pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Diederichs, Tamara [Hrsg.]; Desoye, Anna Katharina [Hrsg.]

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 310 S.

Quellenangabe/ Reference:
Diederichs, Tamara [Hrsg.]; Desoye, Anna Katharina [Hrsg.]: Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 310 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291442 - DOI: 10.25656/01:29144

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291442
https://doi.org/10.25656/01:29144

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Tamara Diederichs |
Anna Katharina Desoye (Hrsg.)

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Zwischen Wissenschaft und Praxis

BELTZ JUVENTA

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

Tamara Diederichs |
Anna Katharina Desoye (Hrsg.)

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Zwischen Wissenschaft und Praxis

BELTZ JUVENTA

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/deed.de legalcode. 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.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6979-2 Print
ISBN 978-3-7799-6980-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung 9

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft
Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye 11

I Deutungen

Mehr als ein ‚Ortswechsel' …
Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers
Nicole Hoffmann 26

Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer
in der Erziehungswissenschaft
Maria Kondratjuk 33

Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales
Lernen in der Organisationspädagogik
Miriam Voigt, Inka Engel, Henning Pätzold 45

Wissen und Können in Bewegung.
Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der
pädagogischen Professionalität
Julia Schütz 55

II Verhältnisse

Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation im
Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Lehrer:innen,
Student:innen und Wissenschaftler:innen
*René Breiwe, Jessica Bau, Gabriele Buchenthal, Lucas Jachens,
Anke B. Liegmann, Berit Michel* 66

Auf dem Weg zur selbstorganisierten Kita.
Zur Begleitung von Lernprozessen als Transfervorhaben im Kontext
eines organisationspädagogischen Beratungsprojektes
Maike Tobies-Jungenkrüger, Anja Mensching 77

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
Katrin Lattner, Beatrice Rupprecht 92

Die vernachlässigte Praxis? Landesinstitute als Schnittstellenakteur
Arne Düllberg, Vera Eberl, Veronika Manitius 106

Vom Wissen zum Handeln. Was Transfer voranbringt
Beatrix Sieben, Martin Görlitz, Felix Schaaf 120

Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung
Franziska Heinze 134

III Bedeutungen

Theorie-Praxis-Transfer als Einbahnstraße im Studium?
Potenziale und Grenzen wechselseitiger Transfererfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Studium für die Entwicklung pädagogischer Professionalität
Murielle Monique Orsina Paganetti 148

Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung.
Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lernprozessen berufserfahrener Studierender
Elise Glaß 160

Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit?
Eine Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium
Michael Görtler, Gabriele Taube, Nurdin Thielemann 173

IV Impulse

Transfer durch OER?
Perspektiven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab
Jens Oliver Krüger, Christine Preller 186

Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis
Svenja Garbade, Katja Zehbe 198

Implementierung kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation in Hochschuldidaktik. Anregungen und Möglichkeiten
Vanessa Marina Dresbach 212

Zum Transfer von Erkenntnissen Forschenden Lernens zwischen Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung.
Eine explorative Studie zur Rezeption auf Schulseite
Ingrid Kunze, Monika Fiegert, Frauke Milius, Marcel Veber, Sonja Nonte 224

„Also das ist ganz wesentlich […], dass man im Studium die Möglichkeit hat, sich da so ein bisschen auszuprobieren […]."
Labore als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung?
Anna Hartenstein, Mandy Schiefner-Rohs 238

Transfer- und Transformationspotenziale von Schulübernahmen für die Lehrer/-innenbildung am Beispiel des Projekts *Studierende machen Schule!*
Markus Janssen, Thomas Wiedenhorn 250

Gemeinsam für den Beruf lernen.
Studierende der Wirtschaftspädagogik unterstützen Auszubildende mit Fluchthintergrund
Elisabeth Maué, Stephan Schumann 262

Alle Klarheiten beseitigt?
Der Studierendenkongress und die Bundesfachschaftentagung als studentische Transferräume
Karina Korneli, Bente Henrike Bartels 277

V Grenzen

Grenzbereiche und unaufhebbare strukturelle Differenzen von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft
Imke Kollmer 290

Autorinnen und Autoren 303

Danksagung

Zunächst möchten wir uns bedanken für die vielen Einreichungen zu unserem CfP sowie der Studi-Challenge. Das überwältigende Interesse an dem Sammelband *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* mitzuwirken, verstehen wir als ein Zeichen, dass das Thema des Transfers auch in unserer Disziplin an vielen Stellen bearbeitet wird.

Für das Gelingen dieses Bandes ist vor allem den Autorinnen und Autoren zu danken, die sich darauf eingelassen haben, auf verschiedensten Wegen und von unterschiedlichen Positionen und Perspektiven auf Transfer und Transferprozesse in Erziehungswissenschaft und Pädagogik zu blicken.

Insbesondere möchten wir uns beim Verlag Beltz Juventa und speziell bei Frank Engelhardt bedanken, der die Idee des Sammelbandes von Beginn an gefördert und damit auch zu seiner Realisierung beigetragen hat. Zudem möchten wir Svenja Dilger danken, die alle Beiträge lektoriert und uns bei dem Prozess der Publikation begleitet hat.

Unser Dank gilt des weiteren Daniel Schaefer, der uns maßgeblich bei der Zusammenstellung und Anfertigung des Manuskriptes unterstützt hat.

Ferner möchten wir Prof. Dr. Nicole Hoffmann für ihre Beratung, ihr Vertrauen und den Freiraum danken, der es uns ermöglicht hat, den Band als Projekt umzusetzen.

Zuletzt möchten wir uns bei der Bibliothek der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz) bedanken sowie bei allen Autorinnen und Autoren, die die Veröffentlichung des Bandes im Open-Access finanziell realisiert haben.

Tamara Diederichs und Anna Katharina Desoye
Koblenz, Oktober 2022

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye

Wissen und dessen Herstellung kommen in der Gesellschaft eine hohe Bedeutung zu. Im Zuge dessen haben auch Transferprozesse einen beachtlichen Stellenwert erhalten. Für die Pädagogik und Erziehungswissenschaft stellt sich dabei die Frage, wie sich Transferaufgaben und Aktivitäten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Besonderheiten betrachten lassen. Diese Kernfrage stellt den Anlass des Sammelbandes *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* dar. Der Sammelband eröffnet einen Ort der Reflexion und ermöglicht ein Nachdenken über das Verhältnis von Wissenschaft, Praxis und Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft.

Eine eigenständige Debatte um den Transferbegriff in der Erziehungswissenschaft lässt sich als deutlich spärlich beschreiben (vgl. *Görtler/Taube/Thielemann*[1]). Zwar taucht Transfer immer wieder als Thema in einer Fülle[2] unterschiedlicher Beiträge auf (vgl. beispielhaft Altrichter 2020; Dackweiler/Schäfer 2020; Thiel/Rott 2022), eine aufeinander bezogene erziehungswissenschaftliche Debatte, welche den Transfergedanken in den Fokus rückt, steht allerdings noch aus.[3] Dabei lässt sich diese Thematik nicht als grundlegend neu beschreiben. Transfer taucht immer wieder verwoben in unterschiedlichen Debatten auf. Zum Beispiel ist die Frage des Transfers auch genuin in das Verhältnis von Theorie und Praxis eingelagert und mit Fragen zu Profession und Disziplin verbunden (vgl. *Kollmer*). Dabei stellt sich auch die Frage, in welchem Verhältnis Wissenschaft und Praxis stehen und welche Ausdeutungen aus unterschiedlichen Sichten zur Verfügung stehen (vgl. *Hoffmann*; *Kondratjuk*). Ferner wird das Thema

1 Verweise auf Beiträge aus diesem Band sind im Text *kursiv* hervorgehoben.

2 Ein Blick in die Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik bestätigt diesen Eindruck (siehe hierzu *Hoffmann* in diesem Band).

3 Erste systematische Auseinandersetzungen, die das Transferthema fernab von Lernübertragungen im klassischen Schulkontext aufgreifen (siehe hierzu *Krüger/Preller*) und vor dem Hintergrund *aktueller* Debatten diskutieren, finden sich im Themenschwerpunkt der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Heft 1/2010) – Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft –, der Zeitschrift Die Deutsche Schule (Heft 3/2019) – mit dem Themenschwerpunkt Wissenstransfer und Implementation – sowie in dem Sammelband von Gerald Moll und Julia Schütz (2021) – Wissenstransfer-Komplexitätsreduktion Design.

in Debatten der Verwendungsforschung mitgedacht und damit auch an Fragen der Nützlichkeit und Nutzbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens angeschlossen (vgl. *Lattner/Rupprecht; Schütz*). Darüber hinaus zeigt sich die Bedeutung von Transferprozessen auch in Diskursen zur pädagogischen Professionalität und Professionalisierung, welche eng verbunden sind mit Transferprozessen im oder auch nach dem Studium (vgl. *Glaß*; *Korneli/Bartels*; *Paganetti*). Insbesondere mit Blick auf das Studium ist Transfer verbunden mit der Frage, wie im Studium die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen ist. In der Debatte lassen sich sowohl grundlegende Überlegungen zum Theorie-Praxis-Transfer verorten als auch zu Transferformaten, die mit Lehrformaten im Kontext der Hochschuldidaktik in Verbindung stehen (vgl. *Dresbach*; *Görtler/Taube/Thielemann*; *Hartenstein/Schiefner-Rohs; Janssen/Wiedenhorn; Kunze/Fiegert/Milius/Veber/Nonte; Maué/Schumann*). Dabei lässt sich Transfer nicht nur im Kontext der Hochschullehre verorten, sondern verbindet unter dem Stichwort ‚Third Mission' auch Forschung mit der Anforderung, in den Austausch zu gehen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen und dafür auch unterschiedliche Formate wie die Bereitstellung von Wissen, Kooperationen oder auch Beratungsleistungen heranzuziehen (vgl. *Breiwe/Bau/Buchenthal/Jachens/Liegmann/Michel; Düllberg/Eberl/Manitius; Garbade/Zehbe; Krüger/Preller*; *Tobies-Jungenkrüger/Mensching; Voigt/Engel/Pätzold; Sieben/Görlitz/Schaaf*).

Der vorliegenden Einleitung kommt dabei die Funktion zu, den Auftakt des Sammelbandes zu bilden. Dies erfolgt im Folgenden anhand einiger Schlaglichter zu Transfer in Pädagogik und Erzieungswissenschaft, welche argumentativ auf die Beiträge des Sammelbandes zurückgreifen.

1 Transfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis

In den Debatten um das eigene Selbstverständnis der Disziplin wird die Erziehungswissenschaft zum Beispiel mit Fragen zu ihrer Praxisnähe sowie ihrer Wissenschaftlichkeit konfrontiert. Die Erziehungswissenschaft mit ihren multiplen Selbstverständnissen wird so auch als eine praktische Wissenschaft verhandelt, der bereits ein spezifisches Verhältnis von Theorie und Praxis innewohnt. Die Verwobenheit des Theorie-Praxis-Verhältnisses mit Fragen rund um Transferprozesse beschreibt *Julia Schütz* in ihrem Beitrag *Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität* in diesem Band wie folgt:

> „Die Fragen, wie das wissenschaftliche Wissen erarbeitet wird, welchen Einfluss und welchen Stellenwert die pädagogische Praxis in diesem Geschehen einnimmt, wie und durch wen wissenschaftliches Wissen in die pädagogische Praxis gelangt und welche Erwartungen die Bildungsakteur:innen an die Wissenschaft formulieren, formen den

erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Transfer, also zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis." (*Schütz*)

Transfer lässt sich also als eingelagert in das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis bzw. von Theorie und Praxis verstehen. *Anna Hartenstein* und *Mandy Schiefner-Rohs* weisen in ihrem Beitrag unter dem Titel *„Also das ist ganz wesentlich […], dass man im Studium die Möglichkeit hat, sich da so ein bisschen auszuprobieren […]." Labore als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung?* darauf hin, dass diesem Verhältnis von Theorie und Praxis eine Dualität innewohnt. Sie führen hierzu weiter aus: „Obwohl in der Beschreibung des *Theorie-Praxis-Verhältnisses* eher ein Verständnis angelegt ist, die Begriffe aufeinander zu beziehen, werden sie häufig als Gegensatzpaar diskutiert und gegenseitig in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit abgewertet". Das Zusammenführen von Theorie und Praxis lässt sich vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Eigenlogik als problematisch beschreiben, sodass Fragen nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis sich auch zu Fragen nach dem Theorie-Praxis-Problem umformulieren lassen. *Imke Kollmer* argumentiert in ihrem Beitrag *Grenzbereiche und unaufhebbare strukturelle Differenzen von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft*, dass eine Vermittlung von zwei „kaum vermittelbaren Positionen von Praxis und Theorie nicht widerspruchsfrei möglich" scheint. Das Verhältnis von Theorie und Praxis lässt sich daher auch als Spannungsfeld beschreiben, in dem Transfer eingelagert ist (vgl. *Görtler/Taube/Thielemann; Kollmer*).

2 Transfer als Übertragungs- und Verständigungsprozess

Wie lässt sich dabei in Erziehungswissenschaft und Pädagogik Transfer aus einer genuin erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Perspektive verhandeln? Ihre grundlegenden Erkenntnisinteressen oder auch Ziele und praktische Bestrebungen sind bereits immanent aufeinander verwiesen, im Sinne von Fragen und Möglichkeiten von (Lern- und Wissens-)Transfer.

Welches Verständnis lässt sich finden? *Maria Kondratjuk* verweist in ihrem Beitrag *Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft* unter anderem mit Bezug auf Thompson (2017), Engel (2016), Dewe (2006) und Hof (2003) darauf, dass Wissen und Gelerntes zu transferieren, es in andere Kontexte zu vermitteln, zu übersetzen, grundlegend in der Erziehungswissenschaft bearbeitet wird. So ließe sich erwarten, dass Transfer insbesondere erziehungswissenschaftlich bereits ausgedeutet ist. Bei der Betrachtung des Transferbegriffs zeigt sich, dass dieser je nach Kontext unterschiedlich verwendet wird. *Nicole Hoffmann* macht in ihrem Beitrag *Mehr als ein ‚Ortswechsel' … Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers* vor dem Hintergrund unter-

schiedlicher Metaphern und Analogien darauf aufmerksam, dass „begrifflicher bzw. konzeptueller Wandel, Dynamik und Vielfalt auch im Kontext des Transfer-Verständnisses nicht verwundern" können, da „die (Bildungs-)Wissenschaft und ihr Verhältnis zur Gesellschaft, deren Teil sie gleichzeitig ist, ihre Geschichte haben".

Innerhalb dieser bestehenden Facetten des Transferbegriffs fasst Erziehungswissenschaft Transfer auch als Übertragungsprozess. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses bringt der Wunsch nach Transfer auch die Anforderung mit sich, wissenschaftliche Überlegungen, Diskussionen und Erkenntnisse der breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Im Fokus stehen dabei insbesondere Fragen der Übertragung „wissenschaftlich generierten (Innovations-)Wissens in die pädagogische Praxis" (Kremer 2003, S. 71 zit. n. *Lattner/Rupprecht*). *Katrin Lattner und Beatrice Rupprecht* verweisen in ihrem Beitrag *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* darauf, dass es auf der Seite der Wissenschaft insbesondere um die Bereitstellung dieses Wissens geht. Dies bringt auch die Anforderungen an die Aufarbeitung des Wissens mit sich, damit die pädagogische Praxis auf das Wissen zurückgreifen kann und dies anwenden und verwenden kann. Zugänglichkeit und Aufbereitung dieses Wissens für in pädagogischen Feldern Handelnde sollten auch als Anliegen erziehungswissenschaftlichen Nachdenkens über Transfer gesehen werden (vgl. *Lattner/Rupprecht*). Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse soll dabei insbesondere einen Beitrag leisten, die Handlungsfähigkeit in der pädagogischen Praxis zu stärken (vgl. *Schütz*) oder auch Innovationen aufzugreifen (vgl. *Kunze et al.*). *Ingrid Kunze, Monika Fiegert, Frauke Milius, Marcel Veber* und *Sonja Nonte* machen in ihrem Beitrag *Zum Transfer von Erkenntnissen Forschenden Lernens zwischen Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung. Eine explorative Studie zur Rezeption auf Schulseite* deutlich, dass immer noch eine gewisse Ungewissheit vorherrscht, inwiefern eine tatsächliche Übertragung und Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis stattfindet.

Transferprozesse lassen sich jedoch nicht nur im Sinne einer Übertragung und Verbreitung begreifen. 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 (vgl. *Breiwe et al.; Düllberg/Eberl/Manitius*; *Kondratjuk)*. Es gilt im Transfer, unterschiedliche Varianten gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion über solche Begegnungs- und Dialogprozesse über ein „sich in Beziehung setzen" (*Kondratjuk*) zu vermitteln und zu übersetzen, vor dem Hintergrund des Bewusstseins, dass in diesen Prozessen etwas Neues konstruiert wird. *René Breiwe, Jessica Bau, Gabriele Buchenthal, Lucas Jachens, Anke B. Liegmann und Berit Michel* beschreiben in ihrem Beitrag *Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation*

im Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Lehrer:innen, Student:innen und Wissenschaftler:innen diesen Prozess als Professionalisierungsprozess. Dies lässt sich so verstehen, dass alle Beteiligten ihre Expertise oder auch ihre eigene gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion (vgl. *Kondratjuk*), „mit einbringen und mit- und aneinander ihre jeweiligen Wissensbestände im Sinne eines Professionalisierungsprozesseses weiterentwickeln" (*Breiwe et al.*). Theorie wird diesem Verständnis nach nicht einfach in die Praxis übertragen und auch nicht Praxis in die Theorie. In der Begegnung im Transfer zweier kaum vermittelbarer Positionen (vgl. *Kollmer*) entsteht etwas Neues. Die Entstehung von Neuem in diesem Prozess kann dabei aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive als Lernprozess verstanden werden, der sich über mehrere Ebenen vollzieht (vgl. *Heinze; Voigt/Engel/Pätzold*). *Franziska Heinze* beschreibt in ihrem Beitrag *Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung*, dass „jedes Aufgreifen des Transferimpulses als ein Aneignungs- und Adaptionsprozess auf der Ebene des Individuums und der Ebene der Organisation (hier: der Hochschule u. Ä.) zu betrachten [ist, T.D/A.D]. Dies bringt zugleich eine Transformation des Transferimpulses mit sich, da dieser nicht einfach übernommen werden kann, sondern notwendigerweise Variationen durchlaufen muss, die eine Passung zu den individuellen bzw. organisationalen Kontextbedingungen vor Ort ermöglichen" (*Heinze*).

3 Professionalisierung als Transfer

Professionalisierung als disziplinärer Aspekt, wie auch als subjektiv professioneller Aspekt, beinhaltet vielerlei Bezüge zu Transfer für die Erziehungswissenschaft. Lebenslange Professionalisierungsprozesse begleiten bzw. folgen dabei – häufig – auf ein erziehungswissenschaftliches Studium, welches mit hochschuldidaktischen Fragen der Lehre verknüpft ist. Die lebenslange Bedeutung der Bezüge zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen fordert die Erziehungswissenschaft und Pädagogik in doppeltem Sinne. Die Transferbezüge sind in Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals – sowohl als Anforderung für Professionalitätsentwicklung als auch als (erziehungs-)wissenschaftlich relevante Stelle – auszumachen. Transferprozesse sind eingelagert in Professionalisierung der pädagogisch Tätigen (vgl. *Heinze*) bzw. liegt „in der Professionalität der pädagogisch Tätigen – auf der Basis eines reflexiven Mechanismus – […] der eigentliche Transfer verortet" (*Schütz*). Aus- und Weiterbildung lassen sich so auch als Ort der Dissemination wissenschaftlichen und praktischen Wissens verstehen. Dazu muss die Frage geklärt werden, „wie sich Erziehungswissenschaft respektive wissenschaftliches Wissen zum praktischen Handeln verhält" (*Schütz*).

Eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft besteht darin, dass in Professionalisierungsprozessen, anders als vielleicht in anderen Disziplinen, neben Wissen und Können eine sogenannte pädagogische Haltung ausgebildet wird (vgl. *Görtler/Taube/Thielemann*; *Korneli/Bartels*). Wenn Transfer jedoch in pädagogischem bzw. erziehungswissenschaftlichem professionellen Handeln an einzelne Professionalitäten von beruflich Handelnden geknüpft ist, gerät der Blick auf die Professionalisierung im Sinne der (Aus-)Bildung und der Aktualisierung von Wissen und lebenslangen Lernprozessen somit auch in besonderer Weise für die Disziplin in den Blick. Insofern ist die Leerstelle bedeutsam, dass der „Übergang von berufspraktischem Wissen in professionelles Wissen im Sinne eines *Lernprozesses* [als, T.D/A.D] weitgehend unerforscht" (*Glaß*) ist. Die für Professionelle kennzeichnenden Reflexionsprozesse begleiten die Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in praktischen Einsatz, wenn die Handelnden als „Nichtwissenschaftler:innen […] wissenschaftliche Perspektiven in ihrem Bewusstsein und in ihren Handlungsroutinen gewissermaßen inkorporieren" (*Schütz*). Diese Begegnungen und das sich zu Eigen machen sind als subjektive Elemente zwar an einzelne Professionelle gebunden, jedoch sind damit auch Fragen verbunden, die als Übertragungs- oder Verbreitungsfragen auch als Fragen des erziehungswissenschaftlichen Transfers begriffen werden können. Dabei lässt sich Transfer auch in umgekehrte Richtung denken, indem auch wissenschaftlich Handelnde durch Reflexion „das Wissen und Können der Praktiker:innen gleichwertig im Transfer berücksichtigt" (*Schütz*) wissen sollten.

4 Studierende im Fokus von Transferbemühungen

Studierende der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft stehen für Transferbemühungen in mehrerer Weise im Fokus und nehmen entsprechend eine besondere Schlüsselrolle ein: Sie sind als spätere Berufstätige bereits im Studium adressiert, wissenschaftliches Wissen aufzunehmen, sie sollen gleichzeitig auch als spätere Professionelle befähigt werden, weiterhin auf wissenschaftliches – und stets neues – Wissen zu rekurrieren sowie sind auch sie – während Praxisphasen, Nebenjobs oder im Ehrenamt – bereits während des Studiums mit Transfer befasst (vgl. *Glaß; Korneli/Bartels*; *Paganetti*). Weiterhin sind sie selbst als Bindeglied und Brücke zu verstehen (vgl. *Breiwe et al.*) zwischen wissenschaftlichem Wissen, welches sie sich im Studium aneignen, und ihrer je individuellen pädagogischen Professionalisierung, deren Auftakt häufig das Studium bildet. Studierende sind daher von Beginn an Transferanforderungen ausgesetzt. *Karina Korneli* und *Bente Henrike Bartels* machen in ihrem Beitrag *Alle Klarheiten beseitigt? Der Studierendenkongress und die Bundesfachschaftentagung als studentische Transferräume* darauf aufmerksam:

> „Das Besondere am Studierendenstatus ganz grundsätzlich ist […], dass sich junge Menschen während ihres Studiums als Phase der Aneignung und Reflexion von (Fach-)Wissen quasi per Definition in einem konstanten Transitionsprozess befinden: Sie übertragen universitäres Wissen in ihr Welt- und Selbstbild, entwickeln sich durch diesen Transfer selbst zu (Erziehungs-)Wissenschaftler*innen und konstituieren sich bspw. als perspektivisch pädagogisch Tätige. Sie erarbeiten vor dem Hintergrund eines fachspezifischen Selbstverständnisses ihre eigene erziehungswissenschaftliche Position in bestehenden gesellschaftlichen Zusammenhängen." (*Korneli/Bartels*)

Murielle Monique Orsina Paganetti verweist in ihrem Beitrag *Theorie-Praxis-Transfer als Einbahnstraße im Studium? Potenziale und Grenzen wechselseitiger Transfererfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Studium für die Entwicklung pädagogischer Professionalität* auf die Bedeutsamkeit,

> „Studierende bereits während des Studiums einerseits für die Relevanz theoretischen Wissens zur Entwicklung pädagogischer Professionalität zu sensibilisieren und andererseits in der Ausbildung einer reflexiven Haltung zu unterstützen, um sie zu einem gewinnbringenden Umgang mit wechselseitigen, die Professionalisierungsräume von Studium und Handlungspraxis verbindenden, Transfererfahrungen zu befähigen." (*Paganetti*)

Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen und vor dem Hintergrund dieser Welten eine eigene Haltung (vgl. *Görtler/Taube/Thielemann*) zu entwickeln, lässt sich als eingelagert in Professionalisierungsprozesse begreifen. Professionalisierung kann dabei unter anderem als kreativer Umgang mit unvorhersehbaren Situationen verstanden werden (*Janssen/Wiederhorn*). Professionalität muss „zwischen Theorie und Praxis gelehrt und gelernt werden", um dadurch in der Lage zu sein, fachlich reflexiv begründet vor dem Hintergrund von „Komplexität, Unsicherheit und Risiko" (*Görtler/Taube/Thielemann)* zu handeln.

Studierende lassen sich als heterogene Akteur*innengruppe beschreiben, die sich durch das Streben nach Professionalisierung und größerer Handlungsfähigkeit kennzeichnen lässt. Theorie und Praxis in Professionalisierungsprozessen zu verzahnen stellt jedoch für Studierende immer wieder eine komplexe Anforderung dar. Während im Studium auch Studierende mit wenig oder keiner Berufserfahrung anzutreffen sind, die im Theorie-Praxis-Transfer dem Problem begegnen, Theorien in die Praxis umzusetzen und daher „der Wunsch nach Transfer von Theorie in die Praxis" (*Dresbach*) sich als eine Erwartung auf Seite der Studierenden an hochschulische Lernsettings wahrnehmen lässt, bringen zum Beispiel im berufsbegleitenden Studium Studierende bereits (Praxis-)Erfahrung mit. *Elise Glaß* weist mit ihrem Beitrag *Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung – Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lern-*

prozessen berufserfahrener Studierender darauf hin, dass für Transfer an Hochschulen auch der „Einbezug bereits vorhandenen Praxiswissens und -erfahrungen von Studierenden, deren Potenziale für den Transfer" (*Glaß*) verstärkt werden könnte. Dies sowie die Praxiserfahrungen während des Studiums (vgl. *Paganetti*), können auch für die Hochschuldidaktik als Anstoß verstanden werden, die hier schlummernden studentischen Transferpotenziale in erziehungswissenschaftliche Transferüberlegungen einzubinden. Neben dem Potenzial, welches berufserfahrene Studierende mit sich bringen, weisen *Michael Görtler, Gabriele Taube* und *Nurdin Thielemann* in ihrem Beitrag *Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit? Eine Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium* darauf hin, dass das bereits erworbene praxisorientierte Wissen jedoch auch dem systematischen Verstehen im Weg stehen kann. Einblicke in Theorie und Praxis werden je nach Bezugssystem als problematisch beschrieben. Der Theorie- und Praxis-Transfer lässt sich somit im Kontext von Professionalisierungsprozessen als Herausforderung wahrnehmen, der zwar gewünscht, aber in der Umsetzung auch von Studierenden problematisiert wird (vgl. *Görtler/Taube/Thielemann*). Um dem zu begegnen, organisieren sich Studierende auch partizipativ ihre Transferräume selbst. Der Studierendenkongress und die Bundesfachschaftentagung lassen sich als spezifische studentische hierarchiearme Transferräume beschreiben, die studentischen Austausch anregen und die Ausbildung einer erziehungswissenschaftlichen Identität unterstützen (*Korneli/Bartels*).

