *Agilität* oder *Mittlerfunktion* offenbar akteursspezifisch diskutiert wurden.

Abbildung 1: Aufbau des Kategoriensystems mit Häufigkeit der Codierungen



## 4.2 Ergebnisse

Die folgenden Ausführungen stellen die Ergebnisse der Auswertung der Reframing-Matrizen dar. Diese werden entlang den Oberkategorien präsentiert.

### Individuelle Möglichkeiten der Wissenschaft

Aus der Perspektive der Wissenschaft wird betont, dass in der *Kommunikation* auch andere Akteure zu berücksichtigen sind (Gruppe 8). Insbesondere Schulpraktiker\*innen seien in den Dialog einzubinden (Gruppe 9). Das erfordere, eine „gemeinsame Sprache [zu] finden“ (Gruppe 6), offen für das Feedback aus der Praxis und flexibel „in der Kommunikation / Kollaboration“ (Gruppe 1) zu sein.

In der Unterkategorie *Ergebnisaufbereitung* wird die Bedeutsamkeit der Weitergabe wissenschaftlicher Kenntnisse (Gruppe 2) benannt, die unterschiedlich gestaltet sein kann. Dies reicht von einer „kurzen Zusammenfassung“ bis hin zum Vorschlag, auch moderne (soziale) Medienkanäle zu nutzen (Gruppe 8), beispielsweise „mehr Transferbemühungen in das #instalehrerzimmer“ (Gruppe 5) zu investieren. Betont wird, dass wissenschaftliche Ergebnisse so zur Verfügung gestellt werden sollten, dass daraus Fort- und Weiterbildungen entwickelt werden können (Gruppe 7). Für die praxistaugliche Aufbereitung von Ergebnissen (Gruppe 6 und Gruppe 8) sollten „Schulpraktiker bei der Kontextualisierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Dialog“ (Gruppe 9) eingebunden werden.

Zur *Vernetzung* wurde diskutiert, wie der Kontakt zu Schulen hergestellt und begründet werden kann. Es sollen Wissensbestände verknüpft und Synergien

zwischen den Beteiligten genutzt werden. Dafür seien „Zugänge zu Schulen [zu erleichtern“ (Gruppe 3). „Hospitationen in der Schulpraxis“ (Gruppe 1) werden als eine konkrete Möglichkeit genannt. Zudem wurde festgestellt, dass Wissenschaft auch mit nicht-staatlichen Akteuren vernetzt ist (Gruppe 4).

Bezüglich *Struktureller Gegebenheiten (Hindernis)* werden die Personalstrukturen im Sinne „fehlender Dauerstellen“ sowie eine problematische finanzielle Förderung (Gruppe 2) beklagt. Die wissenschaftliche Logik wird insofern kritisiert, als dass Transferbemühungen mehr Anerkennung erfahren und darüber hinaus Anreize für Transferarbeit geschaffen werden sollten (Gruppe 5). Dabei sei es wichtig, Bedarfe aus der konkreten Schulpraxis mit Forschungsprojekten an den Universitäten zu verzahnen. Es werden Kooperationsstrukturen benannt, die den Austausch im Sinne einer „Börse“ ermöglichen (Gruppe 10).

### **Individuelle Möglichkeiten der Schulpraxis**

Im Kontext von *Kommunikation* wird zunächst auf eine kommunikative Haltung verwiesen. Dabei wird eine „Offenheit für Forschung, neue Ideen“ (Gruppe 8) eingefordert, die bis zu einem „Kulturwechsel hin zum gemeinsamen Lehren“ (Gruppe 4) reicht. Auf einer inhaltlichen Ebene werden Bedarfe und Bedürfnisse der Schulen als Gegenstand der Kommunikation expliziert (Gruppe 1).

Dass Kommunikation nicht allein als Offenheit gegenüber der Wissenschaft, sondern explizit bidirektional verstanden werden kann, wird in der Unterkategorie *Aktives Einbringen* deutlich. Transfer wird als ein Miteinander verstanden (Gruppe 8). Auch die Schulpraxis könne sich „aktiv bemühen [...] nachhaltige Transferprozesse zu entwickeln [und] sich nicht nur als Empfänger\*innen zu sehen“ (Gruppe 5). Qua ihrer „wissenschaftlichen/akademischen Ausbildung“ (Gruppe 6) verfügten Praktiker\*innen auch über eigene Expertise, die für den Transfer genutzt werden könne. Dies ermögliche es, Forderungen an die Wissenschaft hinsichtlich der Praxisrelevanz von Ergebnissen und der bestehenden zeitlichen Ressourcen zu formulieren (Gruppe 6).

*Strukturelle Gegebenheiten / Herausforderungen* aufseiten der Schulpraxis sind als weitere zentrale Transferbedingungen aufgeführt. So geht es um personelle und zeitliche Ressourcen, die nur eingeschränkt zur Verfügung stehen (Gruppe 2), auf der einen und Transferstrukturen innerhalb der Schule auf der anderen Seite. In Bezug auf die Transferstrukturen liegt der Fokus auf der „Weitergabe von Erlernem“ (Gruppe 1). Als konkrete Form, die Weitergabe im Kollegium umzusetzen, werden „Berichte über Fortbildungen / Mikrofortbildungen“ (Gruppe 8) benannt.

### **Individuelle Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung**

Bezogen auf *Vernetzung* sollen Fort- und Weiterbildung „Netzwerke mit Akteur\*innen aufbauen“ (Gruppe 2). Als notwendige Maßnahme dafür wird der

„Austausch mit Wissenschaft und Lehrkräften“ angesehen, um Wünsche der anderen Akteure zu ermitteln (Gruppe 8). Ein „stärkerer Austausch zwischen den Ländern“ wird gewünscht, um Ergebnisse und Produkte miteinander zu teilen (Gruppe 3).

Die *Mittlerfunktion* wird daran festgemacht, dass die Fort- und Weiterbildung eine „Schnittstelle zwischen Praxis und Wissenschaft“ darstelle, die den Prozess kontinuierlich begleiten könne (Gruppe 6). Damit verbunden ist der Wunsch, dass die Fort- und Weiterbildung „Erkenntnisse aus der Wissenschaft für Fortbildungen nutzen und für Lehrkräfte unterbrechen“ (Gruppe 2) soll. Diese Akteursgruppe sei insofern als „Brückenakteur“ geeignet, als dass sie die „Fragen der Praxis kennt und aktuelle Forschung in die Praxis bringt“ (Gruppe 7). Dafür müsse sie allerdings auch zwischen Wissenschaft und Praxis übersetzen (Gruppe 9). Akteure der Fort- und Weiterbildung könnten Bedarfe einzelner Schulen bündeln (Gruppe 2, Gruppe 3 und Gruppe 10) und für die unterschiedlichen Bezugssysteme aufbereiten (Gruppe 1 und Gruppe 5).

### **Individuelle Möglichkeiten der nicht-staatlichen Akteure**

Im Zusammenhang mit *Agilität* wird nicht-staatlichen Akteuren ganz allgemein „Offenheit, Flexibilität“ (Gruppe 8) sowie eine bestimmte „Innovationsbereitschaft“ (Gruppe 6) zugesprochen. Darüber hinaus wird deren Anpassungsfähigkeit benannt (Gruppe 6), die konkretisierend durch „Kurzfristigkeit“ (Gruppe 5) und „schnelles Handeln“ (Gruppe 6) gekennzeichnet sei. Bei aller Flexibilität wird es als wichtig benannt, „Transparenz über die Ziele, die verfolgt werden“ (Gruppe 3) herzustellen.

Überdies wird dieser Akteursgruppe zugesprochen, bestimmte transferrelevante Kontakte zu haben, diese in das gemeinsame Gespräch zu bringen (Gruppe 5) und somit maßgeblich deren Vernetzung zu fördern. Als Motiv für *Vernetzung* seitens der nicht-staatlichen Akteure wird „Lobby‘-Arbeit“ genannt, um „Ideen/Impulse“ (Gruppe 2) zusammenzutragen und mit den Mitteln „professionelle[r] Öffentlichkeitsarbeit“ (Gruppe 7) sichtbar zu machen.

Im Sinne *Struktureller Gegebenheiten* könnten die bestehenden Kontakte als „Ressource, externe Leute ein[zu]laden“ (Gruppe 8) betrachtet werden. Nicht-staatlichen Akteuren werden zudem ausgiebige finanzielle Mittel zugeschrieben (Gruppe 9), die es ermöglichen, „Reichweite und Einfluss“ (Gruppe 2) zu erzeugen. Im Zusammenhang mit der o. g. Agilität wird der Wunsch genannt, „vereinfachtere Strukturen für schnellere Umsetzung“ (Gruppe 6) vorzufinden. Dies impliziert, dass die vorliegenden Rahmenbedingungen unmittelbaren Lösungsansätzen entgegenstehen.

## Gelingensbedingungen für gemeinsam gestaltete Transferprozesse

Die deduktiv gebildete Oberkategorie Gelingensbedingungen für gemeinsam gestaltete Transferprozesse steht im Zentrum der Reframing Matrix. Zu diesem Punkt sollten die Gruppen Bedingungen des erfolgreichen Transfers benennen, welche alle Rollen gleichermaßen betreffen. Dementsprechend umfasst diese Oberkategorie ein Kontinuum an Motiven des gemeinsamen Transfers.

*Kommunikation (Offenheit)* wird abermals explizit als Gelingensbedingung benannt. Konkretisierend findet sich die Betonung eines dialogischen Austauschs (Gruppe 8 und Gruppe 9), der durch eine „gegenseitige Offenheit“ (Gruppe 8) gekennzeichnet sei.

*Gemeinsame Ziele* werden als weitere generische Bedingung für Transfer benannt. Betont wird das partizipative Moment (Gruppe 6), in dem ein „geteiltes Zielverständnis aller Involvierten“ (Gruppe 1) angestrebt wird. In einer Nennung wird das übergeordnete Ziel aller Beteiligten gewissermaßen vorweggegriffen: „Schulpraxis verbessern“ (Gruppe 7). Gleichzeitig wird herausgestellt, dass die Ziele möglichst konkret sein sollten (Gruppe 8). Die Zielfindung wird als aktiver Prozess der Beteiligten deklariert, der eine Bündelung und Koordination von Interessen, Bedarfen und Bedürfnissen sowie die Rollendefinition und Aufgabklärung umfasst (Gruppe 2, Gruppe 4 und Gruppe 10).

*Transparente Prozesse* zwischen den Beteiligten können gemeinsame Transferaktivitäten unterstützen. Kenntnisse über offenkundige Bedürfnisse und Bedarfe können ein Verständnis für die Möglichkeiten, aber auch Grenzen von Beteiligten aufbauen: „Niemand kann von dem/r anderen ein ‚perfektes‘ Konzept erwarten“, wichtig sei es, „gemeinsam partizipativ auf ein Ziel hin[zum]arbeiten und mit Imperfektionismus produktiv um[zum]gehen!“ (Gruppe 6).

Bezüglich der *Aufbereitung und Verbreitung von Wissensbeständen* wird nochmals betont, dass die „Multiplikation von Erlerntem/ Erprobtem“ (Gruppe 1) ein wichtiges Element im Transferprozess sei. Bestehende Wissensbestände seien zielgruppengerecht aufzubereiten (Gruppe 2).

*Vernetzung* als gemeinsame Transferbedingung erfüllt unmittelbar die Funktion des Austauschs (Gruppe 1 und Gruppe 5). In diesem Kontext wird proklamiert: „Akteure sollten Akteure kennen!“ (Gruppe 7). Ebenso wird der Vernetzung eine positive Wirkung auf die Nachhaltigkeit bzw. Langfristigkeit zugesprochen (Gruppe 1, Gruppe 2 und Gruppe 3). Der Aufbau von Kontakten und Beziehungen sei ein zentrales Transferelement (Gruppe 2).

Hier werden Verbindungen zu *Strukturellen Gegebenheiten* deutlich: Vernetzung brauche zeitliche sowie finanzielle Ressourcen (Gruppe 3 und Gruppe 5). Diese könnten in akkreditierte „Foren des Austauschs“ (Gruppe 1) fließen, die einen Raum für Vernetzung bieten. Wird der Teilnahme an Fortbildungen eine Transferfunktion zugesprochen, braucht es staatliche „Ermöglichungsstrukturen [...] zur Teilnahme an Fortbildungen“ (Gruppe 1). Erst ausreichend gegebene Res-

sourcen zur Verstetigung ermöglichen eine „[f]lexible langfristige Perspektive“ (Gruppe 10).

## 5 Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse in Beziehung zu bisherigen Erkenntnissen der Transferforschung gesetzt und dadurch präzisiert und kontextualisiert. Im zweiten Teil werden die Limitationen des vorgestellten Ansatzes umrissen, um eine Beurteilung der Aussagekraft der Ergebnisse zu ermöglichen.

### 5.1 Verortung der Ergebnisse im Transferdiskurs

Aus Perspektive der Educational Governance wird die Existenz verschiedener Bezugssysteme postuliert, die die handelnden Akteure mittels in ihnen herrschenden Interessen, Handlungslogiken und Anreizsystemen prägen (Altricher/Maag Merki 2016). Damit verbunden ist die Annahme, dass Interaktionen zwischen diesen unterschiedlichen Bezugssystemen, die aus einer systemtheoretischen Perspektive immer Resultate der sie umgebenden Rahmenbedingungen sind, Transferprozesse befördern oder behindern können (Maxwell/Sharples/Coldwell 2022).

Die Ergebnisse untermauern eine solche systemische Logik. Es wurde für Wissenschaft und Praxis ein Mangel an personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen diskutiert. Diedrich (2021) spricht hier von einem Kapazitätsproblem der Bildungspraxis bei der Wahrnehmung und Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse; für die Wissenschaft postulieren Bremm et al. (2018) Ressourcenkonflikte aufgrund der Verwertungslogiken in der Wissenschaft. Diese erweisen sich in der Wahrnehmung der Workshop-Teilnehmenden als konkrete Erscheinungsformen struktureller Hindernisse für Transferprozesse. An dieser Stelle wird deutlich, dass institutionalisierte Transferprozesse, die nicht ausschließlich auf dem Engagement einzelner Wissenschaftler\*innen beruhen sollen, systemischer Anpassungen bedürfen (Otto/Bieber/Heinrich 2019).

Jedoch zeigen sich auf dieser Grundlage auch spezifische Möglichkeiten der Akteure aus den unterschiedlichen Bezugssystemen. So wird etwa der Fort- und Weiterbildung – im Regelfall organisiert durch die den Bildungsministerien nachgestellten Landesinstitute bzw. Qualitätseinrichtungen der Länder – eine weitreichende Mittlerfunktion zugesprochen. Diese Rolle wird ihr explizit auch durch die Politik zugewiesen (KMK 2016) und von ihr selbst in Anspruch genommen (Bieber/Egyptien/Klein/Oechslein/Pikowsky 2018). Manitiuis (2023, S. 295) spricht in diesem Zusammenhang von „Evidenzverarbeitung“. Die unterschiedlichen Systemlogiken zeigen sich auch in den Möglichkeiten, die nicht-

staatlichen Akteuren im Vergleich zu den staatlichen Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zugesprochen werden. Ihr Handeln kennzeichnet aus Sicht der Workshop-Teilnehmenden Flexibilität, Innovationsfähigkeit und Agilität. Gleichzeitig lassen die Äußerungen Skepsis gegenüber dieser Akteursgruppe vermuten, da ihre Ziele unklar bzw. intransparent seien. Dies weist auf die Notwendigkeit einer „gemeinsame[n] Arbeits- und Innovationskultur einhergehend mit einer Verständnisbasis füreinander“ (Ebeling/Frank/Fritzsche/Roth-Grigori/Wagner 2021, S. 8) hin, um Skepsis ab- und Vertrauen aufzubauen.

Als in allen Akteursgruppen und übergreifend codierte Kategorien treten *Kommunikation* und *Vernetzung* als zentrale Gelingensbedingungen für Transferprozesse in den Vordergrund. Diese Prozesse erfordern institutionalisierte Schnittstellen (Diedrich 2021), die beispielsweise sogenannte Knowledge Broker\*innen einnehmen können (Rechsteiner/Kyndt/Compagnoni/Wullschlegler/Maag Merki 2024). Solche Schlagwörter sind weiter auszuschärfen, um für derlei Rollen konkrete Handlungsoptionen ableiten zu können (Pant 2024). So gilt es etwa zu klären, wie diese Prozesse auf der Makro-, Meso- und Mikroebene (national, regional und lokal) konkret ausgestaltet werden sollen (Maxwell et al. 2022). Konkrete Interaktionsprozesse zwischen den Akteuren des Bildungssystems sind empirisch jedoch häufig noch unterbelichtet (Otto et al. 2019).

Zusammenfassend waren die Teilnehmenden mithilfe des Workshopangebots in der Lage, unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen zur Mitwirkung an Transferprozessen aus den verschiedenen Perspektiven zu antizipieren. Gleichzeitig scheinen die Vorstellungen von den jeweiligen (systemischen) Bedingungen einzelner Akteursgruppen klarer zu sein als die anderer. An einigen Stellen bleiben die Äußerungen unpräzise, was auch dem allgemeinen Diskurs geschuldet sein dürfte (Pant 2024). Auch wenn hier ein künstlicher Rahmen des Austauschs geschaffen wurde, zeigen die Erfahrungen aus dem Workshop Potenziale einer Kommunikation auf, die es ermöglicht, akteurspezifische Bedürfnisse offenzulegen und so Interaktionsprozesse lösungsorientiert auszuhandeln.

## 5.2 Limitationen

Das beschriebene Vorgehen weist Limitationen in Bezug auf das Setting des Workshops, dessen Ausgestaltung und die methodische Auswertung auf.

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden des Workshops wurde durch den Rahmen einer wissenschaftlichen Tagung stark vorherbestimmt. Bis auf wenige Ausnahmen bestand der Kreis der Teilnehmenden ausschließlich aus Wissenschaftler\*innen. Diese Homogenität dürfte auch die Einsichten in die unterschiedlichen Bezugssysteme eingeschränkt haben. Zudem war eine wissenschaftliche Auswertung der Ergebnisdokumente bei der Planung des Workshops nicht explizit vorgesehen. Folglich stand bei der Erstellung der Materialien ihre

Auswertbarkeit nicht im Fokus. Diese Verwertbarkeit wäre bei einem weiteren Durchlauf von Anfang an mitzudenken.

Schließlich muss auch verdeutlicht werden, dass es sich bei den entstandenen Ergebnissen lediglich um antizipierte Möglichkeiten und Grenzen aus einer Außenperspektive handelt. Für mögliche weitere Durchläufe eines solchen Workshops wäre es daher wünschenswert, Expert\*innen für jede Perspektive unter den Teilnehmenden zu haben, um die teilweise vagen Äußerungen spiegeln und ausdifferenzieren zu können.

Es zeigen sich somit sowohl Bedarfe für eine weitere Reflexion der verschiedenen Perspektiven als auch die Notwendigkeit der konzeptuellen Weiterentwicklung und engermaschigen wissenschaftlichen Begleitung des Workshops. Dies könnte dazu beitragen, eine höhere Aussagekraft zum Potenzial solcher Formate zu erhalten.

## 6 Implikationen

Die Ergebnisse des dargestellten Workshops geben einen praktischen Einblick in die Notwendigkeit, die Perspektiven der Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems bei Transferprozessen zu berücksichtigen (Holzer/Grützmaker/Ludwig/Bacher/Dumont/Kampa/Krainer/Lüftenegger/Maaz/Pant/Prenzel/Spiel/Schober 2025, S. 163). Diese Erkenntnis wird im folgenden Abschnitt in Implikationen für Transfervorhaben übersetzt. An Beispielen wird abschließend illustriert, wie der *Kompetenzverbund lernen:digital* diese Implikationen adressiert.

### 6.1 Implikationen für Transfervorhaben

Anhand der ausgewerteten Workshop-Ergebnisse wird deutlich, dass es in komplexen Transferprojekten die Logiken, Interessen und Erwartungen – und daraus hervorgehende Möglichkeiten und Grenzen der Mitwirkung – unterschiedlicher Akteure zu berücksichtigen gilt. Für die Vermittlung zwischen diesen unterschiedlichen Perspektiven mit ihren bereits aufgezeigten Eigenlogiken sind spezifische Vermittlungsprozesse nötig, die von sogenannten Brückenakteuren gestaltet werden können (Rechsteiner et al. 2024). Es erscheint sinnvoll, zielgerichtete Gesprächssettings zu initiieren, die die Voraussetzungen auf den unterschiedlichen Ebenen kanalisieren, zu Reflexion anregen und so gemeinsam getragene Entscheidungen ermöglichen (siehe etwa Geigle 2024; Geigle/Bremm 2024). Eine besondere Rolle kann dabei externen Institutionen zukommen, die aus einer neutralen Position heraus Prozesse moderieren und koordinieren können (Holzer et al. 2025, S. 158). Als zentral wird in diesem Prozess das Aufbau-

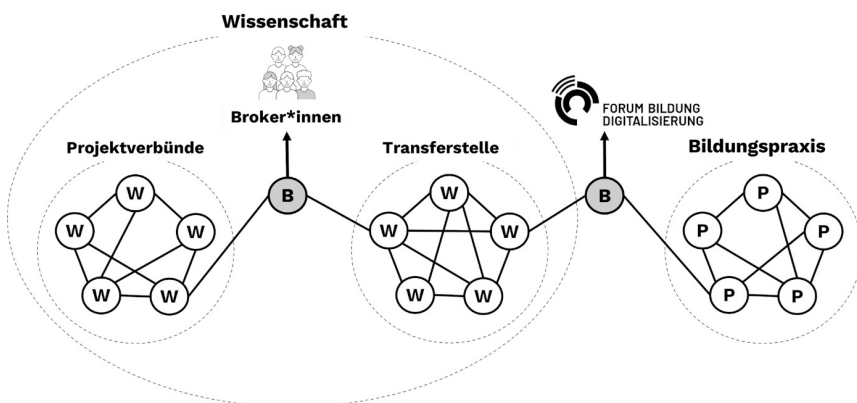
en einer Vertrauensbasis verstanden, die bei allen Möglichkeiten der digitalen Kommunikation am besten in persönlicher Interaktion aufgebaut werden kann (Gruber/Hargittai/Nguyen 2022). Treffen, die an den lokalen Arbeitskontext einzelner Akteur\*innen andocken, wird ein besonderes Potenzial beigemessen (Holzer et al. 2025, S. 165).

## 6.2 Beispielhafte Umsetzung im Kompetenzverbund lernen:digital

Der *Kompetenzverbund lernen:digital* strebt an, forschungsbasierte Fortbildungs- und Schulentwicklungsangebote für die Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildungspraxis zu verankern (Scheiter/Richter 2024). Dafür entwickeln 24 wissenschaftliche Projektverbände Materialien und Konzepte, die über die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder ihren Weg in die Praxis finden sollen.

Zur Vermittlung zwischen diesen Akteuren und ihren Perspektiven sind Brückenfunktionen, wie sie bereits beschrieben wurden, an zwei Stellen explizit angelegt (siehe Abb. 2). Sogenannte Broker\*innen vernetzen die insgesamt 24 Projektverbände mit der Transferstelle, ermitteln inhaltliche Synergien und bündeln die entwickelten Angebote für den Transfer in die Praxis. Diese Disseminationsprozesse werden durch vielfältige Veranstaltungsformate flankiert, die insbesondere die regionalen Voraussetzungen in den Bundesländern berücksichtigen (Scheiter/Richter 2024). Diese werden vom Forum Bildung Digitalisierung als externem zivilgesellschaftlichen Partner im Kompetenzverbund durchgeführt und moderiert.

Abbildung 2: Brückenakteure im Kompetenzverbund lernen:digital (Serpemen/Scherzinger/Schmäing 2025; nach Neal et al. 2015)



Als beispielhaftes Format kann die lernen:digital-Roadshow angeführt werden, in deren Rahmen Vertreter\*innen der lernen:digital-Transferstelle länderspezifisch vor Ort mit Akteuren der Lehrkräftebildung in den Austausch kommen. Die Veranstaltungsreihe ermöglicht es, institutionelle Strukturen offenzulegen, Erwartungen zu thematisieren und so zur Rollenklärung beizutragen (Farrell et al. 2019). Die Broker\*innen des Kompetenzverbands verantworten die Kommunikation mit den Projektverbänden und sorgen so dafür, dass diese (bei Veranstaltungen wie der lernen:digital-Roadshow) frühzeitig mit der Zielgruppe ihrer Angebote in Kontakt kommen und ihre Maßnahmen an die jeweiligen Bedürfnisse anpassen können. Die Rückmeldungen zu dieser Veranstaltungsreihe fließen wiederum in die Gestaltung weiterer Formate ein.

## Literatur

- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–27 (= Educational Governance).
- Bieber, Götz/Egyptien, Eugen L./Klein, Günter/Oechslein, Karin/Pikowsky, Birgit (2018): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. [https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier\\_Transfer\\_31.10.18.pdf](https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf) (Abfrage: 29.07.2025).
- Bormann, Inka/Heinrich, Martin/Hamborg, Steffen/Lambrecht, Maïke/Nikel, Jutta/Haker, Christoph/Brüsemeister, Thomas (2016): Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. In: Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Qualitative Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7–41 (= Educational Governance).
- Breiter, Andreas/Welling, Stefan (2010): Integration digitaler Medien in den Schulalltag als Mehrebenenproblem. In: Eickelmann, Birgit (Hrsg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Münster/München/Berlin: Waxmann, S. 13–26.
- Bremm, Nina/Hillebrand, Annika/Manitius, Veronika/Jungermann, Anja (2018): Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen. In: Transfer Forschung – Schule 4, H. 4, S. 133–141.
- Da'a's, Rima'a (2024): Understanding How Charismatic School Leaders Affect a Teacher's Readiness for Change: The Role of Perspective-Taking. In: Journal of Research on Leadership Education 19, H. 1, S. 28–52.
- De Bono, Edward (2000): Six thinking hats. London: Penguin Books.
- Diedrich, Martina (2021): Eine verhängnisvolle Affäre? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis. In: Kemethofer, David/Reitinger, Johannes/Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Münster/New York: Waxmann, S. 19–32 (= Beiträge zur Bildungsforschung, Band 7).
- Duveneck, Anika/Schlingensiepen-Trint, Karina/Schmachtel, Stefanie (2021): Perspektivwechsel. Methode für multiperspektivische Zusammenarbeit im Bildungsbereich. Düsseldorf: Landesjugendring NRW e. V. [https://www.ljr-nrw.de/wp-content/uploads/2021/11/Perspektivwechsel\\_Methode-multiperspektivische-Zusammenarbeit\\_2021.pdf](https://www.ljr-nrw.de/wp-content/uploads/2021/11/Perspektivwechsel_Methode-multiperspektivische-Zusammenarbeit_2021.pdf) (Abfrage: 29.07.2025).

- Ebeling, Johanna/Frank, Andrea/Fritzsche, Kathleen/Roth-Grigori, Alexander/Wagner, Barbara (2021): EdTech-Start-ups und Bildungsinstitutionen zusammenbringen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Hauck-Thum, Uta/Maaz, Kai (2024): Navigator Bildung Digitalisierung. Konzeptionierung und Orientierung zum Stand der digitalen Transformation im schulischen Bildungsbereich in Deutschland. Berlin: Forum Bildung Digitalisierung. <https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2024/08/240828-FBD-Navigator-Bildung-Digitalisierung.pdf> (Abfrage: 29.07.2025).
- Falk, Dennis R./Johnson, David W. (1977): The effects of perspective-taking and egocentrism on problem solving in heterogeneous and homogeneous groups. In: *The Journal of Social Psychology* 102, H. 1, S. 63–72.
- Farrell, Caitlin C./Harrison, Christopher/Coburn, Cynthia E. (2019): „What the Hell Is This, and Who the Hell Are You?“ Role and Identity Negotiation in Research-Practice Partnerships. In: *AERA Open* 5, H. 2.
- Farrell, Caitlin C./Penuel, William R./Allen, Annie/Anderson, Eleanor R./Bohannon, Angel X./Coburn, Cynthia E./Brown, Stephanie L. (2022): Learning at the Boundaries of Research and Practice: A Framework for Understanding Research – Practice Partnerships. In: *Educational Researcher* 51, H. 3, S. 197–208.
- Förscher, Annina (2018): Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda. Eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. In: *Pädagogische Korrespondenz* 58, S. 31–52.
- Geigle, Iris (2024): Neues Gesprächssetting für die datenbasierte Ganztagschulentwicklung. Bericht aus einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation. Vortrag auf der Tagung Digitale Transformation für Schule und Lehrkräftebildung gestalten. Potsdam.
- Geigle, Iris/Bremm, Nina (2024): Aushandlungsprozesse zwischen Gestaltungswunsch und System-Wirklichkeit. Transformation ermöglichen und/oder steuern an der Schnittstelle von Evaluation, Aufsicht und Akteurinnen aus der Schulpraxis. Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Nürnberg.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, H. 1, S. 7–20.
- Gruber, Jonathan/Hargittai, Eszter/Nguyen, Minh Hao (2022): The value of face-to-face communication in the digital world: What people miss about in-person interactions when those are limited. In: *Studies in Communication Sciences* 22, H. 3, S. 417–435.
- Hense, Julia/Lüber, Klaus (2024): Bildungsverwaltung in Deutschland – Innere und äußere Schulangelegenheiten im Dialog. Berlin: Forum Bildung Digitalisierung. <https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2024/01/240129-FBD-Impulspapier-Bildungsverwaltung-in-Deutschland.pdf> (Abfrage: 29.07.2025).
- Hoever, Inga J./Van Knippenberg, Daan/Van Ginkel, Wendy P./Barkema, Harry G. (2012): Fostering team creativity: Perspective taking as key to unlocking diversity’s potential. In: *Journal of Applied Psychology* 97, H. 5, S. 982–996.
- Holzer, Julia/Grützmaker, Luisa/Ludwig, Sina/Bacher, Johann/Dumont, Hanna/Kampa, Nele/Krainer, Konrad/Lüftenegger, Marko/Maaz, Kai/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred/Spiel, Christiane/Schober, Barbara (2025): Bildung gemeinsam gestalten: Empfehlungen für Projekte in Kooperation zwischen der Wissenschaft, Politik und Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 28, S. 151–179.
- KMK (Hrsg.) (2016): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Köln: Carl Link.
- Ku, Gillian/Wang, Cynthia S./Galinsky, Adam D. (2015): The promise and perversity of perspective-taking in organizations. In: *Research in Organizational Behavior* 35, S. 79–102.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa (= Grundlagentexte Methoden).

- Manitius, Veronika (2023): Transferarbeit von Landesinstituten als „Evidenzverarbeitung“. In: Besa, Kris-Stephen/Demski, Denise/Gesang, Johanna/Hinzke, Jan-Hendrik (Hrsg.): Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer\*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 285–297 (= Educational Governance).
- Maxwell, Bronwen/Sharples, Jonathan/Coldwell, Mike (2022): Developing a systems-based approach to research use in education. In: *Review of Education* 10, H. 3.
- Mohrman, Susan Albers/Gibson, Cristina B./Mohrman Jr., Allan M. (2001): Doing Research That Is Useful to Practice: A Model and Empirical Exploration. In: *Academy of Management Journal* 44, H. 2, S. 357–375.
- Muders, Sonja/Spoden, Christian (2022): Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Wie die Zusammenarbeit auf Augenhöhe gelingen kann. In: *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 29, H. 3, S. 22–25.
- Ng, Thomas W. H./Hsu, Dennis Y./Parker, Sharon K. (2021): Received Respect and Constructive Voice: The Roles of Proactive Motivation and Perspective Taking. In: *Journal of Management* 47, H. 2, S. 399–429.
- Otto, Johanna/Bieber, Götz/Heinrich, Martin (2019): Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 111, H. 3, S. 310–321.
- Pant, Hans Anand (2024): *Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis – Unterschiedliche Logiken, gemeinsame Ziele*. Berlin: Bertelsmann Stiftung; [https://wp.table.media/wp-content/uploads/2024/10/31164348/TM\\_Bildung\\_Thesenpapier.pdf](https://wp.table.media/wp-content/uploads/2024/10/31164348/TM_Bildung_Thesenpapier.pdf) (Abfrage: 06.08.2025).
- Rechsteiner, Beat/Kyndt, Eva/Compagnoni, Miriam/Wullschleger, Andrea/Maag Merki, Katharina (2024): Bridging gaps: a systematic literature review of brokerage in educational change. In: *Journal of Educational Change* 25, H. 2, S. 305–339.
- Scheiter, Katharina/Richter, Dirk (2024): Wissenschaft und Praxis im Dialog für die Gestaltung der digitalen Transformation im schulischen Bildungssystem: der Kompetenzverbund lernen:digital. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 116, H. 3, S. 283–288.
- Schmiedl, Friederike Luise (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. In: *Bildungsforschung* 2.
- Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus/Hetfleisch, Petra/Goeze, Annika (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, H. 1, S. 9–59.
- Serpemen, Aysegül/Scherzinger, Luisa/Schmäing, Till (Januar 2025): Interdisziplinäre Transferstrategien im Kompetenzverbund lernen:digital. Vortrag auf der GEBF-Tagung Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Herausforderungen: Interdisziplinäre Beiträge aus der Bildungsforschung. Mannheim.
- Serrat, Olivier (2017): *The Reframing Matrix*. In: *Knowledge Solutions*. Singapore: Springer, S. 305–306.
- Watling Neal, Jennifer/Neal, Zachary P./Kornbluh, Mariah/Mills, Kristen J./Lawlor, Jennifer A. (2015): Brokering the Research-Practice Gap: A typology. In: *American Journal of Community Psychology* 56, H. 3–4, S. 422–435.

# Heute lernen, was für morgen wichtig ist?

## Zur zeitlichen Dimension von Transferprozessen in der Pädagogik

Tuğçe Kalaycı-Warnecke

**Zusammenfassung:** Der Begriff Transfer bezeichnet im wörtlichen Sinne das (Hin-)Übertragen von etwas und impliziert damit die Vorstellung eines Ortswechsels. Aus pädagogischer Perspektive legt dieses Verständnis nahe, dass Wissen oder Gelerntes – vergleichbar mit physischen Gegenständen – von einer Person auf eine andere, von der Theorie in die Praxis oder von einem Kontext in einen anderen „übertragen“ werden kann. Pädagogische Transferprozesse in Erziehungs-, Bildungs- und Lernzusammenhängen erschöpfen sich jedoch nicht in einer räumlichen Verschiebung, sondern vollziehen sich zugleich in der Zeit. Der Beitrag untersucht die These, dass Transferprozesse eine wesentliche zeitliche Dimension aufweisen, die auf grundlegende Fragen der pädagogischen Zeitlichkeit verweist. Im Fokus stehen dabei zwei Transferformen, die hinsichtlich ihrer zeitlichen Struktur eingehender analysiert werden: der Wissenstransfer und der Lerntransfer.

Während der Wissenstransfer die Weitergabe von Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen zwischen Personen beschreibt und aus pädagogischer Perspektive zudem die Vermittlung von Normen und Werten – insbesondere von einer Generation zur nächsten – umfasst, bezieht sich der Lerntransfer auf die Übertragung und Anwendung der in einem spezifischen Lernkontext erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in zukünftigen Situationen und Kontexten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage, wie Wissen und Lernen heute auf ein Morgen vorbereiten können, dessen Bedeutung sich erst im Verlauf der Zeit erschließt.

**Schlagwörter:** Zeitlichkeit, Temporalität des Lernens, Historizität des Wissens, Lerntransfer, intergenerationeller Wissenstransfer, Zukunft

### 1 Einleitung: Zeit und Transfer in der Pädagogik

Transfer stellt zunächst keinen genuin pädagogischen Terminus dar und erfährt in der Disziplin der Pädagogik eine äußerst divergierende Verwendung, „was zum einen die Gefahr von Verwechslungen und Missverständnissen birgt, zum ande-

ren dazu beiträgt, dass es trotz einer langen Forschungstradition bis heute keinen Konsens darüber gibt, ob und unter welchen Bedingungen Transfer überhaupt auftritt“ (Mähler/Stern 2018, S. 842).

Gemäß einer logistischen Interpretation wird Transfer im Wortsinn als *etwas* verstanden, das von einem Ort zu einem anderen gebracht wird, sodass er mit einem „Ortswechsel“ assoziiert wird (Hoffmann 2023, S. 26). In dieser Lesart als Metapher des Ortes legt Transfer nahe, dass Wissen oder Erlerntes wie ein physischer Gegenstand von Person zu Person, aus der Theorie in die Praxis, von einem Kontext in einen anderen oder eben von heute auf morgen hinübergebracht (lat. *transferre*) werden kann. Im pädagogischen Kontext erweist sich diese Vorstellung eines linearen Transports von Wissen und Erlerntem jedoch als verkürzend, da sie den Transfer auf ein einfaches Modell der Informationsübertragung reduziert (vgl. Hof 2003, S. 33). Der Transfer in Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen umfasst jedoch nicht nur einen Wechsel des Ortes, sondern auch einen Wechsel der Zeit. Im Folgenden soll der Blick daher vom Bild des Ortswechsels auf die zeitliche Dimension von Transferprozessen gelenkt werden. Der Beitrag geht der These nach, dass pädagogischen Transferprozessen ein grundlegendes zeitliches Moment eingeschrieben ist, das auf genuin pädagogische Zeitfragen verweist.

Obwohl Zeit für Erziehung, Bildung und Lernen konstitutiv ist, wurde sie in der pädagogischen Theoriebildung bislang nur randständig behandelt, sodass eine eigenständige Zeittheorie der Pädagogik oder eine systematische pädagogische Zeitforschung weitgehend fehlt (vgl. Schmidt-Lauff 2012, S. 16). Gleichwohl werden zeitliche Strukturen und Vorstellungen in vielen pädagogischen Konzepten und Praktiken implizit mitgedacht, beispielsweise in der Kategorisierung des Lebenslaufs in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter, in der Reflexion über den Zeitaufwand pädagogischer Prozesse sowie in der zeitlichen Strukturierung von Unterrichtseinheiten. Zeit fungiert somit zwar nicht als eigenständiger Grundbegriff der Pädagogik, wird jedoch auf vielfältige Weise thematisiert (vgl. Tenorth 2006, S. 59). Vor diesem Hintergrund erscheint auch eine eingehende Betrachtung des Konzepts des Transfers hinsichtlich der darin zum Tragen kommenden zeitlichen Dimension als sinnvoll.

Zum einen erfolgt der Transfer von Wissen, Fähigkeiten, Normen und Werten zumeist zwischen der älteren und jüngeren Generation<sup>1</sup> und basiert somit auf einer zeitlichen Diskrepanz zwischen diesen. Zum anderen stellt sich die Frage nach dem Zukunftsbezug pädagogischen Handelns: Bildung und Erziehung sind

---

1 Zwar steht im Beitrag der Lern- und Wissenstransfer zwischen älterer und jüngerer Generation im Mittelpunkt, gleichwohl gilt: Nicht nur Jüngere lernen von Älteren, auch umgekehrt sind im Sinne eines intergenerationellen Lernens Erfahrungsgewinne möglich. Darüber hinaus kommt auch dem Lernen unter Peers eine zentrale Bedeutung zu. Pädagogische Transferprozesse sind insofern grundsätzlich wechselseitig angelegt und nicht ausschließlich richtungsgebunden.

per definitionem auf die Zukunft ausgerichtet, die jedoch unvorhersehbar bleibt. Im Folgenden werden daher zwei pädagogisch relevante Formen des Transfers hinsichtlich ihrer zeitlichen Interdependenz näher beleuchtet, nämlich die Zeit im Wissenstransfer und die Zeit im Lerntransfer. Transfer wird hier im Sinne eines Übertragungsprozesses verstanden, der sich in zeitlichen Strukturen und Spannungen vollzieht. Obwohl die Begriffe Wissenstransfer und Lerntransfer häufig synonym verwendet werden, indem Transfer „gleichbedeutend mit den deutschen Termini Übungs- oder Lernübertragung“ (Wulf 1984, S. 590) verstanden wird, ist ihre Differenzierung für die folgenden Überlegungen wesentlich, da sich in ihnen unterschiedliche zeitliche Dimensionen abzeichnen:

„Wohingegen der Begriff ‚Wissenstransfer‘ ein Übertragen bestehenden Wissens beschreibt, benennt der Begriff ‚Lerntransfer‘ die Übertragung von Prozessen des Lernens“ (Kollhoff 2021, S. 2).

Während der Wissenstransfer die Weitergabe von Wissen zwischen Personen beschreibt, stellt der Lerntransfer eine spezielle Form des Transfers dar und bezeichnet die Transferleistung von in einem spezifischen Lernkontext erlerntem Wissen und Fähigkeiten auf andere, neue Situationen und Kontexte. In diesem Zusammenhang stellt sich als zentrale Frage: Kann heute gelehrt und gelernt werden, was erst morgen Relevanz erlangen wird?

## 2 Zeitliche Dimensionen des Wissenstransfers

Der Begriff Wissenstransfer verweist auf Lernprozesse, in denen das Lernen als ein auf die Sache bezogenes „Wissen-Lernen“ verstanden wird, d. h., die Sache selbst steht im Zentrum der Auseinandersetzung (vgl. Göhlich / Wulf / Zirfas 2014). Der Transferbegriff ist eng mit dem Konzept des Tradierens verknüpft, da beide Termini den Grundgedanken des Übertragens teilen, was sich auch etymologisch am gemeinsamen Präfix trans- (lat. für über) zeigt. Das Tradieren impliziert eine zeitliche Dimension, da es das bewusste Überliefern von Wissen, Kultur, Werten und Erfahrungen von einer Generation an die nächste beschreibt. Diese Zeitlichkeit spiegelt sich in pädagogischen Wissenstransferprozessen auf mehreren Ebenen wider: Zum einen besteht in der Regel eine deutliche Altersdifferenz zwischen den Wissensgebenden und den Wissensnehmenden. Zum anderen ist das weitergegebene Wissen nicht als zeitlos zu begreifen, sondern in spezifische historische und kulturelle Kontexte eingebettet.

## 2.1 Generationeller Wissenstransfer

Das genuin pädagogische Verhältnis zwischen der älteren und jüngeren Generation ist dadurch geprägt, dass Kindern von Geburt an Wissen, Werte und Fähigkeiten vermittelt werden müssen:

„Der Mensch ist somit angewiesen auf das (mühsame) Aneignen von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Erfahrungen und Übungen, auf den Erwerb von (lebenserhaltenden) Praktiken und Techniken und auf die Tradierung des Gelernten, des Wissensbestands an Bildung und Kultur von Generation zu Generation“ (Zirfas 2004, S. 10 f.).

Aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive ist der Mensch schließlich nicht nur erziehungs- und bildungsbedürftig sowie -fähig, sondern zugleich lernfähig und -bedürftig sowie ein lehrendes und unterrichtendes Wesen (vgl. Zirfas 2018, S. 140). Der Wissenstransfer vollzieht sich daher als generationenübergreifender Prozess. Er umfasst dabei nicht nur explizit gelehrt Inhalte, sondern auch implizite kulturelle Praktiken und Überlieferungen, „ererbte Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte, Einstellungen“ (Mannheim 1928/2017, S. 100), die auch unbewusst tradiert werden. Bereits im Begriff der Erziehung, welche die Rahmenbedingungen für das Lernen schafft, ist diese intergenerative Beziehung inhärent: In einem engen Verständnis kann Erziehung als „zielgerichtetes, sogar planmäßiges, zumeist auch bewusstes Tun von Erwachsenen an Kindern und Jugendlichen“ (Dolch 1964, S. 361 f.) beschrieben werden. Die Erziehung und das Lernen vollziehen sich in unterschiedlichen Kontexten: in der Familie durch die Eltern, in Kindertageseinrichtungen durch pädagogische Fachkräfte, in der Schule durch Lehrpersonen und in der Hochschule durch Dozierende. Dieses pädagogische Verhältnis zwischen Educans und Educandus, zwischen Lehrenden und Lernenden, ist zumeist sowohl durch eine Altersdifferenz als auch durch eine strukturelle Asymmetrie geprägt (vgl. Zirfas 2018, S. 170).

Vor diesem Hintergrund rückt mit Blick auf die zeitliche Dimension des Wissenstransfers das Verhältnis zwischen älterer und jüngerer Generation in den Fokus, welches sich mit der folgenden Frage Schleiermachers auf den Punkt bringen lässt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 9). Die Beantwortung dieser Frage berührt den Kern der ethischen Verantwortung der älteren Generation gegenüber der jüngeren. Diese Aufgabe – die „Notwendigkeit des steten Tradierens, Übertragens des ererbten Kulturgutes“ (Mannheim 1928/2017, S. 100) über historische Zeiträume hinweg – obliegt somit primär der älteren Generation. Die Weitergabe von Wissen sowie Normen und Werten an die nachfolgenden Generationen stellt dabei eine elementare kulturelle und soziale Praxis dar, die Schleiermacher wie folgt begründet:

„nicht nur, daß jede folgende Generation hinter der früheren sehr zurückbleiben würde, wenn die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere fehlte, sondern auch, daß jede Generation von vorn anfangen müßte und etwas tun, was vorher schon getan wäre; und es könnte von der Entwicklung des Menschengeschlechts keine Rede sein“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 12).

Daraus lässt sich einerseits im generationellen Wissenstransfer eine zeitliche Entlastung für die jüngere Generation ableiten, die sich das Wissen der älteren Generation nicht gänzlich neu aneignen muss – wenngleich sie es selbstständig verstehen und reflektieren sollte. Andererseits konstituiert diese soziale Praxis den Nährboden jeder kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschrittsidee. Im Prozess des Wissenstransfers wird Wissen schließlich nicht nur inhaltlich vermittelt, sondern auch im zeitlichen Sinne tradiert – von einem Gestern ins Heute und mit Blick auf ein zukünftiges Morgen.

## 2.2 Zeitliche Einbettung des Wissenskanons

Mit der Verantwortung der älteren Generation für die Tradierung geht auch einher, dass sie maßgeblich darüber entscheidet, welches Wissen, welche Kulturtechniken, Fähigkeiten und Kenntnisse als zentral gelten und weitergegeben werden sollen:

„Die Geschichte der Pädagogik ist eine Geschichte der Erwachsenen: Diese definieren, was Kindheit, Erwachsensein, Erziehung, Bildung und Moral zu sein haben“ (Zirfas 2004, S. 15).

Das generationell weitergegebene Wissen ist dabei in Tradition eingebettet und manifestiert sich in einem spezifischen Wissenskanon, der festlegt, welches Wissen als bewahrenswert gilt und somit Teil kollektiver Transferprozesse wird:

„Der Kanon ist auf Wiederholung angelegt, biografisch-lebensgeschichtlich, sozialbiografisch und zuletzt gattungsgeschichtlich. Er artikuliert das kulturelle Gedächtnis (vgl. Assmann 1992); das, was nicht vergessen werden darf, damit wir nicht verblöden und wieder verwildern“ (Prange 2007, S. 174).

Im Kontext pädagogischer Institutionen kommt dem Kanon in spezifischen Curricula eine bedeutende Funktion zu: Er ist eine „systematisierte und didaktisierte Version des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft. In ihm wird benannt, was die ältere Generation der jüngeren an Wissen überliefern will und was diese erhalten und ggf. weiterentwickeln soll“ (Zirfas 2014, S. 47).

Der Wissenskanon ist dabei zeitlich geprägt, denn die Bedingungen seiner Entstehung, Bewertung und Relevanz unterliegen einem stetigen Wandel, der durch historische, gesellschaftliche, kulturelle und wissenschaftliche Entwicklungen beeinflusst wird. Demgemäß ist Wissen Gegenstand von Aushandlungsprozessen und seine Kanonisierung immer ein „Kanon auf Zeit und Widerruf“ (Prange 2007, S. 177).

Diese Zeitgebundenheit zeigt sich nicht nur in der Auswahl des Wissens, sondern auch in seiner gesellschaftlichen Akzeptanz. Denn auch vermeintlich *wahres* Wissen setzt sich nicht zwangsläufig und unmittelbar durch, sondern bedarf einer signifikanten Zeitspanne, um sich zu bewähren – dies gilt in besonderer Weise auch für pädagogisches Wissen (vgl. Thompson 2020, S. 33). Wissen ist träge und seine Implementierung gestaltet sich zumeist langsamer als gemeinhin angenommen. Der Wissensfortschritt ist folglich ein historisch, sozial und zeitlich eingebetteter Prozess (vgl. ebd., S. 31).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich der Wissenskanon in einem zeitlichen Spannungsfeld bewegt: zwischen Tradierung und Transformation, zwischen der Bewahrung vergangener Wissensbestände und ihrer Anpassung an gegenwärtige sowie zukünftige Anforderungen. Einerseits liegt es in der Natur eines Kanons, dass er sich auf bewährte, *ältere*, historisch etablierte Wissensbestände stützt. Andererseits muss er fähig sein, neue gesellschaftliche Herausforderungen, wie gegenwärtig beispielsweise die Globalisierung, Digitalisierung oder Klimakrise, aufzunehmen (vgl. Brinkmann 2024, S. 9). Mit zunehmender zeitlicher Distanz verändert sich nicht nur der Anwendungs- und Übertragungskontext, sondern auch die Relevanz und Gültigkeit von Wissen. Ein zeitgemäßer Wissenskanon muss folglich sowohl berücksichtigen, was aktuell von Bedeutung ist, als auch antizipieren, welches Wissen künftig an Bedeutung gewinnen könnte. Gerade diese Verbindung von historischer Tiefe und zukunftsorientierter Offenheit ist für den pädagogischen Wissenstransfer konstitutiv.

Resümierend lässt sich sagen, dass Wissenstransfer sowohl durch die Differenz zwischen den Generationen als auch durch die Zeitgebundenheit des vermittelten Wissens geprägt ist. Der generationelle Wissenstransfer ist nicht statisch, sondern als ein zeitlich strukturierter, dynamischer und sozial eingebetteter Prozess zu verstehen. Die Entstehung, Weitergabe und Etablierung von Wissen vollziehen sich in pädagogischen wie wissenschaftlichen Kontexten im Zusammenspiel historischer Rahmenbedingungen, sozialer Praktiken und kollektiv geteilter Deutungsmuster. Kanonbildungen und -verschiebungen sind Ausdruck dieser Prozesse des Erinnerns und Vergessens und machen die historische Situiertheit von Wissen sichtbar. Die Zeitlichkeit erweist sich dabei nicht lediglich als äußere Rahmenbedingung, sondern als konstitutives Moment für die Vermittlung, Bewertung und Weiterentwicklung von Wissen. Das Tradieren als spezifische Form des Wissenstransfers verweist somit nicht nur auf die Weitergabe von Inhalten,

sondern ist immer auch in ein Geflecht zeitlicher Relationen zwischen den Generationen eingebettet.

### 3 Zeitliche Dimensionen des Lerntransfers

In der anschließenden Betrachtung rücken zeitliche Aspekte des Lerntransfers in den Mittelpunkt: Nicht mehr die Weitergabe von Wissen durch die ältere Generation steht im Zentrum, sondern der Umgang der jüngeren Generation mit dem bereits Gelernten. Der Fokus verschiebt sich damit, „weg von den Gebenden und dem (Weiter-)Gegebenen auf die Nehmenden und ihre Relation zueinander. Gefragt wird nun nicht nur danach, wer wie gibt, sondern auch danach, wer wie nimmt“ (Brinkmann 2020, S. 10). In diesem Zusammenhang lässt sich Lerntransfer als ein „Können-Lernen“ begreifen (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2014). Dabei geht es nicht um die bloße Wissensaneignung, sondern „um verkörperlichte Handlungsfähigkeit, um eine bis zum Automatismus entwickelbare Prozessgewissheit“, die „nicht vom könnenden Akteur gelöst werden kann“ (Zirfas 2018, S. 48). Diese Perspektivverschiebung eröffnet den Blick auf zentrale zeitbezogene Dimensionen des Lernens: Zum einen auf die zeitliche Struktur von Lernprozessen, insbesondere im Rahmen des lebenslangen Lernens als Ausdruck kontinuierlicher Wissensaneignung, zum anderen auf die zeitliche Differenz zwischen dem ursprünglichen Entstehungskontext von Lerninhalten und ihrer späteren Anwendung in neuen, zeitlich versetzten und oft unvorhersehbaren Situationen unter Rückgriff auf das zuvor Erlernte.

#### 3.1 Zeitlichkeit des Lernens

„Lernen und Zeit stehen in einem vielschichtigen Verhältnis“ (Brinkmann 2020, S. 197), wie sich insbesondere in historischer Perspektive zeigt, insofern Lernprozesse in spezifische kulturelle und gesellschaftliche Zeitkonzepte eingebettet sind. Bereits in der Antike begegnen uns zwei unterschiedliche Konzepte des Lernens, die beide von zeitlichen Dimensionen durchzogen sind. Bei Platon ist Lernen eng mit seiner Anamnesislehre verknüpft (vgl. Platon 1993). Der Mensch muss eine zeitliche Distanz überwinden, um sich an die Ideen zu erinnern, die seine Seele bereits durch die vorgeburtliche Ideenschau erfahren hat (vgl. Kalaycı 2023, S. 114). In diesem Sinne lässt sich Lernen als ein innerer Transferprozess verstehen – nicht im Sinne einer Weitergabe von Wissen zwischen Personen, sondern als eine „theoretisch-kontemplative Bemühung um Selbsterkenntnis“ (Böhm/Seichter 2018, S. 312). Demgegenüber betont Aristoteles stärker den aktiven Aneignungsprozess: Lernen bedeutet für ihn vor allem das Aufnehmen und Speichern von Wissen (vgl. Aristoteles 2017). Dabei rückt er die „technisch-

praktische Verarbeitung und Nutzung von Informationen“ (Böhm/Seichter 2018, S. 312) in den Vordergrund. In beiden antiken Positionen wird deutlich: Lernen ist untrennbar mit Zeitlichkeit verbunden – sei es durch das Erinnern an Vergangenes oder durch die Anwendung in einer noch ungewissen Zukunft.

Die Zeit des Lernens erfährt spätestens mit dem Wandel des Zeitverständnisses in der Moderne eine grundlegende Umdeutung: Lernen wird im Zuge der Verschulung zunehmend verzeitlicht, standardisiert und objektiviert (vgl. Brinkmann 2020, S. 197 f.). Die zeitliche Strukturierung und Didaktisierung von Lernprozessen und Lerntransfer erscheint im Rahmen institutionalisierter Bildungsaufträge einerseits als notwendig, um Lernziele zu erreichen und Allgemeinbildung zu ermöglichen; andererseits ist diese Verzeitlichung auch problematisch, da sie individuelle Lernrhythmen und -bedürfnisse sowie subjektive Aneignungsprozesse potenziell einschränken oder gar unterdrücken kann (vgl. Mollenhauer 2000, S. 71 f.).

Lernen betrifft dabei nicht nur kognitive Prozesse, sondern umfasst die gesamte Person in ihrer leiblichen, sozialen und zeitlichen Verfasstheit. Es kommt, wie Brinkmann betont, „im Lernprozess nicht einfach neues Wissen und Können zu vorhandenem im Sinne einer Akkumulation oder Adaption hinzu“ (Brinkmann 2020, S. 199), vielmehr handelt es sich um tiefgreifende Transformationsprozesse, die das Selbst- und Weltverhältnis der lernenden Person nachhaltig beeinflussen. In diesem Sinne vollzieht sich Lernen „als eine fortschreitende Bewegung von einem schon Gewussten und Gekonnten zu einem demnächst Gewussten und Gekonnten. Dies gilt grundsätzlich für alles, was Menschen lernen, gelernt haben oder noch lernen werden“ (Benner 2005, S. 8).

Die Zeit des Lernens ist somit nicht bloß ein äußerlicher Rahmen, sondern ein spezifischer Erfahrungsraum zwischen dem Vergangenen und dem Zukünftigen (vgl. Brinkmann 2020, S. 200). Diese Spannung stiftet die eigentliche Dynamik des Lernens, denn Vergangenes wirkt in Form von Gewohnheiten und Erfahrungen fort, während Zukünftiges als Möglichkeitshorizont und Erwartung das Lernen motiviert und strukturiert:

„Lernen als spezifisch-moderne Erfahrung in der Zeit ist auf besondere Weise temporal strukturiert, zugleich kontinuierlich und diskontinuierlich, bruchhaft und linear“ (Brinkmann 2020, S. 201 f.).

## 3.2 Zeitliche Distanz zwischen Lern- und Übertragungskontext

In der Pädagogik wird Transfer primär im Sinne eines Lerntransfers verstanden:

„Von T. (lat.: Übertragung) spricht man, wenn früher Gelerntes weiteres Lernen erleichtert (positiver T.) oder erschwert (negativer T.). Positiver T. wird in der Regel um so größer, je ähnlicher die Lerninhalte sind“ (Böhm/Seichter 2018, S. 478).

So wird zwischen nahem und weitem Transfer differenziert (vgl. Klauer 2011, S. 29), wobei die sogenannte Transferdistanz wesentlich von der Ähnlichkeit zwischen der Ausgangs- und der Zielsituation abhängt, also davon, inwiefern Lern- und Anwendungsumgebung vergleichbar sind. In der Lernpsychologie wird diese Dimension des Transfers als „temporal context“ bezeichnet (Barnett/Ceci 2002, S. 623).<sup>2</sup>

Trotz der Relevanz des zeitlichen Kontextes im Lerntransfer – das früher Gelernte beeinflusst das spätere Lernen – zeigt sich, dass langfristige Transfereffekte bislang nur unzureichend erforscht sind. In vielen Studien beträgt der „zeitliche Abstand zwischen Quell- und Zielproblem“ (Klauer 2011, S. 76) lediglich wenige Minuten oder Wochen, während Untersuchungen mit Intervallen von mehreren Monaten oder Jahren die Ausnahme bilden (vgl. ebd.).<sup>3</sup>

Aus pädagogischer Perspektive nimmt diese zeitliche Dimension aber eine zentrale Stellung ein, da Erziehungs- und Bildungsprozesse auf die Zukunft ausgerichtet sind (vgl. Binder 2012, S. 321) und erlerntes Wissen sowie Fähigkeiten potenziell erst im Laufe der Zeit ihre Relevanz entfalten. Der Lerntransfer zielt demnach darauf ab, die Übertragung von Wissen und Fähigkeiten sicherzustellen, sodass diese nicht auf den ursprünglichen Lernkontext beschränkt bleiben, sondern auch in zukünftigen, zeitlich und kontextuell weiter entfernten Situationen angewendet werden können. So konstituiert sich Lernen als lebenslanger Prozess, der als „Lernen über die Lebensspanne [...] zu den Grunderfahrungen der menschlichen Geschichte“ (vgl. Casale/Oelkers/Tröhler 2004, S. 21) gehört. Der Prozess des Lernens vollzieht sich demnach nicht nur in spezifischen Zeitab-

---

2 Barnett und Ceci (2002) thematisieren in ihrem Versuch einer Taxonomie des Transfers insgesamt sechs Dimensionen, anhand derer die Übertragung einer erlernten Fähigkeit bewertet werden soll: „the context of transfer, or when and where learning is transferred from and to, can also be broken down into a number of dimensions. These include knowledge domain, physical context, temporal context, functional context, social context, and modality“ (ebd., S. 623).

3 In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass das Gelernte nicht zwangsläufig genutzt wird, und zwar unabhängig vom Zeitpunkt der Anwendung. Klauer betont hierzu: „Nun ist aber keinesfalls selbstverständlich, dass ein allgemeines Prinzip, das man gelernt hat, auch im Fall des Falles angewandt wird. Dafür spricht schon das Phänomen des *trägen Wissens*. Träges Wissen ist zwar vorhanden, wird aber nicht genutzt, wenn es darauf ankommt“ (Klauer 2011, S. 62).

schnitten, sondern durchzieht die gesamte Biografie – vom frühen Kindesalter bis ins hohe Erwachsenenalter (vgl. Brinkmann 2020, S. 197).<sup>4</sup>

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der Faktor Zeit sowohl beim Lernen selbst als auch hinsichtlich seiner Übertragung eine wesentliche Rolle spielt. Das Erlangen von Wissen ist ein zeitintensiver Prozess, der kontinuierlichen Einsatz und Wiederholung erfordert. Ebenso ist der Lerntransfer – also die Übertragung von Gelerntem in neue Kontexte – zeitabhängig. Der Transfer ist dabei von verschiedenen zeitlichen Aspekten bedingt, wie etwa dem Abstand zwischen dem Lernen und der Anwendung sowie der fortlaufenden Anpassung des Wissens an neue Anforderungen. Technologische, soziale oder berufliche Veränderungen können dazu führen, dass Wissen veraltet oder angepasst werden muss. Aus diesem Grund ist eine kontinuierliche Reflexion und Aktualisierung erforderlich, um langfristigen Lerntransfer sicherzustellen. Der Mensch ist schließlich durch seine angeborene „lebenslange Lernfähigkeit“ (Zirfas 2018, S. 49) geprägt. Lern- und Lerntransferprozesse sind daher untrennbar in zeitliche Kontexte eingebettet und entfalten sich dynamisch über die Lebensspanne.

#### 4 Fazit: Heute lernen, was für morgen wichtig ist?

Pädagogische Transferprozesse sind nicht nur als funktionale Übertragungen von Wissen und Lerninhalten zu verstehen, sondern als relational strukturierte Vorgänge, in denen die Zeit eine zentrale Rolle einnimmt. Dabei ist pädagogisches Handeln grundsätzlich auf Transferprozesse angewiesen, sowohl im Sinne des Wissenstransfers über Generationen hinweg als auch im Hinblick auf den individuellen Lerntransfer zwischen früheren Lernsituationen und zukünftigen Anforderungen. Die in diesem Beitrag erörterten zeitlichen Einbettungen dieser Transferprozesse sind dabei konstitutiv und weisen gleichzeitig auf spezifische pädagogische Herausforderungen hin, welche den Zukunftsbezug aller pädagogischen Bemühungen in den Fokus rücken:

„Pädagogik hat es immer mit der Zukunft ihrer Adressaten zu tun, jede Erziehung, Bildung, jeder Unterricht kreist stets darum, für eine Zukunft zu erziehen, zu bilden, zu unterrichten“ (Binder 2012, S. 321).

---

4 Das Konzept des Lebenslangen Lernens integriert dabei auch das informelle Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen: „Zwar hebt die Semantik lebenslangen Lernens vorwiegend auf das Erwachsenenalter ab, jedoch impliziert diese Fokussierung nicht, dass das vorgängige und dispositionell prägende Lernen in Familie, Schule und Berufsausbildung ausgeklammert wird“ (Brödel 2009, S. 975).

In diesem Sinne vollziehen sich pädagogische Transferprozesse im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft:

„Im Jetzt wird Zukünftiges antizipiert, und das noch unter Bezugnahme auf Vergangenheiten“ (Binder 2012, S. 321).

Obwohl die Zukunft unvorhersehbar und unsicher ist, verweist sie auf die gegenwärtige Verantwortung der älteren Generation, die Bedingungen für eine lebenswerte Zukunft für nachfolgende Generationen zu schaffen. In Anbetracht aktueller politischer, ökonomischer und ökologischer Krisen stellt sich dabei auch heute noch die Frage: „Darf man den gegenwärtigen Lebensmoment einem zukünftigen opfern?“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 81).

Gerade in der zeitlichen Diskrepanz des Wissenstransfers äußert sich ein Bruch zwischen den älteren und jüngeren Generationen, welcher das genuine Verhältnis zwischen ihnen infrage stellt (Brinkmann 2020, S. 200). Der Wechsel der Generationen stellt einen besonders kritischen Übergang dar, der als sensibles Moment im kulturellen und gesellschaftlichen Gefüge zu betrachten ist. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass die Relevanz und Gültigkeit der Weitergabe und des Transfers von Wissen, kulturellen Werten und gesellschaftlichen Normen je neu verhandelt werden. Das Überlieferte wird von jeder neuen Generation kritisch hinterfragt, neu interpretiert, transformiert oder auch zurückgewiesen (vgl. Frost 2017, S. 309). Der Generationswechsel birgt dabei die Gefahr, dass Errungenschaften der Vergangenheit obsolet werden und zukünftige Entwicklungen ungewiss bleiben. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Jung und Alt ist zwar im grundlegenden pädagogischen Generationenverhältnis angelegt (vgl. Schleiermacher 1826/2000), tritt angesichts gegenwärtiger globaler Unsicherheiten jedoch in besonders ausgeprägter Form zutage:

„Das Verhältnis der Generationen scheint irritiert, die temporale Erfahrungsdifferenz zwischen den Generationen wird immer größer. Sie scheint sich nicht nur umzukehren, sondern immer weiter auseinanderzuklaffen“ (Brinkmann 2020, S. 200).

In Bezug auf den generationellen Wissenstransfer bedeutet dies, dass Wissen nicht einer einfachen linearen Weitergabe gleichen darf, wie etwa im Verständnis von Transfer als Ortsmetapher suggeriert wird, sondern Prozesse der zeitlichen Rekontextualisierung braucht. In diesem Rahmen einer Neubewertung des Vergangenen im Licht gegenwärtiger Herausforderungen erfolgt die Formierung von Zukunftsvorstellungen, die das pädagogische Handeln maßgeblich prägen. Die Inhalte des Wissenstransfers unterliegen schließlich einem zeitlich strukturierten Aushandlungsprozess, der sich im Spannungsfeld von Erinnerung, Gegenwartsdeutung und Zukunftsentwurf vollzieht. Prozesse des pädagogischen Wissenstransfers müssen folglich die darin intendierten zeitlichen Dimensionen be-

rücksichtigen. Zu vermittelndes Wissen muss auch an aktuelle Herausforderungen angepasst werden. Insbesondere im Kontext der Wissensgesellschaft zeigt sich dabei zunehmend eine problematische zeitliche Dimension des Wissens in ihrer „Halbwertszeit“ (vgl. Ruhloff 2007, S. 22), sodass das Zeitphänomen der Beschleunigung (vgl. Rosa 2005) dazu führt, dass aktuelles Wissen in immer kürzeren Abständen an Gültigkeit verliert und dadurch schnell entbehrlich wird (vgl. Ruhloff 2007, S. 22).

Dabei müssen vor allem die Sichtweisen und Anliegen jüngerer Generationen ernst genommen werden. So kann in Anlehnung an Schleiermacher auch die Frage aufgeworfen werden, die Jutta Ecarius (1998) als Titel eines Sammelbandes formuliert: *Was will die jüngere mit der älteren Generation?* (Ecarius 1998). Aus der Perspektive jüngerer Generationen tritt derzeit insbesondere eine Diskrepanz zwischen dem schulisch vermittelten Wissen – geprägt und weitergegeben durch die ältere Generation – und den aktuell als relevant empfundenen Themen zutage. Dieses Phänomen lässt sich als ein „Auseinanderklaffen von schulischem Wissen und Alltagswissen“ (Mähler/Stern 2018, S. 845) beschreiben.

Um bei den von Göhlich, Wulf und Zirfas herausgearbeiteten Dimensionen des Lernens zu bleiben, wird deutlich, dass das „Leben-Lernen“ hier vernachlässigt wird (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2014). Denn:

„Mit der Flexibilisierung und Pluralisierung von Lebenspraxis muss der Umgang mit dieser als biographische Integration des lebenspraktisch Auseinanderdriftenden erlernt werden (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2014)“ (Zirfas 2018, S. 48).

Die Fridays-for-Future-Bewegung kann als ein Ausdruck des generationellen Bruchs betrachtet werden. Die politischen Entscheidungen der älteren Generation werden von jungen Menschen hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit kritisch hinterfragt. Dies geschieht u. a. in Form von Demonstrationen, welche die formalen Bildungs- und Lernzeiten von Schulen als Ort für Wissens- und Lerntransferprozesse bewusst unterbrechen (vgl. Haselwanter 2020).

Gerade in dieser Divergenz zwischen gelebter Lebensrealität und institutionellem Lernen tritt die zeitliche Dimension von Wissens- und Lerntransfer deutlich hervor. Zugleich bleibt die jüngere Generation auf das Wissen und die Erfahrungen der Älteren angewiesen. Der Generationenwechsel stellt somit ein pädagogisches Spannungsfeld zwischen der Bewahrung überlieferter Inhalte und der Notwendigkeit ihrer Erneuerung dar:

„Damit verbindet sich die paradoxe Aufgabe, einerseits das Neue zuzulassen und andererseits die Traditionen und das Erbe in der erzieherischen Weitergabe zu bewahren“ (Brinkmann 2024, S. 9).

Die Herausforderung pädagogischer Wissens- und Lerntransferprozesse besteht schließlich nicht allein darin, Wissen für die Zukunft bereitzustellen, sondern auch darin, die zeitliche Distanz zwischen den Generationen zu berücksichtigen. Eine zukunftsfähige Gesellschaft ist darauf angewiesen, die Potenziale der nachfolgenden Generation zu fördern, ohne sie auf überkommene Deutungsmuster festzulegen – dies wird erst möglich, wenn ein kreativer Austausch zwischen dem Bewährten und dem Neuen gelingt:

„Das Neueinsetzen neuer Menschen verschüttet zwar stets akkumulierte Güter, schafft aber unbewusst nötige, neue Auswahl, Revision im Bereich des Vorhandenen, lehrt uns, nicht mehr Brauchbares zu vergessen, noch nicht Errungenes zu begehren“ (Mannheim 1928/2017, S. 532).

Abschließend lässt sich festhalten: Pädagogische Transferprozesse sind notwendigerweise zukunftsbezogen – heute muss also *auch* gelernt werden, was erst morgen relevant sein wird. Gleichzeitig darf die Gegenwart nicht zugunsten einer unsicheren Zukunft vernachlässigt werden. Es gilt, eine Balance zu finden zwischen dem tradierten Wissen der älteren Generation und der aktiven Mitwirkung der jüngeren Generation, die neue Perspektiven und aktuelle Herausforderungen einbringt. Die zeitlichen Dimensionen pädagogischer Transferprozesse verdeutlichen, dass Wissens- und Lerntransfer nur dann gelingen können, wenn sie als vermittelnde Prozesse zwischen Gewesenem, Gegenwärtigem und Kommendem verstanden und gestaltet werden.

## Literatur

- Aristoteles (2017): *De Anima* (Über die Seele). Übersetzt von Klaus Corcilius. Hamburg: Felix Meiner.
- Barnett, Susan M. / Ceci, Steven J. (2002): When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. In: *Psychological Bulletin*, 128, S. 612–637.
- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung – In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–21.
- Binder, Ulrich (2012): Die Verwendung von „Zukunft“ in pädagogischen Programmen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), S. 321–339.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018): *Wörterbuch der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, Malte (2020): Lernen. In: Schinkel, Sebastian/Hösel, Fanny/Köhler, Sina-Mareen/König, Alexandra/Schiling, Elisabeth/Schreiber, Julia/Soremski, Regina/Zschach, Maren (Hrsg.): *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar*. Bielefeld: transcript, S. 197–202.
- Brinkmann, Malte (2024): Generation und Weitergabe zwischen Tradition und Transformation. Zur Einführung. In: Brinkmann, Malte/Weiß, Gabriele/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–19.
- Brödel, Rainer (2009): Lebenslanges Lernen. In: Hof, Christiane/Ladenthin, Volker/Fuhr, Thomas/Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm/Hellekamps, Stephanie/Kaiser, Arnim/Gonon, Phil-

- ipp (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II: Teilband 2: Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Paderborn: Schöningh, S. 975–985.
- Casale, Rita/Oelkers, Jürgen/Tröhler, Daniel (2004): Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive: Drei Beispiele für ein altes Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50(1), S. 21–37.
- Dolch, Josef (1964): Die Erziehung und die Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 361–372.
- Ecarius, Jutta (Hrsg.) (1998): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Frost, Ursula (2017): Pädagogik. In: Ohst, Martin (Hrsg.): Schleiermacher Handbuch. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 308–315.
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Haselwanter, Martin (2020): Die Unterbrechung des Zeitregimes als Möglichkeit auf Bildung. Fridays for Future – mehr als ein (Schul-)Streik. In: Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (41).
- Hof, Christiane (2003): Vermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Studien zur Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–34.
- Hoffmann, Nicole (2023): Mehr als ein ‚Ortswechsel‘ ... Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 26–32.
- Kalaycı, Tuğçe (2023): Das Vergessen als Moment von Bildung – Zur pädagogischen Bedeutung der Dimensionen des Vergessens in Platons Anamnesislehre. In: Brinkmann, Malte/Fuchs, Thorsten/Meseth, Wolfgang/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 112–130.
- Klauer, Karl Josef (2011): Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kollhoff, Sebastian (2021): Analyse von Transferprozessen in der Entwicklung des Bruchzahlbegriffs: Theoretische Rahmung und empirische Untersuchung. Wiesbaden: Springer.
- Mähler, Claudia/Stern, Elisabeth (2018): Transfer. In: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 842–852.
- Mannheim, Karl (1928/2017): Das Problem der Generationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69(1), S. 81–119.
- Mollenhauer, Klaus (2000): Kinder und ihre Erwachsenen. In: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim/Basel: Beltz, S. 66–75.
- Platon (1993): Politeia. In: Platon: Sämtliche Werke, Band 2. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Hrsg. von Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Prange, Klaus (2007): Kanon auf Zeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10(2), S. 170–180.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ruhloff, Jörg (2007): Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft? In: Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–34.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Grundzüge der Erziehungskunst [1826]. In: Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Band 2. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierung.  
In: Bellmann, Johannes (Hrsg.): Perspektiven allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65.  
Geburtstag. Weinheim/Basel: Beltz, S. 57–74.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart:  
Kohlhammer.
- Wulf, Christoph (1984): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, Jörg (2018): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.



## **II Herausforderungen, Hürden und Gelingensbedingungen**

# Hürden und Herausforderungen beim Transfer in der Kindheitspädagogik

## Perspektiven von Forschenden und Fachkräften in der Frühen Bildung

Kristine Blatter, Regine Schelle

**Zusammenfassung:** Empirische Erkenntnisse sollen auch dazu beitragen, dass sich das kindheitspädagogische Arbeitsfeld der Frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt. Wissenstransfer verstanden als einen dialogischen Bezug zwischen allen Beteiligten der verschiedenen Systemebenen, in dem gemeinsam im Austausch neues Wissen entsteht, wirft ein Schlaglicht auf die hohe Relevanz von Dialog und Kooperation für solche Prozesse. Eine explorative Studie mit Fachkräften und Forschenden aus der Frühen Bildung zeigt auf, welche Hürden und Herausforderungen ein solcher Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse mit sich bringt. Dabei wird vor allem deutlich, dass die Kooperation sowie der Dialog zwischen Forschung und Praxis entscheidend sind, aber nicht als selbstverständlich gelingend beschrieben werden können. Gegenseitige Erwartungen, Vorbehalte und Kooperationserfahrungen werden von den Befragten beschrieben sowie mögliche Orte und Formate einer Kooperation benannt. Die Verbindung des empirischen Wissens zur praktischen Tätigkeit herzustellen, scheint darüber hinaus eine zentrale Herausforderung – für Forschende wie für Praktiker\*innen.

**Schlagwörter:** Transfer, Frühe Bildung, Wissenstransformation, Kooperation

### 1 Einleitung

Die Kindheitspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft kann als Profession und Praxisfeld, aber insbesondere auch als forschende Disziplin betrachtet werden (Cloos 2020). Empirische Ergebnisse sind entsprechend relevant für das pädagogische Handeln in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik, so auch in der Frühen Bildung, die in Kindertageseinrichtungen (Kitas) zu verorten ist. Dementsprechend wird die Kindheitspädagogik – wie alle anderen wissenschaftlichen Disziplinen – von Fach- wie Bildungspolitik mit der Erwartung konfrontiert, dass die empirischen Erkenntnisse der Praxis zugäng-

lich gemacht werden und bei der Entwicklung dieser einen wichtigen Beitrag leisten sollen (Schelle/Cloos/Friederich 2022). Einem solchen Wissenstransfer empirischer Erkenntnisse in außerwissenschaftliche Bereiche und Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik wird zunehmend eine zentrale Bedeutung zugemessen (Durand/Eckhardt 2018). Dabei zeigt sich jedoch, dass der Begriff des Wissenstransfers – auch bezogen auf die Kindheitspädagogik – unklar bleibt (Blatter/Schelle 2022a). Welche Relevanz empirisches Wissen für die Praxis einnimmt, welche (aktive oder passive) Rolle Pädagog\*innen bei Transferprozessen einnehmen und auch, inwiefern Wissen während dieser Prozesse transformiert werden muss, wird unterschiedlich diskutiert (Schelle/Cloos/Friederich 2022). Obgleich der steigenden Bedeutung dieser Diskussion, handelt es sich hierbei in der Kindheitspädagogik bislang um ein unterforschtes Thema (Blatter/Schelle 2022a, 2022b, 2023). Mittlerweile rückt es jedoch verstärkt in den Fokus kindheitspädagogischer Forschung. So zeugen einschlägige Veröffentlichungen von den zunehmenden Forschungsbemühungen in den letzten Jahren (z. B. Weltzien et al. 2022; Lattner/Rupprecht 2023; Pilchowski/Beutin/Spiekermann 2024). Doch nach wie vor sind die hiermit verbundenen Hürden und Herausforderungen noch wenig diskutiert und erforscht (Blatter/Schelle 2023).

Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Auf Grundlage qualitativer Datenerhebungen wird der Frage nachgegangen, welche Barrieren für Transfer in der Beziehungsgestaltung und Kooperation von pädagogischen Fachkräften und Forschenden im Bereich der Kindheitspädagogik beschrieben werden können.

## 2 Forschungsstand und theoretische Vorannahmen

Ausgehend von dem Mangel an Erkenntnissen zum Wissenstransfer in der Frühen Bildung scheint es notwendig, theoretische Überlegungen anderer Disziplinen heranzuziehen, um die Möglichkeiten und Grenzen des als Wissenstransfer bezeichneten Prozesses abzustecken (Blatter/Schelle 2022a, 2022b). Dabei kristallisiert sich eine Vorstellung von Transfer als Wissenstransformation heraus, bei der Wissen von allen Beteiligten gemeinsam (re-)produziert wird. Es handelt sich hierbei um einen komplexen, dynamischen Prozess, der auf Vernetzung, Interaktionen und Kooperation zwischen den Beteiligten basiert. Im Sinne einer systemischen Betrachtung von Transfer (Best/Holmes 2010) sind die Akteur\*innen in unterschiedliche Strukturen mit verschiedenen Weltansichten, Prioritäten, Sprachen, Kommunikationswegen und Erwartungen eingebettet, welche wiederum durch ein übergeordnetes System miteinander verbunden sind. Voraussetzung für Wissenstransformation ist die Vernetzung und Aktivierung dieses gesamten Systems.

Ein solcher Prozess erfolgt in einem sogenannten Transformationsraum, an dem möglichst alle Beteiligten teilhaben und in dem sie einen wechselseitigen

Dialog auf Augenhöhe führen können. Denn der aktive, wechselseitige, gleichberechtigte Dialog zwischen den Akteur\*innen ist zwingende Voraussetzung für eine gemeinsame Produktion und Transformation von Wissen (Blatter/Schelle 2022a, 2022b; Schelle/Blatter 2023). In einem solchen Transformationsraum werden die unterschiedlichen Sichtweisen der Akteur\*innen – beispielsweise aus Forschung und Praxis – miteinander verknüpft und Wissen wird im Dialog transformiert (Sehmer et al. 2020).

Die Bedeutsamkeit des Dialogs zwischen den Beteiligten für den Erfolg von Wissenstransformation wird durch Ergebnisse der Implementationsforschung im Bildungsbereich untermauert. Schrader et al. (2020) stellen in ihrem systematischen Review insbesondere eine veränderte Kultur zwischen Forschung und Praxis als Erfolgsfaktor für die Umsetzung von Innovationen heraus. Kennzeichnend für eine solche veränderte Kultur ist die Kooperation zwischen den Beteiligten sowie eine aktive Einbindung der Praktiker\*innen in den Implementationsprozess. Zudem spielt die Anerkennung der Praxis eine wichtige Rolle, etwa durch öffentliche Danksagungen oder durch Zuweisung eines Expert\*innenstatus. Zusätzlich betonen Roth et al. (2021) die Bedeutung der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache sowie die Reflexion des Implementationsprozesses aus der Perspektive der Praxis wie auch der Wissenschaft.

Als Ausgangspunkt für einen Wissenstransfer, der auf Dialog und Kooperation von Praxis und Wissenschaft basiert, können sogenannte *research practice partnerships* (RPP; Coburn/Penuel 2016) dienen. Diese beinhalten langfristige Kooperationen zwischen Akteur\*innen aus Praxis und Forschung und verfolgen das Ziel, Probleme der Praxis zu lösen und die Praxis zu verbessern. Im Rahmen von RPP werden Akteur\*innen der Praxis von Anfang an in den Forschungsprozess involviert. Die Projekte sollten somit durchgehend von gemeinsamen Aushandlungsprozessen und geteilter Entscheidungsgewalt gekennzeichnet sein (Penuel et al. 2015). Die Zusammenarbeit der Beteiligten wird im Laufe mehrerer Projekte aufgebaut und aufrechterhalten, ist also auf eine nachhaltige Weiterentwicklung ausgerichtet. Entscheidend ist auch die Erweiterung der eigenen Perspektiven durch das Überwinden von Barrieren, die durch unterschiedliche Sprachen der Beteiligten bestehen (Coburn/Penuel 2016).

Empirische Erkenntnisse zu drei bedeutsamen Erfolgsfaktoren für die Kooperation von Praxis und Forschung in der Frühen Bildung liefert eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), die auf einer Delphi-Befragung mit Praktiker\*innen fußt (Pilchowski/Beutin/Spiekermann 2024).

- Erstens gilt es, hierarchische Verhältnisse zwischen den Akteursgruppen zu überwinden. So erwarten Praktiker\*innen, dass Forschende die Praxis kennen(lernen), damit sie diese in ihrer Forschung besser berücksichtigen können.

- Zweitens sollten Forschende längerfristige Kooperationen anstoßen, die mit einem beständigen Austausch einhergehen. Dies spiegelt die bereits geschilderte Idee der RPP wider. Voraussetzung bilden hierbei nach Pilchowski, Beutin und Spiekermann (2024) eine offene Haltung aller Beteiligten sowie die Berücksichtigung der vorhandenen strukturellen Ressourcen.
- Drittens kann als Ergebnis der Befragung festgehalten werden, dass die Praktikabilität der Präsentation von Forschungsergebnissen eine wichtige Rolle spielt. Die Transferprodukte sollten für Praktiker\*innen zugänglich, sinnvoll und nutzbar sein. Hervorzuheben ist insbesondere die Praxisnähe. Diese wird erreicht, indem die Praxis – im Sinne der RPP – konsequent und partizipativ in Forschungsprozesse involviert wird.

Auf Basis dieser theoretischen Annahmen und des Forschungsstandes lassen sich Vermutungen über mögliche Hürden und Herausforderungen für den Dialog zwischen den Akteur\*innen und somit für den Transfer in der Kindheitspädagogik ableiten.

Zunächst ist anzunehmen, dass *strukturelle Hürden* oder *Grenzen bei den Ressourcen* den Transfer limitieren (Blatter/Schelle 2022a, 2022b, 2023). Dies sind beispielsweise fehlende bzw. geringe personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen sowie fehlende Strukturen und Netzwerke, die einen Austausch zwischen den Akteur\*innen ermöglichen. Darüber hinaus ist mit Hürden zu rechnen, die ihren Ursprung in *unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und Logiken* der Beteiligten haben (Blatter/Schelle 2022b, 2023). Diese Differenzen behindern einen Dialog auf Augenhöhe – wobei gerade dieser für eine gemeinsame Wissensproduktion und -transformation essenziell ist. Ebenso spielt die *Motivation der Beteiligten* eine entscheidende Rolle für Wissenstransformationsprozesse (Blatter/Schelle 2022a, 2022b). Diese wird eventuell von fehlenden Anreizsystemen, bestimmten persönlichen Einstellungen oder Organisationsstrukturen eingedämmt.

### 3 Methodisches Vorgehen

Im Projekt „Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit (Meta-QEB)<sup>1</sup>“ wurden in einer explorativen, qualitativen Studie das Transferverständnis sowie Bedingungen und Herausforderungen für Wissenstransfer untersucht.

---

1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Projekt „Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit (Meta-QEB)“ wurde im Zeitraum von Januar 2019 bis Mai 2023 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1801 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Hierzu erfolgten zunächst im Oktober 2021 problemzentrierte Gruppendiskussionen (Kühn/Koschel 2018) mit pädagogischen Fachkräften in fünf Kitas. Im Fokus standen dabei u. a. die Fragen, wie sich pädagogische Fachkräfte von Forschenden wahrgenommen fühlen und welche Erwartungen sie an Forschung formulieren.

Jede Gruppendiskussion begann mit einem Impuls mit Ergebnissen der Qualitätsforschung. Zur Konkretisierung oder Erweiterung von Aussagen konnte die Moderation problemorientierte Nachfragen entlang eines offenen, flexibel eingesetzten Leitfadens stellen (Kühn/Koschel 2018).

Zudem wurden von Oktober 2021 bis Mai 2022 elf leitfadengestützte Online-Expert\*inneninterviews mit Forschenden der Projekte der BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ geführt. Hier waren die Forschungsfragen leitend, wie die Beziehung zwischen Forschenden und Vertreter\*innen der Praxis sowie Politik beschrieben werden kann und welche Bedingungen für Wissenstransfer entscheidend sind.

Die Gruppendiskussionen und Expert\*inneninterviews wurden vollständig transkribiert und anhand einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Die Kategorien für die Auswertung wurden sowohl deduktiv aus dem Leitfaden abgeleitet als auch induktiv aus dem Datenmaterial heraus entwickelt (Kuckartz 2016). Die Kodierung und Analyse erfolgte mithilfe des Computerprogramms MAXQDA. In einem finalen Schritt wurden zentrale Ergebnisse der beiden Teilstudien miteinander in Bezug gesetzt sowie Gemeinsamkeiten und Widersprüche herausgearbeitet (für eine umfassende Darstellung der Methode sowie der Ergebnisse siehe Blatter/Schelle 2023).

## 4 Ergebnisse – Dialog und Beziehung

Für den vorliegenden Beitrag stand die Frage im Vordergrund, wie Forschende und Praktiker\*innen im System der Frühen Bildung den Dialog mit der jeweils anderen Akteursgruppe beschreiben, wie sie das „Sich-in-Beziehung-Setzen“ bewerten und welche Herausforderungen sie dabei wahrnehmen. Entsprechend wurden sowohl für die Expert\*inneninterviews als auch für die Gruppendiskussionen jene Auswertungskategorien vergleichend betrachtet, die sich mit diesen Aspekten befassen (Blatter/Schelle 2023). Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Analysen zusammenfassend dargestellt, wobei Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten deutlich werden.

## 4.1 Dialog zwischen Forschung und Praxis – Bedeutung, Erwartungen und Beteiligte

Dass ein Dialog zwischen Forschung und Praxis wünschenswert und wichtig wäre, heben alle interviewten Forschenden hervor und wird auch in allen Gruppendiskussionen thematisiert. Obwohl diese Einschätzung mit unterschiedlichen Konnotationen verbunden ist, kann doch festgehalten werden, dass die Befragten eine grundsätzliche Offenheit für einen Austausch mit der jeweils anderen Akteursgruppe zeigen und diesen, wenn er gelungen ist, zugleich als gewinnbringend einschätzen. Kooperation wird als Voraussetzung für Transfer und/oder Weiterentwicklung beschrieben.

Einige Forschende betonen, dass ein Transfer zwischen Forschung und Praxis nur durch Kooperation und Austausch mit der Praxis ermöglicht wird. Bedeutend sei, gemeinsam mit Praktiker\*innen in eine Reflexionsarbeit einzusteigen und diese über einen längeren Zeitraum zu begleiten. So solle sichergestellt werden, dass man der Praxis nicht einfach die Perspektive der Wissenschaft „überstülpe“. Vergleichbar wird dies auch in den Diskussionsrunden in den Kitas beschrieben. In Kita 2 und Kita 7 wird eine ähnliche Erwartung an einen Dialog formuliert wie von einigen interviewten Forschenden: Forschung und Praxis sollten gerade dann kooperieren, wenn neue Methoden oder Verfahren in der Praxis implementiert werden. Eine gemeinsame Begleitung der Umsetzung und Evaluation in der Praxis sei anzustreben.

Die teilnehmenden Praktiker\*innen zeigen in allen fünf Gruppendiskussionen ein großes Interesse an einem gemeinsamen Dialog mit den Forschenden (Schelle/Blatter 2023). Sie erhoffen sich, dass dadurch die Anschlussfähigkeit der empirischen Ergebnisse an die Kontextbedingungen und Herausforderungen in der Praxis steigt. Darüber hinaus formulieren die Fachkräfte in Kita 7 eine weitergehende Hoffnung: Möglicherweise könne sich deutlich mehr Wirkkraft entfalten, wenn Forschung und Praxis mit dem Ziel, die Situation in der Frühen Bildung zu verbessern, kooperieren würden. Empirische Ergebnisse könnten durch einen engen Austausch viel wirkmächtiger sein.

*B3: Oder, dass man zusammen an einem Strang zieht und sagt, die Erzieher, die Kinderbetreuer und die Wissenschaft möchten miteinander endlich, dass sich was bewegt. Das wäre vielleicht so/ ein*

*B1: Hm (bejahend). Praxis und Theorie, quasi, zusammenhalten.*

*B3: Also, wenn wir Mehrere sind.*

*B3: Sind wir Mehrere, sind wir schwerer.*

*B2: Wenn wir Mehrere wären, ja, das ist*

*B3: Weil das sind so lauter kleine Einzelkämpfer, die da so (seufzt)*

*B2: (seufzt)*

*B3: in die weiche Matte hinein verpuffen (Kita 7, 188–204).*

Als weiterführend können Diskurse eingeordnet werden, in denen sich Fachkräfte darüber austauschen, ob ein gemeinsamer Dialog auch eine veränderte Forschungspraktik ermöglichen könnte (Kita 2, 5, 7). Dabei wird, wenn auch ohne eigene konkrete Erfahrungen, die Option einer gemeinsamen Entwicklung von Vorhaben, Programmen etc., womöglich auch die Teilhabe an der Datenerhebung und -auswertung (Kita 3) sowie an der Implementation in die Praxis (Kita 2, 7), formuliert. In einem Interview mit Forschenden finden sich ebenso Aussagen dazu, inwiefern die von den Fachkräften formulierten Erwartungen an partizipative Forschung die eigene Forschungstätigkeit prägen. Die eigene Forschung wird als enge und wechselseitige Beziehung und Zusammenarbeit betrachtet, bei der jede\*r die jeweilige Expertise, das jeweilige Wissen einbringe und man sich auf Augenhöhe begegne. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang, dass Wissenschaftler\*innen „sich nicht in irgendeinen Elfenbeinturm verkriechen“<sup>2</sup> und nicht als „die Allwissenden“ auftreten dürfen.

Mehrere Forschende verweisen darauf, dass für eine nachhaltige Weiterentwicklung der Frühen Bildung ein grundsätzlicher Dialog über Ziele, Zwecke und Erkenntnisinteressen von Forschung notwendig sei, der zwischen allen Beteiligten, auch jenen aus der Politik, geführt werden müsse. Eine längerfristige Perspektive für das Arbeitsfeld müsse entwickelt werden.

*Und da bräuchte es, glaub ich, schon wirkliche Diskussionsräume auch, um die unterschiedlichen Aspekte miteinander zu besprechen! Ich sag ja auch nicht, dass wir die Wahrheit haben und das allen beibringen wollen in dem Sinne. Sondern dass die unterschiedlichen Gruppen zusammenkommen können. Ne? Also Politik und Wissenschaft und auch Praxis! [...] Aber das ist die Frage der Nachhaltigkeit, wo man wirklich ernsthaft mal Dialoge führen müsste, wie wollen wir denn die Einrichtungen und überhaupt diesen ganzen Sektor auf längere Zeit entwickeln? Und was soll da Relevanz haben? Und wie kann das geleistet werden? Und dafür bräuchte es, glaub ich, mehr offene gemeinsame Diskussionsräume. Genau.*

Dass gemeinsame Diskussionsräume mit politischen Vertreter\*innen sinnhaft seien, wird in den Gruppendiskussionen nicht thematisiert. Als Hürde dafür wird von den Fachkräften in Kita 3 und 7 formuliert, dass sie für einen solchen Dialog zu wenig Anerkennung erfahren (Schelle 2022). Das zeige sich beispielsweise darin, dass bestimmte Verfahren (wie etwa Beobachtungsverfahren) einfach zum Einsatz kommen und den Fachkräften keinerlei Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet werden (Kita 7). In einer von den Fachkräften beschriebenen Hierarchie ordnen sich die Fachkräfte selbst weit unten ein.

---

2 Um die Anonymität der interviewten Personen zu gewährleisten, die im Vorfeld der Gespräche zugesichert wurde, wird durchgehend auf Hinweise auf einzelne Interviews oder Personen (z. B. mittels Nummerierung), Projekte sowie Projektkontexte verzichtet.

B1: Also ich glaube, dass die uns auch / auf uns nicht hören. Ich glaube, dass, wenn Forschung zu so einem Ergebnis kommt, dass man Qualität nur durch Fortbildung des PERSONALS steigern kann, und wenn das ein Forscher sagt, dann wird die Politik eher aktiv, wie wenn wir als Erzieher / Wir sind irgendwo ganz unten auf der Treppe.

B7: Ja.

B3: Stimmt.

B1: Die Klorollensammler.

B7: Genau.

B1: Ja, wirklich. IST so.

B7: Ja, ja, finde ich auch.

B1: Das kriegt man SO oft zu spüren, dass man nicht / Also wir sind ja noch / also Lehrer stehen ja noch ein bisschen höher. Es geht ihnen auch nicht viel besser, aber sie stehen noch etwas über uns, auch bei den Eltern. Wenn ein Lehrer was sagt, dann ist das wie, wenn der Doktor was sagt. Bei uns wird es erst mal infrage gestellt, dann muss diskutiert werden (Kita 5, 510–517).

#### 4.2 (Fehlende) Anerkennung und Wertschätzung – die Akteur\*innen blicken auf „die anderen“

Bei der Realisierung eines Dialogs zeigt sich offensichtlich eine besonders zentrale Herausforderung: die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung, die sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Expert\*inneninterviews thematisiert wird.

Die Forschenden beschreiben in den Interviews sehr individuelle, positive wie negative, Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praktiker\*innen. Diese sei von den Kontexten, in denen man aufeinandertreffe, von persönlichen Beziehungen und vom Praxisbezug des Forschungsprojekts abhängig. Einige Forschende beschreiben die fehlende Wertschätzung im Wissenschaftsbereich gegenüber der pädagogischen Praxis als Hürde bei der Initiierung und Aufrechterhaltung eines gemeinsamen Dialogs.

*Also diese unterschwellige oder vielleicht gar nicht nur unterschwellige, sondern auch offene Geringschätzung, die wir im Wissenschaftsbereich haben für alles, was mit Praxis//Also wir entwerten ja selbst auch die Praxis.*

Greift man die Perspektiven der Fachkräfte, die in den Gruppendiskussionen deutlich werden, auf, so bildet sich auch hier diese Vermutung ab. Die Erfahrung einer zu geringen Anerkennung, ja Abwertung, formulieren die Fachkräfte in vier Gruppendiskussionen (Schelle 2022). Obwohl diese aus Sicht der Praktiker\*innen nicht nur von der Forschung ausgeht, sondern auch von Eltern, Trägervertreter\*innen, Vertreter\*innen der Politik sowie von der Öffentlichkeit,

wird diskutiert, dass empirische Ergebnisse dazu beitragen, dass sich Fachkräfte abgewertet fühlen. Das veranschaulicht das folgende Zitat aus Kita 3, in dem sich eine Fachkraft, als es gegen Ende der Diskussion um eine mögliche Zusammenarbeit von Praxis und Forschung geht, erneut auf den Eingangsimpuls, Ergebnisse der Qualitätsforschung, bezieht.

*Aber die Forschung hat uns ja auch gesagt, dass wir nicht gut genug sind. (lacht) Also da können wir uns wahrscheinlich irgendwie auf'n Kopf stellen und alles Mögliche machen. Das find ich eigentlich total schade. Weil man muss sich doch so anstrengen und so viel tun und sich halt total bemüht und ja, man den Job ja auch gerne macht. Aber wenn man halt dann von der Forschung zurückkriegt, ist aber nicht hervorragend (lacht) (mehrere lachen) und ich mich aber in meiner Freizeit nochmal einlesen muss, weil ich's in der Arbeit nicht schaff und in der Freizeit irgendwas mach, aber hervorragend ist das nicht. (lacht) (Kita 3, B1, 284)*

Doch auch die Praktiker\*innen können die Arbeitsleistung von Forschenden nicht durchgängig wertschätzen. Forschungsergebnisse seien zwar wichtig für Weiterentwicklung (Kita 1, 4, 7), doch werden diese auch sehr kritisch betrachtet. In allen fünf Einrichtungen wird diskutiert, dass Forschung zu praxisfern agiere und damit die Ergebnisse nicht oder kaum umsetzbar seien. Diese wahrgenommene Praxisferne führt in drei Gruppendiskussionen zu einem Austausch darüber, dass Forschende das praktische Handeln in den vielfältigen Einrichtungen kaum abbilden oder bewerten könnten (Kita 3, 5, 7). In Kita 2 setzen sich die Fachkräfte damit auseinander, dass Forschung keine neuen Impulse setze, sondern lediglich für bereits bekannte Ideen permanent neue Begrifflichkeiten erfinde. In Kita 4 zeigt sich eine Phase in der Diskussion, die von einer Ablehnung von Forschungsergebnissen geprägt ist. Das Vorhaben der Forschungsgruppe, jetzt auch noch die Forschungsergebnisse zu erforschen, wird in der Gruppe belächelt. Kritisch wird in Kita 3 thematisiert, dass häufig nicht nachvollziehbar sei, warum bestimmte Forschungsfragen als solche formuliert würden.

Auch in den Interviews mit den Forschenden finden sich solch kritische Reflexionen des Forschungsprozesses. Dieser sei oft zu praxisfern, das wird in drei Interviews berichtet, und damit hätten Forschungsergebnisse keinen unmittelbaren Praxisnutzen und die Bedarfe von Praxis würden im Forschungsprozess nur gering berücksichtigt. Das löse eine Abwehrhaltung aus und so sei das Ziel, durch Forschung Praxis zu irritieren und zu anderen Routinen, also zur langfristigen Umsetzung von neuen Handlungsmustern, zu führen, nicht realisierbar.

Die Bereitschaft, „einen Finger in die Wunde zu legen“, sei bei manchen Praktiker\*innen gering. Stellt man hier die Perspektive der Fachkräfte gegenüber, so zeigt sich, dass diese durch Forschungsergebnisse einen starken Optimierungsdruck auf Eltern, Kinder und sich selbst wahrnehmen (Kita 2, 3, 7). Die damit verbundene fortwährende Erwartung von Veränderungen der pädagogischen Praxis wird in der Diskussion in Kita 3 als besonders belastend beschrieben.

*Weil man hat einfach schon das Gefühl, was uns einfach oft überfordert oder was auf uns EINrasselt von irgendwelchen Seiten, wird immer mehr und kommt von vielen schlauen Forschungen. Da war doch noch was interessant. Das müssen wir doch noch mit reinnehmen. Und können wir nicht vielleicht doch? Und das ist das, was uns einfach schon immer mehr Druck auf die Brust macht. Weil die Ausbildung ist bei mir noch nicht ganz so lang her, mitelmäßig her oder doch (atmet hörbar ein) ganz anders gewesen. Und wir müssen uns aber jetzt dann diese Informationen, die von uns erwartet werden, von irgendwoher zerren. Und da bin ich ehrlich gesagt schon so, dass ich sage: Mach ich das jetzt einfach? Will ich mir das aufgedrückt haben? Kann ich damit leben, wenn ich das auch nicht gut? Kann ich das umsetzen? Und ich muss die Informationen und das Ganze einfach mir herholen. Und / Also da bin ich dann schon so, dass ich sag: Ist das immer gut, wenn was erforscht wird? (mehrere lachen leicht) Oder wenn was Neues kommt? Und warum darf es nicht so bleiben, was gut bewährt war? (Kita 3, B2, 142)*

Auch wenn dieses Zitat im Kontext der Fallzusammenfassung der Kita 3 (Blatter / Schelle 2023) Rückschlüsse darauf zulässt, dass in dieser Kita vermutlich eine angemessene Moderation von Veränderungsprozessen fehlt, so zeigt sich doch, dass dieser steigende Druck auch von einigen Forschenden wahrgenommen wird. Der Druck ergibt sich aus Sicht der Forschenden beispielsweise aus der Überlastung des Feldes, dem Fachkräftemangel und schwierigen Bedingungen in den Kitas, dem impliziten Druck seitens der Eltern, den zu knappen zeitlichen Ressourcen. Der Druck kann jedoch auch von der Wissenschaft ausgehen.

*Wenn Sie, Sie können in Einrichtungen noch und nöcher, es wird, muss so viel dokumentiert werden! Und dann entsteht so eine Burnout-Situation: „Oh Gott oh Gott, noch was kommt von der Wissenschaft! Und das müssen wir noch machen und das müssen wir noch machen“.*

Darüber hinaus zeigen sich weitere Hürden für einen Dialog: Die unterschiedlichen Logiken und Kulturen werden von einigen interviewten Forschenden herausgearbeitet, die Fachkräfte fühlen sich in ihrem Handlungsdruck nicht verstanden und wünschen sich z. B., dass einige Forschende Zeit in der Praxis verbringen sollten (Kita 7). In einzelnen Interviews mit Forschenden werden die Spannungen zwischen Forschung und Praxis hervorgehoben, es gebe zu wenig Berührungspunkte.

*Also das Problem ist, dass irgendwie immer so eine Art Konkurrenz zwischen den beiden Akteurinnen, wenn ich das mal so sagen darf, in der Luft schwebt. Also ich habe den persönlichen Eindruck, dass wir uns in der Forschung oftmals auch schwertun, das, was die pädagogischen Fachkräfte leisten, anzuerkennen, und gleichzeitig wir von den pädagogischen Fachkräften als sozusagen die Klugscheißer, die keine Ahnung vom Feld haben, von der Praxis haben, meinen, etwas erzählen zu müssen. So. Und ich glaube, das ist, das ist halt ein Problem der gegenseitigen Anerkennung. Das könnte, also es ist ... ich würde sagen,*

*das ist so die allgemeine Atmosphäre, die immer wieder in verschiedenen Diskussionen und Gesprächen durchscheint.*

Den Fachkräften entzieht sich oft die Kenntnis, welche Merkmale Forschung kennzeichnet, welche Aufgaben und Zielsetzungen diese verfolgt. Auch die Verantwortungsbereiche scheinen oft nicht klar. Diese Diffusität spiegelt sich in Formulierungen wie „dieses Forschungsding“ (Kita 3, B4, 206) oder „diese Forschung“ (Kita 4, B3, 596) wider. Forschung probiere „irgendwie“ etwas aus (Kita 7, B1, 612) und spiele sich in irgendwelchen „Forschungswissenschaftsgebäuden“ (Kita 3, B2, 471) ab.

### **4.3 Orte und Formate für einen Dialog finden**

Neben einem durchaus kritischen Blick auf „die anderen“ Dialogpartner\*innen kann aus den Daten ebenso abgeleitet werden, dass es herausfordernd ist, einen Ort und ein passendes Format für einen Dialog zu finden. Die Schnittstellen und Berührungspunkte, um sich kennenzulernen, eine gemeinsame Sprache zu finden und mögliche Urteile zu revidieren, sind nicht selbstverständlich.

Die interviewten Forschenden heben in einigen Interviews persönliche, informelle Kontakte zur Praxis, die schon über einen längeren Zeitraum gepflegt werden, als entscheidenden Faktor hervor. Diese beruflichen Netzwerke seien über Jahre aufgebaut worden und die Wissenschaftler\*innen stünden in der Verantwortung, diese Netzwerke zu pflegen und zu erweitern. Die Vernetzung findet dabei auch mit Organisationen statt, wie Transfer- oder Praxisbüros an Hochschulen, ministeriellen Abteilungen, Landesinstituten oder fachpraktischen Gremien. An den Schnittstellen zwischen Forschung und Praxis beschreiben manche Interviewte Mittler\*innen oder Multiplikator\*innen, wie Akteur\*innen aus Aus- und Weiterbildung, die aus ihrer Sicht eine wichtige Position für einen Dialog einnehmen.

Dialogische Veranstaltungen (Workshops, Runde Tische, Forschungslernwerkstätten, Dialogforen etc.) werden dabei von den Forschenden als bedeutsam erwähnt und vor allem dafür genutzt, um empirische Ergebnisse mit Praxis – und Politik – zu reflektieren. Noch effektiver werden dabei aber von einer interviewten Person intensive, längerfristige Austauschformate mit der Praxis eingeschätzt, die im besten Falle ermöglichen, Fachkräfte am Forschungsprozess zu beteiligen. Das kostet enorme zeitliche Ressourcen, die nicht immer vorhanden sind.

Für die Praktiker\*innen steht in den Gruppendiskussionen vor allem im Vordergrund, ob (zusätzliche) Austauschformate zeitlich und personell überhaupt realisierbar sind. Daher sollten niedrigschwellige, kurze, aber auch wiederkeh-

rende Austauschrunden ermöglicht und dadurch ein Netzwerk aufgebaut werden (Kita 2).

*Also was Sie jetzt machen, das wär natürlich schön, wenn/wenn man so was öfters machen könnte, sich einfach auszutauschen, ähm irgendwie wie schaut's denn in der Praxis aus? Das, was ich vorher gesagt hab, dieser extreme Strukturwandel in der Gesellschaft, den/den die Einrichtungen mit Sicherheit viel früher gespürt und erlebt ham. Ich glaube, da wär vielleicht/es wäre besser gelaufen, wenn man sich da näher unterhalten könnte. [...] Aber wenn man so was, so'n Netzwerk aufbauen könnte, um das Wissen zusammenzutragen oder die Strömungen schneller erkennen zu können, die einfach/die passieren, die wir/die wir erleben. Dann ähm, glaub ich, würden beide Seiten davon profitieren. Und natürlich, weil der Wissenstransfer aus der Wissenschaft, aus der Forschung in die Praxis näher. Also man müsste sich's nicht über irgendwelche (seufzt) Kanäle anlesen, sondern man könnte es einfach im Eins-zu-eins austauschen. Die Kindergärten wären durchaus Multiplikatoren, so in beide Richtungen natürlich auch. Weil die unterhalten sich ja auch und sind ebenso vernetzt. Und das wär mit Sicherheit 'ne relativ kurzfristig zu schaffendes Netzwerk, um da schneller weiterzukommen (Kita 2, B2, 287).*

Der persönliche, direkte Kontakt wird damit auch von den Praktiker\*innen hervorgehoben und die Bedeutung eines Netzwerkes ersichtlich.

## 5 Diskussion und Fazit

Der Dialog, der persönliche Austausch, das Kennenlernen des Arbeitsbereiches der jeweils „Anderen“ und die Kooperation: sowohl von Praktiker\*innen als auch von Forschenden in der Kindheitspädagogik werden diese als notwendig für Weiterentwicklung und für die Relevanz empirischer Arbeiten beschrieben. Grundsätzlich sind beide Akteursgruppen für einen solchen Dialog offen und erhoffen sich Vorteile davon. Auch wenn dies von den Befragten nicht ausdrücklich formuliert wird, lässt sich hieran ein Transferverständnis erkennen, das insbesondere die Interaktion und das „Sich-in-Beziehung-Setzen“ hervorhebt (im Sinne von relationship models; Best/Holmes 2010). Forschende wie Fachkräfte beschreiben dabei, dass ein gemeinsamer Forschungsprozess gewinnbringend sein kann bzw. könnte, auch wenn den beteiligten Fachkräften eigene Erfahrungen dazu fehlen. Die Bedeutsamkeit der Einbindung der Praxis in Forschungs- und Implementationsprozesse, beispielsweise durch dauerhaft angelegte *research practice partnerships* (Coburn/Penuel 2016), heben diverse Forschungsergebnisse hervor (z. B. Schrader et al. 2020; Pilchowski/Beutin/Spiekermann 2024). Während die Forschenden vorrangig beschreiben, dass Praxis gerade für die Anschlussfähigkeit der empirischen Ergebnisse eine hohe Relevanz hat, erweitern Fachkräfte diese Perspektive: Sie formulieren die Erwartung, dass das gesamte Arbeitsfeld

von dessen nachhaltiger Weiterentwicklung profitieren kann. Im Fokus steht dabei bei beiden Akteursgruppen die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes und die Ermöglichung einer „guten“ frühpädagogischen Bildung, Betreuung und Erziehung. Diese verbindende Zielsetzung kann als Potenzial erkannt werden, die Hürden, die sich der Beziehung zwischen Praxis und Forschung in den Weg stellen, womöglich zu überwinden.

Denn deutlich wird, dass ein solcher Dialog und eine solche Kooperation nicht selbstverständlich und dementsprechend nicht immer erfolgreich sind. Zusammenfassend zeigt sich anhand beider Datenquellen, dass in der Frühen Bildung durchaus von getrennten Welten von Forschung und Praxis gesprochen werden kann (Blatter/Schelle 2023). Der Einblick in die Herausforderungen, den Erwartungsdruck, die Aufgabenbereiche sowie die Perspektiven der jeweils „anderen“ Akteursgruppe scheint eingeschränkt. Dies kann auch als Ursache dafür verstanden werden, dass eine fehlende Wertschätzung von beiden „Welten“ beklagt wird. Insbesondere die pädagogischen Fachkräfte leiten daraus eine klare Hierarchisierung ab, die als Barriere für einen Dialog mit anderen Akteur\*innen betrachtet werden kann. Auch die Studie von Pilchowksi, Beutin und Spiekermann (2024) weist darauf hin, dass diese hinderliche Hierarchisierung aus Sicht der Praxis überwunden werden muss.

Dass verbindende Momente nur eingeschränkt erfahren werden, kann darin begründet sein, dass es zu wenig Orte der Vernetzung und des Austausches gibt. Diese werden – verbunden mit einem hohen Arbeitsaufwand – sehr individuell durch die Forschenden hergestellt und können daher kaum daran anschließen, was als gelungener Dialog für Wissenstransformation – auch von den Fachkräften im Rahmen der Gruppendiskussionen – bezeichnet werden kann. Strukturelle Hürden sind dabei sowohl mangelnde zeitliche als auch personelle Ressourcen. Ein gemeinsamer Dialog mit dem Ziel der Wissenstransformation ist von Rückschlägen gekennzeichnet, benötigt Zeit und langfristige Netzwerkarbeit und Kooperation (Thole 2018). Diese langfristigen Netzwerke können beispielsweise im Rahmen von *research practice partnerships* (Coburn/Penuel 2016) entstehen. Die vorrangig von den Fachkräften formulierte erhoffte Wirkkraft, die Forschende und Praktiker\*innen gemeinsam erreichen könnten, um Verbesserungen im Arbeitsfeld zu erzielen, bleibt ohne diese langfristige Kooperation gering. Die Ergebnisse unterstreichen zudem die zentrale Bedeutung von Vermittler\*innen – sogenannten Intermediaries – für Transformationsprozesse. Diese können zwischen den Welten agieren, Verbindendes herausarbeiten, Erwartungen vermitteln und damit einen wichtigen Beitrag zu einer Annäherung der Akteursgruppen leisten (Blatter/Schelle 2022a, 2022b).

Gemeinsamer Bezugspunkt eines Dialogs könnten empirische Erkenntnisse zu bestimmten Aspekten und Fragestellungen aus der Praxis sein. Jedoch stehen Praktiker\*innen vor der Herausforderung, den Bezug von Forschungsergebnissen zu ihrer eigenen Arbeit und deren Mehrwert für sich selbst zu erschließen –

auch wenn sie neues Wissen über bestimmte Zusammenhänge als notwendig beschreiben. Dabei wird die Qualität der Forschungsergebnisse nicht angezweifelt, vielmehr scheint sich die Verbindung zum eigenen Praxiskontext nur schwer zu erschließen (Blatter/Schelle 2023). Entsprechend stehen Forschende vor der Anforderung, einen Praxisbezug ihrer Forschung herzustellen, um so einen gemeinsamen Dialog zu eröffnen.

Ob ein solcher Einbezug der Praxis und die Aufgabe, mit Praxis zu kooperieren sowie in Reflexionsprozesse einzusteigen, auch selbstverständlich zur beruflichen Identität eines in der Logik des Wissenschaftssystems verorteten Forschenden zählen kann, lassen manche Aussagen in den Interviews allerdings anzweifeln. So spiegelt das Transferverständnis einer Person ihre Sichtweise darauf wider, welche Aufgabe Wissenschaft in einer Gesellschaft einnimmt, wo Systemgrenzen auch aufgrund einer gebotenen Neutralität und möglichst starken Objektivität gezogen werden müssen und wie wissenschaftliches Wissen an sich definiert wird (Blatter/Schelle 2023). Ebenso bleibt für die Praxis zu hinterfragen, ob eine Zusammenarbeit mit oder Beteiligung an Forschung zur eigenen beruflichen Identität gehört. Inwiefern hier akademisierte Fachkräfte einen anderen Zugang zu Forschungsergebnissen und -prozessen sowie eine stärkere Reflexivität dieser aufweisen, kann aufgrund der vorliegenden explorativen Studie nicht beantwortet werden. So bleibt in zukünftigen Studien zu beobachten, ob die vermehrten Bemühungen, einen Dialog zwischen Praxis und Forschung herzustellen, nicht nur zu einer besseren Vernetzung, sondern tatsächlich zu einer langfristigen und intensiven gemeinsamen Wissenstransformation führen.

Letztlich ist auch auf einen Aspekt zu verweisen, den einige Forschende in den Interviews formuliert haben: Politische Entscheidungsträger\*innen sind ebenso gefordert, zu skizzieren, welche Ziele mit der Weiterentwicklung des Systems der Frühen Bildung langfristig verfolgt werden sollen. Entsprechend sind politische Strategien zu formulieren, die mit ausreichend Ressourcen in Forschung und Praxis umgesetzt werden können. Im Sinne kollaborativer Problemlösung kann die Etablierung langfristiger, regionaler Vernetzungen zwischen den „Welten“ – wie in *research practice partnerships* (Coburn/Penuel 2016) – für die Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik sinnhaft sein. Die zielgerichtete Integration von Fachwissen aus unterschiedlichen, oft nicht miteinander verbundenen Akteursfeldern, kann eine nachhaltige, kontextbezogene Weiterentwicklung pädagogischer Praxis auslösen. Solche für alle Beteiligten vorteilhaften Beziehungen können einen Diskursraum eröffnen, der gemeinsame Wissenstransformation ermöglicht.

## Literatur

- Best, Allan/Holmes, Bev (2010): Systems thinking, knowledge and action: towards better models and methods. In: *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6. Jg., H. 2, S. 145–159.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022a): Transfer in der Frühpädagogik als Wissenstransformation. Theoretische Verortung und Handlungsfelder. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): *Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik XV. Freiburg im Breisgau: Forschung-Entwicklung-Lehre*, S. 23–51.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022b): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München: DJI.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2023): Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie. München: DJI.
- Cloos, Peter (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–158.
- Coburn, Cynthia E./Penuel, William R. (2016): Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. In: *Educational Researcher*, 45. Jg., H. 1, S. 48–54.
- Durand, Judith/Eckhardt, Andrea. G. (2018): Das Theorie-Praxis-Verhältnis. Überlegungen zu Transferprozessen aus Makro- und Mikroperspektive. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13. Jg., H. 4, S. 477–482.
- Flick, Uwe (2014): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018): *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Lattner, Katrin/Rupprecht, Beatrice (2023): Forschungsergebnisse als Professionalisierungsgrundlage. Transfer und Nutzen für die Praxis aus Sicht von pädagogischen Fach- und Leitungskräften. In: *Frühe Bildung*, 12. Jg., H. 4, S. 181–188.
- Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Coburn, Cynthia E./Farrell, Caitlin (2015): Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. In: *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20. Jg., H. 1–2, S. 182–197.
- Pilchowski, Anna/Beutin, Anna/Spiekermann, Nicole (2024): Kooperation zwischen Praxis und Forschung. Eine Delphi-Befragung mit Praktiker:innen der Frühen Bildung. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien kompakt, Band 1*. München: DJI.
- Roth, Hans-Joachim/Ucan, Yasemin/Sieger, Sonja/Gollan, Christina (2021): Stichwort Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontakt von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24. Jg., S. 775–818.
- Schelle, Regine (2022): „Wir sind irgendwo ganz unten auf der Treppe“. Fehlende Wertschätzung pädagogischer Fachkräfte als Barriere für Wissenstransformation. Ergebnisse einer qualitativen Studie in Kindertageseinrichtungen. In: *Der pädagogische Blick*, 30. Jg., H. 3, S. 141–153.
- Schelle, Regine/Blatter, Kristine (2023): Wissenstransformation durch Dialog. Perspektiven von pädagogischen Fachkräften in der Frühen Bildung. In: *Frühe Bildung*, 12. Jg., H. 4, S. 189–196.
- Schelle, Regine/Cloos, Peter/Friederich, Tina (2022): Transfer in der Frühpädagogik. Zwischen disziplinärem Selbstverständnis und politischer Erwartung. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): *Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik XV. Freiburg im Breisgau: Forschung-Entwicklung-Lehre*, S. 9–20.

- Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus/Hetfleisch, Petra/Goeze, Annika (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23. Jg., H. 1, S. 9–59.
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Rohde, Julia/Schildknecht, Lukas/Simon, Stephanie (2020): Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–184.
- Thole, Werner (2018): Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. In: Forum Jugendhilfe, H. 1, S. 18–22.
- Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.) (2022): Forschung in der Frühpädagogik XV. Transfer in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: Forschung – Entwicklung – Lehre.

# Wissenstransfer und Wissenstransformation in fröhpädagogischen Kontexten

## Perspektiven und Bedarfe aus der Praxis

Anna Beutin, Anna Pilchowski

**Zusammenfassung:** Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zu Transfer und Transformation wird aus der Perspektive von Praktiker\*innen gezeigt, wie verschiedene Teilsysteme innerhalb der Frühen Bildung zusammenarbeiten (können). Dazu rekonstruiert der Beitrag Erwartungen, Einstellungen und Bedarfe von Akteur\*innen aus der Bildungs- und Beratungspraxis. Die Ergebnisse werden entlang fünf empirischer Erkenntnisse nachgezeichnet und stammen aus einer Delphi-Befragung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). Der Beitrag identifiziert Hürden und Gelingensbedingungen zu Wissenstransformation in fröhpädagogischen Kontexten.

**Schlagwörter:** Transfer, Transformation, Frühe Bildung, Wissenschaft, Praxisbedarfe, Systeme

## 1 Einleitung

In Deutschland nimmt der Diskurs um Transfer in der Frühen Bildung weiter Fahrt auf (z. B. Gessler/Gruber 2022; Blatter/Schelle 2023; Junk/Wutzler 2023). Auch die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)<sup>1</sup> startete im Jahr 2023 mit der Aktionslinie WiFF *Transfer*<sup>2</sup> und befasst sich seither u. a. mit der Frage, wie wissenschaftliches Wissen in die Praxis und handlungspraktisches Wissen in die Wissenschaft gelangen kann. Wie können unterschiedliche Systeme der Frühen Bildung „zusammenarbeiten“? Dazu führte die WiFF eine explorative Delphi-Studie zu Wissenstransfer in der Frühen Bildung durch. In der Delphi-Studie wurden die Bedarfe und Möglichkeiten von Praxis eruiert. Aus Per-

---

1 Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) verfolgt das Ziel, die Elementarpädagogik als Basis des Bildungssystems zu stärken und setzt bei der Professionalisierung der Fachkräfte und des Systems der Frühen Bildung und Betreuung an.

2 Mit der Aktionslinie WiFF Transfer stärkt die WiFF den Austausch und die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis (<https://www.wiff-transfer.de>).

spektive von Akteur\*innen der Bildungs- und Beratungspraxis wird rekonstruiert, welche Erwartungen, Wünsche und Einstellungen sie gegenüber der Wissenschaft haben. In der WiFF-Delphi-Befragung zeigt sich, dass die Erwartungen und Einstellungen jener Praktiker\*innen in Bezug auf Wissenschaft mit den Anforderungen und Strukturen ihres Praxisfeldes kollidieren (können). Die unterschiedlichen Anforderungen und Logiken von Wissenschaft und Praxis stellen folglich eine besondere Herausforderung für die Zusammenführung der jeweiligen Wissensbestände dar. Der Beitrag knüpft an ein dialogisches und systemisches Verständnis von Transfer an und fragt, wie Transfer und Transformation in der Frühen Bildung gelingen (können).

## 2 Theoretische Perspektiven: Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation

Wissenstransfer und Wissenstransformation sind in der (Sozial-)Pädagogik nicht präzise definiert, sodass die Begriffe zum Teil auch synonym verwendet werden. Der Beitrag schließt an das (systemische) Transferverständnis der WiFF an (vgl. Spiekermann/Pilchowski 2024). Ein systemisches Verständnis von Transfer setzt die Gestaltung von Beziehung und Dialog zwischen den Akteur\*innen voraus, damit transferbezogene Ziele unter Beteiligung aller Akteursgruppen erreicht werden können (vgl. Best/Holmes 2010, S. 148; Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 2) und hebt sich damit von der ursprünglichen Definition von Transfer ab. Transfer per se drückt die Übertragung von verfügbaren Wissensbeständen von einem in den anderen Kontext aus, z. B. aus der Wissenschaft in die Praxis (vgl. Gräsel 2010, S. 8) und stellt damit ein lineares, nicht-dialogisches Vorgehen dar. Das lineare Verständnis gründet auf einer seit dem 19. Jahrhundert etablierten Auffassung, professionelle pädagogische Praxis sei primär von wissenschaftlich fundiertem Wissen abhängig (vgl. Thole 2018, S. 18). Die Annahme, dass Praxis maßgeblich auf Wissenschaft angewiesen sei, suggeriert, dass es sich bei wissenschaftlichen Wissensbeständen um das „richtige“ Wissen handle (vgl. Thole 2018, S. 19). Allmählich weicht z. B. in der Hochschuldidaktik der lineare Transfergedanke einem dialogischen Verständnis von Transfer, das theoretisches und praktisches Wissen als gleichermaßen relevant erachtet. Auch in aktuellen (früh-)pädagogischen Fachdiskursen wird konstatiert, dass erfolgreiche(r) Wissenstransfer bzw. -transformation neben wissenschaftlichen Wissensbeständen auch (Handlungs-)Wissen mit Praxis- bzw. Feldbezug voraussetzt (vgl. Thole 2018, S. 21; Beck/Bonß 1989, S. 9). Sobald Erfahrungs- und Handlungswissen aus der Praxis in den Transferprozess eingebettet sind, kann sich aus einem linearen Wissenstransfer ein dialogischer Prozess entwickeln, wodurch Wissenstransformation angeregt wird. Wissensbestände werden nicht einseitig vermittelt,

sondern im gemeinsamen Dialog *transformiert*. Wissenstransformation, d. h. die Umwandlung von Wissen, gelingt nur über eine wechselseitige Aushandlung von unterschiedlichen Wissensbeständen (vgl. Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 3).

Voraussetzungsreich ist dieser Prozess, weil die Frühe Bildung ein System mit mehreren Teilsystemen ist (z. B. Praxis, Politik, Wissenschaft) (Blatter/Schelle 2022, S. 50). Die Teilsysteme enthalten Arbeitsfelder, in denen jeweils spezifische Akteur\*innen tätig sind, z. B. als Wissenschaftler\*innen an Universitäten und Forschungsinstituten, pädagogisches Fachpersonal in Kitas bzw. im Ganztag, Trägervertreter\*innen und Aus- und Weiterbildner\*innen (vgl. Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 6). Die Teilsysteme grenzen sich durch ihre jeweilige Funktion und Logik von ihrer „Umwelt“ ab, wodurch sie nicht unmittelbar kompatibel und anschlussfähig aneinander sind (vgl. Lindemann 2019, S. 52). Die Systemlogiken entfalten sich z. B. durch die „jeweiligen Strukturen, Aufgaben, Beteiligten, Zuständigkeiten sowie Kommunikationswege und -formen [...]“. Die Faktoren nehmen in ihrer Summe Einfluss auf die Werte, das Wissen und das Handeln der im System Tätigen“ (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 5). Während Wissenschaft primär theoretische und empirische Arbeiten vorantreibt, orientiert sich Praxis am Handlungswissen vor Ort. Aufgrund der systemimmanenten Aufgaben und Zuständigkeiten wird z. B. „praxisrelevantes Wissen in der Forschung häufig vernachlässigt“ (Gräsel 2010, S. 9). Im Hinblick auf handlungsrelevantes Wissen verdeutlichen Julian Sehmer et al. (2020) anhand (jüngerer) Studien, dass „lebensweltliche Bezüge im Gegensatz zu theoretischem oder wissenschaftlich-empirischem Wissen in allen sozialpädagogischen Feldern zentrale Bedeutung haben“ (ebd., S. 2).

Um der Abgrenzung der Teilsysteme zueinander begegnen zu können, sind zwei Aspekte wichtig: *Erstens* sollten die unterschiedlichen Systemlogiken, Wissensbedarfe und daraus resultierendes Handeln der Akteur\*innen von den Beteiligten bewusst wahrgenommen werden, um mit den unterschiedlichen Wissensbeständen „arbeiten“ und Perspektiven erweitern zu können (vgl. Kondratjuk 2023, S. 35; Blatter/Schelle 2022, S. 12). *Zweitens* brauchen die Akteur\*innen aus Wissenschaft und Praxis, trotz der Eigenlogiken der Teilsysteme, gemeinsame Ziele. Denn die Akteur\*innen haben im System Frühe Bildung einen „gemeinsame[n] Auftrag beispielsweise zu einer hohen Kita-Qualität beizutragen“ (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 3). Im Hinblick auf übergeordnete Ziele bieten Transformationsräume eine Chance, die Wissensbestände und Perspektiven der Akteur\*innen untereinander zu ergänzen, voneinander zu lernen und neues Wissen hervorzubringen (vgl. Kondratjuk 2023, S. 35; Blatter/Schelle 2022, S. 50 in Anlehnung an Cooper et al. 2020, S. 93; Blatter/Schelle 2022, S. 57; Thole 2018, S. 22). Im Hinblick auf Transformationsräume kommt den „Intermediaries“ bzw. Schnittstellenakteur\*innen – das können Einzelpersonen sowie Gruppen oder Organisationen sein – eine zentrale Rolle zu, da sie zwischen den Teilsystemen verortet werden. Als Wissensvermittler\*innen können sie die

Gestaltung eines Transformationsraums beeinflussen und Vernetzung zwischen den Akteur\*innen aus Wissenschaft und Praxis unterstützen (vgl. Cooper et al. 2020, S. 90; Blatter/Schelle 2022, S. 57). Für die Frühe Bildung übernehmen z. B. Multiplikator\*innen wie Fachberater\*innen und Weiterbildner\*innen (unbewusst) die Rolle als Schnittstellenakteur\*innen. Die WiFF-Delphi-Befragung richtet sich daher an Multiplikator\*innen aus der Praxis und rekonstruiert ihre Perspektiven auf Wissenstransfer und Wissenstransformation.

### 3 Methodisches Vorgehen

Eine Delphi-Befragung ist eine Erhebungsmethode, die vielfältige Meinungen zu einem spezifischen Thema einholen möchte und qualitativ oder quantitativ ausgerichtet sein kann. Zentrale Merkmale der Delphi-Technik sind der mehrstufige Befragungsprozess (vgl. Cuhls 2019, S. 5) und die damit verbundene Identifizierung von Gruppenmeinungen (vgl. Häder 2014, S. 19). In der ersten Befragungsrunde der WiFF-Delphi-Studie wurden via Limesurvey, Einstellungen und Meinungen von den Teilnehmer\*innen eingeholt und aufbereitet, um diese in einer weiteren Befragungsrunde an die Teilnehmer\*innen zurückzumelden und erneut einschätzen zu lassen. Qua Rückkopplung wurden die befragten Teilnehmer\*innen dann über die aufbereiteten Zwischenergebnisse informiert. Die Rückkopplung erscheint hier – im Sinne des Transfers – insofern sinnvoll, als dass den Teilnehmer\*innen gegenüber Transparenz geschaffen wird: Einerseits konnten die Teilnehmer\*innen so die (eigenen) generierten Ideen einsehen und diese in ihrer Rolle als Expert\*innen einschätzen und präzisieren.

Michael Häder (2014) beschreibt die Delphi-Methode entlang vierer Typen, von denen zwei Typen relevant für die vorliegende Befragung sind, nämlich: Typ 1 (Ideenaggregation) und Typ 3 (Ermittlung von Expert\*innenansichten). Die Ideenaggregation zielt darauf, möglichst viele, neue Ideen, z. B. Problemlösevor schläge der Teilnehmer\*innen zu generieren (Häder 2014, S. 31 f.); die Ermittlung von Expert\*innenansichten möchte Meinungen einer Expert\*innengruppe bündeln, wodurch Schlussfolgerungen für z. B. Interventionen abgeleitet werden können (Häder 2014, S. 33). Beide Typen eignen sich folglich zur Herausarbeitung der Bedarfe auf Seiten der Praxis in Bezug auf Wissenschaft. Schließlich ergibt sich nach der Auswertung der Befragung die Möglichkeit, den Transfer bzw. die Transformation zwischen Praxis und Wissenschaft weiterzuentwickeln.

Mit der ersten Delphi-Befragungsrunde konnten 60 Rückmeldungen (mit 30 Einwilligungen für eine erneute Befragungsteilnahme) und mit der zweiten 26 Rückmeldungen aus der Praxis gewonnen werden. Die sorgfältige Auswahl bzw. Zusammensetzung der Teilnehmer\*innen ist bei allen Typen essenziell für Qualität und Güte der Befragung, denn: Die Ergebnisse gelten nur für die rekrutierte Personen- bzw. Berufsgruppen und sind nicht allgemeingültig auf die

Bevölkerung zu übertragen. Um das Potenzial von Gruppen zur Erforschung von Phänomenen zu nutzen, arbeiten Delphi-Befragungen, ähnlich wie Gruppendiskussionen, gezielt mit der Gruppenkommunikation. Wesentliche methodische Unterschiede zu Gruppendiskussionen sind, dass die Teilnehmer\*innen von Delphi-Verfahren sich nicht persönlich begegnen, der spontane Gruppenprozess damit reduziert ist und die Gruppenmeinungen nicht in situ, sondern ex situ über ein anonymes Feedback vorliegen. Aus zeitökonomischen Gründen wurde das Sampling der explorativen WiFF-Delphi-Befragung nicht kontrastiv, sondern über diverse Verteiler zusammengestellt. Die ausgewählten Verteiler (u. a. Kitafachverbände, nifbe, Bag-Bek, Bundesnetzwerk Fortbildung und Beratung in der Frühpädagogik e. V.) adressieren die entsprechenden Expert\*innen aus der Praxis. Dazu zählen Multiplikator\*innen wie Fachberater\*innen, Weiterbildner\*innen, Leiter\*innen von pädagogischen Einrichtungen, pädagogische Fachkräfte sowie Fach- und Hochschullehrer\*innen, da sie innerhalb der Frühen Bildung an Schnittstellen zur Kita-Praxis tätig sind. Stefan Blümel, Frank Lehmann und Susanne Hartung (2024) halten für den Gesundheitsbereich fest, dass Multiplikator\*innen als zentrale Personen für den Transfer von Wissen gelten (ebd., o. S.), „indem sie die Reichweite von Wissen und Erfahrungen erhöhen, Maßnahmen in der Praxis etablieren und die Nachhaltigkeit von Veränderungen unterstützen“ (ebd., o. S.). Dies kann auch auf andere Wissensinhalte, wie den Theorie-Praxis-Transfer, adaptiert werden.

Die Zusammenfassung und Auswertung des Materials erfolgte schließlich qualitativ über die inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2012). Es wurden induktive Haupt- und Subkategorien gebildet und ausgewertet. Die thematischen Hauptkategorien wurden induktiv gebildet, die Kategorienbildung mehrmalig durchgeführt und angepasst. Die Fragen mit Likert-Skala wurden zudem quantitativ deskriptiv ausgewertet und mit Häufigkeitstabellen dargestellt, um einen Einblick zu erhalten, „wie ein [...] Merkmal in einer Population verteilt ist“ (Müller-Benedict 2006, S. 42).

## 4 Empirische Einblicke: Bedarfe der Praxis

Die WiFF-Delphi-Befragung ermittelt die Perspektive von Praktiker\*innen aus der Frühen Bildung und beleuchtet die Bedarfe von Praxis in Bezug auf Wissenschaft.<sup>3</sup> Wissenstransfer und -transformation in der Frühen Bildung sind auf besondere Weise mit dem Postulat der Praxisnähe verknüpft, da sich der Alltag vieler Akteur\*innen in der Frühen Bildung vorrangig in praktischen Handlungsvollzügen zeigt, so ein Ergebnis der WiFF-Delphi-Befragung. Im Folgenden

---

3 Die in den Text eingebetteten Zitate stammen aus der Empirie der WiFF-Delphi-Befragung.

werden fünf empirische Erkenntnisse zu Wissenstransfer und -transformation vorgestellt und erläutert.

#### 4.1 Forschungsergebnisse nutzbar machen

Aus Sicht der befragten Multiplikator\*innen sind Ergebnisse der Forschung für das System der Frühen Bildung unverzichtbar. Gleichzeitig stellt die Vielzahl der Forschungsinteressen eine Herausforderung für das Praxisfeld dar; so die Befunde der WiFF-Studie.

Laut Befragung führen ein hohes Forschungsaufkommen und die daraus resultierende Vielzahl an Forschungsergebnissen zu Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis: Zum einen sorgt ein hohes Forschungsaufkommen für Unsicherheiten auf Seiten der Praxis und zum anderen lassen sich wissenschaftliche, („praxisferne“) Erkenntnisse in der Handlungspraxis laut Teilnehmer\*innen kaum implementieren. Folgende Äußerungen bringen hier den Wunsch nach ausreichendem Praxisbezug zum Ausdruck: „Dass Forschung die Praxis ernst nimmt und sich einen Blick von der Realität und Umsetzbarkeit macht“ sowie „die Forschung sollte immer nah am Leben sein und an den aktuellen Begebenheiten. Und im Alltag forschen, nicht hinter irgendwelchen Schreibtischen“.

Die WiFF-Delphi-Befragung zeigt, dass Forschung in der Frühen Bildung zwar anerkannt, jedoch aufgrund mangelnder Praktikabilität der Ergebnisse auch kritisch betrachtet wird. „Praxistaugliche“ Forschung sollte laut Befragung vor allem durch *Nutzbarkeit* gekennzeichnet sein. Die *Nutzbarkeit* von Forschung setzt dreierlei voraus: *Erstens* soll Forschung Einfluss auf struktureller Ebene nehmen und zur Verbesserung von Rahmenbedingungen sowie der Aufdeckung von Missständen in praktischen Handlungsfeldern beitragen. *Zweitens* kann Forschung die pädagogisch-konzeptionelle Arbeit vorantreiben und neue Arbeits- und Beratungstechniken, z. B. zur Qualitätsentwicklung einführen. *Drittens* vermag Forschung, Wissensstandards zu festigen, Wissensbestände zu erweitern, Selbstreflexion und Teamfähigkeit anzuregen („Forschung ist die Grundlage für alle Bildungs- und Beratungsprozesse. Nur mit ihr ist professionelles Handeln möglich“). Nutzbare Forschungsergebnisse setzen laut den Befragten Offenheit (z. B. unvoreingenommene Kommunikation mit Praktiker\*innen) und Zielgruppenorientierung (z. B. Ermittlung der Themenrelevanz für die Praxis) seitens Wissenschaftler\*innen voraus, d. h. Forschung und deren Ergebnisse sollten praxisnah ausgerichtet sein.

## 4.2 Praxisnähe stärken

Die befragten Multiplikator\*innen zeigen ein großes Interesse daran, dass Wissenschaftsvertreter\*innen „Praxisnähe“ in ihrer Arbeit realisieren, wie aus dem empirischen Material rekonstruiert werden konnte. Mit „Praxisnähe“ verbinden die Delphi-Teilnehmenden *Niedrigschwelligkeit*, *Partizipation* und *Praxisrelevanz*. *Niedrigschwelligkeit* repräsentiert die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit wissenschaftlicher Inhalte; sinnvoll erscheint ein kostenfreier und zeitlich flexibler Zugang – beispielsweise durch digitale Verfügbarkeit – von z. B. Literatur, aber auch anderen Medien wie Podcasts. Unter *Partizipation* wird der Einbezug der Praxis seitens Wissenschaft verstanden, beispielsweise um die Umsetzbarkeit der Forschung für die Praxis zu prüfen. Eine befragte Person fordert in diesem Zusammenhang eine „Kooperation zwischen Vertreter/innen von Wissenschaft und Vertreter/innen von Praxis“. Die Verwendung des Begriffs „Kooperation“ deutet auf ein Verständnis von Beziehung hin, welches über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht. Das gemeinsame Lernen steht im Vordergrund („Kollaborative Forschung – wirklich in die Kitas rein und mit ihnen gemeinsam lernen!“). Mit *Praxisrelevanz* wurden die Aussagen der Praxisakteur\*innen zusammengefasst, die einen lebensnahen Blick auf die Zielgruppe (hier: Kinder und Fachkräfte) enthalten. Dieser lebensnahe Blick ist laut Befragung wesentlich für Wissen, das an die Praxis anknüpfungsfähig ist. Das heißt, es sollten in der Praxis anwendbare und aktuell drängende Themen aufgegriffen werden, welche die Kinder betreffen und Themen, die für Fachkräfte und deren professionelles Handeln essenziell sind („nahe an der Praxis [sein], Gespür für Themen haben, die aktuell relevant sind“). Aktuell drängende Themen sind u. a. die Sicherung der Kita-Qualität in Anbetracht des Fachkräftemangels oder der Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern.

## 4.3 Austausch zwischen Praxis- und Wissenschaftsakteur\*innen ermöglichen

Praktikabilität und Realisierbarkeit von Austauschformaten stehen für die Befragten im Vordergrund: Der Austausch soll regelmäßig stattfinden, zeitlich realisierbar und leicht zugänglich sein. Digitale Veranstaltungsformate zeichnen sich hier durch die Zeitersparnis aus, die Möglichkeit, die Veranstaltungen ohne großen Aufwand zu nutzen und sich überregional zu beteiligen und zu vernetzen. Die Bereitschaft zum Austausch ist laut Befragung dann gegeben, wenn das Format mit beruflichen Verpflichtungen und zeitlichen Ressourcen vereinbar ist oder sogar verbunden werden kann. Insgesamt verfügen die befragten Teilnehmer\*innen allerdings über zu wenig zeitliche Ressourcen („Wünschenswert ist es bestimmt, aber es würde vermutlich die Zeit fehlen“). Eine Zusammenkunft

in Präsenz ist für die befragten Akteur\*innen nicht zwingend notwendig, auch wenn sich in den Ergebnissen der Befragung zeigt, dass ein Austausch „vor Ort“ vielfach als „echter“ Kontakt, mit Raum für „echte“ Diskurse angesehen wird, wohl aus den genannten Vereinbarkeits- und Zeitgründen. Ob die Vernetzung digital, hybrid oder in Präsenz geschieht, steht für die Multiplikator\*innen also nicht im Vordergrund. Um einen möglichst authentischen und verlässlichen Austausch im Sinne einer stetigen Zusammenarbeit zu gewährleisten, wünschen sich die Befragungsteilnehmer\*innen vielmehr, dass die Akteur\*innen der Wissenschaft längerfristig im Austausch mit ihnen stehen und bezüglich aktueller und neuer Erkenntnisse informiert werden („Indem Forschungsergebnisse für die Praxis bekannt gemacht werden und in der Praxis umgesetzt werden“). Deutlich wird in den Delphi-Ergebnissen, dass Akteur\*innen aus der Bildungs- und Beratungspraxis im Vergleich zu Forschungsergebnissen in Textform vor allem Veranstaltungen für gewinnbringend halten, u. a. weil dabei neben der persönlichen Wissensvermittlung auch ein Raum für vielfältigen Austausch über aktuelle Forschung geschaffen und eine Netzwerkerweiterung ermöglicht wird. Austausch und die Möglichkeit des „Netzwerken“ verweisen auf die Wichtigkeit von Transformationsräumen.

#### 4.4 Materialien entwickeln und Formate bespielen

Neben Austauschformaten bzw. Veranstaltungen kann wissenschaftliches Wissen durch unterschiedliche Materialien bzw. Formaten in die Praxis übermittelt werden. Zu Materialien und Formaten, welche von den Befragungsteilnehmer\*innen als sinnvoll angesehen werden zählen:

- Audiomaterial (z. B. Podcasts, Audiodateien),
- bebildertes Material (z. B. Karten, Bilderbücher),
- Informationsmaterial (z. B. Newsletter, Plakate),
- methodisch-didaktisches Material (z. B. Methodenkoffer, Lerneinheiten),
- Soziale Medien (z. B. TikTok, Instagram),
- Texte (z. B. in Büchern, Fachzeitschriften) und
- Videomaterial (z. B. Erklärvideos, Filme)

Laut Befragung sind jene Materialien besonders relevant, die den Multiplikator\*innen „etwas an die Hand geben“, um damit bei ihren jeweiligen Zielgruppen – z. B. (angehende) Fachkräfte – ansetzen zu können. Hierzu zählen insbesondere Videomaterialien, methodisch-didaktische, bebilderte Materialien und Texte. Obwohl Texte im Vergleich zu den genannten Materialien und Formaten weniger innovativ erscheinen, sehen die Praxisakteur\*innen den Vorteil von Fachzeitschriften und Büchern darin, dass „Ergebnisse usw. [...] seriös dokumentiert [sind]“. Bei dem klassischen Medium „Text“ handelt es sich um eine Wissensquel-

le, die sowohl in analoger und digitaler Form weiterhin gefragt ist. Demgegenüber nimmt Social Media aus Sicht der Delphi-Teilnehmer\*innen einen verschwindend geringen Stellenwert ein. Dies zeigt sich auch in der wbmonitor Umfrage<sup>4</sup> (vgl. Christ et al. 2019, S. 17). Mutmaßlich könnte der geringe Stellenwert von Social Media mit der Altersverteilung der Teilnehmer\*innen (durchschnittlich 48 Jahre) zu tun haben. Die Nutzung von Social Media ist laut einer Onlinestudie zwischen 14 bis 29 Jahren am größten und nimmt mit zunehmendem Alter ab (Himmler/Hagler 2023, S. 31).

In Bezug auf die Nutzung der Materialien, sind sich die Multiplikator\*innen unabhängig des Formates einig, dass deren praxisnahe Gestaltung („Workshops oder Weiterbildungen mit praktischen Beispielen bzw. Übungen“) sowie die (digitale) Verfügbarkeit („Online Plattformen, da jederzeit zugänglich“) eine mindestens hohe Relevanz haben (vgl. Pilchowski/Beutin/Spiekermann 2024, S. 8). Weitere Kriterien für Materialien und Formate sind aus Sicht der Befragten eine adressatengerechte Gestaltung („In einfache Sprache gefasst und mit Bildern untermalt“) und eine kompakte Darstellung der Inhalte („Wegen des Zeitmangels in der pädagogischen Praxis sind kurze Inputs gefragt“). Diese beiden Kriterien beziehen sich insbesondere auf Texte und Informationsmaterialien. Wichtig ist, dass die Materialien unterschiedliche Lernkanäle ansprechen, damit Multiplikator\*innen eine breitere Zielgruppe ansprechen können. Die Bereitstellung von Reflexionseinheiten und Ergänzungen durch Begleittexte wird in diesem Zusammenhang als relevant eingeschätzt (vgl. Pilchowski/Beutin/Spiekermann 2024, S. 8).

#### 4.5 Haltung und Ressourcen beachten

Die Praxisakteur\*innen wünschen sich einen echten Austausch mit Wissenschaftler\*innen („Mehr Zuhören und echte Diskurse, weniger Vorträge von oben herab“). Aus Sicht der Befragten sind wissenschaftliches Wissen und „ihr“ Handlungswissen gleichwertig. Die Ergebnisse zeigen, dass die eigene Haltung für dialogische Transferprozesse von hoher Bedeutung ist; vier Dimensionen zur Haltung konnten aus dem Datenmaterial rekonstruiert werden: *Beziehung*, *Kommunikation*, *Wertschätzung* und *Gleichwertigkeit*. Unter *Beziehung* wurden die Aussagen gefasst, die auf eine Bereitschaft, gemeinsam in den Austausch zu gehen, schließen lassen. Ein unvoreingenommenes gegenseitiges Kennenlernen gilt für den Beziehungsaufbau zwischen Wissenschaft und Praxis als gewinnbringend, da so „die Vorbehalte der Praxis gegenüber der Forschung [...] überwunden

---

4 wbmonitor ist eine jährliche Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland. Dabei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

werden können“. Mit der *Kommunikation* wird vor allem eine leicht verständliche, aber auch transparente (An-)Sprache assoziiert („Egal, welches Format – das Wichtigste ist: Die Sprache muss verständlich sein für Menschen, die nicht in der Wissenschaft bewandert sind“). Die *Wertschätzung* soll nach Aussagen der Befragten auf Gegenseitigkeit beruhen und meint z. B. die gegenseitige Unterstützung zwischen Wissenschaft und Praxis („Die Einsicht, das Qualität sich nur in der Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis entwickeln kann und beide Seiten sich dabei gut unterstützen können, sollte ‚gelebt‘ werden“). An dieses Zitat knüpft auch die *Gleichwertigkeit* der Teilsysteme bzw. der darin enthaltenen Wissensbestände und Akteur\*innen an, da die Begegnung auf Augenhöhe und die Anerkennung beider Wissensbestände wichtige Faktoren darstellen. Ein Wunsch, der sich explizit an die Wissenschaft richtet ist, dass Wissenschaftler\*innen, Praktiker\*innen ihr Interesse an einer Zusammenarbeit signalisieren, z. B. durch die Hospitation von Praxisorten.

Damit Wissenschaft und Praxis wechselseitig in Austausch treten können und Wissenstransformation gelingen kann, sind für die Befragten neben der Haltung auch die (beruflichen) Gegebenheiten, z. B. Ressourcen und Rahmenbedingungen, bedeutsam. Demnach spielen insbesondere die zeitlichen und finanziellen Ressourcen, aber auch die Personalausstattung eine Rolle. Die Bereitstellung entsprechender Ressourcen ist in der Praxis von trägerspezifischen Strukturen und beruflichen Anforderungen geprägt.

## **5 Ausblick: Hürden und Gelingensbedingungen für Wissenstransformation**

Der Beitrag zeigt, wie die Eigenlogik der Teilsysteme Wissenschaft und Praxis eine Herausforderung, insbesondere für die Wissenstransformation, darstellt. Die Herausforderungen bestehen in der systemübergreifenden Kommunikation, den Aushandlungen von Wissensbeständen und der Hervorbringung neuen Wissens. Wissenstransformation setzt die Bereitschaft und Möglichkeit aller beteiligten Akteur\*innen voraus, zeitliche und finanzielle Ressourcen mitzubringen, über die – wenn überhaupt – eher die wissenschaftlichen Akteur\*innen verfügen (vgl. Gonser/Zimmer 2024, S. 20). Dadurch ist eine ungleiche Ressourcenverteilung gegeben (vgl. Best/Holmes 2010, S. 148), die auch in den empirischen Befunden der WiFF-Delphi-Befragung eine Rolle spielt. Die WiFF-Delphi-Befragung zeigt, dass der Wunsch nach wechselseitigem Austausch bei Praktiker\*innen vorhanden ist, mehr noch: die Praktiker\*innen selbst haben hohe Ansprüche an die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis. In der Umsetzung kollidieren diese Ansprüche allerdings mit den eigenen, fehlenden Ressourcen. Möglicherweise wünschen sich die Teilnehmer\*innen der Delphi-Befragung

gerade deshalb möglichst präzise Lösungen und Handlungsimpulse für den praktischen Alltag wie z. B. die „Bereitstellung von Publikationen inkl. anwendungsorientierte[r] (Transfer-)Methoden“. Dieser Wunsch ist im Hinblick auf verfügbare Ressourcen vielleicht praktikabler, allerdings klammert er den gleichzeitigen Wunsch nach kontinuierlichem Austausch aus („Die direkte Vernetzung mit den Einrichtungen vor Ort in einem diskursiven Austausch“). Ersichtlich wird eine gewisse Widersprüchlichkeit, die sich praktisch nicht auflösen lässt. Trotzdem finden sich im empirischen Materialeinige Anhaltspunkte, die sich als Handlungsempfehlungen für eine gelingende Wissenstransformation eignen.

Die Auseinandersetzung mit dem „anderen“ Teilsystem ist ein *erster Schritt*, um das Bewusstsein für unterschiedliche Systemlogiken von Wissenschaft und Praxis zu schärfen. Wissenschaftler\*innen und Praxisakteur\*innen sind gleichermaßen aufgefordert, Erfahrungen und Handlungswissen aus ihren Systemen zu kommunizieren und zu verbreiten. Im Idealfall ergibt sich die Möglichkeit, (Nicht-)Wissen gemeinsam zu identifizieren, zu transformieren und die Handlungspraxis sowie die Wissenschaft zu inspirieren (vgl. Thole 2018, S. 22). Je nach Erwartungen der beteiligten Teilsysteme, den gesteckten (gemeinsamen) Zielen und den Rahmenbedingungen zeigt sich, ob ein linearer oder dialogischer Transfer bzw. Transformation sinnvoll und realisierbar ist. Ein linearer Transfer ist aus Perspektive der befragten Praktiker\*innen z. B. für die Verbreitung und Vermittlung fundierter Kenntnisse durchaus relevant. Die Erzeugung „lebensweltlichen“ und anschlussfähigen Wissens setzt wiederum Wissenstransformationen voraus. Weder Transfer noch Transformation stellen den einen Weg zu neuem, praxisnahem Wissen dar, sondern die Kombination beider Stränge. Damit das Praxissystem nicht im bloßen Transfermodus verharret, muss in einem *zweiten Schritt* die Bereitstellung der (infrastrukturellen) Ressourcen erfolgen. Neben den Teilsystemen Praxis und Wissenschaft, kommt der Politik als weiteres Teilsystem eine bedeutende Rolle zu. So sollten neben Kitas auch Träger und Kommunen in Transformationsprozesse einbezogen werden, damit entsprechende Rahmenbedingungen, die eine Wissenstransformation voraussetzen – z. B. die Einbindung und Etablierung von Schnittstellenakteur\*innen – ermöglicht werden. Wissenstransformation kann ohne die politische Dimension nicht gelingen, sodass im System der Frühen Bildung, neben den Teilsystemen Wissenschaft und Praxis, auch ein Umdenken im Teilsystem Politik vorangetrieben werden muss (vgl. Cooper et al. 2020, S. 91 ff.).

## Literatur

- Beck, Ulrich / Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Beck, Ulrich / Bonß, Wolfgang (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–45.
- Best, Allan / Holmes, Bev (2010): Systems thinking, knowledge and action: towards better models and methods. In: *Evidence & Policy. A Journal of Research. Debate and Practice* 6, H. 2, S. 145–159.
- Blatter, Kristine / Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München: DJI.
- Blatter, Kristine / Schelle, Regine (2023): Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie. München: DJI.
- Blümel, Stephan / Lehmann, Frank / Hartung, Susanne (2024): Zielgruppen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/zielgruppen-multiplikatorinnen-und-multiplikatoren> (Abfrage: 16.01.2026).
- Christ, Johannes / Koscheck, Stefan / Martin, Andreas / Wildany, Sarah (2019): Wissenstransfer wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Cooper, Amanda / Rodway, Joelle / MacGregor, Stephen / Shewchuk, Samantha / Searle, Michelle (2020): Knowledge brokering: „not a place for novices or new conscripts“. In: Malin, Joel / Brown, Chris (Hrsg.): *The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice*. London / New York: Routledge, S. 90–107.
- Cuhls, Kerstin (2019): Die Delphi-Methode – eine Einführung. In: Niederberger, Marlen / Renn, Ortwin (Hrsg.): *Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele*. Wiesbaden: Springer, S. 3–31.
- Gessler, Angélique / Gruber, Veronika (2022): Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 38. München: DJI.
- Gonser, Monika / Zimmer, Karin (2024): Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In: Schuster, Johannes / Hugo, Julia / Bremm, Nina / Kolleck, Nina / Zaka-Mezö, Enikő (Hrsg.): *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis*. Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich, S. 13–26.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13, S. 7–20.
- Häder, Michael (2014): *Delphi Befragungen. Ein Arbeitsbuch*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Himmler, Norbert / Hagler, Florian (2023): *ARD/ZDF-Onlinestudie 2023*. [https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2023/ARD\\_ZDF\\_Onlinestudie\\_2023\\_Publikationscharts.pdf](https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2023/ARD_ZDF_Onlinestudie_2023_Publikationscharts.pdf) (Abfrage: 16.01.2026).
- Junk, Dorothea / Wutzler, Michael (2023): Dialogischer Wissenstransfer in der frühen Bildung. Kindergärten als Orte diversitätssensibler Pädagogik gestalten. In: Hoffmann, Mirjam / Pfahl, Lisa / Rasell, Michael / Richter, Hendrik / Seebo, Rouven / Sonntag, Miriam / Wagner, Josefine (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 310–318.
- Kondratjuk, Maria (2023): Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft. In: Diederichs, Tamara / Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 33–44.

- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lindemann, Holger (2019): *Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale, gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder*. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Müller-Benedict, Volker (2006): *Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Pilchowski, Anna/Beutin, Anna/Spiekermann, Nicole (2024): *Kooperation zwischen Praxis und Forschung. Eine Delphi-Befragung mit Praktiker:innen der Frühen Bildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: WiFF Studie Kompakt, Nr. 1.
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Thole, Werner (2020): *Dialog statt Transfer. Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie*. In: *Corax* 3, H. 20.
- Spiekermann, Nicole/Pilchowski, Anna (2024): *Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation: Wie können Transformationsprozesse unterstützt werden?* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: WiFF Arbeitspapiere, 13.
- Thole, Werner (2018): *Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte*. In: *Forum Jugendhilfe*, H. 1, S. 18–22.

# Dialogischer Transfer

## Erfahrungen aus dem Praxis-Transfer-Projekt zur Weiterentwicklung der Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes in Kindertageseinrichtungen

Lisa Disep, Michael Lichtblau

**Zusammenfassung:** Der Beitrag diskutiert die Weiterentwicklung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes (Lichtblau, Disep, Mayer, Possekel, Rau, Saumweber 2026) vor dem Hintergrund eines relationalen, dialogorientierten Transferverständnisses (Kondratjuk 2023). Transfer wird dabei nicht als einseitige Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis gefasst, sondern als ko-konstruktiver Verständigungsprozess, in dem sich wissenschaftliche und praktische Perspektiven wechselseitig in Beziehung setzen. Im Praxis-Transfer-Projekt „EEBV II“ wurden dabei Austausch- und Begegnungsräume zwischen Akteur\*innen aus Wissenschaft, Praxis und Administration geschaffen, in denen gemeinsam – aus der Relationierung von Theorie und Praxis – eine Good-Practice-Version der Beobachtungssystematik erstellt wurde. Die Weiterentwicklung soll dabei die Anregungen und Bedürfnisse des Feldes berücksichtigen, in der Praxis bewährte regionalspezifische Anpassungen aufgreifen, eine Theorie-Praxis-Verzahnung herstellen und somit auch eine bundesweite Vereinheitlichung im Sinne einer Qualitätssicherung darstellen. Der Beitrag zeigt, dass Transferprozesse stets mit Aushandlungen, Übersetzungen und wechselseitigen Lernbewegungen verbunden sind und so einen innovativen Zugang eröffnen, um eine Qualitätssicherung und Passgenauigkeit an die Handlungspraxis der Akteur\*innen in der Praxis zu ermöglichen.

**Schlagwörter:** Praxis-Transfer, Dialogischer Transfer, Beobachtung und Dokumentation, Early Excellence-Ansatz, Theorie-Praxis-Relationierung

### 1 Einleitung

Bei der Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes (Karkow/Kühnel 2008; Lichtblau/Disep/Mayer/Possekel/Rau/Saumweber 2026) handelt es sich um ein Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. In Deutschland arbeiten mittlerweile über 1000 Einrichtungen nach dem Early Excellence-Ansatz (Heinz und Heide Dürr Stiftung

2025) und wenden größtenteils die Beobachtungssystematik im Kita-Alltag an. Forschungsergebnisse zur bundesweiten Anwendungspraxis der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik zeigen, dass sich in Deutschland – trotz eines begleitenden Schulungsangebots in Form von Fort- und Weiterbildung im Bereich der Beobachtungspraxis – regionale, einrichtungsspezifische und personenbezogene Umsetzungspraktiken entwickelt haben und auch Leerstellen in der Anwendung ausgemacht werden, die einen ganzheitlichen Blick auf das Kind erschweren können (Disep/Lichtblau 2026; Lichtblau/Disep/Hartmann 2022). Zudem wurde von Akteur\*innen der Praxis in den letzten Jahren zunehmend der Wunsch nach einem Transfer ihrer Anwendungspraxis in Form einer Weiterentwicklung der Beobachtungssystematik geäußert. Die Weiterentwicklung soll dabei die Anregungen und Bedürfnisse des Feldes berücksichtigen, in der Praxis bewährte regionalspezifische Anpassungen aufgreifen, eine Theorie-Praxis-Verzahnung herstellen und somit auch eine bundesweite Vereinheitlichung im Sinne einer Qualitätssicherung darstellen. Dieser Bedarf des Feldes nach einer Weiterentwicklung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik wurde im Praxis-Transfer-Projekt „EEBV II“ aufgegriffen. Ziel des Projektes ist es, gemeinsam mit der Praxis, eine Good-Practice-Version zu entwickeln, die die von Praxis und Wissenschaft als besonders zielführend und handlungspraktisch wahrgenommenen Praktiken zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lernprozesse zu bündeln. Dieses Vorhaben basiert auf einem ko-konstruktiven und relationalen Transferverständnis, das auf eine prozessbegleitende Zusammenarbeit und eine Begegnung auf Augenhöhe aller relevanten Akteur\*innen aus Wissenschaft und Praxis setzt (Muders/Spoden 2022; Kondratjuk 2023). Einem solchen Prozess, der auf wechselseitige Vermittlung und Übersetzung verschiedener Wirklichkeitskonstruktionen basiert und Austauschprozesse auf unterschiedlichen Ebenen und Formaten voraussetzt, sind sowohl Chancen als auch Herausforderungen inhärent, die es von allen Akteur\*innen zu bearbeiten und zu gestalten gilt: Wie muss der Transferprozess gestaltet sein, dass die Expertisen aller Akteur\*innen (Praxis, Wissenschaft, Administration) gesehen und gehört werden? Wie kann eine Anschlussfähigkeit des Transfergegenstandes an die Praxis hergestellt werden und wie kann dieser in die Praxis übertragen und verbreitet werden?

Der Beitrag greift diese Fragestellungen auf und reflektiert vor diesem Hintergrund den bisherigen Transferprozess der Weiterentwicklung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik in gezielter Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. Es werden Gelingensbedingungen und Herausforderungen herausgestellt, die sich aus dem bereits skizzierten Implementations- und Transferverständnis ergeben können.

## 2 Transfer als Verständigungsprozess und Grundlage der Weiterentwicklung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik

Wird Transfer als ko-konstruktiver und relationaler Verständigungsprozess zwischen Praxis und Wissenschaft verstanden, gilt es zu Beginn eine Klärung sowie Auseinandersetzung mit dem Transferbegriff vorzunehmen, um eine gemeinsame Sprache über das Vorhaben und damit verbundene Erwartungen, Ansprüche und Zielperspektiven zu entwickeln.

Dabei ist herauszustellen, dass der Transferprozess nicht nur die Frage nach einer Übertragung der Ergebnisse zur Anwendungspraxis in die Weiterentwicklung und die Verbreitung der Good-Practice-Version in die bundesweite Praxis umfasst, sondern sich vielmehr als ein Verständigungs- und Begegnungsprozess, als ein „sich in Beziehung setzen“ (Kondratjuk 2023) versteht. Der Prozess zielt darauf ab, gemeinsam und auf Augenhöhe einen Gegenstand – bestehend aus wissenschaftlichem und praktischem Wissen – hervorzubringen. Dieser Gegenstand, gefasst als Good-Practice-Version der Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes, lässt sich dabei nicht einfach aus der Theorie oder Praxis übernehmen, sondern durchläuft in Relationierung beide Perspektiven (ebd.). Dabei wird nicht versucht, die strukturellen Differenzen zwischen pädagogischer Praxis und Wissenschaft, z. B. in Bezug auf „bildungswissenschaftliches und bildungspraktisches Interesse“ (Düllberg/Eberl/Manitius 2023, S. 106) aufzuheben, sondern diese anzuerkennen und im Transferprozess eine möglichst große Passung zwischen dem Theorie-Praxis-Verhältnis herzustellen. Dieses beinhaltet ganz fundamental auch, die Transferrichtung nicht linear von Seiten der Wissenschaft in Richtung Praxis zu denken, sondern auch wechselseitig und in Relationierung: Forschungsbefunde können von der Praxis eingeordnet und bewertet werden, was wiederum Anregungspotenzial für die Forschung bietet. Ebenso sind auch in der Praxis umfangreiche Erfahrungen zum Beobachtungsverfahren vorhanden, die es angemessen zu berücksichtigen gilt und die nicht weniger ‚wertvoll‘ sind als Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung. In erster Linie unterscheiden sie sich dahingehend von diesen, dass sie weniger methodisch kontrolliert erhoben wurden.

Ziel auf dieser Grundlage ist es, eine Good-Practice-Version der aktuellen und teilweisen konträren Anwendungspraxis der Beobachtungssystematik zu entwickeln, die bestmöglich an die Praxis anknüpft und wissenschaftstheoretische Erkenntnisse zur Beobachtung- und Dokumentation kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse berücksichtigt. Die Anschlussfähigkeit an die jeweiligen (Kontext-)Bedingungen – hier die des Beobachtens und Dokumentierens im pädagogischen Kita-Alltag – erfordert nicht nur eine aktive Akteur\*innen-Perspektive, sondern sieht die Forscher\*innen auch in der sogenannten „Bringpflicht“

(Buggenhagen 2005, S. 169) diese herzustellen: Sie haben dafür Sorge zu tragen, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Neuerungen ihre Nützlichkeit für die pädagogische Praxis entfalten können und entsprechende Aufbereitungs- und Zugangsformen gefunden werden (Lattner/Rupprecht 2023). Die Good-Practice-Version wird der Praxis in Form eines Manuals und einer Tablet-basierten App zur Verfügung gestellt und bündelt die von Praxis und Wissenschaft als besonders zielführend und handlungspraktisch wahrgenommenen Praktiken zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lernprozesse.

### **3 Das Praxis-Transfer-Projekt „Early Excellence in Deutschland II: Entwicklung und Implementation einer Good-Practice-Version der Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes in Deutschland“**

Das Projekt verfolgt basierend auf dem bereits skizzierten Transferverständnis das Ziel, eine Good-Practice-Version der Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes auf Basis der Ergebnisse der explorativ ausgerichteten Vorläuferstudie zur Analyse der Anwendungspraxis der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik „EEBV I“ (Lichtblau/Disep/Hartmann 2022) zu entwickeln, in der Praxis zu etablieren und in Form eines Manuals zu veröffentlichen. Mit diesem Vorhaben ist das Ziel verbunden, im Sinne der Qualitätssicherung eine Form der bundesweiten Vereinheitlichung der Umsetzung des Verfahrens unter inhaltlicher und formaler Perspektive einzuführen.

#### **3.1 Reflexion der Projektphasen in Bezug auf ihre Transferbemühungen**

Im Folgenden werden die einzelnen Projektphasen skizziert. Dazu werden ausgewählte Aspekte des Transferprozesses in Bezug auf Gelingensbedingungen und Herausforderungen herausgestellt. Die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Phasen, wie in Bezug auf die Überarbeitung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik oder die Vorstellung der empirischen Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation, werden dazu erläuternd herangezogen.

## Phase 1 – Reflexion und Diskussion der Ergebnisse des EEBV I-Projektes (01/2022–05/2022)

Die Projektphase knüpft unmittelbar an das Vorläuferprojekt (EEBV I)<sup>1</sup> an, das die Anwendungspraxis der Beobachtungssystematik und die damit verbundene Praxiserfahrung im Bundesvergleich erhoben hat. Das Ziel bestand darin, mittels qualitativer Interviews (N = 49), Gruppendiskussionen (N = 4) und einer Dokumentenanalyse, den Ist-Stand der bundesweiten Anwendungspraxis und der eingesetzten Beobachtungs- und Auswertungsbogen der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik empirisch zu erheben. Die Ergebnisse wurden auf einer bundesweiten Fachtagung für die Praxis adressatengerecht aufbereitet und in Rahmen von Workshops in Kleingruppen (bestehend aus Akteur\*innen aus Praxis, Wissenschaft und Administration)<sup>2</sup> unter bestimmten Perspektiven der Anwendungspraxis reflektiert, diskutiert und durch Erfahrungswerte sowie handlungspraktisches Wissen weiterer Akteur\*innenperspektiven ergänzt. Da die Workshops zeitgleich der Datenerhebung dienten und als Gruppendiskussion (Bohnsack 2007) angelegt waren, konnten sie die Auswertung der Ergebnisse zur aktuellen Anwendungspraxis der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik im Sinne einer Praxisreflexion anreichern. Dieser Schritt erwies sich als gewinnbringend, da bereits zu Projektbeginn der Weiterentwicklung im EEBV II-Projekt (neues) Wissen generiert wurde, welches sich aus der Relationierung einer wissenschaftlich-theoretischen und praxisorientierter Perspektive ergab. Zudem konnten die Wünsche und Bedürfnisse des Feldes an eine Good-Practice-Version genauer in den Blick genommen werden, was bisher im Vorläuferprojekt aufgrund der Ergebnisoffenheit im Sinne der Analyse eines Ist-Standes der Anwendungspraxis nicht der Fall war. Es wird deutlich, dass Reflexionsräume, in denen Theorie- und Praxisperspektiven aufeinandertreffen, eine zentrale Grundlage für die weitere Projektarbeit darstellen. Sie ermöglichen, dass Bedürfnisse der Praxis frühzeitig sichtbar werden und somit die Grundlage für weitere Überarbeitungsprozesse gelegt wird.

- 
- 1 Early Excellence in Deutschland: Analyse der Anwendungspraxis der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik in Hannover und im Bundesvergleich gefördert von der Heinz und Heide Dürr Stiftung und der Landeshauptstadt Hannover (Laufzeit: 2019–2022).
  - 2 Unter Administration sind im Rahmen der Projekte EEBV I und EEBV II die Koordinierungspersonen (z. B. regionale Netzwerkkordinator\*innen) auf Ebene der Heinz und Heide Dürr Stiftung sowie Vertreter\*innen der Kitaträger auf regionaler Ebene mit Leitungs- und Fachberatungsfunktion subsummiert.

## Phase 2 – Gründung der Kernarbeits- und Steuerungsgruppe und erste Überarbeitungsphase (04/2022–06/2023)

Bevor die erste Überarbeitungsphase der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik begann, stellte sich die Frage danach, in welchem Format und vor allem in welcher personellen Zusammensetzung eine Arbeitsgruppe tätig wird: Wie kann ein Raum geschaffen werden, in dem die unterschiedlichen Perspektiven aus Wissenschaft, Praxis und Administration in einen gemeinsamen, kooperativen und zielführenden Arbeitsprozess einfließen? Wie können die regionalen und einrichtungsspezifischen Perspektiven und Erfahrungen in der Anwendung der Beobachtungssystematik über die empirischen Ergebnisse hinaus Berücksichtigung in der Überarbeitung finden? Welches interaktive Format ermöglicht es, sich mit (bundesweiten) Akteur\*innen zu treffen, Perspektiven und Ideen auszutauschen und voneinander zu lernen?

Auf Grundlage dieser Überlegungen wurde eine Steuerungs- und Kernarbeitsgruppe gegründet. Die Steuerungsgruppe besteht aus Akteur\*innen der Heinz und Heide Dürr Stiftung (Koordinator\*innen, Fachberatungen, Vorstandsvorsitzende) und der Wissenschaft und erfüllt die Funktion, eine gemeinsame Sprache und Perspektive für die Überarbeitung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik zu entwickeln und die Zwischenergebnisse im Überarbeitungsprozess zu reflektieren. Die Kernarbeitsgruppe hat hingegen die Funktion, die Weiterentwicklung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik auf der Grundlage der Rückmeldungen aus der Praxis und den empirischen Ergebnissen aktiv inhaltlich und formal zu gestalten. Die Kernarbeitsgruppe besteht aus Fachberatungen der regionalen Netzwerke der Heinz und Heide Dürr Stiftung und dem Forschungsteam. Die Fachberatungen gestalten dabei den Transfer als sogenannte „change agents“ (Blatter / Schelle 2022, S. 29): In ihren Funktionen als Koordinator\*innen der Schulungsangebote zur Anwendung der Beobachtungssystematik und ihrer Rolle als Multiplikator\*innen des Verfahrens sind sie nicht nur in ihrem jeweiligen Bundesgebiet in einem engen und kontinuierlichen Austausch mit den Kitas, sondern sind zudem in überregionale Netzwerke auf administrativer Ebene eingebunden. Sie bringen demnach umfangreiche theoretische und anwendungsbezogene Expertisen zur der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik, über direkte Bezüge zur Praxis und Administration mit, die sie in den Prozess einbringen können. Als „change agents“ (ebd.) können sie die wissenschaftlich-theoretischen Impulse aus dem Forschungsteam hinsichtlich ihrer Passgenauigkeit (bspw. in Bezug auf eine praxisnahe, pädagogische Sprache, im Hinblick auf einen angemessenen Arbeitsumfang) und Nutzbarkeit prüfen, aber auch selbst theoretische Impulse setzen, die in Bezug auf die Anschlussfähigkeit empirischer Perspektiven diskutiert werden. Die Ergebnisse zur Überarbeitung wurden in regelmäßigen Abständen wiederum der Steuerungsgruppe vorgestellt und in einer gemeinsa-

men Diskussions- und Reflexionsrunde wurden die Rückmeldungen weiterer Kreise der Praxis und Administration in den Überarbeitungsprozess einbezogen. Der zirkuläre Prozess – bestehend aus Überarbeitung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik in der Kerngruppe und anschließender Diskussion und Reflexion der Ergebnisse in der Steuerungsgruppe – vollzog sich über einen Zeitraum von mehreren Monaten und mündete letztlich in der Vorlage einer ersten überarbeiteten Version der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik. Die Etablierung einer Steuerungs- und Kerngruppe zeigte, dass eine klare Rollenverteilung und die Funktion von Change Agents entscheidend sind, um wissenschaftliche Impulse auf ihre Anschlussfähigkeit an die pädagogische Praxis zu prüfen.

### **Phase 3 – Pilotierungsphase und wissenschaftliche Begleitung (06/2023–10/2024)**

Die überarbeitete Version der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik wurde im Rahmen einer Pilotierungsphase in 24 Einrichtungen bundesweit erprobt. Das Ziel bestand darin, die Weiterentwicklungen in der Praxis zu erproben und die Rückmeldungen zur Anwendungspraxis in Form von Interviews (N = 31) systematisch zu erheben und auf der Grundlage der Auswertung der Interviews – mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) – die Ergebnisse erneut in den Überarbeitungsprozess einzubeziehen. Der Zugang zu den Einrichtungen erfolgte dabei zum einen über einen Aufruf zur freiwilligen Teilnahme über einen offiziellen Mail-Verteiler der Early Excellence-Einrichtungen und zum anderen durch persönliche Anfrage der Fachberatungen bei ausgewählten Einrichtungen. Letzteres sollte sicherstellen, dass Kitas aus allen Regionen bzw. Bundesländern bei der Pilotierung vertreten sind, um einerseits ein möglichst umfangreiches Bild über die Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte bei der Erprobung der überarbeiteten Beobachtungssystematik zu erhalten. Andererseits sollte exploriert werden, wie vor dem Hintergrund der unterschiedlichen bundesweiten Rahmenbedingungen in den Einrichtungen (Verfügungszeiten, Personal etc.), die überarbeitete Version angewendet werden kann.<sup>3</sup>

Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Prozessreflexion wurden im Rahmen einer Onlinekonferenz mittels eines Vortrags und anschließender Diskussionsrunde der Praxis zurückgemeldet. Da in der Regel an solchen Veranstaltun-

---

3 Es ist wichtig zu betonen, dass zwar aus allen Regionen Einrichtungen an der Pilotierung teilgenommen haben, aber durch die Ergebnisse keine Rückschlüsse auf ganze Regionen bzw. Bundesländer möglich sind. Die Ergebnisse der Interviews zeigen – im Sinne einer minimalen und maximalen Kontrastierung – vielmehr die unterschiedlichen Facetten und einrichtungsspezifischen Erfahrungswerte im Rahmen der Pilotierung der überarbeiteten ressourcenorientierten Beobachtungssystematik.

gen Trägervertreter\*innen, Führungskräfte und/oder ausgewählte pädagogische Fachkräfte aus den Einrichtungen teilnehmen, aber nicht ganze Fachkräfteteams, wurden die Ergebnisse im Anschluss in Form einer Praxisbroschüre adressatengerecht aufbereitet, sodass sie auch darüber hinaus weitere Akteur\*innen (bspw. Fachkräfteteams oder auch Eltern) erreichen.

Neben der wissenschaftlichen Evaluation wurde die Pilotierung durch regelmäßige digitale Austausch-Treffen begleitet, die durch eine Fachberatung und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin angeboten wurden. Die Austausch-Treffen stellten – als freiwilliges Angebot – ein weiteres Format der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und Leitungen, den Fachberatungen und den Wissenschaftler\*innen dar, welches die Anschlussfähigkeit der Weiterentwicklung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik an die Praxis in den Einrichtungen sowie eine Theorie-Praxis-Verzahnung sicherstellen sollte. Es eröffnete einen Reflexionsraum, der die Möglichkeit bot sich niedrigschwellig über Herausforderungen ausgetauscht, Erfahrungswerte geteilt oder Nachfragen gestellt werden konnten. Auch wurde in diesem Austauschformat ein Raum angeboten, um konkrete Wünsche der Praxis zu formalen Anpassungen (bspw. Veränderungen der Anweisungen zu den Beobachtungskategorien oder Platz für schriftliche Eintragungen im Bogen) wahrzunehmen und unmittelbar umzusetzen zu können. Die Tatsache, dass die dort geleisteten Hinweise zu hilfreichen Adaptionen aus der Praxis umgehend in veränderte Fassungen mündeten, wirkte sich positiv auf die Motivation zur Teilnahme an den Treffen aus.

Die Pilotierungsphase verdeutlicht, dass niedrigschwellige Austauschtreffen (z. B. digitale Treffen) wesentlich dazu beitragen, dass die Akteur\*innen aus der Praxis kontinuierlich beteiligt bleiben und auch kurzfristige, bundesweite Austauschrunden möglich waren, in denen Rückmeldungen aus der Pilotierung direkt wieder Eingang in den Überarbeitungsprozess fanden.

#### **Phase 4 – Reflexion und Diskussion der Ergebnisse sowie erneute Überarbeitungsphase (11/2024–03/2025)**

Die zweite Überarbeitungsphase war gekennzeichnet durch eine Reflexion und Diskussion der empirischen Ergebnisse zur Pilotierung. Während Rückmeldungen zur grafischen Darstellung oder sprachlichen Schärfung ohne größere Abstimmungen in die Überarbeitungsphase übernommen werden konnten, stellte sich hier die Herausforderung, wie mit konträren Rückmeldungen zur Anwendungspraxis umgegangen werden soll. Letztere bezogen sich insbesondere auch neu aufgenommene Beobachtungsperspektiven und ihren Mehrwert für die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse.

Im Sinne einer minimalen und maximalen Kontrastierung ergaben hier die Ergebnisse der Interviews unterschiedliche Perspektiven wie beispielsweise in Bezug auf den Umfang der inhaltlichen Ausführungen zu den dargelegten Be-

obachtungsperspektiven. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass sich einige Fachkräfte eine Komprimierung der inhaltlichen Orientierungen wünschen:

„also ich würde mir wünschen, dass es noch ein bisschen komprimiert wird für die Arbeit und weniger Papier. Die Orientierungshilfen sind sehr umfangreich“ (EEBVII\_Pilotierung\_FK18).

Andere Fachkräfte hingegen sprachen sich für die inhaltlichen Ausführungen bzw. Orientierungshilfen aus und äußerten den Wunsch nach weiteren Erläuterungen:

„Die Orientierungsfragen sind eine gute Hilfe für uns, weil das auch konkret ist. Das ist nicht so verschwommen. Es ist klar, woran erkenn ich es? Es haben ja viele ganz andere Definitionen im Hinterkopf. Aber das wird hier erklärt. Vielleicht kann das für andere Bereiche noch ergänzt werden“ (EEBVII\_Pilotierung\_FK13).

In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Interviews mehrmals der Wunsch nach zwei Versionen der Beobachtungssystematik geäußert: Eine ausführliche, längere Version für Anfänger\*innen und Kolleg\*innen, die beginnen nach dem Early Ansatz zu beobachten und zu dokumentieren und eine komprimierte Version, die sich pädagogische Fachkräfte richtet, die über langjährige Erfahrungen in der Anwendung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik verfügen:

„aber auch als Fachkraft kann man sagen: hey ich habe Lust die andere Version zu nehmen, ich fühle mich sicher und nehme jetzt die komprimierte. Für Auszubildende oder Einsteiger dann die lange Version“ (EEBVII\_Pilotierung\_FK6).

Im Verlauf wurden inhaltliche Überarbeitungen auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotierung in Form der bereits skizzierten Austausch-Treffen erneut vorgestellt und diskutiert sowie im Anschluss noch einmal in der Praxis erprobt. Auch der Wunsch nach zwei Versionen wurde erneut zur Diskussion gestellt und es wurde sich mehrheitlich für eine Version ausgesprochen und dafür, dass zusätzliche Orientierungshilfen über QR-Codes auf Bögen zur Verfügung gestellt werden.

Die Diskussionen von unterschiedlichen Rückmeldungen zur Anwendungspraxis der überarbeiteten Beobachtungssystematik verdeutlichte, dass Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen Erwartungen ein zentrales Prinzip des Transfers ist: Nicht alle Wünsche und Bedürfnisse konnten gleichermaßen in der Überarbeitung Berücksichtigung finden. Die Aushandlungsprozesse waren gekennzeichnet durch Transparenz über unterschiedliche Perspektiven und die Diskussionen sowie Überprüfung von möglichen Varianten auf ihre Umsetzbar-

keit und Qualität. Die Kerngruppe hatte hier die Funktion, die unterschiedlichen Perspektiven zu moderieren und sowohl die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit als auch die Praxistauglichkeit zu sichern und eine Relationierung zwischen den Perspektiven herzustellen. Entscheidungen erfolgten im Sinne einer konsensorientierten Verständigung, die die Entwicklung einer Lösung zum Ziel hatte, die von allen Akteur\*innen getragen werden konnte. Diese Verfahrensweise – Transparenz, Moderation, Relationierung von Theorie und Praxis, Konsensorientierung – stellte sicher, dass auch unterschiedliche Rückmeldungen produktiv in den Transferprozess einfließen konnten, ohne den gemeinsamen Arbeitsprozess zu blockieren.

Die zweite Überarbeitungsphase erstreckte sich über einen Zeitraum von fünf Monaten und es liegt abschließend die fünfte Version der Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes als finales Dokument vor.

### **Phase 5 – Entwicklung von Transfer- und Implementationsstrategien (11/2024–12/2026)**

Parallel zur zweiten Überarbeitungsphase wurden zunehmend die Fragen danach relevant, wie und in welcher Form die finale Überarbeitung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik Eingang in die bundesweite Anwendungspraxis findet.

In Bezug auf den bundesweiten Transfer und die Implementierung der Good-Practice-Version wird sachlogisch das Ziel verfolgt, auf das bestehende Fort- und Bildungsnetzwerk zur ressourcenorientierten Beobachtungssystematik der Heinz und Heide Dürr Stiftung zurückzugreifen und die bestehenden Multiplikator\*innen in der Anwendung der Weiterentwicklung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik von den Akteur\*innen aus der Kerngruppe – bestehend aus Fachberatungen und Wissenschaftler\*innen – im Sinne von Train-the-Trainer-Programme (Birkenbihl 2014; Zink et al. 1997) zu schulen. Neben organisatorischen Aspekten (bspw. Terminierungen der Schulungen, Implementation von Austausch-Formate) stellt sich hier insbesondere die Frage danach, wie die Transferstrategie zur Qualifizierung von Multiplikator\*innen gestaltet sein muss, wenn Ergebnisse zu Transfervorhaben verdeutlichen, dass „Transferimpulse in einem mehrstufigen Lern- und Adaptionsprozess über individuelle und organisationale Ebenen hinweg diffundieren“ (Heinze 2023, S. 139). Vor diesem Hintergrund sind die bisherigen Erfahrungen der Multiplikator\*innen für die Schulung der Weiterentwicklung der Beobachtungssystematik von entscheidender Bedeutung. Ihre Erfahrungswerte und Perspektiven fließen in einem wechselseitigem Austauschprozess ein. Die Transferstrategie ist auch hier durch eine Flexibilität gekennzeichnet, die nachgesteuert und angepasst werden kann. Auch diese Phase im Transferprozess stellt keine „Einbahnstraße“ (Gräsel 2019, S. 3) dar, sondern folgt dem eingangs skizzierten (relationalen) Transfer-

verständnis, das Transferprozesse neben der Übertragung und Verbreitung vor allem auch als Verständigungsprozess versteht.

## **4 Zusammenfassung und Ausblick**

Die im Praxis-Transfer-Projekt „EEBV II“ gewonnenen Erfahrungen verdeutlichen, dass Transfer nicht als linearer Prozess, sondern als fortwährende Aushandlung zwischen Praxis und Wissenschaft zu verstehen ist. Basierend auf einem relationalen, dialogorientierten Transferverständnis erscheinen folgende Gelinensbedingungen für einen Transferprozess wesentlich:

### **4.1 ‚Sich in Beziehung setzen‘ als essenzielle Voraussetzung für den gemeinsamen Arbeitsprozess**

Die Beziehungsgestaltung zwischen allen am Prozess beteiligten Akteur\*innen kann als wesentliche Voraussetzung und Basis für die gemeinsame Arbeit an einem Transfergegenstand angesehen werden. Eine Begegnung auf Augenhöhe, eine offene, wertschätzende Kommunikation und wechselseitiges Vertrauen ermöglichen es, dass alle Akteur\*innen ihre (unterschiedlichen) Perspektiven, Expertisen wie auch ihre Bedürfnisse und Ängste in Bezug auf das Transfervorhaben teilen. Ein sich in Beziehung setzen bedeutet auch, sich von Denkkonzepten zu distanzieren, welche ein hierarchisches Verhältnis von Wissenschaft und Praxis fokussieren. Es gilt vielmehr einen Kommunikations- und Begegnungsraum zu etablieren, indem – frei von hierarchischen Beziehungsgestaltungen – alle Akteur\*innen ihr Wissen sowie ihre Perspektiven einbringen und gemeinsame Lösungen und Optionen für Herausforderungen im Transferprozess gefunden werden können.

### **4.2 Die kontinuierliche Beteiligung und Partizipation aller Akteur\*innen**

Der gesamte Transferprozess ist durch eine kontinuierliche und prozessbegleitende Einbindung aller Akteur\*innen gekennzeichnet. Dabei begünstigen nicht nur interaktive Arbeits- und Austausch-Formate, sondern auch der aktive Einbezug der Praxis – insbesondere im Rahmen der Pilotierung – eine Partizipation der pädagogischen Fachkräfte. Eine kontinuierliche Beteiligung und aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten können zu einer verstärkten Verantwortungsübernahme und einem wechselseitigen Verständnis unterschiedlicher Zugänge und Perspektiven führen. Gleichzeitig kann eine größtmögliche Passung zwischen

Wissenschaft und Praxis hergestellt und dadurch Differenzen verkleinert werden (Blatter/Schelle 2022).

### 4.3 Rückgriff auf bestehende Netzwerke und auf Change Agents

Im Transferprozess haben zudem die Fachberatungen als Change Agents eine wichtige Rolle eingenommen. Sie haben als Bindeglied zwischen Wissenschaft und den pädagogischen Fachkräften als potenzielle Anwender\*innen der Weiterentwicklung der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes agiert. Als Change Agents haben sie die wissenschaftlich-theoretischen Impulse aus dem Forschungsteam hinsichtlich ihrer Passgenauigkeit (bspw. in Bezug auf eine praxisnahe, pädagogische Sprache) und Nutzbarkeit geprüft, aber auch selbst inhaltliche Impulse gesetzt, Forschungsbeefunde eingeordnet und bewertet. Dieses bot wiederum Anregungspotenzial für die Forschung.

In den Dialog zu gehen, Kommunikations- und Begegnungsräume zu etablieren und alle Akteur\*innen aktiv und fortwährend an dem Transferprozess zu beteiligen, verläuft weder linear noch geschieht es von selbst; vielmehr erfordert „doing transfer“ (Blatter/Schelle 2022, S. 62) personelle und zeitliche Ressourcen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher zeitlicher und personeller Ressourcen der beteiligten Akteur\*innen können sich Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse über längere Zeiträume erstrecken, was in dem dargelegten Transferprozess im EEBV II-Projekt zu Modifizierungen des zeitlichen Rahmens von Projektphasen geführt hat. Vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen bedarf es hier einer flexiblen Ausgestaltung der Projektphasen und einer Verantwortungsübernahme für die Koordination des Wissens-Praxis-Transfers in seiner Aus- und Mitgestaltung durch Forschende. Zudem bedarf es eines Verständnisses dafür, dass die Partizipation insbesondere der Praxis am Transferprozess angesichts der fehlenden Zeiten für Reflexion und Planung sowie des zu konstatierenden Personalmangels (Klusemann/Rosenkranz/Schütz 2020) in den Einrichtungen nicht selbstverständlich zu erwarten ist. Der notwendige und kontinuierliche Dialog lässt Transferbemühungen zu einem komplexen, zwischenzeitig anstrengenden aber letztlich gewinnbringenden Prozess werden, der es ermöglichen kann, gemeinsames Wissen hervorzubringen und eine bewusst ausgewogen-gleichberechtigte Relationierung von Wissenschaft und Praxis in einem Transferforschungsprojekt herzustellen.

## Literatur

- Birkenbihl, Michael (2014): Train the trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten. 21. Auflage. München: mi-Wirtschaftsbuch FinanzBuch.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München: Deutschen Jugendinstitut e. V.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Buggenhagen, Hans J. (2005): Wissenschaftliche Begleitung und Innovationstransfer in der Praxis. In: Holz, Heinz/Schemme, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 164–169.
- Disep, Lisa/Lichtblau, Michael (2026, i. E.): „Wenn ein Kind auffällig ist und andere schlägt, dann ist das eben nicht klecksen und punkten!“ – Die „inklusive“ Perspektive in der Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes. In: Sonderpädagogische Förderung heute.
- Gräsel, Cornelia (2019): Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchtner, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer Nature, S. 2–11.
- Heinz und Heide Dürr Stiftung (2025): Was ist Early Excellence? <https://www.heinzundheideduerrstiftung.de/earlyexcellenceansatz> (Abfrage: 06.05.2025).
- Heinze, Franziska (2023): Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung. In: Diedrichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 134–146.
- Karkow, Christine/Kühnel, Barbara (2008): Das Berliner Modell – Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz. Berlin: Dohrmann (PFH-Beiträge zur pädagogischen Arbeit, 13). <https://d-nb.info/98783441X/04> (Abfrage: 13.05.2025).
- Klusemann, Stefan/Rosenkranz, Lena/Schütz, Julia (2020): Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur\*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kollmer, Imke (2023): Grenzbereiche und unaufhebbare strukturelle Differenzen von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft. In: Diedrichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 290–303.
- Kondratjuk, Maria (2023): Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft. In: Diedrichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 33–45.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lattner, Katrin/Rupprecht, Beatrice (2023): Vom Kopf in die Hand!? Reflexionen zur Aus- und Zugangsgestaltung kindheitspädagogischer Forschung als Grundlage eines gelingenden Transfers in die pädagogische Praxis von Kita-Mitarbeiter\_innen. In: Diedrichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 92–106.
- Lichtblau, Michael/Disep, Lisa/Hartmann, Magdalena (2022): Kernergebnisse des Forschungsprojektes – Early Excellence in Deutschland I: Analyse der Anwendungspraxis der ressourcenorientierten Beobachtungssystematik des Early Excellence-Ansatzes. Berlin: Heinz und Heide Dürr Stiftung.
- Lichtblau, Michael/Disep, Lisa/Mayer, Felix M./Possekkel, Claudia/Rau, Anna/Saumweber, Sasha (2026, i. E.): Kinder verstehen und begleiten – Beobachten und Dokumentieren im Early Excellence-Ansatzes. Weimar: das Netz.

Zink, Klaus J./Schmidt, Andreas/Bäuerle, Thomas (1997): Train-the-Trainer-Konzepte. Arbeitsmaterialien zur Vermittlung von Qualitätswissen. Berlin/Heidelberg: Springer.

# Praxistransfer durch Weiterbildungen

## Herausforderungen am Beispiel einer Weiterqualifizierungsmaßnahme zur adaptiven Lernunterstützung in der Kita

Heike Wadepohl, Claudia Schomaker, Katja Mackowiak, Kathrin Hormann, Christine Beckerle

**Zusammenfassung:** Im Zuge der Qualitätsdebatte in der Frühpädagogik und der damit verbundenen Forderung einer Professionalisierung der Fachkräfte wird dem Praxistransfer eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Insbesondere Weiterbildungsmaßnahmen, die die Kompetenzen der Fachkräfte stärken und in der Folge zu nachhaltigen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen führen sollen, stehen dabei im Mittelpunkt (Friederich 2017). Die Evaluationsforschung zielt allerdings primär auf die kurzfristige Wirksamkeit solcher Interventionen ab (Egert 2015); empirische Untersuchungen zu Gelingensbedingungen einer nachhaltigen Implementation dieser Maßnahmen werden zwar gefordert, sind bisher aber kaum zu finden (Friederich 2017). Dies lässt sich u. a. dadurch begründen, dass langfristige Transferprozesse die beteiligten Akteure vor Herausforderungen stellen (Friederich 2017) und im Verlauf eine Vielzahl an Hürden zu bewältigen sind (Wadepohl/Wagner 2019).

Der vorliegende Beitrag fokussiert deshalb auf eine seit vielen Jahren laufende Weiterqualifizierungsmaßnahme zur alltagsintegrierten (adaptiven) Lernunterstützung in der Frühpädagogik, die im Rahmen der KoAkiK- und Leik-adaptiv-Forschungsprojekte in die Praxis implementiert und evaluiert wurden. Im Beitrag werden die spezifischen Transferbedingungen und -maßnahmen vorgestellt sowie Herausforderungen im Transferprozess herausgearbeitet und diskutiert.

**Schlagwörter:** Transfer/Transformation, Weiterbildung/Weiterqualifizierung, adaptive Lernunterstützung, KoAkiK, Leik-adaptiv

In der Frühpädagogik wird Transferprozessen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben; die Forschung wird dabei mehr oder weniger direkt als Mittel zur (evidenzbasierten) Optimierung der Praxis betrachtet (vgl. Heid 2015, S. 395 ff.). Im Fokus stehen Weiterbildungen (Input), die als zentrale Lerngelegenheiten die Kompetenzen der Fachkräfte (im Folgenden: FK) weiterentwickeln (Output)

und in der Folge zu nachhaltigen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen (Outcome) führen sollen (Blatter/Schelle 2022; Friederich 2017; Lohse-Bossenz et al. 2023). Ein gelungener Transfer gilt als zentrales Ziel von Professionalisierung (vgl. Lohse-Bossenz et al. 2023, S. 198) und wesentliches Element der Qualitätsentwicklung im Feld (vgl. Herrmann 2024, S. 25).

In den letzten Jahren lässt sich ein Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Gestaltung von Transferprozessen erkennen. Die Vorstellung von einem linearen, unidirektionalen und hierarchischen Transfer von der Wissenschaft in die Praxis wird abgelöst durch ein systemisches, multidirektionales sowie dialogisch-transformatives Verständnis (vgl. Blatter/Schelle 2022, S. 9; Herrmann 2024, S. 25 f.). Es betont eine enge Kooperation und Vernetzung der Beteiligten: Die zu transferierenden Erkenntnisse werden nicht einfach übernommen, sondern im gemeinsamen Dialog bewertet und bearbeitet, um sie in bereits bestehende Strukturen der Praxis und Wissenschaft zu integrieren (vgl. Herrmann 2024, S. 25 f.; Schelle/Blatter 2023, S. 190).

Zur Systematisierung und Erklärung von (Wissens-)Transferprozessen liegt eine Vielzahl verschiedener Modelle vor (siehe Überblick bei Blatter/Schelle 2022), wobei das Modell zur Beschreibung multipler Wissenstransformationen (Lohse-Bossenz et al. 2023) explizit den Weiterbildungsbereich der frühen Bildung adressiert. Während es die Eigenaktivität der Personen und damit individuelle, länger andauernde und zirkuläre Lernverläufe in den Blick nimmt, zielt die klassische (quantitative) Evaluationsforschung auf Gruppenvergleiche in einem zumeist kurzfristigen Wirksamkeitszeitraum ab (Interventionsgruppe mit Weiterqualifizierung vs. (Warte-)Kontrollgruppe (zunächst) ohne Weiterqualifizierung im Prä-Post-Design, zum Teil mit raschem Follow-Up; Egert/Eckardt/Fukkink 2017).

In der Literatur werden allgemeine Gelingensbedingungen für (nachhaltigen) Transfer formuliert, die sich auf Format und Passung der Weiterqualifizierung (z. B. Unterstützung vor Ort, Video-Feedback, hoher Anwendungsbezug, individualisiertes Angebot; vgl. Egert/Eckardt/Fukkink 2017, S. 61 ff.) oder personenbezogene Aspekte (z. B. hohe Fortbildungsmotivation und Reflexionsfähigkeit; vgl. Lohse-Bossenz et al. 2022, S. 8 ff.) sowie kontextuelle Bedingungen (z. B. Akzeptanz der Weiterbildung in der Institution; vgl. Fröhlich-Gildhoff/Grasy-Tinius/Hoffer 2020, S. 181) beziehen. Allerdings scheinen langfristige Transferprozesse die beteiligten Akteure immer wieder vor große Herausforderungen zu stellen (Friederich 2017; Wadepohl/Wagner 2019).

Im Zentrum dieses Beitrags steht eine seit vielen Jahren laufende Weiterqualifizierung für frühpädagogische FK im Bereich der alltagsintegrierten (adaptiven) Lernunterstützung. Inhalte der Weiterqualifizierung wurden im Rahmen zweier Forschungsvorhaben (KoAkiK, LeiK-adaptiv) mittels unterschiedlicher Transferkonzepte in die Praxis implementiert; im Folgenden werden die Projekte mit ihren

spezifischen Transferbedingungen und -maßnahmen vorgestellt sowie Herausforderungen im Transferprozess herausgearbeitet.

## 1 KoAkiK-Forschungsprojekte

Die Weiterqualifizierung (Input) wurde im Rahmen der KoAkiK-Projekte<sup>1</sup> (Hormann/Lichtblau 2022) entwickelt, durchgeführt, evaluiert und in die Praxis implementiert.

Sie verfolgt das Ziel, über eine Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen frühpädagogischer FK im Bereich der alltagsintegrierten, kognitiv aktivierenden (und adaptiven) Lernunterstützung (Output) die kindlichen (kognitiven) Kompetenzen zu verbessern (Outcome).

### **KoAkiK-Weiterqualifizierung**

#### **Fortbildungen** (4 Halbtage im Kita-Team)

- (Kognitive) Lernunterstützung und kognitive Aktivierung im Kita-Alltag mit Fokus auf prozessbezogene Strategien (Scaffolding/SCF: Wood/Brunner/Ross 1976; van de Pol/Volman/Beishuizen 2010; Sustained Shared Thinking/SST: Siraj-Blatchford et al. 2003)
- Adaptive Förderung unter Berücksichtigung kindlicher Interessen

#### *Bildungsbereichsspezifische Anwendungen:*

- Alltagsintegrierte Lernunterstützung bei naturwissenschaftlich-technischen Themen
- Alltagsintegrierte Gesundheits-/Resilienzförderung

#### **Prozessbegleitungen** (3 Termine pro FK)

- Beobachtung im Kita-Alltag durch zwei Projektmitglieder
- Auswertung und Reflexion individuell oder in Kleingruppen

Insgesamt wurden ca. 300 FK aus 27 Kitas in Niedersachsen in zwei Kohorten weiterqualifiziert: Die FK der ersten Kohorte (Interventionsgruppe) wurden 2018/2019 durch das Projektteam, die der zweiten Kohorte (Warte-Kontrollgruppe) 2019/2020 durch Multiplikator\*innen (FK, Kita-Leitungen und Fachberatungen) geschult. Acht der ursprünglich 27 Kitas nahmen nach der einjährigen

---

1 Forschungsprojekte „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen (KoAkiK I) und „Nachhaltige Implementation und differenzielle Wirksamkeit des Weiterqualifizierungsprojekts ‚KoAkiK – Kognitive Aktivierung in inklusiven Kitas‘ (KoAkiK II) gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Laufzeit 2017–2021. Weitere Informationen: <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik/>

Weiterqualifizierung zusätzlich an Maßnahmen mit dem Ziel einer langfristigen Implementation teil (z. B. fortlaufende Prozessbegleitung, Nachschulung neuer Mitarbeiter\*innen, Workshops zur Verstetigung). Während die kurzfristige Implementation von einem linearen (bzw. in den Prozessbegleitungen auch beziehungsorientierten) Transferverständnis von der Wissenschaft in die Praxis geprägt war, wurden in der längerfristigen Begleitung zunehmend systemische, zirkuläre Prozesse zwischen den beteiligten Akteuren bedeutsam (zur Systematisierung siehe Ward 2020; vgl. auch Blatter/Schelle 2022, S. 8 f.).

Die kurzfristige Wirksamkeit der Weiterqualifizierung wurde auf verschiedenen Ebenen (Institution, FK, Kind) mittels eines Mixed-Methods-Designs evaluiert (Wadepohl/Schomaker 2022), die langfristige Implementation wurde (corona-bedingt) primär über Befragungen begleitet (Wadepohl/Hormann 2021).

## 1.1 Herausforderungen eines (nachhaltigen) Praxistransfers in den KoAkiK-Projekten

Ogleich in der Entwicklung der KoAkiK-Weiterqualifizierung eine Reihe der in der Literatur hervorgehobenen Gelingensbedingungen berücksichtigt wurde (z. B. intensive Umsetzungsbegleitung; Akzeptanz bei den Trägern), zeigen die Evaluationsergebnisse, dass es durch die Weiterbildung bisher nicht (ausreichend) gelungen ist, die Kompetenzen der FK im Bereich der (kognitiven) Lernunterstützung substanziell zu verbessern (Mackowiak et al. 2022). Effekte zeigten sich nur bei einem Teil der FK (Wadepohl 2024) in spezifischen Lernsituationen (Lichtblau/Wadepohl 2022).

Dies lässt sich aus unserer Sicht – zumindest in Teilen – durch Herausforderungen begründen, die im Verlauf der Transferprozesse aufgetreten sind.

### Aspekte der Weiterqualifizierung

Die KoAkiK-Weiterqualifizierung behandelt ein *fachlich komplexes Thema*: Die Umsetzung einer kognitiven bildungsbereichsübergreifenden und -spezifischen Lernunterstützung im pädagogischen Alltag stellt hohe Anforderungen an die FK und findet bisher in der Praxis noch wenig Beachtung (vgl. Mackowiak et al. 2022, S. 50 ff.).

Dies zeigt sich u. a. dadurch, dass der Bereich der kognitiven Förderung nicht in allen Bildungsplänen für Kitas<sup>2</sup> gleichermaßen enthalten ist. Der für den Praxistransfer in den KoAkiK-Projekten relevante niedersächsische Bildungsplan adressiert die Förderung kognitiver (Vorläufer-)Fähigkeiten allerdings explizit

---

2 siehe unter: <https://www.bildungsserver.de/elementarbildung/bildungsplaene-fuer-kitas-2027-de.html> (Abfrage: 16.01.2026).

im Bildungsziel „Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 16 ff.). Zudem scheint der Bereich in der Aus- und Weiterbildung bislang unterrepräsentiert zu sein. Ergebnisse internationaler Studien weisen darauf hin, dass die Lernunterstützung in Kitas durchgehend auf einem niedrigen bis mittleren Qualitätsniveau eingeschätzt wird (vgl. zusammenfassend Wadepohl et al. 2024, S. 14). Die Analysen zum Ist-Stand der Lernunterstützung in der KoAkiK-Stichprobe kommen zu vergleichbaren Ergebnissen; insbesondere lernförderliche, vertiefte, planende, strategische und/oder reflexive Denkprozesse der Kinder werden kaum bzw. nur in geringer Qualität angeregt (Mackowiak et al. 2022; Wadepohl et al. 2024). Dies könnte u. a. daran liegen, dass mit der Förderung kognitiver Kompetenzen immer noch eine „Verschulung“ der Kita assoziiert wird, was zu einer ablehnenden Haltung führen kann (vgl. Hasselhorn/Kuger 2014, S. 311).

Darüber hinaus lassen sich Herausforderungen durch die konkrete Gestaltung der KoAkiK-Weiterqualifizierungen benennen: Die Fortbildungen wurden in der ersten Kohorte themenabhängig von fachspezifischen Expert\*innen durchgeführt, d. h. die Fortbildner\*innen wechselten nach jedem Halbtage. Dies könnte sich aufgrund eines *fehlenden Beziehungsaufbaus* zwischen FK und Fortbildner\*innen möglicherweise negativ auf Transferprozesse auswirken (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2014, S. 45). Außerdem waren die vier Halbtage inhaltlich dicht gestaltet und ggf. *nicht ausreichend an die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kita-Teams bzw. FK angepasst* (vgl. Petermann 2014, S. 123 f.). Starke Irritationen gab es z. B. im Hinblick auf die von einigen FK empfundene Diskrepanz zwischen dem einer lernunterstützenden Interaktionsgestaltung zugrundeliegenden ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis, das eine selbstinitiierte und aktive Spielbegleitung durch die FK impliziert (König 2007),<sup>3</sup> und dem in der Einrichtung umgesetzten pädagogischen Konzept, das häufig auf einem Selbstbildungsansatz beruhte und die aktive Beteiligung der FK am Spiel der Kinder eher kritisch bewertete. Dies untermauert die empirischen Befunde zum Bildungsverständnis in der KoAkiK-Stichprobe: Während Elemente der Selbstbildung durch die FK in den erhobenen Vignetteninterviews stark betont wurden, ließen sich ko-konstruktivistische Vorstellungen kaum erkennen (Mackowiak et al. 2022). Weiterführende Analysen zur differenziellen Wirksamkeit der Weiterbildung deuten aber darauf hin, dass insbesondere Personen profitierten, die nach der Weiterbildung vergleichsweise höhere Werte in ihrer ko-konstruktivistischen Überzeugung aufwiesen (Wadepohl 2024).

Die Prozessbegleitung löste trotz fester Zuordnung der Projektmitarbeiter\*innen zur Kita bei vielen FK zunächst *Verunsicherung und Ängste* aus; bei

---

3 siehe auch Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (Abfrage: 16.01.2026).

einzelnen FK blieben bis zum Schluss Vermeidungstendenzen, sich auf die Beobachtung im Kita-Alltag und anschließende Reflexion einzulassen. Außerdem fanden die Prozessbegleitungen für einen intensiven Transferprozess möglicherweise zu selten bzw. mit zu großen zeitlichen Abständen statt. Auf Seiten des Projektteams konnten aufgrund der gebildeten Tandems nicht in allen Einrichtungen *alle fachlichen Perspektiven gleichermaßen aufgegriffen werden*; das Angebot, zu bestimmten Themen die Expert\*innen einzubeziehen, wurde von den FK kaum genutzt.

Die Auswertung der Teilnahmequote an der Weiterqualifizierung als Indikator der Implementationskontrolle zeigt, *dass nicht alle beteiligten FK in gleichem Umfang weiterqualifiziert wurden*: Während knapp zwei Drittel der FK alle vier Fortbildungshalbtage besuchten, nahm nur knapp ein Drittel an den vorgesehenen drei Prozessbegleitungen teil. Bei einem weiteren Drittel fand aus unterschiedlichen Gründen (Personalmangel, Langzeiterkrankung/Beschäftigungsverbot, Teilzeitarbeit, Vermeidung) kein einziger Termin statt (Wadepohl/Hormann 2021), so dass der in der Literatur als positiv für den Praxistransfer angeführte Aspekt der Unterstützung vor Ort (vgl. Egert/Eckardt/Fukkink 2017, S. 63) durch das Projektteam nicht bei allen FK eingelöst werden konnte.