5 Transfer und hochschuldidaktische Überlegungen

Fragen von Transfer sind im Kontext der Professionalisierung und des Studiums auch eng verbunden mit der Aufgabe der Lehre. Insbesondere im Kontext der Hochschuldidaktik zeigen sich vermehrt Aspekte, welche studentische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Transferprozesse bereits mitberücksichtigen. In der Hochschuldidaktik lassen sich unterschiedliche Lernarrangements auffinden, welche versuchen, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Exemplarisch sei hier auf Praktika, Workshops, (Lern-)Werkstätten, Research Learning Communities, Labore, Tutorien, Exkursionen oder auch weitere Formen Forschenden Lernens verwiesen, die als Lehrformate didaktisch Transferprozesse integrieren (vgl. *Breiwe et al*; *Hartenstein/Schiefner-Rohs*; *Paganetti*; *Kunze et al.*). Hochschuldidaktische Lerngelegenheiten können sich auch eng an „realen beruflichen Herausforderungen" (*Janssen/Wiedenhorn*) anlehnen. *Markus Janssen* und *Thomas Wiedenhorn* verdeutlichen dies in ihrem Beitrag zu *Transfer- und Transformationspotenzialen von Schulübernahmen für die Lehrer/-innenbildung am Beispiel des Projekts Studierende machen Schule*! Mit dem Einbezug von Schule reicht die didaktische Funktion der Lehre in den gesellschaftlichen Raum hinein. Dies zeigt sich ebenfalls, wenn *Elisabeth Maué* und *Stephan*

Schumann in ihrem Beitrag *Gemeinsam für den Beruf lernen. Studierende der Wirtschaftspädagogik unterstützen Auszubildende mit Fluchthintergrund* ein Konzept des Service Learnings vorstellen, welches als curricular eingebundener „Teil eines innovativen Lehr-Lern-Formats" (*Maué/Schumann*) konzipiert ist und auf der Bearbeitung eines gesellschaftlichen Anliegens in Zusammenarbeit mit weiteren gesellschaftlichen Akteur*innen aufbaut. Bezüge der Hochschullehre zu gesellschaftlichen Fragen bieten sich weiterhin auch durch Technologien und das Web 2.0 an. Neuere Formate wie Podcasts, Twitter oder auch Science Slams können in der Lehre Einsatz finden als Teil von Wissenschaftskommunikation, worauf *Vanessa Dresbach* in ihrem Beitrag *Implementierung kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation in Hochschuldidaktik. Anregungen und Möglichkeiten* verweist.

6 Transfer im Kontext von Gesellschaft

Seit einigen Jahren wird neben Lehre und Forschung auch Transfer als dritte Aufgabe der Hochschule[4] beschrieben. Transfer als Aufgabe soll den Austausch und Dialog zwischen Hochschule und Umwelt ermöglichen. Dadurch soll nicht nur ein Mehrwert für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklungen generiert werden, sondern ebenfalls für die Hochschulen selbst (vgl. Wissenschaftsrat 2016). Transfer verweist dabei insbesondere auf die Aufgabe und Anforderung an die Hochschule und ihrer (wissenschaftlichen) Beteiligung, um unter anderem auch gesellschaftliche Entwicklungen zu unterstützen (vgl. *Tobies-Jungenkrüger/Mensching*). Im Kontext von Transfer als ‚Third Mission' der Hochschule, wird der Anspruch erhoben, „dass Wissenschaft sowohl Wissen in die Lehre als auch in die konkreten praktischen Handlungsfelder, auf die sie sich selbst bezieht, einspeist" (*Garbade/Zehbe*). Pädagogik als Praxis bzw. Erziehungswissenschaft als Praxiswissenschaft – als „eine Wissenschaft von der Erziehung" und eine „Wissenschaft für die Erziehung und […] für das berufspraktische Handeln in Erziehung und Bildung" (*Schütz*) – stehen ohnehin in vielfältigen gesellschaftlichen Bezügen. Die „Entwicklung der verschiedenen Bildungsbereiche" und Impulse „für bildungspolitische, steuerungsrelevante Entscheidungen innerhalb und außerhalb des formalen Erziehungs- und Bildungswesens" (*Schütz*) werden durch erziehungswissenschaftliches Wissen beeinflusst. Dass Bildung auch ein gesellschaftlicher Motor ist, zeigt sich in der Transferierung politisch motivierter Inhalte, wie zum Beispiel Demokratiebildung. Bildungsprozesse können hier als Transferimpulse begriffen werden (vgl. *Heinze*).

4 In diesem Beitrag dient der Begriff Hochschule als Überbegriff für lehrende Forschungseinrichtungen wie Universitäten, (Fach-)Hochschulen etc.

Sowohl Wissenschaft als auch Praxis sind dabei aufeinander verwiesen, denn „Dem ‚Ruf' der Gesellschaft bzw. Bildungspraxis nach wissenschaftlich untermauerten Erkenntnissen steht ein stetiges Forschungsinteresse der Hochschulen bzw. Forschungseinrichtungen gegenüber" (*Lattner/Rupprecht*). Die Betrachtung von Transfer ist dabei „selektiv im Horizont des jeweiligen Forschungsinteresses" und „zum Teil mit paradoxen Strukturen" (*Hoffmann*) verbunden. Unterschiedliche Anforderungen zehren auch über das Konstrukt Hochschule an Wissenschaft. Dazu verdeutlicht der Beitrag *Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales Lernen in der Organisationspädagogik* von *Miriam Voigt*, *Inka Engel* und *Henning Pätzold*, dass an Transferprozessen nicht ausschließlich eine pädagogische Praxis einer pädagogischen Wissenschaft bzw. einer Erziehungswissenschaft gegenübersteht und versucht im Dialog diese zwei Wirklichkeitskonstruktionen zu vermitteln, sondern vielmehr mit Blick auf die moderne Gesellschaft und ihrer ausdifferenzierten Funktionsbereiche multiple Steakholder aus Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Zivilgesellschaft und Umwelt an diesem (Lern-)Prozess mit ihren jeweiligen Interessen beteiligt sind.

7 Transfer und Wissenschaftskommunikation

Bei der Betrachtung von Transferprozessen zeigt sich, dass auch in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik die Frage nach der Komplexität eine besondere Rolle spielt (vgl. *Dresbach*; *Garbade/Zehbe*; *Görtler/Taube/Thielemann*). Erziehungswissenschaft und Pädagogik agieren vielleicht nicht mit komplexen mathematischen Formeln oder komplexen mechanischen Konstrukten, jedoch mit komplexen Fällen (vgl. *Görtler/Taube/Thielemann*), die weniger vorhersehbar und regelbehaftet sind. Pädagogisches Handeln realisiert sich in professionellem, situativ geprägtem pädagogischen Handeln, und darin realisiert sich eben auch „die Anwendung oder Verwendung des Wissens für und in der Praxis" (*Schütz*). Komplexitätsreduktion bzw. auch die Anpassung an die Anwendung gilt es dabei sowohl vonseiten der Wissenschaft als auch von Seiten der Praxis mit zu berücksichtigen. *Beatrix Sieben*, *Martin Görlitz* und *Felix Schaaf* machen in ihrem Beitrag *Vom Wissen zum Handeln. Was Transfer voranbringt* darauf aufmerksam, dass ein „offener Austausch zwischen Wissenschaft, Kommunen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft […] Komplexität […] auf ein verkraftbares Niveau für alle Beteiligten" (*Sieben/Görlich/Schaaf*) herunterbricht. Ein Dialog und auch Austausch bedarf dabei der Berücksichtigung und auch des Verständnisses für Lebenswelten, Zielsetzungen, Erwartungen sowie für die Logik des anderen Systems (vgl. *Breiwe et al; Düllberg/Eberl/Manitius; Heinze; Tobies-Jungenkrüger/Mensching*). Die Eigenlogik des jeweiligen Systems zu verstehen, lässt sich dabei eingelagert in ein Strukturproblem begreifen, denn zum Beispiel in der Trennung von Wissenschaft und Praxis zeigt sich, dass beide unterschiedliche

praktische Interessen verfolgen, die bereits von Grund auf dem Verstehen im Wege stehen können (vgl. *Kollmer*).

Ein sogenanntes „bildungswissenschaftliches und bildungspraktisches Interesse" (*Düllberg/Eberl/Manitius*) zu verbinden, Dualität möglicherweise zu überwinden und einen Zwischenraum zu öffnen, der aus verschiedensten Gründen, Anlässen und in verschiedenen Formen überbrückt werden will und kann, lässt sich als eingelagert in Transferbemühungen begreifen. Die Überbrückung dieses Zwischenraums mit Unterstützung spezifischer Akteur*innen zeigen beispielhaft *Arne Düllberg, Vera Eberl, Veronika Manitius* im Beitrag *Die vernachlässigte Praxis? Landesinstitute als Schnittstellenakteur* auf.

Transfer als ein Verständigungsprozess unterschiedlicher Systeme lässt sich dabei auch als kommunikative Leistung beschreiben (*Sieben/Görlitz/Schaaf*). Diese kommunikative Leistung wird ausgehend von der Wissenschaft auch mit dem Begriff der Wissenschaftskommunikation bezeichnet. Wissenschaftskommunikation kommt die Aufgabe zu, in den Austausch zu gehen und damit auch wissenschaftliches Wissen zugänglich zu machen. Wissenschaftskommunikation gilt „seit einiger Zeit als Teil eines Theorie-Praxis-Transfers und Standard wissenschaftlicher Forschungs- und Projektarbeit" (*Garbade/Zehbe*). Erziehungswissenschaftliches Wissen lässt sich so im Sinne der Übertragung und Verbreitung (vgl. *Lattner/Rupprecht*) über vornehmlich unidirektionale Wege wie Publikationen, Fachvorträge oder auch digitale Formate wie Plattformen, Blogformate oder Open Educational Resources (OER) kommunizieren (vgl. *Krüger/Preller*; *Garbade/Zehbe*).

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ist dabei interessant, wie dieses Wissen unter anderem durch professionell Tätige als Multiplikator*innen, dann auch in Fort-, Aus- und Weiterbildungsangebote transferiert und aufgearbeitet wird (vgl. *Garbade/Zehbe; Heinze*; *Lattner/Rupprecht*). Des Weiteren lassen sich auch dialogorientierte Formen und Formate beobachten, wie ausgewiesene Kooperationen, Lehrforschungsprojekte oder auch spezifische Transferprojekte (vgl. *Breiwe et al.*; *Kunze et al.*; *Tobies-Jungenkrüger/Mensching*). Dabei können wissenschaftliche Angebote auch als wissenschaftliche Dienstleistungen – oder auch Transferleistungen – betrachtet werden, die von der pädagogischen Praxis in Anspruch genommen werden können. Exemplarisch zeigt sich dies auch in dem Beitrag von *Maike Tobies-Jungenkrüger* und *Anja Mensching Auf dem Weg zur selbstorganisierten Kita. Zur Begleitung von Lernprozessen als Transfervorhaben im Kontext eines organisationspädagogischen Beratungsprojektes.* In ihrem Beitrag lassen sich Beratung und Lernbegleitung als spezifische erziehungswissenschaftliche Dienstleistungsangebote im Kontext von Transfer begreifen.

Mit dem Fokus auf die unterschiedlichen Formen und Formate, die als kommunikative Leistungen in Transferbemühungen eingebettet sind, zeigt sich auch durch die Möglichkeiten der Digitalisierung ein großer Wandel. *Jens Oliver Krüger* und *Christine Preller* heben in ihrem Beitrag *Transfer durch OER? Perspekti-*

ven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab hervor:

> „die digitale Transformation vieler Lebensbereiche [hat, T.D/A.D] 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*)

Dabei erfährt nicht nur die Bereitschaft, Wissen zu teilen, eine Transformation, sondern ebenfalls die Art und Weise, wie Wissen geteilt und transferiert wird und die Einordnung, welchen Stellenwert dieses Wissen einnimmt. Insbesondere der Bedeutungszuwachs, der wissenschaftlichem Wissen zuteilwird, bringt auch eine erhöhte Verantwortungsbereitschaft und einen erhöhten Reflexionsbedarf mit sich, den die Erziehungswissenschaft im Kontext von Transferprozessen zu berücksichtigen hat. So tragen ihre Erzählungen und Narrative „zur Sinnkonstruktion in gesellschaftlichen Diskursen bei" (*Garbade/Zehbe*), die dann in unterschiedlichen Systemen wie Bildungspolitik oder auch Wirtschaft ihren Eingang finden und damit nicht ohne Folgen bleiben. *Svenja Garbade* und *Katja Zehbe* machen in ihrem Beitrag *Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis* deutlich:

> „Gerade in der Erziehungswissenschaft nehmen die Narrative von Erziehung und Bildung großen Raum ein (Betz 2021), da so pädagogische Handlungsorientierungen nicht nur in kindheitspädagogischen Einrichtungen, sondern auch in familiären Settings relevant werden. Themen und Fragestellungen der (Kindheits-)Pädagogik wie Erziehungswissenschaft weisen eine große Schnittmenge mit gesellschaftlich relevanten Wissensbeständen und Interessen auf" (*Garbade/Zehbe*).

Generell lässt sich abschließend 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. Diese Vorstellung bedeutet auch Abstand zunehmen von Denkkonzepten, welche ein hierarchisches Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in den Fokus rücken (vgl. *Schütz*). Transfer bleibt trotz differenter Ausdeutungsversuche ein undurchsichtiger Prozess, dessen Gelingens man sich „nie sicher sein kann" (*Krüger/Preller*) und dessen Bedeutung konstant zu hinterfragen bleibt.

8 Zum Sammelband selbst

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ausführungen lässt sich Transfer als potenzialreicher „neuer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungsbereich" (*Krüger/Preller*) beschreiben, den es weiter aufzugreifen gilt, wenn unter anderem Implementierungs-, Anwendungs-, Aufbereitungs- oder auch Verständigungsprozesse, deren Gelingensbedingungen sowie deren Hemmnisse weiter verstanden werden sollen und wollen. Der vorliegende Sammelband greift daher Transfer als Gegenstand auf und versammelt unter den Überschriften *Deutungen – Verhältnisse – Bedeutungen – Impulse – Grenzen* unterschiedliche Beiträge, die sich im Kontext der Erziehungswissenschaft mit Fragen rund um Transfer beschäftigen. Dabei lohnt sich ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf Transfer insbesondere, da die Erziehungswissenschaft genuin mit Transferprozessen verwoben ist. Transfer als eine Forderung an Wissenschaft im Allgemeinen gewinnt für Erziehungswissenschaft eine besondere Herausforderung, da sie nicht nur mit Fragen des Transfers ihrer eigenen disziplinären Themen befasst sein kann, sondern sich auch für den Transfer von Wissen und damit befassten Lern- und Entwicklungsprozessen in anderen Wissenschaftsdisziplinen interessiert. Das Sprechen von Transfer in der Erziehungswissenschaft hat deswegen stets zwei Ebenen, die sich überlagern: 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.

Der vorliegende Sammelband knüpft da an und versammelt unterschiedliche Beiträge, welche Transfer in Erziehungswissenschaft und Pädagogik näher zu bestimmen versuchen. Sie zeigen nicht nur auf, dass Transfer ein schillernder Begriff ist, der ganz unterschiedliche Facetten mit sich trägt, sondern ebenfalls, dass Transfer nicht nur ein wichtiges Thema für die Bereiche der Wirtschaftswissenschaften und Technikwissenschaften darstellt, sondern es insbesondere auch in der Erziehungswissenschaft eines eigenen Diskurses bedarf. Die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen (vgl. *Kondratjuk; Kollmer*), aber auch ihre Teildisziplinen wie exemplarisch Schulpädagogik (vgl. *Hartenstein/Schiefner-Rohs*; *Janssen/Wiedenhorn; Kunze et al.*), Kindheitspädagogik (vgl. *Garbade/Zehbe; Lattner/Rupprecht*) Organisationspädagogik (vgl. *Voigt/Engel/Pätzold*; *Tobies-Jungenkrüger*/Mensching) sowie Bereiche der Aus- und Weiterbildung (vgl. *Heinze*) oder auch der Sozialen Arbeit (vgl. *Görtler/Taube/Thielemann*) sind mit Transferanforderungen, -aufgaben und -herausforderungen konfrontiert, die es zu bearbeiten und zu gestalten gilt. Der Band wurde selbst zum Anlass genommen, innerhalb von Beiträgen Dialoge zwischen unterschiedlichen Systemen anzustoßen oder auch Reflexionsgespräche über die eigenen Erfahrungen mit Transfer zu führen (vgl. *Breiwe et al.*; *Görtler/Taube/Thielemann*), studentische

Transferpraxis einzuordnen (vgl. *Korneli/Bartels*) und um Kooperationen oder Perspektiven auf Transfer und Transferprozesse zwischen Studierenden, WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen reflexiv zu beleuchten.

Schließlich lässt sich der vorliegende Sammelband selbst als Transferraum verstehen, der nicht nur unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen versammelt, sondern darüber hinaus mit Beiträgen aus der pädagogischen Praxis, der Erziehungswissenschaft, den Studierenden – die noch zwischen diesen unterschiedlichen Systemen stehen, – einen Raum bietet, gemeinsam *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* auszuleuchten.

Literatur

Altrichter, Herbert (2020): Transfer ist Arbeit und Lernen – In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte 2 (2). www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/issue/view/4 (05.10.2022).

Dackweiler, Regina-Maria/Schäfer, Reinhild (2020): Grenzen des Wissenstransfers – Grenzen der Innovation im Handlungsfeld geschlechtsbezogener Gewalt. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 29 (2), S. 71–84.

Dewe, Bernd (2006): Transfer, Transformation oder Relationierung von Wissen. Theoretische Überlegungen zur berufsbezogenen Wissensforschung. In: Schaeffer, Doris (Hrsg.): Wissenstransfer in der Pflege. Ergebnisse eines Expertenworkshops. Bielefeld: Institut für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld, S. 15–27.

Engel, Nicolas (2016): Die Übersetzung des Pädagogischen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven empirischer Erkenntnisgenerierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–263.

Hof, Christiane (2003): Wissensvermittlung. 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. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–34.

Kremer, Hans-Hugo (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten; Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn: Eusl.

Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sibylle/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.) (2020): Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen? Bielefeld: transcript.

Moll, Gerald/Schütz, Julia (Hrsg.) (2022): Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Bielefeld: wbv.

Thiel, Corrie/Rott, David (2022): Wissenstransfer: eine wissenschaftstheoretische Problemskizze. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (1), S. 129–140.

Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat.

I Deutungen

Mehr als ein ‚Ortswechsel' …

Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers

Nicole Hoffmann

Technologie-Transfer, Wissens-Transfer, Lern-Transfer, Daten-Transfer oder der *Transfer von Embryonen, Innovationen, Fußballer*innen, Bitcoins oder MIG-Kampfjets* … – das begriffliche Feld rund um den ‚Transfer' kennt heutzutage viele Konnotationen. All diesen Varianten liegt ein Bezug auf die etymologische Wurzel des Wortes zugrunde; die Referenz auf das lateinische ‚*transferre*' im Sinne des ‚*Hinüber- oder Hinbringens*' bzw. des ‚*von einem Ort zum anderen Tragens*' (vgl. Pfeifer/Pfeifer/Petermann 1993/2022, o. S.). Die noch im 18. Jahrhundert primär kaufmännische Bedeutung wurde inzwischen stark verallgemeinert (ebd.).

Mit dem Minimalkonsens eines ‚Ortswechsels' enden die Gemeinsamkeiten aber auch meist schon. Wer hier was, wie, wohin und zu welchem Zweck ‚*übersetzt*', dies kann vielerlei Gestalt annehmen. Die allgemeine Bedeutungsvarianz muss nicht verwundern, handelt es sich beim ‚Transfer' doch um ein ‚Travelling Concept' (vgl. Bal 2002), das mit seiner eigenen ‚*Über-tragung*' in andere Kontexte jeweils neue inhaltliche Konturen gewinnt und – wie so viele unserer Begriffe – somit selbst „in Bewegung" (Feldmann et al. 2022, im Titel) bleibt.

Doch selbst viel konkreter, etwa für den Bereich des Wissenstransfers zwischen Forschung und Gesellschaft, muss das Bundesministerium für Bildung und Forschung noch bilanzieren: „Inzwischen gibt es etliche Varianten des Wissenstransfers, mehrere Definitionen und sehr viele Bezeichnungen dafür. 125 Namen zählt zum Beispiel die englischsprachige Internetplattform ‚WhatisKT' und 22 Definitionen von *knowledge transfer*. Im Deutschen ist die Situation ähnlich" (BMBF 2016, S. 7; Herv. i. O.).

Dabei erfreut sich der ‚Transfer' auch speziell in den Bildungswissenschaften großer Beliebtheit. Beispielsweise erbringt eine Abfrage in der Literaturdatenbank des „Fachportals Pädagogik" im Rahmen der Suche nach Titeln, die ‚Transfer' beinhalten, 7.198 Treffer; die Freitext-Recherche führt sogar zu 47.622 Funden (Abruf vom 4. Juli 2022). Angesichts dieser Fülle ist es analog wenig überraschend, wenn in zahlreichen Fachbeiträgen der Pädagogik ebenso konstatiert wird, dass Transfer „ein schillernder Begriff" sei (Schmidt/Röser 2021, S. 3) oder „viele Facetten" habe (Becker 2020, in der Überschrift zu Abs. 11).

Es liegen dabei durchaus Versuche zu Überblick und Systematisierung des Feldes vor, etwa für Hochschule und Wissenschaft die Unterscheidung zwischen

Transfer ‚in die Praxis', ‚in die Gesellschaft' und ‚von Good Practice' bei Schmidt und Röser (2021), die ‚Typen von Forschung' im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Prenzel 2020, S. 12 ff.), die Identifikation bestimmter ‚Problemfelder' im Kontext der Schulentwicklung bei Otto, Bieber und Heinrich (2019) oder die Modelle einer ‚Third Mission' von Hochschulen nach Henke, Pasternack und Schmidt (2015). Doch sind diese Ansätze stets notwendig standortgebunden, selektiv im Horizont des jeweiligen Forschungsinteresses. Einen ‚archimedischen Punkt' außerhalb, von welchem alle Aspekte zu überschauen wären, gibt es auch hier nicht.

Ist ein vollständiges ‚big picture' also nicht verfügbar, soll an dieser Stelle der Blick auf die ‚kleinen Bilder' gerichtet werden, das heißt auf aktuell für den Transferbereich genutzte Metaphern bzw. Analogien. Freilich gibt es in den zugehörigen Texten eine Vielzahl verwendeter sprachlicher Bild-Motive, wie beispielsweise ein zeitweilig ‚wahlverwandtschaftliches Nahverhältnis' von Bildungspraxis und Universität (vgl. Stifter 2016, S. 03–7), eine ‚Antennenfunktion' von Hochschulen (vgl. Schmidt/Röser 2021, S. 7) oder die Idee von ‚Impulsen' für die Entwicklung pädagogischer Praxis (vgl. Thiel/Rott 2022, S. 136). Im Gegensatz zu diesen eher beiläufig auftretenden rhetorischen Figuren werden im Folgenden drei kontrastierende metaphorische Vorstellungen angesprochen, die in bildungswissenschaftlichen Debatten als ikonische Konzepte des Transfers explizit verwendet und deren Analogiegehalt im Sinne von heuristischen Modellen „mit einem betont offenen Referenzbezug" (Boehm 2010, S. 116) diskutiert werden.

1 Transfer als Sanduhr oder Stundenglas

In ihrer „Problemskizze" zum „Wissenstransfer" greifen Thiel und Rott (2022, im Titel) mit dem Verweis auf das DFG-Schwerpunktprogramm „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse" der 1980er Jahre einen der zentralen Referenzpunkte der Transferforschung auf. Das hier identifizierte Konzept, so ihre These, präge bis heute viele der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ansätze (Thiel/Rott 2022, S. 130 f.). Thiel und Rott verweisen dabei vor allem auf die damals von Beck und Bonß gewählte Metapher des „Sandrieselns im Stundenglas" (Thiel/Rott 1984, S. 383): „Man geht davon aus, dass die obere Hälfte, die Hälfte der Soziologie [bzw. der Erziehungswissenschaft, C.T. & D.R.] voll von Wissen ist, und dass die Sandkörner soziologischen [bzw. erziehungswissenschaftlichen, C.T. & D.R.] Wissens durch den dünnen Hals der Institutionen in diese hineinrieseln" (Beck/Bonß 1984, S. 383; zit. n. Thiel/Rott 2022, S. 130). Das Bild legt ein Gefälle zwischen einer oben angesiedelten Wissenschaft und einer darunter gelagerten Praxis nahe, wobei eine zwar institutionell kanalisierte, aber doch prinzipiell vorhandene Öffnung besteht, durch wel-

che sich die Erträge der Forschung hindurchbewegen. „Solange der Sand durchläuft, gibt es keine Probleme. Erst Verstopfungen und Blockaden werfen Fragen auf, die man als ‚Verständigungsprobleme', ‚Transferhindernisse', ‚Rezeptionswiderstände', ‚Selektionsfilter' etc. zum Gegenstand einer gesonderten ‚Verwendungsforschung' [bzw. Transferforschung, C.T. & D.R.] machen kann" (ebd.; zur weiteren Differenzierung vgl. Beck/Bonß 1989).

Dabei machen Thiel und Rott durchaus Differenzen in verschiedenen pädagogischen Argumentationssträngen aus, wobei ein Teil der Metapher, die Frage des Gefälles, variiert wird: „Während Transfer in der Implementationsforschung als eine Art *vertikale* Übertragung allein wissenschaftlich generierten Wissens in die pädagogische Praxis bestimmt ist, meint Transfer in der Innovationsforschung die *horizontale* Verbreitung der kooperativ entwickelten und wissenschaftlich evaluierten Problemlösungen in die Breite" (Thiel/Rott 2022, S. 132; Herv. i. O.).

2 Transfer als Straßenverbindung

Ein häufig anzutreffendes Bild, das nun stärker auf die Horizontale abhebt bzw. weniger ein ‚von oben nach unten' akzentuiert, finden wir in der Vorstellung von Transfer als einem ‚Transport auf einer Straße'. In ihrer einfachen Variante ist sie der Sanduhr durchaus nahe, steht doch ‚die Wissenschaft' am einen und ‚die Praxis' am anderen Ende der Verkehrsverbindung. Gerade die in diesem Zusammenhang ebenfalls oft ins Feld geführte ‚Brücke' oder der ‚Brückenschlag' implizieren – als eine Spielart der Beförderungsinfrastruktur – einen Graben zwischen den Bereichen, der aber gleichzeitig trotz struktureller Trennung überwindbar ist (vgl. u. a. Faulstich/Trumann 2016, S. 02–2; Herzog 2022, S. 538; häufig wird hier auch die Relation von ‚Theorie versus Praxis' adressiert; vgl. u. a. Hoffmann/Kalter 2003; Eppler/Bischof 2013).

Doch anders als der durch den Hals des Stundenglases rieselnde Sand bietet die Straßen-Metaphorik einen größeren Imaginationsraum. Es sind potenziell weitere Faktoren oder Akteur:innen denk- und thematisierbar, wenn es etwa um die Varianz der zu transferierenden Güter (Wissen, Produkte, Technologien, Patente, Ausgründungen etc.) oder um die involvierten ‚Vehikel' oder gar ‚Transportunternehmen' als notwendige Vermittlungsinstanzen geht (vgl. etwa Fischer/König/Quaißer 2012; Sinell 2017).

Vor allem wird die Straßen-Metapher in den sozial- und bildungswissenschaftlichen Debatten jedoch zur Abgrenzung aufgegriffen – verbunden mit einer im Vergleich zur Sanduhr maßgeblichen Kursänderung (vgl. u. a. Faulstich/Trumann 2016, S. 02–3). So problematisiert etwa Kümmel-Schnur: „‚Transfer' scheint eine Einbahnstraße zu sein, und viele Hochschulen verstehen die unter diesem Namen zusammengefassten Aktivitäten auch so. Übertragungen sind

aber grundsätzlich in zwei Richtungen möglich, sie tragen keinen inneren Vektor, der notwendig von der Hochschule in die Gesellschaft […] zeigt" (Kümmel-Schnur 2020, S. 19). Auch Eppler und Bischof äußern ihr Unbehagen: „Die Bezeichnung ‚Wissenstransfer' beschreibt diesen Vorgang nur unzureichend, denn eigentlich ist es ein wechselseitiger Prozess, bei dem verschiedene Sichtweisen auf ein Thema schrittweise aneinander angeglichen werden" (Epller/Bischof 2013, S. 32).