## **Einfluss der Evaluation**

Die komplexe und groß angelegte Überprüfung der Wirksamkeit der Weiterqualifizierung im Rahmen der KoAkiK-Projekte war für die FK mit einem *hohen Aufwand* verbunden. Insbesondere die Videoaufnahmen der FK-Kind-Interaktionen (pro FK und Messzeitpunkt vier jeweils 20-minütige Situationen: Freispiel, Essen, zwei dyadische Interaktionen), die zur Analyse der lernunterstützenden Interaktionsgestaltung dienten, stellten die Praxis vor große Herausforderungen und gingen häufig mit negativen Emotionen der FK einher. Dies bezog sich oft auf Aspekte der Videografie (z. B. *logistische Herausforderungen* durch Erwachsene/Kinder, die anwesend waren, aber nicht gefilmt werden durften; *Unbehagen bzw. Aufgeregtheit der FK gegenüber den Videoaufnahmen*; „*Unnatürlichkeit*“ der Situationen); manche FK hatten deshalb Schwierigkeiten, sich auf die Umsetzung der vier Situationen im Kita-Alltag einzulassen.

Die eingesetzten Evaluationsmethoden *fokussierten vor allem die Ebene der Performanz der einzelnen FK*, also ihr beobachtbares Handeln. Dispositionelle Veränderungen bei den FK (z. B. das Bildungsverständnis) wurden weniger in den Blick genommen (zum Bildungsverständnis Mackowiak et al. 2022); insbesondere wurden keine Veränderungen im (Fach-)Wissen (z. B. in Bezug auf die in den Fortbildungen erlernten Strategien im Sinne einer direkten Messung des Lernerfolgs) erfasst.

Die Einschätzung des *subjektiven Nutzens der Weiterqualifizierung* erfolgte über anonyme Fragebögen direkt nach den Fortbildungen; diese fielen durchweg po-

sitiv aus, allerdings weisen Ergebnisse der Transferforschung darauf hin, dass die subjektive Zufriedenheit sowohl in Bezug auf den individuellen Lernerfolg als auch auf das Ausmaß an gelungenem Transfer wenig Aussagekraft zu haben scheint (vgl. zusammenfassend Deutsches Jugendinstitut 2018, S. 181). Auf der institutionellen Ebene wurden Gruppendiskussionen zur Untersuchung der kollektiven Einstellungen der Kita-Teams zum Nutzen der Weiterqualifizierung eingesetzt: Die Ergebnisse zeigen eine überwiegend positive Bewertung der eigenen pädagogischen Arbeit; die Bedeutung der Prozessbegleitung wird dabei literaturkonform als willkommener und verbindlicher Reflexionsanlass hervorgehoben.

Im Hinblick auf die eingesetzten Beobachtungsverfahren zur Analyse der Lernunterstützung der FK muss diskutiert werden, ob es mittels etablierter sowie im Projekt entwickelter makro- und mikroanalytischer Verfahren tatsächlich gelungen ist, die in der Weiterbildung adressierten Scaffolding- und Sustained Shared Thinking-Prozesse ausreichend zu erfassen. Da bezüglich der primären Implementation der Weiterbildung der Erfolg einer Maßnahme in der Regel an den Ergebnissen der begleitenden Evaluation festgemacht wird (vgl. Mittag/Bieg 2010, S. 31), bleibt im Zusammenhang mit den nicht eindeutig positiven Evaluationsergebnissen aus den KoAkiK-Projekten die Frage offen, ob der Transfer in die Praxis tatsächlich nicht ausreichend gelungen ist oder ob die eingesetzten *Evaluationsinstrumente mögliche Veränderungen in der Praxis nicht ausreichend abbilden*.

Aus den im Rahmen der KoAkiK-Projekte identifizierten Herausforderungen für den Transfer lassen sich Konsequenzen für die Konzeption weiterer Projekte im Bereich der alltagsintegrierten (adaptiven) lernunterstützenden Interaktionsgestaltung ableiten. Einige Veränderungen konnten im inhaltlich an die KoAkiK-Projekte anschließenden LeiK-adaptiv-Projekt berücksichtigt werden, das im Folgenden skizziert wird.

## 2 LeiK-adaptiv-Forschungsprojekt

Das LeiK-adaptiv-Projekt<sup>4</sup> (Schomaker et al. 2025) nimmt die lernunterstützende Interaktionsgestaltung in der Trias FK-Kind-Lerngegenstand aus drei Fachperspektiven (sprachlich, kognitiv, naturwissenschaftlich) in den Blick und legt einen Fokus auf die Adaptivität.

---

4 Das Forschungsprojekt „Lernunterstützung in inklusiven Kitas adaptiv gestalten“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen: 01MV2127), Gesamtlaufzeit 01/2022–02/2025, gefördert. Weitere Informationen: <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/leik-adaptiv>

## **Weiterqualifizierung im LeiK-adaptiv-Projekt**

### **Voraussetzung zur Mitarbeit**

- Absolvierte KoAkiK-Weiterqualifizierung des Kita-Teams

### **Prozessbegleitungen (3 + 3 Termine pro FK)**

- Grundlage: Videoaufnahmen von dyadischen Interaktionen
  - Drei vorgegebene Situationen mit FK und Zielkind (Bilderbuchbetrachtung, Experimentierkiste „Licht und Schatten“, Tonis Abenteuer mit drei Regelspielen)
  - Drei von der FK ausgewählte Situationen mit (Ziel-)Kind
- Vorab-Analyse der Videos durch Projektteam mittels strukturierten Leitfadens
- Auswertung und Reflexion individuell oder im Tandem in der Kita (mit jeweils zwei Projektmitgliedern)

Dazu wurde im Sinne eines systemischen Transferverständnisses sowie eines Design-Based-Research-Ansatzes (Design Based Research Collective 2003) eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem Projektteam und zwei Kitas (ca. 30 FK), die bereits an den KoAkiK-Projekten teilgenommen hatten, angestoßen. Ziel war zum einen eine gemeinsame Konzeptualisierung von Adaptivität in lernunterstützenden Interaktionen. Zum anderen sollten Formate der Prozessbegleitung (Input) erarbeitet werden, um die notwendigen Handlungskompetenzen der FK zur Umsetzung einer adaptiven Lernunterstützung (Output) anzuregen. Diese wurden in der Praxis erprobt, reflektiert sowie formativ evaluiert.

## **2.1 Herausforderungen eines (nachhaltigen) Praxistransfers im LeiK-adaptiv-Projekt**

Da im Gegensatz zu den KoAkiK-Projekten keine systematische (quantitative) Evaluation der Weiterqualifizierung stattfand, kann der Erfolg der Weiterqualifizierung im LeiK-adaptiv-Projekt nur über formative Evaluationsmethoden (und größtenteils anhand informeller Informationen auf Basis von Beobachtungen bzw. Einschätzungen der Projektmitarbeitenden) beurteilt werden. Dabei zeichnete sich ein heterogenes Bild ab: Während bei einigen FK auf individueller Ebene in der Prozessbegleitung eine Weiterentwicklung beobachtet werden konnte, kam in der Zusammenschau nicht der Eindruck auf, dass sich dies auch in einer substanziellen Veränderung des pädagogischen Alltags manifestieren könnte. Damit einher ging die Wahrnehmung, dass die im LeiK-adaptiv-Projekt vorgenommenen konzeptionellen Änderungen (u. a. intensive Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis von Beginn an, zirkuläres Transferverständnis, kleine Stichprobe aus nur zwei Kita-Teams, Fokus auf Prozessbegleitung vor Ort, keine standardisierte Evaluation) in der Projektlaufzeit nur teilweise zum

Tragen kamen und wiederum mit einer Reihe an Herausforderungen verbunden waren, die einen gelingenden Praxistransfer verhinderten.

### **Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis**

Im Hinblick auf das favorisierte systemische, zirkuläre Transferverständnis muss konstatiert werden, dass eine solche enge und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis (Design-Based-Research) nur im Ansatz umgesetzt werden konnte. Dies spiegelte sich u. a. in einer *geringen Beteiligung der FK* an der Entwicklung verschiedener Prozessbegleitungsstrategien wider. Gründe der Zurückhaltung könnten einerseits in einem subjektiv wahrgenommenen Kompetenzgefälle mit unterschiedlichen Hierarchieebenen (vgl. Hasselhorn et al. 2014, S. 142 ff.) sowie der Nicht-Zuschreibung der eigenen Verantwortlichkeit für diese Aufgabe liegen (z. B. begründet durch fehlende Freistellungen bzw. Reduktion anderer Aufgaben). Andererseits könnte auch eine vergleichsweise geringe subjektive Bedeutsamkeit oder Begeisterung für das Thema ausschlaggebend sein (hier fielen deutliche Unterschiede zwischen den Kita-Leitungen und dem pädagogischen Personal im Gruppendienst auf). Dem gegenüber stand auf Seiten der Wissenschaftlerinnen ein gewisser Druck, trotz des explorativen, praxisbezogenen Charakters des Projekts mit einer für quantitative Auswertungen kleinen Stichprobe dennoch verwertbare Daten zu generieren.

Auch das *Einbeziehen der Multiplikatorinnen* aus den KoAkiK-Projekten in die Entwicklungsprozesse gestaltete sich schwierig: Den Multiplikatorinnen fiel die zusätzliche Fokussierung auf die Adaptivität sowie sprachliche Perspektive und eine damit verbundene teilweise Lösung von der ursprünglichen Struktur der KoAkiK-Weiterqualifizierung weitaus schwerer als gedacht. Die fehlende Verstetigung der Multiplikatorinnen auf Ebene der Kita-Träger (z. B. durch eine stundenweise Freistellung) wirkte sich in Verbindung mit an vielen Stellen in der Praxis spürbar steigenden Belastungen (z. B. aufgrund von Personalmangel; Betz/Idel/Steffensky 2024) negativ auf deren Mitarbeit aus. Hier wäre deutlich mehr Anstrengung und Koordination durch das Projektteam nötig gewesen als es die zeitlichen Kapazitäten der Mitarbeitenden nach Projektende zuließen.

Die Prozessbegleitungen waren nach den ersten Monaten geprägt von wiederkehrenden und kurzfristigen Terminabsagen, die von der Kita durch generelle Personalengpässe, Abwesenheit der für den Termin vorgesehenen FK sowie durch nicht rechtzeitig zur Verfügung gestellte Videoaufnahmen begründet waren. Insbesondere die Prozessbegleitungen der freien Situationen, die auch hinsichtlich der Verstetigung von Reflexionsstrukturen über den Projektzeitraum hinaus von den Einrichtungen aktiv angefragt und moderiert werden sollten, wurden kaum wahrgenommen.

## Inhalte der Weiterqualifizierung

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung der Weiterqualifizierung lässt sich festhalten, dass nicht alle am LeIK-adaptiv-Projekt teilnehmenden Personen auch tatsächlich alle Elemente der zugrundeliegenden KoAkiK-Weiterqualifizierung durchlaufen bzw. internalisiert hatten, sodass zur Sicherung der Grundlagen ein weiterer Durchlauf der Fortbildungen notwendig gewesen wäre. Zudem wurde die *Komplexität des Themas* durch den Einbezug der sprachlichen Perspektive sowie der Adaptivität verstärkt. Für zukünftige Projekte wäre zu diskutieren, inwiefern die Integration mehrerer Perspektiven bei einem ohnehin komplexen und in der Aus- und Weiterbildung bisher wenig adressierten Thema eine Überforderung der Praxis darstellt. So stellte sich z. B. die Formulierung eines konkreten Förderziels für ein Kind aus sprachlicher, kognitiver oder naturwissenschaftlicher Perspektive für die meisten FK auch nach mehreren Prozessbegleitungen als herausfordernd dar.

In vertiefenden Interviews zu den Situationen mit der Experimentierkiste „Licht und Schatten“ stach bei den Befragten die (*eigene*) *Unsicherheit* im Interaktionsprozess hervor, der anscheinend in der mehrjährigen Prozessbegleitung nicht ausreichend bearbeitet werden konnte. Die von den FK wahrgenommene Unsicherheit bezog sich auf pädagogisch-didaktische Fragestellungen (z. B. wie und wie viele eigene Impulse eingebracht werden sollten oder wann der richtige Zeitpunkt für ihre Impulse sein könnte), auf ihre Rolle (z. B. wie zurückhaltend/aktiv sie sich in den Prozess einbringen sollten) sowie auf bereichsspezifische Aspekte (z. B. hinsichtlich des eigenen Fachwissens und der fachlichen Strukturierung des Prozesses; Hormann/Schomaker/Quittkat i. V.).

## 3 Implikationen und Ausblick

Die Projekte KoAkiK und LeIK-adaptiv machen deutlich, dass der Transfer von Qualifizierungsmaßnahmen – hier am Beispiel der (adaptiven) Lernunterstützung – in die frühpädagogische Praxis mit vielfältigen Herausforderungen auf struktureller und inhaltlicher Ebene verbunden ist, die es FK erschweren, die erarbeiteten Inhalte in den Alltag zu implementieren.

Im vorliegenden Beitrag beziehen sich die herausgearbeiteten Herausforderungen dabei zusammenfassend erstens auf den spezifischen Inhalt bzw. das Thema der Weiterqualifizierung (z. B. hohe Komplexität, zugrundeliegendes Bildungsverständnis, Anpassung an Vorwissen und Bedürfnisse der Fachkräfte), zweitens werden Aspekte der Durchführung der Weiterqualifizierung angesprochen (z. B. Wie viele und welche Fachkräfte pro Einrichtung nahmen an wie vielen und welchen Modulen der Weiterqualifizierung teil?) und drittens werden

die zusätzlichen Anforderungen der begleitenden Evaluationsstudien (Aufwand, Invasivität, methodische Umsetzung) thematisiert.

Dieses – durchaus ernüchternde – Fazit ist insbesondere vor dem Hintergrund eindrucksvoller Ergebnisse der frühpädagogischen Bildungsforschung zu betrachten, die zeigen, dass schon in der frühen Kindheit Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden können, die es Kindern ermöglichen, sich mit vielfältigen Fragestellungen auseinanderzusetzen und ihre Kompetenzen stetig auszubauen. Der Unterricht in der Grundschule kann daran gewinnbringend ansetzen (Leuchter 2017; Steffensky et al. 2018). Entsprechend muss im Zusammenhang mit den u. a. in diesem Beitrag vorgestellten Herausforderungen diskutiert werden, ob Veränderungen in der Praxis hin zu einem stärker durch lernunterstützende Interaktionen geprägten pädagogischen Alltag durch Weiterbildungen aktuell überhaupt möglich sind und welche Konsequenzen dies für zukünftige (Interventions- und Implementations-)Forschung in diesem Bereich hat. Unter anderem sind aus unserer Sicht dabei folgende Fragen zu berücksichtigen:

1. Welchen Einfluss hat die (politische) Steuerung und Gewichtung von Ausbildungsinhalten und Bildungsplänen sowie deren Verbindlichkeit in der frühpädagogischen Praxis auf die Lernunterstützung und mögliche Weiterbildungen in diesem Bereich?
2. Wie können FK in ihren Kompetenzen zu bereichsübergreifenden lernunterstützenden Bildungsprozessen gestärkt werden? Wo ist anzusetzen: Wissen, Können, Einstellungen, Motivation etc.?
3. Welche Rolle wird dem fachdidaktischen und (Fach-)Wissen der FK zugewiesen, das in bereichsspezifischen lernunterstützenden Bildungsprozessen besonders zum Tragen kommt?
4. Wie kann der Transfer von (Weiterbildungs-)Inhalten unter Berücksichtigung der aktuellen Bedingungen in der Praxis (z. B. Personal- und Ressourcenmangel) und in Zeiten einer Bildungskrise gelingen? Welche Voraussetzungen braucht es auf Seiten der Praxis? Welche bildungspolitischen und forschungsbezogenen Rahmenbedingungen (z. B. Förderziele, -dauer, -volumen) sind – insbesondere im Kontext von Interventions- und Praxisprojekten – notwendig?

Diese und weitere Fragen gilt es in den kommenden Jahren weiterzuarbeiten, um Transferprozesse in Kitas erfolgreich zu gestalten.

## Literatur

- Betz, Tanja/Idel, Till-Sebastian/Steffensky, Mirjam (2024): Fachkräftemangel in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 27, S. 1413–1420.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/31552-wissenstransfer-in-der-fruehen-bildung.html> (Abfrage: 12.05.2025).
- Born-Rauchenecker, Eva/Drexl, Doris/Weber, Katharina/Wolfspurger, Joana (Hrsg.) (2019): Frühe alltagsintegrierte naturwissenschaftliche Bildung. Handreichung für Lehrende. LuPE – Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung, Band 1. Seelze: Friedrich. Design Based Research Collective (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher 32, H. 1, S. 5–8.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierte-gestaltung-von-weiterbildungen> (Abfrage: 13.05.2025).
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Bildung, Band 13. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/fruehe-naturwissenschaftliche-bildung> (Abfrage: 13.05.2025).
- Egert, Franziska/Eckhardt, A. G./Fukkink, R. G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. In: Frühe Bildung 6, H. 2, S. 58–66.
- Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Grasy-Tinius, Claudia/Hoffer, Rieke (2020): Gelingensfaktoren der Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung. In: Frühe Bildung 9, H. 4, S. 173–183.
- Hasselhorn, Marcus/Köller, Olaf/Maaz, Kai/Zimmer, Karin (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau 65, H. 3, S. 140–149.
- Hasselhorn, Marcus/Kuger, Susanne (2014): Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 2, S. 299–314.
- Heid, Helmut (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 3, S. 390–409.
- Herrmann, Karsten (2024): Transfer in der frühkindlichen Bildung. In: KiTa Aktuell ND 5, S. 25–27.
- Hormann, Kathrin/Lichtblau, Michael (2022): Fachkräfte und Kinder im Dialog: Praxisband kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hormann, Kathrin/Quittkat, Laisa/Schomaker, Claudia (i. V.): Reflexionsprozesse pädagogischer Fachkräfte zur adaptiven Interaktionsgestaltung im Kontext naturwissenschaftlicher Bildung.
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: bildungsforschung 4, H. 1, S. 1–21.
- Leuchter, Miriam (2017): Kinder erkunden die Welt. Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lichtblau, Michael (2021): Kindliche Interessen im Fokus der Fachkraft-Kind-Interaktion. In: Mackowiak, Katja/Wadepohl, Heike/Beckerle, Christine (Hrsg.): Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 63–84.
- Lichtblau, Michael/Wadepohl, Heike (2022): Professionalisierung durch Weiterqualifizierung? Ergebnisse zur Wirksamkeit der KoAkiK-Weiterqualifizierung für frühpädagogische Fachkräfte zur kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag. In: Cloos, Peter/Jester, Melanie/Kaiser-Kratzmann, Jens/Schmidt, Thilo/Schulz, Marc (Hrsg.): Kontinuität und Wandel in

- der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 256–270.
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Brandtner, Miriam/Kilian, Regina/Ding, Kathrin/Erdmann, Kim/Rehm, Markus (2023): Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück. Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Wissenstransformationen in der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung 12, H. 4, S. 197–204.
- Mackowiak, Katja/Küssbauer, Christina/Budnik, Laura/Mai, Matthias (2022): Bildungsverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kitas. Ergebnisse aus dem KoAkiK-Projekt. In: Frühe Bildung 11, H. 3, S. 140–147.
- Mackowiak, Katja/Wadepohl, Heike/Keller, Lisa/Johannsen, Theresa (2022): Lernunterstützung durch kognitive Aktivierung im Kita-Alltag. In: Schomaker, Claudia/Wadepohl, Heike (Hrsg.): Fachkräfte und Kinder im Dialog. Vertiefungsband kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 86–109.
- Mittag, Waldemar/Bieg, Sonja (2010): Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung. In: Hascher, Tina/Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim/München: Juventa, S. 12–30.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertise, Band 24. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-FK-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren> (Abfrage: 13.05.2025).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2023): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Gesamtausgabe. [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruehkindliche\\_bildung/orientierungsplan/bildungs-und-erziehungsauftrag-86998.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruehkindliche_bildung/orientierungsplan/bildungs-und-erziehungsauftrag-86998.html) (Abfrage: 12.05.2025).
- Petermann, Franz (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: Psychologische Rundschau 65, H. 3, S. 122–128.
- Schelle, Regina/Blatter, Kristine (2023): Wissenstransformation durch Dialog. Perspektiven von pädagogischen Fachkräften in der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung 12, H. 4, S. 189–196.
- Schomaker, Claudia/Mackowiak, Katja/Wadepohl, Heike/Beckerle, Christine/Hormann, Kathrin/Johannsen, Theresa/Damaske, Lisa (2025): Konzeptualisierung und Erfassung von Adaptivität in lernunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen im Projekt LeIK-adaptiv. In: Beck, Katja/Ferdigg, Rosa A./Katzenbach, Dieter/Kett-Hauser, Julia/Laux, Sophia/Urban, Michael (Hrsg.): Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung, spezifische Unterstützungsangebote, Übergänge in die berufliche Bildung, Band 2. Münster: Waxmann, S. 81–98.
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Taggart, Brenda/Sammons, Pam/Melhuis, Edward/Elliott, Karen (2003): The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Technical paper 10 – intensive case Studies of practice across the foundation stage3. London: DfES/Institute of Education.
- Steffensky, Mirjam/Anders, Yvonne/Barenthien, Julia/Hardy, Ilonca/Leuchter, Miriam/Oppermann, Elisa/Taskinen, Päivi/Ziegler, Tobias (2018): Early Steps into Science – EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder, Band 10. Opladen: Barbara Budrich, S. 50–136.
- Van de Pol, Janneke/Volman, Monique/Beishuizen, Jos (2010): Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. In: Educational Psychology Review 22, H. 3, S. 271–296.
- Wadepohl, Heike (2024): Profiteers vs. non-profiteers from an instructional support-further training: An explorative analysis. Vortrag auf der EARLI Sig 5 & Sig 28 Konferenz „Fostering empathy, creativity and resilience for a sustainable future“, 10.–12.07.2024, Warsaw.

- Wadepohl, Heike/Damaske, Lisa/Johannsen, Theresa/Mackowiak, Katja (2024): Lernunterstützung in Fachkraft-Kind-Dyaden in der Kita. Differenzierte Analysen zur kognitiv anregenden Interaktionsgestaltung aus den KoAkiK-Projekten. In: *Frühe Bildung* 13, H. 1, S. 13–19.
- Wadepohl, Heike/Hormann, Kathrin (2021): Nachhaltige Implementierung einer Weiterqualifizierungsmaßnahme am Beispiel des KoAkiK-Konzepts zur Förderung kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durant, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 232–250.
- Wadepohl, Heike/Schomaker, Claudia (2022): Forschungsprojekte „Kognitive Aktivierung in (inkluisiven) Kitas“ (KoAkiK und KoAkiK II). In: Schomaker, Claudia/Wadepohl, Heike (Hrsg.): *Fachkräfte und Kinder im Dialog. Vertiefungsband kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–19.
- Wadepohl, Heike/Wagner, Katharina (2019): Evidenzbasierte Praxis – Praxisbasierte Evidenz? In: *KiTa Aktuell BW* 28, S. 128–159.
- Ward, Vicky (2020): Using frameworks and models to support knowledge mobilization. In: Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.): *The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice*. London: Routledge, S. 168–181.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17, H. 2, S. 89–100.

# **III Strukturen, Strategien und Steuerung**

# Transferprozesse systematisch reflektieren: Ein Modell und seine Anwendung im Landesprogramm „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“

Carolin Flerlage, Stefanie Lenzer, Torben Bennink,  
Silke Rönnebeck, Marc Reid, Andrea Bernholt

**Zusammenfassung:** In bildungswissenschaftlichen Kontexten wird Transfer auch als Verbreitung von Innovationen im Bildungssystem verstanden. Bisherige Forschung fokussiert meist darauf, wie erfolgreich sich Innovationen im Bildungssystem verbreiten und wie nachhaltig sie implementiert werden (z. B. Coburn 2003). Wie Prozesse zwischen den unterschiedlichen beteiligten Akteur\*innen ausgestaltet sind, ist bisher kaum systematisch untersucht, obwohl hier großes Potenzial besteht, um Erfolg oder Nicht-Erfolg von Transfer besser zu verstehen.

Im ersten Teil des Beitrags wird ein Modell vorgestellt, das Transferprozesse unter Berücksichtigung verschiedener theoretischer Transfermodellierungen (vgl. Ward 2019, S. 170 ff.) und Implementationsstrategien (vgl. Roesken-Winter et al. 2021, S. 1009) umfassend systematisiert. Neben unterschiedlichen Akteur\*innen und deren Rahmenbedingungen liegt der Schwerpunkt auf den zwischen ihnen stattfindenden Prozessen – von der Zielformulierung über Entwicklungs- und Verbreitungsprozesse bis zur Zielüberprüfung.

Das vorgestellte Modell wird im zweiten Teil des Beitrags herangezogen, um ein ausgewähltes Transfervorhaben des Landesprogramms „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“ in Schleswig-Holstein zu systematisieren und reflektieren. Diese Reflexion ermöglicht es, die Anwendbarkeit des Modells in einem schulischen Innovationsprogramm zu überprüfen und Herausforderungen und Potenziale zu identifizieren.

**Schlagwörter:** Modell, Transferprozesse, Systematisierung, Reflexion

## 1 Einleitung

In der Bildungslandschaft bestehen umfangreiche Bemühungen, vielversprechende Innovationen nachhaltig in bestehende Schul- und Bildungssysteme zu

überführen. Transfer ist hierbei nicht nur Ziel vieler bildungspolitischer und -praktischer Initiativen, sondern nimmt auch in wissenschaftlichen Diskursen eine zunehmend bedeutsame Rolle ein (vgl. Schrader et al. 2020, S. 9; Toepfer/Zlatkin-Troitschanskaia/Kühling-Thees 2021, S. 139). Trotz dieser hohen Relevanz ist der Transfer von Bildungsinnovationen häufig nicht so erfolgreich und nachhaltig wie intendiert: Projektlaufzeiten enden, Maßnahmen laufen aus, Innovationen werden nicht verfestigt oder wirken nur auf individueller Ebene statt in der Breite. In vielen Fällen ist unklar, wie es zum Erfolg oder Nicht-Erfolg kommt – ein Umstand, der u. a. auf eine unzureichende Auseinandersetzung mit den spezifischen Transferprozessen zurückgeführt werden kann (vgl. Beese/Gießelmann/Scholz 2024, S. 15 f.; Otto/Bieber/Heinrich 2019, S. 314 f.; Krüger/Preller 2023, S. 195 f.). Während Transfer als Ziel normativ gesetzt ist und häufig durch einzelne Indikatoren (z. B. Reichweite oder Nachhaltigkeit) evaluiert wird, mangelt es an Modellen zur systematischen Betrachtung der Interaktionsprozesse zwischen den Akteur\*innen, die Transfervorhaben initiieren, umsetzen, begleiten oder nutzen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine differenzierte Modellierung und Reflexion der Transferprozesse notwendig.

In diesem Beitrag wird daher ein Modell vorgestellt, das Transferprozesse unter Berücksichtigung von Einflussfaktoren, Akteur\*innenkonstellationen, Strategien und Formen der Zusammenarbeit systematisiert. Dieses Modell wird anschließend am Beispiel des Landesprogramms „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“ konkretisiert, um Akteur\*innenkonstellationen und Passung von Ziel, Wirkannahmen, Strategien, Maßnahmen und Zielgruppen sichtbar zu machen und zu reflektieren.

## 2 Theoretische Einordnung

Der Begriff des Transfers wird im deutschsprachigen Bildungsdiskurs uneinheitlich verwendet und ist konzeptionell breit gefächert (vgl. Beese/Gießelmann/Scholz 2024). In diesem Beitrag wird Transfer als systematischer Entwicklungs-, Implementations- und Skalierungsprozess verstanden, bei dem Bildungsinnovationen zwischen verschiedenen Systemebenen, Akteur\*innenkonstellationen sowie unter verschiedenen Kontextbedingungen ausgetauscht, adaptiert und ggf. institutionalisiert werden (vgl. Cohen-Vogel et al. 2015; Roesken-Winter et al. 2021).

Bei der Systematisierung so verstandener Transferprozesse bestehen jedoch drei zentrale Herausforderungen, die im aktuellen Diskurs und in gängigen Modellen oftmals nur unzureichend berücksichtigt werden. Erstens sind an Transferprozessen viele unterschiedliche Akteur\*innen aus Wissenschaft, Praxis, Verwaltung, Politik, Zivilgesellschaft und anderen Bereichen beteiligt, die über die Grenzen ihrer Institutionen hinaus zusammenarbeiten (vgl. Farrell et al. 2022)

und sich in unterschiedlichen Rollen wiederfinden können. Diese Vielfalt der Akteur\*innen wird häufig unterkomplex dargestellt (vgl. Düllberg/Eberl/Manitius 2023, S. 106).

Zweitens ist Transfer abhängig von unterschiedlichsten Einflussfaktoren, die etwa mit der Intervention selbst (z. B. Qualität des Materials, Anpassung an bestehende Lehrpläne), institutionellen und organisatorischen Faktoren (z. B. Autonomie, Unterstützung, Zusammenarbeit) sowie persönlichen Faktoren (z. B. Überzeugungen, Selbstwirksamkeit) zusammenhängen können (vgl. Schrader et al. 2020, S. 27). Dabei gilt es, neben der Angebotsseite (Wer stellt ein Produkt aus welchen Gründen zur Verfügung?) auch die Seite der Nutzer\*innen und deren Gegebenheiten zu berücksichtigen, um die Aussicht auf einen Erfolg des Transfers überhaupt bestimmen zu können (vgl. Otto/Bieber/Heinrich 2019, S. 315). Zudem sind die Netzwerkstrukturen zwischen den handelnden Akteur\*innen (z. B. Kommunikationswege und Interaktionsstrukturen inklusive möglicher Mediator\*innen und Unterstützungssysteme) wichtig, wenn der Weg von Produkten, Maßnahmen und Wissen zwischen Angebots- und Nutzungsseite beschrieben werden soll (vgl. Russell et al. 2015).

Drittens können die Formen der Zusammenarbeit zwischen den handelnden Akteur\*innen unterschiedlich ausgeprägt sein. Best und Holmes (2010) unterscheiden etwa lineare, interaktive und systemische Modelle, die die Form der Zusammenarbeit in Transferprozessen auf einem Kontinuum von (1) unidirektionalen, über (2) bidirektionalen bis (3) ko-konstruktiven Konstellationen zwischen den Akteur\*innen verorten (siehe auch Beese/Gießelmann/Scholz 2024, S. 9). Lineare Prozessmodellierungen postulieren Wissen als Produkt, das nicht kontextspezifisch ist und daher unidirektional von einem Bereich (z. B. der Bildungsforschung) in einen anderen (z. B. einzelne Schulen) übertragen werden kann. Interaktive oder Beziehungsmodelle messen den Interaktionen zwischen Angebots- und Nutzungsseite einen höheren Stellenwert bei. Die daraus resultierenden bidirektionalen Modellierungen sehen dementsprechend auch den Einbezug lokalen Wissens der Nutzer\*innen vor. Die Prinzipien von Dissemination und Diffusion bleiben jedoch vorherrschend (vgl. Ward 2019, S. 176). Systemische Modellierungen begreifen die Zielperspektive der Wissensanwendung als abhängig von der Kohärenz und Vernetzung des Gesamtsystems, beziehen die Bezugssysteme der Akteur\*innen explizit ein und können daher als ko-konstruktiv beschrieben werden (zum Konzept der Ko-Konstruktion siehe Klein et al. 2024). Entgegen normativer Überlegungen geht das in diesem Beitrag präsentierte Modell davon aus, dass alle drei Formen der Zusammenarbeit (inklusive möglicher Überschneidungen) in Transferprozessen vorkommen können.

Um der Komplexität der potenziellen Strukturen und Prozesse mit ihrer Vielzahl von Einflussfaktoren gerecht zu werden, nutzen Roesken-Winter et al. (2021) zudem die Kombination von drei sogenannten Transferstrategien: einer materia-

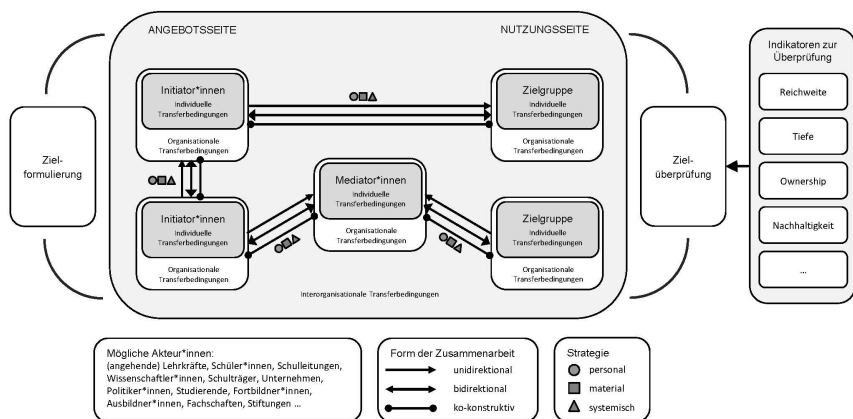
len (Bereitstellung von Unterrichts- und Weiterbildungsmaterialien), einer personalen (Angebot von Weiterbildungs- und Qualifizierungskursen) und einer systemischen Strategie (Zusammenarbeit mit z. B. Schulen und Weiterbildungsanbietern auf systemischer Ebene).

Das hier vorgestellte Modell verfolgt das Ziel, die vorangegangenen Überlegungen in einer übersichtlichen Form zu systematisieren und dabei eine möglichst große Offenheit für reale Transfervorhaben zu bieten, da Innovationen in unterschiedlichen Konstellationen im Bildungssystem zirkulieren. Da davon ausgegangen wird, dass Transferprozesse immer nur vor dem Hintergrund einer definierten Zielperspektive beurteilt werden können, verortet das Modell diese in einem Kreislauf kontinuierlicher Zielformulierung und -überprüfung (vgl. Meyer/Bendikson/Le Favre 2023; Sun/Leithwood 2015).

### 3 Ein Modell zur systematischen Reflexion von Transfervorhaben

Das in diesem Abschnitt vorgestellte Modell zur systematischen Reflexion von Transferprozessen (siehe Abb. 1) versteht unter Transfervorhaben Projekte oder Maßnahmen mit klarem Fokus auf Transfer. Ein Transfervorhaben beginnt mit der Zielsetzung, durchläuft einen Transferprozess und schließt mit einer Zielüberprüfung ab. Dabei werden in dem Modell unterschiedliche Möglichkeiten berücksichtigt, wie verschiedene Akteur\*innen in den Transferprozess eingebunden sein können.

Abbildung 1: Modell zur systematischen Reflexion von Transferprozessen



Die Zielsetzung beschreibt das übergeordnete Ziel oder Teilziel des Transfervorhabens. Der Transferprozess (in Abb. 1: großer hellgrauer Kasten) richtet sich

nach diesem Ziel und umfasst bei übergeordneten Zielen den Prozess von der Entwicklung über Implementation bis hin zum Scaling-Up. Bei kleineren Teilzielen kann ein Transferprozess auch nur die Entwicklung oder die Implementation umfassen. Übergeordnete Ziele lassen sich in Teilziele untergliedern, sodass ein übergeordneter Transferprozess aus mehreren kleinen Transferprozessen, die jeweils ein Teilziel verfolgen, zusammengesetzt werden kann. Eine Zielüberprüfung erfolgt anhand von Indikatoren (z. B. nach Coburn 2003) und kann entweder zum Abschluss des Transfervorhabens führen oder als Zwischenüberprüfung dienen, um die Zielformulierung anzupassen oder die Einbindung der Akteur\*innen zu verändern.

Als Akteur\*innen (in Abb. 1: kleine dunkelgraue Kästen) stehen auf der Angebotsseite die Initiator\*innen und auf der Nutzungsseite die Zielgruppen. Zusätzlich können Mediator\*innen eingebunden sein. Die Akteur\*innen an diesen unterschiedlichen Stellen können Personen, Personengruppen oder Institutionen aus dem Bildungskontext (z. B. Lehrkräfte, Schüler\*innen, Schulleitungen, Landesinstitute, Wissenschaftler\*innen etc.) sein. Alle Akteur\*innen können als Initiator\*innen, Mediator\*innen oder Zielgruppe von Transferprozessen agieren. Während Initiator\*innen und Zielgruppe stets Teil eines Transferprozesses sind, ist der Einbezug von Mediator\*innen abhängig vom konkreten Transferprozess. Das Handeln aller einbezogenen Akteur\*innen ist von individuellen, organisationalen und interorganisationalen Bedingungen abhängig (siehe Abschnitt 2; vgl. Schrader et al. 2020, S. 27f.). Unter individuellen Bedingungen werden persönliche Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Motivation und Kompetenzen der einzelnen Akteur\*innen verstanden. Organisationale Bedingungen können Faktoren wie die Größe der Organisation, vorhandene organisationale Anreizsysteme und zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen sein, die durch die Organisation bestimmt werden. Interorganisationale Bedingungen beinhalten beispielsweise die Kontakthäufigkeit, Vertrauen und gegenseitige Anerkennung der Expertise zwischen Vertreter\*innen verschiedener Organisationen oder auch die geografische oder kulturelle Nähe, die die interorganisationale Zusammenarbeit im Zuge eines Transferprozesses beeinflussen können (vgl. Schrader et al. 2020, S. 27f.).

Die Formen der Zusammenarbeit (in Abb. 1: Art des Pfeils) zwischen den einzelnen Akteur\*innen können je nach Zielformulierung sowohl unidirektional, bidirektional als auch ko-konstruktiv gestaltet sein (siehe Abschnitt 2). Zudem können verschiedene Transferstrategien (in Abb. 1: Symbole an den Pfeilen) verfolgt und verzahnt werden. Die Formen der Zusammenarbeit und die Transferstrategien können sich zwischen verschiedenen Akteur\*innen unterscheiden, sodass das Ziel des Transfervorhabens durch eine Kombination von verschiedenen Transferstrategien in der Zusammenarbeit der einzelnen Akteur\*innen verfolgt werden kann.

Zur Überprüfung des Transfererfolgs sind auf die Ziele abgestimmte Indikatoren wichtig. Beispielsweise können die vier Kriterien nach Coburn (2003) als Rahmen genutzt werden: Die Beteiligung möglichst vieler Institutionen und Personen (Reichweite), die Veränderung von Überzeugungen und Handlungsmuster als ein Indiz für eine vertiefte Verankerung (Tiefe), die Identifikation bzw. die Verantwortungsübernahme für das Transferprodukt durch die jeweiligen Akteur\*innen (Ownership) und die Nachhaltigkeit des Transfers auch ggf. über eine Förderungsphase hinaus (Nachhaltigkeit). Diese Coburn-Kriterien stellen ein mögliches Fundament dar, auf dem entsprechend der Zielformulierung Indikatoren operationalisiert werden können, um das Ziel des Transfervorhabens zu überprüfen.

Das Modell zeichnet sich durch seine Flexibilität aus, indem es sowohl die Dynamik der beteiligten Akteur\*innen als auch die Variabilität der Formen der Zusammenarbeit und Transferstrategien berücksichtigt und so für verschiedene Phasen des Transfervorhabens angewendet werden kann. Diese Variabilität zeigt sich insbesondere in vier Dimensionen:

1. *Umfang des Transfervorhabens*: Das Modell kann Transfervorhaben in unterschiedlichem Umfang darstellen: Von der Entwicklung, über die Implementation bis hin zu einem Scaling-Up des Transfergegenstandes. Insbesondere bei großen Transfervorhaben kann für jede dieser Phasen ein Ziel formuliert und entsprechend Akteur\*innen eingebunden werden, die sich zwischen verschiedenen Phasen auch durchaus unterscheiden können. Zum Beispiel kann eine Lehrkräfte-Fortbildung als Transfergegenstand in der Entwicklung durch Wissenschaftler\*innen initiiert und entwickelt werden, während in der Implementationsphase die Studienleitungen als Mediator\*innen hinzugezogen werden und die Scaling-up-Phase möglicherweise durch die Landesinstitute und einzelne Lehrkräfte initiiert wird. Die verschiedenen Phasen verfolgen dabei unterschiedliche Teilziele.
2. *Transferstrategien*: Das Modell kann sowohl Transferprozesse abbilden, die abhängig von der Zielsetzung schwerpunktmäßig eine personale Strategie verfolgen (z. B. Fortbildung von Lehrkräften), als auch eine materiale (z. B. Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien) oder eine systemische Strategie (z. B. Ausarbeitung von Strategiepapieren). Auch eine Kombination bzw. sinnvolle Verzahnung dieser Strategien im Sinne eines nachhaltigen Transfers ist im Modell darstellbar (vgl. Roesken-Winter et al. 2021, S. 1009).
3. *Akteur\*innenkonstellationen*: Transferprozesse können von unterschiedlichen Akteur\*innen initiiert und gestaltet werden. So können beispielsweise Wissenschaftler\*innen (Initiator\*innen) eine Fortbildung für Lehrkräfte (Zielgruppe) entwickeln und Landesinstitute (Mediator\*innen) zur Umsetzung einbinden. Ebenso können Schüler\*innen (Initiator\*innen I) gemeinsam mit Lehrkräften (Initiator\*innen II) ein Transferprodukt für Mitschüler\*in-

nen (Zielgruppe) initiieren und Wissenschaftler\*innen (Mediator\*innen) für fachliche Unterstützung hinzuziehen.

4. *Formen der Zusammenarbeit:* Die Art der Zusammenarbeit kann von einer einseitigen Entwicklung durch die Initiator\*innen (unidirektional) bis hin zu einem gemeinsamen Entwicklungsprozess mit der Zielgruppe reichen. Wenn im obigen Fortbildungsbeispiel die Wissenschaftler\*innen in Absprache mit den Landesinstituten Fortbildungen entwickeln, kann diese Zusammenarbeit als bidirektional beschrieben werden. Werden von Beginn an und kontinuierlich die Lehrkräfte als Zielgruppe aktiv in den Entwicklungsprozess einbezogen, kann von einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler\*innen und Lehrkräften gesprochen werden.

Das Modell stellt die unterschiedlichen Akteur\*innenkonstellationen und die damit verbundenen Bedingungen in Abhängigkeit mit der Zielsetzung in den Fokus und kann so zur wissenschaftlichen Analyse und Optimierung von Prozessen im Rahmen eines Transfervorhabens beitragen. Das Modell soll keine prototypischen Transferprozesse abbilden, sondern vielmehr durch die Flexibilität bei einer gleichbleibenden Struktur eine Systematisierung von vielfältigen Transferprozessen ermöglichen, die zu einer systematischen Reflexion anhand der involvierten Akteur\*innen, deren Zusammenarbeit und verfolgten Strategien genutzt werden kann.

## 4 Transferprozesse im Landesprogramm „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“

Anknüpfend an die zuvor beschriebenen möglichen Einsatzszenarien wurde das entwickelte Modell im Rahmen des Landesprogramms „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“<sup>1</sup> (kurz: Landesprogramm ZSdZ) zur systematischen Beschreibung und Weiterentwicklung verschiedener Transferprozesse angewendet und auf seine Praktikabilität und Mehrwert hin evaluiert. Das Landesprogramm ZSdZ zeichnet sich für eine solche Evaluation im Besonderen aus, da es als landesweites, auf Dauer angelegtes und alle Phasen der Lehrkräftebildung adressierendes Vorhaben eine Vielzahl an Zielgruppen (u. a. Schüler\*innen, [angehende] Lehrkräf-

---

1 Das Landesprogramm „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“ wird im Auftrag des schleswig-holsteinischen Bildungsministeriums (MBWFK) in Kooperation von den lehrkräftebildenden Hochschulen (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Europa Universität Flensburg, Musik Hochschule Lübeck, Muthesius Kunsthochschule), dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel, dem Schleswig-Holsteinischen Institut für Berufliche Bildung sowie dem geschäftsführenden Institut für die Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein umgesetzt.

te, Studienleitungen, Fort- und Weiterbildende, Dozierende) über vielfältige Formate und Maßnahmen erreichen möchte. Als übergreifendes Ziel steht die nachhaltige Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen und (angehenden) Lehrkräften in einer zunehmend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt im Fokus.<sup>2</sup> Hierfür wurden im Rahmen des Programms Strukturen geschaffen, in denen die an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteur\*innen (lehrkräftebildende Hochschulen und Universitäten, die Landesinstitute sowie das Ministerium) kooperieren, um Unterstützungskonzepte und -angebote für (angehende) Lehrkräfte sowie allgemeinbildende und berufliche Schulen zu entwickeln, zu evaluieren und nachhaltig zu implementieren.

Neben diesen Unterstützungsstrukturen für Schulen (z. B. Beratungen für Schulen und medienbeauftragte Lehrkräfte, medienkonzeptionelle Arbeit, Begleitung von Schulentwicklungsprozessen) liegt ein Schwerpunkt der Arbeit im Landesprogramm ZSdZ in der forschungsbasierten Entwicklung innovativer fachbezogener digitaler und hybrider Formate, Materialien und Szenarien für das Lehren und Lernen mit digitalen und über digitale Medien im schulischen Unterricht sowie für eine phasenübergreifende Lehrkräftebildung. In diesem Schwerpunkt entstehen in sogenannten Fachclustern (in den Bereichen MINT, Sprachen, Gesellschaftswissenschaften, Berufliche Bildung sowie Ästhetik und Musik als Kooperation zwischen den lehrkräftebildenden Hochschulen und den Landesinstituten) Formate, die die Aus-, Fort- und Weiterbildung fachbezogener und -übergreifender Kompetenzen beim Lehren und Lernen mit digitalen Medien fördern sollen. Hierfür werden sowohl materiale (u. a. Lehr-Lernkonzeptionen, Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien, Selbstlernkurse), personale (u. a. Fort- und Weiterbildungen, Fachschaftsberatungen) als auch systemische Transferstrategien (u. a. Netzwerktreffen, Abordnungsstunden für medienbeauftragte Lehrkräfte, Kooperation mit Multiplizierenden) genutzt. In diesen Fachclustern nehmen die Mitarbeitenden an den Hochschulen als sogenannte *Educational Engineers* eine besondere, in verschiedener Weise, verbindende Rolle ein. Sie agieren nicht nur an der Schnittstelle zwischen Hochschulen, Landesinstituten und Schulen (und damit zwischen Wissenschaft und Praxis), sondern verbinden ebenso Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie, durch ihre phasenübergreifende Perspektive, die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung.

Das Landesprogramm ZSdZ stellt somit ein großangelegtes, sehr komplexes Transfervorhaben mit hohen Zielerwartungen und verschiedenen Prozessen dar. Aus Perspektive des Gesamtvorhabens setzt das Erreichen dieser Ziele erfolgreichen Transfer über alle drei Phasen – Entwicklung, Implementation und Scaling-Up – voraus, wobei die Überprüfung der Ziele im Sinne einer Reflexion zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Transferprozesse beiträgt.

---

2 <https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/IQSH/Arbeitsfelder/ZukunftSchule> (Abfrage: 14.08.2025)

Das Landesprogramm ZSdZ ist dabei strukturell so angelegt, dass verschiedene Akteur\*innenkonstellationen in der Entwicklung, Implementation und Verbreitung von unterschiedlichen Unterstützungsmaßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen zusammenarbeiten. Dabei können in den jeweiligen Phasen unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit gewählt werden. Dieses bildet sich im Modell so ab, dass Transferprozesse überwiegend mit einer Entwicklungsphase beginnen, in der die Initiator\*innen in verschiedener Form (teils unter Einbezug der Zielgruppen) zusammenarbeiten (die „Angebotsseite“ im Modell), während die Zusammenarbeit von und mit Mediator\*innen und Zielgruppen Teil von Implementations- und Scaling-up-Prozessen ist (die „Nutzungsseite“ im Modell). Dieses erscheint unter der Perspektive einer Nutzung des Modells zur formativ-evaluativen Begleitung und Weiterentwicklung von Transferprozessen sinnvoll, da für gelingende bidirektionale oder ko-konstruktive Entwicklungsprozesse andere Faktoren (im Sinne von z. B. Research-Practice Partnerships, Coburn/Penuel 2016) bedeutsam sind als für Implementations- und Scaling-up-Prozesse.

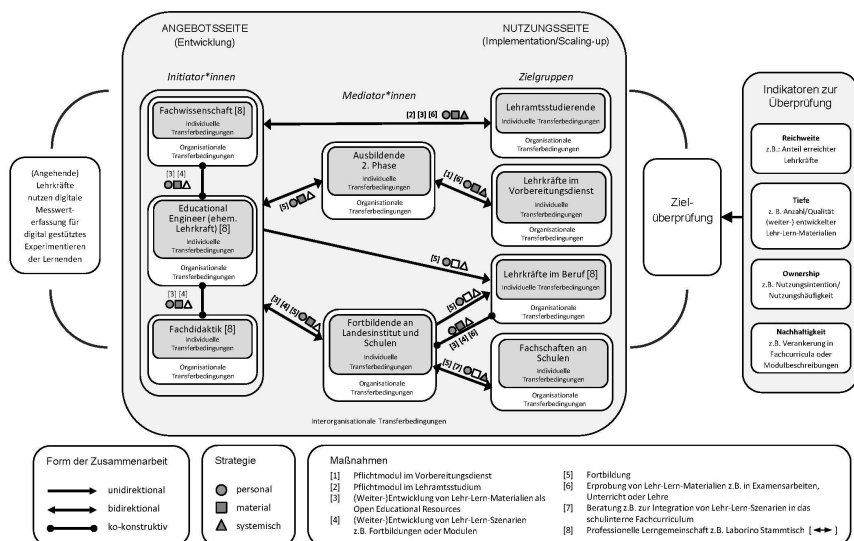
Als Erweiterung des ursprünglichen Modells werden für das Landesprogramm ZSdZ zudem die zur Erreichung des Ziels eingesetzten Maßnahmen mit dargestellt (in eckige Klammern eingefasste Zahlen über den Pfeilen, siehe Abb. 2). Da die im Programm verfolgten Ziele häufig so angelegt sind, dass verschiedene Zielgruppen über eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen adressiert werden, bietet dieses eine zusätzliche Informationsebene für die systematische Betrachtung verschiedener Transfervorhaben. Im Rahmen des Landesprogramms ZSdZ wird das Modell in einem ersten Schritt genutzt, um exemplarisch Transfervorhaben in den einzelnen Fachclustern systematisch zu beschreiben und, in Gesprächen mit den beteiligten Akteur\*innen, die zugrundeliegenden Wirkannahmen sowie Erfolgskriterien zu diskutieren. Dabei steht neben einer Übersicht über im Programm verfolgte Transfervorhaben insbesondere die Einbindung und Zusammenarbeit der Akteur\*innen sowie Passung von Zielen, Wirkannahmen, Strategien, Maßnahmen und Zielgruppen im Fokus.

## **5 Systematische Beschreibung eines Transfervorhabens anhand des Modells**

Zur Veranschaulichung der Anwendung des in Abschnitt 3 beschriebenen Modells wird im Folgenden ein Transfervorhaben aus dem MINT-Cluster des Landesprogrammes ZSdZ vorgestellt (siehe Abb. 2). Ziel des Transfervorhabens ist es, (angehende) Lehrkräfte dahingehend zu unterstützen und zu professionalisieren, digitale Messwerterfassung für das digital gestützte Experimentieren in ihrem Fachunterricht einzusetzen. Dies ist insofern komplex, als dass alle drei Phasen der Lehrkräftebildung sowie das System Schule (über die Zusammenarbeit mit Fach-

schaften) teils durch phasenspezifische, teils durch phasenübergreifende Maßnahmen adressiert werden. Es folgt damit dem Ansatz, (angehende) Lehrkräfte in allen Phasen ihrer professionellen Entwicklung durch zielgruppengerechte Angebote (sowohl auf personaler als auch auf materialer Ebene) in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen und gleichzeitig eine systemische Verankerung anzustoßen. Durch die Verortung in allen Phasen wird einerseits mehr Reichweite erzielt (als z. B. durch reine Fortbildungsangebote in der 3. Phase), zum anderen ermöglicht dies eine wiederholte Auseinandersetzung mit dem Thema, was Tiefe und Ownership (im Sinne der Coburn-Kriterien) fördern soll.

Abbildung 2: Exemplarische Anwendung des Modells auf ein Transfervorhaben im MINT-Cluster



In der Entwicklung der Konzepte und Unterstützungsmaßnahmen arbeiten Forschung, Lehre und Praxis ko-konstruktiv zusammen, wobei dem Educational Engineer als Teil des MINT-Fachclusters eine Schnittstellenfunktion zukommt. Es entstehen folgende Maßnahmen gruppiert nach den Transferstrategien:

- personale Maßnahmen: z. B. Pflichtmodule für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst; Fortbildungen für Lehrkräfte und Multiplizierende in der zweiten und dritten Phase, die dadurch zu Mediator\*innen im Transfervorhaben werden
- materiale Maßnahmen: z. B. Lehr-Lern-Materialien als Open Educational Resources

- systemische Maßnahmen: z. B. Integration des Themas in Pflichtmodule im Lehramtsstudium sowie im Vorbereitungsdienst; Beratung und Fortbildung von Fachschaften an einzelnen Schulen.

Die Formen der Zusammenarbeit in der Implementations- und Scaling-up-Phase sind dabei überwiegend bidirektional mit Ausnahme der Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte im Beruf, die wiederum unidirektional angelegt sind. Jedoch existieren auch hier partizipativere Formate der Zusammenarbeit, beispielsweise im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften, in denen Akteur\*innen aus Hochschulen, Landesinstituten und Schulen gemeinsam an der Weiterentwicklung von Unterricht arbeiten. Die Indikatoren für den Erfolg der einzelnen Prozesse sowie des gesamten Vorhabens beziehen sich nach Coburn auf die jeweilige Zielgruppe, z. B. die Anzahl erreichter Studierender bzw. Lehrkräfte (Reichweite) oder die Verankerung in Fachcurricula bzw. Modulbeschreibungen (Nachhaltigkeit).

Analog dem vorgestellten Beispiel aus dem MINT-Cluster sollen perspektivisch Transfervorhaben aus allen Fachclustern anhand des Modells beschrieben und mit den Initiator\*innen und ggf. weiteren Akteur\*innen diskutiert werden. In den bisherigen Gesprächen empfanden diese das Modell als sehr hilfreich, um über die mit ihren Maßnahmen verbundenen Ziele, ihre Wirkannahmen und verfolgten Strategien, deren Passung und mögliche Erfolgskriterien zu reflektieren. So half die Reflexion beispielsweise, Unstimmigkeiten zwischen formuliertem Ziel und adressierten Zielgruppen bzw. den zur Evaluation eingesetzten Kriterien aufzudecken. In ersterem Fall wurde ein Ziel auf Ebene von Schüler\*innen formuliert, die Maßnahmen adressierten aber ausschließlich (angehende) Lehrkräfte. Die implizite Wirkannahme dahinter war, dass entsprechend professionalisierte Lehrkräfte ihren Unterricht so gestalten werden, dass eine Wirkung auf Ebene der Schüler\*innen erreicht wird. In einem anderen Beispiel wurde als Ziel einer phasenübergreifend angelegten Fortbildungsreihe, in der beispielhaft Unterrichtsideen und Materialien aus dem Bereich der digitalen Bildung vorgestellt und diskutiert werden, der Austausch zwischen den Beteiligten genannt. Die Evaluation der Veranstaltung fokussierte jedoch eher auf Zufriedenheit und Nutzungsintention der Inhalte. Die Auseinandersetzung mit dem Modell half, implizite Wirkannahmen sichtbar zu machen und über die Bedeutung für die Gestaltung von Maßnahmen, aber auch die Definition von „Erfolg“ zu reflektieren.

Gleichzeitig wurden jedoch auch Herausforderungen in der Anwendung des Modells deutlich. Eine zentrale Herausforderung ergab sich aus der Flexibilität des Modells, das die Betrachtung von sehr unterschiedlich umfangreichen Transfervorhaben erlaubt. Hierbei stellt sich beispielsweise die Frage, welcher Umfang bzw. welche Komplexität sinnvoll ist, um Reflexion auf individueller Ebene, aber auch aus der übergeordneten Perspektive einer Weiterentwicklung des Gesamt-

programms zu ermöglichen. Diese Schwierigkeit zeigte sich auch in der Formulierung von Zielen. Herausfordernd scheint hier u. a., Zielformulierungen zu etablieren, die einerseits über die Entwicklung einer spezifischen Maßnahme (z. B. die Entwicklung einer Fortbildung zu einem bestimmten Themenbereich) hinaus gehen, andererseits jedoch nicht so übergreifend formuliert sind, dass einzelne Prozesse im Modell nicht mehr darstellbar sind (z. B. das fachliche Lernen durch die Nutzung digitaler Medien fördern). Ebenfalls kritisch reflektiert wurden die exemplarisch im Modell verwendeten Erfolgskriterien von Coburn (2003), insbesondere mit Blick auf die Frage wie Tiefe, Ownership und Nachhaltigkeit (jenseits einer Verankerung in Curricula und Modulbeschreibungen) in der Praxis valide erfasst werden können.

Zusammenfassend beschreiben diese Herausforderungen aber gerade auch das Potenzial des Modells: Zum einen als Instrument zur individuellen, zum anderen zur programmatischen Reflexion von Transferprozessen. Es regt zum Hinterfragen der eigenen Ziele und Wirkannahmen an und kann Unstimmigkeiten in deren Passung zu Maßnahmen und Zielgruppen aufdecken. Aus einer Programm-Perspektive erlaubt es darüber hinaus, die Darstellung des Zusammenwirkens von unterschiedlichen Transfervorhaben zur Erreichung von Zielen und damit eine systematische Betrachtung verschiedener Ansätze im Landesprogramm ZSdZ, die mittelfristig zur Identifizierung von Gelingensfaktoren beitragen können.

## 6 Fazit und Ausblick

Das vorgestellte Modell zur systematischen Reflexion von Transferprozessen ermöglicht eine differenzierte Betrachtung und Reflexion von Transfervorhaben. Es bietet eine wichtige konzeptionelle Grundlage zur professionellen Gestaltung und Evaluation von Transfervorhaben, insbesondere in komplexen Programmen wie in dem dargestellten Landesprogramm ZSdZ. Dabei unterstützt das Modell darin, verschiedene Transferprozesse mit Blick auf beteiligte Akteur\*innen, ihre Zusammenarbeitsformen und die eingesetzten Strategien systematisch zu strukturieren und sichtbar zu machen.

Zugleich ist zu betonen, dass das Modell nicht als schematischer Maßstab zur Bewertung von Transfervorhaben zu verstehen ist. Es ist vielmehr als Orientierungshilfe für die systematische Reflexion zu sehen, mit dem Ziel, einzelne Transfervorhaben klarer zu durchdenken, Planung und Umsetzung gezielt zu gestalten und weiterzuentwickeln, sowie die Passung der Erfolgskriterien auf die Ziele des Transfervorhabens zu reflektieren und ggf. anzupassen. Es zielt darauf, durch Denken in Strukturen und Zusammenhängen Impulse für eine selbstkritische Reflexion und potenzielle Weiterentwicklung zu geben. Das Modell ist deshalb auch nicht primär zur vergleichenden Analyse unterschiedlicher Transfervorhaben ge-

eignet – es soll nicht in Konkurrenz setzen, sondern allenfalls ermöglichen, aus anderen Kontexten zu lernen.

Ebenso wenig stellt es ein empirisches Evaluationsinstrument dar, mit dem Transferprozesse unmittelbar objektiv überprüfbar wären. Gleichzeitig bietet das Modell aber Anknüpfungspunkte zur systematischen Erfassung von Gelingensbedingungen – etwa auf individueller Ebene (z. B. Kompetenzen der Akteur\*innen), organisationaler Ebene (z. B. zeitliche Ressourcen) und interorganisationaler Ebene (z. B. bestehende Netzwerke der Akteur\*innen). In diesem Sinne kann das Modell auch einen Beitrag zur oft geforderten evidenzbasierten Weiterentwicklung von Transfervorhaben leisten – sowohl durch die begleitende Beschreibung und Reflexion von Umsetzungsprozessen als auch durch die Identifikation relevanter Einflussfaktoren.

Wünschenswert ist eine Weiterentwicklung und Erprobung des Modells in zukünftiger Forschung und Praxis – insbesondere im Hinblick auf die systematische Begleitung von Transfervorhaben, die Analyse ihrer Gelingensbedingungen sowie den Ausbau eines evidenzbasierten Verständnisses von Transfer.

## Literatur

- Beese, Christin/Gießelmann, Bente/Scholz, Luise A. (2024): Aktuelle Transferbestrebungen und -strategien im deutschsprachigen Raum. Ein Einblick. In: Beese, Christin/Gießelmann, Bente/Scholz, Luise A. (Hrsg.): *Transfer im Kontext Schule. Potenziale und Herausforderungen. Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung*. Münster: Waxmann, S. 7–18.
- Best, Allan/Holmes, Bev (2010): Systems thinking, knowledge and action: towards better models and methods. In: *Evidence & Policy* 6, H. 2, S. 145–159.
- Coburn, Cynthia E. (2003): Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. In: *Educational Researcher* 32, H. 6, S. 3–12.
- Coburn, Cynthia E./Penuel, William R. (2016): Research – Practice Partnerships in Education. In: *Educational Researcher* 45, H. 1, S. 48–54.
- Cohen-Vogel, Lora/Tichnor-Wagner, Ariel/Allen, Danielle/Harrison, Christopher/Kainz, Kirsten/Socol, Allison Rose/Wang, Qi (2015): Implementing Educational Innovations at Scale. In: *Educational Policy* 29, H. 1, S. 257–277.
- Düllberg, Arne/Eberl, Vera/Manitius, Veronika (2023): Die vernachlässigte Praxis? Landesinstitute als Schnittstellenakteur. In: Desoye, Anna Katharina/Diederichs, Tamara (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 106–119.
- Farrell, Caitlin C./Penuel, William R./Allen, Annie/Anderson, Eleanor R./Bohannon, Angel X./Coburn, Cynthia E./Brown, Stephanie L. (2022): Learning at the Boundaries of Research and Practice: A Framework for Understanding Research – Practice Partnerships. In: *Educational Researcher* 51, H. 3, S. 197–208.
- Klein, Anne Julia/Michalla, Julia/van Ackeren-Mindl, Isabell/Haarmann-Handouche, Ulrike (2024): Auf dem Weg zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit in der Triade von Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung. Exemplarische Ansätze und Entwicklungspotenziale. In: Maaz, Kai/Marx, Alexandra (Hrsg.): *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*. Münster/New York: Waxmann, S. 67–82.

- Krüger, Jens Oliver/Preller, Christine (2023): Transfer durch OER? Perspektiven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab. In: Desoye, Anna Katharina/Diederichs, Tamara (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 186–197.
- Meyer, Frauke/Bendikson, Linda/Le Fevre, Deidre M. (2023): Leading school improvement through goal-setting: Evidence from New Zealand schools. In: Educational Management Administration & Leadership 51, H. 2, S. 365–383.
- Otto, Johanna/Bieber, Götz/Heinrich, Martin (2019): Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. In: DDS – Die Deutsche Schule 111, H. 3, S. 310–321.
- Roesken-Winter, Bettina/Stahnke, Rebekka/Prediger, Susanne/Gasteiger, Hedwig (2021): Towards a research base for implementation strategies addressing mathematics teachers and facilitators. In: ZDM – Mathematics Education 53, H. 5, S. 1007–1019.
- Russell, Jennifer Lin/Meredith, Julie/Childs, Joshua/Stein, Mary Kay/Prine, Deanna Weber (2015): Designing Inter-Organizational Networks to Implement Education Reform. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 37, H. 1, S. 92–112.
- Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus/Hetfleisch, Petra/Goeze, Annika (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, H. 1, S. 9–59.
- Sun, Jingping/Leithwood, Kenneth (2015): Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. In: School Effectiveness and School Improvement 26, H. 4, S. 499–523.
- Toepper, Miriam/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Kühling-Thees, Carla (2021): Research in international transfer of vocational education and training – a systematic literature review. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training 8, H. 4, S. 138–169.
- Ward, Vicky (2019): Using frameworks and models to support knowledge mobilization. In: Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.): The Role of Knowledge Brokers in Education. Abingdon/Oxon/New York: Routledge, S. 168–181.

# Verstetigung des Transfers von Forschungsergebnissen in der inklusiven Bildung

## Potenziale und Probleme des Brokerage-Ansatzes

Julia Kett-Hauser, Rosa Anna Ferdigg, Dieter Katzenbach,  
Michael Urban, Alica Strecker

**Zusammenfassung:** Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zeigt im deutschen Bildungssystem weiterhin gravierende Probleme, wie der Staatenbericht der UN 2023 erneut belegte. Um den Transformationsprozess hin zu einem auf die Ziele der UN-BRK ausgerichteten Bildungssystem zu unterstützen, werden übergreifende und langfristig angelegte Transferstrategien gefordert. Als Modell wird das Konzept des Information-Brokerage vorgeschlagen – eine intermediäre Struktur, die als Vermittlungsinstanz zwischen Wissenschaft, Bildungspraxis und -politik fungiert. Ergänzend dazu werden die sogenannten TransFAIR-Prinzipien vorgestellt, die den FAIR-Datenstandard als Kriterien für nachhaltigen Wissenstransfer adaptieren. Den theoretisch dargestellten Ansätzen werden empirische Befunde aus den Transferaktivitäten des Projekts „Metavorhaben Inklusive Bildung“ (MInkBi) gegenübergestellt. Abschließend wird zusammengefasst, dass mit den Prinzipien eines TransFAIRs die Etablierung des Information-Brokerage-Konzepts für den Transfer von Forschungsergebnissen dazu beitragen kann, Bildung stärker an Inklusion auszurichten.

**Schlagwörter:** Inklusive Bildung, Wissenstransfer, Verstetigung, Information-Brokerage, Wissenschaft-Praxis-Dialog, TransFAIR-Prinzipien

## 1 Zur Bedeutung des Transfers im Feld der inklusiven Bildung

Das Recht auf inklusive Bildung ist in Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) festgeschrieben und seit 2009 geltendes Recht in Deutschland. In den vergangenen Jahren hat die Bildungsforschung entsprechend vermehrt inklusionsbezogene Fragestellungen in den Blick genommen, welche auf die Inhalte und Ziele der UN-BRK abgestimmt sind (vgl. Beck et al. 2025a; Beck et al. 2025b). Dennoch belegt der Staatenbericht der UN, dass bei der Umsetzung der UN-BRK im deutschen Bildungssystem gravierende Probleme

bestehen (vgl. United Nations 2023). Stellschraube für eine nachhaltige Transformation hin zu einem inklusiven Bildungssystem ist die systematische Aus- und Fortbildung von Lehr- und Fachkräften, die das in der UN-BRK spezifizierte Menschenrecht auf Teilhabe durch Bildung in den Curricula berücksichtigt (vgl. BBMB 2024; Becker et al. 2022; Buchhaupt et al. 2022a; Lutz et al. 2022; Strecker et al. 2022).

Der menschenrechtlich fundierte Anspruch auf inklusive Bildung erzeugt einen hohen Handlungsdruck, für den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Bildungspraxis und Bildungspolitik zu sorgen. So mahnt auch das Deutsche Institut für Menschenrechte die fehlende Transformation hin zu einem inklusiven Schulsystem an und fordert von der Bundesregierung für die 2025 beginnende Legislaturperiode einen „Pakt für Inklusion“ (2025, S. 8), der auch auf Bundesebene einheitliche Qualitätsvorgaben und Steuerung der Prozesse beinhaltet (vgl. ebd.). Ein hierfür notwendiger Transformationsunterstützender Transfer kann als gelingend bezeichnet werden, wenn wissenschaftliches Wissen in der Praxis Veränderungen auszulösen vermag (vgl. Thiel/Rott 2022). Während die Transferforschung in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen das Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen, Politik und Öffentlichkeit unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Systemlogiken und im Einfluss unterschiedlicher Interessen im Blick hat (vgl. Warszewa/Bleses/Güldner 2020), kommt in der bildungswissenschaftlichen Transferforschung zusätzlich die bedeutende Ebene der Bildungspraxis hinzu (vgl. Gräsel 2010), hinter der „sich komplexe und kontextspezifische Akteurskonstellationen“ (Beese/Gießelmann/Scholz 2024, S. 8) verbergen. Eine Transferforschung, die explizit das Feld der inklusiven Bildung fokussiert, kommt nicht umhin, neben unterrichtsbezogenen und bildungspraktischen Perspektiven auch die vielschichtigen Abhängigkeiten und Rahmenbedingungen inklusiver Bildung miteinzubeziehen, die sich auf politischer und administrativer Ebene zeigen. Gerade das Forschungsfeld der inklusiven Bildung nimmt neben fachdidaktischen Fragen (vgl. Beck et al. 2025a; König 2020) auch solche in den Blick, die sich mit den Rahmenbedingungen und Folgen der in der inklusiven Bildung vorherrschenden Praktiken auseinandersetzen (vgl. Beck et al. 2025b; Badstieber 2021; Gasterstädt 2018). Es ist daher von Bedeutung, neben Transferformaten für die Bildungspraxis auch solche für entscheidungstragende Institutionen aus Bildungspolitik und Bildungsadministration zu entwickeln.

Die Herausforderungen im Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis und die Desiderate bei der Umsetzung schulischer Inklusion stellen die Ausgangslage für einen Transformationsanspruch dar, bei dessen Erfüllung gelingender Transfer ein wichtiger Beitrag sein kann. Die aktuelle Relevanz des Transfers im Feld der inklusiven Bildung zeigt sich auch in der Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die „das Ziel verfolgt, über alle Bildungsetappen [...] hinweg empirisch abgesichertes, zielgruppenspezifisches Handlungs-

und Veränderungswissen zur Gestaltung von nachhaltig wirksamen Transferansätzen in der inklusiven Bildung zu generieren“ (2024). Der Einsatz nachhaltiger Transferkonzepte soll demnach auch dazu beitragen, die Sichtbarkeit inklusiver Forschung für Politik und Gesellschaft zu erhöhen.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst aufgezeigt, aus welchen Gründen die Etablierung nachhaltiger und übergreifender Transferstrategien für das Gelingen inklusiver Bildung notwendig ist. Ein möglicher Ansatz, dieser Herausforderung zu begegnen, ist das Konzept des Information-Brokerage, dessen Potenziale und Probleme mit Bezug auf den Transfer in der inklusiven Bildung beschrieben werden. Schließlich werden den theoretisch dargestellten Ansätzen empirische Befunde aus den Transferaktivitäten des Projekts „Metavorhaben Inklusive Bildung“ (MInkBi)<sup>1</sup> gegenübergestellt. Abschließend wird zusammengefasst, dass mit den Prinzipien eines TransFAIRs die Etablierung des Information-Brokerage-Konzepts für den Transfer von Forschungsergebnissen dazu beitragen kann, Bildung stärker an Inklusion auszurichten.

## **2 Notwendigkeit eines übergreifenden und nachhaltigen Transferkonzepts für die Forschung zu inklusiver Bildung**

Die Forschung im Bereich inklusiver Bildung arbeitet seit Jahren unter den Rahmenbedingungen zunehmender Notwendigkeit von Drittmittelfinanzierung und der gleichzeitigen Forderung eines erkennbaren Niederschlags ihrer Ergebnisse durch eine veränderte Schulpraxis (vgl. Buchhaupt et al. 2022b, S. 116). Dies trifft – wie analog für viele andere Forschungsgebiete auch – insbesondere für die universitäre Forschung zu. Die Abhängigkeit der Finanzierung universitärer Inklusionsforschung von Drittmitteln prägt die inhaltliche Themensetzung und schafft einen an Förderzeiträume gebundenen organisatorischen Rahmen, der eine Verstetigung des Transfers oft verunmöglicht oder zumindest stark erschwert. Da seit langem für die Verbreitung von Innovationen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen im Bildungsbereich beschrieben wird, wie schwierig deren Einzug in die Praxis ist (vgl. Gräsel 2010), ohne dass diese Diskrepanz zwischen „Transferforderungen und Transferenttäuschungen“ (Buchhaupt et al. 2022b, S. 118) bisher aufgelöst werden konnte, sehen wir in der Etablierung übergreifender und nachhaltiger Transferstrategien das Potenzial, die Wirksamkeit von Ergebnissen der bildungsbezogenen Inklusionsforschung für die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich deutlich zu erhöhen.

---

1 Das Projekt „Metavorhaben Inklusive Bildung“ wurde aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01NV1701 gefördert.

Coburn nennt Nachhaltigkeit neben Rezeptionstiefe, Verbreitung und der notwendigen Verlagerung der Umsetzung auf allen Handlungsebenen als eines der ausschlaggebenden Qualitätsmerkmale von Transferprozessen (vgl. 2003). Bezogen auf den Umgang mit Forschungsdaten gelten die sogenannten FAIR-Prinzipien seit ihrer ersten Erwähnung von Wilkinson et al. (2016) als wichtige Richtlinien für Nachhaltigkeit. Diese umschreiben die Anforderungen an Forschungsdaten, um eine rechtssichere, technische und forschungspraktische Nutzbarkeit für Mensch und Technologie zu gewährleisten. Adaptiert auf die Nutzbarkeit und Nachhaltigkeit von Transferaktivitäten und -produkten – im Sinne eines *TransFAIRs* – lassen sich diese Prinzipien als Kriterien für einen nachhaltigen Transfer adaptieren (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Kriterien für nachhaltigen Transfer (TransFAIR-Prinzipien)

	<b>FAIR Data (vgl. Betancort Cabrera et al. 2020)</b>	<b>Adaption für nachhaltigen Transfer</b>
<b>Findable</b>	Auffindbarkeit der Daten: umfangreiche, langfristig abrufbare Metadaten und eindeutige, persistente Identifier wie Digital Object Identifier (DOI)	Transfermaterialien müssen direkt auffindbar sein – sie sollten mit eindeutigen Identifiern und aussagekräftigen Metadaten versehen werden.
<b>Accessible</b>	Verfügbarkeit und Abrufbarkeit: Einsatz eines standardisierten Identifikationsprotokolls und Nutzung eines Authentifizierungsverfahrens	Transfermaterialien sollten langfristig und niederschwellig in offenen Repositorien und Datenbanken verfügbar sein.
<b>Interoperable</b>	Interoperabilität: Verwendung gemeinsamer kontrollierter Vokabulare zur Nutzung der (Meta-)Daten in unterschiedlichen technischen Infrastrukturen	Transfermaterialien sind optimalerweise in unterschiedlichen Systemkontexten verwertbar und adaptierbar.
<b>Re-useable</b>	Nachnutzbarkeit: rechtssichere Nutzbarkeit durch den Einsatz eindeutiger Nutzungslizenzen wie Creative Commons und Provenienzinformationen, die die Datenherkunft transparent und überprüfbar machen	Transfermaterialien sollen unter einer Creative Commons-Lizenz bereitgestellt werden und gekennzeichnet sein, sodass eine rechtssichere Nutzung ermöglicht wird (OER/OEP); Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlichen Evidenz der Transferprodukte.

Ein Argument für den nachhaltigen Umgang mit Forschungsdaten ist u. a., die aus öffentlichen Geldern finanzierte Forschung ressourcenschonend und langfristig nachnutzen zu können. Die Adaption der FAIR-Prinzipien als Kriterien für den Umgang einer Transfer-Infrastruktur folgt dieser Argumentationslinie – die Ergebnisse aus umfangreichen, häufig kostspieligen öffentlich finanzierten Förderprogrammen sollten demnach langfristig offen und unentgeltlich verfügbar gemacht werden, um langfristig Wirkung entfalten zu können.

Während FAIR Data vor allem technische Aspekte für die Interaktion unterschiedlicher IT-Systeme fokussieren (vgl. Wilkinson et al. 2016), lässt sich das Prinzip der Interoperabilität im Kontext von *TransFAIR* auf die Anforderung be-

ziehen, Materialien und Transferprodukte möglichst interoperabel zu gestalten – d. h. so aufzubereiten, dass sie für unterschiedliche Systeme, Bundesländer, Kreise, Einrichtungen der frühen Bildung, Schulen und Unterrichtssituationen nachnutzbar und adaptierbar sind.

In einer zunehmend digitalen und inklusionsorientierten Welt kann die Etablierung von Open Educational Resources (OER) zu höherer Bildungs- und Chancengerechtigkeit und somit auch zum Erreichen der Ziele für nachhaltige Entwicklung beitragen, die von den Vereinten Nationen in der Agenda 2030 formuliert wurden (vgl. BMBF 2022). Die Forderung eines *TransFAIRs* ist verknüpft mit den Entwicklungen und Empfehlungen im Bereich der OER und darauf aufbauend den Open-Educational-Practices (OEP). In einer qualitativen Interviewstudie befragten Berger et al. (2023) Lehrkräfte zu ihren Nutzungspraktiken und Weiterbildungsbedarfen für den Einsatz von OER im inklusiven Unterricht. Gerade hier sei es erforderlich, Materialien adaptieren und für heterogene Lerngruppen anpassen zu können – OER ermöglichen dies, indem eine rechtssichere Nachnutzbarkeit gewährleistet wird. Die Studie ergab, dass ein Teil der Befragten zwar von OER gehört hatte, fundierte Kenntnisse, die den souveränen Einsatz von OER im inklusiven Unterricht ermöglichen, bei den meisten jedoch fehlten.

In seiner OER-Strategie gibt das BMBF dezidiert vor: „Praxiserprobte und für den Transfer geeignete Anwendungsszenarien müssen [...] nach Projektende zur Verfügung stehen“ (BMBF 2022, S. 11). Um dies zu erreichen, müssen entsprechende Communities als Basis der erforderlichen Stetigkeit gestärkt werden. Beispiele für den Bereich der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung sind etwa das OER-Angebot inklud.nrw<sup>2</sup> und die von Becker et al. erarbeiteten OER-Gütekriterien, die inhaltliche, didaktische und technische Dimensionen umfassen (vgl. Becker et al. 2024).

Beispiele für die institutionalisierte Verstetigung von Infrastrukturen und Portalen, die eine nachhaltige Auffindbarkeit von Transferprodukten zur Digitalisierung im Bildungsbereich gewährleisten (vgl. Al-Baghdadi et al. 2024, S. 218), zeigen, dass ein nachhaltiges Transferkonzept die Unabhängigkeit von Förderzeiträumen erfordert. Die „zielgerichtete Aufbereitung von wissenschaftlichem Wissen, auch für Subzielgruppen innerhalb der Bildungsbereiche“ (ebd., S. 219) ist für die inklusive Bildung besonders wichtig, da in diesem Feld eine Vielzahl an Akteur\*innen und Systemlogiken aus Bildungspraxis, Bildungspolitik, Bildungsadministration und auch Trägern von Teilhabeleistungen und Selbstvertretungen adäquat anzusprechen sind. Bisher bestehende Portale bilden diesen komplexen und vielschichtigen Bereich der inklusiven Bildung nicht in der erforderlichen Tiefe und thematischen Breite ab. Zudem ist die bloße Bereitstellung von Forschungsergebnissen nicht ausreichend, um diese in die Praxis zu transferieren.

---

2 <https://www.orca.nrw/oer/oer-finden/oer-bibliothek/inklusion-2-2> (Abfrage: 16.01.2026).

Es bedarf Netzwerkarbeit (vgl. Bieber et al. 2018) und ein proaktives Zugehen auf mögliche Multiplikator\*innen, durch das die Auseinandersetzung mit den Transferprodukten ermöglicht und gefördert wird.

Aus der Perspektive eines Drittmittel-finanzierten Vorhabens bleibt zu konstatieren, dass die Gelingensbedingungen der institutionellen Verankerung sowie die „Bekanntheit im Praxisfeld“ (Al-Baghdadi et al. 2024, S. 220) und die damit verbundene Etablierung kaum im erforderlichen Umfang zu erfüllen sind, wenn diese Aufgabe in zeitlich begrenzten Förderzeiträumen organisiert wird. Gerade im Feld der inklusiven Bildung ist die Netzwerkarbeit von hoher Relevanz, und für eine nachhaltige Wirksamkeit braucht es langfristige Kooperationen.

### 3 Der Brokerage-Ansatz – Potenziale und Probleme

Obwohl unterschiedliche Auffassungen, Ausgestaltungen und damit auch Gelingensbedingungen von Transfer den Diskurs charakterisieren, zeichnet sich in den Bildungswissenschaften der Konsens eines Verständnisses ab, der Transfer „als mehrdimensional, reflexiv und dialogisch begreift und Mehrperspektivität, Komplementarität und Kooperation als grundlegende Prinzipien gelingenden Transfers benennt“ (Beese/Gießelmann/Scholz 2024, S. 9). Insbesondere im englischsprachigen Raum wird ein Mehrwert für den Transfer in der Etablierung von *Research-Practice Partnerships in Education* (vgl. Coburn/Penuel 2016) gesehen bzw. diese sogar als Voraussetzung gewertet. Im deutschsprachigen Raum gewinnt dieser Ansatz beispielsweise in Form der Arbeit von Clearingstellen<sup>3</sup> oder Praxis-Partnerschaften<sup>4</sup> der Universitäten (vgl. Manitius 2023; Thiel/Rott 2022) zunehmend an Bedeutung. Auch das Konzept des *Information-Brokerage* als intermediäre Stelle zwischen Forschung und Bildungspraxis, -politik und -administration wird als aussichtsreich für die Entwicklung von Transferstrategien beschrieben (vgl. Caduff et al. 2023; Cooper/Shewchuk 2015; Gould/Fernandez 1989; Watling Neal/Neal/Brutzman 2022; Rycroft-Smith 2022). Im deutschen Bildungssystem kommt den Landesinstituten zudem eine spezifische Rolle für den Wissenstransfer im Bereich der schulischen Bildung zu (vgl. Bieber et al. 2018; Düllberg/Eberl/Manitius 2023; Junk-Deppenmeier/Marder/Dehmel 2024; Manitius 2023). Im Elementarbereich übernehmen dies eher die einzelnen Träger der Einrichtungen für die frühe Bildung. Folgend soll das Konzept des *Brokerage* skizziert, seine Potenziale umschrieben und möglichen Problemen bei der Umsetzung mit der Benennung von Gelingensbedingungen für das erfolgreiche *Brokerage* begegnet werden.

---

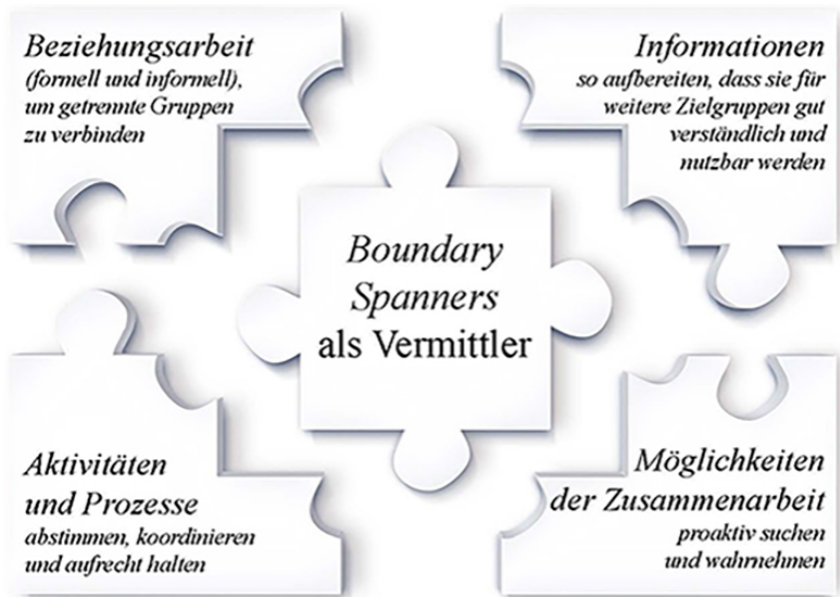
3 vgl. beispielsweise <https://www.clearinghouse.edu.tum.de>.

4 vgl. beispielsweise <https://www.campusschulen-ffm.de>.

Der Begriff des *Brokerage* – ursprünglich aus dem Bereich der Wirtschaft kommend – wurde bereits in den 1980er Jahren von Gould und Fernandez (1989) für den Bereich der Sozialwissenschaften als zwischengeschaltete Instanz umschrieben, die den Austausch und die Vermittlung zwischen Akteur\*innen aus unterschiedlichen Feldern gestaltet. Die Funktion des *Brokerage* kann sowohl von Institutionen, Einzelpersonen oder Strukturen übernommen werden (vgl. Ward/House/Hamer 2009). In Projekten übernehmen oftmals Einzelpersonen intermediäre Vermittlungsaufgaben, obwohl ein Fokus auf Strukturen und Prozesse der Wissensvermittlung tragfähiger erscheint (vgl. Torres/Steponavičius 2022). Aufgrund der Komplexität der Aufgabe eines *Information-Brokerage* für das Forschungsfeld zu inklusiver Bildung wird von einer institutionellen Verankerung ausgegangen. Je nach Zugehörigkeit des *Brokers* zu einer der involvierten Akteursgruppen beschreiben Gould und Fernandez diese Rolle als Koordinator, Gatekeeper, wandelnder Makler, Repräsentant oder Kontaktperson (*liason*). In diesem Beitrag wird letztgenannte Variante des Brokertyps des „*liason*“ (Gould/Fernandez 1989, S. 93) betrachtet, der die Rolle einer intermediären Vermittlungsfunktion zwischen unterschiedlichen Gruppen im Feld der inklusiven Bildung übernimmt, ohne selbst Teil dieser Gruppen zu sein.

Anschließend an Watling Neal/Neal/Brutzman (vgl. 2022) führen Beck et al. 2024 aus, dass die vom BMBF eingesetzten Metavorhaben unterschiedliche im Kontext von *Brokerage* erfassten Aufgaben übernehmen sollen, und zwar die der *brokerage agencies*, *knowledge manager*, *linkage agents* und *capacity builders*. Hier wird das Potenzial aufgegriffen, die Leerstelle der Vermittlungsposition zwischen Forschung und Praxis einerseits sowie zwischen Forschung und Politik andererseits zu füllen. In diesem Rahmen können Vernetzungsaktivitäten begonnen, eine spezifische Expertise für das Feld aufgebaut und Bedarfe aller beteiligten Akteursgruppen erhoben werden, um Prozesse der *knowledge mobilization* (vgl. Cooper/Shewchuk 2015) zur besseren Nachnutzung von Forschungsergebnissen durch Bildungspolitik und Praxis zu unterstützen. Baas et al. untersuchten in einer qualitativen Studie die spezifische Rolle von *boundary spanners* als Vermittler zwischen den Institutionen und beschreiben die vier Bausteine der Beziehungsarbeit, Informationen, Aktivitäten und Prozesse sowie Möglichkeiten der Zusammenarbeit (vgl. 2023, siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Boundary Spanners (eigene Darstellung nach Baas et al. 2023)



Als Gelingensbedingungen für eine wirkungsvolle *Brokerage*-Arbeit sind daran anschließend zu nennen:

1. Digitale Strukturen und *TransFAIR*-Prinzipien (siehe Abschnitt 2): Im Bereich der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung wird ein besonders hohes Potenzial bei der Nutzung digitaler Materialien gesehen, da diese viele neue Wege bei der Umsetzung von Inklusion bieten (vgl. Büker et al. 2024, S. 4).
2. Aktive langfristige Vernetzungsarbeit: neben der Bereitstellung von Informationen ist es notwendig, „eine kommunikative Vernetzung von Material anbietenden und Materialnutzenden [zu] ermöglichen“ (Büker et al. 2024, S. 3).
3. Expertise im Feld der inklusiven Bildung: die Funktion des *Brokerage* im Feld der inklusiven Bildung erfordert eine breit aufgestellte Expertise und Kenntnis der Bedarfe der unterschiedlichen Zielgruppen („*explicit intermediaries*“, Torres/Steponavičius 2022, S. 23).
4. Verstetigung in Form einer institutionellen und dauerhaft finanzierten Anbindung: Dies würde sowohl „Strukturen der Kooperation und Orte der systematischen Begegnung“ (Bieber et al. 2018, S. 7) zwischen Wissenschaft und Praxis schaffen als auch als Anlaufstelle für einzelne Projekte einen Mehrwert haben, da sie auf bestehende Strukturen aufsetzen können.

## 4 Empirische Befunde aus der Arbeit des „Metavorhabens Inklusive Bildung“

Das Projektformat der Metavorhaben wurde parallel zu Einzel- und Verbundprojekten im Rahmen großer Förderrichtlinien des Rahmenprogramms Empirische Bildungsforschung durch das BMBF installiert, um Forschungsergebnisse wissenschaftlich einzuordnen, diese zu kontextualisieren und so das Forschungsfeld weiterzuentwickeln. Auch der Transfer wird als Aufgabe explizit benannt: „[Metavorhaben] bringen die Vernetzung mit Stakeholdern aus der Praxis voran und bündeln die Erkenntnisse für den Transfer“ (BMBF 2018, S. 25).

MInkBi begleitet seit 2017 insgesamt 66 Projekte aus den Förderlinien „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (BMBF 2016) und „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung“ (BMBF 2019). Zu den Aufgaben zählen die Einordnung der Forschungsergebnisse in die internationale bildungswissenschaftliche Diskurslandschaft, um Synergien herzustellen, Leerstellen aufzuzeigen und Ergebnisse zusammenzufassen. Darüber hinaus gehören auch vielfältige übergeordnete und koordinierende Transfertätigkeiten dazu: neben wissenschaftsinternen Transferformaten für die Projekte der Förderlinien (Workshops, Symposien, Fachzeitschrift *Qualifizierung für Inklusion*)<sup>5</sup> wurden auch Formate für eine breitere Öffentlichkeit bedient (Social Media, Newsletter, Website).

Übergeordnetes Ziel der MInkBi-Transferaktivitäten ist es, relevante Akteur\*innen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten zusammenzubringen und so den Transfer der entwickelten Projekte zu stärken. Da auch das Metavorhaben an Förderzeiträume gebunden ist und in Drittmittelstrukturen arbeitet, entstand das Konzept der Inklusions- und Vernetzungsstelle Inklusion (IVI), die eine Verstetigung von Transferbemühungen über die Grenzen von Förder- und Projektzeiträumen hinaus anstrebt. Bereits Ende 2020 wurden erste qualitative Interviews geführt,<sup>6</sup> um Einschätzungen relevanter Stakeholder zum Wissenschafts-Praxis-Transfer im Feld der inklusiven Bildung sowie konkrete Bedarfe und Erwartungen an die aufzubauende IVI herauszuarbeiten. Das Sample der insgesamt acht leitfadengestützten Interviews bestand aus Vertretungen von Landesinstituten, Ministerien, Berufsverbänden sowie Fort- und Weiterbildungseinrichtungen aus unterschiedlichen Institutionen, Bildungsbereichen und Bundesländern. In der Erhebungssituation wurde auf die spezifischen Ausgangslagen und zu erwartenden Perspektiven eingegangen, indem die Leitfäden für das Tätigkeitsfeld der Interviewten und ihren Wirkungskreis angepasst wurden. Anschließend erfolgte mittels der Software MAXQDA eine an die Methode

---

5 <https://www.qfi-oz.de>.

6 Die Interviews wurden im Rahmen ihrer Tätigkeit im Metavorhaben von der ehemaligen wissenschaftlichen Mitarbeiterin Alica Strecker durchgeführt und ausgewertet.

der induktiven Qualitativen Inhaltsanalyse angelehnte Auswertung (vgl. Mayring 2015). Die Ergebnisse flossen in die Ausgestaltung der Online-Plattform<sup>7</sup> ein und wurden bei der Konzeption von Veranstaltungen berücksichtigt. Im Verständnis vieler Befragter ist Transfer auch eine Vernetzungsaktivität und Gelegenheit zum Austausch. Ko-konstruktive Perspektiven kamen zumindest in diesem Sample nur vereinzelt vor. Der Fokus lag vielmehr auf der Dissemination und Nachnutzung von Produkten, die in den Forschungsprojekten entwickelt wurden. Aus den Interviews ging die Vielfalt möglicher Transferpartner\*innen im Feld inklusiver Bildung hervor. Inklusion wurde als Querschnittsthema wahrgenommen, das übergreifend zu betrachten sei und während aller Transferaktivitäten im Bildungsbereich berücksichtigt werden müsse. Als Gelingensbedingung der IVI wurde beschrieben, dass diese unabhängig von Förderzeiträumen bestehen müsse, da entstehende Netzwerke sich mit Ende der Laufzeiten einzelner Projekte oftmals wieder auflösen. Bereits gut vernetzte Vertreter\*innen sahen insgesamt weniger Bedarf einer zentralen Stelle für den Transfer als solche, die bisher weniger in feste Transferstrukturen eingebunden waren.

Im September 2024 veranstaltete MInkBi die Abschlussstagung der Projekte der Förderlinie „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung“, bei der in einem wissenschaftlichen Teil die Ergebnisse präsentiert und in einem für geladene Stakeholder aus Bildungspraxis, -politik und -administration geöffneten Teil der Transfer im Vordergrund stand. Nachdem die Projekte sich präsentierten und die Teilnehmenden Gelegenheit hatten, sich einen Überblick über die Transferprodukte zu verschaffen, fanden sieben parallele Transferwerkstätten zu themenspezifischen und fachdidaktischen Schwerpunkten statt. Das Konzept sah die Vertiefung des Austausches zwischen Projekten und Stakeholdern zur weiteren Zusammenarbeit, Nutzbarmachung der Projektergebnisse in der Praxis und zur Entwicklung konkreter Transferstrategien vor. Der Erkenntnisgewinn aus diesen Transferwerkstätten fiel in Abhängigkeit der Besetzung unterschiedlich aus: Während teilweise das Verhältnis zwischen Vertretungen aus Wissenschaft und Praxis ausgeglichen war und ein lebhafter Austausch zu gelingenden Transferstrategien und Implementierungsszenarien entstand, waren andere Transferwerkstätten von einer deutlichen Überzahl seitens der vertretenen Projekte geprägt, sodass die Praxisperspektive stark unterrepräsentiert war. In der Evaluation der Transferwerkstätten wurde zurückgemeldet, dass eine zielgruppengerechte Aufbereitung der Forschung und transferrelevanten Ergebnisse unbedingt notwendig sei: Multiplikator\*innen und Fortbildner\*innen haben in der Regel keine zeitlichen Kapazitäten, die Ergebnisse für ihre Zwecke aufzubereiten, sondern wünschen sich transferbereite Materialien, die optimalerweise direkt für ihre Praxis adaptiert und eingesetzt werden können. Über diesen

---

7 <https://forschung-inklusive-bildung.de>.

Wunsch hinaus wurden in den Transferwerkstätten praxisbezogene Hinweise zu den Anforderungen an einen gelingenden Transfer erarbeitet. Aspekte, die besonders und mehrfach angesprochen wurden, waren die Niederschwelligkeit durch eine gute und adressat\*innengerechte Kommunikation und digitale Verfügbarkeit, die Aufrechterhaltung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis sowie eine Orientierung in der Angebotsvielfalt, zielgruppenfokussierte Fortbildungsangebote sowohl in Präsenz als auch in digitaler, zeitlich asynchroner Form, Netzwerkarbeit und die Schaffung nachhaltiger Strukturen.

Für die im Rahmen der Förderlinien zur inklusiven Bildung geförderten Projekte war die Zusammenarbeit und Teilnahme an Vernetzungsaktivitäten des Metavorhabens obligatorisch und bereits in den Bekanntmachungen der Förderlinien enthalten (vgl. BMBF 2016; BMBF 2019). Dies eröffnet den Projekten die Möglichkeit, die Strukturen und Kanäle des Metavorhabens für die eigene Transferarbeit zu nutzen, mitunter war die Bereitschaft zur Zusammenarbeit jedoch nicht immer so ausgeprägt, dass die Konzepte für den Transfer wie geplant umgesetzt werden konnten. Dies ist zum einen auf fehlende Ressourcen und zum anderen auf andere Prioritätensetzung in den Forschungsprojekten zurückzuführen.

Eine Aufgabe des Metavorhabens ist es u. a., die Transferaktivitäten der Projekte aus den Förderlinien zu systematisieren. Ein erster Schritt war, die angekündigten Praxismaterialien und Transferprodukte anhand der Eigenbeschreibung der Projekte zu erfassen. Im Sinne eines *Brokerage* wurden diese Produkte im Verlauf nochmals betrachtet und abgeglichen, welche als Transferprodukte angekündigten Materialien tatsächlich vorhanden sind und inwiefern diese für den direkten Praxiseinsatz als transfertauglich eingeschätzt werden. Viele Projekte haben prototypisch ihre Materialien in der Praxis erprobt, diese jedoch nur zum Teil so angelegt, dass sie auch langfristig und in der Breite genutzt werden können. Hinderungsgründe waren etwa fehlende Lizenzangaben oder die Hürde, dass die Materialien nur auf Nachfrage bei dem Projektteam verfügbar seien. Der Bildungsföderalismus in Deutschland erschwert im schulischen Bereich zudem durch die heterogenen Strukturen in den Bundesländern den Transfer in die Breite.

## **5 Konklusion: Transfer als ein Baustein für ein inklusive(re)s Bildungssystem**

Die Notwendigkeit einer Transformation hin zu einem inklusiven Bildungssystem ist menschenrechtlich fundiert und in der UN-BRK definiert – übergreifende und verstetigte Transferstrukturen können ein Baustein sein, um das Bildungssystem stärker an Inklusion auszurichten und diesem näherzukommen. Um Aufgaben im Rahmen eines *Brokerage* für den Bereich der inklusiven Bildung

übernehmen zu können, ist der Auf- und Ausbau von Expertise für die Schnittstelle zwischen Bildungsforschung, -praxis und -administration notwendig, die alle Aktivitäten und Angebote immer wieder explizit auf den Schwerpunkt der inklusiven Bildung ausrichtet. Grundlagen hierfür sind der Dialog, die Dissemination(sstrategien), die Vernetzung(saktivitäten), die Implementation der Transferprodukte und nachhaltige Strukturen. Durch die Erfahrung mit möglichen Multiplikator\*innen aus der Praxis und die wiederkehrende Durchführung von transferunterstützenden Formaten kann eine solche *Brokerage*-Stelle – insbesondere bei der zielgruppengerechten Aufbereitung von Forschungsergebnissen für die Praxis und als Drehscheibe für das Auffinden von Transferprodukten – beim langfristigen „Verwertbarmachen der Forschungsergebnisse“ (Hochbauer/Buntins/Zaviska 2023, S. 14) unterstützen. Dies kann auch die Orientierung im zunehmend steigenden OER-Angebot erleichtern und der Skepsis gegenüber der Qualität der bereitgestellten Ressourcen entgegenwirken (vgl. Becker et al. 2024). In diesem Zusammenhang werden die Qualität der Materialien, ein unkomplizierter Zugang und eine eindeutige Lizenz, die das Nachnutzen und Bearbeiten erlaubt, als wichtige Voraussetzungen für die Nutzung von OER im inklusiven Unterricht beschrieben (vgl. Berger/Maitz/Gasteiger-Klicpera 2023, S. 43). Alle diese Überlegungen sprechen für die Etablierung langfristig angelegter intermediärer Stellen, die unter Berücksichtigung der *TransFAIR*-Prinzipien die Aufgaben eines *Information-Brokerage* übernehmen können.