3 Transfer als Kommunikationsbeziehung

Transfer-Verständnisse, die stärker auf diese prozesshafte Wechselseitigkeit und auf die Aktivität der Involvierten setzen, wählen entsprechend andere Analogien. Diese stammen häufig aus dem weiten Gebiet sprachlicher Verständigung; zuvorderst fällt in jüngerer Zeit der Begriff ‚Kommunikation' bzw. ‚Wissenschaftskommunikation'. Dies kann zwar durchaus wörtlich gemeint sein, es wird aber auch bildhaft rahmend für die Korrespondenzkonstellation im Allgemeinen verwendet. Und so variantenreich kommunikative Beziehungen selbst sind, so unterschiedlich fällt auch ihre Interpretation im Kontext des Transfers aus – insbesondere im Hinblick auf Fragen der Symmetrie oder der Rolle der beteiligten Gesprächspartner:innen:

- Von ‚Dialog' etwa ist die Rede, wenn das (noch immer als separat gedachte) Verhältnis zwischen Forschung und Praxis eher gleichberechtigt in einem Austausch auf Augenhöhe konzipiert wird (vgl. etwa die Transferstrategie der Universität Duisburg-Essen 2021, S. 5 f., 10 ff., 15, 17 f.). Konkret verfolgt „Wissenschaft im Dialog", eine einrichtungsübergreifende gemeinnützige Organisation für Wissenschaftskommunikation in Deutschland, zwei Ziel- bzw. Wegrichtungen mit ihrer vom BMBF geförderten „Transfer Unit": „Zum einen sollen […] das Know How und die Erfahrungen aus der Praxis für die Forschung sichtbar werden und so den Weg für neue Forschungsfragen weisen. Dadurch wird es möglich, gezielter an den Themen zu forschen, die für die Praxis relevant und interessant sind. Zum anderen sollen die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Forschung gezielt für Praktiker*innen aufbereitet und zur Verfügung gestellt werden" (Wissenschaft im Dialog 2022, o. S.).
- In einer anderen Lesart wird die Leistung der ‚Übersetzung' ins Spiel gebracht (vgl. etwa Prenzel 2020, S. 18). Hierbei kann sowohl der Akt der Transformation des zu transferierenden Wissens in den Vordergrund gerückt als auch die Beteiligung zusätzlicher Instanzen betont werden, welche für eine Vermittlung zu Zwecken besseren Verständnisses zuständig sind. Becker verweist im Kontext der politischen Bildung darauf, dass damit nicht „leichtere

Sprache“ oder „ein mehr oder weniger unmittelbares Ableitungs- und Anwendungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis“ gemeint seien (2020, Abs. 21). Vielmehr gehe es, etwa auf dem Wege von Online-Präsenzen, Beratungs- und Informationsarbeit sowie von Fachforen, darum, „die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis anzuregen und zu moderieren, in dem Bewusstsein, dass jede Seite ihrer eigenen Rationalität folgt. Die Übersetzungsleistung bezieht sich dann darauf, als quasi dritte Instanz zu bemerken und zu verstehen, wann Begriffe, Gedankengänge, systemische Bedingungen u. a. die Kommunikation behindern und wie sie aufzulösen sind“ (Becker 2020, Abs. 22).

- Im wiederum spezifischen Sprachspiel der ‚neuen Steuerung‘ im Sektor des ‚Wissenschaftsmanagements‘ wird die Transfer-Kommunikation primär von organisationalen Konzepten hergeleitet (vgl. etwa Fischer/König/Quaißer 2012). Dabei treten für Wissenschaftseinrichtungen in strategischer Ausrichtung auf einem Markt der ‚nationalen Innovationsfähigkeit‘ weitere Akteur:innen und nochmals andere Instrumente hinzu: „Für die externe Kommunikation müssen denkbare Kommunikationskanäle identifiziert und evaluiert werden, über die die definierten Zielgruppen zu erreichen sind und möglicherweise Partnerorganisationen als Multiplikatoren gewonnen werden können. Hierfür sind eine professionelle Marktanalyse und die enge Zusammenarbeit zwischen Öffentlichkeitsabteilung und Transferbüro notwendige Voraussetzungen“ (Sinell 2017, S. 38). ‚Kommunikation‘ wird dabei primär instrumentell als Mittel des Transfers, nicht als Kern des Transfers selbst verstanden.
- Im Rahmen des Ansatzes einer ‚pragmatistischen Aktionsforschung‘ wird hingegen, um ein letztes Beispiel zu nennen, in bewusster Abkehr vom Herkömmlichen auf einen kompletten Richtungswechsel gesetzt: „Das Transferproblem steht hier gewissermaßen auf dem Kopf: Während in dem Stundenglasmodell diskutiert wird, wie wissenschaftliche Erkenntnis in pädagogische Praxis eindringen kann, stellt sich in der Aktionsforschung die Frage, wie aus der lokal gebundenen Situation heraus das erzeugte Wissen in die Sphäre der Wissenschaft rieseln mag“ (Thiel/Rott 2022, S. 135). Weiter heißt es: „Wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler überhaupt einen Beitrag zur Verbesserung pädagogischer Praxis leisten können sollen, können sie dies nur in der gemeinsamen Arbeit mit Bildungspraktikerinnen und -praktikern an Problemen tun, die sich in praktischen Handlungszusammenhängen stellen, da Erkenntnis nur in der Veränderung pädagogischer Praxis zu gewinnen ist. Die Rationalisierung pädagogischer Praxis durch wissenschaftliches Wissen ist hier nicht zu erwarten. Grund dafür ist, dass wissenschaftliches und praktisches Erkennen – pragmatistisch gesehen – nicht kategorial verschieden sind“ (Thiel/Rott 2022, S. 135 f.; zu kommunikativ-partizipativen Ansätzen vgl. auch Gräsel 2010).

In welchen Bildern, in welchen Varianten auch immer … der Blick auf Metaphern bzw. Analogien verdeutlicht unter anderem, dass auch die (Bildungs-) Wissenschaft und ihr Verhältnis zur Gesellschaft, deren Teil sie gleichzeitig ist, ihre Geschichte haben (vgl. auch Stifter 2016; Kümmel-Schnur 2020). So müssen begrifflicher bzw. konzeptueller Wandel, Dynamik und Vielfalt auch im Kontext des Transfer-Verständnisses nicht verwundern. Insbesondere führt die Perspektive der historischen Dimension aber auch vor Augen, dass wir es zum Teil mit paradoxen Strukturen zu tun haben: „Es geht bei den Anforderungen an Wissenschaftstransfer und dessen Konzepten nicht nur um Effizienz-, sondern auch um Legitimationsprobleme von Wissenschaft. Je größer das Gewicht von Wissenschaft für gesellschaftliche Entwicklung, je höher ihr Anteil an ökonomischen Ressourcen, desto stärker wachsen auch die an ihre Funktion und Leistung gestellten Anforderungen. Unter dem Stichwort ‚Popularisierung' hat das Problem der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit eine lange Tradition, die in immer neuen Varianten auftaucht. […] Hinter der Kontroverse verbirgt sich ein reales Problem, nämlich die Tatsache, dass Wissenschaft immer deutlicher unser Leben bestimmt und ihm gleichzeitig fremd bleibt und sogar immer entfernter wird" (Faulstich/Trumann 2016, S. 02–8). Umgekehrt verweist die Transferfrage aber auch auf forschungsbezogene „Konfliktlinien, wenn dies dazu führt, dass Wissenschaft nicht mehr an den Grenzen des Wissens, sondern innerhalb der Grenzen des Verwertbaren agiert" (Schmidt/Röser 2021, S. 18 f.).

Literatur

Bal, Mieke (2002): Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide. Toronto: University of Toronto Press.

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (4), S. 381–406.

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, Helle (2020): Jede Menge Übersetzungen. Die Transferstelle politische Bildung von Transfer für Bildung e.V. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-209237 (02.08.2022).

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Ethik und Recht in den Lebenswissenschaften (Hrsg.) (2016): Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft. Ethische, rechtliche und soziale Aspekte des Wissenstransfers in den Lebenswissenschaften. Berlin: BMBF.

Boehm, Gottfried (2010): Wie Bilder Sinn erzeugen. Berlin: Berlin University Press.

Eppler, Martin J./Bischof, Nicole (2013): Brückenschlag zwischen zwei Welten. Erfolgsfaktoren für den Wissensaustausch zwischen Theorie und Praxis. In: wissenschaftsmanagement 1, S. 32–36.

Faulstich, Peter/Trumann, Jana (2016): Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf (01.08.2022).

Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.) (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fischer, Anni/König, Karsten/Quaißer, Gunter (2012): Transfer steuern und sichtbar machen? Wissens- und Technologietransfer in den Neuen Steuerungsmodellen. In: wissenschaftsmanagement 6, S. 48–51.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (1), S. 7–20.

Henke, Justus/Pasternack, Peer/Schmidt, Sarah (2015): Viele Stimmen und kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität.

Herzog, Lisa (2022): Know-how für die Wissenschaftskommunikation. Wie Barrieren überbrückt werden können. In: Forschung & Lehre 29 (7), S. 538–539.

Hoffmann, Nicole/Kalter, Birgit (Hrsg.) (2003): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Münster: Lit.

Kümmel-Schnur, Albert (2020): Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir „Transfer in der Lehre"? In: Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sibylle/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen? Bielefeld: transcript, S. 17–38.

Otto, Johanna/Bieber, Götz/Heinrich, Martin (2019): Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. In: Die deutsche Schule 111 (3), S. 310–321.

Pfeifer, Wolfgang/Pfeifer, Gerlinde/Petermann, Heinrich (Hrsg.) (1993/2022): Transfer. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. www.dwds.de/wb/etymwb/Transfer (27.07.2022).

Prenzel, Manfred (2020): „Nützlich, praktisch, gut": Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (1), S. 8–20.

Schmidt, Uwe/Röser, Annalena (2021): Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht – Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In: Schmidt, Uwe/Schönheim, Katharina (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3–21.

Sinell, Anna (2017): Das Transfer Strategy Framework. Ein Tool zur Entwicklung passgenauer Transferstrategien. In: wissenschaftsmanagement 4, S. 36–41.

Stifter, Christian H. (2016): Universität und Volksbildung. Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-27/9855-universitaet-und-volksbildung-anmerkungen-zu-einem-spannungsreichen-verhaeltnis.php (01.08.2022).

Thiel, Corrie/Rott, David (2022): Wissenstransfer: eine wissenschaftstheoretische Problemskizze. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (1), S. 129–140.

Universität Duisburg-Essen (2021): Strategie für Transfer und Kooperation. Gesellschaftliche Verantwortung stärken. www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/transferstrategie.pdf (03.08.2022).

Wissenschaft im Dialog (2022): Transfer Unit. Forschung und Praxis der Wissenschaftskommunikation. www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/transfer-unit (02.08.2022).

Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft

Maria Kondratjuk

1 Problematisierung

Wie können gewonnene Forschungsergebnisse angemessen und adäquat in die entsprechende Handlungspraxis überführt und übertragen bzw. übersetzt werden? Diese Frage ist Gegenstand intensiver Überlegungen einer jeden anwendungsorientierten Forschung (so auch in der Erziehungswissenschaft) und ist – auch durch veränderte Hochschul- und Wissenschaftskonzepte (z. B. Pasternack/Hechler/Henke 2018) – zugleich eine wesentliche Anforderung drittmittelgeförderter Forschungsaktivitäten. So sind verschiedene Ansätze und Bemühungen auszumachen (u. a. Moll/Schütz 2022 sowie dieser Band), der Beantwortung dieser Frage nachzugehen, allen voran durch die Entwicklung und Erprobung von Transfermodellen und deren Analyse. Diesen Überlegungen vorangestellt ist eine Auseinandersetzung und Klärung des Begriffs *Transfer* in seiner Verwendung in der und für die Erziehungswissenschaft und dem damit verbundenen Verständnis von Transferbemühungen, was Gegenstand dieser Ausführungen sein wird. Damit versucht der Beitrag auf die im Call for Papers für diesen Band gestellte Frage *Wie lässt sich Transfer spezifisch in Erziehungswissenschaft und Pädagogik denken?* zu antworten.

In diesem Beitrag wird von einem relationalen Verständnis von Transfer (Dinkelaker/Ebner von Eschenbach/Kondratjuk 2020) ausgegangen. Transfer als Relation und damit anti-essentialistisch und nicht linear gedacht (als Denkalternative zu alltagsweltlichen Substanzvorstellungen, Schäffter 2013) kann so als *Übersetzung* verstanden werden, um zum Beispiel Wissen anwendbar und politisch wirksam werden zu lassen (vgl. dazu Negt 2004). Zudem wird auf diese Weise eine Perspektive auf Transfer eröffnet, die als Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Gesellschaft (Stichwort Transformative Wissenschaft) zu bearbeiten ist, dem ein spezifisches Verständnis (und auch Bedeutung) von Wissenschaft zugrunde liegt (u. a. Mittelstraß 2001), wie zum Beispiel die besondere Form der Wissensbildung: „Theorien, Methoden und bestimmte Rationalitätskriterien wie Reproduzierbarkeit von Ergebnissen und Nachprüfbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse und Verfahren [… und dem] Anspruch auf Objektivität und Wahrheit“ (Mittelstraß 2001, S. 168). Hier wird dann vor allem nach dem Verhältnis von wissenschaftlichem, professionellem und alltagsweltlichem Wis-

sen gefragt, was wiederum die Frage nach den strukturellen Merkmalen von Wissensarten (Produktion, Aufbau, Dynamik, Verwendung und Verwertung usw.) impliziert, denn Wissensstrukturen und -muster sind maßgeblich verantwortlich für Transformationsprozesse (Dräger/Eirmbter-Stolbrink 1995).

Nicht nur der produktförmig zugeschnittene Wissen(schaft)stransfer[1] gerät damit in den Blick, sondern auch eine praxisfeldintegrierte Generierung von transdisziplinärer Theorie (Schäffter 2017), denn es braucht sogenannte *Scharniere* zwischen disziplinärer Wissensproduktion und praxisbasierter Wissensverwendung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft, denn viele *technisch-betriebsame* Lösungen führen nicht zu erhoffter bzw. anvisierter *Verständigung* und auch die gesellschaftliche Nützlichkeit ist nicht unmittelbar, denn die jeweilige Zeitökonomie bestimmt die Nützlichkeit.

So wird in diesem Beitrag zunächst ein Verständnis von Wissenschaft dargelegt und eine wissenschaftstheoretische Ausdeutung von Transfer für die Erziehungswissenschaft vorgenommen, um in einem nächsten Schritt auf erziehungswissenschaftliche Konzepte des Wissenstransfers einzugehen und deren Vermittlungs- bzw. Übersetzungsbemühungen darzustellen. Die Ausführungen werden mit einer Ausdeutung von Transfer als Übersetzung in professionellen Sozialwelten als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe geschlossen.

2 Verständnis von Wissenschaft und wissenschaftstheoretische Ausdeutung von Transfer für die Erziehungswissenschaft

Im Kern der Transferbemühungen geht es um eine Vermittlung zwischen dem Wissenschaftssystem, welches für Erkenntnis durch Komplexitätsreduktion steht und dem Praxissystem, welches für praktisches Handeln durch Komplexitätsreduktion fungiert. So geht Lau (1984, S. 407 f.) von einer „Trivialisierung" als notwendige Voraussetzung eines „Praktischwerdens" von Forschung aus. Transfer als beidseitiger Verständigungsprozess zielt auf eine Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und bringt damit Transformationsprozesse hervor, denen ein Verständnis von Wissenschaft zugrunde liegt, das

a) Wissenschaft nicht nur als Technologie- und Wissenslieferant oder Kompetenzproduzent betrachtet (weder als verlängerte Werkbank der Unternehmen noch als Elfenbeinturm);

1 Aus der Erwachsenenbildung heraus werden diese frühen Formen zu Konzepten des Wissenstransfers durch Transformation vorgelegt (vgl. dazu Schäfer 1988; Dewe 1996; Dewe 2006; Dewe 2017).

b) Wissenschaft nicht (nur) betrieben wird, um An- und Verwendung zu finden (praktische Verwertbarkeit), sondern, und dies vor allem, um neues Wissen zu generieren (Erkenntnisgewinn) und
c) dem Alltagswissen nicht entgegensteht, sondern Übergänge ermöglicht und Grenzzonen (er)öffnet (Faulstich 2006, S. 16), um den Gap zwischen wissenschaftlicher Produktion und öffentlicher Rezeption bzw. gesellschaftlicher Diffusion (Schäfer 1988) zu bearbeiten.

Anstelle eines linear gedachten Transfers im Sinne von Übertragung (reiner Transport) von Erkenntnissen (Sender-Empfänger-Modell), treten bei einem relationalen[2] Transferverständnis interaktionale Operationen wie Begegnung, Dialog und Relationierung – sich in Beziehung setzen (vgl. dazu Dinkelaker/Ebner von Eschenbach/Kondratjuk 2020). Diese Operationen setzen Spannungen zwischen den Systemen Wissenschaft und Praxis voraus. Ist also eine Interaktion der Wissensarten intendiert, setzt dies eine Aufrechterhaltung der Wissenschaft-Praxis-Differenz voraus. Die Science and Technology Studies (STS) gehen davon aus, dass eine wesentliche Voraussetzung für (erfolgreichen) Wissenstransfer zu sein scheint, dass das zu transferierende bzw. transformierende Wissen anschlussfähig an die *Wissenskultur* der Adressat*innen ist (z. B. Knorr-Cetina 2002). Aus der Relationierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen entsteht so eine Qualität, die es ermöglicht, Neues zu generieren:

- Das Zusammenkommen heterogener Wissensarten wird als Perspektiverweiterung erlebt, wenngleich diese herausfordernd sein kann.
- Es wird ein Mehrwert wahrgenommen (auch wenn es herausfordernd ist), das Verhältnis, die Funktion und den Mehrwert zu verbalisieren (Erhöhung der Handlungsoptionen, Ermöglichung von Reflexion, *besser Handeln können*, Entwicklung einer Haltung etc.).
- Plurale Beschreibungen des Verhältnisses werden möglich: Amalganisierung, gegenseitige Beeinflussung, wechselseitige Bezugnahme etc.
- Die Interaktion der Wissensarten ist für die Entstehung professionellen Wissens und für professionelles Handeln zentral.

2 In Anlehnung an Mustafa Emirbayer, der in seinem *Manifesto* (1997 [dt. 2017]) das „fundamental dilemma" adressiert: „whether to conceive of the social world as consisting primarily in substances or in processes, in static ‚things' or in dynamic, unfolding relations" (Emirbayer 1997, S. 281) wird der „Schwerpunkt der Beobachtung auf die Seite der Relation [verlagert] und betont, dass nicht die in den Relationen verbundenen Einheiten, sondern das in der Verbindung gestiftete Verhältnis zum Ausgangspunkt des Denkens in Relationen gemacht werden sollte" (Dinkelaker/Ebner von Eschenbach/Kondratjuk 2020, S. 29).

In diesem relationalen[3] Verständnis ist Transfer bezogen auf die Erziehungswissenschaft[4] ein beidseitiger Austauschprozess, der in verschiedenste Formate überführt werden kann, in Operationen als Vermittlung und Übersetzung gefasst. „Ein umfassendes Konzept von Wissenschaftstransfer beinhaltet Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Weiterbildung bezogen sowohl auf mögliche Verwendung wissenschaftlichen Wissens als auch auf Aufklärung über Wissenschaft" (Faulstich 2006, S. 25). Der Nutzen von Transfer liegt dann nicht nur in Handlungskonzepten, sondern vor allem in der Aufklärung, Reflexion und Interpretation (Cordes/Dikau/Schäfer 2002).

3 Erziehungswissenschaftliche Konzepte des Wissenstransfers als relationale Ansätze der Vermittlung und Übersetzung

Im Folgenden werden vier erziehungswissenschaftliche Konzepte des Wissenstransfers als relationale Ansätze in ihrem Potenzial für Vermittlung und Übersetzung als Grundoperationen für Transfer angeführt und ausgedeutet.

Christiane Hof (2003) versteht Vermittlung als Methode der Wissensvermittlung und damit Aufgabe professionellen Handelns. Unterricht bezeichnet sie als eine Form pädagogischer Wissensvermittlung. Mit der Heuristik des didaktischen Dreiecks analysiert sie die Gestalt von Wissensvermittlungsprozessen (personal strukturierte, mediale und strukturale Wissensvermittlung) und kommt zu dem Schluss, dass: „auch der Begriff der Vermittlung nicht reduziert werden [darf] auf ein einfaches Modell der Informationsübertragung von A nach B. Vielmehr gilt es zu berücksichtigen, dass Vermittlung sich im wörtlichen Sinne auf das Mittelstück bezieht, das zwischen unvermittelte Dinge eingeschoben wird, sodass dadurch eine Annäherung stattfinden kann (vgl. Deutsches Wörterbuch, Band 12/I., 1956, Sp. 877 ff.). Durch Vermittlung werden zwei Dinge zusammen- und dadurch miteinander in Berührung gebracht. Die Art und Weise, in der diese Verbindung hergestellt wird, ist damit nicht benannt" (Hof 2003, S. 33).

Das von Bernd Dewe (1996; 2006; 2017) vorgeschlagene Modell des Wissenstransfers basiert auf der Annahme, dass es sich bei Wissen nicht um einen kon-

3 Eine Auseinandersetzung mit den relationslogischen Überlegungen nach Julius Schaaf (1966; 1977) findet sich in Dinkelaker/Ebner von Eschenbach/Kondratjuk (2020, S. 29 ff.).

4 Relationale Ansätze sind unter anderem zu finden für die allgemeine Erziehungswissenschaft (Meder 2010; Künkler 2011), die Erwachsenenbildungswissenschaft (Schäffter 2012; 2013; 2017; Schaller 2012), die wissenschaftliche Weiterbildung (Alexander 2018), die Kunstpädagogik (Krautz 2017) oder für die Sozialpädagogik (Köngeter 2009).

textunabhängig bestehenden, übergebbaren Gegenstand handelt.[5] Wissen wird von ihm bestimmt als in spezifischen Kontexten der Wissensproduktion und -rezeption entstehend und transformierend (hier lehnt er sich an die wissenssoziologische Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen); er rekurriert dabei auf den Begriff „Wissenschaftstransfer". Transferforschung erkundet seiner Ansicht nach „die kulturellen, sozialen, kognitiven, sprachlich-medialen und emotionalen Bedingungen, die medialen Wege sowie Prinzipien und Probleme der Wissensrezeption unter dem Gesichtspunkt ihrer strukturellen und sozialen Vernetzung, ihrer Relevanz für Nicht-Experten und den Chancen ihres berufsgruppen- und zielspezifischen Transfers" (Dewe 2006, S. 15). Damit sind Untersuchungen gemeint, die Vermittlungswege und -instrumentarien sowie Probleme und Erfolge im Wissensverwendungsprozess analysieren. „Die zentrale Annahme der Wissenstransformationsforschung lautet, dass die Praxis nicht als ein verdorrtes Feld aufzufassen ist, das von der Wissenschaft zu bewässern wäre. Praktisches Handlungswissen und Wissenschaftswissen seien vielmehr zwei Varianten gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion, die nicht individual- oder motivationspsychologisch, sondern sozialstrukturell divergent hervorgebracht sind. Zwar wird das Theorie-Praxis-Problem unter einer Einheitsvorstellung weiter als Vermittlungsaufgabe angesehen, jetzt aber als ‚Theorie-Theorie-Problem' reformuliert" (ebd., S. 19). In der Konzeption von Wissenstransformation geht er von der Transformationsposition aus, bei der wissenschaftliche Denkweisen nicht in schlichter Übersetzungsregel an die Praxis vermittelt werden können. Mit der Aufgabe „der Denkfigur der Vermittlung von Theorie und Praxis" zugunsten einer Begegnung der beiden, bei der beide Betrachtungsweisen erhalten bleiben, sich aber wechselseitig kontrastieren und relationieren, spricht er „von einem Verhältnis der wechselseitigen Bereicherung beider Wissensformen" (ebd.).

Nicolas Engel (2015; 2016; mit Köngeter 2014) betrachtet Beobachten und Beschreiben des Pädagogischen als Übersetzung und methodische Grundoperation des Verstehens (in Anlehnung an Koller) als essentialisierende Praxis. Wie mit einer Rezeption des Übersetzungsbegriffs auf Herausforderungen einer Empirie des Pädagogischen reagiert werden kann ist die Frage, die er bearbeitet. Das zentrale Anliegen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach den Bedingun-

5 „Untersuchungen zur Vermittlung wissenschaftlichen Wissens [basieren] in der Regel auf einem schlichten Nachrichtenübertragungsmodell, und, wie auch die didaktischen Modelle, eine im Prinzip verlustfreie Transmission wissenschaftlicher Konzepte und Ergebnisse von der Ebene der Wissensproduktion auf die der Wissensanwendung unterstellen" (Dewe 2006, S. 16). Er kritisiert den Transfervorgang, der zumeist einseitig aufgefasst wird und den Umstand, dass den Wechselbeziehungen zu wenig Beachtung geschenkt wird, weil der Fokus stets auf der „Analyse der Bedingungen der Maximierung des innerorganisatorischen Gewinns des Wissenstransfers" (ebd.) liegt.

gen der Möglichkeit eines Verstehens des Pädagogischen ist eng gekoppelt an das Konzept der Übersetzung (er nimmt hier Bezug auf Schleiermacher, Humboldt und Benjamin). Übersetzung wird so als „ein produktiver Umgang mit den Grenzen des Verstehens fassbar", „den Gegenstand ergründend, deutend und schöpferisch" bearbeitend (Engel 2016, S. 255). Perspektiven werden sichtbar, „die mittels Übersetzung eine ‚andere' Inblicknahme des pädagogischen Gegenstands erlauben und zugleich die Repräsentation pädagogischen Geschehens durch den Forschenden als Verwandlung des Pädagogischen begreifen müssen" (ebd., S. 256). Eine Empirie des Pädagogischen kann immer nur als eine Beschreibung des Pädagogischen erfolgen – die Bewegung der eigenen Wahrnehmung ist zu reflektieren und mit der Begegnung des Originals zu verwandeln, denn Übersetzung kann Artikulation von Fremdheitserfahrungen sein, aber nicht, um sie zu verstehen, sondern um sie zum Gegenstand der Verhandlung zu machen; im Akt der Übersetzung kommt so Neues zum Vorschein. Eine Empirie des Pädagogischen ist Übersetzung des Pädagogischen – im Akt des Beschreibens des Pädagogischen und theoretischen Fassung des zu Beschreibenden.[6] „In diesem Sinne lassen sich pädagogische Prozesse als Übersetzungsvorgänge beobachten, bei denen nicht nur pädagogische Inhalte zwischen Lehrenden und Lernenden ‚transportiert' werden, sondern durch die vor allem die Modalität der pädagogischen Übersetzung (bspw. Vermittlung) und der pädagogische Referenzrahmen bzw. der Raum des Pädagogischen – auf den sich das Übersetzte (Translat) bezieht – transformiert werden kann" (Engel 2016, S. 261).

Auch Christiane Thompson (2017) verwendet im Rahmen einer ethnographischen Untersuchung von Fortbildungsveranstaltungen in der Frühpädagogik den Begriff der Übersetzung, um Verhältnisse des Umgangs mit Wissen in Fortbildungen zu analysieren. In ihrer Analyse nimmt sie mehrere und jeweils unterschiedlich gelagerte Übersetzungsverhältnisse in den Blick (Zusammenhang bildet hier das im Zentrum stehende gemeinsame Sprechen in Fortbildungsveranstaltungen). Im Prozess der Verständigung innerhalb dieser Sprachgemeinschaft der Fortbildung wird auf Sinnzusammenhänge verwiesen, die außerhalb dieser Sprachgemeinschaft gelagert sind und daher zunächst in der Sprache der Fortbildung gefasst werden müssen. Vor diesem Hintergrund wird von Thompson die Übersetzung des von den Teilnehmenden in ihrer Praxis erfahrenen situativen Geschehens in eine pädagogische Sprache in den Blick genommen. Betrachtet werden dabei die notwendigen Übersetzungsleistungen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden, um einen gemeinsamen

6 „Gegenstandstheoretisch impliziert dies, dass der in den Blick genommene Gegenstand also nur als ein diskursiv geformtes oder praktisch hergestelltes Phänomen beobachtbar werden kann. Hybridität, Unübersetzbarkeit und Verhandlung sind dabei zentrale Momente, die den Gegenstand (Bildung, Lernen, Vermittlung etc.) konstituieren" (Engel 2016, S. 261).

Verständigungsrahmen in der Fortbildung entstehen zu lassen bzw. aufrechtzuerhalten. „Die eineindeutige Sprache des Experten bzw. der Expertin, die eineindeutige Sprache des Bildungsplans, die eineindeutige Sprache der Evaluation stellen die Beteiligten unter eine Monolingualität, die der Pluralität und Komplexität pädagogischer Situationen kaum gerecht zu werden vermag. Daher könnte die pädagogische Bedeutung der Fortbildung im Übersetzen liegen – als Zäsur gegenüber der qualitätsgesicherten und reibungslosen Einführung des Bildungsplans“ (Thompson 2017, S. 258). Kern ihrer Analyse ist das soziale Geschehen, in dem sich Adressat*innen und Vermittelnde verständigen und sich hierfür der gemeinsamen Sprache bedienen, womit das kollektive Aneignungsgeschehen ins Zentrum gestellt wird. Dies ermöglicht eine dezidiert bildungstheoretische Bestimmung des untersuchten Übersetzungsgeschehens: „Bildungstheoretisch pointiert bedeutet zu übersetzen, die Gegenwart der eigenen Sprache zu relativieren und sich anderen Ansprüchen auszusetzen, die im Rahmen der eigenen Selbst- und Weltverständigungen keinen Ort haben (Thompson 2017, S. 238). In diesem Verständnis des Transfergeschehens werden alle Verhältnisse aus dem Zusammenhang des aufgreifenden Fortbildungsgeschehens heraus hervorgebracht.

Die relationstheoretische Ausdeutung dieser erziehungswissenschaftlichen Konzepte hat das Potenzial eines spezifischen Verständnisses von Wissenstransfer deutlich werden lassen. Für die Erziehungswissenschaft als professioneller Sozialwelt ist vor allem die Operation der Übersetzungsleistung als Voraussetzung für Transfer relevant und wird im Folgenden sozialweltlich betrachtet.

4 Transfer als Übersetzung in professionellen Sozialwelten als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe

Das soziale Arrangement der sozialen Welten[7] fokussiert in besonderer Weise Tätigkeits- und Wissensarenen von professionellen Akteuren, zum Beispiel wenn es um die Erzeugung problembearbeitender Wissensbestände oder das Herausschälen wie auch die Abwicklung von (z. B. pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen) Kernaktivitäten geht. Die Sozialwelttheorie hält für die analytische Betrachtung die beiden in Abhängigkeit zueinanderstehenden Begriffe

7 Anselm Strauss (z. B. 1978; 1985; 1991; 1993), Fritz Schütze (1987; 2002; 2016a; 2016b), deren Fokus als Modernisten auf den höher symbolischen Sinnwelten und Orientierungsgehalten sowie der Macht der professionellen Sozialwelten liegt. Adele Clarke (1991; 1997; 2005; 2012) und Dieter Nittel (2011; mit Julia Schütz 2013) mit deren postmoderner Perspektive, welche die fluiden Elemente, Überlappungen und Grenzobjekte sowie das beständige Fließen einer sozialen Welt in andere Welten hervorheben. Zur Verbindung beider Perspektiven Maria Kondratjuk (2017; 2018; 2020; 2021).

der *sozialen Welten* als Wissens- und Sozialrahmenkonzept und der *Arena* als Interaktionsrahmenkonzept bereit: „Es gibt keine Arenen ohne soziale Welten und keine sozialen Welten ohne Arenen!" (Strauss 1993, S. 230).

Soziale Welten und Diskursarenen überkreuzen sich und schaffen damit Dynamiken hybrider, grenzüberschreitender Wissensproduktion. Diese Überschreitung der Grenzen vollzieht sich an allen und über alle Arten von Demarkationslinien hinweg: Disziplinen, Gruppen, Professionen, Kulturen, Handlungsfelder, soziale Welten, Funktionslogiken, Nationen, Wissensarenen, Medien wie auch im Austausch und der interdisziplinären Zusammenarbeit und im Verhältnis von bzw. zwischen Professionellen und Laien bzw. Klienten, Teilnehmenden, Kunden, Schüler*innen, Patienten, Studierenden, Ratsuchenden usw.

Von den professionellen Akteuren werden permanent Übersetzungsleistungen[8] erbracht, zum Beispiel in Form von Aushandlungen in den jeweiligen Vermittlungsstrukturen der professionellen Sozialwelten (z. B. im Lehr- und Kursgeschehen), um eine Verständigung über diese Grenzlinien hinweg zu realisieren. „Zentral ist die zu erbringende Übersetzungsleistung, also die Zusammenarbeit und Beziehung mit den Verantwortlichen vom Fach und die damit verbundene ‚Entzauberung' von Wissenschaft und die Überführung in praxisbezogene Programme" (Kondratjuk 2017, S. 101), wobei „[d]as Herstellen der Übersetzungsleistung über eine gemeinsame ‚Sprache' [erfolgt]" (ebd., S. 144). Diese Übersetzungsleistungen als Bewältigungsstrategien sind konstituierend für professionelle Arbeit und in einer sozialweltlichen Betrachtung elementarer Bestandteil des Arbeitsbogens[9]. Der Arbeitsbogen (z. B. Schütze 1984; Bräu 2002; Brand 2021) als komplexe Handlungsform setzt Bedingungen und kreiert Impulse für das Arbeiten und Handeln der Akteure (eigenimpulsives Akteurshandeln). Die Ermöglichung der Verständigung über Übersetzungsprozesse (durch professionelle Sprachspiele) als elementarer Bestandteil des Arbeitsbogens professioneller Sozialweltakteure ist Voraussetzung für gesellschaftliche Handlungsfähigkeit – bildungstheoretisch gedeutet: das Ziel jeglicher erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Bemühungen.

8 „Übersetzungsleistungen […] sind tentative Vorhaben, die weder dem, was sie übersetzen […], noch dem, wohin sie übersetzen (die pädagogische Situation), ganz gerecht zu werden vermögen" (Schäfer 2014, S. 197).

9 Der Arbeitsbogen beinhaltet dabei Arbeitsvorgänge zur Bewältigung eines Vorhabens (hier das Gemeinsame/Kollektive); Arbeitslinien sind die je individuellen Beiträge der Akteure aus den unterschiedlichen Berufsgruppen; die Arbeitskoordinierung setzt schließlich die Arbeitslinien in Verbindung zueinander (Kondratjuk 2017, S. 94).

5 Notiz zum Schluss

„Vielleicht sollte man nicht darauf abzielen, pädagogisches *Wissen* zu generieren, sondern sich stattdessen auf ein Wissen des *Pädagogischen* […] konzentrieren" (Schäfer 2014, S. 204), um die Perspektive von Analysen und auch Transferbemühungen vom „disziplinären Importverhalten" (Keiner 2002, S. 241) auf „die Durchlässigkeit und die Modi der Transformation disziplinär erzeugten Wissens […] in gesellschaftliche und pädagogische Verwendungs-, das heißt Handlungs- und Entscheidungskontexte" (ebd., S. 245) unter Berücksichtigung der umgekehrten Richtung und ihrer Verhältnisbestimmungen zu lenken.

Literatur

Alexander, Carolin (2018): Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer". Erweiterung eines Bedeutungshorizontes. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2, S. 41–47.

Brand, Heike (2021): Von der Subjektivierung zur Solidarität. Die Potenziale des Arbeitsbogenkonzeptes für kollektive Bildungsprozesse in der sozialen Arbeit. In: Ohlbrecht, Heike/Detka, Carsten/Tiefel, Sandra (Hrsg.): Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potenziale. Mehr als Grounded Theory. Opladen: Barbara Budrich, S. 231–242.

Bräu, Karin (2002): Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung. Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Gruppenarbeit. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 3, S. 241–261.

Clarke, Adele E. (1991): Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In: Maines, David R. (Hrsg.): Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York: Walter de Gruyter, S. 119–158.

Clarke, Adele E. (1997): A Social Worlds Research Adventure: The Case of Reproductive Science. In: Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (Hrsg.): Grounded Theory in Practice. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage, S. 63–94.

Clarke, Adele E. (2005): Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn. London: Sage.

Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cordes, Michael/Dikau, Joachim/Schäfer, Erich (2002) (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Hannover: AUE.

Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Bielefeld: Institut für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld, S. 714–757.

Dewe, Bernd (2006): Transfer, Transformation oder Relationierung von Wissen. Theoretische Überlegungen zur berufsbezogenen Wissensforschung. In: Schaeffer, Doris (Hrsg.): Wissenstransfer in der Pflege. Ergebnisse eines Expertenworkshops. Bielefeld: Institut für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld, S. 15–27.

Dewe, Bernd (2017): Wissensformen nicht hierarchisieren, sondern wechselseitig anerkennen. Zur Relationierung von Praxis- bzw. Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Schriftenreihe: kulturelle Bildung, Band 50. München: kopaed, S. 19–33.

Dinkelaker, Jörg/Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria (2020): Ver-Mittlung und Über-Setzung. Eine relationstheoretische Betrachtung von Konzepten des ‚Wissenstranfers'. In: Ballod, Matthias (Hrsg.): Transfer und Transformation des Wissens. Reihe Transferwissenschaften. Berlin: Peter Lang, S. 27–50.

Dräger, Horst/Eirmbter-Stolbrink, Eva (1995): Eine Herausforderung an die Universität: Die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Homfeldt, Hans G./Schulze, Jörgen/Schenk, Manfred/Dräger, Horst (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Emirbayer, Mustafa (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology 1, S. 281–317.

Engel, Nicolas (2015): Organisationales Lernen als Übersetzung. Zur empirischen Genese eines organisationspädagogischen Theorieentwurfs. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln Weimar Wien: Böhlau, S. 129–151.

Engel, Nicolas/Köngeter, Stefan (2014): Transnationalisierung von Wissen. Elemente einer pädagogischen Theorie der Übersetzung. In: Bender, Désirée/Duscha, Annemarie/Hollstein, Tina/Huber, Lena/Klein-Zimmer, Kathrin/Schmitt, Caroline (Hrsg.): Orte transnationaler Wissensproduktion. Sozial- und kulturwissenschaftliche Schnittmengen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 204–237.

Engel, Nicolas (2016): Die Übersetzung des Pädagogischen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven empirischer Erkenntnisgenerierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–263.

Faulstich, Peter (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript.

Hof, Christiane (2003): Wissensvermittlung. 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. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–34.

Keiner, Edwin (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Beiheft, S. 241–249.

Knorr-Cetina, Karin (2002): Wissenskulturen: Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kondratjuk, Maria (2017): Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell. Bielefeld: wbv.

Kondratjuk, Maria (2018): Situationsanalyse und abduktive Typenbildung als erkenntnisvertiefende Elemente im Forschungsprozess einer Grounded Theory. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) (1+2), S. 305–322.

Kondratjuk, Maria (2020): Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In: Jütte, Wolfgang/Kondratjuk, Maria/Schulze, Mandy (Hrsg.): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 37–62.

Kondratjuk, Maria (2021): Anerkennung (in) der Hochschulweiterbildung. Potenziale einer sozialweltlichen Betrachtung von Legitimationsprozessen. In: Ohlbrecht, Heike/Detka, Carsten/Tiefel, Sandra (Hrsg.): Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potenziale. Mehr als Grounded Theory. Opladen: Barbara Budrich, S. 243–264.

Köngeter, Stefan (2009): Relationale Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München: kopaed.

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.

Lau, Christoph (1984): „Soziologie im öffentlichen Diskurs. Voraussetzungen und Grenzen sozialwissenschaftlicher Rationalisierung gesellschaftlicher Praxis". In: Soziale Welt 4, S. 407–428.

Meder, Norbert (2010): Sein als Relation. In: Beier, Kathi/Heuer, Peter (Hrsg.): Ontologie. Zur Aktualität einer umstrittenen Disziplin. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 131–144.

Mittelstraß, Jürgen (2001): Wissen und Grenzen: Philosophische Studien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Moll, Gerald/Schütz, Julia (Hrsg.) (2022): Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Bielefeld: wbv.

Negt, Oskar (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, Klaus P. /Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach im Taunus: Wochenschau, S. 194–213.

Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim/Basel: Beltz, S. 40–59.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität. Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 111–129.

Pasternack, Peer/Hechler, Daniel/Henke, Justus (2018): Die Idee der Universität: Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. Bielefeld: UVW.

Schaaf, Julius J. (1966): Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Henrich, Dieter/Wagner, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 277–289.

Schaaf, Julius J. (1977): Letztbegründung als Theorie-Praxis-Vermittlung. In: Studia Philosophica 37, S. 157–175.

Schäfer, Alfred (2014): Vom Wissen des Pädagogischen. In: Schwarz, Martin/Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Wissen_Kontext. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197–205.

Schäfer, Erich (1988): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Opladen: Leske + Budrich.

Schäffter, Ortfried (2012): Relationale Weiterbildungsforschung. In: Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland 7, S. 141–156.

Schäffter, Ortfried (2013): Die Kategorie der Relation – der paradigmatische Kern und einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder. Working paper. www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team/schaeffter/katrel_16_1 (10.01.2022).

Schäffter, Ortfried (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 221–240.

Schaller, Franz (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen: ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen: Budrich UniPress.

Schütze, Fritz (1984): Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen und zur Veränderung der „sozialen Grammatik" von Arbeit. Bielefeld: Universität Bielefeld (Unv. Skript).

Schütze, Fritz (1987): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin/New York: de Gruyter, S. 520–553.

Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 57–83.

Schütze, Fritz (2016a): Das Konzept der Sozialen Welt Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74–88.

Schütze, Fritz (2016b): Das Konzept der Sozialen Welt Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 88–106.

Strauss, Anselm L. (1978): A Social World Perspective. In: Denzin, Norman K. (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction, Band 1. Greenwich, S. 119–128.
Strauss, Anselm L. (1985): Work and the Division of Labor. In: The Sociological Quarterly 26 (1), S. 1–19.
Strauss, Anselm L. (1991): A Social World Perspective. In: Strauss, Anselm L. (Hrsg.): Creating Sociological Awareness. New Brunswick/London: Transaction Publishers, S. 233–244.
Strauss, Anselm L. (1993): Continual Permutations of Action. New York: Aldine de Gruyter.
Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales Lernen in der Organisationspädagogik

Miriam Voigt, Inka Engel, Henning Pätzold

1 Einleitung

Lern- und Bildungsprozesse entstehen immer in Auseinandersetzung mit Neuem. Die Analyse und Gestaltung des Neuen ist für die Organisationspädagogik ein zentraler Gegenstand, da diese Organisation als in stetiger Umgestaltung begreift (vgl. Weber 2018, S. 518). Innovationen wiederum beziehen sich immer auf etwas Neues und so wird Innnovation zum generalisierten Handlungsmotiv in den heutigen Strategien globaler Wissens-Ökonomien (vgl. Marginson et al. 2010, S. 229 ff.). Innovationen in Organisationen werden als sozialer, kommunikativer und offener Lernprozess verstanden (vgl. Blättel-Mink 2009, S. 177 ff.; Kehrbaum 2009, S. 24 ff.). Dieser Lernprozess basiert wiederum auf Wissenstransfer, sowohl zwischen Organisationen als auch zwischen einzelnen Akteur*innen mit dem Ziel, Innovationen als diskursive soziale Lern- und Gestaltungspraxis zu generieren (vgl. Weber 2014, S. 27). Die Quintuple-Helix als Innovations- und Transfermodell, ursprünglich als Triple Helix von Etzkowitz und Leydesdorff innerhalb der Wissenschaftsforschung entwickelt, welches die Funktionsfelder der Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Zivilgesellschaft und Umwelt umfasst, kann in diesem Zusammenhang einen theoretisch-analytischen Rahmen für diese Lern- und Transferprozesse bieten. Dieser Annahme wird in dem Beitrag nachgegangen und es wird eruiert, ob und wie die Helix in der Organisationspädagogik im Kontext bzw. am Beispiel der Hochschule als Organisation angedockt und verwendet werden kann. Ziel ist es, die Helix als Transfermodell im Rahmen der ‚Third Mission' an Hochschulen zu denken, um dadurch die Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Stakeholder zu berücksichtigen und zu einer (über)regionalen sowie (inter)nationalen Entwicklung und Transformation vor allem im pädagogischen Bereich beizutragen.

Der Beitrag erläutert die Möglichkeiten der Quintuple-Helix dabei aus der Perspektive der Organisationspädagogik und bietet neben einer theoretischen Fundierung das Aufzeigen des Potenzials dieses Modells für den Wissenstransfer. Die Akteure*innen der Helix werden dabei zugleich als mögliche Akteur*innen des organisationalen Lernens und Gestaltende seiner jeweiligen Rahmenbedingungen hinterfragt. Entsprechend werden nicht nur strukturelle, sondern

auch prozessuale Facetten der Quintuple-Helix reflektiert sowie die Verknüpfung des organisationalen Lernens auf der Mesoebene mit den gesellschaftlichen/institutionellen Rahmenbedingungen (Makroebene) und den individuellen Lernprozessen (Mikroebene) durch das Helix-Modell aufgezeigt.

2 Theoretische Einordnung

Modelle moderner Gesellschaften gehen durchgängig davon aus, dass ausdifferenzierte Funktionsbereiche jeweils Teilaufgaben übernehmen, die in ihrem Zusammenhang Grundlage gesellschaftlicher Stabilität und Entwicklung sind. Oft werden sie, etwa in der Tradition des Strukturfunktionalismus von T. Parsons, als Systeme und Sub-/Teilsysteme bezeichnet. In der Pädagogik werden derartige Konzepte nicht zuletzt deshalb aufgegriffen, weil sie eine einfache Möglichkeit bieten, das Bildungssystem als gesellschaftlichen Funktionsbereich zu markieren und seine Beziehungen zu anderen Bereichen (etwa ‚*der Wirtschaft*') zu beschreiben (vgl. Tillmann 2010, S. 142 ff.). Eine Herausforderung ist dabei allerdings, dass derartigen Modellen oft ein konservatives Element innewohnt – gerade Parsons gründete seine Überlegungen auf die Frage, welche Strukturmomente Gesellschaften stabilisieren, und auch neuere Systemtheorien nehmen als Ausgangspunkt die Stabilisierung des Systems (durch Abgrenzung von der Umwelt). Weiterentwicklung wird zwar mitgedacht, aber vorzugsweise als Weiterentwicklung der Subsysteme. Systemtheoretische Modelle dieser Tradition haben erhebliche analytische Fortschritte ermöglicht. Gleichzeitig können sie aber nur wenig zur Klarheit beitragen, wenn es um die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Subsystemen geht und darum, die *Systemarchitektur* selbst in ihrer Veränderlichkeit zum Gegenstand der Beobachtung zu machen. Das erweist sich insbesondere bei der Untersuchung rapider Veränderungsprozesse als Problem, wie sie beispielsweise im Mittelpunkt der Innovationsforschung stehen.[1]

Gerade die Perspektive der neueren Systemtheorien ist hier dennoch anregend, speist sie sich doch von Beginn an aus der Betrachtung des Zusammenwirkens von kleineren Einheiten. So kann in pädagogischen Kontexten das Kursgeschehen als emergentes Phänomen des Verhaltens aller Beteiligten betrachtet werden, das aber nicht allein aus der Summe der Einzelaktionen erklärt werden

1 So wandert die Zuständigkeit für Aufgaben mitunter in relativ kurzer Zeit von Akteur*innen eines Subsystems zu jenen eines ganz anderen, ohne dass dieser Übergang systemimmanent geklärt werden könnte. Ein prototypisches Beispiel aus der Professionsforschung liegt immer dann vor, wenn Vertreter*innen einer Profession Einflussmöglichkeiten zugunsten einer anderen verlieren, beispielsweise, wenn rechtliche oder wirtschaftliche Erwägungen starken Einfluss auf die Beurteilung medizinischer Sachverhalte gewinnen (vgl. Scott 2005, S. 119 ff.).

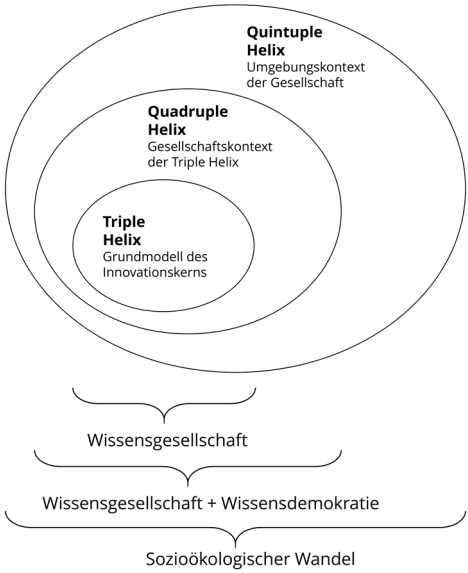
kann. Es scheint allerdings, als würde diese Perspektive häufig auf der Ebene der Organisation (z. B. der erwachsenenpädagogischen Einrichtung, des Verbandes oder der Schule), spätestens aber auf der des Bildungssystems aufgegeben, zugunsten einer isolierenden Betrachtung. Deutlich wird das nicht zuletzt in der breiten Diskussion um die Öffnung von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, die mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen etwa im Kontext von Service Learning, Third Mission oder auch Wissenstransfer geführt wird (vgl. Würmseer 2016, S. 23 ff.; Altenschmidt/Miller 2016, S. 40 ff.).

Die Organisationspädagogik, die als Subdisziplin der Pädagogik den Blick auf Organisationen, richtet, fokussiert per se die Perspektive auf organisationales Lernen – zum einen in oder von Organisationen, zum anderen auch zwischen Organisationen. Dabei werden die Makroebene, also die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, ebenso wie die Mikroebene, die Lerninteraktionen zwischen Individuen, als sich gegenseitig beeinflussendes Mehrebenen-Setting immer mitberücksichtigt (vgl. Göhlich/Weber/Schröer et al. 2014, S. 4 f.). Im Forschungsmemorandum der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) als Orientierungspunkt der Entwicklungs- und Veränderungsstrategien als zentraler Gegenstand beschrieben, nimmt die Organisationspädagogik Organisationen nicht nur als Bedingungen von Lernen, sondern als selbst lernendes Sozialgebilde bezüglich ihrer Prozesse, ihrer Kultur und Struktur, wahr. Auch Interaktionen mit anderen Organisationen und sonstiger Umwelt sind für die Organisationspädagogik von hohem Forschungsinteresse (vgl. ebd.). Die Akteur*innen in Organisationen stehen als lernende Individuen oder Arbeitsteams ebenfalls im Fokus, da sie „ihrerseits die Entwicklung von Organisationen beeinflussen" (ebd., S. 3). Organisationen sind dadurch immer in Bewegung und stetig in Veränderungsprozessen befindlich (vgl. Weber 2018, S. 518). Die Organisationspädagogik liefert damit ein Beispiel dafür, dass Akteur*innen und Stakeholder mitunter durchaus synonym verwendet werden können. Nicht nur Individuen können *agieren*, sondern eben auch Organisationen und andere Aggregationen von Menschen (und, wenn man beispielsweise der Akteur-Netzwerk-Theorie folgt, auch nicht-menschlichen Entitäten, vgl. Latour 2008, S. 5 ff.). So kann etwa das ökologische Umfeld als eigenständiger Stakeholder verstanden und auch begrifflich gefasst werden, was für die Nutzung der Quintuple-Helix durchaus hilfreich ist. Dadurch wird die Verknüpfung des organisationalen Lernens als Mesoebene mit den gesellschaftlichen/institutionellen Rahmenbedingungen (Makroebene) und den individuellen Lernprozessen (Mikroebene) durch das Helix-Modell aufgezeigt.

3 Die Quintuple-Helix

Die Quintuple-Helix, deren (organisations-)pädagogisches Potenzial in diesem Beitrag ausgelotet wird, stellt ein Modell dar, das die Interaktion unterschiedlicher Funktionsfelder in den Mittelpunkt rückt und strukturelle Entwicklungen von wissensbasierten Systemen reflektiert. Dabei betrachtet sie fokussiert die gesellschaftlichen, institutionellen und zum Teil materiellen Rahmenbedingungen als Makroebene. Diese Ebene zeigt sich in der Quintuple-Helix als gesamtes System aller Funktionsfelder, während sich die Mesoebene in viele einzelne Organisationen differenziert, die sich wechselseitig beeinflussen und miteinander agieren. Die Mikroebene wird durch Individuen und deren individuelle Lernprozesse als Teil der Helices mitgedacht, selten jedoch grafisch im Modell ausführlich aufgeführt. Konzipiert als Innovationsmodell fragt die Quintuple-Helix nach dem für die Entstehung von Innovationen notwendigen Wissens- und Technologietransfer und weist den Funktionsfeldern bestimmte Aufgaben in diesem Prozess zu (vgl. Europäischer Ausschuss der Regionen/Volpe et al. 2016, S. 5). Das Modell geht davon aus, dass diese Funktionsfelder als Innovationstreiber angesehen werden können, die in einem Innovationssystem die Wettbewerbsfähigkeit mit Wissen als Grundlage neuer Innovationen vorantreiben (vgl. Leydesdorff/Fritsch 2005, S. 1). Ausgehend vom Modell der Triple-Helix, in welcher als Hauptfunktionsfelder die Wissenschaft, Politik und Wirtschaft aufgezeigt wurden, entwickelte sich das Modell bis zur heutigen Quintuple-Helix (vgl. Abbildung 1). Bezugnehmend auf das Modell der Triple-Helix haben die Felder die Funktionen der Schaffung von Werten, von Neuheiten sowie die Aufrechterhaltung, Reproduktionsfähigkeit und Regulierung des Innovationssystems (vgl. Leydesdorff 2010, S. 14). Die Akteur*innen der Funktionsfelder (oder ihre Repräsentant*innen) begegnen sich auf Augenhöhe und mit gleichberechtigtem Status. Die einzelnen Felder in der Helix sind zwar als solche zu erkennen, jedoch sind die Grenzen transparent und durchlässig. Im Idealfall können Aufgaben daher gegenseitig voneinander übernommen werden und es existiert keine starre Rollenverteilung. Da sich die Funktionsfelder selbst in einer kontinuierlichen Umstrukturierung befinden, wird auch das Modell fortlaufend erneuert und angepasst (vgl. Leydesdorff/Meyer 2003, S. 196). Die Fortführung in Form des Quadruple-Modells berücksichtigt neben den drei genannten Funktionsfeldern die Zivilgesellschaft. Die Quintuple-Helix schließlich nimmt den Kontext der natürlichen und kulturell gestalteten Umwelt mit auf. Das Modell zielt dabei idealerweise auf eine Win-Win-Situation zwischen Ökologie, Wissen und Innovation, die Synergien zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Demokratie nutzt (vgl. Carayannis/Campell 2012, S. 41 f.). Als Modell hilft es (ohne den Anspruch normativer Neutralität) zu verstehen, wie Wissen für eine gemeinschaftliche Innovationsentwicklung geschaffen und ausgetauscht werden kann.