## Literatur

- Al-Baghdadi, Saniye/Gundermann, Angelika/Wilmers, Annika/Kathmann, Jessica/Anda, Carolin/Achenbach, Michaela (2024): Transferformate im Metavorhaben Digitalisierung im Bildungsbereich. In: Wilmers, Annika (Hrsg.): Bildung im digitalen Wandel. Forschungssynthesen im Metavorhaben Digi-EBF. Methode, Auswertung, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 211–231. <https://doi.org/10.31244/9783830999126.10>
- Baas, Marjon/Schuer, Robert/van den Berg, Ellen/Huizinga, Tjark/van der Rijst, Roeland/Admiraal, Wilfried (2023): The role of brokers in cultivating an inter-institutional community around open educational resources in higher education. In: Higher education 85, H. 5, S. 999–1019. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00876-y>
- Badstieber, Benjamin (2021): Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Dissertation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BBMB (2024): Neuer Schwung für die UN-BRK in Deutschland. Wie weiter nach der zweiten Staatenprüfung? Ergebnisse der BRK-Konferenz. [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/240318\\_UNBRK\\_Doku.pdf](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/240318_UNBRK_Doku.pdf) (Abfrage: 09.05.2025).
- Beck, Katja/Ferdigg, Rosa Anna/Katzenbach, Dieter/Kett-Hauser, Julia/Laux, Sophia/Urban, Michael (Hrsg.) (2025a): Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung, Band 1. Kompetenzbereiche – Fachdidaktik. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999607>
- Beck, Katja/Ferdigg, Rosa Anna/Katzenbach, Dieter/Kett-Hauser, Julia/Laux, Sophia/Urban, Michael (Hrsg.) (2025b): Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung, Band 2. Profes-

- sionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999614>
- Beck, Katja/Katzenbach, Dieter/Laux, Sophia/Mantel, Angelika/Urban, Michael (2024): Forschung in der inklusiven Bildung. Systematische Übersichten und ihr möglicher Nutzen in den Überlegungen zum Transfer aktueller Forschungsergebnisse. In: Wilmers, Annika (Hrsg.): Bildung im digitalen Wandel. Forschungssynthesen im Metavorhaben Digi-EBF. Methode, Auswertung, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 285–306. <https://doi.org/10.31244/9783830999126.13>
- Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.) (2022): Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995159>
- Becker, Veronika/Schaper, Franziska/Schulte-Buskase, Alina/Tibbe, Tim (2024): (Qualitäts-)Ansprüche an OER. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 62, S. 105–115. <https://doi.org/10.21240/mpaed/62/2024.07.06.X>
- Beese, Christin/Gießelmann, Bente/Scholz, Luise A. (2024): Aktuelle Transferbestrebungen und -strategien im deutschsprachigen Raum. Ein Einblick. In: Beese, Christin/Gießelmann, Bente/Scholz, Luise A. (Hrsg.): Transfer im Kontext Schule. Potenziale und Herausforderungen. Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung. Münster: Waxmann, S. 7–18. <https://doi.org/10.31244/9783830999027>
- Berger, Jessica/Maitz, Katharina/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2023): Open Educational Resources im inklusiven Unterricht. Eine qualitative Interviewstudie zu Nutzungspraktiken und Weiterbildungsbedarfen von Lehrpersonen. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 5, H. 2. <https://doi.org/10.25656/01:30173>
- Betancort Cabrera, Noemi/Bongartz, Elke C./Dörrenbächer, Nora/Goebel, Jan/Kaluza, Harald/Siegers, Pascal (2020): White Paper on implementing the FAIR principles for data in the Social, Behavioural, and Economic Sciences. German Data Forum (RatSWD). <https://doi.org/10.17620/02671.60>
- Bieber, Götz/Egyptien, Eugen L./Klein, Günter/Oechslein, Karin/Pikowsky, Birgit (2018): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E1235815622/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Schwerpunkte/Wissenschaftstransfer/Positionspapier\\_Transfer\\_31.10.18.pdf](https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1235815622/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Schwerpunkte/Wissenschaftstransfer/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf) (Abfrage: 09.05.2025).
- BMBF (2016): Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2016/03/1163\\_bekanntmachung.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2016/03/1163_bekanntmachung.html) (Abfrage: 09.05.2025).
- BMBF (2018): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. Berlin. [https://projekttraeger.dlr.de/sites/default/files/2024-02/documents/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung\\_barrierefrei.pdf](https://projekttraeger.dlr.de/sites/default/files/2024-02/documents/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei.pdf) (Abfrage: 09.05.2025).
- BMBF (2019): Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung“. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2019/12/2752\\_bekanntmachung](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2019/12/2752_bekanntmachung) (Abfrage: 09.05.2025).
- BMBF (2022): OER-Strategie. Freie Bildungsmaterialien für die Entwicklung digitaler Bildung. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/691288\\_OER-Strategie.pdf](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/691288_OER-Strategie.pdf) (Abfrage: 09.05.2025)
- BMBF (2024): Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema „Transfer in der inklusiven Bildung“ im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2024/10/2024-10-16-bekanntmachung-inklusive-bildung.html> (Abfrage: 09.05.2025).
- Buchhaupt, Felix/Becker, Jonas/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah/Luise/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.) (2022a): Qualifizierung für Inklusion. Grundschule. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>

- Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah/Urban, Michael (2022b): Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung. In: Schimek, Bernhard/Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle/Grubich, Rainer/Paudel, Florentine/Grubich-Müller, Regina (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116–123. <https://doi.org/10.25656/01:23822>
- Büker, Petra/Kamin, Anna-Maria/Glawe, Katrin/Herding, Jana/Schaper, Franziska (2024): Von der Entwicklung von Open Educational Resources zur Umsetzung von Open Educational Practices in der inklusiven Lehrkräftebildung. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 62, S. 1–23. <https://doi.org/10.21240/mpaed/62/2024.07.01.X>
- Caduff, Anita/Lockton, Marie/Daly, Alan J./Rehm, Martin (2023): Beyond sharing knowledge. knowledge brokers' strategies to build capacity in education systems. In: Journal of Professional Capital and Community 8, H. 2, S. 109–124. <https://doi.org/10.1108/JPC-10-2022-0058>
- Coburn, Cynthia E. (2003): Rethinking Scale. Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. In: Educational Researcher, H. 6, S. 3–12.
- Coburn, Cynthia E./Penuel, William R. (2016): Research – Practice Partnerships in Education. In: Educational Researcher 45, H. 1, S. 48–54. <https://doi.org/10.3102/O013189X16631750>
- Cooper, Amanda/Shewchuk, Samantha (2015): Knowledge brokers in education: How intermediary organizations are bridging the gap between research, policy and practice internationally. In: Education Policy Analysis Archives 23, S. 1–8. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2355>
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2025): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der 21. Wahlperiode (2025–2029). [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere\\_Publikationen/Eckpunkte\\_Bundestagswahl\\_2025\\_MST\\_UN-BRK.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/Eckpunkte_Bundestagswahl_2025_MST_UN-BRK.pdf) (Abfrage: 09.05.2025).
- Düllberg, Arne/Eberl, Vera/Manitius, Veronika (2023): Die vernachlässigte Praxis? Landesinstitute als Schnittstellenakteur. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 106–119. <https://doi.org/10.25656/01:29144>
- Gasterstädt, Julia (2018): Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Dissertation. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gould, Roger V./Fernandez, Roberto M. (1989): Structures of Mediation. A Formal Approach to Brokerage in Transaction Networks. In: Sociological Methodology 19, S. 89–126. <https://doi.org/10.2307/270949>
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Hochbauer, Monica/Buntins, Katja/Zaviska, Claudia (2023): Verstetigung der Produkte aus Förderprojekten. Empirische Untersuchung von Gelingensbedingungen und Hinderungsgründen. Essen: mmb Institut. <https://doi.org/10.25656/01:26374>
- Junk-Deppenmeier, Alexandra/Marder, Johanna/Dehmel, Alexandra (2024): Wie lässt sich der Transferauftrag der Landesinstitute gestalten? Einblicke in die Transfer-Aktivitäten des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. In: Beese, Christin/Gießelmann, Bente/Scholz, Luise A. (Hrsg.): Transfer im Kontext Schule. Potenziale und Herausforderungen. Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung. Münster: Waxmann, S. 105–118. <https://doi.org/10.31244/9783830999027>
- König, Anke (2020): Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung. Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 2, H. 2. <https://doi.org/10.25656/01:20925>
- Lutz, Deborah Luise/Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.) (2022): Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- Manitius, Veronika (2023): Transferarbeit von Landesinstituten als „Evidenzverarbeitung“. In: Besa, Kris-Stephen/Demski, Denise/Gesang, Johanna/Hinzke, Jan-Hendrik (Hrsg.): Evidenz- und

- Forschungsorientierung in Lehrer\*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Wiesbaden: Springer, S. 285–297.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rycroft-Smith, Lucy (2022): Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? In: *Review of Education* 10, H. 1. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Strecker, Alica/Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah Luise/Urban, Michael (Hrsg.) (2022): *Qualifizierung für Inklusion. Elementarbereich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995128>
- Thiel, Corrie/Rott, David (2022): Wissenstransfer: eine wissenschaftstheoretische Problemskizze. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 44, H. 1, S. 129–140. <https://doi.org/10.25656/01:24573>
- Torres, José Manuel/Steponavičius, Mykolas (2022): More than just a gobetween. The role of intermediaries in knowledge mobilisation. <https://doi.org/10.1787/aa29cfd3-en>
- United Nations (2023): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*. <https://docs.un.org/en/CRPD/C/DEU/CO/2-3> (Abfrage: 09.05.2025).
- Ward, Vicky/House, Allan/Hamer, Susan (2009): Knowledge Brokering: The missing link in the evidence to action chain? In: *Evidence & Policy* 5, H. 3, S. 267–279.
- Warssewa, Günter/Bleses, Peter/Güldner, Matthias (2020): Der Transfer von sozialwissenschaftlichem Wissen als Forschungsgegenstand. In: *Soziologie* 49, H. 3, S. 287–331. <https://publikationen.sozioologie.de/index.php/soziologie/article/view/1473/1503> (Abfrage: 09.05.2025).
- Watling Neal, Jennifer/Neal, Zachary P./Brutzman, Brian (2022): Defining brokers, intermediaries, and boundary spanners: a systematic review. In: *Evidence & Policy* 18, H. 1, S. 7–24. <https://doi.org/10.1332/174426420X16083745764324>
- Wilkinson, Mark D./Dumontier, Michel/Aalbersberg, I. Jsbrand Jan/Appleton, Gabrielle/Axton, Myles/Baak, Arie/Blomberg, Niklas/Boiten, Jan-Willem/Da Silva Santos, Luiz Bonino/Bourne, Philip E./Bouwman, Jildau/Brookes, Anthony J./Clark, Tim/Crosas, Mercè/Dillo, Ingrid/Dumon, Olivier/Edmunds, Scott/Evelo, Chris T./Finkers, Richard/Gonzalez-Beltran, Alejandra/Gray, Alasdair J. G./Groth, Paul/Goble, Carole/Grethe, Jeffrey S./Heringa, Jaap/Hoen, Peter A. C./Hooft, Rob/Kuhn, Tobias/Kok, Ruben/Kok, Joost/Lusher, Scott J./Martone, Maryann E./Mons, Albert/Packer, Abel L./Persson, Bengt/Rocca-Serra, Philippe/Roos, Marco/van Schaik, Rene/Sansone, Susanna-Assunta/Schultes, Erik/Sengstag, Thierry/Slater, Ted/Strawn, George/Swertz, Morris A./Thompson, Mark/van der Lei, Johan/van Mulligen, Erik/Velterop, Jan/Waagmeester, Andra/Wittenburg, Peter/Wolstencroft, Katherine/Zhao, Jun/Mons, Barend (2016): The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. In: *Scientific data* 3, Article number: 160018. <https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18>

# Instrumente strukturierter Steuerung zur Förderung des Transfers im Programm „QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungs-Qualität in Mathematik entwickeln“

Svea Halleemann, Annett Kreuziger

**Zusammenfassung:** Dieser Artikel befasst sich mit Wissenstransfer am Beispiel des ländergemeinsamen Programms QuaMath („QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungs-Qualität in Mathematik entwickeln“). Wir konzentrieren uns hierbei auf die Zusammenarbeit mit den Landeskoordinierenden, die für die operative Programmumsetzung eine zentrale Rolle in den einzelnen Bundesländern spielen. Es ist für die Zielgruppe eine eigene digitale Netzwerk- und Verständigungsreihe durch die QuaMath-Gesamtkoordination installiert (in einem Turnus von 6 bis 8 Wochen), damit eine vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit zwischen den Bundesländern und der QuaMath Koordinationsebene entstehen und wachsen kann. Wir zeigen im Weiteren auf, wie wesentlich ein vertrauter und regelbasierter Austausch ist, um Wissenstransfer wie auch Ko-Konstruktion untereinander zu ermöglichen und so die Ziele im Programm gemeinschaftlich zu teilen und zu realisieren.

Mit dem KMK-Programm „QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungs-Qualität in Mathematik entwickeln“ des Deutschen Zentrums für Lehrkräftebildung Mathematik (DZLM) des IPN ist zum Januar 2023 ein ländergemeinsames 10-Jahresprogramm gestartet.<sup>1</sup> Es wird von 15 Bundesländern umgesetzt und von der Kultusministerkonferenz (KMK) gefördert. Insgesamt soll das in zwei Förderphasen aufgeteilte Programm Mathematik-Lehrkräfte an 10 000 Schulen (30% aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland) erreichen sowie die schulische Ausbildung von pädagogischen Fachkräften im Bereich früher mathematischer Bildung verbessern (Prediger et al. 2024, S. 55).<sup>2</sup> Das Besondere und bislang nahezu Einzigartige an der Programmumsetzung ist dabei der enge Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis und der Einbezug von und Abstimmung mit unterschiedlichen Akteursgruppen der Bildungsebene. Es ist gleichzeitig ein länderübergrei-

---

1 Das DZLM ist Teil des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).

2 1. Förderphase: 2023–2028; 2. Förderphase: 2028–2033.

fendes Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramm sowie Unterrichtsentwicklungsprojekt mit einem hohen Maß an Kohärenz der Angebote.

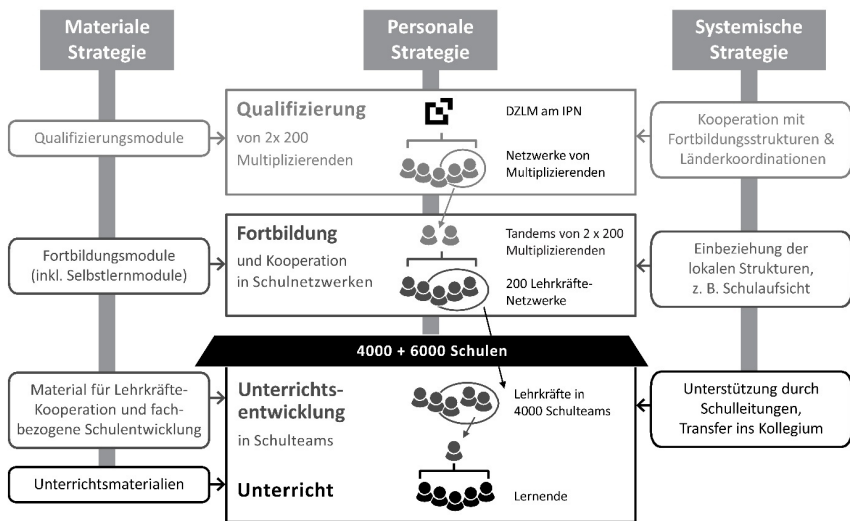
**Schlagwörter:** QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungs-Qualität in Mathematik entwickeln, strukturierte Steuerung, Wissens- und Kommunikationstransfer, Kooperation, Netzwerk- und Verständigungsreihe

## 1 Struktur und Implementationsstrategie von QuaMath

Wie das Strukturbild in Abbildung 1 verdeutlicht, adressiert QuaMath sowohl die Unterrichtsebene als auch die Ebenen der Qualifizierung für Multiplizierende und Fortbildung für Lehrkräfte. Für alle beteiligten Akteursgruppen der verschiedenen Ebenen (Lehrkräfte, Multiplizierende und Steuernde) bietet QuaMath

- intensive Professionalisierungsangebote (im DZLM als *personale Implementationsstrategie* bezeichnet, vgl. Rösken-Winter et al. 2021, S. 1008 f.),
- materiale Unterstützung durch Unterrichts-, Fortbildungs- und Qualifizierungsmaterialien (*materiale Strategie*) und
- Netzwerkstrukturen zur systemischen Vernetzung und Einbindung (*systemische Strategie*).

Abbildung 1: Struktur von QuaMath



Von der dargestellten Strukturabbildung ausgehend, werden zunächst Multiplizierende im Programm durch Modulverantwortliche aus insgesamt elf Hochschulstandorten sowie dem IPN umfassend qualifiziert. Alle am Programm beteiligten Verantwortlichen gehören dem DZLM-Netzwerk an. Sie haben sich für die Programmumsetzung auf insgesamt fünf QuaMath-Prinzipien für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität verständigt, die sich in den Qualifizierungsmodulen konsequent und kohärent für alle Schul- und Klassenstufen wiederfinden: Kognitive Aktivierung, Verstehensorientierung, Durchgängigkeit, Lernenden-Orientierung und Adaptivität sowie Kommunikationsförderung (vgl. Prediger et al. 2022, S. 5 f.; Holzäpfel et al. 2024, S. 2 ff.).

Fortbildungsqualität wird erheblich durch die Expertise der Fortbildenden (in QuaMath als Multiplizierende bezeichnet) bestimmt (Prediger et al. 2024, S. 53). Die Multiplizierenden nehmen in der Programmausgestaltung daher eine besonders wichtige Rolle ein und bilden das Herzstück für die Umsetzung. Nach der Qualifizierung geben sie ihr insgesamt über zwei Jahre lang erworbenes mathematikdidaktisches Wissen und ihre Expertise an die Lehrkräfte der Schulen durch Fortbildungen in Schulnetzwerken weiter und begleiten diese in Tandems. Anschließend sollen die fortgebildeten Lehrkräfte in den Austausch mit anderen Lehrkräften der eigenen Schulen kommen und sich gegenseitig unterstützen und ko-konstruktiv ihren Unterricht weiterentwickeln, indem sie ihre Unterrichtserprobungen und Anpassungen durch die erworbenen Inhalte gemeinschaftlich reflektieren. Die Lernenden profitieren perspektivisch von dem erworbenen fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte.

Damit dieses ambitionierte Programm in jedem Bundesland passfähig umgesetzt werden und länderspezifische Erfolge zeigen kann, wird die Projektsteuerung über Landeskoordinierende in der Operative und über Landesverantwortliche vorgenommen. Jedes Bundesland hat jeweils mindestens eine Landesverantwortliche bzw. einen Landesverantwortlichen und mindestens zwei Landeskoordinationen (je eine für den Primar- und den Sekundarbereich) benannt. Während die Landesverantwortlichen die Projektleitung im Bundesland übernehmen, als Ansprechpersonen für die QuaMath Programmleitung agieren sowie mit den Landeskoordinierenden eng zusammenarbeiten und für die Wissensweitergabe unterschiedlichster ministerieller Ebenen im eigenen Bundesland verantwortlich sind, ist die Aufgabe der Landeskoordinierenden die Programmumsetzung auf operativer Ebene. Sie sind für die Integration in Fortbildungsstrukturen und für ggf. nötige länderspezifische Adaptionen zuständig und arbeiten eng mit der QuaMath Gesamtkoordination zusammen. Die Landeskoordinationen haben darüber hinaus die für die Programmumsetzung wichtige Aufgabe, die Rekrutierung und die engmaschige Betreuung der Multiplizierenden für ihr Bundesland als auch die am Programm teilnehmenden Schulen zu gewinnen sowie den Aufbau und die Verteilung der Schulnetzwerke sicherzustellen. Für diese skizzierten Aufgabenbereiche haben sie (zumeist) 10

Anrechnungsstunden<sup>3</sup> zur Verfügung und sind teilweise weiterhin im Unterricht tätig oder arbeiten vollständig in Landesinstituten und Ministerien, wo sie die Arbeit in QuaMath dann anteilig ausüben.

## 2 Wissens- und Kommunikationstransfer als Merkmale gelingender Programmsteuerung (1)

Wie bereits dargestellt, ist das Programm in seiner Struktur komplex aufgebaut und hat ambitionierte Ziele zu erreichen. Zudem zeichnet es sich darüber hinaus dadurch aus, dass diverse heterogene Akteure aus Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Praxis (Schule) zusammenarbeiten und miteinander agieren. So sind aus der Bildungsverwaltung insgesamt 60 Personen für die Programmkoordination und Programmausführung zuständig. Für die Qualifizierung der avisierten 400 Multiplizierenden im Programm sind neben 24 Professorinnen und Professoren diverse wissenschaftliche Mitarbeitende mit der Ausgestaltung der Qualifizierungs-, Fortbildungs- und Unterrichtsmaterialien beschäftigt und führen die Qualifizierung der Multiplizierenden durch.

Je komplexer ein Programm und je mehr Akteure involviert sind, um so strukturierter, regelbasierter und verlässlicher müssen die Prozesse ausgestaltet sein, damit Verbindlichkeit wie Vertrauen gleichermaßen entstehen und gedeihen kann. Ein besonders wichtiges Element stellt der Wissens- und Kommunikationstransfer in der Programmausgestaltung dar.

Laut Diederichs und Desoye lassen sich Transferprozesse „nicht nur im Sinne einer Übertragung und Verbreitung verstehen. Sie können darüber hinaus auch als Verständigungsprozesse verstanden werden. Transfer lässt sich unter dieser Betrachtung als ein Begegnen, als ein Dialog, eine Verständigung oder auch eine Vermittlung begreifen“ (Diederichs/Desoye 2023, S. 14). Die Leibniz-Gemeinschaft betont bei ihrem Transferverständnis den „gegenseitigen Austausch bis hin zur gemeinsamen Wissensgenerierung. Wissenstransfer erfüllt damit eine wichtige Schnittstellenfunktion zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“ (Graupner et al. 2016, S. 1). Prediger sieht die Stärke des Leibniz-Transferverständnisses im gegenseitigen Austausch. Dieser ist entscheidend, „damit Transfer keine unidirektionale Vermittlungstätigkeit ist, sondern unter Einbezug aller relevanten Stakeholder (a) in den Übersetzungsprozessen Passung zu den Komplexitäten der Praxisfelder hergestellt wird und (b) die Herausforderungen der Praxis auch die weitere Forschung und Entwicklung mitprägen“ (Prediger 2024, S. 324). Mit diesem wechselseitigen und dadurch erweiterten Transfer-

---

3 Es handelt sich um eine Empfehlung des DZLM, die im Projektantrag an die Bundesländer festgehalten ist.

verständnis wird gleichsam auch Ko-Konstruktion und damit ein *Lernen durch Zusammenarbeit* angestrebt. Dieses Ziel ist QuaMath inhärent.

Um QuaMath als gut strukturiertes Programm umzusetzen, ist sowohl ein intensiver Austausch mit den einzelnen Bundesländern durch die Gesamtkoordination und QuaMath-Leitung als auch die Implementierung eines regelhaften Settings des informativen bundeslandübergreifenden Austauschs im Programm nötig. Die Initiierung der Netzwerk- und Verständigungsreihe seit September 2022 zwischen Landeskoordinierenden und Gesamtkoordination erscheint als geeignetes Instrument, um Wissenstransfer anzuregen. Zu Beginn des Prozesses war vorrangiges Ziel Vertrauen aufzubauen und einander kennenzulernen, um eine Basis für die Zusammenarbeit zu schaffen als auch die unterschiedlichen Bundeslandlogiken und deren Strukturen zu verstehen. Inzwischen haben sich diese regelmäßigen Treffen als verbindliches Setting der Programmumsetzung mit allen teilnehmenden Akteuren etabliert. Das bedeutet auch, dass sich die Art des Austauschs und der Kommunikation im Laufe der Zusammenarbeit verändert haben: Was anfänglich noch vorrangig einseitig durch die Gesamtkoordination arrangiert und damit unidirektional begann, hat sich zu einem wechselseitigen Dialog und einem gleichgestellten Austausch aller Beteiligten entwickelt. Durch die sich verändernde Zusammenarbeit sind zusätzliche, neue Formate entstanden, wie beispielsweise das Einführen von Sprechstunden in unregelmäßigen Abständen. Diese sind ohne feste Tagesordnungen und für lose Gespräche ähnlich eines „Coffee Breaks“ gedacht und werden zumeist ohne Anmeldung von 2 bis 3 Bundesländern pro Sprechstunde wahrgenommen.

Bei der Netzwerk- und Verständigungsreihe gibt es wiederum eine Tagesordnung. Der Ablauf ist zumeist so ausgerichtet, dass die Gesamtkoordination einen informativen Input aus den QuaMath Leitungstreffen und von der Gesamtkoordination anbietet und über Umsetzungsstände berichtet. Gleichsam bringen die Landeskoordinierenden ihre Fragen und Anregungen aus ihren Bundesländern an die Gesamtkoordination zur Weitergabe an die QuaMath-Leitung mit. Diese werden bei großer Komplexität in die internen Leitungsrunden überführt, thematisiert und dann anschließend wieder bei den Austauschtreffen an die Landeskoordinierenden berichtet. Zudem ist die Gesamtkoordination bestrebt, die Austauschprozesse auszuweiten und lädt daher in unregelmäßigen Abständen QuaMath Akteure aus Wissenschaft und Verwaltung ein, um die Bundesländer an den Prozessen möglichst engmaschig zu beteiligen und deren Einschätzungen zu den jeweiligen Topics zu erhalten. Die Treffen sind daher immer auch angelegt, um Begegnungen, Dialog- und gemeinschaftliche Reflexionsprozesse zu ermöglichen. Um einige Beispiele zu benennen: Im Rahmen der QuaMath-Eingangsbefragung der Multiplizierenden wurden die ersten Forschungserkenntnisse durch wissenschaftliche Mitarbeitende präsentiert. Zudem wurden das Lernmanagement-System (LMS) und dessen Support vorgestellt. Es wurden Ansprechpartner für Datenschutz benannt und Sprechstunden rund um das Thema Datenschutz

im LMS angeboten. Des Weiteren stellten Netzwerkkoordinierende aus dem Primar- und Sekundarbereich ihre Aufgaben im Programm vor und boten sich als beratende Instanz an, falls Fragen hinsichtlich der Adaption der Materialien in den Bundesländern aufkommen.

### **3 Kooperation, Ko-Konstruktion und Vertrauen als erweiterte Merkmale gelingender Programmumsetzung (2)**

Bereits an dieser Stelle wird durch die aufgeführten Beispiele deutlich, dass für die Programmkoordination von QuaMath der Transfer und die Ko-Konstruktion einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Vor allem der gleichberechtigte Austausch mit den Landeskoordinierenden und Landesverantwortlichen, die an der Netzwerk- und Verständigungsreihe ebenso optional teilnehmen können, ist essenziell für die Programmausgestaltung und damit folgen wir dem Verständnis von Bieber et al. (2018) des Positionspapiers der Landesinstitute: „[Es gilt] Akteure mit unterschiedlicher Expertise zusammenzubringen. [...] Es gilt, Ausgangslage, Auftrag und Erwartungen sowie Ziele gemeinsam zu bestimmen. Ein solcher Beratungsprozess ist gekennzeichnet durch Transparenz, wechselseitigem Zugeständnis von Autonomie und dem Versuch, die Perspektiven miteinander zu verschränken und auf die jeweilige Expertise aller Beteiligten zurückzugreifen. [...] das Schaffen von Akzeptanz und Beteiligungsstrukturen für die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder sind wichtige Handlungsprämissen in so gestalteten Transferprozessen“ (Bieber et al. 2018, S. 8). Aus der Perspektive der systemischen Ebene ist die Zusammenarbeit mit den Programmverantwortlichen wie auch deren Koordinierenden in den Landesinstituten und Ministerien gewinnbringend und wichtig für alle QuaMath Akteure (Leitung, Koordination wie Wissenschaft) und gleichsam ebenso wichtig für Akteure aus den Ministerien und Landesinstituten anderer Bundesländer: Personen der Bildungsverwaltung haben systemisches Wissen über landesspezifische Strukturen und machen „oft unverzichtbare Beiträge zur systemischen Verknüpfung mit bestehenden Strukturen und aktuellen Entwicklungen“ (Prediger 2024b, S. 27). Diese bringen oftmals bestimmte länderspezifische Anpassungen und teilweise andere Bedarfe im Programmablauf mit, die für die Forschung wie auch für andere Bundesländer in der Programmdurchführung wichtig sein können. Dieser Wissensaustausch ermöglicht einen neuen, gemeinschaftlichen Denkprozess und eine Konsensfindung aller Beteiligten in der Programmumsetzung. Es geht daher auch um Wissensgenerierung im Programm, das Wissenschaft und Praxis verbindet. So lernen nicht nur die Bundesländer von- und miteinander, gleichsam zeigt sich durch den engen Austausch auf der operativen Ebene zwischen Landeskoordinierenden und Gesamtkoordination, dass Flexibilisierungsnotwendigkeiten und Programman-

passungen in einigen Bundesländern gewünscht werden und damit auch teilweise eine Abweichung der Zielvorgaben im Programm erfolgen muss.

Es gibt ebenso Themen und Bereiche, die aus der Perspektive eines einzelnen Bundeslandes bilateral besprochen werden sollen. Daher hat es sich etabliert, am Ende eines jeden Treffens der Netzwerk- und Verständigungsreihe vertrauliche Einzelgespräche anzubieten. Diese werden zumeist von ein bis drei Bundesländern pro Termin angenommen. Vor Programmbeginn gab es mit jedem Bundesland bereits Einzelgespräche für die Programmumsetzung. An diesen Treffen waren mehrere Personen beteiligt: Länderseitig vorrangig die Landesverantwortlichen wie auch einige Abteilungs- bzw. Referatsleitende, IPN-seitig mindestens zwei Personen der QuaMath Leitung und eine Gesamtkoordinatorin. Die Fortführung dieser optionalen Bundesländer-Einzelgespräche, wenngleich vorrangig mit Personen des operativen Bereichs, hat maßgeblich zur Vertrauensbildung beigetragen. Der Vertrauensaufbau ist ein nicht zu unterschätzendes Element gelingender gemeinschaftlicher Programmumsetzung. Laut Diederichs und Desoye lässt sich „festhalten, dass Vertrauen, Partizipation, Reflexion, Kooperation sowie eine Begegnung auf Augenhöhe (vgl. Düllberg/Eberl/Manutius; Görtler/Taube/Thielemann; Janssen/Wiedenhorn; Tobies-Jungenkrüger/Mensching) sich als bedeutsame Aspekte gelingender Transferbemühungen begreifen lassen“ (Diederichs/Desoye 2023, S. 22).

#### **4 Befragung der QuaMath-Landeskoordinierenden zur Beurteilung des Wissens- und Kommunikationstransfers im Programm**

Um den Wissens- und Kommunikationstransfer von den Landeskoordinierenden in QuaMath selbst bewerten zu lassen, wurde eine Befragung im Zeitraum vom 27. Januar bis 24. Februar 2025 durchgeführt. Die Eingaben erfolgten dabei anonym mittels Online-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen. Es wurden mehrere Ebenen abgefragt. Für diesen Artikel beschränken wir uns auf zwei Foki der Programmumsetzung:

1. Zusammenarbeit und Austausch auf der operativen Ebene zwischen den Landeskoordinierenden und der Gesamtkoordination im Programm und
2. Bundeslandübergreifende Zusammenarbeit und Austausch

Prämisse war, dass jeweils nur eine Person aus dem Primärbereich und eine Person aus dem Sekundärbereich pro Bundesland die Befragung ausfüllt. In einigen Bundesländern gibt es allerdings mehrere Landeskoordinierende pro Schulstufe. In diesem Fall war ein gemeinschaftliches Ausfüllen oder eine Vorabverständigung der Beteiligten notwendig. Es liegen insgesamt 27 Datensätze vor: 13 (von 15)

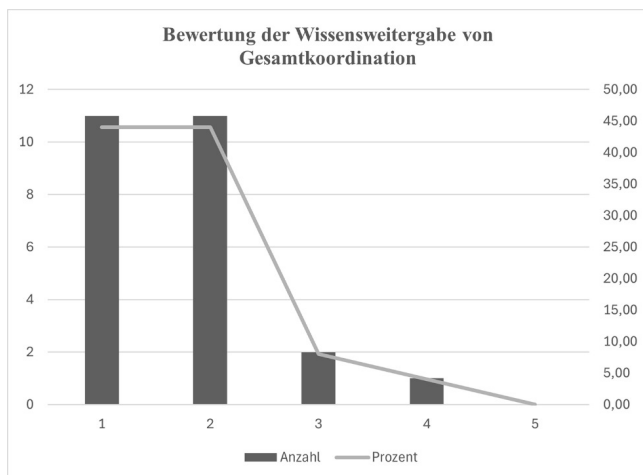
aus dem Primärbereich und 14 (von 15) aus dem Sekundärbereich, das entspricht einer Teilnahmequote von 90%.<sup>4</sup>

## 5 Ausgewählte Ergebnisse der Befragung

### 5.1 Operative Ebene: Gesamtkoordination und Landeskoordinierende

Die Landeskoordinierenden wurden gefragt, wie sie den Austausch und die Wissensweitergabe von der Gesamtkoordination allgemein auf einer Skala von 1 („sehr gut“) bis 5 („mangelhaft“) während der Netzwerk- und Verständigungsreihe bewerten. Die Frage war allgemein gestellt und beinhaltete daher mehrere Ebenen der Wissensweitergabe während der digitalen Treffen (Weitergabe von Terminen, Absprachen, Wissenswertes aus der Leitung).

Abbildung 2: Bewertung der Wissensweitergabe von der Gesamtkoordination an die Landeskoordinierenden



Die Angaben zeigen eine hohe Zufriedenheit: 88% bewerten die Wissensweitergabe durch die Gesamtkoordination als sehr gut und gut (22 von 25 vorliegenden Datensätzen).

4 Jedoch wurden nicht alle Fragen von allen Teilnehmenden beantwortet, sodass bei einigen Fragen Angaben fehlen, die entsprechend aufgeführt werden, aber nicht in die Berechnung eingehen.

Auf die darauffolgende offene Frage nach zusätzlichen Wünschen im Bereich der Wissensbereitstellung durch die Gesamtkoordination liegt bei 10 von 27 Datensätzen eine Antwort vor (= 37%). Dabei sind insgesamt fünf Wünsche hinsichtlich der Form der Wissensweitergabe (bspw. Bündelung, Priorisierung durch Struktur und Ausweitung auf andere Weitergabe-Kanäle als E-Mail) geäußert worden. Drei weitere Wünsche bezogen sich auf die Berücksichtigung von landesinternen Prozessen von Fristvorgaben durch die Gesamtkoordination.<sup>5</sup>

Die Frage nach dem Stellenwert des Austauschs mit der Gesamtkoordination durch die Netzwerk- und Verständigungsreihe für die eigene Arbeit im Bundesland wurde (auf einer Skala von 1 bis 6, wobei der Anstieg der Zahl den Stellenwert erhöht: 1 = kein Stellenwert, 2 = leichter Stellenwert, 3 = mäßiger Stellenwert, 4 = starker Stellenwert, 5 = sehr starker Stellenwert und 6 = stärkster Stellenwert) wie in Tabelle 1 beantwortet.

Tabelle 1: Einschätzung des Stellenwerts der Netzwerkreihe für die Arbeit im Bundesland

Antwort	Anzahl	Prozent
1	1	4%
2	0	0%
3	3	12%
4	10	38%
5	5	19%
6	7	27%
Gesamt	26	100%
k. A.	1	n. b.

12 Datensätze liegen vor (46%), deren Antworten den Treffen einen stärksten (27%) und sehr starken (19%) Stellenwert zeigen. Weitere zehn Datensätze (38%) weisen den Austauschtreffen einen starken Stellenwert zu, sodass insgesamt 22 Datensätze vorliegen (84%) deren Antworten den Austauschmöglichkeiten mit der Gesamtkoordination während der Netzwerk- und Verständigungsreihe einen starken Stellenwert für die eigene Arbeit im Bundesland beimessen.

Die Landeskoordinierenden wurden zudem befragt, ob sie die Einladungen und Berichte durch QuaMath Mitarbeitende beispielsweise zum LMS oder von Forschungsergebnissen als ausreichend empfinden.

---

5 Das ist ein nachvollziehbarer und gleichzeitig herausfordernder Wunsch in der gemeinschaftlichen Zusammenarbeit mit 15 beteiligten Bundesländern und weiteren 28 Professorinnen und Professoren im Programm. Die Herausforderung besteht vor allem darin Nicht-Ferienterminne mit den Plänen der 15 Bundesländer abzugleichen.

Tabelle 2: Einschätzung über die Einbindung von QuaMath Mitarbeitenden

Antwort	Anzahl	Prozent
Ja	22	100%
Nein	0	0%
Gesamt	22	100%
K. A.	5	n. b.

Von 22 vorliegenden Datensätzen, sind alle „Ja-Angaben“ (100%), sodass die Themenschwerpunkte und die dazu eingeladenen, referierenden Mitarbeitenden als ausreichend empfunden werden. Auf die Frage nach weiteren Wünschen für den Transfer ins eigene Bundesland ist keine Antwort erfolgt, sodass geschlussfolgert werden kann, dass die Wissensweitergabe im Programm als vollumfänglich durch die Landeskoordinierenden bewertet wird.

Die Landeskoordinierenden wurden auch gefragt, ob sie das regelmäßige Angebot der Ländereinzelsprache im Anschluss an die Netzwerk- und Verständigungsreihe schon einmal genutzt haben (siehe Tab. 3) und in einer Folgefrage, ob sie ihr Anliegen dabei klären konnten.

Tabelle 3: Nutzung von Ländereinzelsprachen

Antwort	Anzahl	Prozent
Ja	10	43%
Nein	13	57%
Gesamt	23	100%
K. A.	4	n. b.

Von 23 vorliegenden Datensätzen, sind bei 10 (43%) „Ja-Angaben“ gemacht worden. Bei acht Datensätzen von diesen liegt eine Antwort auf die Frage nach dem Anliegen vor: In fünf Datensätzen gab es hierbei folgende Angaben: „Vortragen von Wünschen der Multiplizierenden“ (1), „Anpassung der Praxiserprobungen“ (2), „konkrete Nachfragen zur Passung zu anderen Programmen (z. B. Startchancenprogramm)“ (3), „Belastung der Multis“ (gemeint sind: Multiplizierende, Anmerk. Autorinnen) (4) und „Abläufe in unserem Land“ (5). Drei Antworten waren unspezifisch „allgemeine Rückfragen“.

Auf die Folgefrage, ob das Anliegen mit diesem Ländereinzelsprach geklärt werden konnte, wurde in zehn von zehn Datensätzen mit „ja“ geantwortet (100%), zwei Nennungen verneinten die Klärung. Auf die Frage, falls die Klärung nicht erfolgen konnte, Gründe zu benennen, gab es eine Nennung (10%): „strukturelle Gründe landesintern – wichtig war aber zu klären, warum das bei uns so läuft“.

Darüber hinaus wurden die Landeskoordinierenden gefragt, welchen Stellenwert die Austauschoptionen mit der Gesamtkoordination bei den jährlichen Präsenztreffen während der Bundestagung für die Arbeit im eigenen Bundesland einnehmen (diese Präsenztreffen finden einmal jährlich für 2,5 Tage statt. Sie ermöglichen einen persönlichen Kontakt und Austausch). Auch hier konnten die Befragten Antworten von 1 bis 6 vornehmen, wobei der Anstieg der Zahl den Stellenwert erhöht: 1 = kein Stellenwert, 2 = leichter Stellenwert, 3 = mäßiger Stellenwert, 4 = starker Stellenwert, 5 = sehr starker Stellenwert und 6 = stärkster Stellenwert).

Tabelle 4: Stellenwert der jährlichen Präsenztreffen für die eigene Arbeit im Bundesland

Antwort	Anzahl	Prozent
1	0	0%
2	2	8%
3	4	15%
4	10	39%
5	4	15%
6	6	23%
Gesamt	<b>26</b>	<b>100%</b>
K. A.	1	n. b.

Es liegen zehn Datensätze vor (38%), in denen die Landeskoordinierenden den Präsenztreffen einen stärksten (23%) und sehr starken (15%) Stellenwert beimessen. Weitere zehn Nennungen (39%) weisen den Austauschoptionen während der Bundestagung einen starken Stellenwert zu, sodass insgesamt 20 Datensätze durch die Landeskoordinierenden (77%) den Austauschoptionen während der Bundestagung in Präsenz eine hohe Bedeutung für die eigene Arbeit im Bundesland beimessen.

Die Antworten der Landeskoordinierenden zum Themenblock „Zusammenarbeit und Austausch auf der operativen Ebene zwischen den Landeskoordinierenden und der Gesamtkoordination im Programm“ zeigen, dass sowohl die organisierten als auch informellen Austauschoptionen (digital und in Präsenz) für Transferprozesse einen hohen Stellenwert haben. Durch die hohe Beteiligung der Landeskoordinierungen bei den Online-Meetings aber vor allem auch bei den Bundestagungen (und der finanziellen Ermöglichung der Teilnahme durch die Ministerien und Landesinstitute) ist seitens der Praxis-Ebene ein großes Interesse abzuleiten.

## 5.2 Bundeslandübergreifender Wissenstransfer im Programm

Die Landeskoordinierenden wurden gefragt, wie sie den Austausch mit den anderen Bundesländern bei der digitalen Netzwerk- und Verständigungsreihe auf einer Skala von 1 („sehr gut“) bis 5 („mangelhaft“) bewerten:

Tabelle 5: Bewertung des Austauschs mit anderen Bundesländern

Antwort	Anzahl	Prozent
1	3	12 %
2	14	56 %
3	7	28 %
4	1	4 %
5	0	0 %
Gesamt	25	100 %
K. A.	2	n. b.

Die gemachten Angaben zeigen eine hohe Zufriedenheit des Austauschs: Insgesamt liegen 17 Datensätze vor (68 %) in denen der Austausch als „sehr gut“ bis „gut“ bewertet wird, 3 von diesen haben dabei „sehr gut“ und 14 „gut“ angegeben.

Auf die darauffolgende offene Frage nach weiteren Wünschen im Bereich der Wissensbereitstellung und zum Transfer durch die anderen Bundesländer während der Online Treffen ist keine Antwort erfolgt, sodass geschlussfolgert werden kann, dass die Wissensweitergabe durch die beteiligten Bundesländer im Programm als vollumfänglich durch die Landeskoordinierenden bewertet wird.

Zum Programmstart hatten die Bundesländer unterschiedliche Wissensbestände und Routinen in der Zusammenarbeit mit Multiplizierenden. Während einige Bundesländer bereits über ein Netzwerk an Multiplizierenden verfügten und routinierte Arbeitsabläufe mit ihnen hatten, waren in anderen Bundesländern diese Strukturen zum Programmstart noch gar nicht aufgebaut. Daher installierte die Gesamtkoordination „Best-Practice-Beispiele“. Es wurden bislang zwei „Best-Practice“-Beiträge durch Landeskoordinierende (im Jahr 2024) vorgestellt.

In der Befragung sollten die Landeskoordinierenden beantworten, ob sie mit den „Best-Practice“-Beispielen der anderen Bundesländer (N = 2) weiterarbeiten.

Tabelle 6: Weiterarbeiten mit „Best-Practice“-Beispielen

Antwort	Anzahl	Prozent
Ja	11	65 %
Nein	6	35 %
Gesamt	17	100 %
K. A.	10	n. b.

Bei elf Datensätzen (65 %) sind „Ja-Angaben“ gemacht worden, sodass zwei Drittel der Bundesländer mit den Beispielen weiterarbeitet (es handelt sich bislang nur um zwei gemachte Best-Practice-Beispiele!). Hierbei sind vier Datensätze aus dem Primarbereich und sieben Datensätze aus dem Sekundarbereich: Die Landeskoordinierenden beider Schulbereiche nutzen daher die Praxisbeispiele in ihren Bundesländern.

Die Landeskoordinierenden wurden zudem gefragt, wie wichtig ihnen der Austausch mit anderen Landeskoordinierenden während der jährlich stattfindenden Bundestagung für die eigene Arbeit im Bundesland ist. Sie konnten hierbei einen Stellenwert zwischen 1 und 6 angeben, wobei der Anstieg der Zahl den Stellenwert erhöht: 1 = kein Stellenwert, 2 = leichter Stellenwert, 3 = mäßiger Stellenwert, 4 = starker Stellenwert, 5 = sehr starker Stellenwert und 6 = stärkster Stellenwert).

Tabelle 7: Stellenwert des Austauschs beim jährlichen Präsenztreffen mit Landeskoordinierenden

Antwort	Anzahl	Prozent
1	0	0 %
2	2	8 %
3	6	23 %
4	4	15 %
5	10	39 %
6	4	15 %
Gesamt	26	100 %
K. A.	1	n. b.

In insgesamt 14 Datensätzen (54 %) wird den Präsenztreffen ein stärkster (15 %) und sehr starker (39 %) Stellenwert beigemessen. Weitere vier Datensätze (15 %) liegen beim Wert 4 (starker Stellenwert). Die insgesamt 18 (von 26) Datensätze durch die Landeskoordinierenden (69 %) messen den Austauschmöglichkeiten

während der Bundestagung mit anderen Landeskoordinierenden eine hohe Bedeutung für die eigene Arbeit im Bundesland für die Programmausübung bei.

Die Landeskoordinierenden wurden zudem gefragt, ob sie über die strukturierten Angebote des QuaMath Programms hinaus auch mit anderen Bundesländern einen Austausch haben (Mehrfachnennungen möglich).

Tabelle 8: Selbstorganisierter Austausch mit anderen Bundesländern

Antworten	Anzahl	Prozent
Austausch von Materialien	11	42 %
Gegenseitige Beratung zu Prozessen, z. B. zur Multiplizierendengenerierung (SQ002)	10	38 %
Sonstiges	8	31 %

Die Landeskoordinierenden gaben in elf Datensätzen (42 %) an, dass sie in den Austausch von Materialien mit anderen Bundesländern gehen, weitere zehn Datensätze (38 %) belegen, dass die Landeskoordinierenden mit anderen Landeskoordinierenden in den Austausch gehen und sich gegenseitig zu Prozessen beispielsweise für die Multiplizierendengewinnung im Programm beraten. Weitere acht Datensätze liegen vor, in denen die Landeskoordinierenden unter „Sonstiges“ als Freifeld frei formulierten: „Nein“ (N = 6) und „informelle Absprachen auf Ebene der Landeskoordinierenden und Multiplizierenden“ (N = 1) sowie „nur vereinzelt“ (N = 1).

Abschließend wurde zudem die Frage gestellt, wie die Landeskoordinierenden den selbstorganisierten Austausch mit anderen Bundesländern wählen und ob es sich um favorisierte Bundesland-Kooperationen handelt. Es zeigte sich anhand des Antwortverhaltens eine Bandbreite an genutzten Kommunikationswegen (E-Mail, Telefon, Threema, Foren, Tagungen und gemeinsame Sitzungen), um miteinander in den Kontakt zu treten. Dabei gaben die Landeskoordinierenden in 13 Datensätzen (59 %) an, dass es sich immer um das gleiche Bundesland handelt, in vier Datensätzen wurde dies verneint (18 %), womit die Auswahl des Kontakts entsprechend dem Bedarf ausgewählt wird und kein favorisiertes Bundesland besteht. 23 % und damit in fünf Datensätzen wurde die Angabe gemacht, dass kein Austausch zu anderen Bundesländern zustande kommt.

Die Antworten der Landeskoordinierenden zum zweiten Themenblock „Bundeslandübergreifende Zusammenarbeit und Austausch“ zeigen, dass insgesamt die Verständigung als wichtig erachtet wird und vor allem die Bundestagungen in Präsenz genutzt werden um länderübergreifend einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Bundeslandübergreifender, selbstorganisierter Wissenstransfer passiert also vorrangig während der Tagungen. Darüber hinaus kann konstatiert werden, dass sich der Austausch unter den Bundesländern sehr unterschiedlich

Tabelle 9: Wahl des Bundeslands für den außerplanmäßigen Austausch

Antwort	Anzahl	Prozent
Ja	13	59 %
Nein	4	18 %
Es findet kein Austausch mit anderen Bundesländern statt.	5	23 %
Gesamt	22	100 %
K. A.	5	n. b.

gestaltet: Es gibt Landeskoordinierende, die über ihre Landesinstitute bereits vor dem QuaMath-Programm in Kontakt standen und die Zusammenarbeit und den Austausch weiterhin konstant fortsetzen. Zusätzlich ist zu verzeichnen, dass sich der Austausch und damit Transfer unter den Landeskoordinationen themenbezogen gestaltet.

## 6 Zusammenfassung

Damit Wissen freiwillig geteilt wird, ist vorab eine angemessene Beziehungsarbeit, einschließlich Vertrauensaufbau, vonnöten. Gerade zu Programmbeginn zeigte sich, dass die Bundesländer durch ihre vorherrschenden Strukturen ganz unterschiedlich für die Programmumsetzung durch die Kernzielgruppe der Multiplizierenden aufgestellt waren und ein gegenseitiger, offener Austausch Vorteile bieten könnte. Die dargestellten Ergebnisse der Befragung verdeutlichen, dass der Vertrauensaufbau in QuaMath geglückt ist und mittlerweile Wissenstransfer real passiert. Die Etablierung der Netzwerk- und Verständigungsreihe bereits zu Programmbeginn hat sich hierbei als geeignetes Werkzeug gezeigt, wie auch gleichsam die jährlich stattfindende Bundestagung in Präsenz einen planbaren Austausch bietet. Verlässliche Strukturen und Prozesse für die Programmsteuerung machten Vertrauensaufbau möglich, indem sie Verbindlichkeit und Wertigkeit implizierten. Der Austausch zwischen Gesamtkoordination und Landeskoordination und auch mit anderen beteiligten Akteuren in der Programmumsetzung wird als umfassend und mindestens gut bewertet, es gibt keine Rückmeldung zu fehlenden Inhalten. Daher kann an dieser Stelle als Resümee festgehalten werden, dass die Netzwerk- und Verständigungsreihe ein geeignetes Instrument ist, um Transferprozesse zu unterstützen. Sie bietet sich daher auch für andere Programme an, in denen der Wissenstransfer unter mehreren Beteiligten ein Anliegen darstellt. Auch der bundeslandübergreifende Austausch kann als gut gewertet werden, die (bislang) zwei vorgestellten Best-Practice-Beispiele werden von 65 % der Befragten genutzt, sodass der Erfahrungsaustausch in Adaptationen für das eigene Bundesland mündet. In diesem Zusammenhang

ist festzustellen, dass die weitere Beteiligung von Bundesländern Best-Practice in die digitale Netzwerk- und Verständigungsreihe einzubringen, Potenzial für den ländergemeinsamen Austausch bietet. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass bundeslandübergreifender Austausch mittlerweile auch außerhalb der gesetzten Online-Termine bedarfsabhängig und selbstorganisiert passiert (das schließt neben bereits bestehenden Netzwerken ebenso neue Bundesland-Kooperationen mit ein). Das ist ein Beweis für Vertrauen und gelebten Transfer und damit auch als Teilerfolg zu werten. Neben dem gemeinsamen Lernen trägt dies zur Professionalitätsentwicklung der Landeskoordinierenden bei. Diese nehmen ihre neuen Wissensstände mit in den Austausch und die Arbeit mit den Multiplizierenden, in die Ministerien und Landesinstitute sowie in die Schulen. Sehr wichtig für den Transfer wird weiterhin die Arbeit mit den Multiplizierenden im jeweiligen Landes-Netzwerk sein. Es gilt ebenso Hürden und Herausforderungen zu meistern: Nicht immer klappt die Wissensweitergabe auf anderen Ebenen. Wenn die Kommunikation und der Transfer zwischen Landesverantwortlichen und Landekoordinationen (und vice versa) nicht gut funktioniert, stocken angestoßene Prozesse. Die Durchlässigkeit von operativer Ebene zur Steuerungsebene ist nicht immer gegeben oder eingeübt. Auch hier gilt es, Transferprozesse anzustoßen und ggf. ein Umdenken einzuleiten. Dazu kann differenziert für die Bundesländer die Wiederaufnahme der Ländereinzelsprechungen mit mehreren Ebenen länderseits und den Programmverantwortlichen angeregt werden. Gleichsam ist ein gelungener Vertrauensaufbau nicht gleichzusetzen mit Vertrauenserhalt. Hier sind weiterhin aktive Gelingensbemühungen nötig.

## Literatur

- Bieber, Götz.; Egyptian, Eugen L.; Klein, Günter; Oechslein, Karin; Pikowsky, Birgit (2018): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/transfer-wissenschaft-praxis/kooperationen-mit-laendern-und-weiteren-partnern/positionspapier-der-landesinstitute/index.html> (Abfrage: 06.09.2023).
- Diederichs, Tamara; Desoye, Anna Katharina (Hrsg.) (2023): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/49817-transfer-in-paedagogik-und-erziehungswissenschaft.html> (Abfrage: 16.01.2026).
- Düllberg, Arne; Eberl, Vera; Mannitius, Veronika (2023): Die vernachlässigte Praxis? Landesinstitute als Schnittstellenakteur. In: Diederichs, Tamara; Desoye Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Beltz Juventa, S. 106–119.
- Graupner, Johannes; Hucho, Carseten; Röllig, Kathleen; Brandt, M. (2016): Wissenstransfer in der Leibniz-Gemeinschaft – Definitionsvorschlag aus dem AK Wissenstransfer, S. 1. [https://www.leibniz-gemeinschaft.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/Organisation/Arbeitskreise/Arbeitskreis\\_Leibniz\\_Wissenstransfer.pdf](https://www.leibniz-gemeinschaft.de/fileadmin/user_upload/downloads/Organisation/Arbeitskreise/Arbeitskreis_Leibniz_Wissenstransfer.pdf) (Abfrage: 06.09.2019).

- Hallemann, Svea; Kreuziger, Annett (2024): Ländergemeinsames KMK- Programm: QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungs- Qualität in Mathematik entwickeln. In: Daschner, Peter; Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.): Weißbuch zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Beltz Juventa, S. 189–195.
- Hallemann, Svea; Kreuziger, Annett; Pant, Hans Anand; Prediger, Susanne; Selter, Christoph (2024): QuaMath – ein ländergemeinsames KMK-Programm. In: IPN-Journal, S. 52–57. <https://starc.leibniz-ipn.de/journal11/#0> (Abfrage: 16.01.2026).
- Holzäpfel, Lars; Prediger, Susanne; Götze, Daniela; Rösken-Winter; Bettina; Selter, Christoph (2024): Qualitätsvoll Mathematik unterrichten: Fünf Prinzipien. In: Mathematik Lehren, 242, S. 2–9. <https://qmarciv.dzlm.de/dokumente/praxispublikation/142> (Abfrage: 16.01.2026).
- Maaß, Katja; Cobb, Paul; Krainer, Konrad; Potari, Despina (2019): Different ways to implement innovative teaching approaches at scale. In: Educational Studies in Mathematics 102, S. 303–318.
- Prediger, Susanne; Selter Christoph, Götze, Daniela; Hallemann, Svea; Holzäpfel, Lars; Kreuziger, Annett; Pant, Hans Anand; Rösken-Winter, Bettina (2024): QuaMath – Unterrichts- und Bildungsqualität in Mathematik entwickeln: Konzept des Zehnjahres-Programms von DZLM und KMK. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM), H. 116, S. 49–61.
- Prediger, Susanne (2024): Erkenntnistransfer und Transferforschung als Aufgabe von Fachdidaktiken – Blick über den Zaun. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, S. 321–331. <https://doi.org/10.1515/zpt-2024-2036>.
- Prediger, Susanne; Selter, Christoph (2024): Establish shared visions and support productive adaptations on all levels: Aims, strategies, and architecture of a nationwide implementation program. Implementation and Replication Studies in Mathematics Education, 4(1), S. 1–35. <https://doi.org/10.1163/26670127-bja10020>.
- Prediger, Susanne; Götze, Daniela; Holzäpfel, Lars; Rösken-Winter, Bettina; Selter, Christoph (2022): Five principles for high-quality mathematics teaching: Combining normative, epistemological, empirical, and pragmatic perspectives for specifying the content of professional development. In: Frontiers in Education, S. 1–15. <http://doi.org/10.3389/educ.2022.969212>.
- Prediger, Susanne; Rösken-Winter, Bettina; Stahnke, Rebekka; Pöhler, Birte (2022): Conceptualizing content-related PD facilitator expertise. In: Journal for Mathematics Teacher Education, 25(4), S. 403–428. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09497-1>.
- Rösken-Winter, Bettina; Stahnke, Rebekka; Prediger, Susanne; Gasteiger, Hedwig (2021): Towards a research base for implementation strategies addressing mathematics teachers and facilitators. In: ZDM – Mathematics Education, 53(5), S. 1007–1019. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01220-x>.
- Schütz, Julia (2023): Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität. In: Diederichs, Tamara; Desoye Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Beltz Juventa, S. 55–66.



# **IV Digitalisierung, Medien und Kommunikation**

# Multiperspektivischer Transfer: Europäische Informationssysteme der Bildung als Wissensbroker

Sigrid Fahrner, Nadia Cohen

**Zusammenfassung:** Informationsinfrastrukturen wie Websites, digitale Plattformen, Portale und Datenbanken werden im Kontext von Transfer eher selten in den Blick genommen. Dabei ist Transfer ohne sie in den seltensten Fällen möglich. Sie spielen u. a. als Verbreitungskanäle für Transfermaterialien oder Projektinformationen eine tragende Rolle. Die vorliegende Studie fragt nach der Funktion und den Gestaltungsmöglichkeiten von Informationssystemen der Bildung im Transferprozess und untersucht die Fragestellung an ausgewählten Bildungsportalen. Als deren Haupttätigkeit im Transferprozess konnte die Informatisierung identifiziert werden, welche aus der Selektion, Strukturierung, Dissemination und Produktion von Wissensquellen besteht. Daneben bieten Bildungsportale mit Blogs, Podcasts und Visualisierungen Formate, mit denen Wissen zugänglich aufbereitet wird. Verschiedene Austauschformate und Partizipationsmöglichkeiten ermöglichen den Austausch von sowie die Auseinandersetzung mit Wissen. An ihre Grenzen stoßen Bildungsportale bei der Implementation von Wissen in der Praxis, der Evaluierung des Impacts von Transfer sowie der Identifizierung von Wissenslücken zur Initiierung neuer Forschung.

Weiteres zentrales Ergebnis ist, dass der Transfer durch Bildungsportale sich nicht auf Forschung und Praxis beschränkt, sondern auch die Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft umfasst. Dies geschieht durch die Sammlung von verschiedenen Wissensquellen, die in der Wissenspräsentation unklassifiziert nebeneinanderstehen. Hierin offenbaren die Bildungsportale eine multidimensionale Perspektive auf Transfer, die von der Nutzung des Wissens her motiviert ist. Für die Transferforschung lässt sich festhalten, dass Bildungsportale nicht bloße Disseminationsstrukturen sind, sondern ein eigenes Transferfeld bearbeiten, das von einem enthierarchisierenden und multiperspektivischen Ansatz auf Wissen geprägt ist, bei dem die Nutzung des Wissens vor dessen Herkunft rangiert. Mit diesem gestalten Bildungsportale die Bildungsinformationslandschaft mit und wirken als Wissensbroker im Transferprozess.

**Schlagerwörter:** Informationsinfrastruktur, Bildungsportal, Transferprozess, Multiperspektivität, Wissensbroker

# 1 Einleitung

Transfer als Übertragen von Wissen aus der Forschung in die Praxis rückt in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, u. a. auch im Rahmen von Programmen der Forschungsförderung (z. B. Kompetenzverbund lernen:digital, Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung). Der Begriff Transfer bleibt dabei vielschichtig, wird etwa mit Wissenschaftskommunikation (vgl. Mohajerzad/Krzeminski/Schrader 2022), Lehrkräftebildung (vgl. Diederichs/Desoye 2023) oder Innovation (vgl. Gräsel 2010) in Verbindung gebracht und in diesem Kontext diskutiert. Hauptaugenmerk der Forschung liegt neben der Begriffs- und Diskursklärung auf den Gelingens- und Misslingensbedingungen. Untersucht wird u. a., was Transfer zwischen Forschung und Praxis befördert bzw. erschwert und mit welchen Modellen, Strategien und Methoden Transferhürden überbrückt werden (vgl. Malin/Brown/Şt. Trubceac 2020; MacMahon/Leggett/Carroll 2022).

Was im Kontext von Transfer sowohl im Allgemeinen als auch im Bildungsbereich im Speziellen eher selten in den Blick genommen wird, ohne was Transfer aber in den seltensten Fällen auskommt, sind Informationsinfrastrukturen. Darunter lassen sich Websites,<sup>1</sup> digitale Plattformen, Portale und Datenbanken verstehen. Sie spielen als Verbreitungskanäle für Transfermaterialien oder Projektinformationen eine tragende Rolle. Als Beispiel dafür ist etwa die geplante Transferplattform im Rahmen des Startchancenprogramms zu nennen. Die Transferplattform wird vom Medieninstitut der Länder (FWU) technisch realisiert und soll einen digitalen Zugang zu den Materialien und Werkzeugen bieten, die im Startchancenprogramm entstehen. Selten werden aber digitale Portale als eigenständiges Transferfeld betrachtet, das einen wertschöpfenden Beitrag zu Transfer leistet (vgl. Fahrer 2023b, S. 314). Bisher fehlt es weitgehend an Antworten auf zentrale Fragen zu Informationssystemen im Transferprozess: Welche Aufgaben übernehmen sie? Welche Funktion haben sie als Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen? Und in welchem Maße initiieren oder begleiten sie Transferaktivitäten?

Antworten darauf können an der Schnittstelle zwischen informationswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektiven auf Transfer entstehen. Aus der Perspektive der Bildungsforschung lässt sich die Rolle von Informationsinfrastrukturen mit dem Begriff von Wissensbroker\*innen oder Intermediär\*innen in Verbindung bringen. Zur Bearbeitung der sogenannten Forschungs-Praxis-Problematik gewinnt die Untersuchung von Vermittlungsinstanzen auf allen Ebenen des Bildungssystems zunehmend an Bedeutung. Diese Wissensbroker\*innen bewegen sich sicher in den beiden Systemen Forschung

---

1 Mit Website wird die Gesamtheit eines Systems bezeichnet; mit Webseite eine Unterseite.

und Praxis und sind durch umfassendes Wissen über fachliche, strukturelle und prozedurale Unterschiede in der Lage, Brücken zu bauen (vgl. Malin/Brown/Şt. Trubceac 2020; MacMahon/Leggett/Carroll 2022). Die Rolle können Einzelpersonen, Teams, Organisationen und Initiativen einnehmen, die Forschende, Praktiker\*innen und Entscheidungsträger\*innen miteinander verbinden (ebd.). Im universitären Kontext sind etwa sogenannte Clearingstellen als Wissensbroker\*innen zu nennen, die als Schnittstellen zwischen Bildungsforschung und -praxis meist zu bestimmten Themenfelder arbeiten und etwa an die Bedarfe der Praxis angepasste Zusammenfassungen von Forschungserkenntnissen bereitstellen.

Intermediär\*innen können aber auch digitale Akteure wie Informationssysteme sein. Aus Sicht der Informationswissenschaft besteht eine wesentliche Transferleistung von Informationssystemen in der „Transformation von Wissen in Information“ (vgl. Kuhlen 1989 12). In diesem Prozess der Informatisierung wird Wissen adressatenbezogen aufbereitet und transportier- und codierbar gemacht (ebd.). Informationsinfrastrukturen nehmen darin eine eigenständige Transferaufgabe wahr. Bernhard-Skala, Sonnenmoser und Tombeil (2024, S. 146) sehen ebenfalls die grundlegende Funktion von Plattformen im Vermittlungsprozess, nämlich Zugang zu Wissen zu ermöglichen, Wissen zu strukturieren und zu vernetzen. Eine weitere Transferfunktion von Informationssystemen ergibt sich aus ihrem Potenzial, neue Kommunikationskanäle und komplementäre Vermittlungsformen anbieten zu können, die einen alternativen Zugang zu Wissen ermöglichen (ebd., S. 143). Plattformen sind im Transferprozess durch ihre technischen Funktionalitäten auch Grenzen gesetzt, denn diese bestimmen den Umfang der Produktions-, Verbreitungs- und Nutzungsmöglichkeiten von Wissen (vgl. Hartong/Decuypere 2023, S. 6).

Die vorliegende Studie greift die bereits skizzierte Fragestellung nach der Funktion und den Gestaltungsmöglichkeiten von Informationssystemen der Bildung im Transferprozess auf und untersucht sie an ausgewählten Bildungsportalen. Portale unterscheiden sich von Websites durch ihren erweiterten Systemumfang, u. a. durch die Integration von Datenbanken und/oder erweiterten Such- und Browsing-Systemen, durch eine größere Anzahl von Webseiten sowie eine breitere Reichweite und Zielgruppenansprache (vgl. Kos/Lehmann/Brenstein 2005, S. 6f.). Die umfassenden technischen Möglichkeiten gestatten es potenziell, einen größeren Aufgabenumfang im Transferprozess einzunehmen. Als Untersuchungsgegenstand wurden offene Bildungsinformationssysteme in drei Ländern – Deutschland, Schweiz und Frankreich – ausgewählt. Die Offenheit wird als eine Voraussetzung für die Rolle als Wissensbroker\*in betrachtet. Digitale Lernplattformen sind typischerweise auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet oder nur einem eingeschränkten Nutzer\*innenkreis zugänglich – etwa durch Registrierung, Mitgliedschaft oder kostenpflichtige Zugänge. Solche Zugangsbeschränkungen stellen bereits erste Hürden für den Wissenstransfer dar,

die bei den hier betrachteten Informationssystemen nicht bestehen. Darüber hinaus handelt es sich bei den untersuchten Portalen um staatlich initiierte und finanzierte Angebote, wodurch ihnen ein expliziter Auftrag zur Förderung von Wissensdissemination zu eigen ist. Diese institutionelle Rahmung unterstreicht den Anspruch auf breite Zugänglichkeit und Reichweite. Gemeinsam ist den ausgewählten Portalen zudem, dass sie ihre Arbeit als Informations- und Transfersysteme teilweise schon in den späten 1990er und frühen 2000er Jahren begannen und auf eine lange Entwicklung zurückblicken können, die – so die Hypothese – eine Entwicklung in Richtung Wissensbrokering einschließt.

Mit der Untersuchung der konkreten Transferpraktiken dieser digitalen Plattformen möchte die Studie erstens dazu beitragen, das realisierte und potenzielle Transferfeld von Informationssystemen zu kartieren. Dieser Überblick dient zweitens dazu, Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Portalen zu entwickeln. Drittens werden aus dieser informationswissenschaftlichen Perspektive heraus Implikationen für Transfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis abgeleitet.

## 2 Methode

Die ausgewählten Portale wurden mittels einer Online-Inhaltsanalyse ausgewertet. Diesem Ansatz folgend werden Websites wie Dokumente behandelt, deren strukturelle Eigenschaften wie Umfang, Links, Multimediainhalte oder interaktive Elemente in der Untersuchung Beachtung finden (vgl. Herring 2009, S. 244). Die Analyse ging induktiv vor: Es wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das auf bestehenden Modellen für Wissensbrokering beruht. Erste Grundlage für das System sind die Aktivitäten des Wissensbrokerings, die Rycroft-Smith (2022) aus der Forschungsliteratur in ihrer narrativen Forschungssynthese identifiziert hat. Ergänzt wurden diese um weitere Frameworks, konkret um Coopers Funktionen von Wissensbrokering (2014) sowie Wards Rahmenmodell für Wissensmobilisation (2017). Aus diesen Frameworks ließen sich 17 verschiedene Transferaktivitäten für Wissensbrokering unterscheiden, nach denen die Portale untersucht und klassifiziert wurden (Tab. 1).

Tabelle 1: Transferaktivitäten für Wissensbrokering

Transferaktivität	Beispiel
Bedarfsanalyse der Nutzenden	Durchführung von Nutzungsforschung; Broker*in ist Teil der Nutzercommunity
Beschaffung/Auswahl von qualitativ hochwertigem Wissen	Forschungsergebnisse, Praxiserfahrung, Fachwissen
Bereitstellung technischer Unterstützung/Support	Unterstützung bei der Suche nach Wissen, Bereitstellung von Dienstleistungen zur Umsetzung von Wissen in die Praxis, technische Unterstützung bei der Nutzung computergestützter Informationssysteme
Umwandlung von Forschungserkenntnissen in verschiedene Formate	Forschungszusammenfassungen, Forschungsberichte, Zusammenfassungen für Führungskräfte, Executive Summary, Systematic Reviews, Referenzlisten, (annotierte) Bibliografien, politische Berichte oder Briefings, Informationsblätter, Konzeptpapiere, Begriffe/Glossare, forschungsbasierte FAQs
Übersetzung von Wissen in eine zugänglichere Sprache	Begriffe/Glossare, Forschungstexte in einfacher Sprache, Toolkits basierend auf Forschung, Blogartikel, Interview
Visualisierung/Kartierung von Wissen	Videos, Podcasts, YouTube, PowerPoint-Präsentationen (PPTs), interaktive Karten
Evaluation oder Wirkungsmessung von Wissen	Veränderung institutioneller Praktiken, reduzierte Kosten, Veränderung der kulturellen Relevanz, politischer Wandel, Veränderung der Praxis, Veränderung der Einstellung
Förderung von Diskussion über Wissen	runder Tisch, Foren, Online-Diskussionsgruppen, World Café, Fishbowl-Diskussion, Panel/Talk
Entwicklung von Produkten/Programmen oder Veröffentlichung von Materialien	Toolkits für Praktiker*innen, praktische Leitfäden zur Integration von Forschung in Politik und Praxis, Online-Tutorials, Online-Multimedia-Tutorials, begleitende Ressourcen
Verteilung/Verbreitung von Wissen	Konferenz/Symposium/Webinar/Training/Workshop, Produkte von Konferenzen oder Symposien (Zusammenfassungen, Poster, Präsentationen), E-Bulletins, Newsletter per E-Mail, Mailingliste (Listserv), RSS-Feed, durchsuchbare Datenbanken von Forschenden und/oder Organisationen mit Informationen zu Themen und Ressourcen, um Ressourcen und Expertise zu finden, Social-Media-Outputs und Aktivitäten, Online-Forum, Pressemitteilung, Zeitungsartikel, Radio, Podcast, Fernsehen, Podiumsdiskussionen, Blog, Informationssysteme, Datenbanken im Bereich Bildung, Webseiten, Dienste zur Synthese von Evidenz
Sicherstellen, dass Wissen genutzt/angewendet wird	Programme mit Folgeaktivitäten, wie beispielsweise Besuche im Klassenzimmer
Förderung von Partnerschaften/Unterstützung von Beziehungen	Förderung von bedeutungsvollem persönlichem Dialog

Transferaktivität	Beispiel
Unterstützung bei der kritischen Auseinandersetzung mit Wissen	Erwerb von Wissen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit Forschungsmethoden, Förderung der Informationskompetenz, interaktives Lernen und Co-Produktionsprojekte, partizipative Forschungsprojekte, Forschung kritisch bewerten und Praxis gezielt hinterfragen lernen, Citizen Science
Aufbau von Kapazitäten für gemeinsame Arbeit	Schaffung einer Umgebung für multidirektionales Lernen, Einrichtung von Lernräumen, Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven und vielfältiger Formen von Fachwissen der Gemeinschaftsmitglieder, Verbesserung von Fähigkeiten beim Aufbau bedeutungsvoller Beziehungen
Identifikation von Wissenslücken/ Initiierung neuer Forschung	Systematic Reviews, Initiierung von Forschung mit Informationen und Datenbanken, die verschiedene Wissensformen miteinander verbinden, Projekte/Aktivitäten/Forschung zur Wissensübertragung
Explizite Fokussierung auf tiefgehendes, themenspezifisches Wissen	Materialien zur Bewusstseinsbildung, Anstoß zur Diskussion über ein Thema, Materialien, die ein Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten
Abbau von Barrieren für Gleichheit und Inklusion	Zugänglichkeit von Informationssystemen, Einbeziehung marginalisierter Gruppen in Aktivitäten, Behandlung marginalisierter Themen

Die staatlich geförderten Bildungsportale in der Schweiz, Deutschland und Frankreich wurden durch historische Internetarbeit, durch Übersichtsseiten und Studien aus der Anfangsphase der Bildungsportalebewegung ermittelt. Mit dem Internet Archive <https://archive.org> ließen sich die seit den 1990er Jahren existierenden Portale identifizieren bzw. deren Nachfolgeportale recherchieren.

Für Deutschland übernimmt die Informationsaufgabe immer noch der Deutsche Bildungsserver <https://www.bildungsserver.de>; in Frankreich ist sie von den ursprünglichen Portalen Scérén und Éducasources auf <https://www.reseau-canope.fr> übergegangen und in der Schweiz von <https://www.educa.ch> auf <https://www.zebis.ch>. Die untersuchten Informationssysteme in Deutschland und Frankreich stellen über 30 weitere Portale und Dienste zur Verfügung, die ebenfalls in die Auswertungsliste aufgenommen wurden, da sie auf den Startseiten des Hauptportals verlinkt waren. Für die Schweiz mussten jedoch noch weitere Portale anderer Anbieter ergänzt werden (<https://educ.ethz.ch>, <https://www.edubs.ch>, <https://www.berufsbildung.ch>), da das frühere zentrale Bildungsportal seinen Schwerpunkt verlagert hat. Diese wurden durch Internetrecherchen ermittelt.

Eine Auswertung der Gesamtportale war aufgrund ihres immensen Umfangs nicht möglich. Der Deutsche Bildungsserver allein umfasst über 5.000 Seiten und beinhaltet über 100.000 Datensätze. Deshalb mussten aussagekräftige Analyseinheiten ausgewählt werden, auf die sich das Kategoriensystem anwenden lässt.

Als erstes wurde dafür die Haupt-Landingpage ausgewählt, dann alle von dort verlinkten Unterseiten sowie die im Menü verlinkten Unterseiten. Dann wurde eine exemplarische Suche auf allen Portalen nach dem Thema „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ in der entsprechenden Sprache durchgeführt. Diese Suchtrefferseite sowie alle dort verzeichneten Angebote wurden anschließend ausgewertet. Die Autorinnen nahmen die Klassifikation der Analyseeinheiten nach dem Kategoriensystem unabhängig voneinander vor. Die Auswertung erfolgte in einem kooperativen Prozess, bei dem sowohl Übereinstimmungen als auch Abweichungen in der Klassifikation als Sprungbrett für Analyse und Ergebnisfindung dienten.

### 3 Ergebnisse

Die Analyse der Bildungsportale zeigt ähnliche Transferaktivitäten in den verschiedenen Ländern. Dadurch steht in der Ergebnispräsentation weniger der Ländervergleich im Vordergrund als die übergreifenden Ausprägungen von Transferaktivitäten in den Informationssystemen. Vier zentrale Aufgaben und Besonderheiten von Bildungsportalen im Transferprozess ließen sich in der Analyse identifizieren.

#### 3.1 Kuratierung qualitätvoller Wissensquellen

Die zentrale Transferaktivität der Bildungsportale ist die Auswahl und Kuratierung von Wissensquellen. Rycroft-Smith (2002, S. 12) weist daraufhin, dass dieser kuratierenden Aktivität nur selten Tribut gezollt wird, obwohl die Auswahl von Wissen eine wichtige Voraussetzung für Transfer ist, da ein erschwerter Zugang zu adäquaten Wissensquellen als eine Hürde für Transfer anzusehen ist. Im Transfermodell von Ward (2017, S. 484) wird dieses Wissen unterteilt in Forschungswissen, Praxiswissen und Erfahrungen. Bei der Analyse der Bildungsportale trat deutlich zutage, dass die Bereitstellung von qualitativem Wissen zwar Hauptaufgabe der Systeme ist, diese aber auf einem sehr breiten Verständnis von Wissen basiert: Forschungswissen ist nur eine der Quellen, aus denen die Wissensbestände bezogen werden, eine weitere maßgebliche Quelle ist die Bildungspraxis. Die untersuchten Bildungsportale bieten u. a. kuratierte Informationen zu Institutionen und Akteur\*innen der Bildung; Sammlungen von Kursen und Fortbildungen; Übersichten über Publikationen, Websites und Lehr- und Lernmaterial; Hinweise zu Bildungstechnologien und Tools für den digitalen Unterricht; Auskünfte über Veranstaltungen; Datenbanken zu Projekten, Gesetzen und Vorschriften, Wettbewerben; aktuelle Nachrichten zu verschiedenen Bildungssektoren; Jobbörsen und Stellenmärkte und vieles mehr. Dieses

übergreifende Verständnis von Wissen zeigt sich auch in weiteren Aspekten der durchgeführten Bildungsportalanalyse.

Neben der Sammlung ist die Verbreitung von Wissen (vgl. Rycroff-Smith 2022 zit. n. Cooper 2014, S. 19; Ward 2017, S. 485) eine weitere identifizierte Transferaktivität für Wissensbroker\*innen. Sie wird auch von den Bildungsportalen durchgeführt, u. a. durch Veranstaltungen wie Konferenzen, Webinaren, Trainings und Workshops, aber auch durch digitale Formate wie Newsletter, RSS-Feeds, Datenbanken, Social-Media-Outputs, Online-Foren sowie klassische Formate der Wissenschaftskommunikation wie Pressemitteilungen, Zeitungsartikel und Radio, Podcasts und Blogs. Bildungsportale wenden also ausdifferenzierte Disseminationsstrategien an, um das gesammelte Wissen zu verbreiten.

In Frankreich liegt neben dem Sammeln und der Dissemination von Wissen ein weiterer Schwerpunkt auf der Produktion und Verbreitung von selbst erstellten Wissensinhalten wie Erklärfilmen, Fortbildungen und Webinaren für Lehrkräfte. Im Unterschied zu Deutschland und der Schweiz ist das Bildungssystem im Frankreich zentralistisch organisiert, wodurch übergeordnete Stellen wie Réseau Canopé auch Fortbildungen anbieten können. In den anderen beiden Ländern ist die Lehrkräftefortbildung föderal strukturiert, sodass übergeordnete Informationssysteme auf Fortbildungen zwar hinweisen, diese aber nur sehr eingeschränkt selbst entwickeln und durchführen können. Bei der Analyse von ausgewählten Fortbildungen von Réseau Canopé zeigt sich ebenfalls ein breit gefächterter Begriff von Wissen. Neben Webinaren und Schulungen, die Forschende durchführen, liegt auch hier ein großer Schwerpunkt auf dem Transfer von der Praxis in die Praxis. Darunter fallen u. a. kurze Erklärvideos mit Lehrkräften oder Unterrichtsvideos aus dem Klassenraum, die dann von Lehrkräften kommentiert und eingeordnet werden.

Mit dem Sammeln, Verbreiten und der Produktion von qualitativem Wissen generieren die Bildungsportale einen großen Pool von verschiedenen Wissensobjekten aus allen Bildungsbereichen – nicht nur aus der Forschung. Damit schaffen sie einen Zugang zu Wissen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern und eine erste Voraussetzung für einen Transfer, der sich aus der Dualität von Forschung und Praxis löst und in verschiedene Richtungen entfalten kann.

### **3.2 Nutzerzentrierte Wissenspräsentation**

Transfer zwischen Forschung und Praxis wurde lange Zeit als Wissensübermittlung von der Forschung in die Praxis gesehen. In der Transferforschung hat sich diese Einbahnstraße vielerorts als Sackgasse entpuppt (vgl. Fischer/Kolleck 2023). Reziproke oder ko-konstruktive Formate des Transfers, die in den letzten Jahren erprobt und beforscht wurden, zeigen sich als wesentlich wirkungsvoller (vgl. Rycroff-Smith 2022, S. 26 f.). Diese Ansätze beziehen die Praxis und weitere

Akteur\*innen in die Forschung ein, sodass ein gemeinsam erarbeitetes Wissen entsteht, das die Grenzen zwischen Produzierenden und Nutzenden verwischt (ebd.).

Genau dies geschieht in Bildungsportalen: Dort verwischen die Grenzen, denn sie werden nicht markiert. Es gibt keine Metadatenschemata oder Beschreibungen für die Herkunft des Wissens. Lediglich Daten zum\* zur Urheber\*in oder ein Link zur Quelle stehen zur Verfügung, aus denen aber nicht per se hervorgeht, ob es sich um Praxiswissen oder Forschungswissen handelt. Hierfür sind weitere Recherchen nötig, z. B. ob Urheber\*innen von Materialien Universitätsangehörige oder Lehrkräfte sind. Ebenso ließen sich keine Filter oder Browserfunktionen finden, mit denen sich die Wissensobjekte nach ihrer Herkunft aus Forschung, Praxis oder Administration (z. B. Forschungsberichte, Best-Practice-Handreichungen, durch Forschung evaluierte Bildungsprogramme etc.) durchsuchen lassen. Transfer zwischen Praxis und Forschung wird in den Systemen nur in wenigen Fällen explizit thematisiert und mit klar dafür deklarierten Aktivitäten adressiert, meist als eigenes Portal, z. B. das Lernzentrum ETCH in der Schweiz, oder als Subbereich, wie z. B. bei Réseau Canopé der Bereich „Que dit la Recherche“. Die Präsentation der Wissensinhalte ist in Bildungsportalen ganz auf deren Gebrauch ausgelegt. Damit setzen die Portale einen zentralen Aspekt von Informationsqualität um, die sogenannte Nutzerorientierung (vgl. Fahrer/Schuster 2024, S. 3). Ihre Informationsarchitektur richtet sich nach dem Nutzungsbedarf der bereitgestellten Information. Das bedeutet beispielsweise, dass die Informationen nach Nutzungsgruppen oder Themen geordnet sind, die Informationsbedarf haben bzw. für die ein Bedarf besteht.

Was bedeutet diese Nicht-Kennzeichnung der Wissensherkunft und die auf Gebrauch ausgelegte Informationsarchitektur für die Rolle der Bildungsportale als Intermediär\*innen? Auf der einen Seite könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Wirkung von Transfer dadurch geschmälert wird. Denn Transferaktivitäten bauen nicht nur Brücken, sondern machen zugleich sichtbar, was trennt, um dann zielgerichteter die Trennung überwinden zu können. In dieser Argumentationslinie kann die Nicht-Kennzeichnung der Grenzen in der Informationspräsentation der Portale als eine verpasste Chance gesehen werden, Transfer zu stärken, indem das kuratierte Wissen auf seine Entstehungsbedingungen rückbezogen wird.

Auf der anderen Seite lässt sich das unmarkierte Nebeneinander von Wissensquellen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Bildung als Anerkennung der generellen Hierarchiefreiheit von Wissen deuten. Ausschlaggebend ist also nicht die Herkunft des Wissens, sondern nur seine Einsatzmöglichkeiten. Über diese urteilen Nutzende selbst, indem sie aus den gesammelten und kuratierten Wissensquellen die passenden für den jeweiligen Kontext auswählen. In der Folge können Forschende praxisbasiertes Wissen rezipieren, während Praktiker\*innen zu Rezipient\*innen wissenschaftlicher Erkenntnisse werden. Die Strukturierung

und Aufbereitung der Daten gibt eine Hilfestellung für die jeweilige Kontextualisierung und bietet darin Transfer durch Informatisierung. Digitale Plattformen lösen durch diese individuelle und multidirektionalen Nutzungsangebote ihren Anspruch als Wissensbroker ein.

### 3.3 Niedrigschwelliger und partizipativer Zugang zu Wissen

Transferaktivitäten, die eine Transformation von Wissen in eine zugänglichere Sprache und Formate anstreben wie z. B. Interviews oder Policy Briefs (vgl. Rycroff-Smith 2022 zit. n. Cooper 2014, S. 19), lassen sich in den Bildungsportalen in eigenen Ausprägungen finden. Auch lässt sich feststellen, dass es sich dabei nicht nur um eine Transformation von Forschungsergebnissen handelt, sondern gemäß dem multiperspektivischen Wissensmodell um aufbereitetes Wissen aus ganz verschiedenen Wissensquellen. Um Wissen zugänglicher zu gestalten, nutzen Bildungsportale Formate wie Blogs und Podcasts, Editorials und Abstracts sowie Visualisierungen und Grafiken.

Interaktive und ko-konstruktive Transferaktivitäten, bei denen Wissenschaft und Praxis in einen Austausch kommen, um voneinander zu lernen, gemeinsam zu forschen, sich Forschungskompetenzen anzueignen und Ideen auszutauschen (vgl. Ward 2017, S. 488), realisieren die Bildungsportale ebenfalls auf ihre eigene Weise. Umgesetzt werden sie u. a. in Dialog- und Diskussionsveranstaltungen, Hackathons oder in digitalen Diensten, die zum Netzwerken oder kollaborativen Arbeiten einladen, wie Repository-Funktionen für Lehrmaterialien oder Wikis. Auch diese Formate sind nicht auf Forschung und Praxis beschränkt. Zudem sind sie punktuell und meist asynchron, sodass die soziale und relationale Rolle des Transfers hier nicht ausgeschöpft wird.

Den Anspruch, eine aktive Auseinandersetzung mit Wissen anzuregen, wofür etwa Formate wie Research Literacy oder Citizen Science als Beispiele gelten können (vgl. Rycroff-Smith 2022, S. 21), lösen Bildungsportale durch digitale Partizipationsmöglichkeiten ein. Zu den partizipativen Funktionen gehört, dass Nutzende Vorschläge zu Ressourcen, Veranstaltungen, Schulungen oder generell bestimmten Themen bei den Bildungsportalen einreichen können. Aus der informatischen Perspektive können auch Personalisierungsfunktionen wie die Erstellung von persönlichen Accounts oder erweiterte Suchmöglichkeiten als interaktive Transferfunktionen gerahmt werden. Sie bieten den Nutzenden die Möglichkeit, sich aktiv mit dem eigenen Informationsbedarf auseinanderzusetzen und selbstgesteuert Wissen nach den eigenen Bedarfen auszuwählen, und fördern somit, dass Nutzende Wissen nicht nur finden, sondern auch verstehen, bewerten und einordnen können.

### 3.4 Grenzen von Transfer: Evaluierung von Transfer und Initiierung neuer Forschung

Auch wenn Bildungsportale, wie in den vorherigen Abschnitten gesehen, vielfältiges Potenzial für Transfer bieten, so sind sie in manchen Transferkategorien doch begrenzt. Bildungsportale erreichen Grenzen, wenn es darum geht, sicherzustellen, dass Wissen genutzt und angewendet wird und dadurch eine Wirkung erzielt. Beispiele für solche Aktivitäten des Wissensbrokerings sind etwa Transferprogramme, die Unterrichtsbesuche vorsehen oder eine Impactmessung, die Veränderungen bei institutionellen Praktiken oder persönlicher Einstellungen misst. Diese Art von Transfer ist in der Regel eine Aufgabe von Forschungs- und Implementationsprojekten. Bildungsportale legen ihren Fokus aber auf die Bereitstellung von Wissen und Materialien, deren aktive Nutzung in den untersuchten Portalen nicht sichtbar nachvollzogen wird. Selbst wenn Portale Umfragen durchführen, konzentrieren sich diese meist auf die Nutzung und Bewertung von Portalen selbst und nehmen weniger die Wirkungen der dort bereitgestellten Wissensobjekte in den Blick (vgl. Fahrer/Wilmers/Rittberger 2022, S. 9). Die Identifizierung von Wissenslücken zur Initiierung neuer Forschung war ebenfalls keine Transferaktivität der untersuchten Bildungsportale. Bildungsportale adressieren durchaus Lücken, aber meist im Horizont des eigenen Angebots. So werden Nutzende etwa eingeladen, fehlende Ressourcen zu melden.

## 4 Fazit

Eine inhaltsbasierte Analyse von Bildungsportalen in Deutschland, Frankreich und der Schweiz zeigt eine breite Palette an Transferaktivitäten von Wissensbrokerings, die von diesen Informationsinfrastrukturen durchgeführt werden. Ihre Haupttätigkeit im Transferkontext ist die Informatisierung, die in der Selektion, Strukturierung, Dissemination und Produktion von qualitätsvollen Wissensquellen besteht. Daneben bieten die Bildungsportale Formate wie Blogs, Podcasts und Visualisierungen, mit denen Wissen zugänglich aufbereitet wird. Austausch von Wissen über Arbeitsfelder der Bildung hinweg wird mit verschiedenen Austauschformaten umgesetzt und die Auseinandersetzung mit Wissen über informatorische Partizipationsmöglichkeiten gefördert. An ihre Grenzen stoßen Bildungsportale bei der Initiierung von Implementation von Wissen und der Evaluierung des Impacts sowie der Identifizierung von Wissenslücken zur Initiierung neuer Forschung. Bei all den Transferaktivitäten tritt eine Besonderheit der Bildungsportale hervor: Der Transfer ist nicht auf Forschung und Praxis beschränkt, sondern umfasst auch Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft. Realisiert wird dieser Rundumblick durch die Sammlung von verschiedenen Wissensquellen, die in der Wissenspräsentation unklassifiziert

nebeneinanderstehen. Hierin offenbaren die Bildungsportale eine multidimensionale Perspektive auf Wissensbestände, die von der Nutzung des Wissens her motiviert ist.

Aus dieser Untersuchung lassen sich Implikationen für Bildungsportale ableiten. So könnte etwa die systematische Angabe der Quellenherkunft – beispielsweise in Form eines zusätzlichen Metadatenfeldes – den Qualitätsanspruch der Portale unterstreichen und deren Verlässlichkeit sichtbar machen. Ebenso sinnvoll erscheint eine Intensivierung der Aktivitäten, die den Austausch innerhalb der Online-Communities fördern, die die Portale nutzen. Zwar bieten viele Portale bereits Schulungen, Trainings und andere Formate an, doch sind diese häufig zeitlich und thematisch begrenzt. Eine stärkere, nachhaltige Vernetzung von Bildungsforschung, Bildungspraxis und -politik im Rahmen stabiler Communities wäre ein vielversprechender nächster Schritt. Für die Bildungsforschung wiederum bieten Bildungsportale die Möglichkeit, ihre Aktivitäten für die Praxis sichtbar zu machen, etwa indem sie diese in Interviews oder Blogartikeln vorstellen. Diese Aktivitäten sollten sich vom nutzungsorientierten Ansatz der Bildungsportale leiten lassen und die eigene Forschung gebrauchtorientiert aufbereiten. Realisieren ließe sich dies dadurch, den praktischen Einsatz der Forschungserkenntnisse in den Vordergrund zu stellen, Antworten auf konkrete Praxisfragen zu geben oder Handreichungen für den Unterricht bzw. Handlungsleitfäden anzubieten. Für die Transferforschung lässt sich festhalten, dass Bildungsportale nicht bloße Disseminationsstrukturen sind, sondern ein eigenes Transferfeld bearbeiten, das von einem enthierarchisierenden und multiperspektivischen Ansatz auf Wissen geprägt ist, bei dem die Nutzung des Wissens vor dessen Herkunft rangiert. Mit diesem gestalten Bildungsportale die Bildungsinformationslandschaft in Europa mit und wirken als Wissensbroker im Transferprozess.

## Literatur

- Basler Bildungsserver eduBS (o. J.): Website. <https://www.edubs.ch> (Abfrage: 21.05.2025).
- Bernhard-Skala, Christian/Sonnenmoser, Anne/Tombeil, Anne-Sophie (2024): Digitale Plattformen als Enabler für hybriden Wissenstransfer: Das Entwicklungsprojekt Connect & Collect als Beispiel aus der Arbeitsforschung. In: Schuster, Johannes/Hugo, Julia/Bremm, Nina/Koll-eck, Nina/Zala-Mezö, Enikő (Hrsg.): Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer: Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 143–158. <https://doi.org/10.25656/01:28302>
- berufsbildung.ch (o. J.): Website. <https://www.berufsbildung.ch> (Abfrage: 21.05.2025).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Qualitätsförderung Schule (2023): Strukturen für einen gelingenden Dialog zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis – die Transferstelle. Interview mit Prof. Dr. Katharina Scheiter. In: Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kompetenzverbund lernen:digital. Berlin: BMBF, S. 6–7. <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/>

- 846628\_Kompetenzzentren\_fuer\_digitales\_und\_digital\_gestuetztes\_Unterrichten.pdf?\_blob=publicationFile&v=2 (Abfrage: 16.05.2025).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Uber-das-Programm-1712.html> (Abfrage: 16.05.2025).
- Cooper, Amanda (2014): Knowledge mobilisation in education across Canada: a cross-case analysis of 44 research brokering organisations. In: *Evidence & Policy*, 10, 1, S. 29–59. <https://doi.org/10.1332/174426413X662806>
- Desoye, Anna Katharina / Diederichs, Tamara (Hrsg.) (2023): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Deutscher Bildungsserver (o. J.): Website. <https://www.bildungsserver.de> (Abfrage: 21.05.2025).
- Educa (o. J.): Website. <https://www.educa.ch> (Abfrage: 21.05.2025).
- EducETH – ETH-Kompetenzzentrum für Lehren und Lernen (o. J.): Website. <https://educ.ethz.ch> (Abfrage: 21.05.2025).
- Fahrer, Sigrid (2023): Der Backlink als Indikator für Wissenstransfer in Infrastrukturen: Eine explorative Studie am Deutschen Bildungsserver (DBS). In: *Information – Wissenschaft & Praxis*, 74, 5–6, S. 313–322. <https://doi.org/10.1515/iwp-2023-2008>
- Fahrer, Sigrid / Schuster, Alexander (2024): Die Nutzenden im Mittelpunkt. Leitfaden für mehr Nutzungsorientierung in Forschungs- und Informationsinfrastrukturen. Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://dx.doi.org/10.25657/02:30536>
- Fahrer, Sigrid / Wilmers, Annika / Rittberger, Marc (2022): Wissenstransfer in der Bildungsinformation: Forschungssynthesen und Bildungsportale als Transferwege. In: *Bildungsforschung*, 22, 2, o. S. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.891>
- Fischer, Luise / Kolleck, Nina (2023): Dialog für kulturelle Bildung. Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. In: Harnisch-Schreiber, Elke / Hartmann, Anne / Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle / Scheuer, Julian / Unterberg, Lisa (Hrsg.): *Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed, S. 183–208. <https://doi.org/10.25656/01:26108>
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1,1, S. 7–20.
- Hartong, Sigrid / Decuyper, Mathias (2023): Platformed professional(itie)s and the ongoing digital transformation of education. In: *Tertium Comparationis*, 29, 1, S. 1–21. <https://doi.org/10.31244/tc.2023.01.01>
- Herring, Susan (2009): Web Content Analysis: Expanding the Paradigm. In: Hunsinger, Jeremy / Klastrup, Lisabeth / Allen, Matthew (Hrsg.): *International Handbook of Internet Research*. Dordrecht: Springer, S. 233–249. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9789-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9789-8_14)
- Internet Archive (o. J.): Website. <https://archive.org> (Abfrage: 21.05.2025).
- Kos, Olaf / Lehmann, Rainer / Brenstein, Elke (2005): *Bildungsportale – Wegweiser im Netz. Gestaltung – Nutzung – Evaluation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kuhlen, Rainer (1989): Pragmatischer Mehrwert von Information. Sprachspiele mit informationswissenschaftlichen Grundbegriffen. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-247844> (Abfrage: 21.05.2025).
- MacMahon, Stephanie / Leggett, Jack / Carroll, Annemaree (2022): Partnering to learn: A collaborative approach to research translation for educators and researchers. In: *Mind, Brain, and Education*, 16, 2, S. 79–88. <https://doi.org/10.1111/mbe.12317>
- Malin, Joel R. / Brown, Chris / Şt. Trubceac, Angela (2020): Educational brokerage and knowledge mobilization in the United States: Who, what, why, how? In: Malin, Joel R. / Brown, Chris (Hrsg.): *The role of knowledge brokers in education: Connecting the dots between research and practice*. London: Routledge, S. 13–26.

- Mohajerzad, Hadjar/Krzeminski, Lena/Schrader, Josef (2022): Wenn Bildungsforschende an Praktiker\*innen vermitteln: Praxisorientierte Zeitschriften als Kanal für Wissenschaftskommunikation. In: *Bildungsforschung*, 2, S. 1–20. <https://doi.org/10.25656/01:25490>
- Réseau Canopé (o. J.): Website. <https://www.reseau-canope.fr> (Abfrage: 21.05.2025).
- Rycroft-Smith, Lucy (2022): Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? In: *Review of Education*, 10, 1, o. S., Artikel e3341. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Ward, Vicky (2017): Why, whose, what and how? A framework for knowledge mobilisers. In: *Evidence and Policy*, 13, 3, S. 477–497. <https://doi.org/10.1332/174426416X14634763278725>
- Zebis – Portal für Lehrpersonen (o. J.): Website. <https://www.zebis.ch> (Abfrage: 21.05.2025).

# Transfer durch Verstehen

## Wissenschaftliche Texte für die Praxis verständlich aufbereiten

Stefanie Velten, Ulrike Preuß

**Zusammenfassung:** Wie wichtig ist sprachliche Verständlichkeit für den erfolgreichen Wissenstransfer von der Wissenschaft in die berufliche Bildungspraxis? Dieser Frage geht der Beitrag am Beispiel einer Praxisbroschüre der vom Bundesbildungsministerium geförderten Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ nach. Die Initiative verfolgte das Ziel, digitale Lehr-Lern-Instrumente zu entwickeln, die auf wissenschaftlichen Lern- und Instruktionsmodellen basieren und in der Ausbildungspraxis eingesetzt werden können. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das die Initiative begleitete, entwickelte ein Konzept, das Anforderungen für den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis formuliert. Eine zentrale Rolle spielte dabei die Kommunikation zwischen Forschung und Berufsbildungspraxis.

Im Zentrum des Beitrags steht die Erstellung der Praxisbroschüre, die die Ergebnisse und Produkte der geförderten Projekte adressatengerecht aufbereitet. Da sich die Zielgruppen (Ausbildende, Lehrkräfte und Prüfende) hinsichtlich ihres fachlichen und sprachlichen Hintergrunds unterscheiden, bestand die Herausforderung darin, komplexe wissenschaftliche Inhalte verständlich und zugleich fachlich korrekt darzustellen. Für die Überarbeitung wurde das Kremser Verständlichkeitsmodell von Lutz (2015) zugrunde gelegt, das acht Dimensionen zur Analyse und Optimierung von Texten berücksichtigt, darunter Komplexität, Einfachheit, Gliederung und Motivation. Durch sprachliche Vereinfachung, klare Strukturierung, gezielte Hervorhebungen, visuelle Unterstützung und motivierende Elemente sollte der Zugang zu den komplexen Inhalten erleichtert werden.

Eine kurze Online-Nachbefragung zeigte, dass die adressatengerechte Aufbereitung die Verständlichkeit erhöhte, wenngleich die Rücklaufquote gering blieb. Im Fazit wird betont, dass sprachliche Verständlichkeit als Schlüsselfaktor für den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse anzusehen ist. Sie trägt dazu bei, dass Akteure der Berufsbildung Innovationen besser einschätzen und in ihre Praxis integrieren können. Neben Printprodukten sind für einen nachhaltigen Wissenstransfer jedoch auch interaktive Formate erforderlich, die einen Austausch „auf Augenhöhe“ zwischen Wissenschaft und Praxis fördern.

**Schlagwörter:** Wissenschaftskommunikation, Textverständlichkeit, ASCOT+, Kremser Verständlichkeitsmodell, Zielgruppenorientierung

## 1 Transfer in der BMBF-Initiative ASCOT+

„Gesagt ist nicht gehört.

Gehört ist nicht verstanden.

Verstanden ist nicht einverstanden.

Einverstanden ist nicht angewandt.

Angewandt ist nicht beibehalten“

(vermutlich Konrad Lorenz, zit. n. Schemme 2017, S. 30)

Wissenschaft trägt dazu bei, die Welt um uns herum besser zu verstehen. Zudem können Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung dabei helfen, Herausforderungen in unserem beruflichen Alltag zu bewältigen und Innovationen anzustoßen – sofern sie hierin Eingang finden. Bereits 2013 wies der Wissenschaftsrat in einer Stellungnahme zum deutschen Wissenschaftssystem darauf hin, dass der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse neben Forschung und Lehre zunehmend als dritte Leistungsdimension an Bedeutung gewinnt (vgl. auch den Begriff der „Third Mission“, vgl. Roessler/Hachmeister 2021, S. 195 ff.). Gemeint ist damit auch eine „dialogische Vermittlung und Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus allen Wissenschaftsbereichen in Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik“ (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 26).

Und so waren auch Forschung *und* Transfer Ziele der Initiative ASCOT+, mit welcher das Bundesbildungsministerium<sup>1</sup> insgesamt sechs Projekte aus den Berufsfeldern gewerblich-technische, kaufmännische und Gesundheitsberufe (vgl. Lohmeyer/Velten 2019, S. 16 f.) förderte. In ASCOT+ wurden digitale Lehr-Lern-Instrumente entwickelt, mit denen Kompetenzen von Auszubildenden trainiert und gemessen werden können, sowie Angebote, um Prüfungen stärker kompetenzorientiert auszurichten. Diese – hier auch als Bildungsinnovationen (vgl. Novak/Schemme 2017, S. 9 ff.) bezeichneten – Instrumente basieren auf wissenschaftlichen Lern- und Instruktionstheorien und wurden während der Projektlaufzeiten in der beruflichen Praxis erprobt und evaluiert. Idealerweise sollten sie nach Vorstellung des Zuwendungsgebers anschließend längerfristig dort verwendet werden.

Ein interdisziplinär ausgerichtetes Projektteam des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) aus Ordnungsarbeit, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit begleitete in enger Absprache mit dem Bundesbildungsministerium die Durch-

---

1 Von 2019 bis 2023 förderte das damalige Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+.

führung der Initiative. Dabei sollte die wissenschaftliche Begleitung im BIBB nicht nur sicherstellen, dass die geförderten Projekte methodisch und inhaltlich auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau durchgeführt werden. Da ASCOT+ als „Forschungs- und Transferinitiative“ konzipiert wurde, formulierte der Mittelgeber die Erwartung, dass das in den Projekten generierte Wissen sowie die dort entwickelten Lehr-Lern-Angebote nachhaltig für die Ausbildungspraxis oder das Prüfungswesen der beruflichen Bildung nutzbar gemacht werden – was dem Verständnis eines Transfers von Innovationen nach Gräsel (2010, S. 7 ff.) nahekommt. Neben Ausbilder\*innen in Betrieben sollten Lehrkräfte an Berufsschulen sowie Prüfende und Prüfungsaufgabenerstellende profitieren. Da die ASCOT+-Initiative Projekte zu verschiedenen Berufen und Berufsbereichen umfasste, kamen die adressierten Zielgruppen zudem aus einem breiten Spektrum von Betrieben und Branchen (von Handwerksbetrieben über Industriebetriebe bis hin zu Einrichtungen des Gesundheitswesens). Mit der vom Ministerium ausgegebenen Zielsetzung sowie der Heterogenität der Zielgruppen vor Augen galt es, den konkreten *Transferprozess* in ASCOT+ zu gestalten.

Die digitalen Lehr-Lern-Angebote wurden zwar hauptsächlich an Hochschulen entwickelt, die Berufsbildungspraxis war jedoch in der Regel bereits von Projektbeginn an in unterschiedlichen Rollen beteiligt: als Verbund- und Kooperationspartnerin sowie für Erprobungen und Feedbacks; es sollte „ein kontinuierlicher, interaktiver und iterativer Austauschprozess zwischen den Akteur\*innen aus Wissenschaft, Praxis und Politik“ entstehen (Rüschhoff/Velten 2021, S. 11). Um diesen wirkungsvoll zu unterstützen, entwickelten wir im BIBB ein Konzept, das zentrale Anforderungen an den Transferprozess beschreibt. Dazu wurden auf der Basis einer Literaturanalyse zentrale Kriterien aus etablierten Ansätzen und Modellen abgeleitet, wie beispielsweise der Diffusionsforschung, der Implementationsforschung, der Modellversuchsforschung und dem Change-Management. Sie wurden um Einschätzungen von Berufsexpert\*innen ergänzt. Wir verdichteten die gesammelten Kriterien zu insgesamt fünf Dimensionen, von denen eine die Kommunikation zwischen den beteiligten Forschenden und den verschiedenen Zielgruppen der Berufsbildungspraxis und -politik adressierte. Diese Dimension umfasst den Einsatz einer allgemein verständlichen Sprache (vgl. Velten 2024, S. 18).

Auch Diederichs und Desoye (2023) heben in ihrer erziehungswissenschaftlichen Konzeption des Transferbegriffs als Übertragungs- und Verständigungsprozess die *kommunikative Leistung* hervor, die Forschende erbringen müssen, um mit der Praxis in einen Austausch zu treten und wissenschaftliches Wissen zugänglich zu machen (ebd., S. 13 ff.).

Im vorliegenden Beitrag möchten wir am Beispiel einer Praxisbroschüre, die die Ergebnisse und Produkte der ASCOT+-Initiative bündelt, eine Möglichkeit aufzeigen, wie wissenschaftliche Texte für Zielgruppen aus der Berufsbildungspraxis aufbereitet werden können. Dazu stellen wir in Abschnitt 2 zunächst dar,

wie wir bei der praktischen Bearbeitung der Broschüre vorgegangen sind. In Abschnitt 3 klären wir den Begriff des *Verstehens* und gehen kurz auf wichtige Modelle der Textverständlichkeitsforschung ein. Abschnitt 4 zeichnet unseren konkreten Überarbeitungs- und Übersetzungsprozess für die Erstellung der Praxisbroschüre nach, den wir auf Basis des *Kremser Verständlichkeitsmodells* von Lutz (2015, S. 235 ff.) reflektieren. Abschnitt 4.3 fasst die Ergebnisse einer Online-Befragung von Praxisvertreter\*innen zur Verständlichkeit der Praxisbroschüre zusammen. In Abschnitt 5 reflektieren wir unser Vorgehen und ziehen Schlussfolgerungen zur Bedeutung von (Text-)Verständlichkeit für den Wissenstransfer von der Forschung in die (Berufsbildungs-)Praxis.