Abbildung 1 Die Quintuple-Helix



Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Carayannis und Campbell (2012)

Gegenüber einfachen Modellen des Wissenstransfers (wie sie etwa Dewe u. a. darstellen und fundiert kritisieren vgl. Pätzold 2011, S. 33 ff.) wird hier nicht von einem linearen Transfer ausgegangen, bei dem Wissen in einer Sphäre erzeugt und dann in eine andere übertragen und dort mehr oder weniger unverändert übernommen wird. Unter einer organisationspädagogischen Perspektive ermöglicht das Modell daher nicht nur den Blick auf potenzielle Synergien dieser Akteur*innen und/oder Funktionsfelder, sondern auch die Auslotung entsprechender Subdynamiken. Immer neue integrierende sowie differenzierende Überschneidungen von Organisationen, Netzwerken und auch Kommunikation führen zu neuen Formen von Zusammenarbeit, hybriden Organisationen zwischen den Funktionsfeldern oder auch Schnittstellen sowie zu neuen Vorhaben, nach deren Innovationskraft gefragt werden kann. Von den dynamischen Beziehungsgeflechten entstehen so weitere reflexive Subdynamiken, Strategien und Projekte, die mit ständiger Reorganisation einen Mehrwert und kontinuierliche Harmonisierung schaffen können (vgl. Etzkowitz/Leydesdorff 2000, S. 111 f.). Wechselwirkungen im Modell, die weit über die Idee des Market-Pull- und/oder Technology-Push-Ansatzes hinausgehen, können ebenso reflektiert und prognostiziert werden (vgl. Benkenstein 2010, S. 13). Die Quintuple-Helix kann als zirkuläres, vernetztes, interdisziplinäres, multiperspektivisches und offenes Modell angesehen werden, das nicht allein Innovationsketten, sondern -Kreisläufe zu untersuchen ermöglicht (vgl. Weber 2018, S. 520). Es kann dabei theoretisch um weitere Helix-Indikatoren, beispielsweise spezifisch auf regionaler Ebene, als

N-Tupel durch eine beliebige Anzahl *n* von Attributen an gesellschaftliche Veränderungen angepasst und um diese erweitert werden (vgl. Leydesdorff 2021, S. 26).

4 Transferprozesse in und mit Hochschulen

Hochschulen wurden als Einrichtungen der Wissenschaft bereits in der Triple-Helix berücksichtigt. Auch in der Quintuple-Helix interagiert die Wissenschaft (und mit ihr die Hochschulen) mit Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Umwelt. Ebenso betont die Organisationspädagogik bei Hochschulen deren dynamisches Potenzial als lernende Organisationen, die in stetiger Bewegung (vgl. Zech 2018, S. 175 ff.) und mit ihrer Umwelt in ständigem Austausch sind. „Damit besitzt eine Lernende Organisation die Fähigkeit, Fehler zu entdecken und zu korrigieren, sowie die organisationale Wert- und Wissensbasis zu verändern, um neue Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten zu erzeugen" (Schönwald 2007, S. 34). Gerade im Transferbereich, der sogenannten ‚Third Mission' von Hochschulen neben Forschung und Lehre, ist der Austausch von Ideen, Wissen und Technologien mit Organisationen sowie Akteur*innen aus Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Umwelt, die Grundlage der Arbeit und, im Sinne der Quintuple Helix, Voraussetzung von Innovationen. Es gilt, die Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Akteur*innen der Quintuple-Helix als Stakeholder ins Geschehen einzubinden, um zu einer umfassend gedachten Entwicklung von Wohlstand auf regionaler, überregionaler, nationaler und internationaler Ebene beizutragen.

Aus der Perspektive der Organisationpädagogik werden Innovationen nicht als klassisch technologisch definiert, sondern als ein sozialer, kommunikativer und offener Lernprozess (vgl. Blättel-Mink 2009, S. 177 ff.; Kehrbaum 2009, S. 24 ff.). Transferbeauftragte an Hochschulen werden als Wissenschaftsmanager*innen bezeichnet und agieren zwischen Wissensentwicklung und Praxis. Hierbei kann Ideen-, Wissens- und Technologietransfer (IWTT) als Lernprozess zwischen Organisationen und/oder zwischen den Akteur*innen der verschiedenen Helices verstanden werden. Ein modernes Transferverständnis impliziert entsprechend sowohl technologische und ökonomische als auch soziale und kulturelle Dimensionen in ihren wechselseitigen Beziehungen. Es gilt, alle Teilbereiche der Gesellschaft zu integrieren, diese also umfassend, systematisch und nachhaltig einzubeziehen. Transfer wird dabei als ein Prozess verstanden, der eng mit dem lebenslangen Lernen aller Akteur*innen – auch voneinander – verbunden ist. Er verläuft nicht nur in eine Richtung, sondern wechselseitig und führt so zu einer Transformation von Wissen und Kompetenz in einem fortgesetzten Kreislauf aller beteiligten Akteur*innen der Helix.

Verstanden als Lernprozess geschieht Transfer (IWTT) auf Augenhöhe und wird nicht „zeitneutral [und] kulturfrei" (Weber 2018, S. 521) von der einen He-

lix in eine andere übertragen. Verschiedene Sichtweisen, andere Projektzeitzyklen, diverse Ansprüche an Innovationen und kulturell verankerte organisationsspezifische Regeln zeichnen diese Lern- und Kommunikationsprozesse zwischen den Akteur*innen und Organisationen der Funktionsfelder ebenso als Bedingungen wie als Ressourcen aus. Durch *Irritationen* sowie durch das Erkennen abweichender Selbst- und Umweltbeobachtungen, der damit verbundenen Perspektivenübernahme sowie der anderen kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Organisationen entstehen Lernanlässe (vgl. Zech 2018, S. 175 ff.). Organisationales und individuelles Lernen wird durch Veränderungsprozesse ausgelöst, Organisationen können sich dadurch weiterentwickeln und die Basis für gemeinschaftliche Innovationen in der Region und darüber hinaus entsteht. Theorie und Praxis gehen bei diesen Transferprozessen, also bei der Interaktion zwischen Hochschulen und anderen Akteur*innen, Hand in Hand. Theoriebestände werden in Praxiskontexten verarbeitet; aus der Praxis kommen wiederum Impulse, die zum Ausgangspunkt weiterer Theorieentwicklung werden (vgl. Schäffter 2017, S. 334 ff.). Es entsteht ein Transferkreislauf, der mithilfe der Quintuple-Helix als solcher wahrgenommen und analysiert werden kann, um letztendlich gestärkt und ausgebaut zu werden.

5 Ergebnis und Fazit

Ein Transferverständnis, dass diesen nicht als wertneutrale und einseitige Übertragungsleistung von der Wissenschaft in ein anderes Funktionsfeld versteht, sondern als komplexe und wechselseitige Lernleistung aller beteiligter Akteur*innen und Organisationen, ist aus organisationspädagogischer Perspektive in hohem Maße anschlussfähig. Mit dem Bezug zum Lernen stellt es die Begegnung mit ‚dem Anderen' (anderen Perspektiven, Organisationen, Wissensinhalten usw.) in den Vordergrund und überschreitet damit unterkomplexe Vorstellungen von Transfer als bloßer Übertragungsleistung definierter Inhalte. Für Hochschulen als Organisationen bedeutet das, dass sie sich zur Weiterentwicklung mit ihrer Umwelt auseinandersetzen müssen und, wollen sie den hohen Innovationsdruck aus dieser aufnehmen, ihre Schließung gegenüber dieser Umwelt ein Stück weit aufgeben müssen. In dieser Hinsicht sind sie von einer allgemeinen Tendenz der Öffnung des Bildungssystems gegenüber anderen Subsystemen betroffen, die sich allerdings nach unserer Auffassung mit klassischen Modellen wie dem Strukturfunktionalismus nur ungenügend beschreiben lassen (zumal diese Öffnungstendenzen ja auch andere Subsysteme betreffen). Hier kann die Quintuple-Helix mit der gleichberechtigten Betrachtung aller Funktionsfelder als praxistaugliches Innovationsmodell wirken. Durch die Quintuple-Helix können die in der Organisationspädagogik oft beschreibend genutzten und miteinander interagierenden Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) in einen dy-

namischen Interaktionskontext entlang gesellschaftlicher Funktionssysteme integriert werden. Dabei bietet die Quintuple-Helix eine für die Analyse hinreichend abstrakte Ebene. Den Fokus der Organisationspädagogik auf Einzelorganisationen und deren Austauschprozesse ergänzt sie also um die Funktionsfelder und die Umwelt als bisher organisationspädagogisch schwer greifbaren Akteur, der aber zweifellos hohe Relevanz für Innovationen hat. Auch die Dynamik der Grenzziehungen zwischen Funktionsfeldern (und Organisationen) lässt sich hiermit auf einer abstrakten Ebene recht gut abbilden. Als Modellierungswerkzeug lassen sich mit ihr im Sinne einer praktischen Anwendung Veränderungsprozesse darstellen und Maßnahmen zu der konstruktiven Unterstützung von Wechselwirkungen ableiten. Sie ermöglicht beispielsweise die Aufdeckung und Steigerung von synergiestärkenden Interaktionen oder Schnittstellen zwischen Systemen und kann dazu beitragen, neue relevante Akteur*innen in einem Sachbereich zu identifizieren und den Wissensaustausch zwischen diesen zu initiieren oder zu erleichtern (vgl. Leydesdorff/Fritsch 2005, S. 4). Hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers fördert sie die Vorstellung einer Verarbeitung von Wissensbeständen (im Gegensatz zu der einer bloßen Übertragung). Somit entstehen neue Impulse, die, aus der Praxis (etwa der Organisationsberatung) kommend, wiederum zum Ausgangspunkt weiterer Theorieentwicklungen werden (vgl. Schäffter 2017, S. 334 ff.). Die Organisationspädagogik steht damit nun nicht nur vor der Herausforderung, intermediär und relational erfolgendes Wissensmanagement im Zuge des Lernens in der Organisation als Gegenstand zu erforschen, sondern eine „intermediäre Position zwischen Wissenschaftsentwicklung und Praxisfeld“ (Schäffter/Schicke 2012, S. 177) einzunehmen. Das Modell der Quintuple-Helix kann dabei in der Organisationspädagogik als rahmengebendes Innovationsmodell fungieren. Es arbeitet auf einer übergeordneten Ebene, ist vor allem durch die Optionen der n-Tupel von Helices anpassungsfähig (dann allerdings auch zunehmend abstrakt und der Kritik der Willkürlichkeit ausgesetzt). Begreift man Transfer neben dem Technologietransfer vor allem auch als Ideen- und Wissenstransfer, bietet das Modell der Quintuple-Helix für Hochschulen jedoch die Basis für gute wechselseitige Innovationsbeziehungen mit Akteur*innen aus Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt. Auf die Überlegungen dieses Beitrages selbst angewandt bietet es sich – als Ausblick – an, die dynamische Transfer- und Innovationsvorstellung der Quintuple-Helix mit dem ebenso dynamischen Begriff des organisationalen Lernens zu kontrastieren und etwa ein Konzept zu entwickeln, dass beide als identische, parallele oder zumindest eng gekoppelte Prozesse versteht.

Literatur

Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg (2016): Service Learning. Ein Konzept für die dritte Mission. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 25 (1), S. 40–51.

Benkenstein, Martin (2010): Innovationsmanagement im Mittelstand – Herausforderungen und Lösungsansätze. In: Nerdinger, Friedemann W./Wilke, Peter/Röhrig, Reinhard/Stracke, Stefan (Hrsg.): Innovation und Beteiligung in der betrieblichen Praxis. Wiesbaden: Gabler, S. 13–27.

Blättel-Mink, Birgit (2009): Innovationssysteme – Soziologische Anschlüsse. In: Blättel-Mink, Birgit (Hrsg.): Innovationssysteme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–195.

Carayannis, Elias G./Campbell, David F. (2012): Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems. New York: Springer.

Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet (2000): The Dynamics of Innovation: From National Systems and „Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In: Research Policy 29 (2), S. 109–123. www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733399000554 (24.01.2022).

Europäischer Ausschuss der Regionen/Volpe, Margeritha/Friedl, Julia/Cavallini, Simona/Solid, Rosella (2016): Using the quadruple helix approach to accelerate the transfer of research and innovation results to regional growth, Committee of the Regions. https://data.europa.eu/doi/10.2863/0082 (09.02.2022).

Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Schröer, Andreas et al. (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek14_OrgaPaed/2014_Forschungsmemorandum_Organisationspa%CC%88dagogik.pdf (04.02.2022).

Kehrbaum, Tom (2009): Innovation als sozialer Prozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Latour, Bruno (2008): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Leydesdorff, Loet (2010): The Knowledge-Based Economy and the Triple Helix Model. In: Annual Review of Information Science and Technology 44, S. 367–417. arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1201/1201.4553.pdf (24.01.2022).

Leydesdorff, Loet (2012): The Triple Helix, Quadruple Helix, …, and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy? In: Journal of the Knowledge Economy (3), S. 25–35. link.springer.com/article/10.1007/s13132-011-0049-4 (24.01.2022).

Leydesdorff, Loet/Fritsch, Michael (2005): Measuring the Knowledge Base of Regional Innovation Systems in Germany in terms of a Triple Helix Dynamics. In: Research Policy 35 (10), S. 1533–1538. arxiv.org/ftp/arxiv/papers/0911/0911.3412.pdf (24.01.2022).

Leydesdorff, Loet/Meyer, Martin (2003): The Triple Helix of University-Industry-Government Relations: Introduction to the Topical Issue. In: Scientometrics 58 (2), S. 191–203. link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026276308287 (23.01.2022).

Marginson, Simon/Peter, Murphy/Peters, Michael A. (2010): Global creation. New York: Peter Lang.

Pätzold, Henning (2011): Stolz und Vorurteil. Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik unter Berücksichtigung der Schlüsselqualifikationsdebatte. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Von der Handlungsorientierung zur Kompetenzentwicklung. Ansätze und Konzepte zur Berufs- und Erwachsenenbildung. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern, S. 33–39.

Schäffter, Ortfried (2017): Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung. Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung. In: Schemme, Dorothea/Nowak, Hermann (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 305–377.

Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 166–179.

Schönwald, Ingrid (2007): Change Management in Hochschulen. Köln: Eul.

Scott, W. Richard (2005): Evolving Professions. An Institutional Field Approach. In: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–141.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisationstheorien. Erweiterte Neuausgabe. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

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. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 27–48.

Weber, Susanne M. (2018): Innovationsmanagement als Gegenstand der Pädagogik. In: Weber, Susanne M./Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 517–529.

Würmseer, Grit (2016): Third Mission als Auftrag für Universitäten? In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 25 (1), S. 23–31.

Zech, Rainer (2020): Systemtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Weber, Susanne M./Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 175–187.

Wissen und Können in Bewegung

Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität

Julia Schütz

1 Hinführung

In nahezu allen Bereichen erziehungswissenschaftlicher Forschung wird die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis diskursiv bearbeitet (vgl. u. a. Durand/ Eckhardt 2018; Rahm/Schratz 2004). So ist die Erziehungswissenschaft nicht nur eine Wissenschaft *von* der Erziehung, sondern auch eine Wissenschaft *für* die Erziehung und – im besten Fall – für das berufspraktische Handeln in Erziehung und Bildung von Bedeutung. Die Befunde und Erkenntnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung beeinflussen darüber hinaus die Entwicklung der verschiedenen Bildungsbereiche und sind impulsgebend für bildungspolitische, steuerungsrelevante Entscheidungen innerhalb und außerhalb des formalen Erziehungs- und Bildungswesens. Die Fragen, wie das wissenschaftliche Wissen erarbeitet wird, welchen Einfluss und welchen Stellenwert die pädagogische Praxis in diesem Geschehen einnimmt, wie und durch wen wissenschaftliches Wissen in die pädagogische Praxis gelangt und welche Erwartungen die Bildungsakteur:innen an die Wissenschaft formulieren, formen den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Transfer, also zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis.

Im aktuellen Diskurs fällt auf, dass zentrale Perspektiven und Erkenntnisse der soziologisch-bildungswissenschaftlichen Transferforschung aus den 1970er bis 1990er Jahren (scheinbar) in Vergessenheit geraten sind. Unter dem Stichwort der *revidierten Verwendungsforschung* fassten Beck und Bonß Ansätze zusammen, die Professionalität und damit auch den „praktischen Umgang mit Wissen durch die Praxis“ (Beck/Bonß 1985, S. 611) ins Zentrum empirischer Transferforschung stellten. Dieses Zusammenwirken von Praxis und Wissenschaft bzw. pädagogischer Handlungspraxis und wissenschaftlichem Wissen ist im vorliegenden Beitrag Ausgangspunkt für die Reflexion der Frage, inwiefern Professionalität als professionstheoretische Handlungskategorie den eigentlichen Ort des Theorie-Praxis-Transfers darstellt. Dazu werden neben einer komprimierten Klärung des Wissens- und Transferbegriffs in diesem Beitrag[1] der Ansatz der komparativ pädago-

1 Für wichtige Anregungen zu diesem Beitrag bedanke ich mich außerordentlich herzlich bei Stefan Klusemann und Lena Rosenkranz.

gischen Berufsgruppenforschung (Nittel/Schütz/Tippelt 2014) vorgestellt und ihr Potenzial zur Gestaltung des *Dazwischen* (zwischen Theorie und Praxis) anhand des Wirkens des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO) diskutiert. Dargestellt wird die diskursive Zusammenarbeit mit der pädagogischen Praxis sowie der Transfer von Praxis und Wissenschaft als Forschungs- und Lernanlass. Die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung ist deshalb im Zusammenhang mit Wissenstransfer so interessant, da professionstheoretische und -praktische Fragestellungen der pädagogischen Berufspraxis im Mittelpunkt stehen und sich hierin bereits eine Art natürliche Diffusion von Theorie und Praxis ergibt.

2 Transferierbares Wissen?

„Als Grundbegriff einer jeden Bildungstheorie […] bezeichnet Wissen seit Platon eine Überzeugung, die wahr ist und für die Träger dieses Wissens eine Rechtfertigung angeben kann" (Kreitz 2012, S. 419). Dieser Annahme folgend bearbeitet und erforscht die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung das wissensbasierte Handeln pädagogisch Tätiger, den Status quo und die Entwicklung der praktischen Handlungsfelder sowie selbstreferenziell disziplinäre Hervorbringungen (damit sind u. a. neue Forschungsansätze gemeint). Bereits der Gegenstandsbereich der Professionsforschung befördert eine gewisse Diffusion von Wissenschaftssystem und Praxissystem auf analytischer und zunehmend stärker empirischer Basis. Eine Erkenntnis, die für die nachfolgenden Überlegungen über Erziehungswissenschaft, pädagogische Professionalität und Transfer nicht ohne Bedeutung ist.

Wissen ermöglicht, so beschreibt es Nico Stehr, soziales Handeln (vgl. Stehr 2001). „Im Transfer geht es sowohl um Informationen als auch um Wissen. Aber: im Gegensatz zu bloßen Informationen macht erst Wissen den Menschen handlungsfähig" (Moll/Schütz 2022, S. 12). Ob und in welcher Weise, aus welchem Anlass und in welchem Setting Wissen transferiert wird, obliegt den jeweiligen Akteur:innen und wird gleichermaßen durch organisationale Rahmungen angeleitet (u. a. Curricula, Bildungspläne, Qualifikationsrahmen etc.). Wissenstransfer in hochschulischen Kontexten steht im unmittelbaren Zusammenhang mit Wissenschaftskommunikation innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems. Die gängigste Lesart von Wissenstransfer ist, dass an Hochschulen „Wissen produziert wird und dort nur entsprechend aufbereitet werden muss, damit es von anderer Stelle (Praxis, Gesellschaft) zunächst verstanden und genutzt werden kann, Produktions- und Deutungsmacht also am erstgenannten Ort liegt" (Mörth 2022, S. 208). Weitaus instruktiver erscheint für professionstheoretische und -praktische Forschung ein erweitertes Verständnis von Wissenstransfer, welche Wissenschaft selbst als, wie bereits von Ludwik Fleck formuliert, eine von

Menschen kooperativ gestaltete Handlungspraxis begreift (Fleck 1980). Demnach erscheint „Wissenstransfer als kommunikatives gemeinsames Geschehen in einem *Dazwischen*, das auf das Entstehen von Wissen außerhalb von Hochschulen verweist und das tradierte hierarchische Verhältnis von Wissenschaft und Praxis hinterfragt" (Mörth 2022, S. 208). Bereits Studien aus den 1980er Jahren zeigen auf, dass „die Differenz zwischen beiden Seiten [Praxis und Wissenschaft] nicht hierarchisch, sondern qualitativ zu denken ist. Wissenschaft liefert nicht notwendig ein besseres, sondern zunächst einmal ein anderes Wissen" (Beck/Bonß 1989). Dabei spielt der Umstand, dass wissenschaftliches Wissen häufig nur in Abgrenzung zu praktischem Wissen als solches deklariert wird, durchaus eine entscheidende Rolle. Bedeutsam ist auch, dass in der Regel eben nicht die Wissenschaftler:innen die wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis bringen, sondern die Nicht-Wissenschaftler:innen, die handelnden Akteur:innen selbst diese Aufgabe übernehmen, und zwar dann, wenn sie wissenschaftliche Perspektiven in ihrem Bewusstsein und in ihren Handlungsroutinen gewissermaßen inkorporieren (vgl. ebd., S. 11 f.).

Im professionellen Handeln bzw. in der Professionalität findet die „Bearbeitung praktischer Probleme unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens" (Dewe et al. 1992, S. 80) statt, das heißt Professionalität ist auf wissenschaftliches Wissen angewiesen, wobei dieses Wissen, wie zuvor beschrieben, eher aus den Handlungsroutinen dechiffrierbar wird als durch eine klare Kategorisierung in praktisches und wissenschaftliches Wissen. Hier, im professionellen Handeln, verschmelzen gewissermaßen Können und Wissen in der Interaktion (Schütz et al. 2022).

An dieser Stelle erfolgt regelmäßig der berechtigte Einwand, dass sich die Wissensform der Praxis von der Wissensform der Wissenschaft unterscheidet und hierin das Theorie-Praxis-Problem eigentlich begründet sei (Herzog 2018, S. 825). An diesen Gedanken anschlussfähig ist, dass in der Erziehungswissenschaft die Frage nach dem Wissenstransfer im besonderen Maße in Hinblick auf die Angemessenheit der Theorie-Praxis-Beziehung gestellt wird – vornehmlich im Kontext von Schule und Lehramtstudium. So wie beispielsweise John Dewey danach fragte, welche theoretischen und praktischen Anteile in der Ausbildung von Lehrkräften erforderlich seien (Dewey 1992). Aber auch im Elementarbereich wird eine *Kluft* zwischen Theorie und Praxis kritisiert, die besonders dann deutlich werde, wenn Studierende ihr Studium abgeschlossen haben und mit der praktischen Tätigkeit beginnen (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011).

Die Erziehungswissenschaft, die ihr Erkenntnisinteresse auf ein heterogenes Praxisfeld richtet, muss sich also auch immer die Frage gefallen lassen: Wird an der pädagogischen Praxis vorbei geforscht, indem nicht transferierbares, das heißt nicht für die pädagogische Praxis handlungsfähig machendes Wissen produziert wird? Und evoziert ein solcher Zustand in diesem Fall möglicherweise „pädagogische Enttäuschungen", so wie es Edwin Keiner einst in einem Beitrag

zur Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens formulierte und die Theorie-Praxis-Problematik entfaltete (Keiner 2002, S. 241)?

Die nachfolgenden Ausführungen schließen jedoch nicht an dieses Verständnis des Theorie-Praxis-Problems an: sie fragen nicht nach dem Anwendungs- oder Praxisbezug von Wissenschaft und verstehen Transfer nicht im Sinne der „Applikation von wissenschaftlichem Wissen auf praktische Problemstellungen" (Becker-Lenz 2014, S. 187). Vielmehr soll auf das Problem aus professionstheoretischer Sicht geschaut werden: Denn der Kern des Theorie-Praxis-Transfers – so die These – bezieht sich auf Professionalität, das heißt auf die immer wieder situativ herzustellende (und damit in Bewegung befindliche) Verbindung aus Wissen und Können. Hier vereinen sich Wissen und Können und hier findet insofern Transfer statt. Daher konzentrieren sich die Darstellungen auf die Verbindung von Wissen und Können im professionalisierten Handeln von Bildungsakteur:innen, also auf den *Ort,* an dem wissenschaftliches Wissen in praktische Routinen transferiert wird.

3 Ein Ort für das Dazwischen: Das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBOHagen)

Bevor die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung in ihrer Genese und ihren Grundlagen detaillierter beschrieben wird, soll zunächst das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung an der FernUniversität in Hagen in wenigen Sätzen vorgestellt werden. Das ZeBO antwortet auf das Theorie-Praxis-Problem, indem es als Bearbeitungsraum des *Dazwischens* fungiert und Transfer eine räumliche Gebundenheit gibt. Als ein prominentes Beispiel für eine solche institutionelle Ausformung, dürften sich die Leser:innen an das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld erinnert fühlen (Palowski/Gold/Klewin 2019). Der *Produktionsort* des wissenschaftlichen Wissens erhält, obwohl universitär angebunden, durch das ZeBO einen neuen Raum, in dem die häufig wahrnehmbare Hierarchie zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis aufgelöst wird.

Das ZeBO, gegründet in 2019,[2] bietet einen Lern-, Begegnungs- und Transferraum, in dem die Bildungspraktiker:innen aller Bereiche – und dies schließt die Hochschullehrenden selbstverständlich mit ein – über ihr pädagogisches Handeln in den Austausch treten. Im ZeBO wird unter anderem das Ziel verfolgt, die pädagogischen Praktiker:innen intensiv und anders als bisher in die Prozesse einer verwertbaren, das heißt in diesem Fall handlungsleitenden Wissensgenese einzubinden und die „Perspektive einer anwendungsorientierten Grundlagen-

2 www.fernuni-hagen.de/zebo/index.shtml (23.05.2022).

forschung und einer forschungsbasierten Praxis“ (Nittel/Tippelt 2019, S. 12) voranzutreiben. Dabei gilt es, die „Kooperation der stark ausdifferenzierten Organisationen und Institutionen des Systems des Lebenslangen Lernens als Basis für das Zusammenwirken pädagogischer Berufsgruppen“ (Tippelt 2017, S. 207 f.) nachhaltig zu fördern. Wissen soll, dieses Anliegen gilt es in den kommenden Jahren einzulösen, durch und in Form eines bewegten Professionswissens zirkulieren: bildungsbereichsübergreifend, kooperativ und vernetzt. Mit dem Zentrum wird die Idee verfolgt, „ein ‚Wir‘ zu schaffen, dass die pädagogischen Akteure aller Berufsgruppen miteinander verbindet und auch die häufig thematisierte und gleichermaßen kritisierte Systemgrenze zwischen Wissenschaft (Theorie) und Praxis überwindet“ (Schütz 2018, S. 7 f.), indem im gemeinsamen Dialog reflexive Professionalität (Dewe 2007) ausgebildet und weiterentwickelt wird. Die praktische Umsetzung dieses Anspruchs löst das ZeBO durch unterschiedliche Formate ein. Als Beispiel ist die Reihe *Von A bis ZeBO* zu nennen, in der ein für die Bildungspraxis relevantes Thema (z. B. *B wie Bildungsgerechtigkeit* oder *I wie Inklusion*) diskursiv bearbeitet wird und die Beteiligten über das Nachdenken ihrer eigenen Handlungsweisen und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bildungsbereiche hinweg an den Ursprung ihres Wissens und Könnens gelangen und reflexive Professionalität entwickeln.