## 2 Bearbeitungsprozess: Erstellung einer Praxisbroschüre

Zum Ende der ASCOT+-Initiative sollten die von den Forschenden entwickelten Lehr-Lern-Angebote sowie die aus ihren Studien abgeleiteten Erkenntnisse in einer Publikation – der ASCOT+-Praxisbroschüre – gebündelt werden. Hierfür lieferten die Projektbeteiligten Textbeiträge, die größtenteils in Wissenschaftssprache<sup>2</sup> verfasst waren. Die Praxisbroschüre richtet sich an Personen aus der Ausbildungs- und Prüfungspraxis, die – wie in Abschnitt 1 erwähnt –, eine heterogene Gruppe bilden (vgl. Pätzold 2013, S. 46). Auszubildende sind zunächst Fachkräfte, die sich in einem Betrieb um Auszubildende kümmern. Während bis 2008 dafür überwiegend die berufliche Erfahrung als Facharbeiter\*in ausreichte, müssen sie heute zusätzliche fachliche und pädagogische Kenntnisse nachweisen. Es gibt neuere Hinweise darauf, dass Beschäftigte mit Ausbildungsfunktion eher bestrebt sind, ihre Qualifikation zu verbessern (vgl. Bahl/Ebbinghaus/Kupfer 2025, S. 14). Prüfende in der beruflichen Bildung sind in der Regel entweder Ausbildungskräfte oder Lehrkräfte in Berufsschulen, die sich für die ehrenamtliche Tätigkeit weitere diagnostische Kompetenzen und rechtliches Wissen aneignen. Auch wenn angenommen werden kann, dass Auszubildende und Prüfen-

---

2 Jede (Wissenschafts-)Disziplin verwendet andere Fachbegriffe, doch die *allgemeine Wissenschaftssprache* (AWS) bildet „denjenigen Anteil der für wissenschaftliche Zwecke verwendeten Sprache, der in allen Fächern bekannt, verwendbar und – mehr oder weniger frequent – auch im Gebrauch ist“ (vgl. Graefen 2001, S. 191). Die AWS kann durch bestimmte Merkmale charakterisiert werden (vgl. Targońska 2019, S. 263): Es wird häufig ein Nominalstil verwendet, der mit schwachen Verben ohne eigene Sinnbedeutung, wie „durchführen“ oder „erfolgen“, einhergeht. Ebenso finden sich häufig verschachtelte Sätze, nominal-verbale Konstruktionen (z. B. „Bestätigung finden“) und adjektivische Einfügungen (z. B. „glaubhaft machen“) (vgl. Beneš 1966, S. 28 ff.). Charakteristisch sind auch Passivkonstruktionen, in denen nicht das handelnde Subjekt, sondern das Objekt sprachlich in den Vordergrund gerückt wird. Zudem lassen sich weitere sprachliche Muster unterscheiden, die sich auf wissenschaftliches Handeln wie beispielsweise das methodische Vorgehen beziehen (vgl. Bromme 2018, S. 167 ff.).

de an (Weiter-)Bildung interessiert sind, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass sie mit Wissenschaftssprache vertraut sind.

Unser Ansatzpunkt war daher, das in den Projekten generierte Wissen so aufzubereiten, dass es für die Zielgruppen verständlich und damit nutzbar ist: Wir „übersetzten“ die bei Forschenden verbreitete Wissenschaftssprache für die verschiedenen Kommunikationsangebote und passten die Strukturierung sowie die Schwerpunktsetzung der uns zur Verfügung gestellten Informationen an die – vermuteten – Interessen der Zielgruppen an.

Die Texte für die Praxisbroschüre bearbeiteten wir in einem mehrschrittigen Verfahren; wir bereinigten sie um Redundanzen, markierten die aus unserer Sicht zentralen und für die Zielgruppen relevanten Informationen und übertrugen sie in eine Struktur, die die „Produkte“, d. h. die entwickelten Bildungsinnovationen, in den Mittelpunkt rückte.

Um sowohl Über- als auch Unterforderung zu vermeiden, wurde der heterogene Wissenshorizont der Zielgruppen kontinuierlich berücksichtigt. Auch der weitere Überarbeitungsprozess nach dem Kremser Verständlichkeitsmodell, den wir ab Abschnitt 4 beschreiben, zielte darauf ab, das Verständnis der Zielgruppe und damit den Wissenstransfer zu fördern.

### 3 Theoretischer Hintergrund zur Textverständlichkeit

Der Begriff *Verstehen* kann sich sowohl auf den Prozess der Informationsverarbeitung als auch auf dessen Ergebnis beziehen. Verstehen geht damit einher, dass eine Person ein oder mehrere innere Abbilder, oft als mentale Modelle bezeichnet, eines Sachverhalts entwirft, welche strukturelle Übereinstimmungen mit der Realität aufweisen (Schnotz 1994, S. 158 f.). Diese inneren Modelle können unterschiedliche Darstellungsperspektiven und Detaillierungsgrade umfassen. Mentale Modelle ermöglichen es, Aussagen zu (Ursache-Wirkungs-)Zusammenhängen zu machen und Handlungen mental vor dem „geistigen Auge“ ablaufen zu lassen. Grundsätzlich führt das Lesen eines Textes jedoch nicht bei jeder Person zum Aufbau desselben mentalen Modells. Vielmehr konstruiert sich jeder und jede Leser\*in ein eigenes individuelles Modell, indem die Informationen aus dem Text mit dem Hintergrundwissen aus dem Langzeitgedächtnis angereichert werden (vgl. Schnotz 2003, zit. n. Friedrich 2017, S. 34). Konnte der oder die Leser\*in eines Textes daraufhin kein korrektes mentales Modell aufbauen, liegt Missverstehen vor.

Die kognitionspsychologische Forschung beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit der Frage, wie Texte verarbeitet werden und zu einer mentalen Repräsentation führen. Es gibt verschiedene Modelle zur Textverarbeitung, die thematisieren, wie lineare Textinhalte im Arbeitsgedächtnis verarbeitet und mit Wissen aus dem Langzeitgedächtnis verknüpft werden. Eines davon ist das zyklische Modell

der Textverarbeitung von Kintsch und van Dijk (vgl. 1978, zit. n. Friedrich 2017, S. 36 ff.), das später durch das Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch (vgl. Kintsch 1988; Friedrich 2017, S. 45 ff.) abgelöst wurde. Aus diesen Modellen schlussfolgerten die Autoren, dass Textverständlichkeit das Ergebnis einer Text-Leser-Interaktion darstellt. Auch die psychologische Verständlichkeitsforschung zielt darauf ab, die Verarbeitungsprozesse der Leser\*innen zu berücksichtigen und auf dieser Basis Verständlichkeitsmerkmale abzuleiten. Dabei wurde die Bedeutung individueller Merkmale wie beispielsweise kognitiver Voraussetzungen und Erwartungen der Leser\*innen für das Textverstehen betont (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 80 ff.).

Verschiedene Verständlichkeitsmodelle verfolgen dagegen zunächst den Ansatz, auf der Ebene des Textes Verständlichkeit zu erreichen. Der zu verarbeitende Text soll durch konkrete Maßnahmen optimiert werden, um den Leser\*innen zugänglich zu werden.

Das *Hamburger Verständlichkeitsmodell*, das Langer, Schulz von Thun und Tausch in den 1970er Jahren entwickelten (vgl. Langer/Schulz von Thun/Tausch 1974) wird bis heute in aktuellen Online-Texten und Seminaren zum Thema journalistisches Schreiben zugrunde gelegt (z. B. deutschwerkstatt.de, wortliga.de) und ist vermutlich wegen seiner Anschaulichkeit, Plausibilität und Differenzierungsfähigkeit beliebt (vgl. Lutz 2015, S. 93). Ausgehend von empirischen Untersuchungen zur Beschreibung von Texten kristallisierten die drei Wissenschaftler vier Dimensionen für die Textverständlichkeit heraus: Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzliche Stimulanz. Texte werden üblicherweise zunächst anhand einer fünfstufigen Skala für jede Dimension bewertet und anschließend optimiert. Die Autoren konnten auf Basis empirischer Untersuchungen zeigen, dass die so optimierten Texte zu einem besseren Verständnis führen (vgl. Langer/Schulz von Thun/Tausch 1974, S. 33 ff.). Das Hamburger Verständlichkeitsmodell wurde allerdings u. a. wegen seiner fehlenden theoretischen Bezüge und der unzureichenden Zielgruppenorientierung kritisiert (vgl. Lutz 2015, S. 95).

Auf der Basis theoretischer Bezüge haben verschiedene Forschende eine Reihe von Textmerkmalen identifiziert, die für das Textverstehen förderlich sind. Ausgehend von sprach-, lern- und motivationspsychologischen Theorien hat Groeben (vgl. 1978, zit. n. Christmann/Groeben 2020, S. 127 ff.) vier Dimensionen erarbeitet, die zur verständlichen Gestaltung eines Textes beitragen und den Dimensionen des Hamburger Modells ähneln. Er nennt als solche stilistische Einfachheit, semantische Redundanz, kognitive Strukturierung und motivationale Stimulanz: Die Verwendung kurzer Sätze und aktiver Formulierungen, geläufiger und konkreter Wörter, eine klare Strukturierung der Informationen und je nach Textsorte Wiederholungen zentraler Aussagen wirken verständlichkeitsfördernd. Schließlich kann die Aufmerksamkeit der Leser\*innen durch konzeptuelle Konflikte, die

beispielsweise durch bestimmte Fragen oder überraschende Bezüge erzeugt werden, aufrechterhalten werden (vgl. Christmann/Groeben 2020, S. 137).

Das *Kremser Verständlichkeitsmodell* von Benedikt Lutz (vgl. 2015, S. 235 ff., 2020, S. 155 ff.) führt schließlich verschiedene Ansätze zusammen: Die Vorteile des Hamburger Verständlichkeitsmodells werden mit Erkenntnissen und Modellen zusammengebracht, in denen verstärkt die Adressatenorientierung, das Zusammenspiel von Textautor\*innen und Leser\*innen sowie der Kontext Berücksichtigung finden. Das in Abbildung 1 dargestellte Modell umfasst acht Dimensionen der Textverständlichkeit, die jedoch nicht komplett unabhängig voneinander sind, sondern gewisse Überschneidungen aufweisen (vgl. Lutz 2015, S. 238). Um der Komplexität der Kommunikationssituation Rechnung zu tragen, legen wir dieses Modell der Reflexion der ASCOT+-Praxisbroschüre zugrunde.

Abbildung 1: Dimensionen der Textverständlichkeit im Kremser Modell sowie Rahmenbedingungen im Zyklus von Textproduktion, Textanalyse und Textoptimierung (eigene Darstellung nach Lutz 2015, S. 237)



#### 4 Überarbeitung der ASCOT+-Praxisbroschüre nach dem Kremser Verständlichkeitsmodell

In diesem Abschnitt zeichnen wir den konkreten Überarbeitungsprozess, den wir in Abschnitt 2 dargelegt haben, anhand der im Kremser Verständlichkeitsmodell von Lutz differenzierten Dimensionen und Rahmenbedingungen nach. Anschließend werden die Ergebnisse einer Zielgruppenbefragung skizziert, die

Aufschluss darüber geben soll, inwiefern die Zielsetzung einer verständlichen Kommunikation erreicht werden konnte.

#### 4.1 Rahmenbedingungen

Textproduktion und -rezeption sind in der Regel in einen Gesamtkontext eingebettet. Das Verständlichkeitsmodell von Lutz (2015, S. 235 ff.) formuliert verschiedene Rahmenbedingungen, zu denen u. a. die *kommunikativen Ziele* der Schreibenden und Lesenden gehören. Als weitere Bedingungen nennt Lutz die konkrete *Situation* im Prozess des Lesens und Schreibens, d. h. die Rahmenbedingungen, unter denen ein Text geschrieben und gelesen wird, *Vorwissen* und Kognition der Adressat\*innen sowie deren *Sprachkompetenz*, die Verwendung von *Fachsprache* und *Terminologie* sowie *Textsorte* und die Wahl der *Medien*.

Im Hinblick auf die *kommunikativen Ziele* der Autor\*innen nahmen wir an, dass die Projektbeteiligten aus der Wissenschaft die Absicht verfolgten, ihre Forschungsergebnisse und die entwickelten Lehr-Lern-Angebote der Berufsbildungspraxis zugänglich zu machen. Neben den beschriebenen Zielgruppen der Berufsbildungspraxis waren als Textrezipienten ebenso der Fördermittelgeber, Sozialpartner\*innen sowie andere Forschende zu erwarten. Bei der ersten Inaugenscheinnahme der für die Praxisbroschüre gelieferten Texte wurden daher weitere Kommunikationsziele und Botschaften offenbar: Den Wissenschaftler\*innen ist es wichtig, Ergebnisse zu erklären und zu zeigen, dass sie ihre Forschungsarbeit gründlich gemacht haben, d. h. auf aktuelle Problemlagen bezogen, aus etablierten theoretischen Ansätzen abgeleitet, mit angemessenen Methoden untersucht und gültige Schlussfolgerungen gezogen haben. Das zunächst ausgegebene Ziel, die Lehr-Lern-Angebote zugänglich zu machen, war damit eines unter mehreren. Hinzu kam, dass die hauptverantwortlichen Personen namentlich als Autor\*innen in der Broschüre genannt wurden. Die Botschaften dieser Gruppe sollten daher in einem gewissen Rahmen erhalten bleiben.

Von unseren Hauptzielgruppen, Auszubildenden, Prüfenden und Lehrkräften, vermuteten wir, dass sie die Erkenntnisse und Produkte aus ASCOT+ für die eigene berufliche Praxis nutzen möchten oder dies zumindest grundsätzlich in Betracht ziehen. Wir nahmen an, dass es ihnen wichtig ist, sich beim Lesen schnell zurechtzufinden und wenig Zeit für die Lektüre aufzuwenden.

Aus unserer Sicht standen damit die Ziele der Textproduzenten und die Bedürfnisse der Textrezipienten nicht in jedem Fall im Einklang. Gleichwohl ist für eine zielgruppengerechte Gestaltung der Texte ein Ausgleich der kommunikativen Ziele von Autor\*innen und Leser\*innen anzustreben (vgl. Lutz 2020, S. 156). Bei der Textbearbeitung hatten wir daher die Aufgabe, die Texte den Bedürfnissen der Hauptzielgruppe anzupassen. Um etwa die Situation im Prozess des Le-

sens zu berücksichtigen und die Erwartungshaltung der Zielgruppe nach schnell erfassbaren Informationen zu bedienen, gliederten wir die projektspezifischen Texte neu. Hinzu kam, dass wir Vorgaben des Bundesbildungsministeriums als Mittelgeber und Herausgeber der Praxisbroschüre zu erfüllen hatten – die Rahmenbedingungen *Modus und Medium* sowie in Teilen die *Textsorte* waren damit vorgegeben. Aus diesen Vorgaben resultierte die Herausforderung größerer Textersparungen, die bei manchen Texten eine Kürzung um bis zu zwei Drittel erforderlich machte.

Im Hinblick auf die *Fachsprachlichkeit* und *Terminologie* (vgl. Lutz 2015, S. 241 f.) setzten wir für beide Hauptzielgruppen eine gewisse Vertrautheit mit Begriffen aus der Berufspädagogik wie z. B. „kompetenzorientiert“, „digitale Lernumgebung“ und „authentische Aufgabe“ voraus. Prüfende, die häufig Aufgaben erstellen, sollten vermutlich bereits mit Begriffen wie „kognitiv“, „modellieren“ oder „schwierigkeitsbestimmende Merkmale“ in Kontakt gekommen sein. Ebenso haben wir die Kenntnis berufsspezifischer Begriffe bei beiden Zielgruppen vorausgesetzt: Auszubildende und Prüfende im Kfz-Bereich wissen, was Stromlaufpläne, Übergangswiderstände oder Multimeter-Messungen sind. Wer im Bereich Pflege ausbildet und prüft, kennt Belastungsfaktoren und kann sich unter „Bewältigungsstrategien“ etwas vorstellen. Bei der allgemeinen *Sprachkompetenz* der Adressat\*innen sowie deren *kognitiven Fähigkeiten* haben wir keine Einschränkungen gesehen und eine gewisse fachliche *Vorbildung* der Zielgruppe vorausgesetzt. Gleichwohl war es unser Ziel, Kommunikationsbarrieren durch eine sprachliche Vereinfachung und eine alternative Gliederung abzubauen, wie in den folgenden Abschnitten aufgezeigt wird.

## 4.2 Dimensionen

Im Folgenden reflektieren wir die Erarbeitung der Praxisbroschüre auf Grundlage der acht Dimensionen der Textverständlichkeit nach Lutz.

### Komplexität

Bei der Dimension *Komplexität* oder *Vielschichtigkeit* geht es nach Lutz (2015, S. 244 f.) um die Inhalte des zu vermittelnden Themas und die Entscheidung, in welchem Umfang und Detaillierungsgrad die Inhalte dargelegt werden. Die ASCOT+-Projekte können als hoch komplex bezeichnet werden, da sie zumeist in mehrere Teilprojekte unterteilt waren, in denen teilweise mehrere Lehr-Lern-Angebote entwickelt und verschiedene Erkenntnisse generiert wurden. Die Wissenschaftler\*innen gingen verschiedenen Forschungsfragen nach, die auf Basis unterschiedlicher theoretischer Modelle und mit unterschiedlichen Methoden untersucht wurden. Den für die Praxisbroschüre zu wählenden De-

taillierungsgrad richteten wir an den (vermuteten) Bedarfen der Zielgruppen und an den Textvorgaben aus, fokussierten die Präsentation der entwickelten Lehr-Lern-Angebote und verzichteten auf einige Aspekte wie insbesondere methodisches Vorgehen und Herleitungen. Gleichwohl versuchten wir, die Komplexität der Projekte und die von den Projekten erzielten Ergebnisse – auch in ihrer Widersprüchlichkeit – aufzugreifen (vgl. etwa BMBF 2024a, S. 23).

## Kompliziertheit

Während die Dimension der Komplexität die inhaltliche Ebene eines Textes betrifft, adressiert die Dimension der *Kompliziertheit* oder *Einfachheit im Ausdruck* dessen äußere Gestaltung (vgl. Lutz 2015, S. 245 ff.). Lutz führt aus, diese Dimension sei die „große Arena der Textoptimierer“ (ebd.), indem sie auf der Wort- und Satzebene sprachliche Vereinfachungen umsetzen. Diese leisten einen wichtigen Beitrag im Hinblick auf eine reibungslose Textverarbeitung und den Aufbau eines mentalen Modells.

Bei der Erstellung der Praxisbroschüre nahmen wir die fachsprachlichen Fremdwörter in den Blick, die jeder Text in unterschiedlicher Dichte enthielt. Einige psychologisch-wissenschaftliche Fachbegriffe, die unserer Meinung nach für das Verständnis nicht erforderlich waren, strichen wir ersatzlos, beispielsweise „Individualdiagnostik“, „Konstruktionsprinzipien“ oder „Erklärungsheuristiken“. Begriffe, die uns inhaltlich notwendig erschienen, wie „psychometrisch gestalten“ oder „Selbsterklärungsprompts“ erklärten wir durch zusätzliche Formulierungen wie „die Aufgaben müssen die unterschiedlichen Kompetenzen und Kompetenzniveaus von Auszubildenden abbilden“ (vgl. BMBF 2024a, S. 40 links) und „Aufgaben, bei denen sie [die Trainingsteilnehmenden] die modellierten Schritte zurückblickend erklären und dann ergänzen müssen“ (vgl. BMBF 2024a, S. 16 links). Wenig gebräuchliche Wörter wie „internalisiert“ oder „korrespondiert“ ersetzten wir durch Geläufigere wie „verinnerlicht“ und „stimmt überein“. Lange, verschachtelte Sätze brachen wir auf und verteilten die Informationen auf mehrere, kürzere Sätze. Sätze im Nominalstil formulierten wir, wenn möglich, im Verbalstil; passive Formulierungen und Hilfsverben ersetzten wir möglichst durch aktive Formulierungen.

Obwohl einige Begriffe und Satzkonstruktionen sehr regelgeleitet vereinfacht werden können, war dies insgesamt ein kreativer Prozess, in dem wir oftmals ausgehend von den zentralen Informationen eines Satzes oder Abschnitts verschiedene Formulierungsalternativen diskutierten. Mit etwas zeitlichem Abstand betrachtet würden wir hier an einigen Stellen anders entscheiden, weitere Begrifflichkeiten erklären oder streichen.

## Gliederung

Mit dieser Dimension adressiert Lutz (2015, S. 248 ff.) sowohl die äußere als auch die innere Struktur von Texten. „Eine gut erkennbare Gliederung unterstützt die Orientierung der Leser durch das Schaffen klarer Rahmen, und sie ermöglicht selektives Lesen“ (ebd.). Die ASCOT+-Projektbeteiligten beschrieben die Lehr-Lern-Angebote und deren Entwicklung sehr ausführlich und sprachlich voraussetzungsvoll. Mit Blick auf die Zielgruppe bauten wir die Projektbeschreibungen so auf, dass Nutzen, Anwendungs- sowie Zugangsmöglichkeiten in den Vordergrund rückten. Die bei Redaktionsschluss vorliegenden empirischen Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien fassten wir am Ende der Beschreibungen zusammen.

Dem Kapitel mit den Projektbeschreibungen stellten wir ein zusätzliches Kapitel voran, welches die grundlegenden Möglichkeiten und Herausforderungen digitaler Lehr-Lern-Instrumente sowohl für die Ausbildung als auch für das Prüfungswesen projektübergreifend erläutert. Dabei bündelten wir sich überschneidende Erkenntnisse aus mehreren Projekten, wie etwa zur Wirkung automatisierten Feedbacks oder zur kompetenzorientierten Entwicklung von Prüfungsaufgaben. So wollten wir die Zielgruppe mit einem Überblick zum Thema abholen und ihr vorhandenes Vorwissen aktivieren. Zentrale theoretische Modelle und Ansätze sowie sämtliche Literaturverweise platzierten wir als Zusatzmaterial auf der ASCOT+-Website (vgl. BMBF 2024b), um diese für Leser\*innen mit vertieften Interesse am Thema zugänglich zu machen.

Einige Teile aus den Ursprungstexten ließen wir bewusst weg, weil sie nicht zur inhaltlichen Ausrichtung und Gliederung der Broschüre passten: So etwa detaillierte theoretische Herleitungen der Projekte, Projektziele, Vorgehensweisen bei der Entwicklung und Durchführung der Evaluationsstudien, statistische Kennzahlen und weitere Forschungsperspektiven und -desiderata. Dass diese Informationen fehlen, mag für Personen, die die Texte mit Interesse vor allem für die wissenschaftlichen Aspekte rezipieren, bedauerlich sein und das Lesen weiterer Publikationen erfordern.

## Kürze

Nach Lutz (2015, S. 247 f.) wird mit der Dimension *Kürze* die Prägnanz der sprachlichen Darstellung der Inhalte bezeichnet. Grundsätzlich sind knappe, informative Ausführungen vorzuziehen, wobei die kommunikativen Ziele und das Vorwissen der Rezipienten zu berücksichtigen sind.

Wie bereits erwähnt, kürzten wir die von den Forschenden vorbereiteten Texte aufgrund der Vorgaben deutlich auf die zentralen Inhalte ein. Um die mentale Modellbildung zu unterstützen, setzten wir Screenshots der Lehr-Lern-Angebote ein. Mit kurzen Teasertexten vor jedem Projektkapitel wollten wir die Erwar-

tungshaltung der Leser\*innen ausrichten und ein selektives Lesen ermöglichen. Wie auch Lutz machten wir die Erfahrung, dass „aus Autorensicht das Optimum der Dimension *Kürze* hinsichtlich der Wirkung auf die Rezipienten oft nicht klar einzuschätzen“ ist (Lutz 2015, S. 248), was zu mehreren Textumbauten und Umformulierungen führte. Ob wir unser Ziel erreicht haben, ist unklar. Hinweise können wir aber unserer Online-Befragung entnehmen, die in Abschnitt 4.3 zusammengefasst wird.

## Deutlichkeit

Mit der Dimension *Deutlichkeit* beschreibt Lutz (2015, S. 251 ff.), wie wichtige Aspekte des Texts hervorgehoben werden, damit sie auffallen und wahrgenommen werden. Abhängig von den kommunikativen Zielen kommen hier verschiedene Maßnahmen in Betracht. Wir verwendeten zum einen Infokästen, um Kernaspekte wie die Vorteile digitaler Lehr-Lern-Instrumente hervorzuheben (vgl. BMBF 2024a, S. 6) oder die jeweiligen Weblinks zu den Angeboten leicht auffindbar zu machen.

Zwischenüberschriften in höherer Schriftgröße bzw. Fettschrift sollten den Leser\*innen die Orientierung erleichtern und ihnen vermitteln, worum es in den jeweiligen Abschnitten geht. Wir verwendeten Icons, um ihnen auch visuell den Berufsbereich, Schwerpunkt und Kompetenzbereich der Projekte zu vermitteln (Icon-Übersicht ebd., S. 4).

In einer großen Übersichtstabelle (ebd., S. 44 f.) listeten wir die Angebote der Projekte nach ihrem Zweck (Kompetenzförderung oder Kompetenzmessung), nach Ausbildungsberuf und nach Kompetenzbereich mit den entsprechenden Weblinks auf. Dies sollte eine gezielte Suche unterstützen und die verschiedenen Produkte auf einem Blick erfassbar machen.

Um eine Reizüberflutung zu vermeiden, plädiert Lutz (2015, S. 252 f.) dafür, Hervorhebungen sparsam zu verwenden. Wir konnten in dieser Hinsicht von der Erfahrung der für die Produktion der Praxisbroschüre beauftragten Agentur profitieren, die uns dabei unterstützt hat, geeignete Mittel auszuwählen (z. B. kleine blaue Kästen) und diese angemessen einzusetzen.

## Motivation

Eng mit Hervorhebungen verbunden ist eine *motivierende Textgestaltung*, die neben den zur Textverarbeitung benötigten kognitiven Kompetenzen die emotionale Ebene anspricht. Sie trägt dazu bei, die Leser\*innen aufmerksam und wach zu halten und sie zum Weiterlesen einzuladen. Ähnlich wie Elemente zur Hervorhebung sollten auch motivierende Elemente wie Metaphern, Beispiele und Geschichten sparsam verwendet werden, um die Textverarbeitung nicht zu behindern (vgl. Christmann/Groeben 2020, S. 138). Für die Praxisbroschüre

haben wir entsprechend Abbildungen und Zitate von Projektbeteiligten und Praxispartner\*innen eingesetzt.

Die Abbildungen umfassten sowohl Schmuckbilder, um die Texte aufzulockern als auch Screenshots aus den entwickelten Lehr-Lern-Instrumenten (vgl. BMBF 2024a, S. 15, 22 f.). Darüber hinaus verwendeten wir Zitate von Praxispartner\*innen und Forschenden, um Bezüge zur Praxis oder zu Weiterentwicklungen hervorzuheben (ebd., S. 17, 22). So wird beispielsweise in einem Zitat ein Problem aus dem Ausbildungsalltag adressiert, in einem anderen erklärt ein Wissenschaftler, in welchem Kontext sein entwickeltes Lehr-Lern-Angebot eingesetzt werden kann. Mit dem Ansatz, die beteiligten Personen aus Wissenschaft und Praxis in den Vordergrund zu rücken und damit nahbarer zu machen, wollten wir den Leser\*innen eine Identifikationsmöglichkeit bieten. Alternativ und/oder ergänzend hätten hier auch Praxiserfahrungen mit dem Einsatz der entwickelten Instrumente berichtet werden können.

### **Korrektheit**

Um sprachliche *Korrektheit* der Texte zu erreichen, wurden mehrere Korrekturschleifen durchlaufen. Die von uns bearbeiteten Texte spielten wir an die beteiligten Wissenschaftler\*innen zurück, die diese vorwiegend inhaltlich prüften. Um sprachliche Fehler, Widersprüche oder Missverständnisse aufzudecken, erfolgte ein Lektorat von Seiten der beauftragten Agentur. Weitere Personen aus dem ASCOT+-Team im BIBB sowie die für die Initiative zuständigen Personen des Bundesbildungsministeriums prüften die Broschüre und gaben Rückmeldung zu Sprache und Inhalt. Diese Hinweise auf sprachliche und inhaltliche Verbesserungen konnten aus unserer Sicht die Wahrscheinlichkeit von Schreib- und Grammatikfehlern sowie Widersprüchen und möglichen Missverständnissen minimieren.

### **Usability**

Die Dimension der *Usability* im Kremser Modell zielt auf die Gebrauchstauglichkeit oder Anwendbarkeit eines Textes zur konkreten Handlungsausführung ab (vgl. Lutz 2015, S. 255 f.). Dies ist etwa bei Gebrauchsanweisungen, Arbeitsanweisungen oder ähnlichen Texten relevant. Zwar handelt es sich bei unserer Praxisbroschüre nicht um einen klassischen Gebrauchstext, dennoch soll sie dazu beitragen, dass Leser\*innen die digitalen Lernangebote mühelos auffinden und sich einen ersten Eindruck von deren Einsatzmöglichkeiten verschaffen können. Wir nutzten Hervorhebungen sowie eine übersichtliche Tabelle, um auf den jeweiligen Zugang zu den Lehr-Lern-Angeboten im Internet aufmerksam zu machen. Eine Schritt-für-Schritt-Anleitung zur konkreten Anwendung der Angebote ist jedoch

nicht enthalten, da dies nicht zu den Kommunikationszielen der Broschüre gehörte und der vorgegebene Textumfang es auch nicht zuließ.

Das Kremser Verständlichkeitsmodell von Lutz stellt aus unserer Sicht ein handhabbares Modell dar, welches es ermöglicht, die kommunikativen Ziele und relevanten Aspekte beim schriftlich unidirektionalen Wissenstransfer von der Forschung in die (Berufsbildungs-)Praxis zu reflektieren und entsprechend auszurichten. Um die mit diesem Modell verbundenen Annahmen zur Textverständlichkeit sowie unsere Vermutungen zu den Erwartungen der adressierten Zielgruppen empirisch zu untersuchen, führten wir eine kurze Zielgruppenbefragung durch.

### 4.3 Zielgruppenbefragung zur Verständlichkeit

Inwieweit es uns gelungen ist, die Lehr-Lern-Angebote und Erkenntnisse der ASCOT+-Projekte in einer Praxisbroschüre verständlich aufzubereiten, war Gegenstand einer Online-Befragung der Zielgruppen. Dazu konzipierten wir im Februar 2025 einen Fragebogen für Vertreter\*innen der Praxis, die die Praxisbroschüre gelesen haben.<sup>3</sup> Die leider sehr begrenzten Rückmeldungen aus dieser Befragung liefern Indizien dafür, dass die Formulierungen, Erklärungen und Textverweise von Vertreter\*innen der Zielgruppen als hilfreich für die Verständlichkeit wahrgenommen wurden. Wir vermuten, dass die geringe Anzahl der Rückmeldungen auf den zeitlichen Abstand zwischen der Veröffentlichung der Broschüre und der Befragung zurückzuführen ist. Aus unserer Sicht könnten solche kurzen Evaluationen jedoch einen Beitrag leisten, die beim Wissenstransfer

---

3 Wir baten die projektbeteiligten Forschenden, den Link zur Befragung an ihre Kooperationspartner\*innen aus der Praxis weiterzuleiten. Die Bearbeitung dauerte etwa fünf bis zehn Minuten und der Fragebogen umfasste sowohl eine Frage zu einem Globalurteil hinsichtlich der Verständlichkeit als auch Fragen zu einzelnen Aspekten wie der Gliederung, der Auffindbarkeit von Informationen und der Erklärung von Fachbegriffen und Konzepten. Die Befragten hatten zudem die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge zu machen. Leider wurde der Fragebogen nur von  $n = 4$  Personen vollständig bearbeitet. Eine weitere Person füllte den Fragebogen etwa zur Hälfte aus.

Die Befragten ordneten sich verschiedenen Altersklassen von 30 bis über 67 Jahren zu und gaben unterschiedliche berufliche Tätigkeiten an, wie Lehrkraft, auszubildende oder prüfende Person. Nur eine Person hatte die Broschüre vollständig gelesen, die anderen nur einzelne Kapitel. Alle Befragten schätzten die zukünftige Bedeutung von digitalen Lehr-Lern-Instrumenten in der beruflichen Bildung als hoch oder eher hoch ein.

Die Gesamtverständlichkeit wurde von drei der vier Befragten als „eher verständlich“ eingeschätzt und einmal als „teils/teils“. Als besonders hilfreich wurden von allen vier Befragten die Formulierungen und Sprache der Broschüre sowie die Verweise im Text beurteilt. Auch die Erklärungen zu Fachbegriffen und Konzepten wurden als „sehr hilfreich“ und einmal als „meistens hilfreich“ bewertet. Nur eine Person nannte einen konkreten Vorschlag für weitere Verbesserungen der Broschüre und plädierte für einen stärkeren Praxisbezug.

gemachten Annahmen zu Interessen, Erwartungen und Rezeptionskompetenzen der Zielgruppen mit empirischen Erkenntnissen anzureichern, was der Gestaltung zukünftiger ähnlicher Produkte zugutekommen könnte.

## 5 Fazit und Ausblick

Das im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von ASCOT+ entwickelte Transferkonzept identifiziert zentrale Anforderungen, die für einen erfolgreichen Wissenstransfer von der Wissenschaft in die Praxis entscheidend sind (vgl. Rüschoff/Velten 2021, S. 46). Kommunikation wurde darin als eine relevante Dimension herausgearbeitet. Auch in den Erziehungswissenschaften wird die kommunikationsbezogene Leistung im Kontext von Transfer als Übertragungs- und Verständigungsprozess von wissenschaftlichem Wissen in die pädagogische Praxis und die breite Öffentlichkeit thematisiert (Diederichs/Desoye 2023, S. 13 ff.).

In unserem Beitrag haben wir exemplarisch aufgezeigt, wie ein Modell aus der Textverständlichkeitsforschung unterstützend genutzt werden kann, um wissenschaftliches Wissen zu Bildungsinnovationen in der beruflichen Bildung an die unterschiedlichen Zielgruppen aus Betrieben und Berufsschulen zu transferieren. Wir wollen darauf aufmerksam machen, dass eine stärkere Sensibilität für sprachliche Verständlichkeit im Sinne einer *Language Awareness* (vgl. Lutz 2015, S. 236) die Textproduktion und -überarbeitung darin unterstützen kann, eine für die jeweilige Kommunikationssituation und die anvisierten Zielgruppen angepasste Textgestaltung zu verwenden und somit den Wissenstransfer von der Forschung in die (pädagogische) Praxis zu begünstigen.

Laut Gräsel (2010) ist es entscheidend, dass Akteur\*innen der Bildungspraxis einen Vorteil in den Innovationen erkennen gegenüber der bestehenden Praxis. Mit einer verständlichen Beschreibung der Lehr-Lern-Angebote sowie der zugrundeliegenden Theorien und Erkenntnisse soll ihnen ermöglicht werden, im Rahmen ihrer Handlungsspielräume eine fundierte Entscheidung zu treffen, ob sie die vorgestellten Instrumente gewinnbringend in ihre pädagogische Arbeit integrieren können. Im Rückblick hätten wir durch die direkte Einbeziehung von Lehrkräften, Auszubildenden oder Prüfenden in die Entwicklung von Kommunikationsangeboten des Wissenstransfers möglicherweise noch näher an deren spezifischen Vorkenntnissen anknüpfen und die Akzeptanz für die Innovationen stärken können.

Neben Print- / PDF-Produkten wie die ASCOT+- Praxisbroschüre braucht es dazu jedoch weitere bidirektionale Formate, die verstärkt auf *Dialog*, *Austausch* und *Diskussion* setzen (vgl. Wissenschaftsrat 2021, S. 10). Dafür konzipierten wir in ASCOT+ zwei praxisorientierte Tagungen, auf denen die entwickelten digitalen Produkte vorgeführt und ausprobiert werden konnten und Praxisvertreter\*innen

mit den Forschenden in den Dialog traten. Verbunden mit derartigen interaktiven Veranstaltungen ist die Erwartung, dass ein Austausch von Forschenden und Vertreter\*innen der Praxis „auf Augenhöhe“ erfolgt, wobei die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven, Organisationen und Wissensinhalten (vgl. Voigt/Engel/Pätzold 2023, S. 51) mit einem Interesse an den jeweiligen Rahmenbedingungen und Handlungslogiken der unterschiedlichen Systeme aus der Wissenschaft und der (Berufs-)Bildungspraxis verknüpft sein sollte. Zur Förderung wechselseitiger Lernprozesse und zum besseren Verständnis der jeweiligen Handlungsfelder kann eine adressatengerechte und beidseitig verständliche Sprache einen wesentlichen Beitrag leisten.

## Literatur

- Bahl, Anke/Ebbinghaus, Margit/Kupfer, Franziska (2025): Beschäftigte mit Ausbildungsfunktion im Betrieb – beruflich besonders ambitioniert? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 3, S. 13–16.
- Beneš, Eduard (1966): Syntaktische Besonderheiten der deutschen wissenschaftlichen Fachsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 3, H. 3, S. 26–36.
- Bromme, Sarah (2018): Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte. Berlin: De Gruyter.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024a): Digitale Tools für die Berufsbildungspraxis. Lehren, Lernen und Prüfen mit ASCOT+. [https://www.ascot-vet.net/ascot/shareddocs/downloads/files/Praxisbroschuere\\_ASCOTplus.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.ascot-vet.net/ascot/shareddocs/downloads/files/Praxisbroschuere_ASCOTplus.pdf?__blob=publicationFile&v=6) (Abfrage: 07.05.2025).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024b): Add-on: Zusatzmaterial zur Praxisbroschüre. [https://www.ascot-vet.net/ascot/de/fuer-praxis-und-wissenschaft/Praxisbroschuere/Inhalt/1\\_Didaktische\\_Ansaetze/1Artikel\\_didaktischeAnsaetze.html](https://www.ascot-vet.net/ascot/de/fuer-praxis-und-wissenschaft/Praxisbroschuere/Inhalt/1_Didaktische_Ansaetze/1Artikel_didaktischeAnsaetze.html) (Abfrage: 07.05.2025).
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2020): Verständlichkeit: die psychologische Perspektive. In: Maaß, Christiane/Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, S. 123–145.
- Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (2023): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–24.
- Friedrich, Marcus (2017): Textverständlichkeit und ihre Messung – Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Textverständlichkeit. Münster: Waxmann.
- Graefen, Gabriele (2001): Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 58. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 191–219.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 7–20.
- Kintsch, Walter (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: Psychological Review 95, H. 2, S. 163–182.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. München: Ernst Reinhardt.
- Lohmeyer, Natalia/Velten, Stefanie (2019): Forschungs- und Transferinitiative startet mit sechs Projekten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 6, S. 16–18.

- Lutz, Benedikt (2015): Verständlichkeitsforschung transdisziplinär: Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft. Göttingen: V & R Unipress.
- Lutz, Benedikt (2020): Verständlichkeit aus fachkommunikativer Sicht. In: Maaß, Christiane/Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, S. 147–162.
- Novak, Hermann/Schemme, Dorothea (2017): Zur Relevanz, Vielschichtigkeit und Dynamik des Transfers von Bildungsinnovationen. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann/Garcia-Wülfing, Isabel (Hrsg.): Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 9–12.
- Pätzold, Günter (2013): Betriebliches Bildungspersonal. Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 3, S. 44–47.
- Roessler, Isabel/Hachmeister, Cort-Denis (2021): Wissenstransfer als Bestandteil der Third Mission der Hochschulen. In: Schmidt, Uwe/Schönheim, Katharina (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–214.
- Rüschhoff, Britta/Velten, Stefanie (2021): Anforderungen an einen erfolgreichen Wissenschafts-Praxis-Transfer. Entwicklung eines Konzepts zur Begleitung der Projekte der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17263> (Abfrage: 07.05.2025).
- Schemme, Dorothea (2017): Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann/Garcia-Wülfing, Isabel (Hrsg.): Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 13–40.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissenstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Vol. 20. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–99.
- Targońska, Joanna (2019): Reproduzierbare Elemente in der alltäglichen Wissenschaftssprache Deutsch. In: Germanica Wratislaviensia, 144, S. 261–279.
- Velten, Stefanie (2024): Den Transfer von Anfang an mitdenken: Verwendung eines Transferkonzepts für die wissenschaftliche Begleitung in ASCOT+. [https://res.bibb.de/vetrepository\\_782601](https://res.bibb.de/vetrepository_782601) (Abfrage: 07.05.2025).
- Voigt, Miriam/Engel, Inka/Pätzold, Henning (2023): Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales Lernen in der Organisationspädagogik. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 45–54.
- Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Positionspapier (Drs. 3228–13). [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf?__blob=publicationFile&v=5) (Abfrage: 07.05.2025).
- Wissenschaftsrat (2021): Wissenschaftskommunikation. Positionspapier (Drs. 9367–21). [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=0](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.pdf?__blob=publicationFile&v=0) (Abfrage: 07.05.2025).

# Voraussetzungen partizipationsorientierten Transfers: Eine Kompetenz-Systematik für das Feld der Open Educational Resources (OER)

Christine Preller, Nicole Hoffmann

**Zusammenfassung:** Als „Lawinen in Zeitlupe“ beschreibt das Frankfurter Zukunftsinstitut (2025, o. S.) jene als „Megatrends“ bezeichneten Entwicklungen, welche unsere Gesellschaften maßgeblich prägen. Dazu gehören u. a. die Entwicklungsdynamiken in den Bereichen Digitalisierung, Medien und Kommunikation: Durch digitale Infrastrukturen entstehe „eine beispiellose Vernetzung von Menschen, Maschinen und Organisationen, die Innovationen antreibt und unsere Kommunikation transformiert“ (Zukunftsinstitut 2025, o. S.). Diskurse, Politiken und Praktiken im Feld der Open Educational Resources (OER) sind dabei wiederum einer von vielen Kristallisationspunkten, die u. a. im Kontext des Wissenschaftstransfers neue Möglichkeiten und zugleich neue Herausforderungen mit sich bringen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der folgende Beitrag mit dem Verhältnis von OER und Transfer, wobei der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Fokus speziell auf eine Modellierung notwendigen Wissens bzw. erforderlicher Kompetenzen gerichtet ist, die Voraussetzung sind, um OER im Sinne eines partizipativ angelegten Transfers zu erschließen.

**Schlagwörter:** Open Educational Resources (OER), Medienkompetenz, Kompetenzstufen, Open Science, Partizipation, Transfer

## 1 OER und Transfer

Auch im Bildungsbereich hat die digitale Transformation „nicht nur Lehrgegenstände, sondern auch die Art und Weise des Lehrens stark verändert. Der Transfergedanke spielt diesbezüglich eine zentrale Rolle, denn die Bereitschaft zum Teilen von Wissen ist vielleicht noch nie so groß gewesen, wie im Kontext der Kommunikation in und mit digitalen Medien“ (Krüger/Preller 2023, S. 186).

Im Zusammenhang dieses ‚Teilens‘ kommt den ‚Open Educational Resources‘ ein besonderer Stellenwert zu. Unter OER werden in der Regel ‚Bildungsmaterialien‘ jeder Art und jeden Mediums verstanden, die entweder „gemeinfrei sind

oder urheberrechtlich geschützt und unter einer offenen Lizenz veröffentlicht sind, wodurch kostenloser Zugang, Weiterverwendung, Nutzung zu beliebigen Zwecken, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere erlaubt wird“ (UNESCO 2019, o. S.). Es geht demnach um Lehr- bzw. Lernmittel, die vom Einzelmaterial bis hin zu ganzen Sammlungen reichen können, z. B. Texte, Bücher, Arbeitsblätter, Testunterlagen, Onlinekurse, Kompositionen, Bilder, Diagramme, Karten, Poster, Audios oder Videos. Prinzipiell können diese Medien dabei analog oder heute aber vor allem digital vorliegen. Die Ressourcen gelten als OER, wenn sie unter einer entsprechenden offenen Lizenz veröffentlicht wurden. Im Unterschied zu den klassischen urheberrechtlich geschützten Bildungsmaterialien können OER somit rechtssicher von anderen Personen verwendet und – je nach Lizenztyp – auch verändert oder kommerziell genutzt werden. Vielfach hat sich dazu die Nutzung der sogenannten Creative-Commons-Lizenzen (CC-Lizenzen)<sup>1</sup> etabliert. Ihre zivilgesellschaftliche Mission beschreibt die zugehörige internationale Non-Profit-Organisation in den Worten: „CC empowers individuals and communities around the world through technical, legal, and policy solutions that enable the sharing of education, culture, and science in the public interest“ (Creative Commons 2025, o. S.).

Auf der Hand liegt hier die – auch an anderen Stellen vermerkte (vgl. Bleeß/Mollenhauer 2018) – Assoziation von OER mit einem allgemeinen, demokratieorientierten Transferverständnis der öffentlichen Teilhabe bzw. Partizipation durch die Eröffnung von Optionen einer verändernden Rezeption vorliegenden Wissens (vgl. Hoffmann 2023, S. 29 f.). Transfer annonciert hier – abstrakt gefasst – zunächst lediglich einen offenen Möglichkeitsraum für Verständigung und Aneignung. Dessen konkrete Ausgestaltung ist nicht vorab festgelegt, sondern kontextabhängig und bedarf einer differenzierten Analyse situativer Handlungsbedingungen (vgl. Krüger/Preller 2023, S. 187).

Doch reicht die postulierte *Offenheit* der OER allein nicht aus, um die sogenannten ‚Ressourcen‘, also die Bildungsmaterialien, auch fruchtbar zu machen: Zu den Voraussetzungen gelingenden Transfers via OER gehören sowohl die Kenntnis über Existenz wie Möglichkeiten des Feldes der OER als auch bestimmte Fähigkeiten im Bereich der OER-Produktion wie -Rezeption. Im Folgenden wird dazu eine Systematik vorgestellt, die im Rahmen eines Projekts der Universität Koblenz konzipiert wurde, um das Kompetenz-Set an Voraussetzungen für die Ausschöpfung der Potenziale aufzuschlüsseln, die OER für den Transfer im Bildungs- bzw. Hochschulbereich beinhalten. Abschließend wird der Blick

---

1 Creative-Commons-Lizenzen sind eine besondere Art standardisierter Genehmigungsverträge, die Urheber\*innen relativ niedrigschwellig verwenden können, um der Öffentlichkeit bestimmte Nutzungsrechte an ihrem Werk einzuräumen. CC-Lizenzen sind in der aktuellen Version 4.0 international anerkannt und erlauben verschiedene Schwerpunktsetzungen, indem Lizenzbausteine miteinander kombiniert werden können (vgl. Creative Commons 2025).

dann gesondert auf die Rolle der Partizipation bzw. die Notwendigkeit ihrer Berücksichtigung in einer differenzierenden Perspektive gerichtet.

## 2 Kompetenz-Thematisierungen im Feld der OER

In den Diskursen rund um offene oder freie Bildungsmaterialien ist die Frage notwendiger Kompetenzen vielfach präsent. Wie in anderen Feldern (vgl. Gnahs 2007) wird der Kompetenz-Begriff auch hier unterschiedlich gefasst. Allgemein kann die sogenannte ‚Kompetenz-Orientierung‘, wie sie – begleitet von zahlreichen kritischen Stimmen (vgl. etwa Ladenthin 2011) – ihren Niederschlag etwa in schulischen Curricula, Ausbildungsordnungen oder in universitären Modulhandbüchern im Rahmen des Bologna-Prozesses fand, als Ausdruck einer Diskursverschiebung betrachtet werden, die einen paradigmatisch veränderten Stellenwert von Wissen und Fähigkeiten markiert (vgl. u. a. Nolda 2001). Für den vorliegenden Kontext wurde kein spezifischer Ansatz vorab gewählt, um für die in den OER-Debatten vorfindlichen Varianten offen zu sein. Im Anschluss an Gnahs wird der Rahmen vielmehr weit gespannt: so geht es sowohl um Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch um Haltungen oder Dispositionen „zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen“ (Gnahs 2007, S. 22).

In den OER-Diskursen finden sich mit Blick auf die Kompetenzanforderungen sowohl Auflistungen einzelner Fähigkeitsaspekte als auch Rahmenmodelle, jeweils in variierenden Konkretisierungsgraden.<sup>2</sup> Manche binden OER stärker in das Feld medientechnischen Know-hows bzw. digitaler Skills ein, andere fassen den Rahmen weiter und erachten neben der für das jeweilige Thema einschlägigen fachlichen Expertise zudem Wissen im Bereich Urheber- und Persönlichkeitsrecht, pädagogisch-didaktische Kompetenzen der Vermittlung sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten zur Verbreitung der OER als relevant (vgl. Günther 2017; Voß et al. 2018; Dohrmann et al. 2021; auch Preller/Krüger 2024).

Im Hinblick auf das Feld der OER lassen sich in einer ersten Zusammenschau vorliegender Ansätze, die sich eher an der Logik des Prozesses der Produktion und Weiternutzung der Medien selbst orientieren (vgl. IOF 2016, o. S.; Günther 2017, o. S.; Inamorato dos Santos 2019, S. 21; Ehlers/Bonaudo 2020a, S. 268; Ehlers/Bonaudo 2020b, S. 73 f.; Dohrmann et al. 2021, S. 6 f.; Ebner 2022a, S. 4; Ebner 2022b, S. 3; Schön et al. 2023, S. 173; Neuböck/Kopp 2024, S. 131; Nascimbeni

---

2 Eine Sonderrolle nehmen etwa Ibarra-Vazquez et al. (2023) ein, die im Rahmen einer quantitativen Studie im Bereich OER das Potenzial von Modellen maschinellen Lernens zur Vorhersage von Kompetenzniveaus untersuchen.

et al. 2024, S. 156 f.), schwerpunktmäßig folgende Kompetenzanforderungen ausmachen:

- OER verstehen können
- OER finden können
- OER nutzen können
- OER erstellen können<sup>3</sup>
- OER teilen können

Soll es jedoch nicht um eine Benennung einzelner Wissensgebiete und Fähigkeiten gehen, die relativ isoliert nebeneinander stehen, gewinnt der Blick auf den Zusammenhang zwischen den als OER-relevant erachteten Kompetenzen bzw. deren Modellierung an Bedeutung.

Einen – auch den Wissenstransfer adressierenden – Ansatz legen dazu Voß et al. (2018) vor. Für den Bereich der öffentlichen Verwaltung unterscheiden sie drei „proficiency levels“, die unterschiedlichen Items im Rahmen von Self-Assessments zugeordnet sind. Diese Levels der „OER Users“, „OER Developers“ und „OER Disseminators“ (2018, S. 84) beziehen sich auf unterschiedliche Handlungsvollzüge bzw. Aufgabenbereiche; sie sind nicht primär als Stufung konzipiert. Die zugehörigen Kompetenzen werden dabei anhand von fünf Sektoren, i. e. Digitales, Kommunikation/Networking, Recht, Strategie sowie Didaktik/Pädagogik, strukturiert (vgl. Voß et al. 2018, S. 88). An diesem Beispiel wird generell das Problem der Ab- bzw. Eingrenzung bei der Zuordnung von Kompetenzen zu bestimmten Handlungsbereichen deutlich: Je nach Art des Zuschnitts finden sich auch Kompetenzen, die sich nicht nur auf das jeweilige Thema, hier OER, beziehen, sondern auch ‚transversal‘ bzw. jenseits des jeweiligen Bereichs Anwendung finden können. Eine komplementäre Variante stellt hierzu das „Open Educational Resources Competency Framework“ der International Organisation of La Francophonie (2016) dar: Anders als bei Voß et al. werden hier die sogenannten „Fields of Competence“ mit ihren „Abilities“ und „Capabilities“ ausschließlich auf Handlungsvollzüge rund um eine Erstellung und Nachnutzung von OER-Medien fokussiert (2016, S. 3 ff.).

Überdies liegen verschiedene Studien und Konzepte zur Systematisierung OER-relevanter Kompetenzen vor, welche Eingang in die europäische Bildungspolitik gefunden haben. Für den vorliegenden Kontext ist daraus vor allem jene Entwicklungslinie von besonderem Interesse, welche die Diskussion zu digitalen Kompetenzen mit den Diskursen zu OER – hier vor allem im Hochschulbereich – verknüpft:

---

3 In einigen Konzepten werden *OER nutzen* und *OER erstellen können* auch zu einem Kriterium zusammengezogen (vgl. Ehlers/Bonaudo 2020a und 2020b; Schön et al. 2024; Neuböck/Kopp 2024; Ebner 2022a und Ebner 2022b).

a. So legten Inamorato dos Santos, Punie und Castaño-Muñoz (2016) das Rahmenwerk „Opening up Education. A Support Framework for Higher Education Institutions“ (OpenEdu) vor.<sup>4</sup> Einleitend und ebenfalls dem Transfergedanken verpflichtet heißt es dort: „Open education is a way of carrying out education, often using digital technologies. Its aim is to widen access and participation to everyone by removing barriers and making learning accessible, abundant, and customisable for all. It offers multiple ways of teaching and learning, building and sharing knowledge. It also provides a variety of access routes to formal and non-formal education, and connects the two“ (ebd., S. 10). In diesem Zusammenhang werden zehn kompetenzrelevante Dimensionen einer „open education“ ausgemacht und in einer an die Irisblende von Kameras angelehnten Optik vernetzt dargestellt (vgl. Abb. 1) – verbunden mit einem Plädoyer für ein breiter angelegtes Verständnis der namensgebenden ‚Offenheit‘: „Open education is an umbrella term, under which different understandings of open education can be accommodated. In Europe, and particularly in higher education, opening up education does not refer specifically to the opening up of educational materials under an open license. It does not only mean the availability of open access research in repositories either, but these two can and should be included in the broader concept of open education“ (Inamorato dos Santos, Punie und Castaño-Muñoz 2016, S. 5).

b. Die im „OpenEdu“ formulierten Aspekte flossen auch in das „European Framework for the Digital Competence of Educators“ (DigCompEdu) ein (vgl. Redecker/ Punie 2017). Dabei handelt es sich – in den Worten der auftraggebenden Europäischen Kommission – um „a scientifically sound framework describing what it means for educators to be digitally competent. It provides a general reference frame to support the development of educator-specific digital competences in Europe“ (European Commission o. J., o. S.). Diesem – vor allem als Selbsteinschätzung angelegten – Konzept liegt ein Progressionsmodell einer Kompetenz-Entwicklung zugrunde, das sechs aufeinander aufbauende Stufen<sup>5</sup> umfasst.

c. In Verknüpfung bildungsspezifischer und digitaler Kompetenzen findet sich schließlich in „CheckIn for Higher Education“ des Joint Research Centre der Europäischen Kommission (2021) ein Konzept von 25 grundlegenden Kompetenzen in sieben Bereichen bzw. „Areas“. Die Bereiche 1 bis 6 gründen auf „DigComp-

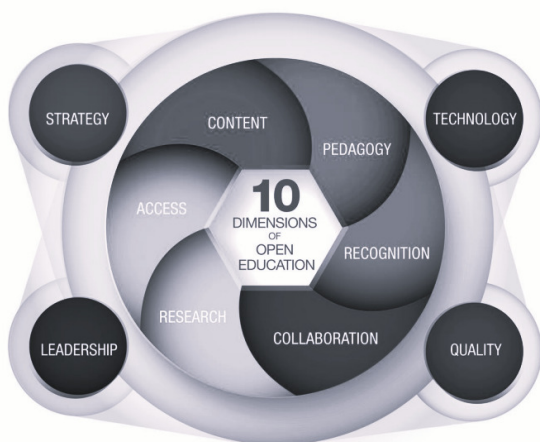
---

4 Konkretisierend erschienen dazu später die „Practical Guidelines on Open Education for Academics. Modernising higher education via open educational practices (based on the OpenEdu Framework)“ (Inamorato dos Santos 2019).

5 Diese nehmen wiederum Bezug auf die sechs Niveaustufen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ mit seinen Levels von A1 bis C2 und basieren auf der überarbeiteten Bloom’schen Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001).

Edu“; auf „OpenEdu“ bezieht sich hingegen die „Area 7“.<sup>6</sup> Dort werden „Open Educational Resources (OER), Open Educational Practices (OEP) and Open Science“ explizit als eigener Sektor aufgegriffen (Joint Research Centre 2021, o. S.).

Abbildung 1: „The 10 dimensions of open education“ im OpenEdu Framework (Inamorato dos Santos/Punie/Castaño-Muñoz 2016, S. 8; im Original farbig). Alle Rechte vorbehalten.



### 3 Koblenzer OER-Kompetenzstufen-Modell

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich das Koblenzer „OER Lab“<sup>7</sup> mit dem Ziel, Studierende und Mitarbeitende der Universität auf die Bedeutung der OER-Thematik aufmerksam zu machen und entsprechendes Wissen bereitzustellen bzw. zu vermitteln. Die Arbeit verstand sich als Beitrag, auf verschiedenen Wegen die erforderlichen Kompetenz-Voraussetzungen zu adressieren, um Teilhabe zu ermöglichen und die Transfer-Potenziale von OER zu erschließen.

Dazu bedurfte es einer Systematik, welche die verschiedenen OER-relevanten Fähigkeiten entsprechend aufschlüsselt und mit Blick auf das variierende Vorwissen der Zielgruppen gestuft zugänglich macht. So wurde im Rahmen des Pro-

6 Nicht zu verwechseln mit dem ebenfalls „Area 7“ genannten Bereich der „Socio-emotional and relational skills“, um welchen „DigCompEdu“ im Rahmen des EU-Projekts „D-Paideia“ unter Bezug auf die Erfahrungen und Folgen der Corona-Pandemie ergänzt wurde (Ranieri/Gabbi/Ancillotti 2023, S. 10 f.).

7 Das „OER Lab“ ist ein Teilprojekt des Gesamtvorhabens „DigiKompASS – digitale Kompetenzen aller sichtbar machen und steigern“ der Universität Koblenz, das von der Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“ gefördert wurde.

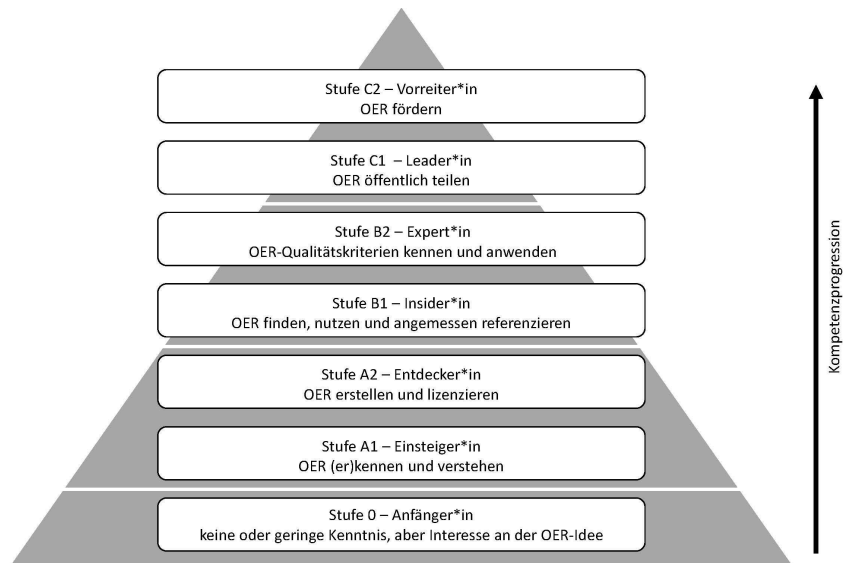
jekts ein OER-Kompetenz-Modell mit sieben Progressionsstufen konzipiert, das gleichzeitig auch in Verbindung zum europäischen Diskussionsstand steht. Aus einer Kombination des Modells des „DigCompEdu“ (Redecker/Punie 2017), der Ausführungen zum „OpenEdu“ (Inamorato dos Santos 2019) und des „CheckIn for Higher Education“ (Joint Research Centre 2021) sollte eine Grundlage für die inhaltliche Struktur und die didaktische Aufarbeitung von möglichst flexiblen Informations- und Weiterbildungsangeboten gelegt werden. Das Modell ist dabei als strukturgebendes Muster und didaktisches Reflexionsinstrument gedacht. Es versteht sich nicht als taxonomische Normierung, die ohne Ansehen der jeweiligen Lehr-Lern-Situation schematisch zu durchlaufen wäre, vielmehr fungiert es als kontextspezifische Weiterentwicklung der bisherigen Ansätze.

Die Systematik des Koblenzer OER-Kompetenz-Modells bewegt sich auf einer Meso-Ebene zwischen den o. g. primär auf Produktion und Weitergabe eines OER-Mediums bezogenen und den weiter über OER-Bezüge hinaus ausgreifenden Varianten. Das Stufen-Modell fokussiert zwar den OER-Prozess, berücksichtigt aber auch transversale Anschlüsse. Dazu wurden Kategorien bzw. Logiken und der Modus der erläuternden Kompetenzstufenaussagen aus den o. g. Ansätzen teils übernommen, teils modifiziert bzw. ergänzt. Für jede der kumulativ aufeinander aufbauenden Stufen gibt es eine orientierende Rollenbezeichnung, die charakterisieren und den Wechsel zwischen den Blöcken A bis C bzw. den jeweiligen ‚Sprung‘ verdeutlichen soll. Das Level 0 markiert den Beginn, wobei, um überhaupt anzufangen, ein grundlegendes Interesse vorausgesetzt werden muss. In den folgenden Stufen werden – mit zunehmenden Graden der Involviertheit bzw. der Partizipation – zunächst Basis-Informationen zu OER aufgenommen und grundlegende Praktiken entwickelt, dann erweitert und bis zur selbstständigen Praxis vertieft. Die letzte Stufe bietet Raum für Aspekte der Weitergabe OER-relevanten Wissens an andere Interessierte sowie für Kritik und Innovation innerhalb der OER-Communities (vgl. Abb. 2).

In weiterer Untersetzung lassen sich zu den Stufen des Modells folgende Aussagen der inhaltlichen Konkretisierung der Kompetenzen festhalten:

- *0 – Anfänger\*in*: keine oder geringe Kenntnis, aber Interesse an der OER-Idee. Kompetenzstufenaussagen: Ich weiß nicht (genauer), was Open Educational Resources sind, habe aber Interesse an Fragen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Erstellung bzw. Nutzung von Materialien in der Lehre oder im Bildungsbereich.  
Transversaler Anschluss: Grundhaltung der Teilhabeorientierung.
- *A1 – Einsteiger\*in*: OER (er-)kennen und verstehen. Kompetenzstufenaussagen: Ich kenne zentrale Begrifflichkeiten, kann eine Bildungsressource mit offener Lizenz als solche identifizieren und weiß, was damit gemeint ist. Ich verstehe die Relevanz des Urheberrechts und verwand-

Abbildung 2: Koblenzer OER-Kompetenzstufen-Modell (eigene Darstellung)



ter Rechtsbereiche (z. B. Persönlichkeitsrecht) für den Kontext der OER. Ich weiß, was Creative-Commons-Lizenzen sind und verstehe, welche Freiräume sich jeweils im Hinblick auf unter CC-Lizenzen publizierte Materialien bieten.

Transversaler Anschluss: Medienrechtliche Grundlagen.

- A2 – Entdecker\*in:** OER erstellen und lizenzieren.  
 Kompetenzstufenaussagen: Ich weiß, was im Vorfeld zu beachten ist, kann eine jeweils passende CC-Lizenz für meine OER auswählen und verstehe die von mir erstellten Bildungsmaterialien, die ich teilen möchte, mit einer entsprechenden Lizenz.  
 Transversale Anschlüsse: pädagogisch-didaktische und medienpraktische Kompetenzen.
- B1 – Insider\*in:** OER finden, nutzen und angemessen referenzieren.  
 Kompetenzstufenaussagen: Ich kenne die wichtigsten OER-Repositorien und Suchmaschinen und bin in der Lage, diejenigen auszuwählen, die für meine Themen geeignet sind. Ich kann OER von Dritten angemessen referenzieren. Ich kenne die verschiedenen Optionen zur Anpassung einer OER und verweise entsprechend darauf.  
 Transversale Anschlüsse: fachliche Expertise und medientechnische Kompetenzen.

- *B2 – Expert\*in*: OER-Qualitätskriterien kennen und anwenden.  
Kompetenzstufenaussagen: Ich kenne die Qualitätskriterien für OER und wende diese auf meine eigenen bzw. von mir verwendete OER-Materialien an. Ich prüfe meine OER auf Barrierefreiheit und gestalte sie so, dass sie für möglichst viele Menschen zugänglich und nutzbar sind.  
Transversaler Anschluss: (digitale) Gestaltungskompetenzen.
- *C1 – Leader\*in*: OER öffentlich teilen.  
Kompetenzstufenaussagen: Ich kann meine Ressourcen auf verschiedene Arten verfügbar machen. Ich arbeite mit anderen Peers oder Organisationseinheiten zusammen und teile die von mir erstellten bzw. angepassten OER in entsprechenden Communities und Repositorien, um ihre Auffindbarkeit zu verbessern. Ich versehe die dort von mir geteilten OER mit den notwendigen Metadaten und Zusatzinformationen.  
Transversale Anschlüsse: medienpädagogische sowie Kooperations-Kompetenzen.
- *C2 – Vorreiter\*in*: OER fördern.  
Kompetenzstufenaussagen: Ich mache auf die Möglichkeiten von OER aufmerksam und helfe Interessierten, die Prinzipien von OER zu verstehen. Ich unterstütze Andere bei der Umsetzung von OER als offener Bildungspraxis und rege dies in meinem beruflichen Umfeld an. Ich beteilige mich an entsprechenden Communities of Practice zur Weiterentwicklung von OER.  
Transversale Anschlüsse: Networking-, Beratungs- und Innovations- bzw. „Strategy“-Kompetenzen in zivilgesellschaftlicher Disposition.

Dabei lassen sich die bereits in früheren Konzepten formulierten Anforderungen an mögliche Kompetenzen im Feld von OER den hier angesetzten Stufen mit relativ hoher Kohärenz zuweisen. Die Übernahme von Begriffen und Strukturelementen aus vorliegenden Rahmenwerken der EU soll, wie erwähnt, zudem die Anschlussfähigkeit der vorgeschlagenen Modellierung an vorliegende Diskurse unterstützen.

## 4 OER-Kompetenz im Kontext von Transfer

Für eine abschließende Betrachtung des vorgestellten Modells, die explizit den Horizont des Transfers im Kontext der Erziehungswissenschaft adressiert, wären verschiedene Zugänge denkbar (vgl. Diederichs/Desoye 2023). Da die OER-Communities und -Policies in ihrer ideellen Ausrichtung jedoch einen starken Akzent auf die Eröffnung von Möglichkeiten der Teilhabe an Wissen setzen, wird im Folgenden nicht auf eher technologie- oder innovationsorientierte Lesarten von

Transfer zurückgegriffen, sondern eine den Aspekt der Partizipation fokussierende Perspektive gewählt. Zumal auch Diederichs und Desoye bilanzieren: „Generell lässt sich abschließend festhalten, dass Vertrauen, Partizipation, Reflexion, Kooperation sowie eine Begegnung auf Augenhöhe [...] sich als bedeutsame Aspekte gelingender Transferbemühungen begreifen lassen“ (Diederichs/Desoye 2023, S. 22).

Konkret soll die Konzeption der o. g. OER-Kompetenzstufen im Licht der sogenannten „Partizipationspyramide“ von Straßburger und Rieger (2019) beleuchtet werden. Es handelt sich dabei um eine mehrteilige Systematik, die Partizipation im Sinne der Beteiligung von der – eher passiven – Informationsaufnahme bis hin zur eigenverantwortlichen Gestaltung gliedert. Auch wenn das Modell ursprünglich aus Kontexten der Sozialen Arbeit stammt, ist es mit seiner verallgemeinernden Form gut geeignet, Grade des Engagements, der Mitsprache bzw. der Mitarbeit demokratietheoretisch fundiert zu differenzieren – und so den Voraussetzungreichtum partizipativen Transfers am Beispiel der OER-Kompetenz zu beleuchten.

Auf der vertikalen Achse der Pyramide unterscheiden Straßburger und Rieger mehrere „Ebenen“, die von „Vorstufen der Partizipation“ über anteilnehmende „Teilhabe“ bis hin zu ausgeübter „Mitbestimmung“ im Sinne gestaltender Mitwirkung reichen (2019, S. 12 ff.). Dieser Logik entspricht – strukturell – auch das vorliegende OER-Modell, wobei die Levels 0. *Anfänger\*in* und A1. *Einsteiger\*in* als erstes Involviertsein bzw. als informatorische Vorstufen verstanden werden können, während bei A2. *Entdecker\*in*, B1. *Insider\*in* und B2. *Expert\*in* von einer aktiven Teilhabe ausgegangen werden kann; auf den Niveaus von C1. *Leader\*in* wie C2. *Vorreiter\*in* kann schließlich von Mitbestimmung bis hin zu zivilgesellschaftlicher Eigenaktivität im Feld der OER gesprochen werden.

Für den vorliegenden Zusammenhang ist zudem die horizontale Achse der „Partizipationspyramide“ von Bedeutung. Indem sie dort zwei Flügel unterschiedlicher „Akteursdimensionen“ unterscheiden, machen Straßburger und Rieger (2019, S. 22) darauf aufmerksam, dass die Partizipierenden auf der einen Seite stets im Zusammenhang mit Akteur\*innen institutionell-professioneller Systeme auf der anderen Seite zu sehen sind. Für den Kontext OER heißt dies, dass auf allen Kompetenzstufen ein jeweiliges ‚Gegenüber‘ mit zu berücksichtigenden ist. So kann etwa zu Beginn unter Bezug auf das gesamtgesellschaftliche Klima bzw. die sozialisatorischen Erfahrungen von Lernenden nicht selbstverständlich von einer ‚Grundhaltung der Teilhabeorientierung‘ ausgegangen werden. OER-*Einsteiger\*innen*, *Entdecker\*innen*, *Insider\*innen* und selbst *Expert\*innen* müssen sich mit den Strukturen des etablierten OER-Systems und ebenso mit seinem Stellenwert im jeweiligen Bildungssektor auseinandersetzen; ein System, das u. a. von Akteursgruppen aus Feldern der Politik, der Technologieentwicklung, des Rechts, der Bildungsorganisationen mit ihren Abteilungen sowie von den OER-Community-Instanzen geprägt ist. Zudem unterliegt es

diversen Veränderungsimpulsen, wie sie aktuell z. B. durch den vermehrten Einsatz generativer KI hervorgebracht werden. Im Fall von *Leadership-* oder *Vorreiter-Rollen* gewinnt überdies das nähere institutionelle Umfeld an Bedeutung, insofern als die Freiheitsgrade eines Engagements für OER auch von der jeweiligen Einrichtungskultur und den finanziellen wie personellen Ressourcen bzw. der organisationalen wie kollegialen Sensibilität für OER-basierten Transfer sowie für Qualifizierung oder Weiterbildung dazu mitbestimmt sind.

Vor dem Hintergrund all solcher Einflussfaktoren sowie der Heterogenität potenzieller Zielgruppen ist das vorgelegte OER-Kompetenzstufen-Modell entsprechend auf den jeweiligen Nutzungskontext auszurichten und domänenspezifisch wie situativ anzupassen. Mit dem Vorschlag ist weder die Vorstellung verbunden, dass jede\*r Lernende alle Stufen zu durchlaufen hätte, noch, dass Partizipations- bzw. Bildungsanliegen generell taxonomisch festzuschreiben und bildungstechnisch einfach zu realisieren wären (vgl. u. a. Gnahs 2007, S. 47 f.). Vielmehr sehen wir das Modell als Teil von reflektierend auslotenden, auch Scheitern zulassenden Experimentierräumen für variierende Lehr- oder Transferformate. Dabei ist wiederum, wie schon Krüger und Preller festhielten (2023, S. 195), „die Qualität von OER-Initiativen wiederkehrend zu hinterfragen, denn schließlich soll es – wenn man ein Diktum der UNESCO ernst nimmt – um ‚quality education‘ [...] gehen“.

‚Partizipationsorientierter Transfer‘ lässt sich im Kontext der Erziehungswissenschaft als reflexiver, kooperativer Verständigungs- bzw. Kommunikationsprozess begreifen. ‚Offenheit‘ wirkt hier als katalytisches Prinzip: Sie erleichtert den Zugang zu Wissen, unterstützt Austausch und Kollaboration und erhöht im Rahmen der Bildung Anschlussfähigkeit und Adaptierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse über disziplinäre und institutionelle Grenzen hinweg. ‚Offenheit‘ ist jedoch weder Selbstzweck noch geschieht ‚Transfer‘ zufällig – beides setzt diverse Motivationen und Befähigungen bei den Akteur\*innen voraus. Die Perspektive der Partizipationspyramide verdeutlicht dabei, dass sich die Teilhabeoptionen und -Formen mit den Ebenen ändern. So erfolgt auch im vorgeschlagenen OER-Kompetenz-Modell nach einem zunächst eher immanenten ‚Transfer‘ ein Dimensionswechsel ab den mittleren Stufen hin zu einem ‚übersetzenden‘ Prozess, der „Wissen anwendbar und politisch wirksam werden“ (Kondratjuk 2023, S. 33) lässt. Erworbenes Wissen *zu* OER ermöglicht dann nicht nur die Teilhabe an der Welt der OER, sondern auch den gezielten Transfer *durch* OER im Sinne des „sharing of education, culture, and science in the public interest“ (Creative Commons 2025, o. S.). Gelingender Transfer setzt demnach nicht nur einen Gegenstand und eine Bereitschaft voraus, vielmehr ist er zudem von entsprechenden Fähigkeiten zu flankieren, die feld- und prozessspezifisch variierenden Modi des Teilens von Wissen zu beherrschen sowie sich gleichzeitig ihrer Grenzen bewusst zu sein.

Entsprechende Kompetenzentwicklungen sind dabei keineswegs nur individuelle Qualifikationswege, sondern sie sind eng mit einem demokratischen Bildungsverständnis und mit gesellschaftlichen wie institutionellen Rahmenbedin-

gungen verwoben. Modelle, wie das hier skizzierte, leisten einen kleinen Beitrag, indem sie Kompetenzvoraussetzungen beschreiben und systematisieren, dabei Bedingungen und Gestaltbarkeiten von Transferprozessen im Feld der OER sichtbar machen und zur Diskussion stellen, um die Potenziale von OER als Medien des Transfers überhaupt nutzen zu können.

### Förderhinweis

Dieser Artikel entstand im Rahmen des Projekts „DigiKompASS – Digitale Kompetenzen aller sichtbar machen und steigern“ an der Universität Koblenz, welches von der Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“ gefördert wird. Das Projekt fokussiert digitale Kompetenzen aller an Hochschullehre Beteiligten. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Verfassenden.

Link zum DigiKompASS-Projekt: <https://www.uni-koblenz.de/de/digikompass>

Link zur Teilprojekthomepage des OER Lab: <https://uni-ko.de/oer>



**Stiftung  
Innovation in der  
Hochschullehre**

### Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hrsg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Blees, Ingo/Mollenhauer, Luca (2018): Informationsstelle OER – Information, Vernetzung, Transfer zu Open Educational Resources. In: Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Projekte der BMBF-Förderung, OERinfo 2017/2018. Sonderband zum Fachmagazin Synergie. Hamburg: Universität Hamburg, S. 138–145.
- Creative Commons (2025): Who We Are. <https://creativecommons.org/mission> (Abfrage: 23.03.2025).
- Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (2023): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–24.
- Dohrmann, Christian/Beilcke, Marc/Jank, Stefan/Kortenkamp, Ulrich/Reimann, Hans/Fahrenkrog, Gabriele (2021): Handlungsempfehlungen zum Umgang mit offenen Bildungsmaterialien (OER) an Brandenburger Hochschulen. Projektbericht „BrandenbOERG – Implementierung von Open Educational Resources an den Hochschulen Brandenburgs“. Potsdam: Universität Potsdam. [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/oer/files/BrandenbOERG\\_-\\_Handlungsempfehlungen\\_2021.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/oer/files/BrandenbOERG_-_Handlungsempfehlungen_2021.pdf) (Abfrage: 25.02.2025). Anhang: Tabelle OER-Kompetenzen, Aufgaben, Akteure. <https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/oer/files/BrandenbOERG-Kompetenzen-Aufgaben-Akteure.pdf> (Abfrage: 25.02.2025).

- Ebner, Martin (2022a): Weiterbildungskonzept „OER-Update (Intensiv) der TU Graz für das OER-Zertifikat von fnma“ für Personen, die bis 2021 bereits das „OER-Zertifikat der TU Graz“ erhalten haben. Graz: TU Graz. <https://repository.tugraz.at/records/rrpyz-p3x12> (Abfrage: 25.02.2025).
- Ebner, Martin (2022b): Weiterbildungskonzept „OER-Zertifikat von fnma bei der TU Graz“ für Personen, die ab 2022 an der internen OER-Weiterbildung der TU Graz teilnehmen. Graz: TU Graz. <https://repository.tugraz.at/records/p9rpk-r9029> (Abfrage: 25.02.2025).
- Ehlers, Ulf-Daniel/ Bonaudo, Patricia (2020a): Lehren mit OER: Förderung von Kompetenzen für Lehrende an Hochschulen für offene Bildung auf spielerischem Weg. In: Köhler, Thomas/ Schoop, Eric/ Kahnwald, Nina (Hrsg.): *Gemeinschaft in Neuen Medien. Von hybriden Realitäten zu hybriden Gemeinschaften*. 23. Workshop GeNeME'20. Dresden: TUDpress, S. 264–278.
- Ehlers, Ulf-Daniel/ Bonaudo, Patricia (2020b): Lehren mit offenen Bildungsressourcen. Kompetenzrahmen für „open educators“. In: Müller Werder, Claude/ Erlemann, Jennifer (Hrsg.): *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*. Münster/ New York: Waxmann, S. 69–79. <https://doi.org/10.31244/9783830992448>.
- European Commission (o. J.): Informationsseite zum „Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)“. [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en) (Abfrage: 23.03.2025).
- Gnahn, Dieter (2007): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: wbv.
- Günther, Claudia (2017): OER-Kompetenzprofil. <https://oer-contentbuffet.info/edu-sharing/components/render/624fcd4d-9d40-4592-bab8-63dc624d3f5a> (Abfrage: 06.03.2025).
- Hoffmann, Nicole (2023): Mehr als ein ‚Ortswechsel‘ ... Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers. In: Diederichs, Tamara/ Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 26–32.
- Ibarra-Vazquez, Gerardo/ Ramírez-Montoya, María Soledad/ Buenestado-Fernández, Mariana/ Olague, Gustavo (2023): Predicting open education competency level: A machine learning approach. *Heliyon*, Volume 9, Ausgabe 11, Article e20597, ohne Seiten. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20597> (Abfrage: 17.03.2025).
- Inamorato dos Santos, Andreia (2019): *Practical Guidelines on Open Education for Academics. Modernising Higher Education via Open Educational Practices (based on the OpenEdu Framework)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/55923>.
- Inamorato dos Santos, Andreia/ Punie, Yves/ Castaño-Muñoz, Jonatan (2016): *Opening up Education. A Support Framework for Higher Education Institutions*. JRC Science for Policy Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/293408>.
- International Organisation of La Francophonie, IOF (2016): *Open Educational Resources Competency Framework OER*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266159\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266159_eng) (Abfrage: 17.03.2025).
- Joint Research Centre (2021): *DigCompEdu CheckIn for Higher Education*. [https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/CheckIn\\_HE\\_v2021\\_EN](https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/CheckIn_HE_v2021_EN) (Abfrage: 20.03.2025).
- Kondratjuk, Maria (2023): Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft. In: Diederichs, Tamara/ Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 33–44.
- Krüger, Jens Oliver/ Preller, Christine (2023): Transfer durch OER? Perspektiven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab. In: Diederichs, Tamara/ Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 186–197.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: *Profil: Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, 9, S. 1–6.
- Nascimbeni, Fabio/ Burgos, Daniel/ Brunton, James/ Ehlers, Ulf-Daniel (2024): A competence framework for educators to boost open educational practices in higher education. In: *Open*

- Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 39, H. 2, S. 150–169. <https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2310538>.
- Neuböck, Kristina/Kopp, Michael (2024): OER-Kompetenzen für Hochschullehrende – Evaluierungsergebnisse einer nationalen Qualifizierungsmaßnahme. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 19, H. 1, S. 127–147.
- Nolda, Sigrid (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1, S. 101–120.
- Preller, Christine/Krüger, Jens Oliver (2024): Zur Relevanz von Open Educational Resources im schulischen Kontext. In: Ernst-Heidenreich, Michael/Quaiser-Pohl, Claudia/Sorajewski, Frauke/Werger, Annika (Hrsg.): Digitalisierung in der Schule. Ein Praxisbuch zu Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 70–81.
- Ranieri, Maria/Gabbi, Elena/Ancillotti, Ilaria (2023): D-Paideia – Pedagogical Digital Competencies Qualifications Framework. <https://www.d-paideia.eu/wp-content/uploads/2024/03/D2.1-Pedagogical-Digital-Competencies-Qualifications-Framework.pdf> (Abfrage: 23.03.2025).
- Redecker, Christine/Punie, Yves (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Schön, Sandra/Ebner, Martin/Berger, Elfriede/Brandhofer, Gerhard/Edelsbrunner, Sarah/Gröbinger, Ortrun/Hackl, Claudia/Jadin, Tanja/Kopp, Michael/Neuböck, Kristina/Proinger, Judith/Schmölz, Alexander/Steinbacher, Hans-Peter (2023): Development of an Austrian OER Certification for Higher Education Institutions and Their Employees. In: Otto, Daniel/Scharnberg, Gianna/Kerres, Michael/Zawacki-Richter, Olaf (Hrsg.): Distributed Learning Ecosystems. Concepts, Resources, and Repositories. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–182. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38703-7>.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2019): Partizipation kompakt. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- UNESCO (2019): UNESCO-Empfehlung zu Open Educational Resources (OER). [https://www.unesco.de/assets/2019\\_Empfehlung\\_Open\\_Educational\\_Resources.pdf](https://www.unesco.de/assets/2019_Empfehlung_Open_Educational_Resources.pdf) (Abfrage: 19.03.2025).
- Voß, Franziska/De Fries, Thomas/Möbs, Sabine/Pawłowski, Jan M./Raffl, Celina/Stoffregen, Julia (2018): A Competence Framework for Open Educational Resources: The Case of the Public Sector. In: Uden, Lorna/Liberona, Dario/Ristvej, Jozef (Hrsg.): Learning Technology for Education Challenges. 7th International Workshop LTEC 2018. Communications in Computer and Information Sciences 870. Cham: Springer, S. 80–92. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95522-3>.
- Zukunftsinsitut (2025): Die Megatrends. <https://www.zukunftsinstitut.de/zukunftsthemen/megatrends> (Abfrage: 15.05.2025).

# Graphic Stories matter

## Zum Potenzial grafischen Erzählens im Kontext einer erwachsenenpädagogischen Transfer-Debatte am Beispiel eines Comics zum Thema ‚Verschickungskinder‘

Hannah Rosenberg

**Zusammenfassung:** Der Artikel leistet einen Beitrag zu einer genuin erwachsenenpädagogischen Konturierung des Transferbegriffs, indem er nachzeichnet, dass Transfer, verstanden als ko-konstruktiver Prozess der Wissensproduktion und -aneignung, grundlegend in die DNA der Disziplin Erwachsenenbildung eingeschrieben ist. Es wird aufgezeigt, inwiefern die erwachsenenpädagogischen Diskurse um Popularisierung und Wissenschaftskommunikation als historische Vorläufer einer erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Transferdebatte verstanden werden können. Als eine bewährte Strategie der Wissensvermittlung im Kontext der Erwachsenenbildung wird sodann das Erzählen im Allgemeinen und das Prinzip des grafischen Erzählens im Speziellen in den Fokus gerückt. Dazu wird das Medium Comic als eine im Kontext von Transferbemühungen aktuell häufig eingesetzte Kommunikationsstrategie beleuchtet und dargestellt, wie Comics Lesende zu Ko-Konstruierenden einer Geschichte machen und damit zu aktiver Auseinandersetzung mit einem Gegenstand anregen können. Am Beispiel eines in einem studentischen Transferprojekt an der Universität Koblenz entwickelten Comics zum Thema Kinderkurverschickung werden abschließend Potenziale und Grenzen des Mediums Comic für die Vermittlung und Aneignung von Wissen diskutiert und Forschungsdesiderate in diesem Kontext aufgezeigt.

**Schlagwörter:** Comic, Erwachsenenbildung, Popularisierung, Wissenschaftskommunikation, (grafisches) Erzählen, Verschickungskinder

### 1 Einleitung und Überblick über den Beitrag

Der Transfer-Gedanke hat Konjunktur. Im Fokus steht dabei in der Regel eine Übertragung von Wissen aus dem Wissenschafts- in einen anderen gesellschaftlichen Bereich. Welch hohe Bedeutung diesem Feld beigemessen wird, ist etwa

daran abzulesen, dass immer mehr öffentlich finanzierte und damit einer gesellschaftlichen Legitimationspflicht unterliegende Hochschulen Transfer – neben der Lehre und der Forschung – als dritte Säule ihres Selbstverständnisses markieren. Im Fokus steht dabei die Dissemination von im wissenschaftlichen Betrieb generiertem Wissen in die ‚Praxis‘ bzw. die Gesellschaft, beispielsweise in Form von Ausgründungen oder unterschiedlichen Transferformaten, z. B. ‚Nächte der Wissenschaft‘, die darüber informieren, was an der Hochschule beforscht wird, und darüber mit interessierten Bürger\*innen in einen Dialog kommen möchten. Dahinter steckt der Gedanke, dass die Krisen der Welt sich nur durch und mit Wissenschaft sowie die Bereitschaft der Bevölkerung zu lebenslangem Lernen bewältigen lassen. Ein weiterer Grund für die zunehmenden Anstrengungen des Wissenschaftsbetriebs in Richtung einer gesellschaftlichen Öffnung liegt in einer berechtigten Sorge vor einer zunehmenden Wissenschaftsskepsis bzw. -feindlichkeit und damit einhergehenden weitreichenden gesellschaftlichen Entdemokratisierungsprozessen, wie die Covid-Pandemie eindrücklich gezeigt hat (vgl. z. B. Hofmann 2024). Wissenschaftstransfer ist damit nicht bloß Mittel zum Zweck, sondern hat die ganz wesentliche Funktion, demokratische Werte zu stärken. Wie aber ‚funktioniert‘ Transfer? Transfer bedarf einerseits einer Öffnung der Wissenschaft und andererseits einer an die jeweils im Fokus stehende Zielgruppe angepassten Art der Kommunikation. „So betonen etwa in Deutschland unterschiedliche politische Think Tanks und Beratungsgremien die Relevanz guter Wissenschaftskommunikation in Bezug auf anstehende gesellschaftliche Herausforderungen und legen unterschiedliche Handlungsempfehlungen vor (siehe BMBF 2019; FactoryWisskomm 2022; Wissenschaftsrat 2021)“ (Laux / Frick 2024, S. 18). Im Zuge dieser Entwicklungen lässt sich auch eine intensiviertere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Transferbegriff beobachten (vgl. exemplarisch Diederichs / Desoye 2023 sowie den vorliegenden Band).

Der vorliegende Beitrag leistet einen explizit erwachsenenpädagogischen Beitrag zur Konturierung eines Transferverständnisses in diesem Kontext. Ausgangspunkt dafür ist die Feststellung, dass es bislang keine systematische genuin erziehungswissenschaftliche Transferdebatte gibt, wenngleich eine Auseinandersetzung mit dem Transferbegriff sich in einer Vielzahl an Arbeiten findet – und das Thema im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht neu ist (vgl. Diederichs / Desoye 2023, S. 11). Diese Feststellung aufgreifend, plädiert der Beitrag für eine Rückbesinnung auf und Anknüpfung an die erwachsenenpädagogischen Diskurse um Popularisierung und Wissenschaftskommunikation, die als historische Vorläufer einer erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Transferdebatte verstanden werden können (vgl. dazu Faulstich / Trumann 2016, S. 3). Im Verlauf ihrer Geschichte hat sich die Erwachsenenbildung als Praxis wie als Wissenschaft intensiv mit Fragen der Vermittlung von Wissen beschäftigt, auf die zurückzugreifen sich bei der Suche nach einer systematischen erziehungswissenschaftlichen Transferdebatte lohnt. Denn in diesem

Kontext kann die Erwachsenenbildung eine Expertise vorweisen wie kaum eine andere Disziplin (vgl. Schmid 2024) und hat unterschiedliche Formate und Strategien der Wissensvermittlung bzw. Wissenschaftskommunikation entwickelt und erprobt. Aus diesem breiten Portfolio greift der vorliegende Beitrag die in langer erwachsenenpädagogischer Tradition bewährte Methode des (grafischen) Erzählens (vgl. Hof 1995; Fahrenwald 2011) auf und rückt das Medium Comic als Kommunikationsstrategie in den Fokus. Dazu wird exemplarisch am Beispiel des Projekts *Trauma auf Rezept? Biografische Erinnerungen von Verschickungskindern* ein Comic zum Zweck des Wissenstransfers vorgestellt, der im Rahmen eines Forschungs- und anschließend eines studentischen Transferprojektes entstanden ist. Abschließend werden Potenziale und Grenzen des Mediums Comic für die Vermittlung – und vor allem auch – Aneignung von Wissen diskutiert und Forschungsdesiderate in diesem Kontext aufgezeigt.

## 2 Popularisierung – Wissenschaftskommunikation – Transfer: Kernaufgaben der Erwachsenenbildung mit langer Tradition (oder: alter Wein in neuen Schläuchen?)

Auf der Suche nach einem erziehungswissenschaftlichen Transferbegriff zeigt sich ein widersprüchliches Bild: So stellen Diederichs und Desoye (2023) fest, dass es bislang keine systematisch aufeinander bezogene erziehungswissenschaftliche Transferdebatte gibt. Dies erstaunt insofern, als sich die Erwachsenenbildung als eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft seit ihren Anfängen mit Fragen der Vermittlung von Wissen an eine möglichst breite Adressat\*innenschaft beschäftigt.<sup>1</sup> „Unter dem Stichwort ‚Popularisierung‘ hat das Problem der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit eine lange Tradition, die in immer neuen Varianten auftaucht“ (Faulstich/Trumann 2016, S. 8). Auch Schmid konstatiert: „Die Erwachsenenbildung hat im Rahmen der Wissenschaftskommunikation sowohl historisch gewachsene als auch pädagogisch ausgewiesene Handlungslegitimationen. Erwachsenenpädagogisch ausgerichtete Wissenschaftskommunikation kann deshalb als ein Praxisfeld bezeichnet

---

1 Es ist Kern der Disziplin und des Handlungsfeldes, Wissensbestände so aufzubereiten, dass aus Adressat\*innen Teilnehmende und aus Interessent\*innen Lernende werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich die berechtigte Frage stellen, *warum* die Erwachsenenbildung sich in der (erziehungswissenschaftlichen) Debatte um Transfer kein Gehör verschafft bzw. verschaffen kann. Faulstich und Trumann (2016) verweisen auf den schalen bzw. negativen Beigeschmack, der dem Begriff der ‚Popularisierung‘ anhafte. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass die Erwachsenenbildung sich nicht zu dieser ihrer Kernaufgabe bekennt oder genuin mit ihr in Verbindung gebracht wird (ebd., S. 3). Womöglich liegt ein weiterer Grund dafür darin, dass die Disziplin generell nicht sehr gut darin ist, ihren Kern zu spezifizieren und sich für sich selbst und ihre Sache stark zu machen (vgl. dazu Rosenberg 2015).

werden, in dem wissenschaftliches Wissen um seine Komplexität reduziert und popularisiert und mit verschiedenen methodischen und didaktischen Zugängen verständlich auf- und ausgebreitet wird mit dem Ziel, dieses Wissen aus der Wissenschaft hinaus einer breiten Öffentlichkeit bzw. daraus spezifisch definierten Zielgruppen zugänglich zu machen, um dadurch Teilhabe und Mitwirkung an der wissenschaftsbasierten Form der Gesellschaft zu gewährleisten“ (Schmid 2024, S. 70). Zu denken ist in diesem Zusammenhang beispielsweise an die Bemühungen der Wissensvermittlung der bürgerlichen Lesegesellschaften, der Arbeiterbildungsvereine, naturhistorischer Museen etc. (vgl. Schmid 2024; Faulstich/Zeuner 2016; Grotlüschen 2010). Zwar ist der Begriff der Popularisierung nicht mehr in Gebrauch; legt man allerdings ein Verständnis von Transfer an, das dem lateinischen Ursprung (transferre: ‚hinüberbringen‘, ‚übersetzen‘) nach eine Übersetzung von Wissen in einen anderen Kontext meint (vgl. dazu auch Brandt 2022, S. 12), ist damit jedoch genau das gemeint, was heute unter dem Begriff Transfer firmiert.

Anknüpfend an die erwachsenenpädagogischen Prinzipien der Teilnehmenden- und Erfahrungsorientierung sowie an die Unterscheidung zwischen Vermittlungs- und Aneignungsseite (vgl. Dinkelaker 2023) kann vor allem folgende Einsicht als maßgeblich für weitere Überlegungen zum Transferbegriff gelten:

„Die Erwachsenenbildung hat simple Sender-Empfänger-Modelle längst verabschiedet und sieht einen Schlüssel zum Verständnis auf der Aneignungsseite. Das hilft, zwischen einem bloß erfolgten und einem erfolgreichen Transfer zu unterscheiden. Erfolgreich ist Wissenstransfer, wenn es auf der Seite der rezipierenden Person oder Organisation (in Praxis oder Wissenschaft) zu Aneignungsprozessen kommt; wenn das neue Wissen Anschlüsse an bereits Gewusstes, Verstandenes, Verankertes findet und dieses produktiv ergänzt. Und ‚produktiv‘ kann dann heißen: bestehendes Wissen verändernd, neue Deutungen ermöglichend, neue Potenziale erschließend, womöglich Handlungen verändernd“ (Brandt 2022, S. 3).

Ein solches Verständnis von Transfer umfasst dann „nicht nur die traditionellen Bereiche wie Ausgründungen und forschungsbasierte Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen, vielmehr gehören zum Transfer auch der Wissenschaftsdialog mit der Zivilgesellschaft und mit Entscheidungsträgern sowie die Beteiligung der Gesellschaft am Forschungsprozess im Wege der Citizen Science“ (Steinbeck 2022, S. 40). Transfer lässt sich also ganz wesentlich als ko-konstruktiver Prozess der Wissensproduktion und -aneignung verstehen. Damit geht eine Fokusverschiebung von der Vermittlungsseite bzw. der Seite der pädagogischen Profis hin zur Aneignungsseite bzw. der Seite der Lernenden einher. „Kurz gesagt: Wissenschaftskommunikation muss immer von den Empfängerinnen und Empfängern her gedacht werden, denn es sind niemals die

Absenderinnen und Absender, die über die Annahme von Kommunikationsangeboten bestimmen (vgl. Ronge 1996, S. 137 f.)“ (Pasternack 2024, S. 123). Zwar sind Aneignungsweisen stets sehr subjektiv und letztendlich nicht verfügbar, aber es lässt sich auch festhalten, „dass das ‚Vermittelte‘ dann größere Chancen hat, angeeignet zu werden, wenn es an vorhandene Denkweisen anschließt“ (Brandt 2022, S. 3). Das Erzählen, das eine lange Tradition in der Geschichte der Erwachsenenbildung hat, kann als eine solche Strategie verstanden werden, die stark an vorhandene Denkweisen und Gewohnheiten anschließt und darum im Kontext der Erwachsenenbildung immer wieder – und immer wieder anders – zum Zwecke der Vermittlung von Wissen in Anschlag gebracht wurde und wird (vgl. Hof 1995, S. 42 ff.). Auch im Kontext des Wissenschaftstransfers nimmt es eine zunehmend bedeutende Rolle ein. Dies soll im folgenden Abschnitt ausgeführt werden.

### 3 Erzählen als erwachsenenpädagogische Vermittlungsstrategie

Der Mensch ist ein ‚homo narrans‘ – das aktive Erzählen ebenso wie das Rezipieren von Geschichten sind „Grundbedürfnisse des Menschen“ (Lieber/Uhlig 2017, S. 4). Von der Geburt bis zum Tod ist das Erzählen kulturübergreifend konstitutiver Bestandteil des menschlichen Lebens, der häufig mit Gemeinschaft und Zugehörigkeit assoziiert wird. „In der Erzählung bzw. im Erzählen sind das Wirkliche wie das Fiktive gleichermaßen zugänglich, können erkundet, erprobt und reflektiert werden. Das Erzählen befriedigt die Neugierde des Menschen im Hinblick auf Unerwartetes und Normdurchbrechendes; es erlaubt Extension des persönlichen Erlebens, aber auch das Streben nach Stabilität und Orientierung (vgl. Wolf 2013, S. 62). So verankern und stabilisieren sich durch das Erzählen einerseits kulturelle Normen und Werte, andererseits können sie probierend aufs Spiel gesetzt werden“ (Lieber/Uhlig 2017, S. 4). Damit stellt das Erzählen eine der frühesten Formen der Normen- und Wissensvermittlung der Menschheitsgeschichte dar. „Erzählen stellt eine altbekannte und altbewährte Form der Wissensvermittlung dar, die seit einigen Jahren in ganz unterschiedlichen Bereichen neu entdeckt wurde. Dies gilt auch für den Bereich von Bildung, Wissen und Lernen, wo sich das Interesse insbesondere auf die Funktion des Erzählens bei der Weitergabe von subjektiven Wissensformen wie *Erfahrungswissen* oder *biografisches Wissen* richtet, die in einer Zeit der Pluralisierung von Wissensformen und der Individualisierung von Lebensmustern immer mehr an Bedeutung gewinnen“ (Fahrenwald 2019, S. 113). Die Besonderheit des Erzählens besteht darin, dass nicht bloß Inhalte transportiert werden, sondern diese eingebettet sind in – meist einer bestimmten Aufbau-logik folgenden (vgl. dazu die Zug- bzw. Strukturierungszwänge des Erzählens nach Schütze 1984) – Geschichten, die Emotionen auslösen: „Geschichten lösen Emotionen aus, führen zu Gefühlen, die den Zuhörern ermög-

lichen in die Geschichte einzutauchen“ (Brehmer/Becker 2017, S. 3). Das Erzählen als dem Menschen hoch vertraute Handlungsform (vgl. Hof 1995, S. 29) eignet sich daher hervorragend, um Informationen leicht verständlich mitzuteilen (vgl. Eisner 1998, S. 17).

Dies macht sich auch die Wissenschaftskommunikation zunutze, wenn sie vermehrt auf das Medium der Erzählung zur Vermittlung von (wissenschaftlichem) Wissen zurückgreift:

„Eine wichtige Rolle im Kontext der Wissenschaftskommunikation nimmt das Geschichtenerzählen ein: Es verknüpft die Fäden von Wissenschaft und Gemeinschaft auf natürliche Art und Weise miteinander (siehe Bayer/Hettinger 2019; Joubert/Davis/Metcalfé 2019). Beim Erzählen von Geschichten handelt es sich also um eine spezifische Art der Kommunikation, die eine Brücke zwischen wissenschaftlich ausgebildeten Expert\*innen und verschiedenen ‚wissenschaftsfernen‘ Zielgruppen schlagen kann. Mittlerweile ist das Geschichtenerzählen ein wesentlicher Bestandteil des Wissenschaftskommunikationsdiskurses sowohl im englischsprachigen (siehe Bayer/Hettinger 2019; Dahlstrom 2014; ElShafie 2018; Joubert/Davis/Metcalfé 2019; Martinez-Conde/Macknik 2017) als auch immer mehr im deutschsprachigen Raum (siehe Kramer 2020; Stimm 2020) geworden – unabhängig vom jeweiligen Wissenschaftsbereich“ (Kornder/Jungwirth 2024, S. 78).

Der Hintergrund dafür ist der, dass es im Kampf um die Aufmerksamkeit einer medial gesättigten Adressat\*innenschaft nicht (mehr) ausreicht, bloßes Faktenwissen zu präsentieren, es muss auch attraktiv verpackt sein. Kornder und Jungwirth argumentieren weiter: „Wissenschaft kann und darf unterhalten, sie soll Geschichten erzählen, sie muss in-Szene-gesetzt werden. Wie Wolfgang Heckl (2021, S. VI) treffend formuliert: ‚Wer mit seiner Forschung in Erinnerung bleiben will, muss Fakten mit Emotionen zusammen spannen, Charaktere dazu finden und sie auf Heldenreisen schicken‘“ (Kornder/Jungwirth 2024, S. 82). Die Tradition des Erzählens erlebt also aktuell eine Art Revival, wenn es darum geht, wissenschaftliche Erkenntnisse zu verbreiten. Dabei lässt sich eine gewisse Konjunktur des grafischen Erzählens in Form von Comics beobachten: „Der Versuch, Wissen via Comics zu vermitteln, boomt“ (Hangartner/Keller/Oechsli 2013, S. 7). Dieses Erzählprinzip soll im Folgenden in den Fokus gerückt werden.

## 4 Comics als eine Form des grafischen Erzählens

Menschen sind nicht nur erzählende, sondern auch visuelle Wesen; Bilder bestimmen maßgeblich unsere Wahrnehmung der Welt (vgl. Blank 2010, S. 214). Es gibt nicht nur eine lange Tradition des oralen bzw. verbalen Erzählens, sondern auch des Erzählens in Bildern: „Erzählungen in Bildern treten uns bereits in prähis-

torischen Felsmalereien entgegen, wir entdecken sie in Wandbildern des Alten Ägypten, staunen über sie in mittelalterlichen Fresken (Giotto) und Bildtableaus (Hildesheimer Bernwardtür) und lassen uns in Bildzyklen (Kölner Servinszyklus) und Altarbildern (Jan van Eyck: Genter Altar) biblische Geschichten erzählen“ (Lieber/Uhlig 2017, S. 5). Bilder haben gegenüber der Schriftsprache den Vorteil, dass sie auch von Menschen ohne ausreichende Schriftsprachkompetenz verstanden werden können; sie können zeigen, statt ausbuchstabieren zu müssen (vgl. Blank 2010, S. 217). „Das *Sichtbarmachen* durch *Zeigen* (Schau, was das Bild zeigt!) ist das entscheidende und unterscheidende Charakteristikum des Bildes“ (Lieber/Uhlig 2017, S. 5). Ob die o. g. Beispiele als Vorläufer von Comics gelten können, darüber kann diskutiert werden (vgl. Knigge 2016, S. 3), aber Comics sind eine Form des grafischen Erzählens, auf die im Kontext der Wissenschaftskommunikation vermehrt zurückgegriffen wird (vgl. Jonsson/Grafström 2019, S. 2). „Es herrscht der Konsens, dass Comics ‚es‘ können, wenn sie es richtig und gut machen: informieren, vermitteln, anleiten etc. und darüber hinaus emotionale Affekte schaffen“ (Hangartner 2013, S. 15). Wie lassen sich Comics – auch im Gegensatz zu den o. g. Beispielen – definieren? Was ist ihre Besonderheit? Und warum werden sie vermehrt für Zwecke des Wissenstransfer eingesetzt?