4 Zur komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung

Professionsforschung ist immer häufiger empirische Forschung. Wie eingangs bereits benannt, liegt der Gegenstandsbereich der Professionsforschung im *Dazwischen* von Wissenschaftssystem und Praxissystem. Begreift man Wissenschaft gleichfalls als praktisches Handlungsfeld ergibt sich über diesen Schnittpunkt eine wichtige Gemeinsamkeit im Anliegen einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung: Sowohl die pädagogisch Tätigen außerhalb des Wissenschaftssystems als auch die pädagogisch Handelnden innerhalb des Wissenschaftssystems sind zur reflexiven Bearbeitung ihres Handelns aufgefordert, um so zur Professionalisierung ihrer jeweiligen Handlungspraxis (unter anderem erziehen, beraten, begleiten, unterrichten, lehren, evaluieren, sanktionieren) beizutragen. Ein Unterschied zwischen den Tätigen besteht darin, dass die Forschenden ihre Tätigkeit nur „begrenzt durch praktisch erfolgreiches Handeln zu validieren brauchen“, wohingegen „praktizierende Pädagogen nur selten die Gelegenheit und die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Beschreibung ihrer Handlungserfahrungen“ (Combe/Helsper 1996, S. 23) haben und darüber hinaus die grundsätzliche Frage bestehen bleibt, „ob professionelles Handeln mit einer Art wissenschaftlicher Empirie gleichzusetzen ist“ (ebd.).

Diese Überlegungen (einschließlich bisheriger Erkenntnisse professionstheoretischer Forschung) sowie die zunehmende erziehungswissenschaftliche, bil-

dungspolitische und bildungspraktische Relevanz des Konzeptes des Lebenslangen Lernens um die Jahrtausendwende, führten zur Genese des Ansatzes einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung, in deren Mittelpunkt die handelnden Akteur:innen des Erziehungs- und Bildungssystems stehen.

Die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung stellt eine konsequent vergleichende Forschungsperspektive dar und ist von einer spezifischen Variante der Arbeits- und Berufsforschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus geprägt (Tippelt 2017). Im Fokus steht immer der Vergleich pädagogischer oder teilweise auch nicht-pädagogischer Berufskulturen unter Maßgabe eines normativ neutralen analytischen Konzeptes (vgl. Meyer 2017; Meyer et al. 2020). Es geht darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den pädagogischen Berufsgruppen zu entdecken und dabei den Nukleus von pädagogischer Rationalität freizulegen. Studien im komparativen Ansatz fokussieren professionstheoretische und -praktische Problemstellungen und Konzepte, die entsprechend in der Berufsrolle oder im Berufshandeln begründet sind. Beispiele hierfür sind unter anderem die Bewertung und Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und das Anerkennungserleben (vgl. Schütz 2009; 2018), der Einfluss von Emotionen auf das Handeln (vgl. Hodapp 2020) oder die Einstellungen zum lebenslangen Lernen (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Wahl 2017).

Die gleichzeitige Berücksichtigung verschiedener pädagogischer Akteursgruppen innerhalb eines Untersuchungsdesigns stellt in der erziehungswissenschaftlichen, empirischen Forschung nach wie vor eher eine Ausnahme dar. Dabei sind die Forderungen an die pädagogische Praxis nach kooperativer Zusammenarbeit, der Bildung regionaler Bildungsnetzwerke (für den Weiterbildungsbereich u. a. Jütte 2002) und die wissenschaftliche Bearbeitung der Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungsbereichen (Eckert 2007) keineswegs neu. Mit dem Anspruch an die Tätigen des Erziehungs- und Bildungssystems, das Lernen ihrer Adressat:innen über den gesamten Lebenslauf zu unterstützen und zu begleiten, verbindet sich das Erfordernis der Kooperation zwischen den Bildungsbereichen. Das Postulat des lebenslangen Lernens ist – so der Grundtenor des erziehungswissenschaftlichen Diskurses am Anfang des Jahrtausends – nur dann einzulösen, wenn die Zusammenarbeit und die Übergänge zwischen den Segmenten systematisch gestärkt werden (Buschle/Schütz 2019). Bisherige Ergebnisse, die in einer komparativ pädagogischen Perspektive generiert wurden, weisen sehr eindeutig darauf hin, dass pädagogische Praktiker:innen aller Bildungsbereiche in ihren pädagogischen Handlungen auf nahezu ähnliche Problemlagen stoßen, sodass der vergleichende Ansatz auch systemimmanent zu begründen ist.

Dieser Forschungsansatz stellt, wie beschrieben, die Perspektiven der pädagogischen Praxis in den Mittelpunkt und beabsichtigt dies nicht nur aus einer Forschungspraxis heraus zu tun, sondern die Anliegen der Praxis unmittelbar und im Dialog mit den Praktiker:innen selbst zu generieren. Diesen Anspruch verfolgt das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung.

5 Bewegtes Wissen in und durch Professionalität? Ein selbstkritischer Ausblick

Dass es in der Erziehungswissenschaft nicht ausschließlich um Theorieentwicklung geht, sondern wissenschaftliche Erkenntnisse auch und im besonderen Maße zur Stärkung der Handlungsfähigkeit in der pädagogischen Praxis beitragen müssen, macht sich auch in zahlreichen Forschungsansätzen bemerkbar, die die pädagogische Praxis auf unterschiedliche Art und Weise in die Forschung einbindet. Empirische Forschung ist hierfür prädestiniert, da die pädagogische Praxis relativ einfach in Forschungsprozesse integriert werden kann: zunächst einmal als reines Forschungsobjekt. So werden pädagogisch Tätige und ihre Adressat:innen in allen Bereichen des Erziehungs- und Bildungssystems befragt, interviewt und beobachtet. Die wissenschaftlichen Befunde werden den teilnehmenden Studienteilnehmer:innen in der Regel zugänglich gemacht und fließen – im besten Falle – mittel- bis langfristig in die Ausbildungs- und Studieninhalte pädagogischer Qualifizierungswege ein. Konträr zu dem Verständnis der Praktiker:innen als Forschungsobjekte profilieren sich mittlerweile einige Forschungsansätze, die den Bildungspraktiker:innen eine aktive Rolle in der Ausgestaltung des Forschungsprozesses zuweisen (vom Beforschten zum Mitforschenden). So bemerkt Giesecke, dass praxisbezogene Forschung durchaus ergiebig sein [könnte, J.S.], wenn sie von den Problemskizzen derjenigen ausgeht, die die Arbeit tun" (Giesecke 2005, S. 764). Als eine Art Sammelbegriff bezeichnet beispielsweise die Aktions- und Handlungsforschung ein Forschungsparadigma, dass zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelt ist. Auch die pädagogische Praxisforschung (vgl. Bührmann/Büker 2015), eine partizipative (Erwachsenen-)Bildungsforschung (vgl. Sprung 2016) oder die Verwendungsforschung, die traditioneller Weise in der Erziehungswissenschaft unter dem Label Theorie-Praxis-Problem firmierte (Lüders 1991, S. 415), beansprucht für sich umfassend oder teilweise die Praxis nicht als ein reines Forschungsobjekt zu reduzieren, sondern aktiv in die unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses zu involvieren. Die Frage, die berechtigter Weise zu stellen ist, lautet: Braucht es neben den skizzierten Ansätzen einen weiteren, der diese Absicht verfolgt? Beziehungsweise: Was ist das Spezifische der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung für das Theorie-Praxis-Verhältnis im Sinne von Wissenstransfer?

Die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung unterscheidet sich von bisherigen Ansätzen vor allem durch ihre Fokussierung auf professionstheoretische und -praktische Anliegen. Diese Konzentration auf die Professionalität, als wissenschaftliche Kategorie und gleichzeitig als handlungsleitender Anspruch der pädagogischen Praktiker:innen, die in der Interaktion das Wissen und Können vereint, bearbeitet das Theorie-Praxis-Verhältnis an dem *Ort*, an dem Theorie und Praxis im Kern verschmelzen. In den unmittelbaren Handlungen, das

heißt in der Professionalität, werden von den Bildungspraktiker:innen (wissenschaftliches) Wissen und Können zusammengeführt.

So gesehen widerspricht die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung damit ein stückweit der einst von Hermann Giesecke formulierten Forderung, dass die „primäre Aufgabe der Erziehungswissenschaft […] im weitesten Sinne die Erforschung, Beschreibung und kritische Sondierung der Erziehungswirklichkeit [ist, J.S.], nicht deren Konstruktion" (Giesecke 2005, S. 763). Das Vorgehen lässt sich jedoch genau dadurch begründen, dass die Theorie-Praxis-Problematik sich eben nicht in der Professionalität auflöst, sondern möglicherweise erst dort entfaltet und es daher neben der Beschreibung und Sondierung eine gezielte Konstruktion erfordert. Die handelnden Akteure aller Bildungsbereiche sind in ihrer Handlungspraxis gewissermaßen dazu gezwungen, professionell zu agieren. Im professionellen Handeln findet sich die Anwendung oder Verwendung des Wissens für und in der Praxis. Und: Professionalität ist „kein Zustand, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung" (Nittel 2000, S. 85). Ulrich Oevermann beschreibt als eine erste Bestimmung des professionalisierten Handelns, dass „Professionalisiertes Handeln […] wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingung der verwissenschaftlichen Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis" (Oevermann 1996, S. 80) ist. Vor diesem Hintergrund scheinen sowohl die Fokussierung auf Professionalität als auch der *Ort des Dazwischen* institutionell durch das ZeBO gerahmt. Vielleicht – oder hoffentlich – wird sich dieses als ein Ort firmieren, an dem Transfer stattfindet, ohne eine künstliche Rahmung, sondern in der Reflexion. In und durch diese Reflexion wird das Wissen und Können der Praktiker:innen gleichwertig im Transfer berücksichtigt. Denn: in der Professionalität der pädagogisch Tätigen – auf der Basis eines reflexiven Mechanismus – liegt der eigentliche Transfer verortet. Hier an dieser Stelle muss die Frage intrapersonal geklärt werden, wie sich Erziehungswissenschaft respektive wissenschaftliches Wissen zum praktischen Handeln verhält. Ob dies gelingen kann, welche Formate als Unterstützung geeignet sind, und wie, durch und mit der Praxis initiierte Forschungsprojekte im Ansatz einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung hierzu Antworten geben, wird sich in naher Zukunft zeigen. Trotz zahlreicher Barrieren (unter anderem in der Ansprache der Praxis) erscheint gemeinsames Lernen und Professionalitätsentwicklung möglich. Als ein gelungenes Beispiel kann die bereits angezeigte Reihe *Von A bis ZeBO* genannt werden. In den bisher durchgeführten Veranstaltungen entwickelte sich ein reger Austausch zwischen den teilnehmenden Praktiker:innen der Hochschulbildung, Weiterbildung, schulischen Bildung und frühkindlichen Bildung. Dieser war geprägt durch Neugierde, gegenseitige Wertschätzung und Erstaunen. Erstaunen darüber, dass sich die pädagogische Handlungspraxis trotz starker, struktureller Unterschiede mehr ähnelte als zunächst angenommen. Möglicherweise trägt ge-

nau dieses Erstaunen dazu bei, dass die pädagogisch Tätigen der unterschiedlichen Bildungsbereiche sich mit den je anderen Bildungsmitarbeiter:innen stärker identifizieren als zuvor. Schaden würde es nicht.

Literatur

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989) (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker-Lenz, Roland (2014): Nichtstandardisiertes Wissen und Können im professionellen Handeln. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 184–196.

Bührmann, Thorsten/Büker, Petra (2015): Praxisforschung in Übergangsprojekten: eine doppelte Herausforderung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis sowie differenter Praxislogiken. In: Katenbrink, Nora/Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia: Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. Münster: MV, S. 14–39.

Buschle, Christina/Schütz, Julia (2019): „Ein ganzes Bündel verschiedener Meinungen". Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren für die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung. In: Ditton, Hartmut/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 113–129.

Combe, Arno/Helsper, Werner (1996) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dewe, Bernd (2007): Reflexive Professionalität als Perspektive moderner Sozialarbeit. Sozialarbeit in Österreich. In: Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik 21, S. 22–27.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70–91.

Dewey, John (1992): Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904). In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (3), S. 293–310.

Durand, Judith/Eckhardt, Andrea G. (2018): Das Theorie-Praxis-Verhältnis: Überlegungen zu Transferprozessen aus Makro- und Mikroperspektive. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. In: Journal of Childhood and Adolescence Research 13 (4), S. 477–482.

Eckert, Thomas (2007) (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann.

Fleck, Ludwig (1980): Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache. Eine Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. In: Schäfer, Lothar (Hrsg.): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Frankfurt am Main: Henrich Druck & Medien GmbH.

Giesecke, Hermann (2005): Wer braucht die Erziehungswissenschaft noch? In: Neue Sammlung 45 (4), S. 751–765.

Herzog, Walter (2018): Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 6, S. 812–830.

Hodapp, Bastian (2020): Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte. Bielefeld: wbv.

Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Keiner, Edwin (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. Opladen: Leske + Budrich.

Kreitz, Robert (2012): Wissen. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE, Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 419–420.

Lüders, Christian (1991): Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. : In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 415–437.

Meyer, Nikolaus (2017): Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung. Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich. Bielefeld: wbv.

Meyer, Nikolaus/Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2020): Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans C./Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salascheck, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 309–321.

Moll, Gerald/Schütz, Julia (2022) (Hrsg.): Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Bielefeld: wbv.

Mörth, Anita (2022): Die müssen ja kommunizieren – Practitioner Research als didaktischer Wissenstransfer. In: Moll, Gerald/Schütz, Julia (Hrsg.): Wissenstransfer. Komplexitätsreduktion. Design. Bielefeld: wbv, S. 207–223.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel: Beltz.

Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2019) (Hrsg.): Pädagogische Organisationen im System des Lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee. Bielefeld: wbv.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.

Palowski, Monika/Gold, Johanna/Klewin, Gabriele (2019): Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. DDS – Die Deutsche Schule 111 (1). Münster: Waxmann, S. 56–65.

Rahm, Sibylle/Schratz, Michael (2004) (Hrsg.): LehrerInnenforschung: Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studienverlag.

Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: wbv.

Schütz, Julia (2016): Aushandlungsprozesse in der Hochschulbildung. Ansprüche Studierender an eine berufliche Qualifizierung im Angesicht humanistischer Bildungsideale. In: Beck, Karin/Bothe, Thorsten/Glaser, Thomas/Heuer, Claudia/Schütz, Julia/Seifert, Andreas (Hrsg.): Bildung und Hochschule. Münster: Waxmann, S. 85–99.

Schütz, Julia (2018): Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel: Beltz.

Schütz, Julia/Rosenkranz, Lena/Deacon, Bronwen/Elsholz, Uwe (2022): Hochschulen in der Pandemie Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre. In: Angenent, Holge/Petri, Jörg/Zimenkova, Tatiana (Hrsg.): Things will never be the same again? Lehre und Hochschulentwicklung in Zeiten der Corona-Pandemie. Bielefeld: transcript.

Sprung, Annette (2016): Wissenschaft „auf Augenhöhe"? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Magazin erwachsenenbildung.at 27, S. 2–9.

Stehr, Niko (2001): Moderne Wissensgesellschaften. In: Politik und Zeitgeschichte 36, S. 7–14.

Tippelt, Rudolf (2017): Pädagogische Berufsgruppenforschung: Arbeitsteilung, Kooperation, Organisation. In: Berufsverband der ErziehungswissenschaftlerInnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.) (Hrsg.): Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 25 (4). Weinheim/Basel: Beltz, S. 198–209.

Wahl, Johannes (2017): *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern.* Bielefeld: Bertelsmann.

II Verhältnisse

Perspektivwechsel

Reflexionen der Kooperation im Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Lehrer:innen, Student:innen und Wissenschaftler:innen

René Breiwe, Jessica Bau, Gabriele Buchenthal, Lucas Jachens, Anke B. Liegmann, Berit Michel

1 Einleitung

> „Alle Veränderung von Praxis ist im Kern ein Lern- und Problemlöseprozess, der sich innerhalb lokaler Möglichkeiten, mit gegenseitiger und externer Unterstützung im ‚next level of work' abspielen soll." (Mintrop 2016, S. 406)

Dieses Zitat von Rick Mintrop spiegelt den Anspruch an das Projekt wider, das dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt. Das BMBF-geförderte[1] Projekt UDIN (Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe I digital und inklusiv in Research Learning Communities) arbeitet als bildungswissenschaftliches Entwicklungs- und Forschungsprojekt an schulischen Lernarrangements an der Schnittstelle von Digitalisierung und Inklusion (vgl. Racherbäumer et al. 2020). Keimzelle für die Unterrichtsentwicklung sind *Research Learning Communities* (*RLCs*) (vgl. Brown 2017), in denen Wissenschaftler:innen, Lehrkräfte und Lehramtsstudierende (im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Teils ihres Masterstudiums) gemeinsam entsprechende Lernarrangements entwickeln, die in den Schulen erprobt werden. Der institutionsübergreifende Wissenstransfer hat letztlich zum Ziel, Lernende in Form digitalisierter Lehr-Lern-Prozesse passgenauer, individueller und inklusiver zu unterrichten und zu fördern. Dabei verstehen wir *Transfer* nicht als unidirektional von der Wissenschaft ausgehend, sondern vielmehr als mehrdimensional in dem Sinne, dass alle Beteiligten ihre Expertise in die *RLCs* mit einbringen und mit- und aneinander ihre jeweiligen Wissensbestände im Sinne eines Professionalisierungsprozesses weiterentwickeln. Mit wandelnden Ansprüchen an Bildung, an guten Unterricht und an gute Schule ist sowohl systemischen Ansprüchen als auch sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen (vgl. z. B. KMK 2017). Zudem verändern sich die Vorstellungen vom Begriff und dem Content von Bildung und die damit verbundene

1 FKZ 01JD1909A/B.

Sichtweise auf geforderte und für zukünftige Gesellschaften bedeutsame Kompetenzen, die sich nicht zuletzt vor allem im Prozess der Digitalisierung und der immer vielfältiger werdenden Möglichkeiten digitalisierter Lern- und Lehrprozesse sowie der stärkeren Gewichtung auf Medienkompetenzen in der Kultur der Digitalität niederschlagen (vgl. Cress et al. 2018). Auch wenn in der Idee der *Research Learning Communities* der Gedanke der *Kooperation* verwurzelt ist, stellt sich die Frage, inwiefern eine tatsächliche Zusammenarbeit und ein (wechselseitiger) Transfer zwischen Theorie und Praxis (vgl. auch Gräsel 2010) vor dem Hintergrund der jeweiligen institutionellen Verortung und den damit verbundenen Erwartungen, Zielsetzungen und Logiken sowie möglicher Abhängigkeiten untereinander erfolgen kann. Dieser Frage soll im folgenden Beitrag aus der Perspektive der am Projekt beteiligten Akteure – Lehrkräfte, Lehramtsstudierende und Wissenschaftler:innen – nachgegangen werden. Mit Blick auf die Perspektive der Studierenden muss dabei erwähnt werden, dass diese, anders als die beteiligten Wissenschaftler:innen und Lehrkräfte, das Projekt jeweils nur ein Semester lang aktiv mitgestalten. Der Autor des entsprechenden Abschnitts war als Studierender im Wintersemester 2020/2021 zu Beginn des Projekts UDIN eingebunden und bezieht sich auf seine Erfahrungen als aktives Mitglied in den ersten *RLC*-Treffen.

2 Perspektiven

Im Folgenden formulieren die jeweiligen Akteursgruppen ihre Perspektiven auf die Wissenschaft-Praxis-Kooperation und die damit verbundenen Transferprozesse. Diese Perspektiven werden anschließend zusammengeführt und hinsichtlich der aufgeworfenen Frage diskutiert.

2.1 Perspektive der Lehrkräfte

Das folgende Zitat von Rick Mintrop verdeutlicht unmittelbar das Ziel unserer Arbeit:

> „Die Bedürfnisse der Lernenden, in die Lehrende schon immer mehr Einblick haben als ferne Verwaltungen, kommen […] insbesondere in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage zu kurz, sollten jedoch in einer Schulentwicklung, die ihren Namen verdient, an erster Stelle stehen." (Mintrop 2016, S. 407)

Wollen wir als Schule diesen Anspruch ernst nehmen, sollten wir alle Möglichkeiten nutzen, die Bedürfnisse der Schüler:innen zu erfüllen. Bildungswissenschaftliche sowie politische Lösungsansätze zur Transformation von Lernprozes-

sen sollten dafür idealerweise die Belange von Lehrenden und Lernenden sowie auch die aktuelle Ausgangslage im System, bzw. praxisbezogen im Betrieb Schule stets mitberücksichtigen, um nicht an der Praxis „vorbeizuforschen" oder – im Fall von politischen Maßnahmen – über sie „hinwegzuentscheiden". Dies versteht sich keineswegs so, dass die wissenschaftliche Forschung sich den bestehenden Strukturen, die das Lernen aktuell prägen, „unterordnen" sollte. Vielmehr gilt es zu bedenken, dass die Wissenschaft, als eine unabhängige Instanz außerhalb des Systems Schule, Sachverhalte, insbesondere althergebrachte Konventionen, auf andere Weise als Akteur:innen innerhalb des Systems kritisch hinterfragen und neue Visionen des Lernens entwerfen kann. Berücksichtigt man aber, dass wissenschaftliche Erkenntnisse als Anreize zur Veränderung des Systems Schule oder als Grundlage politischer Entscheidungen dienen können und es für tatsächliche Veränderung, die keine Fiktion bleibt, fundierter wissenschaftlicher Erkenntnisse bedarf, die realistische Ziele anvisieren, scheint es unabdinglich, dass die Wissenschaft eben jenen *engen Kontakt mit der Praxis* wahrt, wie er durch Ansätze des *Design-Based Research* Ansatzes (vgl. Anderson/Shattuck 2012) vorgeschlagen wird.

Das System Schule, wie es sich uns heute darstellt, kennen wir als Lehrkräfte als ein zutiefst komplexes und oft schwerfälliges System, das besonders in den letzten Jahren eine zunehmend differenzierte Anpassung an eine heterogene Schüler:innenschaft zu leisten hatte. Die Bedeutung der Inklusion und der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an schulischer Bildung ist sicherlich nicht weiträumig genug anzusetzen. Sie offenbart aber auch immer wieder, dass Zeit, Personal und weitere *Ressourcen* für eine wirklich angemessene Förderung der Schüler:innen sowie der Entwicklung geeigneter Fördermaßnahmen aus unserer Sicht fehlen. Es liegt bei den Lehrkräften, der vor allem seit PISA 2000 verstärkten Forderung nach möglichst passgenauer individueller Förderung der Schüler:innen Rechnung zu tragen, dabei aber ebenso die Ziele der ministerialen Lehrpläne zu erreichen. Die Digitalisierung, die theoretisch zahlreiche Möglichkeiten zur Veränderung von Schul- und Lernstrukturen bereithält, stellt den praktischen Schulbetrieb noch einmal vor besondere Herausforderungen und bringt ihn nicht selten an die Grenzen, geht es um die Umsetzbarkeit scheinbar geeigneter Konzepte und Ansätze, die ein individualisiertes Lernen begünstigen könnten. Die pandemische Situation seit März 2020 – oft als Brennglas bezeichnet, das Versäumnisse und defizitäre Umstände sichtbar macht – hat in diesem Sinne nicht nur in besonderem Maße gezeigt, dass der Forderung nach Chancengleichheit zu wenig Rechnung getragen werden kann, sondern auch, dass Digitalisierungsprozesse bei weitem nicht entsprechend den heutigen Möglichkeiten vorangetrieben wurden. Auch nach zwei Jahren, die von Distanz- und Wechselunterricht wie auch der Forderung nach Aufhol-Fördermaßnahmen für Schüler:innen geprägt waren, bleibt die kaum ausreichende Ausstattung bezüglich Endgeräten, Computerräumen und vor allem eines breitflächigen WLANs an

Schulen ein zentrales Thema. Hinzu kommt die Frage nach Verwaltung und Wartung der technischen Infrastrukturen an Schulen, insofern diese Aufgaben in der Regel mit den vorhandenen personellen Ressourcen abgedeckt werden müssen.

Für die Zusammenarbeit von Schulpraxis und Wissenschaft bedeutet dies, dass eine Zusammenarbeit nicht nur die Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich innovativer, kreativer Ideen begünstigen sollte, sondern ebenso eine *Professionalisierung der wissenschaftlichen Akteur:innen* darstellt, die sich durch die Kooperation mit Schulen auf möglichst differenzierte Weise mit realen Gegebenheiten und Anforderungen vertraut machen, um verstärkt praxisbezogene Parameter in die Entwicklung gemeinsamer Lösungsansätze einzubeziehen. Ansätze des *Design-Based Research* Ansatzes begünstigen hier die Berücksichtigung einzelschulischer Bedingungen und die praktische Erprobung verschiedener konkreter Lernszenarien (vgl. Anderson/Shattuck 2012). Wiederkehrende Analysen, Reflexionen und Auswertungen erprobter Lernprozesse ermöglichen in der Folge eine Anpassung, Überprüfung und Annäherung wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Perspektive auf Lernszenarien. Eine Zusammenarbeit zur Entwicklung digitaler Lernprozesse muss aktuell noch die technischen Gegebenheiten von Schulen berücksichtigen, darf – und soll – aber natürlich auch ins Auge fassen, was potenziell möglich wäre. So können passgenaue sowie auch wegweisende Konzepte entwickelt werden. Nicht zuletzt scheint es aus unserer Perspektive als Lehrkräfte unausweichlich, die oft als widersprüchlich empfundenen Forderungen nach individueller Förderung und der Einhaltung der Ziele der Kernlehrpläne im Auge zu behalten, bedenkt man, dass insbesondere digitale Lernszenarien die Option passgenauer Förderung mit der Möglichkeit zur Selbstüberprüfung oder die Option der Kooperation mit der Möglichkeit des peer-feedbacks in einem anderen Maße begünstigen als analoge Lernszenarien dies oft können.

Insofern die Infrastrukturen von Schule und Hochschule, insbesondere die Arbeitszeiten von Lehrenden/Forschenden an Hochschulen und Lehrkräften an Schulen, einer Zusammenarbeit oft im Wege stehen, scheint für die erfolgreiche Zusammenarbeit eine Fokussierung und eine genaue Absprache unabdinglich, durch die die Arbeit in kleineren Kooperationsteams zielgerichtet erfolgen kann.

2.2 Perspektive der Studierenden

Im Rahmen des Verbundprojekts UDIN werden neue Möglichkeiten und Chancen der Digitalisierung im Handlungsfeld Schule entwickelt und aufgezeigt: Dies war zunächst der erste Eindruck nach der Einführung in das zu belegende Seminar für die Studierenden, die das Projekt von Beginn an begleiten durften. Das Wahlpflichtseminar machte einen vielversprechenden Eindruck, da es vom Zeit-

punkt – unmittelbar nach dem Praxissemester – optimal in den Studienverlauf passte. Mit viel Elan aus der Schule kommend, stieß die Projektidee sowie die Möglichkeiten der aktiven und praxisnahen Mitarbeit am Projekt auf Begeisterung. Mit Rückgriff auf die in der Universität kennengelernten digitalen Tools kreative Lernsettings zu entwickeln, diese vorzustellen, durchzuführen und unter Bezugnahme von drei bzw. mit den Lernenden vier Perspektiven anschließend zu evaluieren, löste reges Interesse aus. Der anfängliche Optimismus wurde jedoch mit dem ersten Treffen in den *RLCs* relativiert, da mit der Zusammenkunft aller Akteursgruppen zum ersten Mal die *Komplexität des Projekts* deutlich wurde. Die Zielsetzung veränderte sich dahingehend, dass nicht mehr lediglich eine in der Theorie idealisierte Idee digitalisierter Förderung einer immer heterogener werdenden Schüler:innenschaft im Vordergrund stand, sondern die tatsächlich vorherrschende Situation der mitwirkenden Schulen Berücksichtigung finden musste. Von nun an war es der Anspruch, die wissenschaftliche Theorie und die schulische Praxis in Bezug auf Digitalisierung und Inklusion unter pandemischen Bedingungen miteinander in Einklang zu bringen.

In der *RLC* stellten Lehrkräfte von Schulen in deprivierter Lage auf authentische Art den realen schulischen Alltag aus ihrer Sicht dar, der für eine gewisse Verblüffung sorgte. Erschrocken waren aus studentischer Sicht an dieser Stelle nicht nur Wissenschaftler:innen und Studierende, sondern auch Lehrer:innen von Schulen mit offensichtlich anderen zur Verfügung stehenden Mitteln. In diesem Moment veränderte sich die Ausgangslage vor allem für die Wissenschaftler:innen und ebenso für uns Studierende. Mit diesem Einblick kristallisierten sich grob unterteilt zwei Kategorien von Schulen heraus: Auf der einen Seite lassen sich Schulen verorten, die zu diesem Zeitpunkt bereits über einen medientechnischen Standard verfügten. Das heißt es konnte davon ausgegangen werden, dass die Schüler:innen auf ein mobiles Endgerät zugreifen konnten und die Schule ein WLAN-Netzwerk sowie eine digitale Lernplattform bereitstellen konnte. Auf der anderen Seite standen Schulen, die Probleme hatten, ihre Schüler:innen im Lockdown überhaupt zu erreichen. Also Schulen, an denen nicht sichergestellt werden konnte, dass jedes Kind täglich auf ein Smartphone oder Tablet zugreifen konnte und an denen sich die Lehrkräfte erhebliche Sorgen um die leistungsschwächeren Schüler:innen machten. Die Lehrer:innen hatten offensichtlich für diese neue Situation keine Lösung parat und hofften in den *RLCs* auf Vorschläge, insbesondere Schüler:innen mit schwierigeren Lernbedingungen und Unterstützungsbedarf zu erreichen. Offenkundig hatten Kinder und Jugendliche zu diesem Zeitpunkt aus sozioökonomischen Gründen nicht die gleichen Chancen auf Bildung, da nach mehreren Monaten anhaltender Pandemie keine befriedigende Lösung für alle Schulen geschaffen wurde, Lerngelegenheiten zu ermöglichen. Unserer Empfindung nach war dieser Umstand in einer solchen Deutlichkeit nur wenigen im Projekt Mitarbeitenden bewusst.

Aus Studierendensicht ist es von großer Bedeutung, in einer aus drei Grup-

pen bestehenden Konstellation, ein Rollenverständnis sowie eine Standortbestimmung in dem gemeinsamen Prozess zu entwickeln. Anfangs wäre mit Sicherheit aufgrund der zu erbringenden Leistung und dem ersten Gesprächsimpuls eine leichte Tendenz der Zugehörigkeit zur Universität zugeschrieben worden, die sich jedoch nach dem ersten Aufeinandertreffen den Lehrkräften der Schule annäherte. Aus studentischer Perspektive galt es, einen Balanceakt zwischen den universitären Anforderungen und dem Erbringen eines wirklichen Mehrwerts für die Schulen zu bewältigen. Lediglich die seminarbedingten Vorgaben abzuarbeiten, ohne dass die Mitwirkung im Projekt von Wert für die beteiligten Lehrkräfte war, wurde nicht als Option angesehen. An dieser Stelle der Projektarbeit kamen verschiedene zentrale Faktoren zum Vorschein. Zunächst ließ sich eine Differenz zwischen der theoretischen Planung und dem praktischen Handlungsfeld identifizieren. Weiterführend musste in dem Feld Schule unter dem Gesichtspunkt der zur Verfügung stehenden Ressourcen unterschieden werden. Des Weiteren wurden einerseits die Abhängigkeit und Loyalität zu beiden Institutionen aufgezeigt, andererseits förderte es die Identifikation mit dem Projekt und den Austausch unter allen Parteien auf Augenhöhe. Die Studierenden verstanden ihre Rolle in dem von der Universität arrangierten Konstrukt als Bindeglied zwischen den beiden institutionellen Verortungen. In der gemeinsamen Kommunikation, dem Aushandeln von Begrifflichkeiten und der Verfolgung von teils divergierenden Interessen traten sie daher auch als vermittelnde Instanz zwischen der Schule und der Universität auf.

Das kurzfristig gesehene Dilemma erwies sich schnell als eigentliche Stärke des Zusammenwirkens, denn der gemeinsame Prozess und die Reflexion zeigte sich als der wirkliche Mehrwert dieses Projekts. Alle drei Blickwinkel in den *RLCs* zu kommunizieren, fördert nicht nur die Nähe zum Forschungsgegenstand, sondern stellt ebenso eine Verzahnung zwischen den Akteursgruppen dar. Außerdem werden wichtige Erkenntnisse für alle Beteiligten hinsichtlich der eigenen Interessen erzielt und eine solche Arbeitsform initiiert kollaborative Gruppenprozesse, die schulübergreifende Kooperationen entstehen lassen können. Insbesondere im Hinblick auf den fortschrittlichen Digitalisierungsprozess wird aus Sicht der Studierenden eine Zusammenarbeit von Schulen untereinander sowie durch die Universität begleitet befürwortet. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen stellen heute eine Grundvoraussetzung für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft dar. Diese Erkenntnisse liefern genügend Legitimationsgrundlage, dieses Forschungsprojekt weiter zu verfolgen, und bieten Anlass, Schulen technologisch auszustatten, die Lehramtsanwärter:innen und Lehrkräfte mit entsprechenden Medienkompetenzen und inklusiv-sensiblem didaktischem Handwerkszeug auszubilden und in diesem Sinne neue Rahmenbedingungen in der Institution Schule zu schaffen (vgl. Racherbäumer et al. 2020).

2.3 Perspektive der Wissenschaftler:innen

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist die Mitwirkung im Projekt eng mit empirischen Fragen und theoretischen Diskursen verknüpft, die sich vor allem auf die mit dem Projekt verbundenen Forschungsfragen beziehen (vgl. Racherbäumer et al. 2020). Dies führt dazu, dass wir in die gemeinsame Arbeit treten, nachdem bzw. während wir uns mit (aktuellen) theoretischen Diskursen beschäftigt haben bzw. beschäftigen. Im Kontext von UDIN zeigt sich dies insbesondere in einem weiten, differenzkritischen Verständnis von Inklusion und einem Blick auf Digitalisierung, der auf Prozesse des transformativen Kulturwandels in der Kultur der Digitalität und hierbei besonders auf Bildungsgerechtigkeit ausgerichtet ist (vgl. Breiwe 2021). Diese *Zugänge* werden den teilnehmenden Studierenden im Rahmen des Seminars nahegebracht. Sie äußern sich zudem in dem Versuch, diese Verständnisse sprachlich präzise auszudrücken (z. B. „Schüler:innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird"). Dieser Anspruch kollidiert jedoch mit der Verwendung der Alltagssprache (z. B. „Inklusionskinder").

Damit verbunden ist die Frage nach *Deutungshoheiten* über die Themen der Kooperation. So entsteht ein Spannungsfeld zwischen dem Verhältnis der theoretischen, empirisch begründeten Perspektive der Wissenschaftler:innen und der primär praxisbezogenen, der schulischen Realität entstammenden Perspektive der Lehrkräfte. In der Kooperation im Rahmen der *RLCs* erleben wir, dass Studierenden hier gewissermaßen eine vermittelnde Rolle zukommt, da sie zum einen in die theoretischen Auseinandersetzungen mit den Projektthemen im Rahmen des Seminars involviert sind, zum anderen als angehende Lehrkräfte, die zum Teil selbst bereits als Vertretungslehrkräfte in Schulen arbeiten, die praxisbezogene Perspektive einnehmen (können).

Hieraus ergibt sich für das Miteinander die Frage, wie der Umgang mit dieser Unterschiedlichkeit erfolgen soll. Um eine Einigung zu finden, bedarf es *Aushandlungsprozesse*, die mit einer Anpassung an die Zielsetzung und Logik eines anderen Bezugssystems verbunden sein können bzw. Kompromisse von beiden Seiten erfordern.[2] Dabei bildet die Passung an die Verständnisse der schulischen Akteur:innen eine notwendige Voraussetzung für die Umsetzung des Projekts, da die entwickelten digitalen und inklusiven Unterrichtssettings im Kontext und in der Logik schulisch gelebter und verstandener Inklusion und Digitalisierung durch die dort agierenden Akteur:innen umgesetzt werden.[3] Auch wenn die Wis-

2 Wenn auch im Rahmen der ersten Netzwerktreffen eine (einseitige) Präsentation zu den dem Projekt zugrundeliegenden Verständnissen von Inklusion und Digitalisierung erfolgte, werden im Projekt beide Sprechweisen parallel verwendet.

3 Dies korreliert auch mit der Bedeutung der Bedarfsorientierung, die im Projekt hervorgehoben wird (vgl. Racherbäumer et al. 2020).

senschaftler:innen durch die Mitarbeit in den *RLCs* und die empirisch anlegte – und damit theoriegeleitete – Intervention in Form des *Design-Based Research* Ansatzes an der Entwicklung der Unterrichtssettings mitwirken, ist ihre Perspektive auf den Gegenstand anpassungsfähiger. So können im Sinne wissenschaftlicher Logik auch aus schulischer Sicht „misslingende" Unterrichtssettings aus theoretischer bzw. forschungsbezogener Perspektive zu „erfolgreichen" Erkenntnissen führen.

Ein weiterer relevanter Punkt sind aus unserer Sicht die zeitlichen *Ressourcen* der beteiligten Akteur:innen. Da die Mitarbeit im Projekt für die Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung darstellt, während sie für uns Teil der Arbeit und für die Studierenden Teil des Workloads des Seminars sind, hat dies Konsequenzen für die Kooperation. Dies bezieht sich einerseits auf die organisatorische Ebene, beispielsweise auf die Terminierung der Netzwerktreffen: finden diese während der Unterrichtszeit statt, benötigen die Lehrkräfte eine Befreiung von ihren unterrichtlichen Pflichten, erfolgen sie im Anschluss an die Unterrichtszeit, stellen sie eine Mehrarbeit dar, die sich zudem mit anderen Tätigkeiten (z. B. Unterrichtsvorbereitung, Konferenzen oder private Angelegenheiten) überschneiden. Andererseits beeinflusst dies die grundlegenden Möglichkeiten zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Themen. So sind beispielsweise die Räume vor- und nachbereitender Aufgaben für Lehrkräfte wie auch Studierende limitiert.

Hinsichtlich der Studierenden ist es aus unserer Sicht bedeutsam, welche Rolle die *Abhängigkeit* zu uns als Seminarleitung spielt. Denn einerseits sollen die Studierenden als gleichberechtigte Akteursgruppe in den *RLCs* mitwirken, andererseits werden ihre eingereichten Prüfungsleistungen bewertet, da der im Kontext des Projekts UDIN erstellte Bericht eine benotete Modulprüfung darstellt. Mit Blick auf die Rolle der Studierenden im Kooperationsprozess konnten wir gleichwohl beobachten, dass sie als Impulsgeber:innen in den *RLCs* mitwirkten und sich aufgrund der vor allem digitalisierungsbezogenen Kenntnisse (mögliche) Hierarchisierungen in den *RLCs* verschoben (vgl. Breiwe/Liegmann/Racherbäumer 2022).

3 Zusammenführung und Ausblick

In der Zusammenschau der Ausführungen aus den jeweiligen Perspektiven wird deutlich, dass es ein zentrales Thema gibt, das alle Akteursgruppen mit einem eigenen Blick aufgreifen: das Verhältnis von Theorie/Wissenschaft und Praxis/Schule und die Bedeutung für den Kooperationsprozess. Dieser Blick erfolgt aus der jeweiligen Logik des Bezugssystems der Akteur:innen.

Logik Schule: Orientierung an den realen schulischen Begebenheiten. Die Lehrkräfte betonen die Orientierung der Wissenschaft an den Bedarfen und Ressour-

cen der Schule und haben dabei insbesondere den Lernerfolg der Schüler:innen im Fokus. Dabei wird der grundlegende Aspekt der Ausstattung der Schule aus einer Schulentwicklungsperspektive hervorgehoben (hier Infrastruktur und Personal). Vor diesem Hintergrund wird der gestalterische Forschungsansatz (*DBR*) als sinnvoller Weg betrachtet, die Brücke zwischen den realen Verhältnissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen (und Visionen) zu schlagen. Dies wird mit der Wirkung verbunden, dass die Begegnung mit schulischer Realität auch für Wissenschaftler:innen einen Professionalisierungsprozess in Gang setzt.

Logik Wissenschaft: *Fokussierung der theoretischen Zugänge*. Von Seiten der Wissenschaftler:innen werden die möglichen unterschiedlichen Verständnisse der inhaltlichen Themen (Digitalität, Inklusion) der Kooperationspartner:innen hervorgehoben. Diese Perspektive resultiert aus der der Wissenschaft immanenten Logik, Vorhaben theoriebasiert anzugehen und eine entsprechend entwickelte und begründete Idee zu verfolgen (hier: Unterrichtsentwicklung in der Kultur der Diversität und Digitalität). Im Sinne einer gelingenden Theorie-Praxis-Kooperation erscheint es aus dieser Perspektive als bedeutsam, sich auf die schulischen Bedarfe und Verständnisse einzulassen, an diese anzuknüpfen, mit diesen harmonierend innovative Impulse zu setzen und Veränderungen zu initiieren.

Logik Studium: Pragmatismus zwischen den Stühlen. Aus studentischer Sicht wird hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses der wahrgenommene Bruch betont, der sich in der theoretischen Idee und Herangehensweise des Projektes und den praktischen Gegebenheiten der Realität manifestiert. Diese Diskrepanz bezieht sich insbesondere auf die unterschiedlichen (und mangelnden) Ressourcen und die Bedeutung sozialer Ungleichheit im Kontext Schule und Unterricht als grundlegende Voraussetzung für das eigentliche Vorhaben der Unterrichtsentwicklung. Um diesen Bruch zu kitten, sieht sich die studentische Seite als Bindeglied, das zwischen den theoretischen Zugängen seitens der Wissenschaft, die mit einem Abhängigkeitsverhältnis verbunden ist, und den realen Ausführungen seitens der Schule, die mit einer praxisbezogenen Sinnhaftigkeit zusammenhängen, changiert. In diesem Sinne, das heißt in dem Zusammenspiel und Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Logiken, wird dem Projekt in Form der Kooperation der drei Akteursgruppen schließlich insgesamt ein konstruktiver Wert zugesprochen.

Ein weiterer Aspekt, der von allen Akteursgruppen aufgegriffen wird, sind die zeitlichen Ressourcen der Akteur:innen. So stellt die Mitarbeit in derartigen Wissenschaft-Praxis-Projekten für die Lehrkräfte in der Regel eine Mehrarbeit dar, für die Wissenschaftler:innen ist sie (zumeist) Teil der regulären Arbeit und für die Studierenden ist sie dem Begleitseminar entsprechenden Workload verpflichtet. Hieraus resultiert seitens aller Akteur:innen die Betonung der Notwen-

digkeit von Absprachen unter Berücksichtigung dieser differenten ressourcenbezogenen Hintergründe. So verweisen auch Bauer und Fabel-Lamla (2020) auf Spannungen im Rahmen multiprofessioneller Kooperation, die geprägt sind durch „Informationsdefizite, berufskulturelle Vorbehalte, divergierende Bildungsverständnisse, defizitäre Anerkennungsbeziehungen, mangelndes Vertrauen, Status- und Hierarchieunterschiede, fehlende zeitliche Ressourcen, oder auch ungeklärte Zuständigkeiten und Ziel- und Interessenkonflikte“ (ebd., S. 91 f.). Die in den Perspektiven formulierten Aspekte fanden sich zum Teil auch im kooperativen Prozess der Erstellung dieses Beitrags wieder. So wurde die Initiative durch die Wissenschaft ergriffen, da sie über den Zugang zu entsprechenden *Calls* verfügt und es Teil ihrer Arbeit ist, Publikationen anzugehen. Im Schreibprozess wurde unter expliziter Berücksichtigung der zeitlichen Ressourcen versucht, alle Akteursgruppen gleichermaßen an der Produkterstellung partizipieren zu lassen.

Das Ungleichgewicht in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen, das sich in den hier vorgestellten unterschiedlichen Reflexionen eines laufenden Wissenschaft-Praxis-Projekts zeigt, ist auch Ausdruck einer durch die Förderung solcher Kooperationen vorgenommen Präformation. In der Regel können die Fördermittel, mit denen erforderliche Ressourcen bereitgestellt werden, ausschließlich von der Wissenschaft eingeworben werden, nicht aber von Schulen oder auf Studierendeninitiative. Mit dem Ziel einer gleichberechtigten Berücksichtigung der Möglichkeiten und Logiken aller Akteursgruppen sollte das Verfahren, mit dem gezielt Wissenschaft-Praxis-Kooperationen als wechselseitige Transfer-, Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesse angebahnt werden, überdacht werden. So wäre es durchaus denkbar, dass Antragstellungen für entsprechende Projekte gemeinsam konzipiert und eingereicht werden und die entsprechenden finanziellen bzw. infrastrukturellen und personalen Ressourcen anteilig an alle Akteursgruppen verteilt werden. Dies setzt jedoch voraus, dass diese Perspektiven in den Ausschreibungen und Bekanntmachungen der Projektträger mitgedacht und explizit formuliert werden.

Konkret könnte die von Anfang an mitgedachte Kooperation eine engere Verzahnung aller Akteursgruppen derart ausgestaltet sein, dass sowohl eine temporäre Entlastung und Zuordnung von Lehrkräften an die Wissenschaft-Projekt-Teams als auch eine stundenweise Abordnung an die Universität erfolgen, um die an das jeweilige Projekt angebundenen Lehrveranstaltungen und die Kooperationsprozesse mitzugestalten. Zugleich wäre auch eine temporäre Abordnung von Wissenschaftler:innen an die Schule denkbar, um bei der Umsetzung und Begleitung des Projekts vor Ort mitzuarbeiten. Auch mit Blick auf die Studierenden und ihrer aufgezeigten vermittelnden Bedeutung für die Theorie-Praxis-Kooperation könnten (zusätzliche) Ressourcen vorgesehen bzw. Verknüpfungen mit den Modulen der Studiengänge als konzeptioneller Bestandteil von Projektausschreibungen aufgegriffen werden.

Diese ressourcenbezogenen bzw. personalen Verflechtungen könnten schließlich zu vertieften Umsetzungsmöglichkeiten gestaltungsorientierter Forschung und den damit verbundenen wechselseitigen Transferprozessen zwischen Theorie und Praxis führen.

Literatur

Anderson, Terry/Shattuck, Julie (2012): Design-based research: A decade of progress in education research? In: Educational researcher 41 (1), S. 16–25.

Bauer, Petra/Fabel-Lamla, Melanie (2020): (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–97.

Breiwe, René (2021): Kooperative Unterrichtsentwicklung unter pandemischen Bedingungen: Einblicke in ein Forschungsprojekt im Kontext von Digitalisierung und Inklusion sowie Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In: k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 4 (2), S. 1–23.

Breiwe, René/Liegmann, Anke B./Racherbäumer, Kathrin (2022): Kooperative Unterrichtsentwicklung im digitalen Raum. Reflexionen sozialer Praktiken in einer Kultur der Digitalität. In: Kuttner, Claudia/Münte-Goussar, Stephan (Hrsg.): Medienbildung und Schulkultur. Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–249.

Brown, Chris (2017): Research Learning Communities: how the RLC Approach enables teachers to use Research to improve their Practice and the Benefits for Students that occur as a Result. In: Research for All 1 (2), S. 387–405.

Cress, Ulrike/Diethelm, Ira/Eickelmann, Birgit/Köller, Olaf/Nickolaus, Reinhold/Pant, Hans Anand/Reiss, Kristina (2018): Schule in der digitalen Transformation. München: acatech DISKUSSION.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (1), S. 7–20.

KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.

Mintrop, Rick (2016): Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. In: Die Deutsche Schule 108 (4), S. 399–411.

Racherbäumer, Kathrin/Liegmann, Anke B./Breiwe, René/Ackeren, Isabell van (2020): Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule und Digitalisierung. Münster: Waxmann, S. 303–308.

Auf dem Weg zur selbstorganisierten Kita

Zur Begleitung von Lernprozessen als Transfervorhaben im Kontext eines organisationspädagogischen Beratungsprojektes

Maike Tobies-Jungenkrüger, Anja Mensching

1 Erweiterte Aufgaben von Hochschulen und aktuelle Perspektiven auf Führung

Hochschulen waren sich über einen langen Zeitraum ihrer Fokussierung auf die Aufgaben in Forschung und Lehre sehr sicher. Allenfalls Fachhochschulen wagten immer wieder den Blick über den *Tellerrand* und suchten nach Transfer ihrer Erkenntnisse in die Praxis. Sie involvierten sich in Beratungs- und Lernbegleitungsprozesse und scheuten auch die Auseinandersetzung mit kritischen Anmerkungen oder Rückfragen von Praktiker*innen nicht. In den letzten Jahren hat sich dies grundlegend geändert, denn mit der Perspektive der *Third Mission*, zum Beispiel in Form von Beratung für wirtschaftliche oder nicht-wirtschaftliche Organisationen, ist die dritte Säule des Transfers auch für Universitäten zu einer nicht mehr zu ignorierenden Aufgabe avanciert. Somit beschreibt die *Third Mission* alle Aktivitäten einer Hochschule, die nicht oder nicht allein Lehre bzw. Forschung betreffen, allerdings einen Bezug zu diesen aufweisen. Es handelt sich dabei also um all jene Aktivitäten, „die Interaktionen mit Akteuren außerhalb der akademischen Sphäre darstellen, gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen […] und dabei auch Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen" (Henke/Schmid 2017, S. 119).

Der vorliegende Beitrag möchte ein solches *Third Mission*-Projekt im Kontext einer wissenschaftlichen Beratung und Lernbegleitung skizzieren. Dazu wird im Folgenden auch die doppelte Ausrichtung des Transferprojektes aufgegriffen: einerseits im Kontext der *Third Mission* einer Universität; andererseits einer längerfristigen Begleitung und Beratung einer Kita zu den Themen *Führung* und *Selbstorganisation*.

1.1 Die *Third Mission* als anspruchsvolle Aufgabe für Hochschulen

Third Mission ist als Tätigkeitsbereich von Hochschulen vorrangig durch einen Austausch mit nicht-akademischen Akteur*innen gekennzeichnet. Dies umfasst Interaktionen und Kooperationen unterschiedlicher Art, wie beispielsweise Forschungskooperationen mit Unternehmen, Weiterbildungsangebote oder Bildungsveranstaltungen, die für eine breite Öffentlichkeit zugänglich sind. Dieser Austausch mit Akteur*innen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten gehört nicht zu den bisherigen Kernbereichen *Forschung* und *Lehre*, sondern wird als dritte Aufgabe von Hochschulen verstanden. Er gewinnt zunehmend – auch im Hinblick auf Profilierungsstrategien der Hochschulen – an Bedeutung (vgl. Henke/Schmid 2017, S. 116 f.).

Auch wenn Henke und Schmid herausstellen, dass der Begriff der *Third Mission* durch eine begriffliche Unschärfe gekennzeichnet ist und sich eine trennscharfe Abgrenzung zwischen Lehre, Forschung und *Third Mission* oftmals nicht ziehen lässt, verweisen sie jedoch darauf, dass dieser dritte hochschulische Aufgabenbereich ebenso an spezifische Ressourcen gebunden sein muss (vgl. ebd., S. 118). Die *Third Mission* umfasst demnach Aktivitäten von Hochschulen, die einen Bezug zu Forschung oder Lehre aufweisen und das Ziel verfolgen, außerhochschulische Entwicklungsinteressen zu fördern, indem sie neben Kooperationen mit unterschiedlichen Akteur*innen aus der Praxis auch gesellschaftliche Entwicklungen unterstützen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung nicht zu gewährleisten sind. Für diese Aktivitäten erfolgt dann ein Rückgriff auf die vorhandenen Ressourcen aus Lehre und/oder Forschung (vgl. Henke/Pasternack/Schmid 2015, S. 5).

Übergeordnet lassen sich drei Aufgabenbereiche der *Third Mission* zuordnen: (1) Weiterbildung, (2) Forschungs- und Wissenstransfer und (3) gesellschaftliches Engagement. Der Teilbereich des gesellschaftlichen Engagements umfasst unterschiedliche und heterogene Hochschulaktivitäten, die sich nicht primär zu den Bereichen Lehre oder Forschung zuordnen lassen (vgl. Henke/Schmid 2017, S. 120).

Bezugnehmend auf das vorliegende organisationspädagogische Beratungsprojekt lässt sich herausstellen, dass dies einerseits im Kontext einer *Third Mission* im Sinne eines Transferprojektes verortet werden kann, andererseits aber auch eine längerfristige Beratungstätigkeit in einer Kita und den dort tätigen professionellen Akteur*innen zu einem spezifischen Themenbereich – Führung und Selbstorganisation – umfasst. Somit lässt sich das Vorhaben nicht klar den von Henke und Schmid (2017) benannten drei Aufgabenbereichen zuordnen. Vielmehr erscheint den Autorinnen des vorliegenden Beitrages ein weiterer Aufgabenbereich identifizierbar, den wir als (4) Beratung und Lernbegleitung verstehen und dem sich der vorliegende Beitrag im Folgenden widmen wird.

1.2 Auf dem Weg zur Selbstorganisation und Selbstführung

Vielfältige gesellschaftliche Veränderungen erfordern auch von Organisationen eine stetige Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen und veränderten Rahmenbedingungen. Damit verbundene Lern- und Veränderungsprozesse werden häufig durch externe oder interne Berater*innen begleitet. Man spricht an dieser Stelle auch von Prozessberatung (vgl. Schiersmann 2018, S. 671). Das hier interessierende Beratungsprojekt zeichnet sich dadurch aus, dass sich eine Kita von ihrer bisherigen Arbeits- und Hierarchiestruktur, in der die Leitung federführend für finale Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse verantwortlich ist, verabschiedet und stattdessen eine teamorientierte Selbstorganisation der Entscheidungsprozesse anstrebt. Dass dies kein einfacher Prozess ist, der mit einer veränderten Haltung und Rollenwahrnehmung der Mitarbeiter*innen der Kita einhergehen muss, die eben nicht mehr die *letzte Instanz* einer Leitungskraft bei strittigen Fragen adressieren können, scheint offensichtlich.

Konzepte, die mehr Eigenverantwortung und Eigeninitiative von Mitarbeitenden fokussieren, gibt es mittlerweile viele, zumeist werden diese in der Literatur unter Schlagwörtern wie *Agilität* und *Selbstorganisation* verhandelt und mit einer Abkehr von Führung und Steuerung sowie Hierarchiestufen in Zusammenhang gebracht (vgl. Seeger 2020, S. 2).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass Teams – bedingt durch ihren Status als *soziales System* – ohnehin bereits über ein hohes Maß an Selbstorganisation verfügen (vgl. Oestereich/Schröder 2017, S. 282), denn Selbstorganisation wird in dieser Perspektive als ein Kernelement von (agilen) Teams verstanden (vgl. Seeger 2020, S. 8).