Es gibt keine einheitliche Definition des Comic-Begriffs, in der Regel wird damit „ein sehr breites und heterogenes Spektrum an Bild-Text-Kombinationen zusammengefasst“ (Kesper-Biermann 2022, S. 47). Eine Definition, die sich mittlerweile etabliert hat, und die z. B. auch textlose Comics umfasst sowie die spezifische Wirkung dieser Erzählform aufgreift, ist die des Comiczeichners Scott McCloud. Er beschreibt Comics als: „Zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen soll“ (McCloud 2014, S. 10). Dies geschieht in der Regel über eine (gute) Geschichte, die potenzielle Adressat\*innen vor allem emotional erreichen kann (vgl. Hangartner 2013, S. 15; Joubert/Davis/Metcalf 2019). „Comics erzählen Geschichten und bieten damit eine Sinnbildung, einen Deutungszusammenhang an. Das Besondere ist hierbei, dass diese Erzählung einer Geschichte im Comic emotional kodiert geschieht. Ein Comic löst beim Lesen selbst Emotionen aus, die Geschichte wird so zum individuellen Erlebnis“ (Gundermann 2013, S. 158) – und stellt dadurch offenbar einen geeigneten Weg dar, um Menschen zu erreichen. „Die Hoffnungen, die sich mit den Sachcomics [bzw. Comics im Allgemeinen, HR] als Mittel für die Wissensverbreitung verbinden, sind evident: dass die unmittelbar einleuchtende Kraft der Bilder in Verbindung mit guten Geschichten neue Möglichkeiten bietet, Wissen in medial gesättigten und kulturell diversen Gesellschaften auf anregende und erfolgreiche Weise zu vermitteln. So antworten die Sachcomics der zeitgenössischen Medienwahrnehmung, indem sie gezielt auf Affekte setzen, auf Spannung, Emotionen, dramatische Elemente und Ironie“ (Hangartner/Keller/Oechsli 2013, S. 7). Comics entsprechen offenbar den Seh- und Lesegewohnheiten unserer Zeit. Auf der anderen

Seite stellen sie durch ihre Multimodalität – also die gleichzeitige Verwendung von Bild und Text –, ihre Sequenzialität und die damit einhergehenden für Comics typischen Leerstellen zwischen den einzelnen Panels spezifische „Rezeptionsanforderungen“ (Grünewald 2022, S. 10) an ihre Leser\*innen. Es bedarf also „eine[r] spezifische[n] Lesekompetenz, eine[r] ‚multimodal literacy‘ (siehe El Refaie/Hörschelmann 2010), um Comics zu verstehen“ (Metag/Nölleke-Przybylski/Klinger 2024, S. 102) – eine Fähigkeit, die sich Menschen in der Regel in der Kindheit beim Lesen von Comics aneignen oder eben auch nicht. Comics ‚richtig‘ lesen zu können, ist damit auch Übungssache und keinesfalls voraussetzungsfrei, wie die häufige Diffamierung von Comics als ‚Kinderkram‘ implizieren mag. Eine weitere Herausforderung beim Lesen von Comics besteht darin, „dass die Bildgeschichte eine aktive Rezeption verlangt; der Betrachter/die Leserin muss das Gezeigte im Kopf weiterführen, muss die Leerstellen zwischen den Panels füllen, muss die statischen Bilder verlebendigen, muss seine Lebenserfahrung zur Deutung einbringen und wird so unversehens zu einem mitspielenden Co-Autor“ (Grünewald 2018, S. 193). Insbesondere die Leerstellen zwischen den einzelnen Panels eröffnen damit produktive Räume für – wiederum unverfügbare, teils nicht zu antizipierende und mit eigenen Vorerfahrungen zusammenhängende, sehr subjektive – Aneignungsprozesse der Lesenden. „Dabei ist der von den Rezipient\*innen erbrachte Eigenanteil an der (Aus-)Wirkung des Dargestellten nicht zu unterschätzen. Von der Phantasie der Leser\*innen und ihrem Identifikationsvermögen getragen, erschließen sich die ‚Bildgeschichten‘ Blatt für Blatt – eventuell auch in der Verbindung des Dargebotenen mit Selbst-Erlebtem. Die möglicherweise so erzeugte Verstrickung mit der Erzählung einer oder eines Anderen ist nicht allein den unmittelbaren und daher auch eingängigen Ausdrucksmethoden dieses Mediums geschuldet“ (Pessler 2023, S. 5). Comics als Formate des grafischen Erzählens können damit als ein Medium betrachtet werden, das es durch seine spezifischen Merkmale schafft, eigensinnige und aktive Auseinandersetzungen mit Themen zu befördern und sich damit für Transferbemühungen besonders eignet, die auf eine ko-konstruktive Wissenschaftsvermittlung Wert legen. Ein Beispiel für ein solches Unterfangen soll im Folgenden vorgestellt werden. Dabei steht ein Transferprojekt zum Thema ‚Verschickungskinder‘ im Fokus, das im kommenden Abschnitt näher vorgestellt wird.

## **5 Das Transferprojekt *Trauma auf Rezept?* *Biografische Erinnerungen von Verschickungskindern:* Ein Comic zum Thema ‚Verschickungskinder‘**

Bei dem Transferprojekt *Trauma auf Rezept? Biografische Erinnerungen von Verschickungskindern* handelt es sich um ein Projekt, in welchem das Thema ‚Verschi-

ckungskinder' in Form eines Comics für die Öffentlichkeit aufbereitet wurde. Der Terminus Kinderkurverschickung bezieht sich auf zum Teil noch sehr kleine Kinder und Jugendliche, die in der Bundesrepublik Deutschland von Ende der 1940er bis in die 1990er Jahre hinein zur Durchführung von Maßnahmen der Gesundheitshilfe in sog. Erholungsheimen, Heilstätten oder Sanatorien untergebracht wurden, ohne dabei von ihren Eltern bzw. Sorgeberechtigten begleitet zu werden. Mit verschiedenen Indikationen wie Atemwegserkrankungen, Unter- oder Übergewicht, Hautleiden etc. wurden nach heutigen Schätzungen ca. 12 Millionen Kinder und Jugendliche meist für mehrere Wochen in bundesweit über 1100 Heimeinrichtungen verschickt. Die Häuser lagen vor allem in als klimatisch gesundheitsförderlich geltenden Orten an der Küste, im Alpenvorland, im Schwarzwald oder in den Mittelgebirgen (Schmuhl 2023). In den letzten Jahren meldeten sich dazu vermehrt ehemals verschickte Erwachsene öffentlich zu Wort, die u. a. von rigiden Behandlungsmaßnahmen, psychischen Demütigungen, körperlicher Gewalt, Medikamentenmissbrauch und sexuellen Übergriffen in den damaligen Heimen berichten – Geschehnisse, unter denen sie noch heute leiden (Röhl 2021; vgl. dazu auch Hoffmann/Rosenberg 2025, S. 39). Den Bedarf an gesellschaftlicher wie persönlicher Aufarbeitung der Verschickungserfahrungen aufgreifend, wurden seit Herbst 2022 am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz verschiedene Projekte zum Thema Kinderkurverschickung durchgeführt (Hoffmann/Waburg/Rosenberg 2023; Hoffmann/Rosenberg 2024; Rosenberg 2024). Das Projekt *Trauma auf Rezept? Biografische Erinnerungen von Verschickungskindern*<sup>2</sup> ist eines davon.

Ziel des sich über zwei Semester erstreckenden Lehrforschungsprojektes im Rahmen des Bachelorstudiengangs Pädagogik war es, einen Comic zum Thema Kinderkurverschickung zu gestalten, der sich an Betroffene, deren Angehörige sowie eine interessierte Öffentlichkeit richtet und das Phänomen Kinderkurverschickung – eingebettet in eine Geschichte – exemplarisch illustriert. Basierend auf öffentlichen Berichten und im Projekt geführten Interviews wurden vier verschiedene Geschichten entwickelt, um einen exemplarischen Einblick in die Erlebnisse und Emotionen dieser Kinder zu geben. Dabei werden die Geschichten der fiktiven Charaktere Manfred (verschickt in den 1950er Jahren), Heidi, Heike (beide verschickt in den 1960er Jahren) und Melanie (verschickt in den 1970er Jahren) aufgegriffen. Diese treffen sich im Rahmen eines Gedenktages des ehemaligen Heims Grüntal, in das sie früher verschickt wurden, und kommen über ihre Erinnerungen und Erfahrungen als Verschickungskinder ins Gespräch. Jede der vier Episoden sowie die Rahmenhandlung wurde von einer anderen Zeichnerin entworfen, um die Einzigartigkeit der persönlichen Erinnerungen zu betonen.

---

2 Das Projektteam bestand aus Ömer Aydin, Emilia Berg, Julia van Quick, Arththana Devadas, Nicole Geuder, Anastasia Knopp, Miriam Linden, Hannah Rosenberg, Nathalie Zeus und Daria Zharikova.

An einigen Stellen wird der Comic mit Hintergrundinformationen vertieft, welche im Comicformat nicht gut darstellbar bzw. zu umfangreich gewesen wären – dies übernehmen die fiktiven Charaktere Karl und Beate. Zusätzlich verweist der Comic am Schluss auf weitere Anlaufstellen und gibt Hinweise auf Möglichkeiten der persönlichen Aufarbeitung. Darüber hinaus intendiert der Comic, ein Bewusstsein zu schaffen für dieses Kapitel der deutschen Nachkriegsgeschichte. Neben der Veröffentlichung des Comics auf der eigenen Projektseite<sup>3</sup> und auf der Homepage der bundesweiten Initiative Verschickungskinder<sup>4</sup> wurde das Projekt im Rahmen unterschiedlicher Veranstaltungen vorgestellt, u. a. im Rahmen des 6. Bundeskongresses zur Aufarbeitung der Kinderverschickung, eines Thementags zur Kinderkurverschickung des Landeshauptarchivs Koblenz und der Nacht der Forschung der Universität Koblenz. Dabei war der Kontakt zu anderen Expert\*innen und vor allem der Austausch mit Betroffenen und Interessierten von besonderer Relevanz. Wurde das Format des Comics von vielen Betroffenen – in der Regel eher älteren Semesters – zunächst skeptisch betrachtet, konnte dieser Eindruck während der Vorstellung bzw. des Lesens jedoch häufig revidiert werden – und das Feedback war oftmals sehr positiv. Vor allem wurde die Möglichkeit der Identifikation mit den Charakteren aufgrund der eigenen Betroffenheit und der verschiedenen Stories und Zeichenstile lobend herausgestellt. Das Beispiel zeigt auf, dass Comics – gerade biografisch sensible und gesellschaftlich relevante – Themen so aufgreifen können, dass Kognition und Emotion zugleich angesprochen werden und Adressat\*innen sich ganz anders angesprochen fühlen als von einem rein auf Sachinformationen beschränkten Bericht, mit dem in der Wissenschaft ja traditionell operiert wird. Dieser Effekt wurde einerseits im Herstellungsprozess des Comics deutlich: Die Studierenden zeigten ein wesentlich höheres Commitment dem Thema und dem Projekt gegenüber, da sie sich durch die grafische Erzählung wesentlich tiefer in die Situation hineinversetzen und mit den Charakteren identifizieren konnten. Andererseits zeugt auch die Wahl zum „Publikumsliebling“ im Rahmen der Nacht der Forschung der Universität Koblenz 2024 davon, dass der Comic das Publikum auf eine besondere Weise berührt und angesprochen hat.<sup>5</sup>

---

3 <https://uni-ko.de/irof1> (Abfrage: 06.05.2025).

4 <https://verschickungsheime.de> (Abfrage: 06.05.2025).

5 <https://www.uni-koblenz.de/de/newsroom/publikumsliebliche-der-nacht-der-forschung-ausgezeichnet> (Abfrage: 21.07.2025).

## 6 Kritische Einschätzung des Transferpotenzials von Comics und Ausblick

Der Artikel verfolgte das Ziel, einen explizit erwachsenenpädagogischen Beitrag zur Konturierung eines Transferverständnisses zu leisten, indem er aufzeigt, inwiefern ‚Transfer‘ (wenngleich mit anderen Begrifflichkeiten) in die DNA der Disziplin eingeschrieben ist. Dabei wurde problematisiert, dass – und warum – die Erwachsenenbildung ihre Position in der (aktuellen) Transferdebatte nicht so stark macht, wie sie es, gemessen an der Dauer und Intensität ihrer Beschäftigung mit dem Thema, könnte bzw. sollte. Zur Systematisierung eines pädagogischen Transferverständnisses gilt es, diese (erwachsenen-)pädagogische Zuständigkeit für das Thema aufzugreifen und auch nach außen zu tragen.

In Bezug auf das Transferpotenzial von Comics im Allgemeinen und in Bezug auf das bereits vorgestellte Projekt soll an dieser Stelle ein Resümee gezogen sowie ein Ausblick auf noch ausstehende Forschung in diesem Bereich formuliert werden. Die grundsätzliche Frage, die es zu beantworten gilt, lautet: Was kann das Medium Comic in Bezug auf Wissenschaftstransfer leisten und was nicht (vgl. dazu Hangartner/Keller/Oechsli 2013, S. 8)? „Wissenschaftscomics [bzw. Comics im Allgemeinen, H. R.] bergen die Hoffnung, einen unterhaltsamen und niedrigschwelligen Zugang zu komplexen wissenschaftlichen Themen zu ermöglichen und dabei alle Altersgruppen und verschiedene kulturelle Hintergründe anzusprechen (siehe Farinella 2018; Schrögel/Weitze 2018)“ (Metag/Nölleke-Przybylski/Klinger 2024, S. 100). Aus unterschiedlichen Studien geht hervor, dass Comics Menschen vor allem motivieren, neugierig machen und zur Auseinandersetzung mit bestimmten Themen anregen können (vgl. Metag/Nölleke-Przybylski/Klinger 2024, S. 103). Eine differenzierte Vertiefung in ein bestimmtes Thema liefern sie in aller Regel nicht. Wie für jedes andere Medium gilt aber auch für Comics: Sie sind kein Allheilmittel – „dafür sind nicht nur die Comics, sondern vor allem auch die Publika zu divers. Die Zielgruppe zu kennen, sie zu bestimmen und ihre Bedürfnisse zu reflektieren, ist essenziell, um Wissenschaftscomics als Ressource der Erwachsenenbildung auch sinnvoll einsetzen zu können“ (Metag/Nölleke-Przybylski/Klinger 2024, S. 106).

Ihre Eigenschaft, Lesende zu aktiven Ko-Konstruierenden einer Geschichte zu machen, lässt Comics aber als besonders geeignet erscheinen, diese in pädagogisch gerahmten Settings einzusetzen, um so die verschiedenen Deutungen und Auslegungen der Rezipierenden, ggf. auch mit denen der Produzierenden, in einen produktiven Austausch zu bringen. „Wissenschaftscomics können also Interesse wecken und folglich das anstoßen, was auf Partizipation ausgelegte Formate der Wissenschaftskommunikation häufig verfolgen: zu aktiver Auseinandersetzung mit Wissenschaft motivieren, zu Dialog anregen und ein unterhaltsames positives Erleben von Wissenschaft ermöglichen (siehe Jensen/Buckley 2014). Ein

Wissenschaftscomic eignet sich selbst als Dreh- und Angelpunkt einer auf Partizipation ausgelegten Erwachsenenbildungsmaßnahme, weil es durch seine Figuren bereits eine Projektionsfläche für Interaktion bietet“ (Metag/Nölleke-Przybylski/Klinger 2024, S. 103). Comics können damit als möglicher Ausgangspunkt für eine „dialogorientierte Wissenschaftsvermittlung“ (Faulstich/Trumann 2016, S. 6) verstanden werden. Comics scheinen damit eine Form der Wissenschaftskommunikation zu sein, die dem eingangs entfalteten Transferverständnis als einem, das auf Partizipation bzw. Teilhabe als wichtiges Momentum für Aneignung setzt, in besonderer Weise entgegenkommt. Denn letztlich geht es bei Transfer nicht (mehr) darum, „fertiges Wissen weiterzugeben, sondern gegenseitiges Problemverständnis zu entwickeln – also öffentliche Wissenschaft voranzubringen“ (Faulstich/Trumann 2016, S. 9). ‚Erfolgreicher‘ Transfer (vgl. Brandt 2022, S. 3) muss also stets als „Verschränkung von Produktion und Rezeption“ (Schneider/Führer 2022, S. 5) erfolgen. Die persönlichen Begegnungen und der Austausch mit ehemals Betroffenen, Expert\*innen und Angehörigen im bereits vorgestellten Beispiel können als solch eine Verschränkung verstanden werden. Das Eröffnen von pädagogisch gerahmten Diskursräumen bietet sowohl den Vermittelnden als auch den Rezipient\*innen eine Möglichkeit, über den Austausch zu einer ko-konstruktiven Bearbeitung eines Phänomens zu gelangen.

Daraus ergibt sich die weiterführende Frage, *wie* der Eigenanteil der Rezipierenden von Comics zu bestimmen ist bzw. wie sich Leser\*innen ein Thema – jeweils unterschiedlich – aneignen? Hier stehen empirische Verstehenszugänge im Kontext der Pädagogik noch weitgehend aus. „Im Unterschied zu vielen anderen Wissenschaftsdisziplinen ist es in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft beim ‚bis heute anhaltende[n] wissenschaftliche[n] Erkundungsdesinteresse‘ (Dallmann, Hartung-Griemberg, Aigner & Buchele 2018, S. 10) geblieben“ (Kesper-Biermann 2022, S. 52). Im Kontrast zum vermehrten Einsatz von Comics vor allem im Kontext der Wissenschaftskommunikation gibt es erstaunlich wenig Forschung dazu, *wie* Comics eigentlich wirken: „At this point in time, empirical research lags far behind the expanding use of new media in education (Dede 2009; Greenfield 2009). Although several articles have discussed the potential benefits of science comics, there have been few systematic studies demonstrating their effectiveness (Holser & Boomer 2011)“ (Jee/Anggoro 2012, S. 198).

Weiterführende Forschung soll genau darauf ihren Fokus richten: Was machen Adressat\*innen jeweils mit einem Comic, wie rezipieren sie ihn, welche (unterschiedlichen) Wirkungen entfaltet er? Werden Menschen durch das Lesen eines Comics bzw. durch den Dialog mit anderen dazu angeregt, eigenes Verhalten zu überdenken, aktiv zu werden, sich weiter zu informieren, sich ggf. sogar zu engagieren? Geplant sind im bereits vorgestellten Projektkontext weitere Studien zur Erfassung der subjektiven und eigenwilligen Aneignungsweisen und Wirkungen des Comics auf unterschiedliche Rezipient\*innengruppen im Rahmen eines pädagogisch gerahmten Austausches. Dabei kann es meines Erachtens

aber nicht um eine Suche nach pädagogisch intendierter ‚Effektivität‘ gehen, die sich als symptomatisches Ergebnis einer zunehmenden Ökonomisierung und Verzweckung von Bildung markieren lässt (vgl. dazu Buck 2024). Comics haben aber nicht per se die Funktion, Wissen zu vermitteln oder zu erziehen bzw. zu belehren – sie dürfen auch einfach nur Spaß machen.

## Literatur

- Blank, Juliane (2010): Alles ist zeigbar? Der Comic als Medium der Wissensvermittlung nach dem ‚iconic turn‘. In: KulturPoetik 10, H. 2, S. 214–233.
- Brandt, Peter (2022): Vorsätze. In: weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung 29, H. 3, S. 3.
- Brehmer, Jana/Becker, Sebastian (2017): „Storytelling“ ... die ursprünglichste Form der Wissensvermittlung. [https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/0952de622746c494217a0eff248a78c6.pdf/02\\_storytelling.pdf](https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/0952de622746c494217a0eff248a78c6.pdf/02_storytelling.pdf) (Abfrage: 06.05.2025).
- Buck, Marc Fabian (2024): Ökonomisierung der Bildung. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (2023): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–24.
- Dinkelaker, Jörg (2023): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22–23.
- Eisner, Will (1998): Grafisches Erzählen. Graphic Storytelling. Wimmelbach: Comic Press.
- Fahrenwald, Claudia (2011): Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fahrenwald, Claudia (2019): Zwischen Imagination, Innovation und Integration – Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. In: Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hrsg.): Erzählen zwischen Bild und Text. München: kopaed, S. 113–118.
- Faulstich, Peter/Trumann, Jana (2016): Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 27. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-27> (Abfrage: 06.05.2025).
- Grotlüschen, Anke (2010): Kulturelle Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grünewald, Dietrich (2018): Prinzip Bildgeschichte – Vom Erzählen in Bildern. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.): Comic-Kunst: vom Weberzyklus zum Bewegten Mann. Koblenz: Görres, S. 8–16.
- Grünewald, Dietrich (2022): Von der Kunst des Comics zur Kunst im Comic. In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, H. 14, S. 10–19.
- Gundermann, Christine (2013): Abschied von Farbe und Fiktion? Comics in der politisch-historischen Bildung. In: Hangartner, Urs/Keller, Felix/Oechslin, Dorothea (Hrsg.): Wissen durch Bilder. Sachcomics als Medien von Bildung und Information. Bielefeld: transcript, S. 149–169.
- Hangartner, Urs (2013): "Sequential art to teach something specific". Sachcomics – Definitorisches, Historisches, Aktuelles. In: Hangartner, Urs/Keller, Felix/Oechslin, Dorothea (Hrsg.): Wissen durch Bilder. Sachcomics als Medien von Bildung und Information. Bielefeld: transcript, S. 13–41.

- Hangartner, Urs/Keller, Felix/Oechsli, Dorothea (2013): In Sachen Sachcomics. In: Hangartner, Urs/Keller, Felix/Oechsli, Dorothea (Hrsg.): Wissen durch Bilder. Sachcomics als Medien von Bildung und Information. Bielefeld: transcript, S. 7–12.
- Hof, Christiane (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied: Luchterhand.
- Hoffmann, Nicole/Rosenberg, Hannah (2025): Gesellschaftliche Partizipation und Formen biografischer Bildung am Beispiel der Aufarbeitung der sogenannten ‚Kinderkurverschickung‘ durch Betroffene. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria/Kraus, K./Rohs, Matthias/Bremer, Helmut/Cora, Songül/Eble, Lukas/Opheys, Catrin/Schreiber-Barsch, Silke/Wagner, Farina/Zosel, Tim (Hrsg.): Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 39–49.
- Hoffmann, Nicole/Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2024): „Nagende Fragen“? Eine Handreichung zu Wegen des Umgangs mit Kindheitserlebnissen im Rahmen einer Kur-Verschickung. 3., überarbeitete Online-Auflage. Universität Koblenz. <https://uni-ko.de/ObqNW> (Abfrage: 06.05.2025).
- Hoffmann, Nicole/Waburg, Wiebke/Rosenberg, Hannah (2023): Verschickt ins Stift ... – Eine Fallstudie zur Geschichte einer Kinderkureinrichtung [Projektbericht]. Universität Koblenz.
- Hofmann, Lukas (2024): Wissenschaftskepsis als doppelte Ausschlussverfahren während der Corona-Pandemie. Eine bildungssoziologisch-politikwissenschaftliche Perspektive mit Pierre Bourdieu. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 52. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-52> (Abfrage: 06.05.2025).
- Jee, Benjamin D./Anggoro, Florencia K. (2012): Comic Cognition: Exploring the Potential Cognitive Impacts of Science Comics. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology* 11, H. 2, S. 196–208.
- Jonsson, Anna/Grafström, Maria (2021): Rethinking Science Communication: Reflections on What Happens When Science Meets Comic Art. In: *Journal of Science Communication* 20, H. 2, S. 1–16.
- Joubert, Marina/Davis, Lloyd/Metcalf, Jenni (2019): Storytelling: The Soul of Science Communication. In: *Journal of Science Communication* 18, H. 5, S. 1–5.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2022): Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum. In: Ammerer, Heinrich/Oppolzer, Markus (Hrsg.): Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Münster/New York: Waxmann, S. 43–55.
- Knigge, Andreas C. (2016): Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics. In: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 3–37.
- Kornder, Lisa/Jungwirth, Helmut (2024): Wissenschaftsvermittlung trifft Kabarett: Die Science Busters. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 52. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-52> (Abfrage: 06.05.2025).
- Laux, Julia/Frick, Claudia (2024): Reallabore als Lernräume in der partizipativen Wissenschaftskommunikation. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 52. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-52> (Abfrage: 06.05.2025).
- Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (2017): Einführung: Erzählen. In: *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, H. 5, S. 2–9.
- McCloud, Scott (2014): Was sind Comics? In: *APuZ*, H. 33/34, S. 3–10.
- Metag, Julia/Nölleke-Przybylski, Pamela/Klinger, Kira (2024): Wissenschaftscomics für die Erwachsenenbildung: Das Projekt „Frag Sophie!“ In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 52. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-52> (Abfrage: 06.05.2025).
- Pasternack, Peer (2024): Trivialfehler vermeiden. Ein niedrigschwelliger Ansatz zur Erleichterung von Wissenschaftskommunikation. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für

- Forschung, Praxis und Diskurs, H. 52. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-52> (Abfrage: 27.01.2026)
- Pessler, Monika (2023): Editorial. In: Finzi, Daniela/Pessler, Monika (Hrsg.): Publikation zur Ausstellung Gewalt erzählen. Eine Comic-Ausstellung. Wien: Sigmund Freud Museum, S. 4–5.
- Röhl, Anja (2021): Das Elend der Verschickungskinder. Kindererholungsheime als Orte der Gewalt. Gießen: Psychosozial.
- Rosenberg, Hannah (2015): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2024): Trauma auf Rezept? *Biografische* Erinnerungen von Verschickungskindern. Koblenz: Universität Koblenz.
- Schmid, Martin (2024): Die Rolle der Erwachsenenbildung in der Wissenschaftskommunikation. Historische und pädagogische Einblicke und Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 52. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-52> (Abfrage: 06.05.2025).
- Schmuhl, Hans-Walter (2023): Kur oder Verschickung? Die Kinderkuren der DAK zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München: Dölling und Galitz.
- Schneider, Alexander/Führer, Carolin (2022): Editorial: Grafisches Erzählen. In: *Imago Zeitschrift für Kunstpädagogik*, H.14, S. 2–9.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Steinbeck, Anja (2022): Nachfrage. 4 Fragen an Anja Steinbeck. In: *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 29, H. 3, S. 40.



# **V Hochschuldidaktik, Verbindungen und Orientierungen**

# Systematische Verschränkungen von Theorie und Praxis

Anforderungen und Herausforderungen für eine  
erziehungswissenschaftliche Hochschuldidaktik

Ina Kaul

**Zusammenfassung:** Hochschulen sind nicht nur Orte der Wissensproduktion, -vermittlung und -transformation, sondern auch verantwortlich für eine akademische Qualifizierung für berufliche Handlungsfelder (jenseits von Hochschule). Erziehungswissenschaftliche Studiengänge zielen dabei auf die Entwicklung einer beruflichen Identität und professionellen Handlungskompetenz bei Studierenden, die sich dadurch auszeichnet, auf eine berufliche Praxis vorzubereiten, die hochgradig komplex, ungewiss, nicht standardisierbar und nicht subsumtionslogisch ist. Theorie-Praxis-Relationierungen haben hierbei eine besondere Relevanz und zeigen sich als bedeutsam, um Studierende bei der Entwicklung eines beruflich-habituellen Profils zu unterstützen. Der Beitrag greift dies hochschuldidaktisch auf und setzt eine reflexive Wissensarbeit zentral, die an drei didaktischen Prinzipien der Theorie-Praxis-Relationierung entfaltet, systematisiert und für pädagogische Kontexte diskutiert wird. Biografiearbeit, Fallbezüge und doppelte Vermittlungspraxis werden als für pädagogische Qualifizierungen relevant herausgestellt und aufgezeigt, dass eine erziehungswissenschaftliche Hochschuldidaktik über den Modus der Reflexion zur Professionalisierung pädagogisch Tätiger beiträgt.

**Schlagwörter:** Theorie-Praxis-Relation, beruflich-habituelle Profile, Biografiearbeit, doppelte Vermittlungspraxis, Hochschuldidaktik

## 1 Einleitung

Hochschulen sind Orte der Wissensvermittlung und -produktion, die Studierende auf spezifische Berufsfelder in Wissenschaft und Praxis vorbereiten sollen (HRK – Senat der Hochschulrektorenkonferenz 2018; Rhein 2022). Erziehungswissenschaftliche Studiengänge, insbesondere solche „Studienkonzepte mit klarem Professionsverständnis (Lehramt und zum Teil Soziale Arbeit) z. B. zielen vorwiegend auf die Entwicklung einer beruflichen Identität im Rahmen profes-

sioneller Handlungskompetenz“ (Schubarth et al. 2012, S. 85), die sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie auf eine berufliche Praxis trifft, die hochgradig komplex, ungewiss, nicht standardisierbar und nicht subsumtionslogisch ist. Demnach müssen pädagogisch-professionell Tätige über Fähigkeiten verfügen, „sowohl routiniert als auch situativ-spontan handeln zu können bzw. zu müssen“ (Nentwig-Gesemann 2008, S. 256).

Eine akademische Qualifizierung muss demnach in der Studienstruktur und Lehre absichern, dass „nicht Profession als Zustand und Status, sondern als die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens“ zum zentralen Bezugspunkt wird (Helsper/Tippelt 2011, S. 272). Daher werden Praxisbezüge in Qualifizierungskontexten besonders relevant, die es erlauben, neben Einblicken in das Berufsfeld und dem Abgleich mit bisherigen Vorstellungen, praktische Fertigkeiten und theoretische Kenntnisse zu verschränken, weiter auszubauen, aber auch kritisch anzufragen. Theorie-Praxis-Relationierungen hochschuldidaktisch – über gegebene Praxisphasen hinaus – zu modulieren, kann als „reflexive Wissensarbeit“ (Cloos/Thole 2007) verstanden werden, die ein erziehungswissenschaftliches Studium als dichte Verzahnung von Theorie und Praxis anfragt (Bloch 2022).

Der Beitrag will diese Theorie-Praxis-Verschränkungen im Kontext einer Hochschuldidaktik anhand dreier zentraler Perspektiven systematisieren und nimmt hierbei exemplarisch das Studium der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik in den Blick: biografische Bezüge, dialogische Wissenstransformation und das doppelte Vermittlungsprinzip. Alle drei werden als genuin erziehungswissenschaftliche hochschuldidaktische Prinzipien verstanden, die Theorie-Praxis-Relationierungen nicht nur thematisieren, sondern sie als zentrale Herausforderungen in der Hochschuldidaktik positionieren, an denen sich didaktische Implikationen und Konzepte wie beispielsweise das Forschende Lernen orientieren sollten. Um diesem Anspruch Rechnung zu tragen, wird vorerst der Bildungsort Hochschule eingeführt, um daran anschließend eine Kategorisierung von Wissen bezugnehmend auf Theorie und Praxis vorzuschlagen. Dies grundgelegt, werden alle drei didaktischen Prinzipien einer Theorie-Praxis-Relationierung entfaltet und abschließend über eine kritische Diskussion besondere Leerstellen und Herausforderungen thematisiert.

## 2 Hochschule als Bildungsort

Max Horkheimer beginnt eine seiner Vorlesungen mit den Worten: „Diejenigen unter Ihnen, welche heute ihr Studium beginnen, tun gut daran, für einen Augenblick darüber nachzudenken, was sie sich von diesem Studium erwarten“ (Horkheimer 1952/1985, S. 409). Seine Aufforderung wird von den Gedanken getragen, „daß das Studium an der Universität nicht bloß bessere wirtschaft-

liche und gesellschaftliche Möglichkeiten erschließt, nicht bloß eine Karriere verspricht, sondern zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit bietet“ (Horkheimer 1952/1985, S. 409). Hochschulen sind, Horkheimer folgend, Orte der *Qualifizierung für einen Beruf* und der berufsförmigen Wissensvermittlung, jedoch auch Orte der Bildung, die dem Ziel der *Persönlichkeitsbildung* folgen. Zugleich sind Hochschulen Orte der *Wissensproduktion* durch Forschung und damit verbundenen Wissenskommunikation (Rhein 2022); sie transferieren das Wissen in unterschiedliche Kontexte wie Fachpraxis oder auch Lehre. Damit geht es auch um Aneignungsprozesse des Diskurses und der Weitergabe wissenschaftlichen Wissens (vgl. § 22 Hochschulrahmengesetz; Göbel/Kaul/Schmidt 2020; HRK – Senat der Hochschulrektorenkonferenz 2018). Der Bildungsauftrag von Hochschulen lässt sich demnach über „Bildung durch Wissenschaft“ beschreiben (Schmohl 2022, S. 88) und setzt zwei Bezugspunkte zentral, die hochschuldidaktisch auszubuchstabieren sind: Reflexive Selbst- und Welterkenntnis sowie reflexive Verwissenschaftlichung und Teilnahme an Disziplindiskursen. Bildung als Prozess sowie kontinuierlicher Versuch, Subjekte dazu zu befähigen, sich selbst und die Welt in Bezügen wahrzunehmen, zu verstehen und zu reflektieren und sich in ein Verhältnis hierzu setzen zu können, um Gegenwart und Zukunft zu gestalten (Kaul et al. 2023, S. 56; Ehrenspeck/Rustemeyer 2007) wird über die Aneignung von und Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen ermöglicht. Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung spezifisch beruflich-habituelier Profile (Cloos/Lochner 2021) erfolgen in hochschulischen Kontexten auf der Grundlage wissenschaftlich-disziplinären, aber auch organisationalen und handlungspraktischen Wissens. Wissensvermittlung und Bildung meinen bezugnehmend auf Hochschuldidaktik auch das „Vertreten einer Lehrmeinung, die nicht notwendig auf Lernen zielt“ (Rhein 2022, S. 21), sondern Diskurse anregt. Rhein (2022, S. 22) verweist im Kontext von Hochschullehre auf eine „spezifische themenfokussierte Adressierung von Studierenden im Modus der Experten-Novizen-Kommunikation“ und ruft zu vermittelnde disziplinäre Perspektiven auf, die sowohl darauf abzielen, bei Studierenden eine spezifische Expertise aufzubauen wie auch „selbständiges wissenschaftliches Arbeiten einzuüben bzw. Verwendungsoptionen wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Methoden zu erschließen“. Dies positioniert er im Kontext von Aneignungspraxis und der Ermöglichung einer „Durchdringungstiefe“. Damit sind Hochschulen über Forschung und Lehre in besonderer Weise „Orte des Dialogs und der geistigen Auseinandersetzung. Sie fördern und entwickeln die Persönlichkeit und vermitteln die Haltung und die Fähigkeit, der Kraft des sachlichen Arguments zu vertrauen, und diese zu nutzen“ (HRK 2018, S. 2). Sie bilden praxisbezogen und wissenschaftsorientiert aus – Theorie- und Praxisverschränkungen sind, dies ernst nehmend, unmittelbarer Bestandteil einer akademischen Qualifizierung (Kaul/Zehbe 2024).

### 3 Wissen in Theorie und Praxis

Theorie-Praxis-Verschränkungen suggerieren zuweilen eine Hierarchie, die auf zwei voneinander differenzierte Felder rekurriert. Theorie wird dabei u. a. am Ort Hochschule<sup>1</sup> platziert, während Praxis<sup>2</sup> eher die Felder der beruflichen Handlungspraxis – hier Kindheits- bzw. Sozialpädagogik – adressiert. Zu klären ist jedoch, was Wissen in Theorie und Praxis ist und ob diese Zuweisungen sich als tragbar erweisen.

Der Begriff Wissen wird meist anhand spezifischer Dimensionen kategorisiert, die insbesondere wissenschaftliches Wissen von Erfahrungswissen abgrenzen (Schäfer/Thompson 2011). Die inhärent transportierte Hierarchisierung dieser Differenzierung zeigt, dass „wissenschaftliches Wissen insbesondere im Rahmen von Professionalisierung an oberste Stelle“ gesetzt wird (Nittel 2004; Göbel/Kaul/Schmidt 2020, S. 187). Zwei Perspektiven auf Wissen scheinen für hochschulische Lehr-Lernkontexte anschlussfähig: Wissen kann als *Produkt moderner Gesellschaften* verstanden werden, die sich dann als Wissensgesellschaft geriert, jedoch Kritik an Teilhabemöglichkeiten und damit Ein- und Ausschlussprozesse aufruft (Keller 2022; Knorr-Cetina 2006). Wissen insgesamt ist zugleich ein *komplexes Konstrukt*, dessen Re-Produktion an unterschiedlichste Felder, mit differenten Erwartungen, aber eben auch mit Kritik verbunden ist (Keller 2022) und es werden Fragen der Anerkennung dieser Lokalisationen und Herstellung von Wissen ebenso virulent, wie Fragen nach dem Nutzen und der Vermittlung (Göbel/Kaul/Schmidt 2020). Beide Perspektiven sind für hochschulische Qualifizierungskontexte relevant, denn sie verbinden immer auch Fragen nach Wissensproduktionen, die sich valide zeigen. Sie rufen jedoch auch Reflexionen auf, Produktionsmechanismen, Gültigkeiten, Dichotomien von Wissen und Nicht-Wissen und sich ergebende Konsequenzen auch in und für die damit verbundenen Felder und Orte ihrer Entstehung und Verbreitung, die es kritisch zu diskutieren gilt. Bereits Michel Foucault (2023) verwies darauf, dass Wissensproduktionen auch in Sagbarkeits- und Denkformationen diskursförmig eingebettet sind, die mitzureflectieren sind. Theorie-Praxis-Dichotomien können hierüber aufgelöst und relationale Verständnisse anschlussfähig werden, die Wissensproduktion als *dialogische Wissenstransformationen* zwischen unterschied-

- 
- 1 Für eine begriffliche Stringenz wird folgend von Hochschule gesprochen, um auf den Begriff der Hochschuldidaktik Bezug zu nehmen. Eingeschlossen sind dabei sprachlich sowohl Universitäten als auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften wie Fachhochschulen, die beide für das interessierende disziplinäre Feld der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit als Orte der Qualifizierung gelten.
  - 2 Kritisch ist darauf hinzuweisen, dass Hochschulen auch Orte der Praxis z. B. der Lehr- oder Forschungspraxis sind. Um der Argumentation zu folgen, wird vorerst Praxis an den Ort der beruflichen Handlungsfelder außerhalb von Hochschule verwiesen, um an späterer Stelle auf die nicht tragbare Dichotomie von Praxis und Theorie hinzuweisen.

lichen Orten versteht (Sehmer/Marks/Thole 2019; Sehmer/Thole 2024; Thole 2018; Göbel/Kaul/Schmidt 2020). Hochschulen und kindheits-/sozialpädagogische Praxis sind dann als Felder von spezifischen Praktiken und bestimmten Wissensformaten sowie -produktionen anzuerkennen (Göbel/Kaul/Schmidt 2020).

Ergänzend kann in einer konstruktivistischen Perspektive argumentiert werden, dass es keine Gewissheit gibt, „dass Phänomene wirklich sind und bestimm- bare Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 2013, S. 1). Dies zeigt sich aktuell mehr und schneller denn je, wenn medial vermeintliche Fakten verbreitet werden. Wissen kann aus (sozial-)konstruktivistischer Perspektive nicht unabhängig von Personen existieren, gleichzeitig ist es nicht ausschließlich personengebunden, denn dann würde es sich in der Relativität verlieren (Milbradt 2016). Vielmehr sind soziale Kontexte und damit die Ebenen der Aushandlung zu berücksichtigen. Statt einer objektiven Gewissheit, werden soziale Prozesse der Vergewisserung und der Bewährung in der Praxis relevant; damit ist die Art und Weise der Hervorbringung von Wissen immer in Abhängigkeit von den kontextuellen Bedingungen zu sehen (Schäfer/Thompson 2011).

Insgesamt zeigt sich, dass der Aufforderung von Bildung an Hochschulen eine enorme Bedeutung zukommt, die nicht nur unterstützt, die Herstellung und Verbreitung von Wissen kritisch anzufordern, sondern eben auch die Orte der Wissensproduktion differenziert zu betrachten sucht. Bezugnehmend auf die eingangs aufgerufenen Orte von Hochschule und pädagogischer Handlungspraxis ist daher einerseits anzuerkennen, dass beide Orte der Wissensproduktion, -verarbeitung und -vermittlung sind, jedoch auch, dass beide spezifische Praktiken dieser drei Aspekte vorhalten und vollziehen, was bedeutet, dass Hochschule und pädagogische Handlungspraxis Orte von Wissensbearbeitungsprozessen sind. Ein dahingehender Dualismus ist daher zurückzuweisen und das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Hochschule und pädagogischer Handlungspraxis insbesondere für Lehr-Lernsettings (in Hochschule und/oder Handlungspraxis) und für Qualifizierungs- und Professionalisierungskontexte als „produktive Interaktion zweier sich wechselseitig bedingender Bereiche innerhalb eines sozialen Gefüges“ (Göbel/Kaul/Schmidt 2020, S. 189) zu verstehen. Knorr-Cetina (2006, S. 111) spricht von einer „Verklammerung von Wissenskulturen und sozialen Strukturen“, die ihre Fäden „in soziale Prozesse einschließen, den gesamten Komplex der Erfahrungen und Beziehungen, die sich mit der Artikulation von Wissen entfalten und etablieren“ inbegriffen und Wissensrelationen in die Gesellschaft „ausschütten“. Dies hat Konsequenzen für eine didaktische Perspektivierung am Qualifizierungsort Hochschule (Abschnitt 3).

Die weitere Argumentation erfolgt entlang eines relativistischen Wissensbegriffs, begleitet von der Vorstellung einer (gemäßigten) „Variabilität und Kontextabhängigkeit von Wissen in Verbindung mit einer Kritik an der machtvollen Ze-

mentierung bestimmter Wissensordnungen“ (Milbradt 2016, S. 15),<sup>3</sup> die Wissensproduktion eben nicht mehr alleinig den Hochschulen zuweist.

## 4 Theorie-Praxis-Relationen

Theorie-Praxis-Bezüge (siehe auch Bloch 2022) sind im Kontext der Entwicklung pädagogischer Professionalität (im Überblick Combe/Helsper 2007), so wird mit Blick auf die Auseinandersetzung zum Wissensbegriff und dessen Verortung deutlich, nicht dualistisch zu verstehen, sondern insbesondere und unumgänglich über den Modus der Reflexion (Cloos 2024) zu bearbeiten. Daher werden entlang des Verständnisses einer Theorie-Praxis-Relationierung, die dem Prinzip einer dialogischen Wissenstransformation folgt (Göbel/Kaul/Schmidt 2020; Sehmer/Marks/Thole 2019; Thole 2018), spezifische Zugänge thematisiert, die für hochschuldidaktische Perspektiven in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zentral sind und zugleich bestimmte Setzungen und Herausforderungen enthalten, die hochschuldidaktisch immer auch reflexiv zu bearbeiten sind.

### 4.1 Biografische Bezüge

Es scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass biografische Erfahrungen für Professionalität im Kontext pädagogischen Handelns zentral sind (u. a. Rothe 2019; Rätz 2011), wenn beispielsweise Kindheits- bzw. Erfahrungserfahrungen „professionelles Denken und Handeln“ (Rothe 2019, S. 12) mitbestimmen. Weil Erfahrungswissen Eingang in das individuelle Selbst- und Weltbild nimmt, werden biografische Reflexionen für Professionalisierungsprozesse unverzichtbar (Kaul 2021; Rothe/Betz 2018) und zeigen sich dann auch anschlussfähig für theoretische Bezüge.

Biografie ist situative „Bedeutungs- und Sinnverleihung“, „eine aktive Leistung des Subjekts, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorganisiert wird“ (Marotzki 1999, S. 327) und meint damit mehr als den Lebenslauf (Miethe 2017). Diese biografische Komposition des eigenen Lebens und des individuellen Gewordenseins rekuriert zudem auf kollektive Bezüge wie z. B. generationale Aspekte oder historische Kontexte. Die Reflexion und Integration biografischer Erfahrungen wird als Biografiearbeit verstanden (Rätz 2011, S. 68), die hochschuldidaktisch bewusst konzeptioniert werden sollte. Wenn Biografie als Reflexionsfolie professionellen Handelns ernst genommen wird, muss

---

3 Björn Milbradt (2016) führt zu einem solch gelagerten Wissensbegriff aus, dass eine völlige Variabilität auch einer Entleerung und Willkür gleichkommt, die hier über eine eher gemäßigte Positionierung relativiert wird.

sie Gegenstand der Hochschullehre sein, wie es auch beispielsweise theoretische Konzepte, historische Bezüge oder die Adressat\*innen selbst sind. Jedes Thema innerhalb der Hochschullehre kann biografisch adressieren – Reflexivität und damit zuallererst eine biografische Distanzierung scheint hochschuldidaktisch notwendig (Görtler/Taube/Thielemann 2023, S. 179). Dies impliziert im Studium die Arbeit an der „Lebensgeschichte und den damit verknüpften Werthaltungen“, um sich von hier aus den biografischen Prozessen und „Sinnkonstruktionen der Adressaten verstehend“ analytisch annähern zu können (Spiegel 2021, S. 85). Eine Theorie-Praxis-Relationierung über biografische Reflexionen im Studium zeigt sich dann auch als Gewinn für die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, die in der pädagogischen Praxis dauerhaft und multiperspektivisch notwendig ist (Cloos 2024).

Lehre muss damit die Biografien der Studierenden zum Gegenstand machen, um über biografische Erfahrungen sedimentierten Konzepten Sichtbarkeit zu verleihen und Perturbationen anzuregen. Damit werden auch „auf der theoretischen und empirischen Ebene anhand der jeweils durch das Studium angereicherten Erkenntnisse“ hinterfragbar (Görtler/Taube/Thielemann 2023, S. 179).

## 4.2 Fallarbeit

Theorie-Praxis-Relationen in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen kommen nicht nur darüber zustande, dass Studierende biografische Erfahrungen und berufsbezogenes ‚Vorwissen‘ mitbringen, zumeist vielfältige Praktika in Studienverläufen eingewoben sind oder es duale bzw. berufsbegleitende Studiengänge im Feld der akademischen Qualifizierung gibt (bspw. Görtler/Taube/Thielemann 2023). Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist in der Qualifizierung für pädagogische Kontexte zentral und wird als ‚Technologiedefizit der Pädagogik‘ gefasst (Ehrenspeck/Rustemeyer 2007; Luhmann/Schorr 2010, S. 118 ff.). Dieser verweist darauf, dass sich pädagogische Praxis kaum über normierte Verfahren und Techniken bearbeiten und bewältigen lässt. Vielmehr liegt in der „Nicht-Standardisierbarkeit“ des Pädagogischen zugleich ihre „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (Oevermann 2007). Pädagogischer Alltag in den vielfältigsten Handlungsfeldern ist hochkomplex und spezifisch, erfordert von pädagogischen Fachkräften ein breites und vertieftes Verständnis des Aufgaben- und Tätigkeitsspektrums sowie adäquat-situatives Handeln (Cloos 2025, S. 208; Schütze 2000; Kaul/Zehbe 2024). Wie kann auf eine solche Praxis vorbereitet werden, die von pädagogischen Fachkräften Wissen und Können sowie zuweilen ein ad-hoc Handeln verlangt?

Mit Blick auf Theorie-Praxis-Relationierungen haben sich insbesondere in der Sozialen Arbeit kasuistische Verfahren etabliert (Müller 2017), die ebenso in der

Lehrer\*innenbildung und in der Kindheitspädagogik Anwendung finden (Gerstenberg 2024). Fallarbeit z. B. anhand von Vignetten kann in der Hochschullehre vor allem Verstehen fördern, denn in einem handlungsentlasteten Rahmen eines Seminars können gemeinsam Sinnkonstruktionen ausgetauscht und konstruiert werden, um ein Wissen erstens zum Fall(kontext), zweitens zu theoretischen Bezügen wie disziplinärem Wissen, organisationalen Kontexten und gesellschaftlichen Rahmungen und nicht zuletzt drittens zu ‚mir und meinem Fallbezug‘ erarbeitet werden. Vignetten werden damit zu einem multiperspektivischen „Reflexionskörper“ (Gerstenberg 2024). Dies verhilft dazu, „soziale Wirklichkeit in ihrer Vieldimensionalität und Komplexität nachzuvollziehen“ (Gerstenberg 2024, S. 92). Der hochschuldidaktische Gewinn ist daher nicht nur anhand von Fallarbeit Reflexionen anzuregen, sondern insbesondere Wissen (mit-)zu teilen und in einem didaktisch-konstruktivistischen Sinn zu re-, de- und konstruieren (Reich 2008, S. 137 ff.). Ziel ist dabei auch, einen „Sinn für Vieldeutigkeit zu entwickeln, da sie soziale Wirklichkeit nicht ausschließlich mithilfe vorab festgelegter Begriffe oder Kategorien *subsumtionslogisch* in den Blick nehmen kann, sondern auch zu einem *rekonstruktionslogischen* Vorgehen bei der Gewinnung von Erkenntnissen einlädt“ (Gerstenberg 2024, S. 92). Über die so aufgenommenen Theorie-Praxis-Relationen werden „gleichermaßen die Fachwissenschaft, die (Berufs-)Praxis und die Persönlichkeitsentwicklung“ (Elsholz 2019, S. 7) aufgerufen. Hochschullehre wird damit zum Möglichkeitsraum der Theorie-Praxis-Relationierungen, um theoretische Konzepte, Fälle und damit pädagogische Handlungspraxis sowie Eigenerfahrungen in Reflexion zu bringen (Lochner/Kaul/Gramelt 2021).

### 4.3 Doppelter Vermittlungsbezug in der Lehre

Hochschullehre ist nach Rhein (2022) eine spezifische Form kommunikativen Handelns, das auf wissenschaftliche Diskurse in Mitteilungsabsicht zielt und damit eine spezifische Form der Didaktik – die er als Wissenschaftsdidaktik fasst (Rhein 2022, S. 22 f.). Für die im Beitrag adressierten akademischen Qualifizierungen sind, zielen sie doch auf pädagogische Berufsfelder<sup>4</sup> ab, Fragen pädagogisch-reflexiver Selbstvergewisserung in einem doppelten Sinne bedeutsam: Sozial- und kindheitspädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, Menschen in ihren individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen auch in einer sozialen Eingebundenheit zu begleiten. Dies erfordert auf der einen Seite eine breite fachwissenschaftliche, organisationale und gesellschaftspolitische Expertise, die es im Studium aufzubauen, zu erweitern und kritisch zu vertiefen gilt (Cloos

---

4 Hinzuweisen ist an dieser Stelle darauf, dass die Studiengänge auch auf wissenschaftliche Karrieren jenseits beruflich-pädagogischer Handlungsfelder abzielen, die im folgenden Argumentationsgang ausgeklammert werden.

2024). Professionelles Handeln ist eine reflexive Verschränkung von Wissen und Können und damit mehr als eine routinierte Praxis, sondern ein durchdringendes Verstehen, aus welchem begründete Urteile und situativ-adäquate Handlungen erwachsen (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 20; Weltzien 2014; Helsper 2021). Daher ist eine Hochschuldidaktik in spezifischer Weise aufgerufen, auf der anderen Seite genau dies zu vermitteln und damit für Praxis anschlussfähig zu sein. Lehre muss demnach diesen Herausforderungen Rechnung tragen. Das doppelte Vermittlungsprinzip als didaktisch-methodische Verzahnung von theoretischer Auseinandersetzung im Seminar und einer implizit-didaktischen Übertragung auf Praxiskontexte der vielfältigen Handlungsfelder (Kaul 2024) spielt hier eine besondere Rolle. So steht nicht nur der Gegenstand, sondern auch die Art der Lehre als Auseinandersetzungs- und Reflexionsfolie im Zentrum didaktischer Überlegungen. Dies kann als erneute Theorie-Praxis-Relation im Moment der Lehre selbst verstanden werden und erfordert von Lehrenden u. a. Transparenz der Lehrmethoden und der damit verbundenen Vorüberlegungen sowie Diskursräume anzubieten, diese auch infrage stellen zu dürfen. Damit ist Lehre für pädagogische Berufsfelder als kommunikative Praxis nochmals neu und anders aufgerufen, die eigene Lehrpraxis zum Gegenstand machen zu können und zu müssen.

## 5 Fazit: Reflexion als Wissensarbeit

In allen drei ausgeführten Prinzipien erziehungswissenschaftlicher Hochschuldidaktik ist Reflexion das wesentliche Moment und trägt zentral zur Professionalisierung pädagogisch Tätiger bei. Wie gezeigt werden konnte, wird Hochschullehre als kommunikatives Handeln verstanden, in dem didaktisch auf unterschiedlichen Ebenen (Praxis, Profession, Disziplin) und bezogen auf unterschiedliche Gegenstände (z. B. theoretische und erfahrungsbezogene Kontexte) Diskursräume gemeinsamer Aushandlung zu schaffen sind. Damit ist Hochschuldidaktik multiperspektivisch angefragt, gemeinsame und kritische Denk- und Reflexionsprozesse didaktisch zu ermöglichen, aber auch zu rahmen. Über ein so konzipiertes didaktisches Verständnis erziehungswissenschaftlicher Hochschullehre ist dann nicht nur Professionalisierung möglich, sondern es wird der Forderung Rechnung getragen, dass Hochschulen Orte der Bildung sind, wie sie bereits Horkheimer konstatierte. Quer zu den drei ausgeführten Prinzipien und dem Gedanken der Bildung folgend, liegen zentrale Aspekte pädagogischer Professionalität, die über Hochschullehre didaktisch mittelbar werden: Reflexionsfähigkeit und damit auch Kritikfähigkeit als allen zugrundeliegender Aspekt, Verstehen als pädagogischer Modus und ein In-Beziehung-Treten zwischen Lehrenden und Studierenden (Kaul 2024), perspektiviert mit einer doppelten Vermittlungspraxis haben alle drei eine Relevanz für kindheits- und

sozialpädagogische Praxis. Damit einher gehen jedoch auch Herausforderungen für eine Hochschuldidaktik, die folgend eher exemplarisch thematisiert wird und jedes Lehr-Lern-Format kritisch anfragen kann. Wenn der Argumentation gefolgt wird, dass für kindheits- und sozialpädagogische Hochschullehre Reflexion ein Aspekt ist, der allen drei didaktischen Prinzipien einer Theorie-Praxis-Relationierung zugrunde zu legen ist (Abschnitt 4), stellen sich u. a. ethische Fragen an Lehr-Lern-Arrangements. Wie viel Raum ist in Lehr-Lern-Kontexten biografischen Reflexionen zu geben? Wann kann vom Gelingen biografisch-reflexiver Distanzierung gesprochen werden? Wie ist mit hierin eingewobenen ethischen Implikationen umzugehen, denn ein Studium ist kein Coaching und keine Therapie? Was verlangt dies zugleich von Lehrenden – auch bezüglich eigener reflexiver Kompetenzen? Wie kann die Arbeit mit Fällen im handlungs-entlastenden Rahmen von Lehre wirklich für Praxis befähigen, ohne in mögliche routinierte Muster im Kontext von Handlungsdruck zu fallen? Wie ist also ein Transfer vermittelbar, wenn Praxis durchaus anderen Logiken folgt? Erzeugt Fallarbeit nicht zudem eine besondere Form der Routine, die gerade im Sinne des Technologiedefizits und der zuweilen Nicht-Operationalisierbarkeit pädagogischer Praxis kritisch anzufragen ist? Wie sind Routine und ad-hoc-Handeln vermittelbar? Inwiefern hat eine doppelte Vermittlungspraxis Grenzen? Was genau, die drei didaktischen Prinzipien ernst nehmend, wird von Lehrenden erwartet und verlangt, im Sinne einer guten Lehre, was müssen sie für hochschuldidaktische Kontexte mitbringen? Diese Fragen zeigen den Diskursraum, in den Hochschullehre mehrperspektivisch eingewoben ist, sowie zugleich noch vielfältig zu bearbeitende Leerstellen.

## Literatur

- Bloch, Bianca (2022): Das Theorie-Praxis-Verhältnis aus Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik. Eine empirische Studie über kindheitspädagogische Studiengänge. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen, Hochschulschrift.
- Cloos, Peter (2024): Kindheitspädagogische Reflexivität. In: Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hrsg.): Reflexivität in Lehre und Profession: Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Cloos, Peter (2025): Kindheitspädagogik als Forschungs-, Professions- und Praxisfeld. In: Koch, Sandra/Jergus, Kerstin/Lochner, Barbara/Schildknecht, Lukas/Hübenthal, Maksim (Hrsg.): Kritik (in) der Frühpädagogik. Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit. Bielefeld: transcript, S. 201–216.
- Cloos, Peter/Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–55.
- Cloos, Peter/Thole, Werner (2007): Professioneller Habitus und das Modell einer Evidence-based Practice. Reflexive Wissensarbeit jenseits einfacher Technisierbarkeit. In: Sommerfeld, Peter/

- Hüttemann, Matthias (Hrsg.): Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60–74.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (2007): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer (2007): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 368–390.
- Elsholz, Uwe (2019): Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hrsg.): Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7–21.
- Foucault, Michel (2023): Die Ordnung der Dinge. 27. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerstenberg, Frauke (2024): Abwesenheit als Möglichkeit – Zur Arbeit mit Vignetten. In: Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hrsg.): Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 90–110.
- Göbel, Sabrina/Kaul, Ina/Schmidt, Desirée (2020): Möglichkeitsräume dialogischer Wissenstransformation. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–197.
- Görtler, Michael/Taube, Gabriele/Thielemann, Nurdin (2023): Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit? Eine Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 173–184.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto: UTB, Barbara Budrich.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Beiheft 57. Weinheim/Basel: Beltz, S. 268–288.
- Horkheimer, Max (1952/1985): Gesammelte Schriften, Band 8. Vorträge und Aufzeichnungen (1949–1973). 4. Soziologisches. 5. Universität und Studium. Frankfurt am Main: Fischer.
- HRK – Senat der Hochschulrektorenkonferenz (2018): Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems (Stand 2018). Eigenverlag.
- Kaul, Ina (2021): Biografieforschung als reflexive Selbstvergewisserung: Eine didaktische Perspektive auf die Verbindung von Biografieforschung und Professionalisierung. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 72–99.
- Kaul, Ina (2024): Kindheitspädagogische Lehr-Lern-Formate: Überlegungen zu einer fragend-orientierte Lehre. In: Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hrsg.): Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 67–89.
- Kaul, Ina/Cloos, Peter/Simon, Stephanie/Thole, Werner (2023): Fachwissenschaftliche Expertise, Stärken und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“. Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung. Expertise im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbands e. V. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 17–96.
- Kaul, Ina/Zehbe, Katja (2024): Hochschuldidaktische und konzeptionelle Dimension(en) kindheitspädagogischer Studiengänge: Ein kritischer Beitrag zur Standortbestimmung. In: Cloos, Peter/Jung, Edita/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Das kindheitspädagogische

- gische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 39–52.
- Keller, Reiner (2022): Wissensgesellschaft. In: Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): Staatslexikon: Recht – Wirtschaft – Gesellschaft. 6. Band. 8., völlig neu bearbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 419–423.
- Knorr-Cetina, Karin (2006): Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften. In: Tänzler, Dirk / Knoblauch, Hubert / Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz: UVK, S. 101–138.
- Lochner, Barbara / Kaul, Ina / Gramelt, Katja (2021): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Eine Einleitung. In: Lochner, Barbara / Kaul, Ina / Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 8–16.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard (2010): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 3, S. 325–341.
- Miethe, Ingrid (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Milbradt, Björn (2016): Zum Problem des (Professions-)Wissens – Anregungen aus dem breiteren sozialwissenschaftlichen Diskurs. In: Thole, Werner / Milbradt, Björn / Göbel, Sabrina / Reißmann, Michaela (Hrsg.): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 10–29.
- Müller, Burkhard (2017): Sozialpädagogisches Können: ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 251–263.
- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Harms, Henriette / Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut DJI.
- Nittel, Dieter (2004): Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 3, S. 342–357.
- Oevermann, Ulrich (2007): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Rätz, Regina (2011): Professionelle Haltungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: Düring, Diana / Krause, Hans-Ullrich (Hrsg.): Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen. Frankfurt am Main: IGFH, S. 65–74.
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz.
- Rhein, Rüdiger (2022): Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In: Reinmann, Gabi / Rhein, Rüdiger (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik I: Einführung. Bielefeld: transcript, S. 21–42.
- Rothe, Antje (2019): Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Rothe, Antje / Betz, Tanja (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, H. 2, S. 285–300. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0025-1>

- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2011): Wissen – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Wissen. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 7–33.
- Schmohl, Tobias (2022): Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik. Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik I: Einführung. Bielefeld: transcript, S. 87–108.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 47–100.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, H. 1, S. 49–96.
- Sehmer, Julian/Marks, Svenja/Thole, Werner (2019): Wissen im Dialog: Transformation zwischen Wissenschafts- und Handlungspraxis. In: Sozial Extra 43, H. 4, S. 259–262.
- Sehmer, Julian/Thole, Werner (2024): Irritation oder Reproduktion. Zur Frage der Pathologisierung und Stigmatisierung als abweichend markierter Kinder und Jugendlicher durch Soziale Arbeit im schulischen Kontext. In: Mayer, Ralf/Parade, Ralf/Sperschneider, Julia/Wittig, Steffen (Hrsg.): Schule und Pathologisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 205–221.
- Spiegel, Hiltrud von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 7., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Thole, Werner (2018): Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen kann In: Forum Jugendhilfe, H. 1, S. 18–22.
- Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

# Studierende als pädagogisch Handelnde in der Wissenschaftskommunikation

## Ausarbeitung eines hochschuldidaktischen Standpunkts

Maria Stimm, Arne Arend, Eleonore Freier,  
Franz-Josef Schmitt

**Zusammenfassung:** Obwohl Studierenden als Akteur\*innen in der Wissenschaftskommunikation seitens Bildungspolitik und Hochschule großes Potenzial zugesprochen wird („Transfer über Köpfe“), fehlt es bisher in der deutschsprachigen Literatur an einer systematischen Auseinandersetzung mit den spezifischen Herausforderungen, wie Studierende bei der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an außeruniversitäre Akteure agieren und wie diese Aktivitäten hochschuldidaktisch begleitet werden können. Denn die Konzeption von Formaten der Wissenschaftskommunikation erfordert weit mehr als technische oder gestalterische Fähigkeiten, sondern auch ein Bewusstsein bei Dozierenden und Studierenden, didaktische Entscheidungen im Spannungsfeld zwischen fachlicher Genauigkeit und Verständlichkeit zu treffen.

Der Beitrag ordnet das Handlungsfeld ‚Wissenschaftskommunikation‘ aus der historischen Entstehung heraus als pädagogische Praxis ein und argumentiert – ausgehend von der Relevanz pädagogischen Wissens – für die Gestaltung und Reflexion adressat\*innengerechter Wissensvermittlung. In den Fokus rückt dafür die Idee von Transferdidaktik, in welcher Studierende von Anfang an als Akteur\*innen und pädagogisch Handelnde verstanden werden. Hierin wird die Bedeutung der Perspektive auf Aneignung in der Wissenschaftskommunikation im Gegensatz zu einer ‚einfachen‘ Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten begründet.

Zurückgegriffen wird für diese Argumentation auf ein Beispiel aus dem universitären Wahlpflichtbereich für Bachelor-Studierende, in dem die Vermittlung pädagogischen Wissens mit der Entwicklung eines studentischen Wissenschaftskommunikationsprojekts verknüpft wurde. Die Studierenden wurden im Rahmen des Angebots somit nicht nur als Vermittler\*innen tätig, sondern mussten dabei auch ihre Rolle als pädagogisch Handelnde reflektieren und die Voraussetzungen, Prozesse und Zielsetzungen von Aneignung mitdenken.

**Schlagwörter:** Wissenschaftskommunikation, Hochschuldidaktik, Transferdidaktik, Interdisziplinarität, Schlüsselqualifikation, pädagogisches Wissen

## 1 Einleitung

Ausgehend vom Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse der Kultusministerkonferenz (2017) sowie durch die Fachdebatten der sogenannten ‚Factory Wisskomm‘ (BMBF 2022) werden Studierende vermehrt als Akteur\*innen von Wissenschaftskommunikation in den Blick genommen. Daraus ergeben sich für Studierende verschiedene Handlungsräume (vgl. Arend/Niederschuh 2020), an die sich Fragen der Hochschuldidaktik anschließen (vgl. u. a. Johannsen 2023; Heilrath/Roca-Sastre 2023; Pasternack 2024): Wie können Studierende für Vorhaben der Wissenschaftskommunikation befähigt werden? Welche Wege des Wissenstransfers an hochschulexterne Adressat\*innen sind über Studierende möglich?

Der bisherige Diskurs (Abschnitt 4) ist davon geprägt, mögliche didaktische Beispiele zu illustrieren, in denen Studierende anhand vorgegebener Problemstellungen oder einzelner Kooperationen mit Wissenschaftskommunikation in Kontakt kommen sollen. Demgegenüber argumentieren wir in diesem Beitrag für eine Bewusstwerdung von Transferdidaktik, in welcher stärker als bisher erörtert wird, welches veränderte Rollenverständnis von den Studierenden erwartet wird, sodass sie von Anfang an als Akteur\*innen und pädagogisch Handelnde verstanden werden.

Zurückgegriffen wird für diese Argumentation auf ein Beispiel (Abschnitt 5) aus dem Angebotsspektrum der Allgemeinen Schlüsselqualifikationen an einer Universität, welches Studierende aus unterschiedlichsten Disziplinen im Rahmen ihres Bachelorstudiums absolvieren müssen. Im Modul ‚Wissenschaftskommunikation‘ als Teil dieses Angebotsspektrums wird deutlich, dass Dozent\*innen, welche aus verschiedenen pädagogischen Blickrichtungen den Gegenstand ‚Wissenschaftskommunikation‘ erfassen, zielführend didaktisches Wissen an Teilnehmer\*innen, die auf kein pädagogisches Vorwissen zurückgreifen können, vermitteln. Demnach lässt sich hier die *Ebene des hochschulinternen disziplinären Transfers* markieren. Durch dieses vermittelte Wissen soll es den Teilnehmer\*innen gelingen, pädagogisch fundiert und reflektiert ihr disziplinspezifisches Wissen über Formate der Wissenschaftskommunikation zu vermitteln und dabei gleichzeitig den für Wissenschaftskommunikation relevanten Aneignungsprozess nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Teilnehmer\*innen werden dabei selbst zu Akteur\*innen (der Wissenschaftskommunikation) und pädagogisch Handelnden, sodass sich deutlich die *Ebene des hochschulexternen akteurszentrierten Transfers* kennzeichnen lässt.

Dadurch wird die Bedeutung von Erziehungswissenschaft für Wissenschaftskommunikationsaktivitäten im Kontext von Wissenstransfer zentral (Abschnitt 2), um daran anschließend die relevante Perspektive auf Vermittlung und Aneignung herauszuarbeiten (Abschnitt 3). Abschließend wird für die Berücksichtigung pädagogischen Wissens in der didaktischen Gestaltung von Lehre zum Thema ‚Wissenschaftskommunikation‘ plädiert (Abschnitt 6).

## **2 Verortung von Wissenschaftskommunikation: Zwischen Autonomie, gesellschaftlicher Relevanz und strategischer Positionierung**

Auch wenn Wissenschaftskommunikation als eigenständiges Handlungsfeld der Hochschulen erst in jüngerer Zeit explizit benannt wird, lassen sich mit Martin Luther und Philipp Melanchthon ihre Wurzeln bis in das frühe 16. Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Pasternack 2022, S. 1). Eine institutionelle Verankerung von Wissenschaftskommunikation erfolgte dann im 19. Jahrhundert (vgl. Weingart 2005). So zielten Alexander von Humboldts Kosmos-Vorträge von 1827/1828 im Speziellen darauf ab, eine interessierte Öffentlichkeit jenseits der akademischen Kreise zu erreichen. Diese Entwicklung war eingebettet in einen grundlegenden Wandel des traditionellen akademischen Diskurses: Es genügte nicht mehr, Wissen ‚anzuhäufen‘, es in Bibliotheken und Museen zu archivieren oder innerhalb geschlossener Zirkel zu diskutieren; vielmehr entstand der Anspruch, wissenschaftliches Wissen einer breiteren Gesellschaft zugänglich zu machen und es aktiv in öffentliche Debatten einzubringen (vgl. Schwarz 2003, S. 221).

Ein Blick in das 21. Jahrhundert zeigt, dass Wissenschaftskommunikation nicht nur weiter an Bedeutung gewonnen hat, sondern zunehmend strategisch als *Mittel gesellschaftlicher Steuerung* verstanden wird (vgl. Weingart 2005). Wissenschaftliches Wissen dient als politische Entscheidungsgrundlage und als mediale Orientierungsgröße. In öffentlichen Veranstaltungen des Scitainments, in wissenschaftsjournalistischen Beiträgen oder in den sozialen Netzwerken übernehmen Wissenschaftler\*innen und Studierende fernab der wissenschaftsinternen Kommunikation eine Vermittlungsrolle (vgl. Pasternack 2022, S. 54 ff.; Schmitt et al. 2021).

Die Frage, ob Wissenschaftler\*innen aktiv in Wissenschaftskommunikation involviert sein sollten, wird mittlerweile politisch eindeutig beantwortet: Wissenschaftskommunikation wird als essenziell für die Legitimation und gesellschaftliche Einbettung wissenschaftlicher Arbeit angesehen. So wird in dem bundespolitischen Grundsatzpapier zum Thema betont, dass Wissenschaftskommunikation „die Verankerung von Wissenschaft in der Gesellschaft, die Wissenschaftsmündigkeit der Bürgerinnen und Bürger und die Demokratiefähigkeit der Ge-

sellschaft insgesamt“ stärkt (BMBF 2019, S. 2). Daher wird gefordert, dass sich Wissenschaftler\*innen verstärkt in den öffentlichen Diskurs einbringen, ihre Forschung allgemeinverständlich vermitteln und in gesellschaftliche Kontexte einordnen (vgl. ebd.). Wissenschaftskommunikation müsse, so die Argumentation, zu einem integralen Bestandteil wissenschaftlicher Praxis werden (vgl. ebd.). Dabei leisten durch eine multiple öffentliche Präsenz über zahlreiche Genres hinweg viele Wissenschaftler\*innen Wissenschaftskommunikation, ohne dass ihnen das im Detail überhaupt bewusst ist (vgl. Pasternack 2022, S. 6; Schmitt/Golüke/Budisa 2024).

Der formulierte Anspruch birgt jedoch Herausforderungen: Wissenschaftskommunikation wird in einem Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz verortet. Auf der einen Seite stehen Wissenschaftler\*innen, deren Forschung nach internen Kriterien der Qualitätssicherung und methodischen Stringenz bewertet wird. Auf der anderen Seite gibt es Öffentlichkeiten, denen nicht ein passives Wissensdefizit zugesprochen werden sollte, sondern deren spezifische Interessen, Erfahrungen und Fragestellungen berücksichtigt werden sollten. Eine zentrale Herausforderung besteht daher darin, nach Alternativen zu einem wissenschaftszentrierten Defizitmodell zu suchen, um das Handlungsfeld ebenso unabhängig von politischen Anspruchshaltungen auszugestalten (vgl. Stimm 2023). Mit dieser Anforderung hängt die *Etablierung neuer Rollenverständnisse* zusammen: Wissenschaftskommunikation ist nicht nur die Popularisierung bestehender Erkenntnisse, sondern Teil eines intermediären Kommunikationsraums, in dem Wissenschaft mit Politik, Wirtschaft, Medien und Zivilgesellschaft interagiert. Hier treffen unterschiedliche Erwartungen, Bedürfnisse und normative Setzungen aufeinander, die eine Aushandlung der Rolle von Wissenschaft erfordern (vgl. Stimm 2020).

Darüber hinaus wird Wissenschaftskommunikation zunehmend zu einem zentralen *Faktor der wissenschaftlichen Legitimation* und Ressourcengewinnung. Institutionen und Forschende stehen unter dem Druck, ihre Arbeit öffentlich zu vermitteln, um gesellschaftliche Anerkennung und finanzielle Unterstützung zu sichern (vgl. Dernbach/Kleinert/Münder 2012, S. 2). In diesem Kontext kann Wissenschaftskommunikation zu einem Mittel der Selbstvermarktung wissenschaftlicher Einrichtungen werden (vgl. Marcinkowski et al. 2013, S. 283), wobei wissenschaftliches Wissen auf einem von Aufmerksamkeitsökonomien geprägten Markt positioniert wird (vgl. Kondratjuk 2023). Dies birgt das Risiko, dass die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an den Dynamiken medialer Inszenierung und populärer Erzählmuster orientiert wird.

Insgesamt erscheint Wissenschaftskommunikation damit als volatiles, aber etabliertes Handlungsfeld von Wissenschaftler\*innen, in welchem politische und mediale Notwendigkeiten wissenschaftliche Ideale herausfordern. Vor diesem Hintergrund ist es entscheidend, die interaktive Dimension der Vermittlung, die der Wissenschaftskommunikation inhärent ist, genauer zu betrachten.

### 3 Bedeutung des pädagogischen Wissens für die Wissenschaftskommunikation

Das pädagogische Wissen nimmt innerhalb der Wissenschaftskommunikation eine besondere Stellung ein, da dieses Wissen die Überlegungen zur Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen professionell fundiert und dabei gleichzeitig die Aneignungsseite, also Fragen nach den individuellen Lern- und Bildungsprozessen, in den Blick kommen.

Eine enge Abgrenzung pädagogischen Wissens von fachdidaktischem Wissen versteht dieses als „knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter“ (Shulman 1987, S. 8, zit. n. König et al. 2018, o. S.). Hilfreicher ist für den Diskussionskontext die umfassende Arbeitsdefinition von Oelkers und Tenorth (1991, S. 21) : „Pädagogisches Wissen bezeichnet jene nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren, symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung einer Praxis erzeugen, die als ‚pädagogisch‘ selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist; über pädagogisches Wissen läßt sich der Sinn dieser Praxis gemäß der ihr eigenen Rationalität verstehen und auch im Blick auf Funktionen und Effekte analysieren“. Abgebildet wird dieses umfassende Verständnis des pädagogischen Wissens auch über die Aufschlüsselung von 30 Grundbegriffen, die dieses Wissen kennzeichnen (Kade et al. 2011).

Der Beitrag folgt anschließend an die umfassende Arbeitsdefinition der These, dass pädagogisches Wissen seine Wirksamkeit nicht nur in Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen und bildungspolitischen Entscheidungsprozessen im Sinne expliziter Erziehungs- und Bildungsprozesse entfaltet, sondern auch in der Wissenschaftskommunikation, verstanden als impliziter Erziehungs- und Bildungsprozess, wenn diese als Mittel gesellschaftlicher Steuerung hin zur Mündigkeit der Bürger\*innen in politischen Dokumenten verstanden wird (vgl. Abschnitt 2).

Die Ausführungen greifen zur Konkretisierung daher auf die pädagogische Figur von Vermitteln und Aneignen zurück (vgl. Kade 2005; Kade/Seitter 2007a, 2007b): *Vermitteln* betont zunächst einen Ausgangspunkt pädagogischer Betrachtungen (vgl. Dinkelaker 2023) und ist der zentrale Handlungsstrang der Wissenschaftskommunikation. Vermitteln unterliegt der Herausforderung, dass Teilnehmer\*innen im Prozess der Vermittlung mit Deutungsproblemen konfrontiert sind und zwischen Handlungsalternativen wählen müssen. Hier können Unsicherheiten durch die Handlungsalternativen auftreten (vgl. Dewe 1988). Wird Wissenschaftskommunikation nur aus der Vermittlungsperspektive beschrieben, wird der Aneignungsbezug außer Acht gelassen: Es geht jedoch

vielmehr auch darum, zwischen Lernenden und Lerngegenstand unter dem Anspruch einer erweiterten individuellen Weltverfügung zu vermitteln, die Distanz zwischen Lernenden und Lerninhalt zu überbrücken und demnach die Aneignung von Inhalten zu unterstützen (vgl. Hippel/Kulmus/Stimm 2022). Demnach spielt die Perspektive auf *Aneignung* eine ausschlaggebende Rolle.

Kade (2005) identifiziert nun drei Grundformen der Kommunikation von Wissen in der Spannungslage zwischen Vermitteln und Aneignen: In der *informativen Vermittlung von Wissen* wird Aneignung in der Kommunikation nicht als Problem reflektiert, sondern im Fokus steht die Vermittlung. Die Aneignung des Wissens bleibt in Vorträgen und Gesprächen den Zuhörenden, Zuschauenden, Lesenden oder Teilnehmenden überlassen. Bisher folgen vielfältige Formate der Wissenschaftskommunikation diesem Modus (vgl. Stimm 2020). Demgegenüber wird in der *aneignungsreflektierenden Kommunikation von Wissen* Aneignung in der Kommunikation beobachtet, im Fokus stehen Mitteilung und Verstehen statt Information. Die Vermittelnden interessieren sich für Fragen der Aneignung. Veränderungen der Person werden dabei zwar impliziert, aber nicht in der Kommunikation aufgegriffen. In der *pädagogischen Kommunikation von Wissen* hingegen werden Veränderungen im Zusammenhang mit Aneignung kommuniziert, sodass neben der Aneignungserwartung auch eine Veränderungserwartung impliziert wird, für die sich die Vermittelnden interessieren, wobei die Adressat\*innen der Kommunikation in einer Defizitkonstruktion verhaftet bleiben.

Sichtbar wird, dass in allen Kommunikationsformen des Wissens Aneignung eine spezifische Rolle spielt. Dabei sei zu bedenken, dass die Eröffnung von Aneignungsmöglichkeiten nicht automatisch eine Aussage über das Angeeignete selbst trifft, auch wenn Vermitteln als Ziel das Gelingen der Aneignung thematisiert. Die Unterstellung eines Ursache-Wirkungs-Schemas greift hier zu kurz, deutlich hervorgehoben werden die soziale Einbettung und die Partizipation der Lernenden in der Gestaltung der Wissensaneignung (vgl. Stimm 2023). In der Ausdifferenzierung der Kommunikation von Wissen entfalten die beiden zusammenhängenden Blickrichtungen Vermittlung und Aneignung demnach Relevanz, um die Akteur\*innen in Relation zu begreifen und einen Transformationsprozess im Übergang beschreiben zu können.

Ein Charakteristikum des pädagogischen Wissens ist zudem seine enge Verflechtung mit institutionellen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen (vgl. Proske 2002). Die Herausforderung besteht darin, die Balance zwischen wissenschaftlicher Fundierung und gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit zu wahren. Aus dieser Anspruchshaltung an das pädagogische Wissen ergibt sich die Notwendigkeit, dieses an verschiedenen Schnittstellen zu kommunizieren: Die Kommunikation pädagogischen Wissens an Erziehungswissenschaftler\*innen und Pädagog\*innen ist als disziplininterne Kommunikation zu verstehen. Darüber hinaus gibt es im hochschulinternen Kontext Kommunikation über die Disziplin hinaus, aber auch eine Kommunikation, die hochschulextern angelegt

ist. Diese beiden letztgenannten Varianten der Kommunikation pädagogischen Wissens stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags, der von der Annahme geleitet wird, dass Akteur\*innen der Wissenschaftskommunikation grundsätzlich pädagogisches Wissen benötigen, um dieses Handlungsfeld gestalten zu können. Eine reflektierte und pluralistische Wissenschaftskommunikation muss daher sowohl die internen Logiken der jeweiligen Wissenschaft als auch die Adressat\*innen und ihre Aneignungsbezüge berücksichtigen, dafür ist pädagogisches Wissen grundlegend erforderlich.

## 4 Wissenschaftskommunikation lehren: Modelle und Diskurse

Zur Frage, wie nun Wissenschaftskommunikation als hochschuldidaktischer Gegenstand gefasst und dann auch operationalisiert werden kann, werden seit etwa zehn Jahren international und seit etwa fünf Jahren national explizite Debatten geführt, wobei die institutionellen Umsetzungen sehr heterogen ausfallen (vgl. Kiprijanov 2021, S. 388 f.). Auffällig ist, dass die internationalen Veröffentlichungen stärker gegenseitig aufeinander Bezug nehmen, häufiger empirisch arbeiten und ausgewiesene Diskursräume nutzen, während sich die nationale Debatte bislang auf argumentative Einzelstandpunkte bzw. illustrative Projektvorstellungen in thematisch breiten Sammelbänden beschränkt, die hinsichtlich der Zitationen bislang isoliert voneinander debattieren. Deshalb ist es bemerkenswert, dass die nachfolgend vorgestellten Veröffentlichungen nahezu zeitgleich publiziert wurden und einen ähnlichen hochschuldidaktischen Standpunkt vertreten, der sich als ‚Training für Standardsituationen‘ als Basisanforderung sowie ‚Generalisierbarkeit von Projekterfahrungen‘ als erweiterte Anforderung zusammenfassen lässt.

Dresbach (2023) beschränkt sich in ihrem Artikel, der im Grunde auf „Anregungen und Möglichkeiten für die Implementierung in die Lehre bzw. Hochschuldidaktik“ (ebd., S. 213) von digitalen Veröffentlichungsformaten der Wissenschaftskommunikation abzielt, auf die Vorstellung von drei Formaten und ihren Ansatz zur Nutzung eines Mediums in der Hochschullehre. So heißt es zum Podcast als ersten Ansatz: „Podcasts könnten somit in Vorbereitung auf eine Seminarsitzung, ähnlich wie die Vorbereitung eines Textes, genutzt werden, um die Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt im Seminkontext zu diskutieren“ (ebd., S. 219). Als zweiter Ansatz wird vorgeschlagen, dass „die Studierenden das Thema ihrer Forschungskonzeption innerhalb eines Tweets festhalten“ (ebd.). Als dritten Ansatz erachtet Dresbach den Science Slam als „geeignet, um in Seminkontexte implementiert zu werden“ (ebd., S. 221). Eine pädagogische Dimension der Vermittlung wird schließlich im Fazit erkannt, aber als unbeeinflussbar erachtet: „Die Frage, wie Rezipient\*innen mit transferiertem Wissen umgehen und dieses (mit und re-)konstruieren, ist stets mit Unsicherheiten

verbunden und kann daher, wie auch alle anderen wissenschaftlichen Ergebnisse und Erkenntnisse, nicht mit Sicherheit vorhergesagt oder gar gesteuert werden“ (ebd., S. 222). Insgesamt wird deutlich, dass ausgewählte Formate in die bestehende Lehre unproblematisch zu integrieren seien, indem diese Formate eine andere Art der Wissensaufbereitung darstellen, die sich an ein seminarinternes Publikum richtet. Im Vordergrund steht also die in der Hochschullehre angelegte Auseinandersetzung mit Inhalten, als Nebeneffekt wird die Anwendung eines Wissenschaftskommunikationsformats trainiert bzw. ausprobiert. Die Studierenden begegnen hier einem ausschnitthaften, formatzentrierten Einblick in das Feld der Wissenschaftskommunikation.

Johannsen (2023) wiederum setzt sich unter dem Stichwort ‚Transferdidaktik‘ damit auseinander, wie „eine auf das Handlungsfeld Transfer ausgerichtete Didaktik“ (ebd., S. 167) aussehen kann. Die Herausforderung einer solchen Didaktik bestünde darin, „bildungswissenschaftliche Konzepte wie *Kompetenzen* und *Lehr-Lernmethoden* auf der einen und fachwissenschaftliche Bezüge wie *Wissen*, *Gegenstände*, *Domänen*, *Diskurse*, *fachspezifische Kompetenzen* und *Fachkommunikation* auf der anderen Seite in eigenständigen Curricula auszuarbeiten und in Lehrkonzepte zu überführen, diese zu erproben und zu evaluieren“ (ebd., S. 169 – Herv. i. Orig.). Darauf aufbauend erläutert er das hochschuldidaktische Format des *case teachings* als vielversprechenden Ansatz. In diesem demonstrieren Studierende sowohl ihr Fachwissen als auch ihre Fertigkeiten zur Verwendung und Vermittlung dieses Wissens: „Anstatt sich ausschließlich auf bereitgestellte Informationen zu stützen, erschließen sich Lernende einen lebensweltlichen Problemkomplex eigenständig und müssen dazu Informationen auf der Grundlage wissenschaftlicher Qualitätskriterien selbst einordnen und zur Grundlage ihrer weiteren Arbeiten machen“ (ebd., S. 176). Was von Johannsen also verfolgt wird, ist dem klassischen Anwendungsfall des *Service Learnings* ähnlich (vgl. Backhaus-Maul/Jahr 2021): Studierende werden in einem hochschuldidaktischen Setting dazu gebracht, ihr Fachwissen zu nutzen, um im Rahmen einer Kooperation mit einem hochschulexternen und in der Regel sozialwirtschaftlichen oder zivilgesellschaftlichen Partner einen Mehrwert für diesen zu schaffen. Wissenschaftliches Wissen zu kommunizieren wird dann insbesondere im Rahmen der Gestaltung dieser Kooperation notwendig, da intensive Gespräche zwischen Studierenden und den Mitarbeitenden des Kooperationspartners zum Austausch von Feld- und Fachwissen, Erwartungen sowie Erprobungen stattfinden müssen. Im Vordergrund steht die Adaption von disziplinärem Wissen in einer engen Kooperation, d. h. in einem sehr speziellen, nicht-öffentlichen Rahmen durch die Studierenden (vgl. Jucks/Kienhues 2024). Auch hier ist ein ausschnitthafter, dafür aber sehr handlungsorientierter Ansatz für Studierende angelegt, disziplinäres Wissen aufzubereiten. Studierende werden als Professionelle adressiert, die ähnlich einer Agentur eine Lösung ausarbeiten sollen, sodass spätere berufliche Anwendungsfälle angebahnt werden. Wie genau Wissenschaftskommunikati-

on in solchen Service-Learning-Formaten stattfindet, ist allerdings noch nicht Gegenstand einer empirisch-systematischen Forschung.

Einen Einblick in ihre Lehraktivitäten liefern auch Heilrath und Roca-Sastre (2023) durch die Darstellung der Entstehung der interdisziplinären Lehrangebote lab:prepare und lab:present sowie des weiterentwickelten Moduls ‚Projekt-labor Wissenschaftskommunikation‘. Die Lehraktivitäten sind von der Idee getragen, den „Studierenden die Möglichkeit zu geben, im Rahmen ihres Studiums praktische Erfahrungen in der Wissenschaftskommunikation zu erwerben“ (ebd., S. 240). Dies soll nach Einführungen in Grundbegriffe der Wissenschaftskommunikation sowie Fertigkeiten der Nutzung von Maker-Spaces und der Bedienung der dortigen Maschinen vor allem über die Realisierung eines eigenen Kommunikationsprojekts stattfinden. Erkennbar ist bei diesem Ansatz, dass die öffentliche Präsentation kreativer und ausgefallener Kommunikationsprojekte von Studierenden im Vordergrund steht. Die theoretischen Einordnungen der Autor\*innen in dem Beitrag sollen demonstrieren, dass dabei Lernen stattgefunden hat. Auch hier steht also ein handlungsorientierter Ansatz im Vordergrund, der vorrangig auf die Erfahrungen dieser Projektarbeit und weniger auf breiterem Grundlagenwissen basiert. Im Unterschied zum Ansatz von Johannsen (2023) agieren die Studierenden aber eigenständiger und sind nicht auf Kooperationen angewiesen.

Unter der Frage, inwiefern „diejenigen, die als Forscherinnen oder außerhalb der Wissenschaft tätige Akademiker wissenschaftsbezogene Kommunikationen leisten müssen, darauf durch ihre Studiengänge vorbereitet“ (Pasternack 2024, S. 47) werden, erarbeitet hingegen Pasternack, wie eine Hochschullehre beschaffen sein müsste, die Wissenschaftskommunikation explizit zum Gegenstand macht. Aus seiner Sicht reicht es nicht aus, dass Studierende an Hochschulveranstaltungen teilnehmen, um zu erlernen, wie man dieses Wissen darbieten kann, stattdessen „haben wir es mit einer Aufgabe zu tun, die in der Hochschullehre explizit zu machen ist“ (ebd., S. 50). Er schlägt dafür zwei Möglichkeiten vor, wie dies zu leisten sei: 1) die Herausbildung fachspezifischer Wissenschaftskommunikation sowie 2) das Durcharbeiten von typischen Situationen in öffentlichen Präsentationsszenarien. Für letztere liefert er eine ganze Liste verschiedenster „Trivialfehler“ (ebd., S. 55), die trainiert werden sollen. Der erste Ansatz ist hingegen komplexer, denn hierbei müsste ein „Studienziel“ (ebd., S. 53) für jeden Studiengang definiert werden, welches externe Wissenschaftskommunikation als Fertigkeit klar einfordert.<sup>1</sup> In der Umsetzung wäre dann eine enge Integration von Service-Learning-Projekten in Studiengänge notwendig, da solche Settings

---

1 Hierzu sei angemerkt, dass dieser Ansatz bereits auf nationaler Ebene umgesetzt wurde. Dafür sei auf den deutschlandweiten Qualifikationsrahmen verwiesen, der die Anforderungen zum Erreichen der verschiedenen akademischen Grade definiert (vgl. KMK 2017). In einer anderen Veröffentlichung hatten wir bereits die Passagen zitiert, die für Wissenschaftskommunikation zentral sind (Arend/Niederschuh 2020, S. 93).

die Studierenden dazu bringen würden, „auch außerhalb des akademischen Milieus kommunikationsfähig zu sein bzw. sich darum zu bemühen, es zu werden“ (ebd., S. 54). Pasternack (2024) rückt damit Wissenschaftskommunikation in die Zuständigkeit der Fachdidaktiken, für die es selbstverständlich werden sollte, Studierende dazu zu befähigen, komplexes Wissen adäquat aufzubereiten und kommunizieren zu können. Bestehendes Fachwissen aus dem Studium soll also um Kommunikationsfähigkeiten angereichert und in Anwendungsfällen exemplarisch zum Einsatz kommen. Welche Unterschiede zwischen Disziplinen beachtet werden müssten und welche Voraussetzungen für eine flächendeckende Umsetzung des Service Learning erforderlich sind, wären weitergehende Fragen, die hier noch nicht bearbeitet werden.

Im internationalen Kontext wird die konzeptionelle Gestaltung und Einbettung von Lehrprogrammen für Wissenschaftskommunikation anhand von empirischen Erhebungen zu bestehenden Angeboten und Bedarfen (vgl. z. B. Fähnrich 2020; Llorente/Revuelta 2023; Parrella et al. 2022), Erwartungen an und Erfahrungen in Trainings für Wissenschaftskommunikation (vgl. Peykarjou 2023; Wilkinson/Webber 2024) sowie Modellprojekten (z. B. Fick et al. 2025; Payton-Stewart/Sridhar/Peters 2023) und Entwicklungen konkreter Konzepte (vgl. Baram-Tsabari/Lewenstein 2017; Lewenstein/Baram-Tsabari 2022, 2024) diskutiert. Die besprochenen Konzepte und Projekte richten sich meist explizit an Studierende, Lehrende und Wissenschaftlicher\*innen aus dem MINT-Bereich. Dies lässt sich u. a. mit der im englischsprachigen Raum vorherrschenden begrifflichen Beschränkung von ‚Science‘ auf Disziplinen aus dem naturwissenschaftlichen und technischen Bereich erklären, die sich in wissenschaftlichen, aber auch medialen und politischen Auseinandersetzungen mit Science Communication reproduziert (vgl. Cassidy 2021). Zudem werde den Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften ein epistemisch geringerer Status und der Kommunikation über Studienergebnisse oder Debatten aus diesen Disziplinen eine geringere Notwendigkeit spezifischer Fachkenntnisse, Einordnungen oder Strategien zugeschrieben (ebd., S. 206). In einem Beitrag über die Implementierung von Workshops für Wissenschaftskommunikation an einer Universität in den USA wird dies explizit in der Trennung von MINT-Studierenden und nicht-MINT-Studierenden, denen auf Grundlage ihres Studienfachs unterschiedliche Bedarfe für das Erlernen von Wissenschaftskommunikation zugeschrieben werden: Während für MINT-Studierende Workshops über Wissenschaftskommunikation vorgesehen sind, wird nicht-MINT-Studierenden bereits ausreichend Wissen über die gesellschaftliche Bedeutung von Wissenschaft zugeschrieben, um Wissenschaftskommunikation betreiben zu können, sie sollen stattdessen Kurse über MINT-Inhalte absolvieren, um diese zu verbreiten (vgl. Payton-Stewart/Sridhar/Peters 2023, S. 184).

Demgegenüber legen Baram-Tsabari und Lewenstein (2017) ein Konzept zur Lehre von Wissenschaftskommunikation vor, das sich auf sämtliche Disziplinen übertragen lässt, da hier die allgemeine, grundlegende Förderung und

Befähigung zur Gestaltung von Wissensvermittlung im Vordergrund steht: In ihrem Aufsatz „Science communication training: what are we trying to teach?“ (2017) entwickeln sie in Anlehnung an sechs Stränge des Lernens nach Bell et al. (2009) ein Rahmenwerk für Lernziele: Entwicklung von Begeisterung, Interesse und Motivation für Wissenschaftskommunikation (*affective goal*), Aneignung von Fachwissen über Wissenschaftskommunikation (*content goal*), Fähigkeiten zur Kommunikation mit unterschiedlichen Zielgruppen (*methods goal*), kritische Reflexion über Prozesse, Konzepte und Institutionen im Feld der Wissenschaftskommunikation sowie den eigenen Lern- und Arbeitsprozess (*reflective goal*), aktive Teilnahme an Aktivitäten der Wissenschaftskommunikation (*participatory goal*) und Herausbildung eines Selbstverständnisses als Wissenschaftskommunikator\*in (*identity goal*) (Baram-Tsabari/Lewenstein 2017, S. 288). In der Sichtung bereits existierender Literatur und Konzepte über Wissenschaftskommunikationstrainings entlang dieser Lernziele stellen die Autor\*innen fest, dass in den meisten Programmen der Fokus auf der Vermittlung von Fachwissen und Kommunikationsfähigkeiten liegt, während die Förderung von Interesse und Motivation für Wissenschaftskommunikation sowie eines Selbstverständnisses als Wissenschaftskommunikator\*in eher vernachlässigt werden. Basierend auf diesem Befund stellen Lewenstein und Baram-Tsabari (2022) eine Weiterentwicklung ihres Konzepts vor, in dem der Anspruch verfolgt wird, nicht nur Wissen und Fähigkeiten für Wissenschaftskommunikation zu entwickeln, sondern Motivation, Identitätsbildung, Reflexionsvermögen und das Engagement angehender Wissenschaftskommunikator\*innen zu fördern (ebd., S. 291) und in Lernziele für unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte zu übersetzen. Sie unterscheiden dabei zwischen grundlegenden Lernzielen, etwa der Differenzierung zwischen unterschiedlichen Zielgruppen und Formaten sowie die Reflexion der eigenen Rolle als Kommunikator\*in, und spezifischen Lernzielen, die sich auf bestimmte Formate und Kontexte von Wissenschaftskommunikation beziehen (bspw. Museen, Social Media oder Citizen Science) (vgl. ebd., S. 302).

Das Konzept von Baram-Tsabari und Lewenstein ist anschlussfähig an unsere Überlegungen zur Rolle des pädagogischen Wissens für Wissenschaftskommunikation, da es Elemente eines Transfers pädagogischen Wissens beinhaltet, mit dem die Teilnehmenden zu einer ziel- und kontextsensiblen Vermittlung von Wissen befähigt werden sollen und bildet damit eine Ausnahme in der bestehenden Literatur, in der der Fokus solcher Lehrkonzepte sich meist auf die Vermittlung der generellen Notwendigkeit von Wissenschaftskommunikation und kommunikativer Fähigkeiten beschränkt. Allerdings handelt es sich hier um ein Konzept, das nicht speziell für eine hochschuldidaktische Umsetzung entwickelt wurde (Lewenstein/Baram-Tsabari 2024, S. 527), sodass zentrale Fragen zur Implementierung einer Lehre für Wissenschaftskommunikation in die Hochschullehre offenbleiben.

## 5 Transfer pädagogischen Wissens im Modul ,Wissenschaftskommunikation‘

Basierend auf der Darstellung der Bedeutung pädagogischen Wissens für Wissenschaftskommunikation, das jedoch bisher nicht systematisch in Lehrkonzepte für Wissenschaftskommunikation integriert wurde (vgl. Abschnitt 4), soll nun über die Darstellung der Konzeption und Durchführung des universitären Moduls ,Wissenschaftskommunikation‘ für Bachelorstudierende aus verschiedenen Disziplinen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) veranschaulicht werden, wie pädagogisches Wissen für den Bereich der Wissenschaftskommunikation in einem hochschuldidaktischen Kontext vermittelt werden kann.

### 5.1 Rahmenbedingungen des Moduls

Grundlage des Entstehungsprozesses des Moduls ,Wissenschaftskommunikation‘ im Bereich der Allgemeinen Schlüsselqualifikationen (ASQ) war die Erprobung studentischer Partizipation in der Hochschullehre. Dieser Prozess ging von der universitären studentischen Selbstverwaltung aus, die als Studierendenrat konstituiert wird. Dieser lagert Teile seiner Arbeit in sogenannte ,Arbeitskreise‘ (AKs) aus, die – ausgestattet mit einem jährlichen Budget aus den Semesterbeiträgen – weitgehend autark für Studierende relevante Themenfelder bearbeiten. Unter den etwa fünfzehn Arbeitskreisen befindet sich auch der ,AK Uni im Kontext‘, der im Frühjahr 2017 gegründet wurde und sich dem Verhältnis zwischen Universität und Gesellschaft aus einer studentischen Perspektive widmet. Anschließend an bereits verfolgte Aktivitäten (z. B. der Podcast „UnderDocs“, Freier et al. 2020) ergaben sich in diesem AK weitergehende Überlegungen zur Bedeutung universitärer Lernangebote im Handlungsfeld ,Wissenschaftskommunikation‘.

Vielversprechend erschien es zunächst, ein Studienangebot zu schaffen, das an ein etabliertes Lehrformat strukturell anschließen kann. Dieses existiert an der MLU – wie auch an anderen Hochschulen – mit dem ASQ-Bereich, in welchem alle Bachelorstudierenden zehn ECTS-Punkte absolvieren müssen, verteilt über zwei Module, die frei gewählt werden können. Hier gibt es ein vielfältiges Angebot mit unterschiedlichen fächerübergreifenden Schwerpunkten.

Grundlage der ersten Planungsprozesse des AKs war eine Lehrstellenidentifikation (AK Uni im Kontext 2019), welche den Bedarf eines Lehrangebots zu Wissenschaftskommunikation benannte und an den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2017) sowie den Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse des Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat 2000) anschloss. Die Verantwortungsübergabe durch das zuständige Prorektorat an den AK brachte Herausforderungen mit sich, die im AK zu Vernetzungs-

bemühungen mit Dozierenden führten, deren Interesse an Wissenschaftskommunikation im Vorlesungsverzeichnis oder bei Veranstaltungen für die AK-Mitglieder deutlich geworden war. Ende 2021 formierte sich eine interdisziplinäre und statusübergreifende, freiwillig organisierte Projektgruppe, die mit der konkreten Planung eines ASQ-Moduls zum Handlungsfeld ‚Wissenschaftskommunikation‘ begann und an der auch die Autor\*innen dieses Artikels beteiligt waren.

In einer Reihe von Vernetzungs- und Organisationstreffen dieser Gruppe wurden Ideen und Fragen zur Einrichtung eines ASQ-Moduls aufbereitet und das Vorgehen geplant. Unter der Leitung der Studierenden des AKs wurden in den Treffen sukzessive die Lernziele und -inhalte definiert und schließlich in fünf Seminarbausteine unterteilt, welche neben der Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen von Wissenschaftskommunikation auch die Vermittlung praxisbezogener Kompetenzen sowie eine Exploration von Akteur\*innen und Formaten im Feld der lokalen Wissenschaftskommunikationslandschaft (z. B. Vereine, Einrichtungen der MLU) beinhalteten.

Die Erstellung des Antrags auf Einrichtung des ASQ-Moduls erfolgte ebenso durch die Studierenden des AKs und wurde abschließend durch die Dozierenden finalisiert. Der Antrag wurde dann in verschiedenen universitären Gremien bestätigt.<sup>2</sup>

Das Modul ‚Wissenschaftskommunikation‘ wurde im Sommersemester 2023 und 2024 durchgeführt. Die Lehre gestalteten drei Dozierende, welche zu diesem Zeitpunkt in unterschiedlichen Einrichtungen der MLU beschäftigt waren, und sechs Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen aus dem AK, welche sich als Tutor\*innen und Mitorganisator\*innen beteiligten.

## 5.2 Hochschulinterner disziplinärer Transfer

Der hochschulinterne disziplinäre Transfer von Wissen fokussierte sich auf die Kommunikation pädagogischen Wissens, da dieses als relevantes zentrales Handlungswissen in der Wissenschaftskommunikation identifiziert wurde (vgl. Abschnitt 3). Die studentischen Teilnehmer\*innen im ASQ ‚Wissenschaftskommunikation‘ verfügten dabei zwar über eine Fachexpertise, z. B. in Physik, Geschichte, Literaturwissenschaft, aber ein ausreichend wissenschaftlich fun-

---

2 Zusammengefasst hat das Modul einen Umfang von fünf ECTS-Punkten (150 Arbeitsstunden), von denen ein Großteil (je 60 Stunden) einerseits für den Besuch der Lehrveranstaltungen und andererseits für die Planung und Durchführung eines eigenen Projekts vorgesehen ist. Die restlichen 30 Stunden sind bestimmt für das Selbststudium sowie die Ausarbeitung einer Projektpräsentation als Modulleistung. Die Lehrveranstaltungen verteilen sich dabei auf wöchentliche Sitzungen mit jeweils 90-minütiger Dauer, ergänzt durch Blocktermine, welche jeweils zeitlich umfassender zur Vertiefung der Inhalte dienen, sowie einen Präsentationstermin.

diertes pädagogisches Wissen konnte nicht vorausgesetzt werden. Die Lernziele des ASQs wurden daher darauf ausgerichtet, dass die Studierenden die Notwendigkeit der Perspektivierung auf Vermittlung und Aneignung in der Wissenschaftskommunikation kennen und anwenden, ein Bewusstsein zur Differenzierung der Adressat\*innengruppen entwickeln, an Aktivitäten der Wissenschaftskommunikation aktiv teilnehmen und ihre Konzepte kritisch reflektieren. Durch die Verschränkung der Vermittlung des pädagogischen Wissens mit einem jeweiligen studentischen Wissenschaftskommunikationsprojekt, welches die Student\*innen im Rahmen ihrer Disziplinexpertise thematisch auswählten, war eine direkte Anwendungsmöglichkeit des pädagogischen Wissens gegeben und konnte erprobt werden.

Die Studierenden setzten sich im ersten Schritt mit ihrer Rolle und der damit einhergehenden Positionierung als Wissenschaftskommunikator\*in auseinander. Sie übernahmen in ihrem Wissenschaftskommunikationsprojekt die Position einer vermittelnden Person, jener Person, die zwischen zu vermittelnden Inhalten, in diesem Fall spezifischem wissenschaftlichem Wissen, und Teilnehmer\*innen, hier Zuhörer\*innen, Zuschauer\*innen, Partizipierenden, durch Vermittlung eine Distanzüberbrückung erzeugt. Entlang des didaktischen Dreiecks (vgl. Hippel/Kulmus/Stimm 2022, S. 21) wurde diese Positionsbestimmung näher erläutert und ausdifferenziert. Im zweiten Schritt rückten die Differenzierung zwischen Adressat\*innen und Teilnehmer\*innen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 101) sowie die eigenen Projektionen an diese Gruppen in den Fokus. Im Kontext des Projektes ging es daran anschließend darum, die Ankündigungen für das Wissenschaftskommunikationsprojekt adressat\*innenspezifisch auszuformulieren (Titel, Teaser, Werbung) und den Aufbau entsprechend teilnehmer\*innenorientiert (vgl. Tietgens 1980, S. 177) zu gestalten. Bedingt durch die zuvor stattgefundenen Festlegungen eines fachspezifischen Fokus und des präferierten Wissenschaftskommunikationsformats (u. a. Podcast, Science Slam, Wanderung) ergaben sich Auswirkungen auf die Fokussierung der Adressat\*innen, denn nicht jede Adressat\*innengruppe kann/soll mit dem entsprechenden Wissenschaftskommunikationsformat erreicht werden. Daher mussten die Studierenden im dritten Schritt reflektieren, was die Besonderheiten und Herausforderungen des gewählten Wissenschaftskommunikationsformats sind und wer dieses Format nutzen könnte. In der Verschränkung von Adressat\*innen und Format ergaben sich dann Spezifizierungen für die inhaltliche Ausrichtung des Projektes. An diesem Punkt setzte die didaktische Reduktion ein (vgl. Weinberg 1991). Um den Aneignungsprozess der spezifischen Adressat\*innen entsprechend zu rahmen und zu unterstützen, fokussierten sich die Studierenden im vierten Schritt auf die Wahl von Methoden. Sie sind eine Möglichkeit, die Distanzüberbrückung zwischen Inhalt und Teilnehmer\*innen zu gestalten (vgl. Hippel/Kulmus/Stimm 2022, S. 21). Diese Methoden sind je nach Wissenschaftskommunikationsformat different.

In der Abschlussphase des ASQ stellten die Studierenden ihr Wissenschaftskommunikationsprojekt nicht nur vor, sondern begründeten Entscheidungen im Rahmen des Projektes mit dem entsprechenden pädagogischen Wissen. Gleichzeitig waren sie dazu angehalten, das Projekt auch umzusetzen und im Nachgang eine Reflexion anzufertigen, die ihre Position als Vermittler\*in und Unterstützer\*in der Aneignung in den Mittelpunkt rückt.

Entlang dieses Beispiels wird deutlich, dass innerhalb der Hochschule spezifisches Wissen – hier pädagogisches Wissen – an eine bestimmte Teilnehmer\*innengruppe – hier Studierende verschiedenster Disziplinen – vermittelt wurde, sodass sich hier eine Dimension von Wissenstransfer nachzeichnen lässt. Wie dieses Wissen dann über einen Transformationsprozess auch von den Teilnehmer\*innen angewendet wird, zeigte sich in den Begründungen und Reflexionen zu den Wissenschaftskommunikationsprojekten. Das pädagogische Wissen ist maßgeblich für den Zuschnitt, die Umsetzung und die Reflexion von Kommunikationsvorhaben und deshalb als essenzieller Bestandteil der Hochschullehre über Wissenschaftskommunikation zu verstehen.

### 5.3 Hochschulexterner akteurszentrierter Transfer

Studierende werden zu pädagogisch Handelnden, sobald sie beginnen, wissenschaftliches Wissen für Adressat\*innen aufzubereiten. Studierende unterschiedlicher (nicht-pädagogischer) Disziplinen wurden im Rahmen des Moduls vor die Aufgabe gestellt, das im Seminar erworbene pädagogische Wissen einzusetzen, um zwischen wissenschaftlicher Komplexität und Anschlussfähigkeit für ihre Teilnehmer\*innen zu vermitteln. Anhand der im Modul entwickelten Projekte<sup>3</sup> lässt sich nachvollziehen, wie Studierende ihre Fachlichkeit in ein Vermittlungs- und Aneignungsverhältnis überführten.

Ein Beispiel dafür bietet eine Projektgruppe aus dem Bereich Physik, deren Ziel es war, mathematische *Modelle zum Klimawandel* adressat\*innenspezifisch aufzubereiten: Ausgehend von der Beobachtung, dass in öffentlichen Debatten rund um den Klimawandel häufig auf grafisch dargestellte Modellprognosen Bezug genommen wird, entwickelte die Gruppe die Idee, ein Erklärvideo zu erstellen, welches die physikalischen Modelle in einem spezifischen Rahmen kommuniziert. Die Gruppe hatte sich vorgenommen, die Grundprinzipien physikalischer Klimamodelle zu erläutern, dabei wissenschaftlich fundiert zu bleiben und sich zugleich an eine breite Öffentlichkeit zu richten. In der Konzeptentwicklung wurde sichtbar, dass sich die Gruppe mit didaktischer Reduktion und Inhaltsorientierung auseinandergesetzt hatte – zentrale didaktische Ka-

---

3 Die vorgestellten Projekte sind entsprechend anonymisiert. Zielführend ist die Darstellung der Erkenntnisse aus diesen Projekten zur Wissenschaftskommunikation.

tegorien pädagogisch fundierter Wissenschaftskommunikation. Trotz dieser fundierten Vorbereitung scheiterte das Projekt in der praktischen Umsetzung, da es der Projektgruppe nicht gelang, ihre Adressat\*innen zu spezifizieren. Die Fassung als ‚breite Öffentlichkeit‘ blieb zu vage für eine entsprechende Adressat\*innenorientierung. Zudem erwies sich die Produktion des Videos als anspruchsvoller als angenommen: Die inhaltliche Komplexität des Themas, das Fehlen vertiefter Fachkenntnisse im Bereich der Klimamodellierung, die unspezifische Adressat\*innendefinition sowie organisatorische Hürden innerhalb der Gruppe führten letztlich dazu, dass das Projekt auf der konzeptionellen Ebene verblieb. In der Reflexion wurde das Projekt von den Studierenden jedoch nicht als Misserfolg, sondern als Lernerfahrung begriffen. In ihrem Bericht verdeutlichten sie, wie zentral Zeitplanung und Themenwahl entlang eigener Expertise sowie klare Aufgabenverteilung sind. Auch das Spannungsverhältnis zwischen fachlicher Genauigkeit und adressat\*innenspezifischer Vermittlung wurde als genuine Herausforderung erkannt.

Gerade weil das Projekt nicht vollständig realisiert wurde, zeigt es exemplarisch die Relevanz pädagogischen Wissens im hochschulexternen Transfer: Die Studierenden erkannten, dass Wissenschaftskommunikation nicht allein von fachlichen und medial-technischen Fähigkeiten abhängt, sondern maßgeblich durch die Fähigkeit getragen wird, Inhalte so zu strukturieren und zu vermitteln, dass sie für bestimmte Adressat\*innen anschlussfähig werden. Sie reflektierten dabei ihre eigene Rolle als Vermittler\*innen und sahen sich mit dem Anspruch konfrontiert, nicht nur zu ‚erklären‘, sondern pädagogisch zu ‚ermöglichen‘ – also Aneignungsprozesse durch durchdachte Gestaltung anzustoßen.

Ein zweites Beispiel für hochschulexternen, akteurszentrierten Transfer stellt das Projekt *Alkoholismus erleben online* dar. Ziel war es, Kindern und Jugendlichen einen niederschweligen Zugang zum Thema zu ermöglichen. Die Projektgruppe entwickelte hierfür eine digitale Anwendung, die auf einer übergeordneten Webseite zugänglich gemacht wurde. Die Online-Plattform simuliert durch verschiedene interaktive Aufgaben Einschränkungen, die mit der Erkrankung einhergehen. Besonderes Augenmerk lag auf einer kind- und jugendgerechten Aufbereitung der Inhalte, wobei die pädagogische Herausforderung darin bestand, sowohl empathiefördernd als auch sachlich korrekt zu vermitteln. In der Konzeption wurde explizit auf im Seminar erarbeitetes pädagogisches Wissen zurückgegriffen; etwa zur Adressat\*innenanalyse, zur Vermittlung durch spielerische Formate und zur Einbettung von Feedbackschleifen in den Entwicklungsprozess. Auch das Bewusstsein für Barrieren in der Rezeption – etwa durch zu komplexe Sprache oder überfordernde Navigation – floss in die Gestaltung ein. Die Umsetzung zielte darauf, eine entsprechende Sensibilität zu fördern und zugleich den Blick für gesundheitliche, soziale und gesellschaftliche Herausforderungen zu weiten. Die Anwendung wurde durchgehend iterativ weiterentwickelt, unter Einbezug von fachlichem und funktionalem Feedback,

etwa von Personen mit eigenen Erfahrungen aus unterschiedlichen Gesundheitsbereichen. Trotz technischer Herausforderungen – etwa bei der Einbettung in bestehende Webinfrastrukturen oder der Optimierung der Benutzer\*innenoberfläche – konnte eine funktionierende, öffentlich nutzbare Version realisiert werden.

Im Rückblick zeigt sich auch hier, wie die Projektgruppe pädagogisch handelnd tätig wurde, indem wissenschaftliches Wissen aus der Medizin in ein digitales Lernformat überführt wurde. Das Projekt zeigt exemplarisch, wie Studierende über den institutionellen Rahmen hinaus Verantwortung für gesellschaftliche Vermittlung übernehmen. Sie wurden im Projektverlauf zu wissenschaftskommunikativ Handelnden, die sich reflexiv mit der Relevanz, Reichweite und didaktischen Angemessenheit ihrer eigenen Kommunikation auseinandersetzten.

## **6 Schluss: Bedeutung pädagogischen Wissens für eine Hochschuldidaktik der Wissenschaftskommunikation**

Wenn Wissenschaftskommunikation das erreichen soll, was ihr gesellschaftlich zugeschrieben wird, nämlich neben einer Aufklärung durch Orientierungswissen auch Verständigung und Teilhabe zu befördern, dann bedarf sie sowohl einer bewussten Auseinandersetzung mit Fragen der Vermittlung als auch mit der Möglichkeit einer transferdidaktisch intendierten und integrierten Aneignung. Während Vermittlung in der Wissenschaftskommunikation häufig mit medialer Inszenierung und/oder ‚guter Erklärung‘ gleichgesetzt wird, überlässt sie die Frage der Aneignung den Adressat\*innen. Damit entsteht ein verkürztes Verständnis von Kommunikation als Einbahnstraße, das pädagogisch weder tragfähig noch anschlussfähig ist und in letzter Konsequenz der angestrebten Verständigung und Teilhabe zwischen Wissenschaft und Gesellschaft nicht nachkommt. Dieses Problem wird befördert durch die fehlende Institutionalisierung der Wissenschaftskommunikation und einer Degradierung derselben zu einem Nebenschauplatz wissenschaftlicher Arbeit ohne eigenständigen Geltungsanspruch.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Relevanz pädagogischen Wissens für eine Hochschuldidaktik der Wissenschaftskommunikation besonders deutlich: Studierende, die im Modul eigene Kommunikationsprojekte entwickeln, werden nicht nur als Vermittler\*innen tätig, sondern müssen ihre Rolle auch als pädagogisch Handelnde reflektieren – als Akteur\*innen, die Voraussetzungen, Prozesse und Zielsetzungen von Aneignung mitdenken. Die Konzeption adressat\*innensensibler Formate erfordert dabei weit mehr als technische oder gestalterische Fähigkeiten. Sie verlangt ein Bewusstsein für die Transferdidaktik im Spannungsfeld zwischen fachlicher Genauigkeit und Verständlichkeit für Personen mit we-

niger Vorwissen. Die Entwicklung einer solchen Sensibilisierung im Rahmen von Seminaren oder auch Service-Learning-Formaten kann durch einen systematischen und problematisierenden Austausch über theoretische Bezugnahmen und didaktische Prozesse und Erfahrungen vorangetrieben werden.

So zeigen etwa die Reflexionen und praktischen Beispiele aus dem in diesem Aufsatz dargestellten Seminar, dass das pädagogische Moment in der Wissenschaftskommunikation ein essenzieller Bestandteil von Transferprozessen ist. Auch nicht vollständig umgesetzte Projekte entfalten in ihrer Konzeption und kritischen Bearbeitung Wirksamkeit – als eine Lernumgebung, in der Vermittlung, Adressat\*innenorientierung und Reflexion in komplexen Handlungszusammenhängen verknüpft werden.

Daraus ergeben sich grundlegende Implikationen für die Hochschuldidaktik im Allgemeinen: Eine wissenschaftliche Lehre, die Wissenschaftskommunikation als Bildungsaufgabe begreift, muss pädagogisches Wissen systematisch integrieren. Dies umfasst sowohl theoretische Grundlagen als auch die Praxis einer systematischen Reflexion des Vermittlungsprozesses. Diese Reflexion sollte disziplinäre, didaktische, inhaltliche und mediale Logiken produktiv zueinander in Beziehung setzen.

Die institutionelle Verankerung einer solchen Lehre kann nicht nebenbei entstehen. Es braucht strukturelle und personelle Rahmenbedingungen, die pädagogisches Wissen in die Wissenschaftskommunikation und Wissenschaftskommunikation in die Curricula überführen. Die zunehmende Zahl an Projekten, Förderprogrammen und Weiterbildungsangeboten bildet hierfür ein fruchtbares Feld, das jedoch nur dann nachhaltig Wirkung entfaltet, wenn es nicht auf die Initiative einzelner Akteur\*innen (unter den Lehrenden) beschränkt bleibt, sondern durch eine pädagogisch reflektierte und institutionell verankerte Hochschuldidaktik gerahmt und weiterentwickelt wird. Dabei ist erfreulich, dass der Weg zu diesem Ziel nicht nur von Lehrenden und Hochschulleitungen ‚top down‘ beschränkt wird, sondern auch ‚bottom up‘ Studierende als Akteur\*innen der Wissenschaftskommunikation an verschiedenen Hochschulstandorten immer häufiger in Erscheinung treten und als solche wahrgenommen werden.

## Literatur

- AK Uni im Kontext (2019): „Leerstellenidentifizierung ‚Wissenschaftskommunikation‘“. <https://www.stura.uni-halle.de/wp-content/uploads/2020/12/Leerstellenidentifikation-Wisskomm.pdf> (Abfrage: 14.03.2025).
- Arend, Arne/Niederschuh, Liska (2020): Studentische Beteiligungsformate im Wissenstransfer. In: Kümmerl-Schnur, Albert/Mühleisen, Sibylle/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): Transfer in der Lehre. Bielefeld: transcript, S. 91–112. <https://doi.org/10.1515/9783839451748-009>.
- Backhaus-Maul, Holger/Jahr, David (2021): Service Learning. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsen (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 289–300. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-027>.

- Baram-Tsabari, Ayelet/Lewenstein, Bruce V. (2017): Science communication training: what are we trying to teach? In: *International Journal of Science Education* 7, H. 3, S. 285–300. <https://doi.org/10.1080/21548455.2017.1303756>.
- Bell, Philip/Lewenstein, Bruce V./Shouse Andrew W./Feder, Michael A. (2009): *Learning science in informal environments. People, places, and pursuits*. Washington D. C.: National Academies Press.
- BMBF (2019): „Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation“. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784\\_Grundsatzpapier\\_zur\\_Wissenschaftskommunikation.pdf](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784_Grundsatzpapier_zur_Wissenschaftskommunikation.pdf) (Abfrage: 15.05.2025).
- BMBF (2022): „#FactoryWisskomm. Handlungsperspektiven für die Wissenschaftskommunikation“. <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2022/handlungsperspektiven.pdf> (Abfrage: 15.05.2025).
- Cassidy, Angela (2021): Communicating the social sciences and humanities. Challenges and insights for research communication. In: Trench, Brian/Bucchi, Massimiano (Hrsg.): *Routledge Handbook of Public Communication of Science and Technology*. New York: Routledge, S. 198–213.
- Dernbach, Beatrice/Kleinert, Christian/Münder, Herbert (2012): Einleitung: Die drei Ebenen der Wissenschaftskommunikation. In: Dernbach, Beatrice/Kleinert, Christian/Münder, Herbert (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftskommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–15. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7_1).
- Dewe, Bernd (1988): *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen*. Baden-Baden: Nomos.
- Dinkelaker, Jörg (2023): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Schrader, Josef (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22–23. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-010>.
- Dresbach, Vanessa Marina (2023): Implementierung kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation in Hochschuldidaktik. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 212–223. <https://doi.org/10.25656/01:29144>.
- Fähnrich, Birte (2020): „An analysis of the status quo and demands for science communication training“. <https://www.rethinkscicomm.eu/wp-content/uploads/2020/06/D3.1-Report-on-analysis-of-status-quo-and-requirements-in-focus-countries.pdf> (Abfrage: 14.03.2025).
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fick, Julian/Hendriks, Friederike/Kumpmann, Noemi/Thies, Barbara (2025): Teaching Science Communication to Master's Students in STEM. In: *European Journal of Psychology Open*, S. 1–13. <https://doi.org/10.1024/2673-8627/a000073>.
- Freier, Eleonore/Niederschuh, Liska/Arend, Arne/Link, Fabian (2020): Studierende als Wissenschaftskommunikator:innen. In: *kommunikation@gesellschaft* 21, H. 2. <https://doi.org/10.15460/kommges.2020.21.2.632>.
- Heilrath, Andrea/Roca-Sastre, Clara Rodríguez (2023): Wissenschaft (be)greifbar machen. Projektlabor Wissenschaftskommunikation – ein disziplinübergreifendes Kurskonzept. In: Kiprijanov, Konstantin S./Philipp, Thorsten/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Transferwissenschaften: Mode oder Mehrwert?* Berlin: Peter Lang, S. 239–254. <https://doi.org/10.3726/b21016>.
- Hippel, Aiga von/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2022): *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Stuttgart: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838550121>.
- Johannsen, Thies (2023): Transferdidaktik: Kompetenzorientierung in der transferwissenschaftlichen Ausbildung. In: Kiprijanov, Konstantin S./Philipp, Thorsten/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Transferwissenschaften: Mode oder Mehrwert?* Berlin: Peter Lang, S. 167–182. <https://doi.org/10.3726/b21016>.
- Jucks, Regina/Kienhues, Dorothe (2024): Informationskompetenz, epistemisches Vertrauen und intellektuelle Demut als wissenschaftsdidaktische Zielperspektiven. In: Reinmann, Gabi/Rhein,

- Rüdiger (Hrsg.): *Wissenschaftsdidaktik IV*. Bielefeld: transcript, S. 121–138. <https://doi.org/10.1515/9783839462973-008>.
- Kade, Jochen (2005): Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. In: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPaed)* 51, H. 4, S. 498–512. <https://doi.org/10.25656/01:4765>.
- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.) (2011): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007a): *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Band 1: Pädagogische Kommunikation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007b): *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Band 2: Pädagogisches Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kiprijanov, Konstantin S. (2021): Wissenschaftskommunikation. In: Schmolh, Tobias/Philipp, Thorsten (Hrsg.): *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. transcript, S. 383–394. <https://doi.org/10.1515/978383945654-035>.
- KMK (2017): „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf) (Abfrage: 20.11.2024).
- Kondratjuk, Maria (2023): Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria/Stimm, Maria/Trumann, Jana/Wagner, Farina (Hrsg.): *Problematisierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 39–52. <https://doi.org/10.25656/01:25695>.
- König, Johannes/Doll, Jörg/Buchholtz, Nils/Förster, Sabrina/Kaspar, Kai/Rühl, Anna-Maria/Strauß, Sarah/Bremerich-Vos, Albert/Fladung, Ilka/Kaiser, Gabriele (2018): *Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 21, H. 3, S. 1–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>.
- Lewenstein, Bruce V./Baram-Tsabari, Ayelet (2022): How should we organize science communication trainings to achieve competencies? In: *International Journal of Science Education, Part B* 12, H. 4, S. 289–308. <https://doi.org/10.1080/21548455.2022.2136985>.
- Lewenstein, Bruce V./Baram-Tsabari, Ayelet (2024): How should we update and reorganize science communication training? An invitation to a collaborative action. In: *International Journal of Science Education, Part B* 14, H. 4, S. 526–529. <https://doi.org/10.1080/21548455.2024.2423069>.
- Llorente, Carolina/Revuelta, Gema (2023): Models of Teaching Science Communication. In: *Sustainability* 15, H. 6, S. 5172. <https://doi.org/10.3390/su15065172>.
- Marcinkowski, Frank/Kohring, Matthias/Friedrichsmeier, Andres/Fürst, Silke (2013): *Neue Governance und die Öffentlichkeit der Hochschulen*. In: Grande, Edgar/Jansen, Dorothea/Jarren, Otfried/Rip, Arie/Schimank, Uwe/Weingart, Peter (Hrsg.): *Neue Governance der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript, S. 257–288. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422724.257>.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1991): *Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem*. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 13–35. <https://doi.org/10.25656/01:21864>.
- Parrella, Jean/Koswatta, Taniya/Leggette, Holli/Ramasubramanian, Srividya/Rutherford, Tracy (2022): Teaching scientists to communicate: developing science communication training based on scientists' knowledge and self-reflectiveness. In: *International Journal of Science Education, Part B* 12, H. 3, S. 235–253. <https://doi.org/10.1080/21548455.2022.2068809>.
- Pasternack, Peer (2022): *Wissenschaftskommunikation, neu sortiert. Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39177-5>.

- Pasternack, Peer (2024): Wissenschaftskommunikation und Hochschullehre. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.): *Wissenschaftsdidaktik IV*. Bielefeld: transcript, S. 39–60. <https://doi.org/10.14361/9783839462973-004>.
- Payton-Stewart, Florastina/Sridhar, Jayalakshmi/Peters, Richard (2023): Development of Pedagogical Methods for Training Undergraduates in Skills of Science Communication to the Public. In: Crawford, Garland L./Kloepfer, Kathryn D. (Hrsg.): *Chemistry in General Education*. Washington, DC: American Chemical Society, S. 179–191. <https://doi.org/10.1021/bk-2023-1462.ch012>.
- Peykarjou, Stefanie (2023): Teaching Science Communication. In: *Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching* 4, H. 1, S. 73–100. <https://doi.org/10.11588/hint.2023.1.101928>.
- Proske, Matthias (2002): Pädagogisierung und Systembildung. Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 5, H. 2, S. 279–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0020-z>.
- Schmitt, Franz-Josef/Frielingsdorf, Stefan/Friedrich, Thomas/Budisa, Nediljko (2021): Courses Based on iGEM/BIOMOD Competitions Are the Ideal Format for Research-Based Learning of Xenobiology. In: *European journal of chemical biology (Chembiochem)* 22, H. 5, S. 818–825. <https://doi.org/10.1002/cbic.202000614>.
- Schmitt, Franz-Josef/Golüke, Marie/Budisa, Nediljko (2024): Bridging the gap: enhancing science communication in synthetic biology with specific teaching modules, school laboratories, performance and theater. In: *Frontiers in Synthetic Biology* 2. <https://doi.org/10.3389/psybi.2024.1337860>.
- Schwarz, Angela (2003): Bilden, überzeugen, unterhalten: Wissenschaftspopularisierung und Wissenskultur im 19. Jahrhundert. In: Schwarz, Angela/Kretschmann, Carsten (Hrsg.): *Wissenschaftspopularisierung*. Berlin: Akademie, S. 221–234. <https://doi.org/10.1524/9783050047706.221>.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57, H. 1, S. 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Stimm, Maria (2020): Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839449332>.
- Stimm, Maria (2023): Zur Schlagseite der Optimierung – eine erwachsenenpädagogische Re-Information der Wissenschaftskommunikation. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria/Stimm, Maria/Trumann, Jana/Wagner, Farina (Hrsg.): *Problematisierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 64–85. <https://doi.org/10.25656/01:25695>.
- Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (Hrsg.): *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 177–235.
- Weinberg, Johannes (1991): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle, S. 128–148.
- Weingart, Peter (2005): *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wilkinson, Clare/Webber, Amanda D. (2024): ‚It’s kind of placed a real challenge in my head‘: threshold concepts and science communication education. In: *International Journal of Science Education*, Part B 14, H. 4, S. 436–449. <https://doi.org/10.1080/21548455.2024.2412258>.
- Wissenschaftsrat (2000): „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse“. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.html> (Abfrage: 14.03.2025).

# Duales Studieren: Transfer zwischen Seminar und Praxisstelle

Stefanie Kessler, Karsten König

**Zusammenfassung:** Duale Studienformate gewinnen in Deutschland langsam, aber stetig an Bedeutung. Häufig sind sie mit der Erwartung verknüpft, dass durch die Form des Studiums ein Transfer von Wissen in die Praxis verbessert werden kann. In der hier vorgestellten explorativen Studie zeigen die Autor\*innen, dass Transfer auch in dualen Formaten nicht automatisch gelingt, sondern angeregt werden muss. Insbesondere wenn Transfer nicht als eindimensionale Wissensverbreitung, sondern als Austausch zwischen Theorie und Praxis verstanden wird, muss dieser aktiv eingefordert und gestaltet werden. Abschließend werden einige Anregungen aufgezeigt, die zu einer Verstärkung von Transfer in dualen Studienformaten beitragen können.

**Schlagwörter:** duales Studium, Transfer, Soziale Arbeit, Dokumentarische Methode

## 1 Einleitung

Die Verbindung von Theorie und Praxis wird im Kontext der (sozial-)pädagogischen Professionalisierung als zentraler Bestandteil der Entwicklung einer professionellen Haltung diskutiert (vgl. Oevermann 2005, S. 26) und mit unterschiedlichen didaktischen Methoden untersetzt. Nicht zuletzt ist etwa die Ableistung von 100 begleiteten Praxistagen in zahlreichen Bundesländern die Voraussetzung für die staatliche Anerkennung als Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge (vgl. DGfE 2018).

Trotz dieser zentralen Bedeutung ist der Theorie-Praxis-Transfer im Studium der Sozialen Arbeit vielfach durch eine gewisse Unbestimmtheit und Komplexität gekennzeichnet: So wird die Beziehung von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handeln als ein dynamischer, reflexiver und oft nicht klar abgrenzbarer Prozess verstanden, der sowohl in der curricularen Gestaltung und praktischen Begleitung an Hochschulen als auch in der Aneignung und Anwendung durch Studierende und Absolvent\*innen in der beruflichen Praxis anspruchsvoll zu bewältigen ist (vgl. Schachameier 2024; Radeiski 2020). Vor diesem Hintergrund wird insbesondere dualen Studiengängen zugeschrieben, diesen Transfer imma-

ment zu erledigen. So beschreibt Graßhoff duale Studiengänge als eine „Chance, zumindest über Störungen Pfadabhängigkeiten in der Praxis zu irritieren“ (Graßhoff 2022, S. 183). Die Studierenden könnten mit den an Hochschulen diskutierten Inhalten Routinen der Praxis infrage stellen und so Veränderungen anstoßen (vgl. ebd.). Auch der Wissenschaftsrat sieht in der Verschränkung von Theorie und Praxis in dualen Studienangeboten eine Lösung für den „hohen Bedarf an Nachwuchskräften, die einen solchen Transfer in die Praxis vollziehen können und sowohl theoretische Kompetenzen für die komplexeren Anforderungen als auch berufspraktische Erfahrungen mitbringen“, wobei zugleich der Wissenschaftsbezug dualer Studiengänge als besondere Herausforderung betont wird (Wissenschaftsrat 2013, S. 5, S. 29; vgl. auch KMK 2014 zur dualen Lehramtsausbildung).

Eine vergleichenden Studie von Schmoch et al. (2023, S. 157) verdeutlicht, dass personalgebundener Transfer – etwa über Praktika, Abschlussarbeiten und Servicelearning – in den Sozial- und Erziehungswissenschaften eine vergleichsweise hohe Bedeutung hat. Erste Untersuchungen belegen zudem, dass projektorientiertes oder forschendes Lehren den Theorie-Praxis-Transfer unterstützen kann (vgl. Hess 2022; Schulte/Linke/Bachmann 2018). Thiel und Rott unterscheiden ganz grundsätzlich zwischen der vertikalen Implementation von wissenschaftlich generiertem Wissen in die pädagogische Praxis (Stundenglasmodell) und kooperativen Problemlösungsprozessen, an denen Wissenschaft und Praxis in einem horizontalen Prozess gemeinsam beteiligt sind (Thiel/Rott 2022, S. 129), wobei diese Kommunikation weiterhin als „Mittel gelingenden Transfers“ und nicht schon als der Transfer selbst beschrieben wird (ebd.). Altinalana bezeichnet einen Transfer, der „hinreichend über kollaborative Transferkanäle und Ko-Kreation“ zur Entstehung von neuem Wissen beiträgt, als „Holistische Strategie“ (Altinalana 2023, S. 120). Auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) arbeitet etwa mit dem Begriff Erkenntnistransfer, bei dem Wissen und Impulse für wissenschaftliche Fragestellungen zwischen Partnern aus Wissenschaft und Praxis ausgetauscht werden (DFG 2025, o. S.). Insgesamt unterstreichen diese unterschiedlichen Perspektiven, dass der Theorie-Praxis-Transfer nicht als Einbahnstraße von der Hochschule in die Praxis zu begreifen ist. Vielmehr ist er als ein dialogischer und reflexiver Vorgang zu verstehen, der von verschiedenen Akteur\*innen aktiv gestaltet wird. Konkrete Forschung zu den „Gelingensbedingungen von Transfer“ in pädagogischen Kontexten (Thiel/Rott 2022, S. 129) liegen aber bisher kaum vor. Insbesondere wissen wir wenig, wie im Kontext dualen Studierens in der Praxis durch Vorgesetzte, Anleitende und Kolleg\*innen der Lernprozess Studierender in der Aneignung einer wissenschaftsbasierten professionellen Handlungskompetenz Rückbindung erfährt und unterstützt wird und ob damit der bereits formulierte Anspruch an das duale Studium als Verstärker von Transfer erreicht werden kann. In einer explorativen Studie mit Gruppendiskussionen an zwei Standorten der IU Internationale Hochschule (siehe auch Kessler/König

2025) haben wir untersucht, wie der Transfer aus Sicht der Studierenden und der Anleiter\*innen in den Praxiseinrichtungen erlebt wird. Im Folgenden führen wir zunächst in das methodische Vorgehen unserer Untersuchung ein (Abschnitt 2). Anschließend präsentieren wir die Ergebnisse unserer Studie zu Wissen und Erwartungen im dualen Studium (Abschnitt 3) und leiten daraus in einem abschließenden Fazit Implikationen zur Förderung des Transfers ab (Abschnitt 4).

## 2 Methodisches Vorgehen

Ziel dieser ersten Pilotstudie zum Wissenstransfer in dualen Studiengängen war es, eine grundlegende Vorstellung davon zu gewinnen, wie Wissen in den Praxisstellen vermittelt und verarbeitet wird – sowohl bei den Studierenden als auch ihren Ansprechpartner\*innen.

Zur Erfassung nicht individueller, sondern kollektiv geteilter Handlungsmuster wurde die Methode der Gruppendiskussion gewählt (vgl. Mensching 2017). Diese ermöglicht es, gemeinsam geteilte Wissens- und Erfahrungsräume sichtbar zu machen. Für die Analyse der Diskussionen wurde die Dokumentarische Methode der Interpretation verwendet (vgl. Bohnsack 2021; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021). Dabei werden in einem ersten Schritt explizite Wissensbestände mittels formulierender Interpretation erfasst. In einem weiteren reflektierenden Analyseprozess werden darüber hinaus implizite und atheoretische Wissensbestände herausgearbeitet, wodurch tieferliegende Muster und Orientierungen sichtbar werden (vgl. Bohnsack 2021, S. 173).

Die Studie umfasste die beiden größten dualen Studiengänge Marketing/BWL sowie Soziale Arbeit an den Standorten Braunschweig und Dresden der IU Internationalen Hochschule. Ansprechpartner\*innen in den Unternehmen waren in den betriebswirtschaftlichen Studiengängen Vorgesetzte der Studierenden und in der Sozialen Arbeit die entsprechend qualifizierten Anleiter\*innen, die als Betreuung vorgesehen sind.

Die Gruppendiskussionen mit Studierenden fanden im Rahmen von Lehrveranstaltungen statt, da die Studierenden angaben, außerhalb ihrer regulären Verpflichtungen kaum Zeitressourcen für eine freiwillige Teilnahme zu haben. Den Studierenden wurde dabei freigestellt, ob sie an der Gruppendiskussion teilnehmen oder eine Aufgabe im Rahmen der Lehrveranstaltung bearbeiten. Die Gewinnung Teilnehmender auf Seiten der Praxispartner gestaltete sich schwieriger: zwar signalisierten die Praxisstellen grundsätzlich großes Interesse an einem Austausch, es war jedoch schwierig, konkrete Termine für die Gruppendiskussionen zu vereinbaren. Letztlich wurden sieben Gruppendiskussionen mit Vorgesetzten und Kolleg\*innen Dualstudierender in sozialen Dienstleistungsorganisationen und Wirtschaftsunternehmen sowie neun Gruppendiskussionen mit

Studierenden aus dem zweiten und dritten Semester in den dualen Bachelorstudiengängen Soziale Arbeit und Marketing geführt.

### 3 Wissen und Erwartungen im dualen Studium

In unseren Gruppendiskussionen mit dual Studierenden haben wir explizit gefragt, welche Bezüge die Studierenden zwischen ihrer praktischen Arbeit und den Studieninhalten feststellen können.<sup>1</sup> Hierbei wurde deutlich, dass Studierende zunächst auf sehr praxisnahes Wissen fokussiert sind, welches ihnen hilft, Herausforderungen des beruflichen Alltags auf einer sehr praktischen Ebene zu lösen. In der weiteren Analyse der Gruppendiskussionen zeigt sich, dass sich eine Bewertung des in der Hochschule erworbenen Wissens vor allem durch den Grad der Anwendbarkeit ergibt. Dabei unterscheiden die Studierenden implizit zwischen konkretem Praxiswissen, praxisnahe Anwendungswissen und theoretischem Reflexionswissen.

*Konkretes Praxiswissen*, wie Abläufe in den Einrichtungen, spezifische Aufgaben und Methoden, scheint die Studierenden vor allem zu Beginn des Studiums am meisten zu beschäftigen. In den Gruppendiskussionen steht vielfach die Idee im Raum, dass an der Hochschule konkretes praktisches Wissen vermittelt werden soll, das bei der Bewältigung der alltäglichen Aufgaben in den Praxisstellen hilft:

*Uw:<sup>2</sup> ich sage hier da war ne Situation; wir haben beispielsweise ein Kind das hat ne Entwicklungsstörung; ist nicht seines Alters entsprechend; ist auch sehr aggressiv in seinem Verhalten; dementsprechend kommen wir als Erzieher an dieses Kind absolut nicht ran; solche Sachen die bekomme ich halt eher weniger hier mit im Studium sondern die lerne ich eben in der Praxis. das wird mir dann in Dienstberatungen und Reflexionsgesprächen erklärt; so und so kann man handeln; da bekomme ich dann auch Entwicklungsbögen in die Hand; da wird gesagt hier das ist eben dem Alter entsprechend (GD07 DD\_SOZ, 129–137)<sup>3</sup>*

---

1 Der Diskussionsimpuls lautete: „Ich habe Sie zu dieser Diskussion eingeladen, um mit Ihnen die Frage zu diskutieren, wie Sie Ihre Studienkenntnisse in Ihrer Praxistätigkeit anwenden bzw. nutzen. Lassen Sie Ihre Praxisarbeit im vergangenen Semester noch einmal Revue passieren: Wann haben Sie während Ihrer praktischen Arbeit Bezüge zu Studieninhalten herstellen können?

Denken Sie gern auch an ganz konkrete Beispiele, die Sie hier erzählen können und an denen sich Ihre Erfahrungen festmachen lassen. Nehmen Sie sich ruhig kurz Zeit, um über diese Frage für sich nachzudenken. Dann können wir in die Diskussion einsteigen, indem Sie Ihre Erfahrungen schildern. Wer möchte, kann dann einfach beginnen ...“

2 Bei der Transkription wurden den Sprecher\*innen Kürzel zugeordnet, bestehend aus einem Buchstaben in chronologischer Reihenfolge und einem w oder m für das Geschlecht des:der Sprecher:in.

3 Die Transkription erfolgt nach den Standards rekonstruktiver Forschung und folgt daher nicht der üblichen Grammatik und Darstellung (Bohnsack 2021, S. 255). GD steht für Gruppendis-

Demgegenüber bezieht sich praxisnahes Anwendungswissen stärker auf Module, die sowohl theoretische Grundlagen als auch konkrete Handlungsinstrumente beinhalten. Als Beispiele werden etwa ‚Gesprächsführung und Beratung‘ oder ‚Sozialrecht‘ genannt, deren Inhalte unmittelbar in den Berufsalltag übertragen werden können und deshalb als besonders anwendbar gelten:

*Jw: wenn jetzt Eltern zum Beispiel irgendeine bestimmte Frage haben oder so wie ich da sicherer werde und den Eltern auch in gewisser Weise nie unbedingt vorwurfsvoll gegenüber trete sondern ein sicheres Auftreten habe. (.) und das finde ich habe ich auch mit aus dem Modul rausgenommen“ (GDO7 DD\_SOZ, 135–138)*

*Sw: jetzt im dritten Semester haben wir das Sozialrecht; das hilft mir sehr weil das ja auf das Jobcenter sehr gut angepasst ist bzw. aufbaut; damit kann ich die Sachen und Anträge besser verstehen bzw. was auch dahinter steht; das ist für meine Arbeit sehr wichtig (GDO7 DD\_SOZ, 70–75)*

*Theoretische Grundlagen*, die nicht direkt in der Praxis nutzbar gemacht werden können, werden vielfach als wenig hilfreich oder unnötig bezeichnet. Nur vereinzelt wird eingeräumt, dass solches Wissen im Verlauf des Berufslebens doch eine Rolle spielen könnte.

*Lw: aber ich kann mir auch gut vorstellen dass es halt so in Zukunft auf einen (.) zukommt und man das dann irgendwie erst (.) realisiert dass man das ja auch mal irgendwann gelernt hat und so und so für ein Gesamtpaket ist das schon äh ja (..) finde ich das schon recht gut. (GDO5 DD\_SOZ, 144–149)*

Diese, auch in anderen dualen Hochschulen nachgewiesene Fokussierung der Studierenden auf praktisch nutzbares Wissen (vgl. Atlay et al. 2022, S. 43; Langfeldt 2024), kann als Reaktion auf die unmittelbaren Anforderungen und den Bewältigungsdruck im Praxiskontext interpretiert werden: für Studierende gelten vor allem jene Inhalte als bedeutsam, die sie direkt im Arbeitsalltag anwenden können. Die theoretischen Anteile des Studiums werden oft erst dann als nützlich wahrgenommen, wenn deren praktische Relevanz offenkundig wird oder sie im Rahmen von Reflexionsprozessen explizit aufgegriffen werden.

Auffällig ist jedoch, dass Studierende sich auf theoretische Modelle wie etwa das in der Sozialen Arbeit grundlegende Konzept von Nähe und Distanz beziehen, ohne dass ihnen bewusst zu sein scheint, dass sie hier abstraktes Wissen in die Beschreibung ihres Alltags integriert haben.

---

kussion, die von uns der Erhebungsreihenfolge nach nummeriert wurden. Zugeordnet wurde jeweils noch DD für Dresden oder BS für Braunschweig.

*Nm: also man hat dort (.) häufiger tägliche Konfliktsituationen mit den kleinen Kindern (.) ähm als mit den Jugendlichen. (.) man hat dort ganz viel mit Nähe und Distanzverhalten zu tun weil man (.) [...] da gibt es dann halt ein Mädchen in der in der Kinderwohngruppe die da super distanzlos ist (GD6 DD SOZ, 10–16)*

Von den Studierenden besonders positiv bewertet werden die in den Studiengängen Kindheitspädagogik und Soziale Arbeit integrierten Reflexionsmodule, in denen die Studierenden in kleinen Gruppen ähnlich einer Gruppensupervision Erlebnisse aus ihrer Praxis schildern und diese dann unter Anleitung reflektieren.

*Mw: [...] ähm ich muss sagen dass mir persönlich die Praxisreflexion (.) bei mir auf Arbeit oder auch was ich daraus anwenden kann am meisten weiterhilft. ähm (.) da man da eben eins zu eins auf das eingeht was auf Arbeit passiert. (.) ähm (.) wir besprechen Fälle eins zu eins und kriegen quasi Tipps mit äh wie man zukünftig quasi mit verschiedenen Situationen oder konfliktbehafteten Situationen umgehen kann. (.) Und das hilft mir persönlich am meisten weiter. [...] (GD5 DD\_SOZ, S. 124–129)*

Während die Studierenden ihren Fokus in den Gruppendiskussionen vor allem auf das unterschiedliche Wissen an sich legen und vor allem implizit die Hochschule als Akteur der Wissensvermittlung adressieren, sprechen die Anleiter\*innen eher über die Studierenden als Akteure, die über bestimmte Wissensbestände verfügen oder vor allem auch nicht verfügen.<sup>4</sup> Ausgangspunkt ist der Einarbeitungsprozess in die konkreten Abläufe der Arbeitsstelle, wobei hier in den Interviews überwiegend Verständnis vorherrscht, dass diese Einarbeitung Zeit benötigt.

*Lw: ich denke das ist wirklich erstmal dieses Ding in diese Abläufe und in dieses Team einfinden die Spezi- also wie die Kinder so unterschiedlich ticken und das alles so erstmal aufzunehmen und so auch zu erkennen richtig zu erkennen (Km GD 12 DD 340–342)*

Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass die Anleiter\*innen sehr unterschiedliche Vorstellungen von der Rolle der dual Studierenden haben. Diese werden vom ersten Typ (implizit) mit fertig ausgebildeten Mitarbeiter\*innen verglichen. Entsprechend wird ihnen attestiert, nicht genug Wissen mitzubringen, um verantwor-

---

4 Der Diskussionsimpuls lautete: Wir haben Sie zu dieser Gruppendiskussion eingeladen, um mit Ihnen die Frage zu diskutieren, wie Sie die dual Studierenden in der Praxis erleben. Welche Ideen und Anregungen haben Dualstudieren in Ihrem Unternehmen/Ihrer Einrichtung bislang eingebracht?

Denken Sie gern auch an ganz konkrete Beispiele, die Sie hier erzählen können und an denen sich Ihre Erfahrungen festmachen lassen. Nehmen Sie sich ruhig kurz Zeit, um über diese Frage für sich nachzudenken. Dann können wir in die Diskussion einsteigen, indem Sie Ihre Erfahrungen schildern. Wer möchte, kann dann einfach beginnen ...“

tungsvolle Aufgaben zu übernehmen (Defizitäre Mitarbeitende). Die Praxiseinrichtungen werden als Arbeits- und nicht als Lernort gesehen.

*mein Eindruck ist ähm das die Studierenden das alles also die brauchen einfach so eine Zeit, um das erstmal zu verstehen auch an der Hochschule die können da glaub ich noch gar nicht so viel aus der Hochschule einbringen. [...] die müssen sich jetzt erstmal auch mit den System so selbstlernen und so auseinandersetzen und erstmal da ankommen und äh feststellen okay es ist keiner mehr da der mir jetzt ganz genau sagt was ich zu tun oder zu lassen habe sondern ich muss irgendwie ne eigene Idee davon entwickeln (GD 1, Bw, 47–49 und Dm, 56–60)*

In einem zweiten Typ werden Studierende als Auszubildende betrachtet, die in der Praxisstelle mit dem notwendigen Wissen versorgt werden müssen. Die Hochschule als Ort der Wissensgenerierung wird in beiden Typen nicht mitgedacht, sodass hier Transfer aus Sicht der Anleiter\*innen nicht gesehen wird.

*Qw: ja das ist das erste Semester und natürlich kommen die Inhalte von [uns] muss also es klare Anforderungen [geben]: Themen Text Bilder wie bauen wir es auf? [...] also dabei lernt man unheimlich viel weil da ja auch alle Inhalte die wir kommunizieren wollen und gestalten wollen so gestalten werden wollen dass sie von von der Menge von der Optik ansprechen sind und aufgenommen werden und in Aktion nämlich kaufen wollen (GD14 BS, 162–172)*

Im dritten Typ werden dual Studierende eher mit Fachschüler\*innen verglichen, die Wissen von außen mitbringen, das in der Praxisstelle angewandt und geprüft werden soll. Hier erwarten die Anleiter\*innen, dass die Hochschule kommuniziert, welches Wissen erlernt wurde und wie dieses in der Praxis angewandt werden soll. Dieser Erwartung liegt das bereits kurz beschriebene Implementationsverständnis von Transfer als „Übertragung wissenschaftlich generierten Wissens“ in die pädagogische Praxis (Thiel/ Rott 2022, S. 131) zugrunde.

*Fw: [...] und vorher haben wir uns auch unterhalten. [...] was habt ihr im Moment schon gelernt? und das nächste Feld war jetzt das auch schon ich sage mal n Stufenmodell hatten und Kinder einschätzen können und über Menschenrechte Kinderrechte und dergleichen Erfahrung haben (GD2 BS, 166–173)*

Ein vierter Typ versteht Studierende als Engagierte, die die Praxisstelle eigenständig als Lernort nutzen und die Anleiter\*innen verstehen sich als Lernbegleiter\*innen, die die Lernprozesse der Studierenden unterstützen. In diesem Kontext wird explizit der Input der Studierenden erwartet und damit ist auch ein Transfer als „interaktiver und kommunikativer Prozess“ (Thiel/ Rott 2022, S. 131) denkbar.

*Gw: [...] unser Träger hat das auch letztes Jahr ja als das erste Mal so gemacht. das ist ja auch wissen Sie alle es fehlt überall Personal im sozialen Bereich. ja auch ganz ganz schlimm. und*

*das war so ein Versuch und wir sind aber bis jetzt auch nach diesem Jahr also ich glaube fünf oder sechs Studenten hat unser Träger in den verschiedenen Schulen und wir sind auch sehr sehr begeistert. ähm von dem frischen Wind muss man wirklich sagen. [...] das ist also auch die [Lisa] bei uns. auch jemand der sehr lebendig ist und sich sehr einbringt [...]* (GD2 BS, 61–79)

Die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit den Studierenden und Teilnehmenden aus den Praxisstellen deuten auf eine gewisse Passfähigkeit hin. Es entsteht der Eindruck, dass Studierende, die als Auszubildende oder defizitäre Mitarbeitende wahrgenommen werden, eher einen Bedarf an konkretem Handlungswissen haben. Dagegen erleben diejenigen Studierenden, die als Engagierte wahrgenommen werden, auch Raum für theoretisches Reflexionswissen. Die vorliegenden Daten erlauben jedoch keine eindeutigen Aussagen zu Ursache und Wirkung dieser Muster. Denkbar wäre jedoch, dass bereits im Auswahlprozess zwischen Studierenden und Praxisstellen eine gewisse Passung hinsichtlich Wissenserwerb und Transferpräferenzen entsteht. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein zweidimensionaler Raum skizzieren, in dem der Fokus von Wissenserwerb jeweils nach sich implizit dokumentierendem Studierendenbild unterschiedlich verortet werden kann (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Wissen und Erwartungen in der Praxisstelle (eigene Darstellung)

Perspektive der Studierenden	Konkretes Prozesswissen	Praxisnahes Anwendungswissen	Theoretisches Reflexionswissen
Perspektive der Anleiterinnen			
Studierende als Engagierte	Nicht im Blickfeld	Priorität	Hohe Priorität
Studierende als Schüler*innen	Priorität	Hohe Priorität	Wenig im Blickfeld
Studierende als Auszubildende	Hohe Priorität	Priorität	Wenig im Blickfeld
Studierende als defizitäre Mitarbeitende	Hohe Priorität	Priorität	In Hochschule vorausgesetzt

Werden die verschiedenen Positionen in dieser Übersicht daraufhin betrachtet, in welchem Setting von Transfer gesprochen werden kann, zeigt sich: Ein duales Studium erzeugt weder automatisch eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis, noch ist es per se ein Ort des Transfers. Vielmehr entsteht Transfer erst, wenn Anleiter\*innen und Studierende entsprechende Räume eröffnen (siehe Abb. 2). Liegt der Fokus ausschließlich auf der Bewältigung der konkreter Praxissituationen (Studierende als defizitäre Mitarbeitende oder als Auszubildende), wird Wissenstransfer von den Praxisstellen nicht gezielt angebahnt oder

systematisch verfolgt. Von einem Implementations-Transfer, verstanden als Einbringen von im Studium erworbenen Wissens in die Praxis auf individueller Ebene, kann erst gesprochen werden, wenn Studierende theoretische Modelle – etwa Beratungsansätze oder Konzepte pädagogischer Arbeit – in ihren Arbeitskontext übertragen (Typ 3: Studierende als Schüler\*innen). Abgesehen von der im dualen Studium möglichen Gleichzeitigkeit unterscheidet sich dies jedoch nicht von klassischen Studienmodellen, bei denen Studierende ihr Wissen erst nach Studienabschluss in die Praxis tragen – was eine sehr basale Form des Transfers darstellt. Von Implementations-Transfer im engeren Sinne wäre dann zu sprechen, wenn in der Hochschule vermittelte, bislang in der Praxis unbekannte Konzepte erprobt und anschließend in Strukturen der Praxis integriert werden. In solch einem „unilinearen Transfer“ übernehmen Studierende einen „wesentlichen Teil des Transfers, da sie zur Diffusion des Transferimpulses in die Regelpraxis“ beitragen (Heinze 2023, S. 137). Ein interaktiver Transfer geht darüber hinaus: Er setzt einen Dialog zwischen Praxisstelle und Hochschule voraus, in dem nicht nur Wissen übertragen, sondern neues Wissen gemeinsam entwickelt wird. Dies gelingt, wenn Studierende als Gesprächspartner bei der Lösung praktischer Probleme ernst genommen werden und damit theoretische Perspektiven in die Praxis wie auch Praxisfragen in die wissenschaftliche Diskussion zurückwirken (Typ 4: Studierende als Engagierte). Die folgende tabellarische Übersicht (Abb. 2) fasst zusammen, wie je nach Studierendenbild verschiedene Wissensarten im Zusammenspiel mit der Art des Transfers in der Praxis relevant werden.

Abbildung 2: Transfer im dualen Studium (eigene Darstellung)

Perspektive der Studierenden	Konkretes Praxiswissen	Praxisnahes Anwendungswissen	Theoretisches Reflexionswissen
Perspektive der Anleiterinnen			
Studierende als Engagierte	Nicht im Blickfeld	Priorität	Priorität
Studierende als Schüler*innen	Priorität		Wenig im Blickfeld
Studierende als Auszubildende	Hohe Priorität	Priorität	Wenig im Blickfeld
Studierende als defizitäre Mitarbeitende	Hohe Priorität	Priorität	In Hochschule vorausgesetzt

Im folgenden Abschnitt werden wir auf Grundlage unserer Gruppendiskussionen sowie einbezogener Literatur abschließend diskutieren, wie beide Formen des Transfers im Kontext dualen Studierens ermöglicht und gefördert werden können.

## 4 Fazit: Förderung von Transfer

Duale Studienformen verbinden über die Bologna-Reform hinaus theoretische Hochschulausbildung mit praktischer Berufsqualifizierung in besonderer Weise. Die enge Verzahnung zwischen den Lernorten Hochschule und Praxisbetrieb gilt dabei als zentrales Qualitätsmerkmal. Dennoch entsteht Transfer nicht automatisch, sondern erfordert eine bewusste und aktive Gestaltung. Unsere explorative Studie zeigt, dass Transfer im dualen Studium in unterschiedlichen Modi vorkommt und jeweils spezifische Bedingungen einer gezielten Förderung benötigt. Soll Transfer im Kontext dualen Studierens weiterentwickelt werden, so erscheint es sinnvoll, mögliche Maßnahmen sowohl an die in der Praxisstelle vorherrschenden Orientierungen als auch an Erwartungen der Studierenden anzupassen.

Ein erstes Verständnis von Transfer betrifft die Vermittlung von *konkretem Praxiswissen*. Dieses Wissen wird meist unabhängig von der Hochschule in den Praxisstellen organisationsintern vermittelt und kann zwar nicht als Transfer im engeren Sinne gelten, schafft jedoch die Grundlage für das Arbeiten der Studierenden in der Praxis. Werden Studierende primär als Mitarbeitende gesehen, die zur unmittelbaren Unterstützung in der Praxis beitragen sollen, steht vor allem die Aneignung von konkretem Praxiswissen im Vordergrund, das sie befähigt Aufgaben zu erfüllen. Für eine weitergehende Transferpraxis braucht es zunächst ein Bewusstsein dafür, welche Möglichkeiten des Transfers überhaupt bestehen.

Ein zweites Transfermodell ist das der Implementation. Studierende gelten hier als Lernende, die ihr Wissen aus der Hochschule in der Praxis anwenden. Anleiter\*innen mit einem solchen Verständnis erwarten insbesondere Zugang zu klar *anwendbarem Wissen*, möchten über Seminarinhalte informiert werden und wünschen, dass diese in konkreten Praxisaufgaben erprobt werden. Dieser eher lineare, von der Hochschule ausgehende Transferprozess ist insbesondere in dualen Ausbildungskontexten bereits etabliert und den Praxisstellen vertraut. Praktische Maßnahmen könnten hier darin bestehen, Studieninhalte über gemeinsame Portale oder Newsletter sichtbar zu machen und mit begleitenden Praxisaufgaben zu verbinden. In manchen Fällen kann sich ein solcher Implementations-Transfer auch zu einer *innovationsorientierten Form* weiterentwickeln, wenn Praxis und Hochschule in enger Abstimmung zusammenarbeiten und beide Seiten aktiv Impulse aufnehmen.

Darüber hinaus lässt sich ein drittes Verständnis identifizieren: *partizipativer, ko-konstruktiver Transfer*, aus dem Innovationen hervorgehen können. Hier wird Lernen als gemeinsamer Prozess von Studierenden, Praxisstellen und Hochschule verstanden. Einzelne Anleiter\*innen beschreiben diesen Modus in einer gemeinsamen Diskussion mit Studierenden als ein Umkehren der Verantwortung: Statt klare Anweisungen zu geben, fordern sie Studierende auf, eigene Lösungsvorschläge zu entwickeln und Verantwortung für Problemlösungswege zu übernehmen. Dieser Modus eröffnet einen Raum für wechselseitige Reflexion und ge-

meinsame Weiterentwicklung. Damit dies gelingt, braucht es zeitliche Freiräume, Vertrauen und eine Kultur des Zutrauens – Faktoren, die in sozialen Arbeitsfeldern schwieriger einzulösen sind als in produktbezogenen Tätigkeiten. Beispiele reichen von selbstständig entwickelten Social-Media-Beiträgen, die noch geprüft werden können, bis hin zu pädagogischen Settings, in denen Handlungen unmittelbare Auswirkungen auf Klient\*innen haben und deshalb nicht ohne weiteres korrigierbar sind.

Über diese Formen der Transferförderung innerhalb der Praxisstellen hinaus erscheint es zudem sinnvoll, auch gemeinsame Räume zu schaffen, in denen Studierende, Lehrende und Praxisstellen miteinander an Praxisfragen arbeiten. Dazu gehören kleine Forschungsprojekte oder Fallstudien, in denen Studierende sich auf ihre Praxisstelle beziehen. Hier können wissenschaftliche Impulse in die Einrichtungen zurückwirken. Lehrforschungsprojekte, die „theoretische Auseinandersetzungen um ein Thema mit empirischen Erhebungen“ verbinden (Schweppe et al. 2018, S. 667; vgl. auch z. B. Herrmann 2020, Hoff 2015), eignen sich dafür ebenfalls im dualen Studieren. Darüber hinaus wünschen sich Anleiter\*innen gemeinsame Besuche in der Praxis durch Lehrende und Studierende oder Beiträge von Lehrenden und Studierenden bei Veranstaltungen und Workshops, um den Dialog zwischen Hochschule und Praxis zu intensivieren.

Das Fazit unserer Studie ist: Entscheidend ist, dass Hochschulen, Praxisstellen und Studierende die verschiedenen Varianten von Transfers kennen, gezielt gestalten und gemeinsam Verantwortung für deren Weiterentwicklung übernehmen.

## Literatur

- Altinalana, Lale (2023): Strategien für den Transfer zwischen Gesellschaft und Wissenschaft – eine empirische Typologie. In: Kiprijanov, Konstantin S./Philipp, Thorsten/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Transferwissenschaften: Mode oder Mehrwert? Lausanne: Peter Lang, S. 115–126.
- Atlay, Cansu/Kreß, Lisa-Marie/Plankensteiner, Annette/Rahn, Sebastian (2022): Institutionalisierte Unterstützung als Ermöglichungsbedingung empirischer Forschung im dualen Studium. Die Forschungsberatung im Studiengang Soziale Arbeit an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. In: Hess, Simone (Hrsg.): Forschungsorientierung im dualen Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik im Hinblick auf Berufsbefähigung Perspektiven auf Studiengänge, Didaktik, Themen und Kompetenzen Studierender. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. 10. Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (2025): Erkenntnistransfer. DFG: Internetveröffentlichung. <https://www.dfg.de/de/foerderung/foerderinitiativen/erkenntnistransfer> (Abfrage: 15.07.2025).
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2018): Expertise zum Status Staatlicher Anerkennung bei der Einstellung von Absolvent\_innen universitärer Studiengänge der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Qualifikationsprofil. Berlin: DGfE. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08\\_SozPaed/KSozPaed/2018\\_Expertise\\_Staatliche\\_Anerkennung.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf) (Abfrage: 14.07.2025).

- Graßhoff, Gunther (2022): „Dual Studieren?“ Studiengänge der Sozialen Arbeit zwischen Privatisierung, (De-)Professionalisierung und Prekarisierung. In: Sozial Extra 3, S. 183–185 <https://doi.org/10.1007/s12054-022-00487-y>.
- Heinze, Franziska (2023) Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 134–146.
- Herrmann, Cora (2020): Forschung und Studium – eine Reflexion studentischer Forschungsprojekte im BA-Studium der Sozialen Arbeit. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer, S. 223–232.
- Hess, Simone (Hrsg.) (2022): Forschungsorientierung im dualen Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik im Hinblick auf Berufsbefähigung Perspektiven auf Studiengänge, Didaktik, Themen und Kompetenzen Studierender. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoff, Walburga (2015): Forschendes Lernen als gegenstandsbezogene Theorieentwicklung. Zur Relevanz rekonstruktiver Wissensbildung in Lehrforschungsprojekten. Lahnstein: neue praxis, H. 4/15, S. 366–385.
- Kessler, Stefanie/König, Karsten (2025): Chancen der (Aus-)Bildung im dualen Studium an Hochschulen: Perspektiven von Praxispartner:innen und Studierenden. In: Renner, Patricia/Hensel, Marina Tomic/Stefan, Barbara/Schmid, Tom (Hrsg.): Bildung und Ausbildung im Diskurs. Perspektiven aus der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2014): Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung. Berlin/Bonn: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024.
- Langfeldt, Bettina (2024): Alles eine Frage der Balance? Das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung im dualen Studium. Beiträge zur Hochschulforschung, 46, H. 1, S. 118–125.
- Mensching, Anja (2017): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 59–79.
- Overmann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Stock, Manfred/Wernet, Andreas (Hrsg.): Hochschule und Professionen (= die hochschule 1), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, S. 15–51.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: UTB.
- Radeiski, Bettina (2020): Das Transferverständnis aus Sicht der Sozialen Arbeit. In: Matthies, Anemarie/Radeiski, Bettina (Hrsg.): Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit. Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen (= die hochschule 2), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, S. 44–45.
- Schachameier, Armin (2024): Können sichtbar machen: ein Transfermodell für Lehre und Forschung. Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/materialien/29996.php> (Abfrage: 19.09.2025).
- Schmoch, Ulrich/Berhäuser, Hendrik/Heyen, Nils (2023): Auswertung der Umfrage unter Professorinnen und Professoren deutscher Universitäten zum Wissenstransfer Zwischenbericht zum Projekt Wissenstransferprofile im Deutschen Hochschulwesen (WIDEN). Karlsruhe: Fraunhofer ISIS. <https://www.isi.fraunhofer.de/content/dam/isi/dokumente/ccp/2023/WIDEN-Ergebnisbericht%20zur%20Umfrage%20unter%20Professoren%20deutscher%20Universit%C3%A4ten%20zum%20Wissenstransfer.pdf> (Abfrage: 25.07.2025).

# Transfer als gegenseitiger Lernprozess: Studierende als Akteur:innen des Transfers

Milena Förster, Helen Knauf

**Zusammenfassung:** Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht ein Verständnis, bei dem Transfer als wechselseitiger, sozialer Aushandlungs- und Lernprozess gesehen wird. Dabei werden Wissen, Erfahrungen und Perspektiven zwischen Hochschule und Praxis gemeinsam weiterentwickelt. Im Gegensatz zu einem klassischen, linearen Verständnis von Transfer als Einbahnstraße – bei dem wissenschaftliches Wissen lediglich in die Praxis „überführt“ wird – rückt dieser Ansatz die Interaktion und Ko-Kreation verschiedener Akteur:innen in den Vordergrund. Studierende übernehmen dabei eine zentrale Rolle: Sie verbinden Theorie und Praxis, stoßen Innovationen an und gestalten den Transfer aktiv mit. Das Projekt „Transferwerkstatt Bildung“ (TraBi) adressiert Studierende in dieser aktiven Rolle und nutzt sie als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Transferprozessen.

Das Projekt wurde an der Hochschule Bielefeld im Bereich Kindheitspädagogik durchgeführt. Studierende entwickelten darin gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften praxisorientierte Lehr- und Transferformate und erprobten sie anhand konkreter Bildungsangebote mit Kindern. Interviews zeigen, dass Transferprozesse durch die Begegnung unterschiedlicher Wissensformen (z. B. wissenschaftlich-theoretisches Wissen, professionsbezogenes Erfahrungswissen, kontextbezogenes Handlungswissen) und durch die Positionierung Studierender zwischen Praxis und Wissenschaft geprägt sind. Kinder fungieren als *gemeinsames Drittes*, das Reflexion, Interaktion und passgenaue Weiterentwicklungen – etwa im Bereich Digitalität – anstößt. Aus den Befunden wird ein Modell abgeleitet, das Transfer als zirkulären, sozialen Aushandlungsprozess beschreibt.

Die Analyse zeigt, welche Rahmenbedingungen gelingende lehrintegrierte Transferformate unterstützen: flexible Curricula, reale Begegnungsräume sowie eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit, Partizipation und Anerkennung unterschiedlicher Wissensformen. Zugleich werden Herausforderungen nachhaltigen Transfers sichtbar, wie Rollenvielfalt, Begleitungsbedarf und der Umgang mit Ungewissheit.

**Schlagwörter:** Lehrintegration, Professionalisierung, Partizipation, Kindheitspädagogik, Studierendenrolle, Wissensproduktion

# 1 Transfer als gegenseitiger Lernprozess

Transfer ist nicht als einseitige Wissensvermittlung von der Hochschule in die Praxis zu verstehen, sondern als gegenseitiger Austausch, der Reflexionsräume eröffnet und Innovationen anstößt (Wissenschaftsrat 2016). Dieser Beitrag beleuchtet, wie dieses Verständnis umgesetzt werden kann. Dabei nehmen Studierende eine zentrale Rolle als aktive Akteur\*innen des Transfers ein, indem sie zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen vermitteln können und so neue Formen der Ko-Kreation von Wissen ermöglichen. So geht der Austausch zwischen Hochschule und Praxis deutlich über eine einseitige Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse hinaus: Er bietet Raum für die gemeinsame Schaffung neuen Wissens und für die Entwicklung neuer Perspektiven auf gesellschaftliche Fragestellungen (Schmiedl 2022).

Transfer bezeichnet die Übertragung von Wissen, Fähigkeiten oder Technologien zwischen verschiedenen Kontexten (Henke/Pasternak/Schmid 2016). Dabei wird Wissen nicht nur weitergegeben, sondern auch an neue Bedingungen angepasst und transformiert, um seine Relevanz und Wirksamkeit sicherzustellen. Der Begriff umfasst verschiedene Dimensionen. Von besonderer Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Kontexte ist der Wissenstransfer, der sich auf den Austausch und die Reflexion von wissenschaftlichen und handlungsbezogenen Erkenntnissen bezieht; Wissen und Können sollen also verbunden werden (Schütz 2023). Demgegenüber ist der in anderen Disziplinen bedeutsame Technologietransfer als Transfer von technologischen Entwicklungen, Patenten, Prototypen oder Produktionsverfahren (Schulze 2024) hier weniger bedeutsam. Stattdessen sind für die Erziehungswissenschaft der Austausch von sozialen Praktiken und kulturellen Werten sowie daraus erwachsende Haltungen besonders wichtig (Botzum/Jeggle 2023). In Analogie zum Wissens- und Technologietransfer könnte man hier von Sozialtransfer sprechen.

Ein wesentliches Merkmal von Wissenstransfer in der Erziehungswissenschaft ist die enge Verknüpfung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen. Gerade diese Verschränkung gilt als zentrale Grundlage für die Entwicklung professionellen Handelns (Helsper 2021). Während klassische professionstheoretische Modelle dabei häufig von einer linearen, einseitig vermittelten Entwicklung ausgehen, betonen neuere Ansätze die Prozesshaftigkeit der Verknüpfung beider Wissensarten. Professionswissen entsteht demnach erst im dynamischen Zusammenspiel von Praxiswissen und wissenschaftlichem Wissen. Dieses Zusammenspiel vollzieht sich in Interaktionsräumen, die einen wechselseitigen Austausch ermöglichen – zwischen Akteur:innen der Wissenschaft und der Praxis. Solche Räume fördern nicht nur die Verbindung von Theorie und Praxis, sondern tragen auch zur Neukonfiguration und Weiterentwicklung von Professionswissen bei (Jütte/Walber/Behrens 2012).

## 2 Studierende als Akteur:innen des Transfers

Das besondere Potenzial von Studierenden als Mitgestalter:innen von und in Transferprozessen liegt in ihrer Rolle als Lernende, denn dadurch unterscheiden sie sich wesentlich von traditionellen Wissensvermittler:innen wie Hochschullehrenden oder Weiterbildner:innen. Der Transfer zwischen Hochschule und Praxis erfährt einen paradigmatischen Perspektivwechsel, wenn die Lernenden-Rolle als Ausgangspunkt für einen gleichberechtigten Austausch genutzt wird. Denn wenn sich Praktiker:innen in den Austausch mit Hochschulen begeben, sind auch sie Lernende: Sie setzen sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander und reflektieren vor diesem Hintergrund ihre berufliche Praxis (Sommerfeld 2013). Diese gemeinsame Lernperspektive kann wesentlich dazu beitragen, dass Reflexionsräume eröffnet und Transfer als wechselseitiger Prozess gestaltet wird (Paganetti 2023).

Dieser Ansatz ist vor allem im professionsspezifischen Diskurs der Erziehungswissenschaft relevant, da die Wissensproduktion und wissenschaftliche Reflexion als zentral für die Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der Handlungsfähigkeit von Fachkräften betrachtet wird (Baumert/Kunter 2006). Zugleich ist die Einbeziehung von Studierenden auch aus hochschuldidaktischer Sicht sinnvoll, da Studierende hier die Gelegenheit haben, theoretische Ansätze, Modelle und Konzepte in und mit der Praxis kritisch zu beleuchten. In der gemeinsamen Rolle als Lernende begegnen sich Studierende und Fachkräfte auf Augenhöhe – sie teilen ähnliche Perspektiven auf Entwicklungsprozesse und vergleichbare Erwartungen an die Verbindung von Theorie und Praxis.

Diese besondere „Verwobenheit des Theorie-Praxis-Verhältnisses“ (Diederichs/Desoye 2022, S. 12) in der Erziehungswissenschaft öffnet den Blick dafür, dass in Transferprozessen zwei Arten von Wissen im Mittelpunkt stehen, die zugleich zwei Transferebenen markieren: wissenschaftliches Wissen und Praxiswissen. Vor allem in erziehungswissenschaftlichen Kontexten ist das Zusammenspiel beider Wissensarten bedeutsam, da sich professionelles pädagogisches Handeln gerade durch die Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit theoriegeleiteten Begründungen auszeichnet (Helsper 2021). Beide Wissensformen durchdringen sich somit wechselseitig und stellen die Grundlage für die Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz dar (Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008; Glaß 2022). Nicht nur im Praxisfeld ist die Entwicklung von Professionalität auf beide Wissensarten angewiesen, auch in der Erziehungswissenschaft ist die Relevanz praxisnaher Forschung und Lehre besonders ausgeprägt, da Bildungs- und Lernprozesse auch von Studierenden sowohl theoretisch fundiert als auch praktisch wirksam sein sollten.

Vor diesem Hintergrund sind Transferprozesse von Bedeutung, da sie nicht nur den Austausch zwischen Wissenschafts- und Praxiswissen aktiv gestalten

können, sondern auch dazu beitragen, gesellschaftliche Herausforderungen aufzugreifen und praxisnahe Antworten darauf zu finden. Gerade neuere und dynamische Berufsfelder im Bereich von Erziehung und Bildung bergen großes Innovationspotenzial. Beeinflusst durch gesellschaftlichen Wandel, neue Technologien und veränderte Rahmenbedingungen verändern sich Bedingungen und Anforderungen schnell. Transfer-Aktivitäten ermöglichen es, aktuelle Herausforderungen wie z. B. den Umgang mit dem Fachkräftemangel, wachsender Diversität oder Digitalisierung in Forschungsfragen zu überführen. Auf diese Weise werden die anstehenden Aufgaben nicht nur sichtbar gemacht, sondern auch analytisch zugänglich, was die Entwicklung passender Lösungsansätze unterstützt. Daher kann Transfer nicht nur als *dritte Mission*, sondern vielmehr als *verbindende Mission* verstanden werden. Transferprozesse regen dazu an, Forschung (und auch Lehre) kontinuierlich zu hinterfragen und an reale Bedarfe anzupassen. Beispielsweise können somit Lehrinhalte stärker an den Anforderungen pädagogischer Praxisfelder ausgerichtet und weiterentwickelt werden.

Konkret bedeutet dies, dass Studierende durch Projekte in und Kooperationen mit Praxisfeldern neue Impulse aufnehmen und diese auch in die Hochschule zurückbringen. Das kann auch neue Impulse für Forschung und Lehre umfassen (Foerse et al. 2014). Im vorliegenden Beitrag möchten wir der Frage nachgehen, welche Synergien dabei zwischen den Akteur:innen entstehen und wie diese Prozesse genutzt werden können, um die Hochschulbildung praxisnäher und gesellschaftlich relevanter zu gestalten. Transfer wird in dieser Perspektive als dynamisches Element betrachtet, das Lehre und Forschung nicht isoliert, sondern als lebendige Teile gesellschaftlicher Entwicklungen denkt.

Im Folgenden wird zunächst die Systematisierung dieser Prozesse in den Blick genommen; anschließend beleuchten wir die Möglichkeiten, die sich durch die Einbindung von Studierenden in den Transferprozess ergeben. Auf Basis von Forschungsergebnissen, die im Rahmen des Projekts „Transferwerkstatt Bildung (TraBi)“<sup>1</sup> an der Hochschule Bielefeld erarbeitet wurden, werden die Potenziale und Herausforderungen eines möglichen Konzepts von Studierenden als Akteur:innen des Transfers aufgezeigt. Ziel des Beitrags ist es, nicht nur eine theoretische Perspektive auf den Transfer in der Hochschulbildung zu eröffnen, sondern auch praxisnahe Impulse für die Gestaltung zukunftsfähiger Transferformate zu geben.

---

1 Das Projekt „Transferwerkstatt Bildung (TraBi)“ an der Hochschule Bielefeld HSBI wird vom BMBF im Rahmen des Programms DATIPilot mit einer Laufzeit von 2024 bis 2026 gefördert.

### 3 Transferkompetenz im Feld der Erziehung und Bildung

Sollen Studierende zu Akteur:innen des Transfers werden, dann gelingt dies am besten, indem Theorie-Praxis-Reflexionen in der Lehre verankert werden. Hierfür sind Rahmenbedingungen erforderlich, die eine flexible Gestaltung von Lehrveranstaltungen sowie eine enge Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen ermöglichen. Die Lehre soll Studierenden die Gelegenheit bieten, praxisrelevante Problemstellungen frühzeitig zu identifizieren und theoretisch zu reflektieren, um so kontinuierliche Transferprozesse in Gang zu setzen.

Hier setzt das Projekt TraBi an und nimmt dabei das erziehungswissenschaftliche Feld der Kindheitspädagogik in den Blick. Es zielt auf die Entwicklung und Durchführung unterschiedlicher Formate, die darauf abzielen, traditionelle Lehrformate zu hinterfragen und neu zu gestalten. Schwerpunkt der hierbei entwickelten und erprobten innovativen Formate ist das lehrintegrierte Zusammenkommen von kindheitspädagogischen Studierenden und Fachkräften. Dabei sollen verschiedene (thematische) Anlässe Transfergelegenheiten zwischen beiden Gruppen schaffen. Solche Transfergelegenheiten sind das Aufeinandertreffen an innovativen oder für die Beteiligten ungewohnten Orten, die Bedienung alternativer Wissenskanäle oder die Einbindung von Kindern als gemeinsame Zielgruppe.

Entscheidend für das Gelingen des Projekts war die Frage, ob und inwiefern sich in den entwickelten Formaten tatsächlich Transfermomente ergeben und wie diese von Studierenden und Fachkräften wahrgenommen werden. Ziel war es, ein Konzept für die Umsetzung von Transfer insbesondere durch Studierende auch für andere erziehungswissenschaftliche Studiengänge abzuleiten.

Als Grundlage für die Analyse dienten leitfadengestützte Interviews mit Studierenden und Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen aus einer Transferveranstaltung in der Hochschule, bei der eine Kindergruppe mit Fachkräften eingebunden war. In dieser Veranstaltung entwickelten Studierende auf Basis zentraler Bildungsbereiche der frühen Kindheit (z. B. sprachliche Bildung, MINT-Bildung, Umweltbildung) (JMK/KMK 2004/2022) gezielt Bildungsimpulse in Form von ausgewählten Materialarrangements und entwickelten Aktivitäten. Diese wurden anschließend von den Kindern im Beisein der pädagogischen Fachkräfte erprobt.

Methodisch orientierten sich Leitfadengestaltung, Interviewführung und Auswertung an einem offenen qualitativen Verfahren im Sinne der Grounded Theory-Methodologie (Breuer/Muckel/Dieris 2019). Die empirischen Ergebnisse geben Hinweise sowohl auf die besondere Rolle von Studierenden in Transferprozessen als auch auf konzeptionelle Ansatzpunkte für eine systematische Einbindung von Studierenden in diesen.

*Transfer-Dimensionen:* Die Befragungen zeigen, dass es zwei zentrale Dimensionen des Transfers zwischen Studierenden und Fachkräften gibt: das Praxis-Wissen der Fachkräfte und das theoretische Wissen der Studierenden. Beide Akteursgruppen nehmen sich gegenseitig als Träger:innen dieser Wissensarten wahr, wodurch eine wechselseitige Transferbeziehung entsteht. Auch wenn sowohl Studierende als auch Fachkräfte Lernende sind, nehmen sie sich in den Transfersituationen im Besonderen als Expert:innen in ihrem Wissensbereich wahr.

Fachkräfte werden in der Beschreibung von den Studierenden, aber auch in ihrer Selbstbeschreibung als Praktiker:innen identifiziert, die Praxis- und Erfahrungswissen in die Interaktion mit Studierenden einbringen. Unter diese Art von Wissen fallen für die Befragten insbesondere die Umgangsweisen mit der Zielgruppe, in diesem Falle also mit den Kindern. Beispiele dafür sind die Art und Weise, wie Beziehungen zu Kindern auch spontan gestaltet werden können, etwa durch die Nutzung kindorientierter Sprache. Als wichtiger Lerngegenstand in der Zusammenarbeit mit Studierenden gilt aus Sicht der Fachkräfte die gemeinsame Entwicklung konkreter Bildungsanlässe für Kinder. Laut den Befragten kommt es entscheidend darauf an, dass Fachkräfte den Kindern Möglichkeiten eröffnen, Impulse aus neuen Kontexten aufzunehmen. Diese sollen sie mit ihren gewohnten Lebenswelten in Verbindung bringen können, um so ganzheitliche Bildungsprozesse anzuregen. Dieser Aspekt wird in folgender exemplarischer Aussage deutlich:

„Wir haben gezeigt, wie das Bildungsangebot funktioniert und dann hat die Fachkraft gleich eine Verbindung für die Kinder durch ein Beispiel in der Kita geschaffen ... So konnten die Kinder an einem realen Beispiel anknüpfen, was die pädagogische Fachkraft geliefert hat, was bei den Kindern ein besseres Verständnis bewirkt hat. Das hat mir sehr geholfen, zu sehen, wie die Kinder somit ins Spiel kommen“.

Neben Umgangsweisen zählt zur Transfer-Dimension *Praxis-Wissen* außerdem das Wissen darüber, ob theoretische Konzepte in der Praxis funktionieren können. Studierende profitieren hier von der Expertise der Fachkräfte, die aufgrund ihrer Erfahrung geeignete Einsatzszenarien für die theoretischen Überlegungen der Studierenden einbringen. Hierbei erhalten Studierende eine Rückmeldung zur Praxistauglichkeit ihrer theoretisch entwickelten Bildungsimpulse.

Die Studierenden werden demgegenüber sowohl in der Fremd- als auch in der Selbstbeschreibung als Vertreter:innen der Wissenschaft gesehen und in der anderen Transfer-Dimension verortet. Laut den Befragten bringen sie in den Transferprozess Impulse aus erziehungswissenschaftlichen Theorien ein. Dies führt bei den Fachkräften zu einem stärkeren Bewusstsein für die wissenschaftlichen Aspekte fachlicher Themen. Konkret beschreiben die Fachkräfte, dass sie durch den Input der Studierenden neue Perspektiven auf pädagogische Inhalte entwickelt haben. In dem untersuchten Beispiel handelt es sich um Digitalität

in der frühen Kindheit. Eine der befragten Fachkräfte beschreibt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselerkenntnis:

„Ein Aha-Moment für mich war der Blick auf digitale Medien. Ich fand die Sicht der Studierenden darauf spannend und überlege jetzt, welche digitalen Medien wir für die Kita anschaffen werden“.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen eine zentrale Wirkung der Transferprozesse: Die Studierenden regen mit ihren theoretischen Impulsen bei den Fachkräften nicht nur Reflexionsprozesse über Themen an, sondern geben damit zugleich praktische Anstöße für die spätere Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Das umfasst innovative Arbeitsansätze, aus denen sich konkrete methodische Umsetzungen ableiten lassen, wie z. B. der gezielte Einsatz spezifischer digitaler Materialien wie Apps oder programmierbarer Roboter in der pädagogischen Arbeit. Eine Wirkung dieser Wissensdimension ist, dass Fachkräfte die Transferveranstaltung als Fortbildungsveranstaltung für sich selbst als Lernende wahrgenommen haben.

Während die Fachkräfte ihr Praxis-Wissen einbringen, tragen die Studierenden mit theoretischen Impulsen zur Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte bei. Im Zusammenspiel entsteht somit ein dynamischer Wissensaustausch, der sowohl Reflexion als auch praktische Innovationen anregt. Dabei ist keine der beiden Wissensarten wichtiger, sondern beide Seiten gestalten den Theorie-Praxis-Transfer auf ko-konstruktive Weise. In folgender Aussage wird diese Dynamik als Wechselwirkung beschrieben:

„Ich konnte von den Fachkräften etwas über die Interaktion mit den Kindern lernen, aber ich habe auch gemerkt, dass sie auch etwas von uns und unseren Bildungsangeboten mitnehmen konnten. Also das war eine Wechselwirkung“.

*Rollen der Transfer-Akteur:innen:* Die empirischen Ergebnisse erlauben eine Rollenbeschreibung der Studierenden und Fachkräfte, die sich an den analysierten Wissensarten orientiert. Die Rolle der Fachkräfte umfasst zum einen die Vermittlung zwischen den theoretischen Überlegungen der Studierenden und den Lebenswelten der Kinder. Hieran schließt außerdem eine Bewertung von theoretischen Konzepten an. Zum anderen begleiten sie die Kinder während des Kontakts mit den Studierenden und unterstützen sie in der Umsetzung der Bildungsangebote.

Die Studierenden hingegen übernehmen vorrangig zwei Aufgaben: Sie erklären und erläutern die theoretischen Hintergründe der Bildungsimpulse und leiten sowohl die Kinder als auch die Fachkräfte bei den Aktivitäten an. Die Rollenbeschreibungen macht z. B. diese befragte Person deutlich:

„Ich konnte beobachten, wie die pädagogischen Fachkräfte die Kinder bei den Angeboten begleitet haben ... und ich war dann sehr schnell immer in einer erklärenden Rolle: ‚wir haben hier das Thema Körper‘“.

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende und Fachkräfte nicht einfach voneinander getrennte Rollen übernehmen, sondern dass sich ihre Aufgaben in der Transfersituation ergänzen. Während Studierende theoretisches Wissen vermitteln, sorgen Fachkräfte für die praktische Einbettung und Reflexion. Damit entsteht eine wechselseitige Rollenverteilung, in der Theorie und Praxis in einem dynamischen Prozess zusammengeführt werden.

Die Rollen sind nicht statisch, sondern können sich abhängig von der jeweiligen Situation verschieben. So kann es vorkommen, dass Fachkräfte selbst neue theoretische Perspektiven aufnehmen, während Studierende von den praktischen Erfahrungen der Fachkräfte profitieren. Diese Dynamik deutet darauf hin, dass Transfer nicht in festen Hierarchien stattfindet, sondern durch gegenseitige Einflussnahme geprägt ist.

Da die Studierenden sowohl mit den Fachkräften als auch mit den Kindern interagieren, befinden sie sich in einer doppelten Vermittlungsrolle: Einerseits erklären sie theoretische Inhalte für die Fachkräfte, andererseits übersetzen sie diese Inhalte in kindgerechte Bildungsangebote. Diese Rollenflexibilität kann als wichtiger Bestandteil von Transferkompetenz interpretiert werden, da Studierende lernen, zwischen verschiedenen Zielgruppen und Wissensformen zu vermitteln.

### 3.1 Das gemeinsame Dritte

Insgesamt schreiben die Befragten der Einbindung von Kindern bzw. der Zielgruppe in den Prozess eine wesentliche Bedeutung für die Initiierung von Transfergelegenheiten zu. Der gegenseitige Austausch von praktischem bzw. Erfahrungswissen und theoretischem Wissen findet den Befragten zufolge meistens in Situationen statt, in denen nicht nur Fachkräfte und Studierende, sondern auch Kinder beteiligt sind. Erst über Äußerungen, Fragen oder Handlungen der Kinder kommen Studierende und Fachkräfte miteinander in Interaktion, sodass Raum für den Transfer von anlassbezogenem Erfahrungswissen oder Theoriewissen eröffnet wird. Die Kinder sind für beide Akteursgruppen die primäre Adressatengruppe in diesem Transferprozess. Damit werden sie zu einem gemeinsamen Dritten, das zwischen den Akteursgruppen ein verbindendes Element schafft. Eine beispielhafte Situation dafür zeigt diese Aussage:

„Die Kinder haben die Bee-Bots [= Spielzeugroboter] ausprobiert und die Fachkräfte, die dabei waren, die kannten diesen Bee-Bot gar nicht und die fanden den aber dann

auch sehr interessant. Dann haben wir auch denen erklärt, wie das geht. Die haben halt erst den Kindern zugeguckt und uns dann nach den Bee-Bots gefragt“.

Kinder sind insofern als aktive Mitgestalter\*innen des Transferprozesses zu betrachten. Ihre Reaktionen auf die Bildungsangebote können dazu beitragen, dass sowohl Fachkräfte als auch Studierende ihre Annahmen, ihr methodisches Vorgehen bzw. ihr Handeln hinterfragen, reflektieren und weiterentwickeln. Damit wird Transfer nicht nur als Prozess zwischen Hochschule und Praxis sichtbar, sondern auch als Gelegenheit für partizipative Schaffung von Wissen. Die Kinder empfangen Bildungsangebote nicht nur passiv, sondern beeinflussen durch ihr Verhalten und ihre Reaktionen auch den Transferprozess. Dies könnte als Hinweis darauf gesehen werden, dass effektiver Transfer nicht nur zwischen Studierenden und Fachkräften stattfindet, sondern ein dynamisches Wechselspiel von allen beteiligten Personen(gruppen) erfordert.

### 3.2 Transfer-Potenziale

„Ich fand diesen Austausch sehr gut, der ist auch super für beide Seiten, halt diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Und auch, dass man nicht alleine zu einem Thema arbeitet, sondern dass man sich immer austauscht mit Menschen. Weil es gibt immer jemanden, der etwas anderes besser weiß oder wo ich noch etwas ergänzen kann“.

Diese Aussage unterstreicht ein empirisches Kernergebnis: Transfer wird im untersuchten Kontext als ein „gegenseitiges Geben und Nehmen“ verstanden, wobei die Interaktion als gleichwertig erlebt wird. Sie regt bei sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Studierenden Reflexion und Weiterentwicklung eigener Perspektiven auf Theorie und Praxis an.

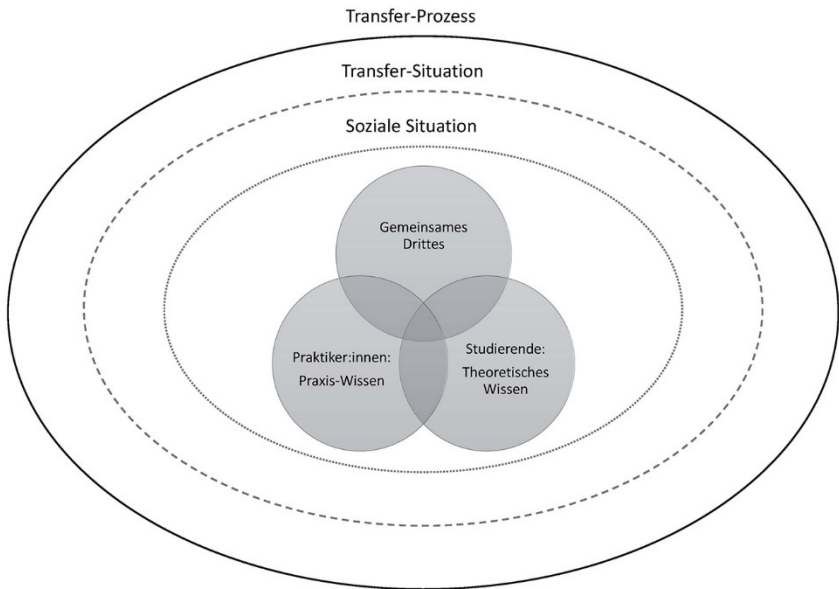
Die Befragten sehen Transfer als wichtiges Erprobungsfeld für beide Gruppen. Studierende üben sich in der Interaktion und Zusammenarbeit mit erfahreneren Fachkräften, Fachkräfte hingegen entwickeln ein realistisches Bild von den Kernkompetenzen, die zukünftiges Fachpersonal mitbringt. Eine der Befragten beschreibt dies zusammenfassend als „Horizontenerweiterung“ für beide Seiten.

Die bisher beschriebene Beziehung und Wechselwirkung zwischen den Beteiligten in den Transfersettings, die hier exemplarisch untersucht worden sind, deuten darauf hin, dass die soziale Situation im Transfer-Prozess von besonderer Relevanz ist. Je nachdem, wie die soziale Situation gestaltet ist, kann sie einen gleichberechtigten und reflexiven Austausch befördern oder behindern. Deshalb steht die soziale Dimension im Mittelpunkt des aus den empirischen Ergebnissen entwickelten Modells, das in Abbildung 1 dargestellt wird.

In diesen Situationen treffen Studierende als Akteur:innen der Hochschule bzw. Vertreter:innen des wissenschaftlichen Wissens und Fachkräfte als Träger:innen von Praxiswissen aufeinander. Diese Interaktion wird durch ein gemeinsames Drittes – etwa eine Zielgruppe, ein gemeinsames Projekt, ein Anliegen oder eine Fragestellung – strukturiert, das beide Akteursgruppen miteinander verbindet und zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit anregt. Die soziale Situation ist dabei eingebettet in eine spezifische Transfer-Situation, die je nach gemeinsamem Dritten unterschiedlich ausgestaltet sein kann. Unabhängig vom konkreten verbindenden Gegenstand, sind Transfer-Situationen immer durch organisationale, curriculare oder strukturelle Rahmenbedingungen geprägt. Diese situativen Bedingungen wiederum sind Teil eines umfassenderen Transfer-Prozesses, der über einzelne Begegnungen hinausreicht und sich in unterschiedlichen institutionellen Kontexten und über längere Zeiträume hinweg weiterentwickelt und wirkt.

Das Modell macht deutlich, dass Transfer nicht als linearer Wissenstransfer verstanden werden kann, sondern als reflexiver, vielschichtiger Aushandlungsprozess, in dem Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander bezogen werden.

Abbildung 1: Studierende als Akteur:innen des Transfers



## 4 Perspektiven und Herausforderungen – ein Ausblick

Auf Basis der Projektergebnisse wurde ein konzeptioneller Ansatz entwickelt, der die Rolle von Studierenden im Transferprozess in den Mittelpunkt stellt. Der folgende Abschnitt fasst zentrale Erkenntnisse daraus zusammen, zeigt Herausforderungen auf und skizziert strukturelle sowie kulturelle Bedingungen für gelingenden und nachhaltigen Transfer zwischen Hochschule und Praxis.

### 4.1 Studierende als zentrale Akteur:innen: Soziale Situationen als Schlüssel für gelingenden Transfer

Wie kann Transfer im Hochschulkontext der Erziehungswissenschaft gelingen? Der hier vorgestellte Konzeptentwurf zeigt, dass hierfür die sozialen Situationen essenziell sind, die im Transferprozess sowohl theoretisches Wissen als auch Praxiswissen zusammenführen und einen Raum für wechselseitigen Austausch bieten. Entscheidend ist, dass Studierende nicht nur als Lernende, sondern auch als aktive Wissensvermittler:innen agieren, während Fachkräfte nicht ausschließlich Praxiswissen weitergeben, sondern selbst in einen Reflexionsprozess eintreten. Transfermomente können insbesondere dann entstehen, wenn ein gemeinsames Drittes enthalten ist – eine verbindende Komponente, die Theorie und Praxis miteinander in den Dialog bringt. Dieses gemeinsame Dritte kann vielfältige Formen annehmen: Eine gemeinsame Fragestellung ermöglicht es, dass sowohl wissenschaftliche Konzepte als auch Praxiserfahrungen zur Lösung beitragen. Ein gemeinsames Thema sorgt dafür, dass Studierende und Fachkräfte ihre Perspektiven auf eine geteilte inhaltliche Basis beziehen und miteinander verknüpfen können. Ebenso kann eine gemeinsame Erfahrung, wie ein Praxisprojekt oder eine konkrete Herausforderung, dazu führen, dass beide Wissensarten in der Auseinandersetzung miteinander an Relevanz gewinnen. Schließlich können auch gemeinsame Adressat:innen, beispielsweise Kinder in einer pädagogischen Umgebung, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen, indem sie als dritte Gruppe von Akteur:innen auf das Handeln der Studierenden und Fachkräfte wirken und es herausfordern.

Damit solche sozialen Situationen tatsächlich Transfer ermöglichen, müssen sie dialogisch, reflexiv und dynamisch gestaltet sein. Es braucht Formate, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern es auch zur Aushandlung und Weiterentwicklung freigeben. Ebenso zentral ist der Austausch über soziale Praktiken und kulturelle Werte, da diese die jeweiligen Perspektiven auf Theorie und Praxis prägen und den Dialog bereichern. Reflexionsräume, in denen Studierende und Fachkräfte Erfahrungen gemeinsam analysieren, sind ebenso entscheidend wie interaktive Elemente, die eine flexible Rollenverteilung zulassen. Die hier entstehende Verknüpfung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen

bildet eine zentrale Grundlage für die Entwicklung professionellen Handelns in erziehungswissenschaftlichen Feldern. Nur wenn beide Seiten aktiv an der Wissensproduktion beteiligt sind, kann Transfer als gemeinsamer Prozess verstanden werden, der über die bloße Anwendung von Theorien hinausgeht und neue Erkenntnisse an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis entstehen lässt.

## 4.2 Herausforderungen und Potenziale des Ansatzes

Die Umsetzung des Konzepts von Studierenden als Akteur:innen des Transfers erfordert von den Beteiligten ein hohes Maß an Reflexionsvermögen. Vor allem die Mehrfachrolle von Studierenden, die zum einen als Wissensvermittler:innen fungieren, zum anderen aber selbst Lernende mit ersten Praxiserfahrungen sind, wirkt sich auf die Transfer-Situationen aus. Von hochschuldidaktischer Seite sollte daher sichergestellt werden, dass Studierende auf diese Rollen vorbereitet und dabei begleitet werden, das eigene Handeln als Akteur:innen im Transfer reflexiv einzuordnen.

Eine weitere Reflexionsebene betrifft das gemeinsame Dritte, das maßgeblich in Interaktionen zwischen den Transfer-Dimensionen wirkt. Je nach Gegenstand des gemeinsamen Dritten (Adressat:innen, Fragestellung, Auftrag etc.) braucht es einen Aushandlungsraum, in dem sich über das gemeinsame Dritte verständigt wird. Insbesondere aus sozialkonstruktivistischer Perspektive entsteht das gemeinsame Dritte nicht automatisch, sondern muss von den Transfer-Beteiligten aktiv ausgehandelt und hergestellt werden (Berger/Luckmann 2004). Dies öffnet einen Raum von Ungewissheit, von dem Transfer-Prozesse grundsätzlich geprägt sind. Nicht alle Rollen, Ziele oder Inhalte des Transfers sind von Beginn an klar definiert bzw. definierbar. Transfer bewegt sich damit im Spannungsfeld zwischen Zielorientierung und Prozessoffenheit, worin allerdings auch das Potenzial für die Schaffung innovativen Wissens steckt.

Entscheidend ist – so zeigt es auch das erarbeitete Modell (Abb. 1) – die gelingende Interaktion zwischen Studierenden und Praktiker:innen. Ob tatsächlich Transfermomente entstehen, hängt wesentlich von der Kommunikation und Beziehungsgestaltung zwischen den Akteur:innen ab. Hierfür sind im Transfer-Prozess trotz knapper Zeit- und Raumressourcen sowie institutioneller Grenzen Entwicklungs- und Spielräume notwendig. Im Rahmen von Transfer ist von hochschuldidaktischer Seite also auch die Beschäftigung mit der Frage gefordert, wie Vertrauen und Zutrauen zwischen beiden Gruppen von Akteur:innen gefördert werden können.

Dies ist außerdem wesentlich für die Nachhaltigkeit von Transfer-Prozessen. Denn neben dem Gelingen einer punktuellen Transfer-Situation ist es immer auch Ziel, eine langfristige Wirkung für Praxis und Hochschule zu erzeugen. Das

entwickelte Modell zeigt Entwicklungsräume auf, die für gelingende Transfer-Prozesse bearbeitet werden sollten. Demnach ist zu fragen: Wie können Partnerschaften mit der Praxis verstetigt werden, um Transfer nicht nur punktuell, sondern langfristig und zusammenhängend zu denken und umzusetzen? Wie kann das in Transfer-Situationen entstehende Wissen hochschul- und praxisübergreifend weitergegeben werden? Und nicht zuletzt braucht es weitere empirische Bearbeitungen dieses Themas, um verstehen und analysieren zu können, was sich in und durch Transfer tatsächlich und nachhaltig verändert.

### 4.3 Perspektiven: Strukturelle und kulturelle Voraussetzungen für Transfer

Für die Ermöglichung von Transferprozessen wie sie in Abschnitt 4.1 dargestellt werden, ist es strukturell notwendig, flexible Curricula zu entwickeln, die projekt- und praxisbasierte Module bereits frühzeitig in den Studienverlauf integrieren und somit Raum für kontinuierliche Theorie-Praxis-Reflexionen schaffen. Die Bereitstellung von spezifischen Orten wie Lernwerkstätten, Transfer- und Real-laboren oder Co-Working-Spaces erleichtert den Austausch zwischen Studierenden und Praxisakteur:innen. Zudem sind unterstützende Strukturen wie Transferstellen oder Ansprechpersonen hilfreich, die Lehrende und Studierende bei der Umsetzung von Transferprojekten begleiten.

Kulturell betrachtet erfordert der Transfer eine Brücke zwischen den oft theorielastigen Ansätzen der Hochschule und der praxisorientierten Handlungslogik in den Partnereinrichtungen. Eine offene Fehlerkultur, die experimentelles Lernen und Anpassungen zulässt, ist dabei von zentraler Bedeutung. Ebenso wichtig ist die Wertschätzung des Praxiswissens: Die spezifische Erfahrung von Fachkräften sollte als gleichwertig zur wissenschaftlichen Expertise anerkannt werden, um ein echtes, gegenseitiges Lernen zu ermöglichen. Schließlich spielt eine partizipative Lehrkultur, die Studierende als aktive Mitgestalter:innen begreift und ihnen Verantwortung überträgt, eine wesentliche Rolle, um Theorie und Praxis nachhaltig miteinander zu verbinden.

#### Literatur

- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Berger, Peter/ Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Botzum, Edeltraud/ Jeggle, Căcilia (2023): Raus aus dem Elfenbeinturm. Durch gemeinsame Wissensproduktion von Hochschule und Praxis zu Innovation und Transfer in der Sozialen Arbeit. In: Pfannstiel, Mario A. / Dautovic, Alma (Hrsg.): Transferinnovationen und Innovationstransfer

- zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. Wiesbaden: Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37157-9\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37157-9_17).
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (2023): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–24.
- Froese, Anna/Mevisen, Natalie/Böttcher, Julia/Simon, Dagmar/Lentz, Sebastian/Knie, Andreas (2014): *Wissenschaftliche Güte und gesellschaftliche Relevanz der Sozial- und Raumwissenschaften: Ein spannungsreiches Verhältnis*. Discussion Paper SP II. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, S. 214–602.
- Glaß, Elise (2022): Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung. Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lernprozessen berufserfahrener Studierender. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 160–172.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: Utb.
- Henke, Justus/Pasternak, Peer/Schmid, Sarah (2016): Third Mission von Hochschulen. Eine Definition. In: *Das Hochschulwesen* 1+2, S. 16–22.
- JMK/KMK (2004/2022). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK).
- Jütte, Wolfgang/Walber, Markus/Behrens, Julia (2012): *Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell*. In: Egetenmeyer, Regina/Schüssler, Ingeborg (Hrsg.): *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 171–181.
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Brandtner, Miriam/Kilian, Regina/Ding, Kathrin/Erdmann, Kim/Rehm, Markus (2023): Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück: Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Wissenstransformationen in der Frühen Bildung. In: *Frühe Bildung*, 12(4), S. 197–204. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000631>.
- Paganetti, Murielle Monique Orsina (2023): Theorie-Praxis-Transfer als Einbahnstraße im Studium? Potenziale und Grenzen wechselseitiger Transfererfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Studium für die Entwicklung pädagogischer Professionalität. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 148–159.
- Schmiedl, Friederike Luise (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis Transfer. In: *Bildungsforschung* 2, S. 1–16. <https://doi.org/10.25656/01:25458>.
- Schulte, Jörg/Linke, Knut/Bachmann, Barbara (2018): Analyse des praxisorientierten Projektstudiums in dualen Studiengängen im Kontext des Lernformates Forschendes Lernen. In: *die hochschullehre*, 4, S. 583–604. <https://www.wbv.de/shop/Analyse-des-praxisorientierten-Projektstudiums-in-dualen-Studiengaengen-HSL1834W> (Abfrage: 15.07.2025).
- Schulze, Nicole (2024): *Wissens- und Technologietransfer im inner- und interdisziplinären Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Julia (2023): Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 55–64.

- Schwepe, Cornelia/Braun, Andrea/Graßhoff, Gunther (2018): Forschung als Befremdung von Praxis. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit – Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 661–672.
- Sommerfeld, Peter (2013): Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft – ein notwendiger und überfälliger Schritt für die Wissenschafts- und Professionsentwicklung. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 155–172.
- Stadler-Altman, Ulrike (2024): Zirkulärer Theorie-Praxis-Transfer in Lernräumen. Didaktische Entwicklungsforschung in Hochschullernwerkstätten. In: Schneider, Ralf/Griesel, Clemens/Pfrang, Agnes/Weißhaupt, Mark/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119–137.
- Thiel, Corrie/Rott, David (2022): Wissenstransfer: eine wissenschaftstheoretische Problemskizze. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 44(1), S. 129–140.
- Ulrich, Immanuel/Meyer, Nikolaus (2021): Simulation in der Hochschullehre zum optimalen Theorie-Praxis-Transfer. In: Hattula, Cansu/Hilgers-Sekowsky, Julia/Schuster, Gabriele (Hrsg.): Praxisorientierte Hochschullehre. Wiesbaden: Springer, S. 199–206.
- von Balluseck, Hilde/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra, (3/4), S. 28–32.
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Bonn: Wissenschaftsrat. Drucksache 3479–13. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publicationFile&v=4) (Abfrage: 15.07.2025).
- Wissenschaftsrat (2016): Positionspapier Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Weimar/Braunschweig: WR-Drucksache.

# **VI Methodologische Zugänge zu Transfer**

# Die Praxeologische Wissenssoziologie als methodologischer Rahmen für Transferpraxis

## Kritische Bilanzierung der Dokumentarischen Evaluationsforschung und Erweiterung des Instrumentariums dokumentarischer Interventionsvorhaben

Arne Arend

**Zusammenfassung:** Der Beitrag untersucht die Praxis der Dokumentarischen Evaluationsforschung im Kontext erziehungswissenschaftlicher Transferambitionen (Althans/Engel 2016b; Engel 2011). Dafür erfolgt eine kritische Revision bestehender Studien und Fallbeispiele zur Dokumentarischen Evaluationsforschung mit dem Ziel der Herausarbeitung inhärenter Inkonsistenzen, die bisher von der Freude über eine Produktivität der Transferveranstaltungen verdeckt wurden. In einem nächsten Schritt wird dann die methodologische Basis der Dokumentarischen Evaluationsforschung untersucht, da diese Inkonsistenzen auf die „konzeptionelle Leerstelle“ (Loos 2013, S. 355) zurückgehen, den entscheidenden Schritt der Explikation der Auswertungsergebnisse im Untersuchungsfeld nicht hinreichend erklärt zu haben.

Im zweiten Teil des Beitrags werden deshalb die methodologischen Grundlagen der Praxeologischen Wissenssoziologie identifiziert (u. a. Bohnsack 2016; Bohnsack 2017, S. 324 ff.), um jene Effekte und Herausforderungen zu verstehen, die bei der Rückkopplung von dokumentarischer Forschung mit dem Forschungsfeld grundsätzlich denkbar sind. Der bisherige, forschungsethisch problematische Ansatz der Dokumentarischen Evaluationsforschung, einseitig auf eine Aktivierung von Praxisakteur\*innen zum Ziel der Selbstoptimierung zu setzen, wird damit hinterfragt. Auf dieser Grundlage werden mehrere Transferformate aufgezeigt, die ausgehend von dokumentarischer Forschung realisiert werden können und durch die Praxeologische Wissenssoziologie sowie erste Erfahrungen fundiert sind (u. a. Jahr/Arend/Backhaus-Maul 2024; Küchler 2018; Nentwig-Gesemann/Gesemann/Walther 2020).

Damit wird deutlich, dass Bekenntnisse der Praxisakteur\*innen zur Überarbeitungswürdigkeit ihrer Praxis nicht als Qualitätskriterium von Transferformaten verstanden werden dürfen, da diese auch Ergebnis der machtvollen Position der

Forscher\*innen sein können. Vielmehr geht es um eine methodologische Aufklärung der Dynamiken, die beispielsweise vom Format der Dokumentarischen Evaluationsforschung ausgehen. Eine solche Aufklärung ermöglicht auch die Ablösung einer bislang dominierenden Evaluationslogik hin zu alternativen Formaten der Verwendung dokumentarischer Forschung für Praxisakteur\*innen.

**Schlagwörter:** Dokumentarische Evaluationsforschung, forschungsbasierter Wissenstransfer, Praxeologische Wissenssoziologie, qualitative Transferforschung

## 1 Anliegen des Beitrags

Die derzeitigen Systematisierungsversuche zur konkreten Integration des Anwendungsbezugs in die Forschungsaktivitäten der empirischen Sozialwissenschaft sind überwiegend ernüchternd. Problematisch erscheint die enge Fokussierung auf den Gestaltungsspielraum eigener Transferaktivitäten mit den darin enthaltenen Mikropolitiken sowie die selektive Rezipierbarkeit eher abstrakt gebliebener, zurückliegender Debatten zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens für die Autor\*innen zu sein. Im Ergebnis wirken die aktuellen Transferbemühungen von Sozial- und Erziehungswissenschaftler\*innen weiterhin experimentell, während es sich bei genauerer Betrachtung bei der Verknüpfung von Grundlagenforschung, Methodik und Anwendungsbezug um einen Anspruch handelt, den Niklas Luhmann (1947 bzw. 1977) bereits vor über 50 Jahren formuliert hat.

Nimmt man Luhmann in diesem Anspruch ernst, so ist das dahinterliegende Problem schnell identifiziert: Es fehlt an grundlagentheoretisch fundierten Methodologien (im Plural), die die Gestaltungsrealität des Anwendungsbezugs systematisch begrifflich fassen und aus ihren eigenen Prämissen deskriptiv abstecken können. Im folgenden Beitrag soll mit der Dokumentarischen Evaluationsforschung und der dahinterstehenden Praxeologischen Wissenssoziologie ein etablierter methodologischer Zugang diskutiert werden, um die Zusammenarbeit zwischen Sozialwissenschaftler\*innen und beruflichen Akteur\*innen aus dem jeweiligen Handlungsfeld zu gestalten.

Attraktiv ist hierbei, dass bei der Dokumentarischen Evaluationsforschung auf eine fast 20-jährige Erprobungspraxis zurückgegriffen werden kann und sie im Gegensatz zu den vorrangig theoretischen Erwägungen in der Verwendungsdebatte (Beck/Bonß 1989) umfassend wissenssoziologisch fundiert ist. Sie wurde erstmalig von Iris Nentwig-Gesemann und Ralf Bohnsack insbesondere in Rezeption ausgewählter Forschungsstränge der amerikanischen Evaluationsforschung (im Wesentlichen von Robert E. Stake und Thomas A. Schwandt) konzeptionell entworfen und forschungspraktisch erprobt (vgl. Nentwig-Gesemann 2006 sowie

Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009) und konnte auch fortlaufend weiterentwickelt werden (vgl. insbesondere die Sammelbände von Althans/Engel 2016b sowie Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2020a).

Die Dokumentarische Evaluationsforschung hat damit das Potenzial, eine herausgehobene Stellung sowohl bei der Realisierung als auch bei der Erforschung von Transfervorhaben durch Sozial- und Erziehungswissenschaftler\*innen einzunehmen. Dieses Potenzial – so soll mit diesem Beitrag<sup>1</sup> gezeigt werden – ist bislang nicht ausgeschöpft worden. Im Gegenteil: Die Dokumentarische Evaluationsforschung muss in ihrer derzeitigen Verfassung in mehrfacher Hinsicht als forschungsethisch überarbeitungswürdig eingeschätzt werden. Im Beitrag werden die Hauptwerke der Dokumentarischen Evaluationsforschung der letzten Jahre miteinander in Beziehung gesetzt, um zu zeigen, dass eine machtsensible Perspektive bislang fehlt und Entwicklungszumutungen einseitig verteilt sowie invisibilisiert sind. Um dennoch das Potenzial zu heben, sollen die nachfolgenden Seiten dafür genutzt werden, konkret die neuralgischen Punkte in den Veröffentlichungen Dokumentarischer Evaluationsforschung aufzuzeigen und in praxeologischer Perspektive neue Optionen für Transfervorhaben<sup>2</sup> zu erarbeiten, die auf dokumentarischer Forschung basieren.

## 2 Charakterisierung der Dokumentarischen Evaluationsforschung

Für die Dokumentarische Evaluationsforschung ist kennzeichnend, dass zunächst einmal Dokumentarische Forschung betrieben wird (vgl. Bohnsack/Krüger 2009, S. 5). Das bedeutet, dass üblicherweise Gruppendiskussionen mit den an der zu evaluierenden Praxis unmittelbar und mittelbar beteiligten Per-

---

1 Diesem Beitrag liegen mehrjährige persönliche Einblicke und Austauschmöglichkeiten zu Transferaktivitäten auf Basis dokumentarischer Forschung zugrunde, für die ich Dr. Holger Backhaus-Maul und Dr. David Jahr am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) sowie Prof. 'in Dr. 'in Bettina Hünersdorf und Dr. 'in Stefanie Schmachtel am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) herzlich danke. Für die kritische Endredaktion dieses Textes gilt der Dank meinen Kolleg\*innen vom Transferkolloquium des AK Uni im Kontext sowie den Kommentierungen durch Prof. 'in Dr. 'in Doris Wittek und den Herausgeber\*innen dieses Sammelbands.

2 Das hier zugrundeliegende und für die Dokumentarische Evaluationsforschung ebenfalls konstitutive Transferverständnis ordnet sich in der Systematik von Pasternack (2022) ein in die Funktionsgruppe der primär problemlösungsorientierten Wissenschaftskommunikation, bei der insbesondere eine wissenschaftliche Beratung in Organisationen erfolgt (vgl. ebd., S. 115 ff.). Wie dort treffenderweise im Titel des Unterkapitels festgehalten wird, ist diesem Transferverständnis ein Spannungsverhältnis zwischen „Erklärung und Optimierung“ (ebd.) unhintergebar eingeschrieben, womit genauer hinzuschauen ist, wie diese Spannung bearbeitet wird.

sonen (Stakeholder genannt) geführt und dokumentarisch ausgewertet werden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Rekonstruktion von „atheoretischen Werthaltungen und Werthorizonten“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 270), die die Handlungspraxis anleiten und für die Fragestellung der Evaluation relevant sind (vgl. auch Bohnsack 2020, S. 49). Durch den hierbei vollzogenen, methodisch kontrollierten Bruch mit den Common-Sense-Theorien sowie im Feld gängigen Normativen und dem damit verbundenen Wechsel zu einer Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 271), wird dem charakteristischen *rekonstruktiven* Erkenntnisinteresse nachgegangen (vgl. auch Nentwig-Gesemann 2006, S. 2037; Bohnsack 2020, S. 47; Bohnsack 2016, S. 147).

Eine Verwendung dieser rekonstruierten Wissensbestände soll möglich werden, da sich auf deren Basis „die Bedingungen und Möglichkeiten einer Einflussnahme auf die dort verankerten Orientierungen und Werthaltungen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 272) abschätzen lassen. Dies soll durch die Explikation des impliziten Wissens „stellvertretend durch die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en“ (ebd., S. 268) gegenüber den Stakeholdern gelingen. Es wird angenommen, dass diese durch die Forschenden eingebrachten Wissensbestände in ihrer Differenz zum kommunikativ-generalisierten Wissen der Stakeholder aufgrund ihrer „Andersartigkeit produktiv werden“ können (Kubisch/Lamprecht 2013, S. 304); die „Unterstützung und Verbesserung lokaler Praxis“ (Nentwig-Gesemann 2006, S. 2040) wird möglich, so der Anspruch.

Die Thematisierung der rekonstruierten Orientierungen erfolgt jedoch selten über einen Modus der Ergebnispräsentation, sondern mittels einer spezifischen Moderationsfunktion seitens der Forschenden. Ziel ist es, den Stakeholdern „einen neuen Blick auf die eigene Handlungspraxis zu eröffnen und somit Reflexionspotentiale zu erschließen“ (Bohnsack 2016, S. 148 f.). Aber auch die Handlungspraxis von anderen Befragten und das darin enthaltende implizite Wissen können erschlossen werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2020, S. 73). Wesentlich soll hierbei sein, immer wieder Phasen eines selbstläufigen Diskurses unter den Stakeholdern zu ermöglichen, in denen sie sich reflexiv und argumentativ austauschen können und an deren Ende die Moderator\*innen Angebote der Zusammenfassung machen (vgl. ebd., S. 155). Der Kommunikationsprozess ist dabei geprägt von einem sogenannten responsiven Vorgehen, womit gemeint ist, dass sich die Evaluation im weiteren Verlauf in Reaktion zu den „von den Stakeholdern eingebrachten Anliegen, Orientierungen und Interessen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 269) entwickeln soll. Dadurch soll Partizipation im Kooperationsprozess ermöglicht werden.

In der weiteren Phase des Evaluationsprozesses werden dann durch die Forschenden selbst Bewertungen und Vorschläge eingebracht, „um auf dieser Grundlage zu gemeinsamen Bewertungen und ggf. zu Empfehlungen und (Ziel-)Vereinbarungen zu gelangen“ (Bohnsack 2020, S. 49), die am Ende der Evaluation ste-

hen. Dieser Prozess wiederum kann erneut dokumentarisch ausgewertet und mit den Stakeholdern diskutiert werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, S. 2040).

Vergleichbar zu den Spätwerken der Verwendungsdebatte (bspw. Dewe 1991a; Dewe 2001) liegt diesem Vorhaben ein Qualifikationsziel zugrunde, das darin besteht, die Reflexionsfähigkeit der Akteure zu steigern und dass diese selbst die Forschungsmethode im Alltag verwenden. Es liegt gerade in der Verantwortung der Moderation, „die professionell oder auch anderweitig an der Evaluation Beteiligten in ihren interpretativen und analytischen Kompetenzen zu schulen, sodass sie selbst sich in zunehmendem Maße zu Fallanalysen im Sinne der Explikation impliziten Wissens in der Lage zeigen“ (Bohnsack 2020, S. 55). Bisweilen wird diese Praxis auch als „Professionalisierungsstrategie“ (Obermeier/Tull 2016, S. 222 f.; auch Lamprecht 2013, S. 144) zur Selbstqualifizierung (vgl. Engel 2011, S. 14) von pädagogischen Professionellen angesehen. Es gibt aber auch kritische Stimmen, die sich eine Distanzierung von der eigenen Praxis seitens der professionellen beruflichen Akteure schwer vorstellen können (vgl. Asbrand/Martens 2021, S. 225).

### 3 Entwicklung einer forschungsethischen Problematisierung

Mit der Dokumentarischen Evaluationsforschung entstand in den vergangenen Jahren ein eigenständiger Forschungszweig, in welchem die Dokumentarische Methode für die Zusammenarbeit vor allem mit pädagogischem Personal fruchtbar gemacht wird. Dennoch bleiben mit den teils redundanten und bisweilen über Jahren textgleich gebliebenen Erörterungen zu den Hintergründen der Dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. insbesondere Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009; Bohnsack 2020; Bohnsack 2016; Bohnsack 2017, S. 324 ff.) eine Reihe von Fragen und Lücken im praxeologischen Fundament des Forschungsprogramms. Es handelt sich um die Darstellung von methodologisch relevanten, im Diskurs aber bislang nicht verfolgten Sachverhalten mit weitreichenden forschungspraktischen Folgen.

Dies betrifft einmal Unterschiedlichkeit von Umsetzungsvarianten, bei denen vor allem ein machtsensibles Verständnis von Akteurskonstellationen noch fehlt (Abschnitt 3.1). Es lässt sich aber auch zeigen, dass die – offenkundig pädagogische – Zielsetzung in diesen Kooperationsverbänden methodologisch noch genauer begründet werden muss (Abschnitt 3.2). Ein Erklärungsansatz für die häufig berichtete Produktivität dieser Transfersettings könnte das Rekurrenieren auf Normabweichungen sein (Abschnitt 3.3). Anschließend wird argumentiert, dass methodologisch angenommen werden muss, dass dieser enge Bezug zu Normabweichungen die starke Verbreitung der Evaluationslogik in der dokumentarischen Forschung begründet (Abschnitt 3.4). Schließlich wird die These vertreten, dass die unzureichende methodologische Begründung dieser Transferpraxis auf eine befürchtete Degradierung des Praxiswissens zurückgeht (Abschnitt 3.5).

### 3.1 Gegenüberstellung von Umsetzungsvarianten

Hierfür soll als erstes ein genauerer Blick auf die Umsetzungspraxis geworfen werden, um nachzuzeichnen, wie das Kooperationsprogramm adaptiv in verschiedenen Transfersettings genutzt wird. Hier fällt bei genauerer Betrachtung von Gesprächskonstellationen in der Dokumentarischen Evaluationsforschung auf, dass unter demselben Begriff mindestens fünf Varianten der „Rückkopplung der Analyseergebnisse“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2020b, S. 16) verstanden werden, die sich auf mehreren Ebenen deutlich unterscheiden:

1. Die Thematisierung impliziten Wissens unter Anwesenheit der befragten Professionellen und weiterer Stakeholder inklusive der Klientel eines Bildungsprogramms (Kubisch/Lamprecht 2013; vgl. Asbrand/Schröder 2008). Das dahinterliegende Ziel wird hierbei aus methodologischer Sicht lediglich angedeutet. So sprechen Asbrand/Schröder (2008, S. 13) über die Bereitstellung „wissenschaftliche[n] Wissen[s] über die Handlungspraxis der Evaluierten, das nicht objektiver oder richtiger ist, sondern Reflexions- und Orientierungswissen über die Praxis zur Verfügung stellt“. Kubisch/Lamprecht (2013, S. 313) sprechen davon, „das implizite Wissen aller Akteure bzw. Stakeholder anhand von Erzählungen und Beschreibungen aus ihrer Praxis zu rekonstruieren und ihnen auf diese Weise verfügbar zu machen“, um damit „Wandlungsprozesse von der Logik der Praxis ausgehend“ (ebd., S. 315) zu evozieren. Wie genau diese impliziten Wissensbestände dann zurückgespielt wurden und was damit ausgelöst wurde, wird jedoch nicht näher ausgeführt.
2. Eine weitere Konstellation zur Intervention besteht in der Explikation impliziten Wissens gegenüber Stakeholdern im näheren Umfeld, aber ohne die befragte Klientel der Pädagog\*innen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009; Nentwig-Gesemann 2006; vgl. Althans/Engel 2016c). Damit kann z. B. gemeint sein, dass zunächst in Gruppendiskussionen mit den Teilnehmenden eines Bildungsangebots deren Relevanzsetzungen rekonstruiert werden, die sich von den bekannten Bewertungen auf der kommunikativen Ebene unterscheidet. Jene Orientierungsgehalte können dann den Stakeholdern, in diesem Fall also den „Pädagog(inn)en der Jugendbildungsstätte, den Lehrer(inne)n der Schule sowie den Vertreter(inne)n der Träger des Projekts“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 281) rückgemeldet werden. So ist es möglich, „den professionell Beteiligten einen Einblick in die Erlebnisse und Erfahrungen, in das implizite Wissen und die Werthaltungen der jugendlichen Akteure zu eröffnen“ (ebd.). Es wird ihnen dadurch möglich, die Bedeutung eines Bildungsangebots für die teilnehmenden Jugendlichen näher zu verstehen, um dann diese Interessen bei der pädagogischen Arbeit stärker zu berücksichtigen. Wiederholt angestoßene Evaluationsprozesse über die Wirkung der pädagogischen Arrangements von Professionellen

führen indes notwendigerweise zu Prozessen der Organisationsentwicklung, wie dies von Asbrand und Martens (2021) vorgestellt wird.

3. Dokumentarische Evaluationsforschung wird aber auch zur Begleitung von Prozessen rein interner Organisationsentwicklung eingesetzt, wie dies von Bergmüller-Hauptmann/Asbrand (2020) vorgestellt wurde. Das angeführte Beispiel thematisiert Gelingensbedingungen von kollegial initiierten Prozessen der Professionalisierung mittels schulinterner Lehrkräftefortbildungen. Auch hier gibt es eine pädagogische Konstellation zwischen den Trainer\*innen und ihrer Klientel, mit der Besonderheit, dass es sich bei allen Stakeholdern um Lehrkräfte handelt, die um das organisationsinterne Verhältnis von Autonomie und Kollektivität ringen. Leider sind in der genannten Veröffentlichung die Ziele und die Praxis der Rückmeldung der Forschungsergebnisse im Grunde nicht vorgestellt worden (vgl. ebd., S. 117f.).
4. Des Weiteren wird die forschungsbasierte Begleitung von organisationsübergreifenden Kooperationen erprobt (Emmerl 2008; Engel 2011; Eggerschwiler/Störkle 2016; Obermeier/Tull 2016; Emmerl 2020). Hier werden pädagogische Professionelle aus verschiedenen organisationalen Erfahrungsräumen in ihrem Kooperationsprozess mit verschiedenen Materialien aus der Erhebungs- und Auswertungsphase darin unterstützt, Rahmeninkongruenzen unter den Beteiligten sukzessive aufzulösen. Dies soll dadurch erreicht werden, „dass den Stakeholdergruppen die Orientierungen der anderen Gruppen in ihrer Unterschiedlichkeit zu den eigenen vermittelt werden“ (Bohnsack 2016, S. 155), womit auch „das Verhältnis der unterschiedlichen AkteurInnen innerhalb einer Stakeholder-Gruppe“ (Bohnsack 2017, S. 335) gemeint ist. Für Emmerl (2008) liegt das Ziel dieses Prozesses in der „Anerkennung der eigenen Bedürfnisse und der der anderen Stakeholder“ (ebd., S. 348), was den Kooperationsprozess stärken soll.
5. Schließlich wird darüber diskutiert, inwiefern eine Auseinandersetzung zwischen pädagogischen Professionellen mit dokumentarisch ausgewerteten empirischen Daten möglich ist, die mit Personen desselben Erfahrungsraumes erhoben wurden, die aber den Teilnehmenden im prototypischen Rahmen einer Fortbildung nicht persönlich bekannt sind. Solche Konstellationen wurden u. a. von Thompson (2017) beforscht, jedoch von ihr methodologisch wenig eingeordnet. Hierzu schreibt Bohnsack (2020, S. 45), dass über die Beschäftigung mit einem solchen empirischen Material das „darin implizierte generalisierungsfähige Orientierungswissen mit seinen Werthaltungen erkennbar wird“. Im Anschluss an die Wissenssoziologie Mannheims arbeitet Bohnsack hier heraus, dass sich die Professionellen sogenannte naturalisierte Generalisierungen erarbeiten können, die eben sowohl aus der eigenen Handlungspraxis resultieren können als auch vermittelt über Formate einer stellvertretenden Erfahrung.

Der Vergleich der bisher in der Literatur erprobten und diskutierten Formate einer Rückmeldung von Forschungsergebnissen zeigt, dass die bisherigen dokumentarischen Transferverständnisse nicht explizit darauf ausgelegt sind, bereits im Forschungsprozess eine Kooperation aufzubauen, die an einem wechselseitigen Wissensaustausch ausgerichtet ist, indem also das Wissen der Stakeholder zu einer erkennbaren Anpassung des Forschungsprozesses führt. Es handelt sich um eine oft artikulierte Norm, mit der eine Gleichwertigkeit von verschiedenen Wissensdomänen sichergestellt werden soll (vgl. Backhaus-Maul/Fücker/Grimmig/Kamuf/Nuske/Quent 2024, S. 14), womit sich in Konsequenz alle Parteien in einem Lern- und Veränderungsprozess begeben müssten. Stattdessen geht es in allen fünf Varianten vorrangig um eine Veränderung von Praxis, die durch Dokumentarische Forschung eingeleitet oder begleitet werden soll. Einer Veränderung der Forschungspraxis, wie es in Verständnissen des reziproken oder dialogischen Wissenstransfers angelegt ist, wird bislang wenig Raum eingeräumt.<sup>3</sup>

Es zeigt sich außerdem, dass aus methodologischer Sicht je nach Personenkonstellation und Zielsetzung große Unterschiede in den Wirkungsmechanismen bestehen, die durch die gemeinsame Besprechung von Material ausgelöst werden. Eine vergleichende Auseinandersetzung darüber, *was genau* mit *welchen* Akteur\*innen erreicht werden soll und worin auch Grenzen bestehen, steht bislang aus. Es besteht die Gefahr einer begrifflichen Unschärfe, was mit Dokumentarischer Evaluationsforschung gemeint ist, sowie einem fehlenden Bewusstsein über die Rahmenbedingungen der Integration des Anwendungsbezugs. Je nachdem, ob man mit den Befragten selbst, dem jeweils zuständigen pädagogischen Personal oder in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe von pädagogischen Professionellen und beispielsweise auch Verwaltungsmitarbeitenden materialbasiert ins Gespräch kommen möchte, kann es aus methodologischer Perspektive zu ganz verschiedenen Veränderungsprozessen kommen. Diese verschiedenen Konstellationen von Akteuren werden aber bislang kaum reflexiv eingeholt. Teilweise werden Analogien zum Analyseschritt der fallinternen und -externen Komparation gezogen (bspw. bei Engel 2011, S. 49), die sozusagen von den Stakeholdern selbst durchzuführen ist. Dabei handelt es sich aber nicht um eine angemessene Reflexion der Gesprächskonstellation, die beispielsweise Allianzen und Abgrenzungen, Hierarchien und Abhängigkeiten berücksichtigt.

---

3 Asbrand und Martens (2021, S. 225) äußern sich hierzu etwas konkreter, indem sie von den Forschenden Bereitschaft einfordern gegenüber den beruflichen Akteuren „die Reichweite und die Plausibilität ihrer Befunde oder die Form ihrer Kommunikation in die Praxis [zu] reflektieren“. Dies ist im Grunde aber bereits ein Merkmal guter wissenschaftlicher Praxis.

### 3.2 Aufklärung über den pädagogischen Rahmen der Zielsetzung

Daran schließt sich die Frage an, was aus methodologischer Sicht ein wünschenswertes Resultat wäre, wenn Rekonstruktionen impliziten Wissens wieder zurückgespielt oder auch gemeinsam erarbeitet werden. Dies stellt keine inhaltlich-normative Frage dar, sondern es handelt sich um eine methodologische Aufklärung darüber, wie genau eine solche Rezeptionsleistung aussehen kann. Dieser Prozess wird bislang vage beschrieben und mit den Begriffen der Methodologie kaum erklärt. Es dominiert eine positiv-konnotierte Vorstellung der Perspektivenerweiterung mithilfe des Nebeneinanderlegens von Perspektiven in Abgrenzung zur Konsensfindung.

Dies ist näher auszuführen. Ausgangspunkt ist die breite Ablehnung eines Einwirkens zur „konsensfähige[n] Veränderung der Konstruktionen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 272 – Herv. i. Orig.). Stattdessen geht es darum, „Einblicke in die Standortgebundenheit der Perspektive des anderen zu gewinnen“ (ebd.), was auch als „Verständnis der Unterschiede“ (ebd.) bezeichnet wird (siehe dazu auch Nentwig-Gesemann 2006, S. 2040; Kubisch/Lamprecht 2013, S. 303; Bohnsack 2016, S. 151 ff.; Bohnsack 2017, S. 335 ff.). Auf methodologischer Ebene werden also die Rahmeninkongruenzen der Beteiligten adressiert. In Anschluss an Mannheim heißt es, dass das aneinander Vorbeireden aufzuheben sei (vgl. Bohnsack 2020, S. 48). Forschungspraktisch bedeutet dies, „dass den Stakeholdergruppen die Orientierungen der anderen Gruppen in ihrer Unterschiedlichkeit zu den eigenen vermittelt werden“ (Bohnsack 2016, S. 155), aber auch „das Verhältnis der unterschiedlichen AkteurInnen innerhalb einer Stakeholder-Gruppe“ (Bohnsack 2017, S. 335) soll thematisiert werden. Bisweilen wird den Forscher\*innen auch die Rolle zugesprochen, sicherzustellen, dass wirklich alle Orientierungsgehalte Beachtung finden, d. h. das implizite Wissen von „Angehörige[n] von Randmilieus, aber auch für die in der institutionellen Hierarchie weiter unten angesiedelten Gruppen“ (Bohnsack 2020, S. 54) so einzubringen, dass es nicht marginalisiert wird. Nur so könne den Interessen aller Gehör verschafft werden. Forschung soll also die Gleichwertigkeit der Perspektiven auch anwaltschaftlich sicherstellen.

Nun besteht die Frage, worin genau der Mehrwert einer solchen umfassenden Aufklärung über Unterschiede in den Orientierungsrahmen der Beteiligten besteht. Hierzu gibt es verschiedene Positionen. Bohnsack (2016, S. 148 f.) sieht recht allgemein gehalten die Möglichkeit „auf dieser Grundlage einen neuen Blick auf die eigene Handlungspraxis zu eröffnen und somit Reflexionspotentiale zu erschließen“ (identisch bei Bohnsack 2017, S. 333). Althans und Engel (2016c, S. 188) sprechen sich wenig konkret dafür aus, dass „unterschiedliche Deutungsmuster hier transparent gemacht und diskutiert werden können“. Damit verbunden sei „für die Forschenden die Aufgabe, die Interpretationen nicht nur zu präsentieren und Handlungsoptionen zu diskutieren, sondern Interesse

für unterschiedliche Perspektiven und deren Erfahrungsgrundlage zu wecken“ (Althans/Engel 2016a, S. 11). Die Frage nach Handlungsoptionen greift auch Loos (2013, S. 359 f.) auf, wenn er Vergleiche zur therapeutischen Arbeit zieht. Aus seiner Sicht besteht die Responsivität der Dokumentarischen Evaluationsforschung darin, alternative, konsistente Deutungen der jeweiligen Situation anzubieten, also „Interventionen durch Umdeutungen“ (ebd., S. 360) zu betreiben.

Aus methodologischer Sicht handelt es sich damit bislang um Allgemeinplätze, die das Instrumentarium der Praxeologischen Wissenssoziologie lediglich im Ansatz nutzen. Auch die Spezifizierung, dass die „rekonstruierten *Werthaltungen* und Orientierungen der Stakeholder“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 272 f. – Herv. i. Orig.) analytisch getrennt neben den Empfehlungen und Bewertungen der Evaluatord\*innen gelegt werden, führt hier nicht weiter. Was bei diesem Nebeneinanderlegen von Perspektiven aus methodologischer Sicht passieren kann bzw. soll, kann mit den obigen Zitaten nicht erklärt werden.

Es gibt nur wenige Ausführungen, die hier konkret werden. So scheint die Variante, dass Forschende bei Pädagog\*innen ein angemessenes Verständnis der Praktiken von Jugendlichen erzeugen wollen (Variante 2, vgl. Nentwig-Gesemann 2006; Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009), tatsächlich eine hilfreiche Aufklärungsarbeit zu sein. Was genau dabei passiert, wird jedoch methodologisch in den Veröffentlichungen nicht näher benannt. Wenn es hingegen darum geht, dass sich Professionelle desselben Berufsstandes mit den Orientierungen nicht-anwesender Kolleg\*innen beschäftigen (Variante 5), liefert Bohnsack (2020) wichtige Überlegungen. Er kann sich vorstellen, mit der Befragungsgruppe A gemeinsam am Material zur Handlungspraxis einer anderen Befragungsgruppe B zu arbeiten, damit „das darin implizierte generalisierungsfähige Orientierungswissen mit seinen Werthaltungen erkennbar wird“ (ebd., S. 45). Bohnsack arbeitet im Bezug zu Mannheim heraus, dass es sich hierbei um naturalisierte Generalisierungen handelt, die entweder in der eigenen Handlungspraxis angeeignet werden können oder über eine sogenannte stellvertretende Erfahrung.<sup>4</sup> Letztlich handelt es sich hierbei um genau jene Fortbildungssituation, die Thompson (2017) erläutert hatte, methodologisch aber nicht näher analysiert wurde.

Anders sieht es aus, wenn sich die Beteiligten mit ihren fremden *und* eigenen Aussagen bzw. Praxen auseinandersetzen sollen (Variante 1 und 4, bspw. bei Eggerschwiler/Störkle 2016; Obermeier/Tull 2016; Engel 2011). Die Autor\*innen berichten immer wieder von der besonderen Dynamik einer solchen Gesprächs-

---

4 Im Material von Engel (2011, S. 252, 281) deutet sich an, dass genau dieser Zusammenhang bei den vorgestellten Tandemgruppen vorliegt und es die eingebrachten Interpretationen zusätzlich zu den Transkripten gar nicht gebraucht hätte. Es kann sein, dass auch Obermeier und Tull (2016) hierfür ein Beispiel geleistet haben, wenngleich diese auch Material der Befragten selbst einbrachten. Die Metapher des ‚Spiegelbilds‘ (vgl. ebd., S. 219 f.) steht stellvertretend für diesen Zusammenhang.

praxis und verbuchen dies als Produktivität. Obermeier/Tull (2016, S. 221) schreiben beispielsweise davon, dass ein „lebhaft genutzte[r] Raum für einen Austausch seitens der Stakeholder“ bestand, können deren methodologischen Hintergrund aber nicht aufklären:

„Bereits während der Feedbackgespräche kam es dazu, dass die Teilnehmer\_innen entweder Spannungen zwischen den eigenen Erwartungen und der veranschaulichten Handlungspraxis identifizierten, im Kollektiv diskutierten und Handlungsoptionen für die Praxis in den Raum stellten oder Spannungen im Übergang zwischen KiTa und Schule herausarbeiteten, die in ähnlicher Weise diskutiert wurden“ (ebd., S. 220).

Emmerl (2008) kann sich vorstellen, dass durch die „Anerkennung der eigenen Bedürfnisse und der der anderen Stakeholder“ (ebd., S. 348) solidarisches Handeln und damit Kooperation begünstigt wird. Auf dieser Basis sei es dann möglich, „eine Orientierungsänderung“ (ebd., S. 335) anzuregen. Lamprecht (2013, S. 146) sieht darüber hinaus durch den „Prozess des Infragestellens von eigenem, bereits selbstverständlich gewordenem, professionellem bzw. organisationalem Vorgehen“ organisationales Lernen verwirklicht. In einem späteren Text spricht sie dann abstrakter davon, „Transformationsprozesse impliziter Wissensbestände zu ermöglichen“ (Engel 2018, S. 702). In ähnlicher Weise äußern sich Eggerschwiler und Störkle (2016), wenn sie Änderungen in Folge der Veröffentlichung impliziten Wissens auf einer habituellen Ebene verorten. Sie sehen die Beteiligten als handlungsaktiv an, die selbstständig entscheiden, „in welchen Bereichen bspw. Maßnahmen zur Verbesserung einer Situation notwendig sind“ (ebd., S. 92).

Erkennbar ist also ein gewisser pädagogischer Impetus, der auf Personenveränderung und Professionalisierung zielt, dessen Agenda jedoch nicht offenliegt: Was ist Ziel der Veränderung der pädagogischen Professionellen und wer bestimmt dieses? Wie stark beeinflussen die Forschenden – auch unterbewusst – die Grenzen des Veränderbaren in dem von ihnen geschaffenen Arrangement des Wissenstransfers? Zentral ist bei den Suchbewegungen der Autor\*innen über die vorgestellten Varianten hinweg, dass diese Erwägungen nicht (ausreichend) in Beziehung gesetzt werden zur notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Habitus, wie sie für die Praxeologische Wissenssoziologie konstitutiv ist: Das Ziel, eine Veränderung des Habitus herbeizuführen, stellt nicht nur eine machtvolle Handlung dar, sondern rekurriert auf die Gültigkeit von Norm(en). Die Beteiligten dabei als handlungsaktiv anzusehen, verkennt dabei die Bedeutung der geschaffenen Situation. Die Veröffentlichung bzw. Erarbeitung von Habitusrekonstruktionen in einem halböffentlichen Setting lässt die Differenz zur Norm hervortreten – umso deutlicher, wenn es sich um die Aussagen anwesender Perso-

nen handelt. Der hier entstehende Handlungsdruck zur Habitustransformation<sup>5</sup> und letztlich Re-Relationierung zur Norm kann von außen als Produktivität erscheinen, doch wäre auch die These zu verfolgen, ob es sich dabei um eine durch Scham evozierte Flucht nach vorn handelt.

### 3.3 Inpflichtnahme mittels Normabweichungen?

Es ist denkbar, dass diese Dynamik besonders gut bei pädagogischen Professionellen funktioniert, da hier die Diskrepanzen zwischen Norm und Habitus hinsichtlich ihres anomischen Charakters am weitesten auseinanderliegen und ihre Veröffentlichung so besondere Dramatik erhält. Angemerkt sei, dass dies kein zufällig verlaufender Prozess ist: Methodologisch steht außer Frage, dass es sich um eine *notorische* Differenz zwischen Norm und Habitus handelt. Normen sind in der Praxis niemals einzuhalten, so eine grundlegende Annahme in der Praxeologischen Wissenssoziologie. Dies ernst genommen, besteht darin ein Mechanismus zur Sicherstellung von Produktivität. Dadurch, dass in der Dokumentarischen Evaluationsforschung überwiegend nicht die Norm, sondern der Habitus zur Änderung angehalten wird, besteht immer die Möglichkeit, die Differenz zur Norm zu thematisieren, d. h. Habitusoptimierungen einzuleiten.

Empirische Hinweise auf diese Produktivität und darin verankerte Bedeutung von Scham und Emotionalität finden sich leider nur in kurzen Berichten – für einen systematischen Vergleich müssten einmal Volltranskripte verschiedener Rückmeldeformate zusammengetragen und im Sinne einer dokumentarischen Transferforschung ausgewertet werden. So schreiben Kubisch und Lamprecht (2013, S. 310) davon, dass eine Einrichtungsleitung in der Art und Weise wie sie nach außen hin die Teilnehmer\*innen ihres Bildungsprogramms darstellt, unmittelbar gegen die kommunikativen Programmziele arbeitet – und dass sie diese Rekonstruktion in den Evaluationsprozess einspeisen. Asbrand und Martens (2021, S. 231) zeigen als weiteres Beispiel auf, wie ihre Rückmeldung einer präsenten ziffernbasierten Leistungsorientierung in den jüngeren Jahrgängen einer Versuchsschule bei den Lehrkräften dazu führt, dass sich die „Schule [...]

---

5 Dieser Begriff wird an dieser Stelle eingebracht, um den Bedarf theoretischer Ausarbeitungen zu betonen: Wie tiefgreifend sollen die Veränderungen bei denjenigen sein, die sich in jenem Interaktionsraum bewegen, die die Sozialforscher\*innen geschaffen haben? Lässt sich die Veränderung von Orientierungen resp. eine Habitustransformation überhaupt als kollektiver Prozess denken? Aktuelle Überlegungen von Thomsen (2020) verweisen vielmehr darauf, dass es sich dabei um einen zutiefst individuellen und vor allem nicht steuerbaren Prozess handelt, der auf „*neue Sinnhaftigkeit aus einem vorgängigen Erfahrungskomplex*“ (ebd., S. 203 – Herv. i. Orig.) in der Einzigartigkeit von Biografien zurückgeht. Inwiefern sich Bourdieus Verständnis von Habitus für solche gezielten und kurzfristige Veränderungen überhaupt nutzen lässt, wäre ebenfalls zu prüfen (Hysteresis-Effekt).

darin bestärkt [föhlte], den Schölerinnen und Schölern noch konsequenter einen alternativen Erfahrungsraum der Leistungsentwicklung zu ermögliehen“. Dies sind – fern jeder Freude über Produktivität – Konstellationen, in denen Differenzen zu den Organisationsnormen sichtbar werden und ihre Bearbeitung notwendig werden. Die Autor\*innen nutzen hierfür die Metapher „Motor für Professionalisierungsprozesse“ (ebd., S. 234). Selten sind hingegen Transkriptauszöge der Transferformate, in denen persönliche Betroffenheit und emotionale Verwicklung über das ausbleibende Erreichen von Programmzielen durch andere Pädagog\*innen unmittelbar gezeigt werden kann, die als Anlass und Motivation für weitere Programmarbeit fungieren (vgl. Jahr/Arend/Backhaus-Maul 2024, S. 289 ff.).

Somit ist es prinzipiell möglichen, unter dem Namen der Dokumentarischen Evaluationsforschung ein jedes Handeln von pädagogischen Professionellen durch sie selbst optimieren zu lassen, indem ihnen in einem halböffentlichen Setting immer wieder die Gültigkeit von Normen zusammen mit der Abweichung ihres eigenen Habitus oder dem von Kolleg\*innen oder auch ihrer Klientel vor Augen geföhrt wird. Inwiefern dadurch die erhoffte Steigerung von Professionalität zu erwarten ist, müsste methodologisch wie empirisch erst noch gezeigt werden. Dieses Zwischenfazit korrespondiert unmittelbar mit typischerweise auf Aktivierung ausgerichteten Transferverständnis von drittmittelgeföherten Transferprojekten. Die Dokumentarische Evaluationsforschung mit ihrem bislang ausbaufähigen Grad an methodologischer Fundierung liefert für solche Vorhaben zwar ein ausgesprochen attraktives Konstrukt, das eine fortlaufende und intensive Beteiligung insbesondere der pädagogischen Professionellen sicherstellt, ermöglieht dies vorrangig jedoch über methodologisch beschreibbare Mechanismen, die der Aktivierung und Optimierung dienen.

### 3.4 Entgrenzung der Anwendbarkeit

Die vorgestellten Varianten der Dokumentarischen Evaluationsforschung werfen die Frage auf, warum der Anwendungsbezug im Rahmen der Dokumentarischen Methode vorrangig durch die Dokumentarische Evaluationsforschung realisiert wird. Hierzu könnte man einwenden, dass es sich bei der Evaluationsforschung lediglich um *eine* Ausprägung angewandter Forschung neben vielen anderen möglichen Formaten handeln müsste. Denn die Engföhrung der Dokumentarischen Methode auf die Evaluationsforschung im Bereich der anwendungsorientierten Forschung (vgl. Bohnsack 2017, S. 325) wird methodologisch nicht begründet. Man müsste also die Dokumentarische Methode auch mittels anderer Anwendungsmodi gezielt einsetzen können, die gerade keine Evaluation darstellen.

Solche alternativen Ansätze sind jedoch bislang wenig sichtbar oder ausgearbeitet – vielmehr gibt es eine Dominanz der Dokumentarischen Evaluationsforschung, wenn Transferformate auf Basis dokumentarischer Forschung realisiert werden. Ein Erklärungsansatz für diese Verbreitung lässt sich anhand der publizierten Umsetzungsvarianten zeigen: Die methodologisch zentrale notorische Diskrepanz zwischen Norm und Habitus (vgl. Bohnsack 2017, S. 106) findet ihre Entsprechung in der Evaluationslogik, also das Prüfen von Zielerreichung, und wird zum zentralen Gegenstand der Untersuchung und der Intervention in ein Handlungsfeld gemacht. Auf der einen Seite erscheinen pädagogische und auch politische (Programm-)Ziele als Norm, die in den Beiträgen als „Zielorientierung“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 274) oder auch unter den „Intentionen des Programms“ (Kubisch/Lamprecht 2013, S. 305) ausführlich dargestellt werden. Auf der anderen Seite steht die tatsächliche Praxis der Akteure, die davon notwendigerweise abweicht, jedoch zur Einhaltung angehalten ist. Explizit wird dies von Loos (2013, S. 361) beschrieben, indem er von der „Gegenüberstellung von offiziellen Organisationszielen mit den handlungspraktischen Orientierungen der Erforschten“ spricht.

Dieser Blick aus der Praxeologischen Wissenssoziologie heraus auf das Unterfangen der Dokumentarischen Evaluationsforschung macht deutlich, dass es nicht bei den Programmzielen als Norm bleiben muss, denn im Grunde kann *jedes* Handeln evaluiert werden, da *jedes* Handeln in Spannung zu Normen erfolgt.<sup>6</sup> Bohnsack spricht dies indirekt an, wenn er „die Theorien und Intentionen der verantwortlich am Evaluationsprozess Beteiligten, der Stakeholder, in Relation zu deren Handlungspraxis bzw. zu dem diese Handlungspraxis orientierenden Wissen“ (Bohnsack 2020, S. 43) setzen will. Dabei handelt es sich jedoch gerade nicht um einen partizipativen Akt, sondern den Befragten wird die Möglichkeit eingeräumt, jene Normen über Relevanzsetzungen einzubringen, an denen sie sich selbst werden messen lassen müssen. Dies als *response* positiv zu konnotieren (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2009, S. 269), ist ein forschungsethisch problematischer Schritt, da in jedem Fall in Relation zur Norm eine defizitäre, optimierbare Praxis vorliegen wird und den Befragten so a priori in einer Defizitkonstruktion begegnet wird. Wie die Studie von Obermeier/Tull (2016) zeigt, kann das Evaluationsthema aber auch einfach festgelegt werden.

Die Dokumentarische Evaluationsforschung dominiert das Feld der anwendungsorientierten Forschungsprojekte mit praxeologischer Fundierung derart, sodass bislang keine alternativen Modelle des Anwendungsbezugs sichtbar wer-

---

6 Vor diesem Hintergrund bleibt unverstänlich, weshalb Bloh (2022) die „Notwendigkeit klar formulierter Referenzrahmen“ (ebd., S. 209 – Herv. i. Orig.) betont und eine zirkuläre Selbstbestätigung von Evaluationen befürchtet (vgl. ebd., S. 208). In der sonst treffenden Analyse impliziter Normative seitens der Forscher\*innen fehlt die Bedeutung der notorischen Diskrepanz von Norm und Habitus, die die Evaluationen produktiv – und nicht zirkulär – halten.

den konnten. Es gibt in dieser Vorstellung im Anwendungsbezug kein *außerhalb* der Dokumentarischen Evaluationsforschung. Dies verstellt den Blick, über andere anwendungsorientierte Realisierungsmöglichkeiten auf Basis Dokumentarischer Auswertungen nachzudenken.

### 3.5 Abgeblendete Interventionspraxis

Doch warum wurde die Dokumentarische Evaluationsforschung bislang nicht selbst zu einem Gegenstand einer methodologischen Analyse? Warum wurde das intervenierende Handeln seitens der Forschenden nicht selbst einer methodologischen Reflexion unterzogen, sodass bei dem entscheidenden Schritt, der Explikation der Auswertungsergebnisse im Untersuchungsfeld, eine „konzeptionelle Leerstelle“ (Loos 2013, S. 355) entstanden ist? Eine mögliche Begründung besteht darin, dass die referierten Autor\*innen im Moment der Intervention den Gültigkeitsbereich ihrer Methodologie beschränken, sodass die Evaluationspraxis *außerhalb* dieser stattfindet und deshalb methodologisch nicht erfasst werden kann. Dies geschieht durch die forschungsethische Setzung, im Kontakt mit den Evaluationsbeteiligten herauszustellen, dass man lediglich „eine *andere* Perspektive auf die beobachtete Praxis“ (Bohnsack 2016, S. 141 – Herv. i. Orig.), im Sinne einer Perspektivenerweiterung anbieten kann. Genauer: Eine „[objektivistische] Vorstellung von gesellschaftlicher Realität“ (Bohnsack 2020, S. 53 – Herv. i. Orig.) bzw. die Existenz einer „wissenschaftliche[n] ‚Wahrheit‘“ (Bohnsack 2017, S. 337) wird explizit ausgeschlagen (vgl. auch Asbrand/Martens 2021, S. 221 f.). Dabei ist es forschungsethisch problematisch, dass diese Einschränkung der Methodologie just in jenem als riskant (!) wahrgenommenen Moment der Infragestellung des spezifischen Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus erfolgt (vgl. Bohnsack 2017, S. 337). Stattdessen wird nach dem Akt der Präsentation von dokumentarischen Interpretationen von einer „Unplanbarkeit prozessural strukturierter Interaktionen“ (Engel 2011, S. 18 sowie Engel 2018, S. 700) ausgegangen oder sich auf eine scheinbar effektlose Position der Deskription zurückgezogen, bei der die Verantwortung für „Veränderung, Innovation oder Optimierung“ (Asbrand/Martens 2021, S. 222) ausgelagert wird. Beobachtungen der Zurückweisung und Verteidigung (vgl. Jahr/Arend/Backhaus-Maul 2024, S. 289 ff.), des Einstehens und Ausweisens der eigenen „*Expertise und Professionalität*“ (Krähnert/Nowak 2025, S. 205 – Herv. i. Orig.) gegenüber einer befürchteten oder realen „*Herabwürdigung*“ (ebd., S. 208 – Herv. i. Orig.) kommen nicht von ungefähr, sondern sind als empirische Marker dieser machtvollen Infragestellung bislang stabilisierter Norm-Habitus-Relationen zu verstehen und zeigen das Konfliktpotenzial dieses Versuchs der Subjektveränderung auf.

Die Dokumentarische Evaluationsforschung steht zwar mit der Ablehnung eines Rationalitätsgefälles in der Tradition der späten Verwendungsdebatte (vgl. Wingens/Fuchs 1989, S. 209 sowie Beck/Bonß 1995, S. 418), kann aber nicht mehr erklären, welches Interaktionsgefüge sie herstellt. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass in der Literatur eine Differenzierung zwischen einem Diskussionsanlass ausgehend von Erhebungsmaterial oder dokumentarischen Rekonstruktionen bislang ausgeblieben ist (siehe Abschnitt 3.1). Stattdessen werden beobachtbare Irritationen häufig bei solchen Präsentationen als *response* eingeordnet (vgl. Althans/Engel 2016a; Althans/Engel 2016c; Obermeier/Tull 2016; Asbrand/Martens 2021), ohne methodologisch genauer zu beschreiben, was in solchen Momenten passieren mag. An dieser Stelle geht es also weniger um eine besondere Moderationsfähigkeit, die die Egalität herausarbeiten soll (vgl. Krähnert/Nowak 2025, S. 203), sondern um ein methodologisch informiertes Verständnis von der Situation, wenn das adressierte, notorische Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus (vgl. u. a. Jahr 2022, S. 65 f.) infrage gestellt und neu relationiert werden soll. Diesen Interventionsmoment nicht näher beschreiben zu können, stellt das zentrale forschungsethische Problem dar, da sich so keine regelgeleitete, methodologisch fundierte Interventionspraxis herausbilden kann. Dabei steht völlig außer Frage, dass eine Methodologie die Realität nicht objektiv und vollständig erfassen kann. Auch die Dokumentarische Methode hat eine spezifische Perspektive auf Realität, die sich von anderen rekonstruktiven Methoden unterscheidet. Dementsprechend wäre es im Sinne einer relationalen Komplementarität von Wissensdomänen (vgl. u. a. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990, S. 303) in der forschungspraktischen Kommunikation völlig ausreichend, Objektivität abzulehnen, die Differenz der Perspektive zu betonen, sich aber nicht auf die Ebene der Egalität von Perspektiven (bspw. als Metapher „Kommunikation auf Augenhöhe“ bei Asbrand/Martens 2021, S. 226) einzulassen. Sie sind eben *nicht* egalitär, die eingebrachten Inhalte seitens der Forschenden stehen eben *nicht* auf derselben Stufe: Die wissenschaftliche Seite stellt gezielt das Verhältnis von Norm und Habitus infrage, ohne selbst ihre eigene Forschungspraxis relativieren zu müssen, während sich die Seite der pädagogischen Professionellen in einem partizipativen Setting wähnt. Äquivalent dazu stellen auch Krähnert und Nowak (2025, S. 208 – Herv. i. Orig.) in der Reflexion ihrer eigenen Transferpraxis fest: „Forschende wollen die Handlungspraxis in Kitas untersuchen und/oder verbessern, *nicht vice versa*“. Es ist wichtig, sich dieses machtvollen Eingriffs bewusst zu sein – auch dann, wenn es den Beteiligten selbst überlassen wird, wie sie diese Änderungen vornehmen.

## 4 Entwicklungsperspektiven

Vor dem Hintergrund der hier eröffneten kritischen Bilanzierung der Dokumentarischen Evaluationsforschung in ihrer bisherigen Gestalt möchte ich in aller gebotenen Kürze aufzeigen, welche Optionen der Weiterentwicklung bereits in der Methodologie vorliegen bzw. in der Transferpraxis erprobt wurden. Es handelt um erste Erfahrungswerte, die teils noch am Anfang ihrer Entwicklung stehen. Wie eingangs dargestellt, erfolgt dies in der Haltung eines wohlwollenden Aufrufs zur Fortsetzung methodologischer Ausarbeitungen und realer Erprobungen, da eine solche Fundierung ein profunder Gewinn für didaktische Arrangements in Transferprozessen wäre.

### 4.1 Methodologische Fundierung

Deutlich geworden ist bis hierher, dass unter dem Namen der Dokumentarischen Evaluationsforschung vielfältige Versuche der Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen und beruflichen Akteur\*innen erarbeitet wurden, die jedoch auch die Notwendigkeit eines methodologischen Verständnisses haben sichtbar werden lassen. Es geht bei dem Verfügbarmachen impliziten Wissens (vgl. Kubisch/Lamprecht 2013, S. 313) nicht darum, dass es den Befragten in irgendeiner Weise verlustig gegangen ist und ihnen dankenswerterweise zur Hand gegeben werden kann. Vielmehr geht es bei der Gestaltung von Wissenstransfer mit der Dokumentarischen Methode vorrangig um eine habituelle Personenveränderung in der Regel beruflicher Akteure, was keine profunde Angelegenheit, sondern einen folgenreichen Akt der Einflussnahme darstellt. Dabei könnte es sich als hilfreich erweisen, den praxeologischen Prozess zu charakterisieren, der im didaktischen Arrangement eingeleitet werden soll.

Hierfür lohnt es sich, den artikulierten Veränderungsanspruch der Dokumentarischen Evaluationsforschung genauer zu verstehen. Dieser wird wiederholt darin angegeben, dass die Stakeholder dazu befähigt werden, Änderungen in ihrer Handlungspraxis *selbst* vorzunehmen. So schreibt Nentwig-Gesemann (2020, S. 76) davon, dass „ein Team in die Lage versetzt werden kann, selbst gewünschte und praktikabel erscheinende Veränderungen und Verbesserungen planvoll herbeizuführen“. Kubisch und Lamprecht (2013, S. 301) geben an, dass sie „auf der Basis einer genauen Rekonstruktion handlungsleitenden Wissens die Handlungsspielräume der Akteure in der Praxis [...] erweitern“ möchten. In der Dokumentarischen Evaluationsforschung geht es demnach darum, einen Prozess des Empowerments pädagogischer Professioneller anzuregen und zu unterstützen, indem die Variabilität, also Kontingenz von Handlungen demonstriert wird. Dies wurde in den vorgestellten Studien realisiert, indem den Stakeholdern die dokumentarischen Interpretationen als differentes Realitätsverständnis dar-

gelegt wurden und häufig auch dadurch, dass ihnen die Aktivitäten anderer Gruppen demonstriert worden sind. Dieser Punkt, *die anregende Erfahrung differenter pädagogischer Praxis*, ist von Ralf Bohnsack in praxeologischer Perspektive näher ausgearbeitet worden. Ausgangspunkt ist die Anerkennung einer notorischen Spannung zwischen der Praxis und der Imagination der Praxis in Form von Normen (vgl. Bohnsack 2017, S. 106):

„Zum konjunktiven Erfahrungsraum (so wie ich ihn hier definiere) gehört nicht nur das aus der habitualisierten Praxis erwachsende Erfahrungswissen, also das konjunktive Wissen, sondern auch die Erfahrung eben dieser ‚Doppeltheit‘, dieser notorischen Diskrepanz und des damit verbundenen Spannungsverhältnisses. Eine der Konstituenten des konjunktiven Erfahrungsraums ist somit das gemeinsam geteilte und im kollektiven Gedächtnis gespeicherte und somit auf Dauer gestellte, also perpetuierte handlungspraktische Wissen um dieses Spannungsverhältnis sowie dessen *implizite Reflexion*“ (ebd., S. 107 – Herv. i. Orig.).

Bohnsack sagt hier, dass es für Angehörige eines konjunktiven Erfahrungsraums konstitutiv ist (und das betrifft auch strukturidentische Erfahrungsräume ohne persönliche Bekanntschaften), dass sie im Rahmen einer impliziten Reflexion um die Spannung zwischen Praxis und Norm wissen. Nehmen sie also von anderen Angehörigen desselben konjunktiven Erfahrungsraums Praktiken wahr, verstehen sie diese als spannungsvoll relationiert zur je thematisch relevanten Norm. Die Frage ist nun, wie diese implizite Spannung zum Gegenstand von Metakommunikation werden kann. Bohnsack führt an dieser Stelle aus:

„Genauer betrachtet wird die Diskrepanz von Norm und Habitus dadurch erfahrbar, dass dieselbe normative Erwartung mit unterschiedlichen Praktiken verbunden sein kann, welche somit als kontingent, also als gleichermaßen möglich, erfahren werden. [...] Insofern ist ein wesentlicher Modus *praktischer Reflexion* an das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus gebunden, ist gleichsam dessen notwendige Folge, um die Situation handlungspraktisch bewältigen zu können“ (Bohnsack 2020, S. 59 – Herv. i. Orig., siehe dazu auch Bohnsack 2017, S. 107).

Damit wird nun die produktive Quelle von Differenzerfahrungen begreifbar: Angehörigen desselben Erfahrungsraumes ist es durch ihr in der impliziten Reflexion enthaltendes Verständnis der notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Habitus möglich, im Bezugspunkt zu der geteilten Normgültigkeit die Bedeutung alternativer Praktiken auf der performativen Ebene zu verstehen. Dieses Verständnis besteht darin, funktional äquivalente Variationen von Praktiken als alternative *Realisierungsversuche* der Norm anzuerkennen. Es ist die daraus folgende Reflexionsleistung, die aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie als Bezugspunkt bei der Darstellung alternativer Praktiken in den

Mittelpunkt gestellt werden kann. Führt diese zu veränderten handlungsleitenden Orientierungen, lässt sich genau diese veränderte Norm-Habitus-Relation rekonstruieren. Bohnsack betont den innovativen Charakter dieser impliziten Reflexion beim *Erkennen* von Handlungskontingenzen im Bezug zur Norm:

„Derartige in die Praxis eingelagerte und somit *implizite* oder *praktische* Reflexionen sind zugleich auch Potentiale des ‚Umbaus von Organisationen‘, weil auf diese Weise – zwangsläufig und permanent – neue Praktiken, neue Performanzen, entstehen“ (Bohnsack 2020, S. 61 – Herv. i. Orig.).

Durch die Erfahrung von Varianz ist aus dieser Perspektive überhaupt erst zu erklären, warum sich insbesondere Organisationen verändern. Kürzlich hat sich Bohnsack etwas genauer damit beschäftigt, was mit bei der Thematisierung der Norm-Habitus-Diskrepanz angestoßen wird und dafür die Ebene des ‚praktischen Erkennens‘ ausdifferenziert, „bei welcher die Praxis resp. der Habitus in seiner Diskrepanz zu den normativen Erwartungen oder auch zu Komponenten eines anderen Habitus erfahren wird und umgekehrt, sodass dies u. a. zur Modifikation des Habitus im Sinne des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne und (im organisationalen Kontext) zur konstituierenden Rahmung führen kann“ (Bohnsack 2025, S. 92 f.).

So lässt sich ein methodologisch fundierter Erklärungsansatz erarbeiten, warum bereits die Präsentation von Transkripten und Protokollen teilnehmender Beobachtung sowie Materialien der Foto- und Videografie als Reflexionsanlass funktionieren kann und warum prinzipiell das Einbringen von Interpretationen im Rahmen der Dokumentarischen Evaluationsforschung auch zu Ergebnissen führt.

Stellt man also das Erkenntnispotenzial in der Thematisierung von Norm-Habitus-Diskrepanzen in den Mittelpunkt dokumentarischer Transferbemühungen, so ergeben sich neue Entwicklungsperspektiven, die weniger machtvoll gestaltet werden können und die ggf. auch begrifflich von der Dokumentarischen Evaluationsforschung abzugrenzen wären.

## 4.2 Ansatzpunkt *peer learning*

Eine responsive Evaluationsstudie, die trotz ausbleibender methodologischer Ausarbeitungen das Prinzip der impliziten Reflexion – sozusagen beiläufig – empirisch fundiert hat, wurde von Bettina Fritzsche (2016) vorgelegt: Sie hatte im Zeitraum zwischen 2010 und 2014 eine kulturvergleichende, ethnografische Untersuchung zur Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Lernenden in zwei Grundschulen durchgeführt, davon eine in Berlin und eine in London. Im Zuge dessen zeigte sie den Beteiligten nicht nur Videomaterial der jeweils anderen

Schule, sondern lud auch einzelne Lehrkräfte dazu ein, mit ihr die andere Schule zu besuchen und dort zu hospitieren. Vor diesem Hintergrund führte sie dann Gruppendiskussionen mit den reisenden Lehrkräften durch. Fritzsche erläutert, dass gerade mit diesen Hospitationen es besonders gut möglich gewesen ist, mit den Lehrkräften über Norm-Habitus-Diskrepanzen ins Gespräch zu kommen (vgl. ebd., S. 172), was unmittelbar an die Variante 5 der Dokumentarischen Evaluationsforschung anschließt. In institutionalisierten Hospitationsnetzwerken, in denen *peer learning* zum Zwecke der Organisationsentwicklung betrieben wird (vgl. Gieske-Roland 2015; Gieske-Roland / Buhren / Rolff 2014 sowie Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ 2019), deuten sich ebenfalls Reflexionsprozesse an, die auf Norm-Habitus-Diskrepanzen basieren, was jedoch weiterer Forschung bedarf.

Gleichwohl sind solche Besuche voraussetzungsreich: Das beteiligte Personal muss freigestellt werden können und über die nötige Zeit zur Vor- und Nachbereitung verfügen. Es braucht aber auch eine gewisse Hospitationskultur: Wer noch nie eine andere Einrichtung mit dem Ziel des Lernens besucht hat oder wem es unangenehm ist, dass andere Pädagog\*innen die eigene Praxis beobachten, wird eine Weile brauchen, um sich darauf einzulassen. Hier ist es denkbar, mithilfe der Dokumentarischen Methode anzusetzen: So können die Beteiligten dazu befähigt werden, auch ohne Hospitationen und mit relativ kurzen Kennlernphasen themenzentriert in Phasen der impliziten Reflexion einzusteigen. Dies ist möglich, indem die Forschenden Abbildungen erschaffen, die Norm-Habitus-Relationen symbolisieren.

Sandra Kückler (2018) hat in ihrer anregenden Dissertation einen solchen Schritt gewagt, auch wenn sie ihr Vorgehen auf eine andere Weise reflektiert. Ihr Forschungsinteresse bestand darin, wie Sozialarbeiter\*innen in einem Hamburger Stadtteil Partizipation vor dem Hintergrund der Spannung zwischen ihrer Subjektivität und den institutionellen Rahmenbedingungen realisieren (vgl. ebd., S. 7). Ein erster Versuch scheiterte, ausgehend von ihren dokumentarischen Analysen thesenbasiert in einem Workshop die Beteiligten in einen gemeinsamen Austausch zu bekommen. Sie entschied sich daraufhin, sich nochmals intensiv mit den durchgeführten Gruppendiskussionen zu beschäftigen und stattdessen die Partizipationsverständnisse in ihrer Differenz herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 86). Dies tat sie nicht (nur) auf einer schriftlichen Ebene, sondern sie skizzierte das herausgearbeitete, auf Praktiken bezogene Partizipationsverständnis zusätzlich in Form von Schaubildern. Kückler wollte damit „mein Verständnis ihres Verständnisses“ (ebd., S. 90f.) in einer anschlussfähigen, schnell erfassbaren Form festhalten. Vor dem Hintergrund der referierten Literatur handelt es sich dabei um grafische Darstellungen von Norm-Habitus-Relationen: „Diese Orientierungsrahmen, die in dieser Arbeit als Schaubilder Partizipativer Praktiken bezeichnet werden, skizzieren die Unterschiedlichkeit der situativen Eindrücke und ermöglichen spontane Assoziationen auf der Sinnebene“ (ebd., S. 92). Es entstand nach der Vorstellung der Schaubilder eine interaktiv sehr dichte Phase des

Austausches, in der u. a. eigeninitiativ Fragen zu bestimmten partizipativen Methoden gestellt und beantwortet werden, in der Beobachtungen artikuliert und zu deren Gründen überlegt werden und in der es Überlegungen zu einer Befragung der Angebotsteilnehmer\*innen gab. Sie hat damit einen forschungsinduzierten Verständigungsprozess über Handlungsvarianz anstoßen und gleichzeitig die langwierige Phase des Kennenlernens komprimiert integrieren können. Letztlich hat Kuchler es geschafft, auf Basis von empirischem Material die jeweiligen Partizipationsverständnisse zu rekonstruieren und diese so dazustellen, dass sie für die Sozialarbeiter\*innen annehmbar und vertretbar werden konnten. Es wird möglich, die ausgebildeten Bearbeitungsweisen der Norm-Habitus-Relationen nicht als defizitär und optimierungsbedürftig, sondern wertschätzend als „kompetente Lösungen für Handlungsprobleme“ (Loos 2013, S. 361) zu sehen.

### 4.3 Ansatzpunkt Dokumentarische Beratung

Dorothea Emmerl hat mit ihrer Studie zeigen können, worauf es bei neu angebahnten Kooperationen zwischen Einrichtungen (Variante 4 in der obigen Auflistung) ankommt. Die Beteiligten müssen fortlaufend Räume und Gelegenheiten bekommen, ihre Orientierungen implizit zu artikulieren und aufeinander abzustimmen. Sofern die dafür nötigen Ressourcen vorhanden sind, kann eine gemeinsame Praxis entstehen. Diese können sie erarbeiten, ohne dass Forschende dabei sind und Rückmeldungen geben. Wenn jedoch Forschende mithilfe der Dokumentarischen Methode den Prozess fortlaufend analysieren, können diese anhand von Rahmeninkongruenzen erklären, weshalb manche Kooperationsverbünde zu keinem Ergebnis kommen.

Dieses Wissen müssen sie nicht für sich behalten. Hier geht der Vorschlag über das hinaus, was Emmerl und auch Engel in ihren Studien getan haben. Es ist denkbar, dass durch den strategischen, je spezifischen Einsatz von Interventionsmethoden diese Rahmeninkongruenzen aufgelöst oder Orientierungen stabilisiert werden können. Dies meint auch, dass die Forschenden spezifische Orientierungsänderungen bei den Beteiligten einzuleiten versuchen. Dies müssen sie nicht unbedingt selbst tun, können aber hinsichtlich der dargestellten Möglichkeiten entsprechende Anlässe arrangieren. So können die Forschenden zur Teilnahme an einer Hospitation eines bestehenden Kooperationsverbundes anregen, um Umsetzungsbeispiele kennenzulernen, in denen die Rahmeninkongruenz aufgelöst ist. Sie können auch eine Fortbildung zum Aufbau von Kooperationen vermitteln und mit den Fortbildner\*innen über die eingesetzten Materialien beraten. Es muss aber auch anerkannt werden, dass es Konstellationen gibt, in denen keine Intervention möglich ist. Wenn es – wie bei einem Beispiel von Emmerl – autoritär agierende, uneinsichtige Schulleitungen gibt, die die Kooperationsbe-

mühungen der Lehrkräfte aktiv verhindern, werden die Forscher\*innen nicht viel erreichen können.

Die Beratungsleistung kann sich jedoch auch auf ein pädagogisches Arrangement zwischen beruflichen Professionellen und ihrer Klientel beziehen, das dokumentarisch beforscht wurde. Hierbei könnte man weit weniger eng mit der Gültigkeit von Normen operieren und stattdessen dysfunktionale oder degradierende Praktiken herausarbeiten, die eine andere pädagogische Praxis notwendig machen. Ein solcher Ansatz wurde vor einigen Jahren von Fritzsche und Bohnsack (2007) in einem Kooperationsprojekt mit einer Förderschule verfolgt, bei dem laut Bericht die Projektnormen zur Bekämpfung von Rechtsextremismus weit weniger relevant waren, als dem pädagogischen Personal aufzuzeigen, wie die Jugendlichen in einer Dynamik von Exklusion und Degradierung gefangen sind – was in der weiteren Analyse als Nährboden für extremistische Einstellungen angesehen wurde. Das aktuell laufende Projekt ZuLaMu, welches Musikvereine im ländlichen Raum auf Basis dokumentarischer Forschung zu verschiedenen Themen berät, lässt sich hier ebenfalls als Beispiel anführen (vgl. Buchborn/Lessing/Bons/Becker/Hofrichter/Koch 2025).

Dieser Ansatz vereint also, dass Praxiszusammenhänge beraten werden, die existenzielle Schwierigkeiten haben, handlungspraktische Routinen und damit einen auf Dauer gestellten Erfahrungsraum aufzubauen bzw. zu erhalten. Die Überprüfung von Normabweichungen steht hier noch gar nicht auf der Tagesordnung, sondern es geht um Initialisierungs- oder Stabilisierungsmaßnahmen.

#### 4.4 Ansatzpunkt Schulung von Fortbildungspersonal

Wird konkret die Professionalisierung des Personals desselben Einrichtungstyps fokussiert, bieten sich Fortbildungen zur Überarbeitung professioneller wie organisationaler Routinen an (siehe insbesondere Thompson 2017). Die Dokumentarische Methode kann hier einen interessanten Beitrag leisten, da sie methodologisch erklären kann, welche Prozesse der Professionalisierung relevant sind (insbesondere stellvertretende Erfahrung, naturalisierte Generalisierungen, implizite Reflexion, praktisches Erkennen, s. Bohnsack 2020, 2025). Deshalb müssen die Forscher\*innen aber keineswegs selbst die Fortbildungen durchführen. Sie können hingegen die Fortbilder\*innen darin sensibilisieren, diese Lernprozesse zu fokussieren und dabei helfen, Materialien auszuwählen, die bestimmte Norm-Habitus-Diskrepanzen aufgreifen. Dieser Ansatz wurde bereits früh von Dewe (1991b) entworfen: Er setzt auf sogenannte „intermediäre Einrichtungen“ (ebd., S. 383), die die didaktische Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse übernehmen. So könnte es sich anbieten, Materialien aus vergangenen oder laufenden Forschungsprojekten als Anschauungsgegenstände in Fortbildungen zu

verwenden, da diese dann bereits dokumentarisch ausgewertet und ihre empirischen Spezifika bekannt sind.

Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist allerdings, dass zwischen dem Personal der Forschung und der Weiterbildung ein gegenseitiges Interesse an der Gegenstandsentwicklung besteht und die Rekonstruktionen der Forschenden für die Weiterbildner\*innen verständlich sowie annehmbar sind. Dass dies ein hoher Anspruch ist, zeigen die Erfahrungen von Jahr/Arend/Backhaus-Maul (2024): In unserem Projekt HAL\_T\_02 des bundesweiten Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) wurden die mit einer bestimmten didaktischen Methode – Service Learning – verbundenen Praktiken an verschiedenen Schulen und Hochschulen empirisch rekonstruiert. Das Wissen über die handlungsleitenden Orientierungen und die Beschreibung der Handlungsprobleme, die die Pädagog\*innen bearbeiten müssen, wurden dann aber nicht mit den Befragten geteilt. Vielmehr wurde mit den Stiftungen und Vereinen, die die Fortbildungen, Beratungsleistungen und auch Preisverleihungen im Feld leisten, das Gespräch gesucht. Über diese vermittelnde Instanz könne eine Weiterentwicklung des Feldes und damit auch der Pädagog\*innen geleistet werden, so ein wesentliches Ziel des Projekts. Die wiederum dokumentarische Auswertung dieser gemeinsamen Workshops zeigte dann jedoch u. a., dass die Normen des Feldes vorrangig durch ebendiese intermediären Organisationen verbreitet und verteidigt werden und die grundlegende Annahme einer notorischen Spannung von Norm und Habitus somit nicht akzeptabel war. Materialbesprechungen führten dann eher zu Aussagen des Stiftungspersonals, die die befragten Pädagog\*innen kritisierten, sich nicht an die Qualitätskriterien gehalten zu haben, als zu einer Anerkennung der Eigenlogik der Praxis. Insofern wirkten diese Zusammenkünfte vor allem normstabilisierend und nicht problematisierend bzw. perspektivenerweiternd. Für diese Art der Zusammenarbeit sind aber noch weitere Erfahrungswerte notwendig, um diese Dynamik genauer zu verstehen und ggf. anders zu gestalten.

#### **4.5 Ansatzpunkt Normenanpassung**

Die gemeinsame Arbeit zwischen Professionellen und Forschenden an einer veränderten Wahrnehmung oder Gültigkeit von Normen im Sinne von institutionellen Anforderungen an pädagogische Einrichtungen stellt wohl die radikalste Methode der forschungsbasierten Intervention dar. Sie wird notwendig, wenn aufgrund einer langfristig angespannten Lage des Ressourcenmangels in einem Feld die Norm-Habitus-Diskrepanzen offen zutage liegen. So kann durch Personalmangel, bauliche Mängel, fehlende Ausstattung oder sonstige existenzielle Belastungen von Einrichtungen und auch ihrer Umwelt jegliches professionelle Handeln unterminiert werden. Aber auch unrealistische Erwartungen können

eine Rolle spielen. Gesetzliche Ansprüche oder auch gesellschaftliche Vorstellungen dieser Praxis müssen enttäuscht werden – nicht aufgrund von Norm-Habitus-Differenzen, sondern weil es schlicht nicht möglich ist, die Erfüllung von Normen realistisch zu verfolgen. Forschende können diesen Sachverhalt mithilfe der Dokumentarischen Methode verbalisieren und in ihrer Tragweite erfassen, und zwar ohne die belasteten Professionellen in Optimierungsschleifen zu führen. Vielmehr kann gemeinsam überlegt werden, wie die Erfüllung von Normen wieder machbar erscheint: durch Umdeutung und auch Einflussnahme auf die Normen.

Ein Beispiel, bei dem eine solche Einflussnahme auf die Normen des Feldes durch die Forscher\*innen vorgenommen wurde, haben – im kleinen Rahmen – Nentwig-Gesemann, Gesemann und Walther (2020, S. 146 f.) aufgezeigt. Sie haben in ihrer Forschung die Praxis sogenannter Bildungspat\*innen rekonstruiert, dass die in der Ausbildung gesetzten Normen zu unrealistischen und konflikthafte Selbstbildern der Teilnehmenden geführt hat, was sie den pädagogisch Verantwortlichen dieses Ausbildungsprogramms deutlich gemacht haben. Infolgedessen kam es zu tiefgreifenden Anpassungsmaßnahmen bezüglich der Projektnormen, die besser zu der leistbaren Praxis der Bildungspat\*innen passten.

Betrifft dies nicht nur einzelne Einrichtungen, sondern hat eine ganze Branche von Einrichtungen unter den genannten Belastungen zu kämpfen und ist auch auf lange Sicht keine Besserung in Sicht, können diese Missstände politisch artikuliert werden, um eine Normänderung anzuregen. Es handelt sich damit um regressiv verlaufende Aggregation organisationaler Praktiken zur Einflussnahme auf die institutionellen Erwartungen dieses gesellschaftlichen Funktionsbereiches (vgl. Göhlich 2014), was hypothetisch durch Forschende (mit-)getragen werden kann, aber ebenso forschungsethische Fragen aufwirft, konkret zur Instrumentalisierbarkeit. Diese Rolle des Verbündeten ist jedoch, so sei abschließend mit Kumkar/Schimank (2025) festgehalten, in den Sozialwissenschaften nicht unbekannt.

## 5 Von der Erprobung zur Systematisierung

Wie sich konkrete Formate des Wissenstransfers konzipieren, durchführen und methodologisch rückbinden lassen können, ist auch in den Erziehungswissenschaften eine virulente Frage, wie nicht zuletzt dieser Sammelband zeigt. Die Praxeologische Wissenssoziologie kann hier eine Vorreiterstellung einnehmen, da sich aus einem reichhaltigen Fundus von Erprobung insbesondere unter dem Namen der Dokumentarischen Evaluationsforschung schöpfen lässt. Diese Bandbreite ist anerkennenswert, doch hat sich dabei auch eine Dominanz der Evaluationslogik mit gleichzeitigen Unschärfen und methodologischen Leerstellen entwickelt. Es kommt jetzt darauf an, in eine Systematisierungsphase einzusteigen: Es

muss im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie erklärt werden können, warum bestimmte Formate augenscheinlich *funktionieren*, was zu der forschungsethischen Frage führt, welche Machtverhältnisse entstanden sind. Gleichzeitig ist der Blick zu weit für Ansätze, die nicht in Praktiken des Besserwissens und der Optimierung verfallen, sondern die Varianz von Praxis als gemeinsamen Explorationsraum verstehen – eine Haltung, die tief im Selbstverständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie selbst verankert ist (vgl. Bohnsack 2017, S. 28).

## Literatur

- Althans, Birgit/Engel, Juliane (2016a): Einleitung. In: Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.): *Responsive Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–30. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_1).
- Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.) (2016b): *Responsive Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9>.
- Althans, Birgit/Engel, Juliane (2016c): Responsive Studien als ästhetische Resonanzräume. In: Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.): *Responsive Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 179–206. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_9).
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2021): Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Zala-Mezö, Enikő/Häbig, Julia/Bremm, Nina (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 217–236.
- Asbrand, Barbara/Schröder, Ute B. (2008): Evaluation zwischen Praxis und Wissenschaft. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung bei der Evaluation von Schulprojekten und im Feld Globalen Lernens. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* 31, H. 2, S. 8–14. [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10332/pdf/ZEP\\_2008\\_2\\_Asbrand\\_Schroeder\\_Evaluation\\_zwischen\\_Praxis\\_und\\_Wissenschaft.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10332/pdf/ZEP_2008_2_Asbrand_Schroeder_Evaluation_zwischen_Praxis_und_Wissenschaft.pdf) (Abfrage: 23.01.2025).
- Backhaus-Maul, Holger/Fücker, Sonja/Grimmig, Martina/Kamuf, Viktoria/Nuske, Jessica/Quent, Matthias (2024): *Forschungsbasierter Wissenstransfer: Sozialwissenschaft in und mit Gesellschaft*. In: Backhaus-Maul, Holger/Fücker, Sonja/Grimmig, Martina/Kamuf, Viktoria/Nuske, Jessica/Quent, Matthias (Hrsg.): *Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt*. Frankfurt am Main: Campus, S. 9–30. [https://doi.org/10.12907/978-3-593-45584-6\\_001](https://doi.org/10.12907/978-3-593-45584-6_001).
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1995): *Verwendungsforschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens*. In: Flick, Uwe (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 416–419.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (1989): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bergmüller-Hauptmann, Claudia/Asbrand, Barbara (2020 [2010]): *Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung*. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 103–130.
- Bloh, Thiemo (2022): *Rekonstruktive Evaluationsforschung im Kontext praxeologischer Kompetenzdiskurse. Kritische Reflexionen und konzeptionelle Überlegungen zur Dokumentarischen Evaluationsforschung*. In: *Zeitschrift für Evaluation (ZfE)* 21, H. 2, S. 193–215. <https://doi.org/10.31244/zfe.2022.02.02>.

- Bohnsack, Ralf (2016): Responsivität, Evaluation und Moderation. In: Althans, Birgit/Engel, Julia-ne (Hrsg.): *Responsive Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 137–159. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_7).
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>.
- Bohnsack, Ralf (2020 [2010]): *Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode*. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 27–66.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2025): Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In: Kramer, Rolf-Torsten/Rabe, Thorid/Wittek, Doris (Hrsg.): *Fallverstehen und Reflexivität: Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76–103. <https://doi.org/10.35468/6156-03>.
- Bohnsack, Ralf/Krüger, Heinz-Hermann (2009): *Qualitative Evaluationsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. Grundlagenforschung ‚versus‘ Anwendungsorientierung*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 10, H. 1, S. 3–7.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2009): *Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen*. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 267–284.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2020a [2010]): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2020b [2010]): *Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung*. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 13–24.
- Buchborn, Thade/Lessing, Wolfgang/Bons, Verena/Becker, Philipp/Hofrichter, Sophia/Koch, Kai (2025): *Wie können Transformationsprozesse forschend begleitet und gestaltet werden? Einblicke in eine dokumentarische Entwicklungsstudie zu Transformationsprozessen von Musikensembles von Amateur\*innen im ländlichen Raum*. In: Clausen, Bernd/Ehninger, Julia/Sachsse, Malte (Hrsg.): *45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 135–147. <https://doi.org/10.31244/9783830999188.11>.
- Dewe, Bernd (1991a): *Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Dewe, Bernd (1991b): *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens – Erwachsenenbildung als Kommunikationskanal*. In: *Communications* 16, H. 3. <https://doi.org/10.1515/comm.1991.16.3.379>.
- Dewe, Bernd (2001): *Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker: Grundlinien einer Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 2, H. 2, S. 241–263. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28002/ssoar-zbbs-2001-2-dewe-wissenschaftliche\\_beratung\\_fur\\_professionelle\\_praktiker.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28002/ssoar-zbbs-2001-2-dewe-wissenschaftliche_beratung_fur_professionelle_praktiker.pdf) (Abfrage: 15.11.2024).
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1990): *Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie*. In: Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: Technische Universität, S. 291–230.

- Eggerschwiler, Beatrice Durrer/Störkle, Mario (2016): Umgang mit Veränderungsprozessen in einer alpinen Gemeinde. In: Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.): *Responsive Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 85–102. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_4).
- Emmerl, Dorothea (2008): Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. Qualitative Evaluationsstudie eines Bildungsprogramms für Elementar- und Primarpädagoginnen. Hamburg: Dr. Kovač.
- Emmerl, Dorothea (2020 [2010]): Zwischen Programmzielen und gewachsenen Handlungspraktiken. Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte im Kooperationsprozess. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 142–159.
- Engel, Juliane (2011): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>.
- Engel, Juliane (2018): Evaluation als Methode organisationspädagogischer Praxis. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 697–707. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5\\_66](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_66).
- Fritzsche, Bettina (2016): Responsive Differenzbearbeitungen. In: Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.): *Responsive Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 161–178. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_8).
- Fritzsche, Bettina/Bohnsack, Ralf (2007): „Leben und Arbeiten in Vielfalt?“ – Zur dokumentarischen Evaluation eines Xenos-Projekts. In: Glaser, Michaela/Schuster, Silke (Hrsg.): *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen*. Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., S. 98–112.
- Gieske-Roland, Mario (2015): Das Peer Review als Verfahren der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus G. (Hrsg.): *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 108–124.
- Gieske-Roland, Mario/Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (2014): Peer Review an Schulen. Unterrichtsentwicklung durch gegenseitige Schulbesuche. Weinheim/Basel: Beltz.
- Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 65–75. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_5).
- Jahr, David (2022): Die Politik der Schulklasse. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38222-3>.
- Jahr, David/Arend, Arne/Backhaus-Maul, Holger (2024): Wissenstransfer zwischen zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen und Sozialwissenschaftler:innen – Dokumentarische Analysen eines Fachgesprächs über Service-Learning-Praxis. In: Backhaus-Maul, Holger/Fückler, Sonja/Grimmig, Martina/Kamuf, Viktoria/Nuske, Jessica/Quent, Matthias (Hrsg.): *Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt*. Frankfurt am Main: Campus, S. 273–302. [https://doi.org/10.12907/978-3-593-45584-6\\_012](https://doi.org/10.12907/978-3-593-45584-6_012).
- Kubisch, Sonja/Lamprecht, Juliane (2013): Rekonstruktive Responsivität – Zum Begriff des Wissens in der dokumentarischen Evaluationsforschung. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 301–319.
- Krähnert, Isabell/Nowak, Christine (2025): Transfer aus der Perspektive der dokumentarischen Evaluationsforschung. Vulneranz von Transferräumen und displaying expertise. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Hanssen, Kirsten (Hrsg.): *Vom Transfer zur Transformation. Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der frühen Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 200–210.
- Küchler, Sandra (2018): Partizipation als Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20830-1>.

- Kumkar, Nils/Schimank, Uwe (2025): Gesellschaftliche Polarisierungen und soziologische Positionierungen. Theoretische Reflexionen erhellenden Widerstreits. In: *Soziologie* 54, H. 1, S. 7–33. [https://soziologie.de/fileadmin/user\\_upload/zeitschrift/volltexte/KumkarSchimank\\_aus\\_Soziologie\\_1\\_2025.pdf](https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/zeitschrift/volltexte/KumkarSchimank_aus_Soziologie_1_2025.pdf) (Abfrage: 14.05.2025).
- Lamprecht, Juliane (2013): Responsive Evaluation: Partizipative Initiierung organisationalen Lernens. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hrsg.): *Organisation und Partizipation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 139–147. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_11).
- Loos, Peter (2013): Evaluation und Intervention. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 354–362. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq3c.21>.
- Luhmann, Niklas (1977 [1974]): Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften. In: Luhmann, Niklas: *Interaktion von Wissenschaft und Politik. Theoretische und praktische Probleme der anwendungsorientierten Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus, S. 16–39.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München, Teilband 1 und 2*. Frankfurt am Main: Campus, S. 2037–2047.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2020 [2010]): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 67–79.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gesemann, Frank/Walther, Bastian (2020): Bildungsbotschafter\*innen in Kita, Schule und Stadtteil. Potenziale und Herausforderungen einer niedrigschwelligen Qualifizierungsmaßnahme in Berlin. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 131–160. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31631-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31631-0_6).
- Obermeier, Carina/Tull, Marc (2016): Responsive Forschung im Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich. In: Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.): *Responsive Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 207–228. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_10).
- Pasternack, Peer (2022): Wissenschaftskommunikation, neu sortiert. Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39177-5>.
- Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (2019): Schulen lernen von Schulen. Ein Leitfaden für Peer-Reviews im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (BüZ). <https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2023/05/Schulen-lernen-von-Schulen.-Leitfaden-Peer-Reviews-sav-1.pdf> (Abfrage: 20.01.2026).
- Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 231–265. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_7).
- Thomsen, Sarah (2020): Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an? In: Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Rundel, Stefan/Thomsen, Sarah (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode. centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces)*, S. 191–206. <https://doi.org/10.21241/ssoar:70907>.
- Wingens, Matthias/Fuchs, Stephan (1989): Ist die Soziologie gesellschaftlich irrelevant? In: *Zeitschrift für Soziologie* 18, H. 3, S. 208–219. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1989-0303>.

# Autorinnen und Autoren

**Arne Arend**, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt/Institut für Pädagogik

E-Mail: arne.arend@paedagogik.uni-halle.de

Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Sozialisationsprozesse im Engagement, Selbstorganisation und Partizipation im Jugendalter, Praxeologische Erforschung von Transferaktivitäten

**Christine Beckerle**, Dr., Leibniz Universität Hannover

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Institut für Sonderpädagogik

E-Mail: christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de

Arbeitsschwerpunkte: Sprachbildung/-förderung in Kita und Grundschule, Adaptivität in der frühkindlichen Bildung, Professionalisierung (früh-)pädagogischer Fachkräfte

**Torben Bennink**, Universität Potsdam

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Kompetenzverbund lernen:digital, Arbeitsbereich Verständnis von Transfer

E-Mail: torben.bennink@uni-potsdam.de

Arbeitsschwerpunkte: Transferprozesse im Bildungssystem, Educational Governance, Digitale Transformation

**Andrea Bernholt**, Dr., IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, Evaluation des Landesprogrammes Zukunft Schule im digitalen Zeitalter Schleswig-Holstein

E-Mail: abernholt@leibniz-ipn.de

Arbeitsschwerpunkte: Evaluation und Monitoring von Schulentwicklungsprozessen, Professionelle Kompetenzen und deren Entwicklung bei (angehenden) Lehrkräften

**Anna Beutin**, DJI München

Wissenschaftliche Referentin, Projekt WiFF

E-Mail: beutin@dji.de

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Methode der Sozialforschung, empirische Erhebungen, Theorie-Praxis-Transfer, Professionalisierung und Akademisierung in der FBBE

**Kristine Blatter**, Dr., Dipl.-Psychologin, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP)

Wissenschaftliche Referentin

E-Mail: kristine.blatter@ifp.bayern.de

Arbeitsschwerpunkte: Sprachbildung und -entwicklung, Wissenstransformation in der Frühen Bildung

**Kristin Braband**, Forum Bildung Digitalisierung e. V., Berlin

Projektmitarbeiterin

E-Mail: kristin.braband@forumbd.de

Arbeitsschwerpunkte: Gestaltung von Transfer- und Austauschprozessen, Schüler:innen-Beteiligung

**Nadia Cohen**, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Informationszentrum Bildung: Deutscher Bildungsserver

E-Mail: n.cohen@dipf.de

Arbeitsschwerpunkte: Bereich Bildung Weltweit und englischsprachiger Eduserver (Bildungsserver), Bereich Bildungsforschung International und Wissenschaftliches Arbeiten (Fachportal Pädagogik/Forschungsinformationen)

**Anna Katharina Desoye**, Dr., Universität Koblenz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Koordinierungsstelle Universität – Praxis, Institut für Pädagogik, Fachbereich 1

E-Mail: desoye@uni-koblenz.de

Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Praktika, Transferforschung in der Erziehungswissenschaft, pädagogische Professionalisierung

**Tamara Diederichs**, Dr., Universität Koblenz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Weiterbildung und Genderforschung, Institut für Pädagogik, Fachbereich 1

E-Mail: diederichs@uni-koblenz.de

Arbeitsschwerpunkte: Open Science, Transfer- und Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, pädagogische Organisationsforschung

**Lisa Disep**, Dr., Verw. Prof., HAWK – Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim, Verwaltungsprofessur für Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik in der Bildungsarbeit

Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit – Kindheitspädagogik

E-Mail: [lisa.disep@hawk.de](mailto:lisa.disep@hawk.de)

Arbeitsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung in der Kindheitspädagogik, (inklusive) Bildungsprozesse in der Kindheitspädagogik und ihre Didaktik, Wissenschaft-Praxis-Transfer

**Sigrid Fahrner**, Dr., DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeitsbereichsleiterin Deutscher Bildungsserver, Informationszentrum Bildung: Deutscher Bildungsserver

E-Mail: [s.fahrner@dipf.de](mailto:s.fahrner@dipf.de)

Arbeitsschwerpunkte: Transfer in Digitalen Infrastrukturen, Infrastrukturentwicklung, Open Educational Resources, Leseförderung, Klimabildung

**Rosa Anna Ferdigg**, Goethe Universität Frankfurt am Main

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Metavorhaben Inklusive Bildung

E-Mail: [r.ferdigg@em.uni-frankfurt.de](mailto:r.ferdigg@em.uni-frankfurt.de)

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung in Kindergarten und Schule, Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule, Schulentwicklungsberatung im Rahmen von inklusiven Transformationsprozessen

**Carolyn Flerlage**, Dr., IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Abteilung Didaktik der Chemie

E-Mail: [flerlage@leipniz-ipn.de](mailto:flerlage@leipniz-ipn.de)

Arbeitsschwerpunkte: digitale Bildungsangebote, Motivation, Transferprozesse im Bildungssystem

**Claire Förster**, Dr., IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Abt. Fachbezogener Erkenntnistransfer

E-Mail: [foerster@leibniz-ipn.de](mailto:foerster@leibniz-ipn.de)

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung der Arbeitswelt, Wissenstransfer in der Digitalität, qualitative und Mixed-methods-Forschung, Ethnografie

**Milena Förster**, Hochschule Bielefeld

Fachbereich Sozialwesen

E-Mail: [milena\\_michelle.foerster@hsbi.de](mailto:milena_michelle.foerster@hsbi.de)

Arbeitsschwerpunkte: Bildung in der frühen Kindheit, Bildungsräume, Professionalisierung in der Kindheitspädagogik

**Eleonore Freier**, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Just Transition Center (JTC)/Institut für Pädagogik

E-Mail: [eleonore.freier@paedagogik.uni-halle.de](mailto:eleonore.freier@paedagogik.uni-halle.de)

Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenen- und Weiterbildung im Strukturwandel, Teilnehmendengewinnung, Weiterbildungsbeteiligung

**Lara Halbrock**, Universität Hildesheim

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Biologie & Chemie, Abteilung Chemie

E-Mail: [halbrock@uni-hildesheim.de](mailto:halbrock@uni-hildesheim.de)

Arbeitsschwerpunkte: Förderung epistemischer Urteils- und Bewertungskompetenz im Umgang mit wissenschaftsbezogener Online-Information; Lernen über Wissenschaft, Expertise und Evidenz in gesellschaftlich kontroversen Kontexten; Wissenschaft-Praxis-Transfer

**Svea Hallemann**, Dr., IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

(Stellv.) Gesamtkoordinatorin QuaMath-Programm, Abt. Fachbezogener Erkenntnistransfer und Deutsches Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik (DZLM)

E-Mail: [halleman@leipniz-ipn.de](mailto:halleman@leipniz-ipn.de)

Arbeitsschwerpunkte: systemische Forschung, Governance-Forschung, Bildung in der frühen Kindheit, Professionalisierung in der Frühpädagogik

**Franziska Heinze**, Dr., Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg

Akademische Mitarbeiterin, Fachbereich Soziale Dienstleitungen für strukturschwache Regionen

E-Mail: [Franziska.Heinze@b-tu.de](mailto:Franziska.Heinze@b-tu.de)

Arbeitsschwerpunkte: Transformation und Innovation, (inter-)organisationales Lernen, politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Nicole Hoffmann**, Prof. Dr., Universität Koblenz

Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Weiterbildung und Genderforschung, Institut für Pädagogik, Fachbereich I

E-Mail: [hoffmann@uni-koblenz.de](mailto:hoffmann@uni-koblenz.de)

Arbeitsschwerpunkte: Methoden und Medien des Lehrens und Lernens, Organisation und Management in Hochschule und Weiterbildung sowie Gender und Diversity – u. a. in historischen und forschungsmethodischen Perspektiven

**Kathrin Hormann**, Prof. Dr., HAW Kiel

Fachbereich Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik

E-Mail: [kathrin.hormann@fh-kiel.de](mailto:kathrin.hormann@fh-kiel.de)

Arbeitsschwerpunkte: Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen und kindheitspädagogischen Studiengängen, Bildungsprozesse in der Kindheitspädagogik und deren Didaktik, naturwissenschaftsbezogene Bildung im Elementarbereich, pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen (Schwerpunkt: Interaktionsgestaltung)

**Christian Jäntsches**, Dr., Berliner Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ)

Fachgruppe Wissenschaftstransfer und Kooperationen

E-Mail: [christian.jaentsch@senbjf.berlin.de](mailto:christian.jaentsch@senbjf.berlin.de)

Arbeitsschwerpunkte: Mentoring-Qualifizierung, Transfer, Kooperationen, Digitale Infrastrukturen, Inklusion

**Julia Jennek**, Dr., Universität Potsdam

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Transferstelle des Kompetenzverbund lernen:digital

E-Mail: [julia.jennek@uni-potsdam.de](mailto:julia.jennek@uni-potsdam.de)

Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Universität und Schule, Transfer, Schulpraktika, Unterrichtsvideos

**Tuğçe Kalaycı-Warnecke**, Universität Koblenz

Allgemeine Pädagogik

E-Mail: [tkalayci@uni-koblenz.de](mailto:tkalayci@uni-koblenz.de)

Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte von Bildung und Erziehung, Bildungs- und Erziehungsphilosophie, pädagogische Anthropologie, philosophische und pädagogische Zeittheorien

**Dieter Katzenbach**, Prof. Dr., Goethe Universität Frankfurt am Main

Leitung Arbeitsbereich „Inklusive Pädagogik und Didaktik bei kognitiven Beeinträchtigungen“, Institut für Sonderpädagogik, Metavorhaben Inklusive Bildung

E-Mail: [d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de](mailto:d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de)

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion in Bildung und Gemeinwesen, Zusammenhänge zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung und ihrer Störungen sowie Theorie und Praxis psychoanalytischer Pädagogik, insbesondere bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

**Ina Kaul**, Prof. Dr., Universität Kassel

Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und Bildung, Institut für Sozialwesen, Fachbereich Humanwissenschaften

E-Mail: ina.kaul@uni-kassel.de

Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Professionalisierung, Didaktik der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit, empirisch-rekonstruktive Forschungsmethoden

**Stefanie Kessler**, Prof. Dr., IU Internationale Hochschule, Campus Hannover

Professur für Soziale Arbeit

E-Mail: stefanie.kessler@iu.org

Arbeitsschwerpunkte: qualitativ rekonstruktive Forschung zum Lernen in und von Organisationen sowie politische Bildung / Demokratiebildung in der Sozialen Arbeit

**Julia Kett-Hauser**, Goethe Universität Frankfurt am Main

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Metavorhaben Inklusive Bildung

E-Mail: kett-hauser@em.uni-frankfurt.de

Arbeitsschwerpunkte: Differenzkonstruktionen in Bildungsprozessen, Inklusive Bildung, Qualitative Sozialforschung und Umgang mit (Forschungs-)Daten

**Helen Knauf**, Prof. Dr., Hochschule Bielefeld

Fachbereich Sozialwesen

E-Mail: helen.knauf@hsbi.de

Arbeitsschwerpunkte: Bildung in der frühen Kindheit, Bildungsdokumentation, Digitalität in Kindertageseinrichtungen, Bildungsräume

**Karsten König**, Prof. Dr., IU Internationale Hochschule, Campus Dresden

Professur für Soziale Arbeit

E-Mail: karsten.konig@iu.org

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehre sozialer Berufe, Lehrforschung und Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe

**Annett Kreuziger**, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Gesamtkoordinatorin QuaMath-Programm, Abt. Fachbezogener Erkenntnis-transfer und Deutsches Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik (DZLM)

E-Mail: kreuziger@leipniz-ipn.de

Arbeitsschwerpunkte: Governance-Prozesse, Bildungspolitik

**Stefanie Lenzer**, Prof. Dr., IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Abteilung Didaktik der Chemie

Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Chemie

E-Mail: lenzer@leibniz-ipn.de

Arbeitsschwerpunkte: Lehren und Lernen von Chemie mit den Querschnittsthemen Diversitätssensibilität, Digitalisierung und Wissenschafts-Praxis-Transfer

**Michael Lichtblau**, Prof. Dr., Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

Fakultät Gesundheitswesen – Kindheitspädagogik mit Schwerpunkt frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse

E-Mail: m.lichtblau@ostfalia.de

Arbeitsschwerpunkte: Interessenentwicklung von Kindern, Inklusion in Kita und Schule, Transition Kita-Schule, Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtung, Beobachtung und Förderung in der frühpädagogischen Praxis

**Steffen Loick Molina**, Prof. Dr., IU Campus Berlin

Professur für Kindheitspädagogik

E-Mail: steffen.loick-molina@iu.org

Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Kindheit und des Körpers, Geschlechtersoziologie, soziale Ungleichheit und intersektionale Ansätze

**Katja Mackowiak**, Prof. Dr., Leibniz Universität Hannover

Professorin für Sonderpädagogische Psychologie, Institut für Sonderpädagogik

E-Mail: katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungs- und Bildungsprozesse in Kita und Grundschule, adaptive Interaktionsgestaltung, Professionalisierung (früh-)pädagogischer Fachkräfte

**Vanessa Pieper**, Dr., Bergische Universität Wuppertal

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Bildungsforschung: Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung

E-Mail: pieper@uni-wuppertal.de

Arbeitsschwerpunkte: Transferprozesse im Kontext digitalisierungsbezogener Lehrkräftebildung und Schulentwicklung, Evidenzorientierung, Feedbackprozesse, Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften

**Anna Pilchowski**, DJI München

Wissenschaftliche Referentin, Projekt WiFF

E-Mail: pilchowski@dji.de

Arbeitsschwerpunkte: Empirische Erhebungen, Gesundheits- und Bewegungsförderung, Praxislernen in der Frühen Bildung, Theorie-Praxis-Transfer

**Christine Preller**, M. A., Universität Koblenz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik im Projekt „DigiKompASS – Digitale Kompetenzen aller sichtbar machen und steigern“ zur Koordination des Teilprojekts „Open Educational Resources (OER) Lab“

E-Mail: [cpreller@uni-koblenz.de](mailto:cpreller@uni-koblenz.de)

Arbeitsschwerpunkte: Open Educational Resources, offene Lizenzen, Mediendidaktik, Medienbildung

**Ulrike Preuß**, Bundesinstitut für Berufsbildung

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Querschnittsaufgaben

E-Mail: [ulrike.preuss@bibb.de](mailto:ulrike.preuss@bibb.de)

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaft-Praxis-Transfer, Berufliche Ausbildung und Prüfungen

**Marc Reid**, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Abteilung Didaktik der Physik

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

E-Mail: [reid@leibniz-ipn.de](mailto:reid@leibniz-ipn.de)

Arbeitsschwerpunkte: digital-gestützter Physikunterricht, Lehrkräfteprofessionalisierung, (Weiter-)Entwicklung digitaler Lehr-Lern-Szenarien

**Silke Rönnebeck**, Dr., IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Abteilung Didaktik der Chemie

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

E-Mail: [roennebeck@leibniz-ipn.de](mailto:roennebeck@leibniz-ipn.de)

Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Transferprozesse im Bildungssystem im Kontext der digitalen Transformation

**Hannah Rosenberg**, Dr., Universität Koblenz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenenpädagogik und Genderforschung

E-Mail: [rosenberg@uni-koblenz.de](mailto:rosenberg@uni-koblenz.de)

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Beratungsforschung, kritische Lebensereignisse als Lernanlässe (z. B. im Kontext der Kinderkurverschickung), Comics im Kontext der Erwachsenenbildung, Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung

**Lisa Sellge**, Forum Bildung Digitalisierung e. V., Berlin

Projektmitarbeiterin

E-Mail: [lisa.sellge@forumbd.de](mailto:lisa.sellge@forumbd.de)

Arbeitsschwerpunkte: Gestaltung von Transfer- und Austauschprozessen

**Regine Schelle**, Prof. Dr., Hochschule München  
Fakultät II für angewandte Sozialwissenschaften  
E-Mail: regine.schelle@hm.edu

Arbeitsschwerpunkte: Wissenstransformation in der Frühen Bildung, Inklusion, Didaktik der Frühpädagogik, Qualität in der Kinder- und Jugendhilfe

**Franz-Josef Schmitt**, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Leitung Fortgeschrittenenpraktikum, Naturwissenschaftliche Fakultät II – Chemie, Physik und Mathematik, Institut für Physik: Fortgeschrittenenpraktikum  
E-Mail: franz-josef.schmitt@physik.uni-halle.de

Arbeitsschwerpunkte: Fortgeschrittenenpraktikum Physik, Schülerlabor, Wissenschaftskommunikation, Fluoreszenzspektroskopie, Photosyntheseforschung

**Claudia Schomaker**, Prof. Dr., Leibniz Universität Hannover  
Professorin für Sachunterricht und Inklusive Didaktik, Institut für Sonderpädagogik  
E-Mail: claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

Arbeitsschwerpunkte: Sachlernen/Sachbildung im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, phänomenografische Zugänge zu den Vorstellungen von Kindern, Lernen in Lernwerkstätten im Kontext der Hochschulbildung

**Maria Stimm**, Univ.-Prof. Dr., Universität Graz  
Professur für Erwachsenen- und Weiterbildung, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Fachbereich Erwachsenen- und Weiterbildung  
E-Mail: maria.stimm@uni-graz.at

Arbeitsschwerpunkte: Lernen Erwachsener, Programmplanung und Angebotskommunikation, Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Vermittlung von Wissen und Wissenschaftskommunikation

**Alica Strecker**, Universität Siegen  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät II: Bildung • Architektur • Künste, DFG-Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“  
E-Mail: alica.strecker@uni-siegen.de

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion in Schule, Schulentwicklung, inklusive Transformationsprozesse in Schule, Schulische Teilhabeassistenz

**Michael Urban**, Prof. Dr., Goethe Universität Frankfurt am Main  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehung und Bildung im Kontext sozialer Marginalisierung, Institut für Sonderpädagogik, Metavorhaben Inklusive Bildung  
E-Mail: m.urban@em.uni-frankfurt.de

Arbeitsschwerpunkte: Sonder- und Inklusionspädagogik

**Stefanie Velten**, Bundesinstitut für Berufsbildung

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Kompetenzentwicklung

E-Mail: velten@bibb.de

Arbeitsschwerpunkte: berufliche Kompetenzdiagnostik, überfachliche Kompetenzen, Wissenschaft-Praxis-Transfer

**Heike Wadepohl**, Dr., Leibniz Universität Hannover

Akademische Rätin a. Z.

Institut für Sonderpädagogik

E-Mail: heike.wadepohl@ifs.uni-hannover.de

Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern, (Interaktions-)Qualität, (kognitive) Bildung in der frühen Kindheit, Professionalisierung (früh-)pädagogischer Fachkräfte