Damit Teams agil zusammenarbeiten können, sind – neben Fähigkeiten zur Selbstführung und Kommunikationskompetenz – auch die Bereitstellung darauf abgestimmter Rahmenbedingungen und der Einsatz unterschiedlicher Methoden von essenzieller Bedeutung (vgl. Seeger 2020, S. 2). Für Seeger (2020) zeigt sich ein wesentliches Element im Kontext Selbstorganisation darin, „dass im Team eine kollektive Erkenntnis über das vorherrschende gemeinsame Problem und dessen gemeinsame Lösung existiert" (Seeger 2020, S. 10), die selbstorganisiert gefunden werden soll (vgl. ebd., S. 10). Wenn sich eine Organisation auf den Weg zur Selbstorganisation macht, berührt das eben auch bisherige Führungsverständnisse und regt Fragen nach der Selbstführung des Teams an. So bedeutet es, dass die jeweiligen Teams Verantwortung für unterschiedliche Aufgaben übernehmen, die in der Vergangenheit zum Beispiel primär im Zuständigkeitsbereich der Führungskraft oder anderer Verantwortlicher lagen. Zentrale Grundvoraussetzung einer gelingenden Selbstorganisation bildet hierbei immer auch die Unterstützung durch die übergeordnete Führungsebene (vgl. ebd., S. 10). Hierzu gehören neben der Bereitstellung erforderlicher Rahmenbedingungen auch die Frage, in welchen konkreten Bereichen Selbstorganisation statt-

finden soll und kann bzw. welche Verantwortungsbereiche ausgespart bleiben. Zugleich wird deutlich, dass Selbstorganisation und deren konkrete Ausgestaltung Zeit benötigt und nicht einfach von der übergeordneten Führungsebene angeordnet werden sollte; vielmehr bedarf es einer begleitenden Übergangszeit mit entsprechender Unterstützung und Klärung, unter anderem mit Blick auf die gemeinsamen Ziele und Rollen (vgl. Seeger 2020, S. 15).

Zugleich wird deutlich, dass sich im Kontext Selbstorganisation auch die Rolle der Führungskraft verändert und durch veränderte Bedingungen andere (neue) Blickrichtungen auf das eigene Führungshandeln erforderlich sind. Selbstorganisation benötigt neben (Selbst)Führung auch eine veränderte Führungshaltung, bei der nicht eine einzelne (Führungs-)Person im Fokus steht, sondern Macht und Verantwortung aufgeteilt werden (vgl. ebd., S. 19). Selbstorganisation beginnt somit immer auch bei der Führungskraft. Führung heißt in diesem Sinne immer zunächst Selbstführung, die persönliche innere Haltung eines jeden Teammitglieds zur eigenen Führungsaufgabe spielt demnach eine wesentliche Rolle für diesen Prozess (vgl. ebd., S. 19). In der konkreten Umsetzung müssen selbstorganisierte Teams Verantwortung für unterschiedliche Aufgaben übernehmen, die zuvor von anderen – zumeist hierarchisch übergeordneten – Zuständigkeitsbereichen erledigt wurden. Dies verlangt von allen Beteiligten ein Führungsverständnis, das den Fokus nicht auf Kontrolle, sondern Ermöglichung und Unterstützung legt. Die Führungskraft übernimmt eine verstärkt moderierende und die Selbstorganisation fördernde Position; Hierarchien sollen abgebaut und individuelle Ressourcen und Diversität einzelner Teammitglieder aktiv genutzt und eingebunden werden (vgl. Wahl/Buhl 2019, S. 133). Zugleich wirkt die Führungskraft an der Gestaltung einer diese Prozesse unterstützenden Arbeitsumgebung mit, indem erforderliche Rahmenbedingungen bereitgestellt und vorhandene Ressourcen eingebunden werden (vgl. ebd., S. 133).

Wirft man nun einen Blick auf die Organisation *Kita* wird deutlich, dass dieser Organisationstyp einige Besonderheiten aufweist. So lassen sich Kindertagesstätten übergeordnet dem Organisationstyp der „sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisation" zuordnen (Klatetzki 2010, S. 8 ff.). Dieser Organisationstyp ist äußerst komplex, mehrdeutig und konfliktanfällig, da unterschiedliche und sich wandelnde Umweltanforderungen, wie zum Beispiel Reformen in der Sozial- und Bildungspolitik, fortwährende Anpassungsleistungen verlangen. Kindertagesstätten können demzufolge als sehr komplexe Organisationen betrachtet werden, da sie zum einen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Stakeholder (z. B. Kinder, Eltern, pädagogisches Personal, Einrichtungsträger, Kinder- und Jugendhilfe, weitere Akteuer*innen im Sozialraum etc.) zu tun haben. Zum anderen sind die Aufgabengebiete der zuständigen Leitungskräfte äußerst vielschichtig und umfassen höchst unterschiedliche Bereiche (u. a. Personalführung, Bildungs- und Qualitätsmanagement, Budgetverwaltung, Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit), die teilweise auch hinsichtlich der finalen Entscheidungskom-

petenz auf den zuständigen Einrichtungsträger verlagert sein können (vgl. Wahl/Buhl 2019, S. 132).

Wie kann man sich nun die konkrete Umsetzung von einer zuvor hierarchisch organisierten Organisation (Kindertagesstätte) hin zu einer selbstorganisierten, auf gemeinsamen Teamentscheidungen basierenden Organisationsstruktur konkret vorstellen? Welche Herausforderungen ergeben sich sowohl für die Berater*innen als auch das Kita-Team? Wie können organisationspädagogisch verankerte Berater*innen in diesem Prozess unterstützen? Diesen Fragen soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

2 (Ein-)Blick in die Praxis: Organisationsberatung mit Fokus auf Selbstorganisation in einer Kindertagesstätte

2.1 Vorstellung des Beratungsprojektes: Anlass, Art und Ziele

Das hier interessierende Transfervorhaben im Sinne einer organisationspädagogischen Beratung wurde in einer fünfgruppigen Kindertagesstätte, in der etwa 80 Kinder im Alter von sechs Monaten bis zum Schuleintritt von etwa 20 pädagogischen Fachkräften betreut und begleitet werden, durchgeführt. Zum Team gehören noch eine Hauswirtschaftskraft sowie zwei Anerkennungspraktikant*innen, welche über das Jahr verteilt in der Kita die pädagogischen Fachkräfte unterstützend begleiten. Konzeptionelle Schwerpunkte der Arbeit liegen im musisch-ästhetischen Bereich und im forschenden Lernen. Die Kita gehört zu einem größeren Trägerverbund, der an verschiedenen Standorten im norddeutschen Raum neben weiteren Kindertagesstätten auch unterschiedliche Jugendhilfeeinrichtungen unterhält.

Kontakt nahm die damalige Kita-Leitung über den Träger, der bereits im Rahmen anderer Themen mit uns zu tun hatte, zu unserer Abteilung Organisationspädagogik der CAU Kiel auf. Es gab also bereits einen gewissen Vertrauensvorschuss zu Beginn des Projektes und die Kontaktaufnahme durch die Praktiker*innen war dadurch erleichtert. Zudem annoncieren wir auch auf der Homepage der Abteilung Organisationspädagogik,[1] dass wir ansprechbar für Beratungsanliegen aus der Praxis sind. Der Beratungsprozess war zunächst für einen Zeitraum von einem Jahr angesetzt (01–12/2021), wurde dann aber um weitere sieben Monate bis zum Ende des Kitajahres verlängert.

Anlass für die Organisationsberatung war ein doppelter: einerseits gab es Veränderungen im Zuständigkeitsbereich der bis dato tätigen Kita-Leitung. Diese war aufgrund der Entstehung einer neuen Kita ab sofort für zwei Einrich-

1 Unter: www.organisationspaedagogik.uni-kiel.de/de/praxis (14.11.2022).

tungen zuständig. Andererseits hatte sich der Einrichtungsträger bereits in der Vergangenheit auf einer theoretischen Ebene mit neueren Führungsansätzen, wie jenen der Selbstorganisation, auseinandergesetzt.

Im Hinblick auf den im sozialen Sektor vorhandenen und sich perspektivisch noch verschärfenden Fachkräftemangel zeigte sich laut des Einrichtungsträgers zum einen eine zunehmende Herausforderung, fachlich gut ausgebildetes Personal zu gewinnen, welches auch eine Führungsposition in frühkindlichen Bildungseinrichtungen übernehmen möchte. Zum anderen war und ist eine zunehmende Konkurrenzsituation unterschiedlicher Einrichtungsträger im Wettbewerb um geeignetes Personal spürbar, die die ohnehin schon angespannte Lage verschärft. Angesichts dieser Entwicklungen wurden die inhaltliche Auseinandersetzung mit Aspekten von Selbstorganisation und Selbstführung als eine wichtige Voraussetzung gesehen, um den Beschäftigten zum einen berufliche Weiterentwicklungsperspektiven zu eröffnen und zum anderen die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit des Einrichtungsträgers zu stärken.

Vordergründiges Ziel des Beratungsprozesses bildete demnach die Unterstützung und Begleitung des pädagogischen Teams auf dem Weg von einer hierarchisch strukturierten Einrichtung zu einer selbstorganisierten und selbstgeführten Kita.

Zu Beginn des Beratungsprozesses haben wir gemeinsam mit dem Einrichtungsträger im Rahmen eines Auftragsklärungsgespräches gegenseitige Erwartungen, Zielvorstellungen und Vorgehensweisen abgeglichen und uns über die wechselseitigen Erwartungen miteinander verständigt. Daran anschließend starteten wir – bedingt durch die Corona-Pandemie – zunächst mit einem digitalen Workshop für alle übergeordneten Leitungskräfte des Einrichtungsträgers, in dem wir aus einer wissenschaftlich-analytischen Perspektive kurz in Grundlagen und Ideen der Selbstorganisation einführten. Dabei ging es um die Rolle der pädagogischen Leitung im Kontext Selbstorganisation (Wie kann man als pädagogische/r Leiter*in einerseits ausreichend Freiraum für Selbstentfaltung und Selbstorganisation des Teams lassen und trotzdem hinreichend Sicherheit als Führungskraft vermitteln?). In einem weiteren Schritt haben wir dann einen digitalen Auftaktworkshop mit dem Kita-Team der zu beratenden Einrichtung veranstaltet. Dieser Workshop diente unter anderem dazu, unsere Unterstützungsangebote sowie unser Beratungs- und Prozessverständnis transparent zu machen.

Übergeordnet verständigten wir uns für den Beratungsprozess auf folgende Unterstützungsangebote:

- Unterstützung bei der Entwicklung zu einer selbstorganisierten Kita durch theoretische Expertise (u. a. Gestaltung von Veränderungsprozessen in Organisationen, Sensibilität für Veränderung von Organisationskulturen, Selbstorganisation und Selbstführung von Teams, Umgang mit Emotionen in diesem Prozess).

- Prozessbegleitung und Reflexion in enger Abstimmung mit dem Kita-Team als Entscheider*innen und Gestalter*innen des Prozesses.
- Reflexion und Feedback zum jeweiligen Stand der Selbstorganisation und daraus resultierenden (un)beabsichtigten Folgen und entstehenden Herausforderungen; Rückmeldung und Reflexion zu Leitungsaufgaben in Teamverantwortung etc.

Für die Beratung bzw. Lernbegleitung entschieden wir uns für unterschiedliche Formate der Unterstützung:

- Regelmäßige Teilnahme an den 1,5-stündigen Teambesprechungen des Kita-Teams für den Erfahrungsaustausch, die Diskussion zwischenzeitlicher Entwicklungen und die Ausarbeitung weiterer Schritte.
- Reflexion und Feedback im Rahmen begleitender Gruppentreffen (sogenannte *Inventurtreffen*) für die übergeordnete Leitungsebene mit uns als Beraterinnen.
- Durchführung und Gestaltung von drei ganztägigen Konzepttagen im Verlauf des Beratungsprojektes mit dem gesamten Team der Kita zur konkreten Entwicklung und Ausgestaltung weiterer Arbeitsprozesse im Kontext Selbstorganisation sowie einer anschließenden Zusammenführung der Ergebnisse mit konkreten handlungspraktischen Anregungen.

2.2 Unser systemisches Beratungsverständnis: Unsere Haltung in der Beratungs- und Prozessbegleitung

Als wesentliche Grundlage unseres systemischen Beratungsverständnisses (vgl. Groth 2017; Schlippe/Schweitzer 2017; Grossmann/Bauer/Scala 2015) erachten wir, insbesondere in der ersten Phase der Beratungs- und Prozessbegleitung, den Aufbau gegenseitigen Vertrauens. Eine Unterstützung bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen kann unserer Erfahrung nach nur funktionieren, wenn ein Raum vorhanden ist, in dem offen Zweifel, Unsicherheiten bzw. Ängste und Kritik thematisiert werden können. Gegenseitiges Vertrauen lässt sich nicht sofort herstellen, sondern benötigt Zeit, Transparenz und Offenheit in der Kommunikation sowie das Erleben gemeinsamer Erfahrungsräume.

Daher war es uns nach der Auftragsklärung wichtig, das Kita-Team von Anfang an auf Augenhöhe in den Beratungsprozess einzubinden und danach zu fragen, welche Emotionen und auch Befürchtungen mit dem Prozess der Selbstorganisation verbunden sind. Zugleich haben wir danach gefragt, welche Bereiche im Kitaalltag im Kontext Selbstorganisation unbedingt bewahrt werden sollen und welche Tätigkeits- bzw. Aufgabenbereiche sich ändern dürfen und sollen. Diese Einbindung der Expertise des Kita-Teams in den Gesamtprozess stellt für

uns – auch im Hinblick auf Aspekte von Selbstorganisation und Selbstführung – eine zentrale Voraussetzung dar.

Unser Beratungsverständnis orientiert sich zudem an einer prozessorientierten Herangehensweise. Dies zeigt sich darin, dass wir nicht an einmal vereinbarten Zielen oder Arbeitsschritten festhalten, wenn diese nicht (mehr) passend sind, sondern transparent und klar die bisherigen Schritte im Prozess mit dem Kita-Team besprechen und reflektieren, um dann bei Bedarf gemeinsam nach neuen Vorgehensweisen zu suchen. Auch hier gilt, dass wir uns als Beraterinnen vor allem in einer unterstützenden Rolle sehen. Wir beraten das Kita-Team dahingehend, seine Ziele zu definieren und dazu passende Vorgehensweisen zu finden, die zum einen von der Reihenfolge der Durchführung für das Team angemessen und zum anderen – auch im Hinblick auf den vielschichtigen und komplexen Arbeitsalltag in einer Kita – im Tempo passend sind. Wie sich unser Beratungsverständnis in der konkreten Vorgehensweise widerspiegelt, möchten wir im nachfolgenden Abschnitt anhand einiger ausgewählter Interventionen und Prozessschritte, die wir während des Beratungsauftrages eingesetzt haben, näher konkretisieren.

3 Rekonstruktion unseres Beratungsprozesses als Transfervorhaben

3.1 Unser Vorgehen: Überblick ausgewählter Interventionen und Vorgehensweisen in der Beratungs- und Prozessbegleitung

Die Rekonstruktion des Beratungsprozesses basiert auf unterschiedlichen methodischen Datengrundlagen, die wir unter anderem im Rahmen von Notizen zu durchgeführten Workshops und Feedbackrunden, Teambesprechungen zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch sowie begleitender Gruppentreffen und mündlicher Reflexionen sowie erfolgter Korrespondenz mit Teammitgliedern der Organisation während des gesamten Beratungsprozesses im vergangenen Jahr erhoben haben.

Der digitale Auftaktworkshop, den wir zu Beginn mit dem Kita-Team veranstaltet haben, diente neben einer Auftragsklärung und der Frage, was wir inhaltlich anbieten können und wie wir arbeiten, auch dem gemeinsamen Austausch und generellen Überlegungen zu Veränderungsprozessen.

So war es in dieser ersten Phase wesentlich zu erfahren, welche Befürchtungen, aber auch welche Ressourcen das Kita-Team mit den Themen Selbstorganisation und Selbstführung in Verbindung bringt. Zugleich war es uns wichtig, das Kita-Team mit seinen Erfahrungen und Kompetenzen aktiv in den Prozess einzubinden und das vorhandene Expert*innenwissen hinsichtlich der alltäglichen Arbeitsabläufe und zu bewältigender Aufgaben sowohl im pädagogischen als

auch im administrativen Bereich sinnvoll zu nutzen. Hierzu zählte dann – zunächst in Kleingruppen, später dann im Gesamtteam – der Austausch zu folgenden Fragen:

a) Bei welchen Themen bzw. zu welchen Fragen erscheint Ihnen Selbstorganisation in Ihrer Kita sinnvoll bzw. nützlich?
b) Was wären konkrete Tätigkeits- bzw. Aufgabenbereiche, mit denen Sie gern starten würden?
c) Was wären dabei Ihre konkreten Ziele?

Hierbei kristallisierten sich – nach weiteren Diskussionen und einer gemeinsamen Abstimmung – folgende vier Arbeitsbereiche heraus, die das Kita-Team als sinnvoll erachtete und mit denen in die Selbstorganisation gestartet werden sollte:

- *Raumgestaltung und Materialbeschaffung* (z. B. Material- und Neuanschaffungen, Budgetplanung, eigenverantwortliche Raumgestaltung)
- *Dienstplangestaltung und Urlaubsplanung* (z. B. Umgang mit plötzlich auftretenden Personalausfällen, strategische Dienstplangestaltung bei vorhersehbaren Personalausfällen, z. B. durch Fortbildungen; Verwaltung Anwesenheitslisten und Krankschreibungen)
- *Kommunikation mit den Eltern* (z. B. Verwaltung von Neuanmeldungen, Wartelisten führen, Termin- und Infoweitergabe, Umgang mit Beschwerden und Kritik)
- *Büromanagement* (z. B. Strukturierung der Ablagen, Verwaltung und Datenpflege der Wartelisten im PC, Verwaltung der Abrechnungen von Einkäufen)

Auf diese Weise gelang es, konkrete Aufgabenbereiche gemeinsam mit dem Kita-Team herauszuarbeiten und damit zugleich das handlungspraktische Wissen der Mitarbeitenden und ihre Ideen zu würdigen und einzubeziehen. Insgesamt wurde hierdurch die Motivation für die Umsetzung des Projektvorhabens einer selbstorganisierten Kita deutlich gestärkt, da an aktuelle Fragen und Aufgabenbereiche der pädagogischen Praxis angeknüpft werden konnte und somit auch Aspekte von Selbstwirksamkeit berücksichtigt wurden.

Darüber hinaus haben wir – nach einer ersten gemeinsamen Sammlung konkreter Tätigkeiten für die jeweiligen Arbeitsbereiche – danach gefragt, welche Personen Interesse daran hätten, für einen der genannten Arbeitsbereiche gemeinsam weiterführende Ideen zu entwickeln. Daraus entwickelten sich im Laufe des Prozesses die von uns benannten *Power-Teams*. Die *Power-Teams* bestehen aus im Durchschnitt drei bis fünf Mitarbeiter*innen, die jeweils einen der genannten Arbeitsbereiche verantworten. Hier geht es sowohl um die selbstorganisierte Umsetzung konkreter Tätigkeiten als auch die Frage, wie zu einzelnen Arbeitsbereichen Entscheidungsprozesse im Team getroffen werden können.

Durch die Bildung von *Power-Teams* setzte im Laufe des Prozesses eine hohe Identifikation sowohl mit dem eigenen Arbeitsbereich als auch mit dem jeweiligen *Power-Team* ein. Diese gemeinsame Verantwortungsübernahme wurde von unserer Seite als Beraterinnen auch dahingehend gefördert, dass wir im Rahmen eines ganztägigen Konzepttages die *Power-Teams* dazu angeregt haben, sich einen eigenen Namen zu geben. Hieraus entstanden dann beispielsweise Namen wie *Schreibtischheld*innen* (Büromanagement) oder *EPA-Eltern-Presse-Agentur* (Kommunikation mit den Eltern). Zudem war es wichtig, die hohe Verantwortungsübernahme zu würdigen, sodass das Kita-Team angeregt wurde, sich Gedanken darüber zu machen, womit sie sich als Team belohnen wollen, wenn die zuvor miteinander abgestimmten Meilensteine erreicht werden. Auf diese Weise gelang es bereits, kleine Teilerfolge positiv zu würdigen und auch die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Selbstorganisation zu stärken, was rückblickend insbesondere bei herausfordernden Phasen des Prozesses (z. B. bei hohen Personalausfällen und fehlender Zeit für gemeinsame Absprachen oder bei Corona-Fällen in der Einrichtung bei Kindern und Mitarbeiter*innen) von besonderer Bedeutung war. Während des gesamten Arbeitsprozesses haben wir als Beraterinnen immer wieder an bereits durchlaufene Lern- und Entwicklungsprozesse des Kita-Teams angeknüpft. So ging es zwischen den gemeinsamen Teamsitzungen und Konzepttagen um das Ausprobieren der erarbeiteten Ideen und Maßnahmen, deren kritische Reflexion und Weiterentwicklung. Hierbei haben wir die *Power-Teams* dazu angeregt, alternative Lösungswege zu entwickeln, um auftretenden *Stolpersteinen* zu begegnen. Zugleich ging es um die Auseinandersetzung mit der Frage, an welchen Stellen das Team eigenständig vorhandene Ressourcen nutzen kann und wo noch eine Unterstützung Dritter (z. B. durch uns als Beraterinnen oder durch den Einrichtungsträger) benötigt wird. Herausforderungen, die sich während des laufenden Prozesses ergeben haben, wurden dann zeitnah mit den jeweiligen *Power-Teams* thematisiert und erste Zwischenergebnisse sowie Lösungsansätze im Rahmen der gemeinsamen Teamsitzungen an das Gesamtteam rückgekoppelt.

Darüber hinaus fanden neben der Arbeit mit dem Kita-Team Austauschtreffen mit der übergeordneten Führungsebene (Bereichsleitung und Kita-Leitung) im Rahmen sogenannter *Inventurtreffen* statt. Im Rahmen dieser Treffen ging es neben einem Austausch zum aktuellen Arbeitsstand der Selbstorganisation zugleich um eine Reflexion des Prozesses. Die *Inventurtreffen* konnten sowohl von uns als Beraterinnen als auch der pädagogischen Führungsebene bei Bedarf auch sehr kurzfristig initiiert werden. Offene Fragen und Themen zur weiteren Unterstützung und die Suche nach gemeinsamen Ressourcen für den Prozess der Selbstorganisation wurden in diesem Rahmen thematisiert. Ferner ging es in diesen Austauschtreffen auch um die konkrete Ausgestaltung der Selbstorganisation und Fragen nach Zuständigkeiten.

Zugleich waren diese Treffen auch dazu gedacht, ein Forum des Austausches

anzubieten und für die Herausforderungen in der praktischen Umsetzung zu sensibilisieren. Überdies ging es auch um zentrale Themen wie Wertschätzung und Unterstützung, um die Selbstwirksamkeit und das Engagement des Kita-Teams aufrechtzuerhalten und weiterhin zu fördern. Ein Einblick in die konkreten Herausforderungen während des Beratungsprozesses, die sich sowohl dem Kita-Team als auch uns als Beraterinnen gestellt haben und wie wir damit umgegangen sind, soll im Folgenden gegeben werden. Dabei gehen wir auch darauf ein, wie sich die Kommunikation in unserer Doppelrolle – als Forscherinnen und als Beraterinnen – und den Akteur*innen der Praxis gestaltet hat.

3.2 Herausforderungen und Chancen des Beratungsprozesses als Transfervorhaben

Im Laufe des bisherigen Prozesses stellten sich einige Herausforderungen, von denen wir im Weiteren auf drei ausgewählte Aspekte eingehen wollen: (1) Befürchtungen zum Start des Beratungsprozesses; (2) coronabedingte Einschränkungen und Herausforderungen und (3) Störungen als notwendige Umorganisation des zweiten Konzepttages.

(1) Zunächst einmal gab es verschiedene diffuse Befürchtungen zu Beginn des Prozesses, die unter anderem aus vergangenen Erfahrungen und einem vorherigen Versuch, gemeinsam mit einer eher klassischen Organisations- bzw. Unternehmensberatung das Thema Selbstorganisation anzugehen, resultierten. Aus diesem damaligen Versuch blieb die Erfahrung zurück, dass diese Beratungsideen nur wenig anschlussfähig waren und zudem die organisationalen Besonderheiten der Organisation Kita nicht hinreichend berücksichtigten, sodass dieser Versuch nicht fortgesetzt wurde. Wir haben versucht, auf diese *Vorgeschichte* zu reagieren, indem wir zunächst einen Raum gegeben haben, in dem die vorhandenen Sorgen und Befürchtungen des Kita-Teams thematisiert werden durften.

Im Verlauf des gemeinsamen Austausches wurde deutlich, dass Aspekte von Unsicherheit und Sorge, wie zum Beispiel die Frage nach der konkreten Umsetzung im Kitaalltag, das Fehlen einer zentralen Ansprechperson und der Umgang mit dieser (neuen) Verantwortung eine Rolle spielten.

Des Weiteren haben wir die anfänglich diffusen Vorstellungen und noch unklaren Umsetzungsmöglichkeiten in den einzelnen Teamsitzungen immer mehr konkretisiert und hierbei sowohl die Expertise als auch die Bedürfnisse des Teams einbezogen. Hierbei hat das Kita-Team immer wieder die Möglichkeit erhalten, bisher erreichte Prozessschritte zu reflektieren. Grundlage bildete hier eine schrittweise Annäherung an das Thema Selbstorganisation, die dem Tempo und den Bedürfnissen des dynamischen Kitaalltags Rechnung tragen konnte.

(2) Während des Beratungsprozesses begleiteten uns unterschiedliche Herausforderungen, die zum einen mit coronabedingten Einschränkungen – so fehlten dem Team bedingt durch geltende Abstandsregelungen Möglichkeiten des Austausches in Präsenz – in einem Zusammenhang standen. Zum anderen zeigten sich teils Schwierigkeiten in der Umsetzung, konkrete Arbeitsbereiche selbstorganisiert zu gestalten. Diese im Laufe des Prozesses aufgetretenen Herausforderungen waren rückblickend wertvolle Lernprozesse für beide Seiten, da wir zum einen in der Rolle als Beraterinnen dazu angehalten wurden, den Fokus stärker darauf zu legen, mit dem Team Strategien zu entwickeln, inwiefern sogenannten *Stolpersteinen* (z. B. fehlende Zeit für gemeinsamen Austausch, *Zeitfresser* im Kitaalltag wie außerplanmäßige Arbeitsaufträge), die in der Praxis eine Umsetzung der Selbstorganisation erschwerten, begegnet werden konnte. Auch hier zeigte sich, dass das Team bereits Ideen für Umgangsstrategien hatte und diese zum Teil nur noch konkretisiert werden mussten. Zum anderen wurde insbesondere durch die Offenheit und selbstreflexive Haltung des Kita-Teams deutlich, dass an einigen Stellen Unklarheiten bezüglich erforderlicher Kompetenzzuschreibungen (z. B. Durchführung von Personal- und Einstellungsgesprächen) und vorhandener Rahmenbedingungen die Umsetzung erschwerten. Dies bildete dann den Anlass für einen intensiveren Austausch zwischen Kita-Team und Einrichtungsträger, um offene Fragen zu klären und erforderliche Rahmenbedingungen zu präzisieren.

(3) Resümierend lässt sich festhalten, dass uns als Beraterinnen durch die unterschiedlichen Herausforderungen immer wieder die Komplexität und Dynamik eines solchen Beratungsprozesses vor Augen geführt wurde. So war es wichtig, auf Störungen einzugehen und den Beratungsprozess flexibel und bedürfnisorientiert zu gestalten. Beispielsweise zeichnete sich zu Beginn eines ganztätigen Konzepttages in der Kita ab, dass wir den geplanten Ablauf so nicht umsetzen konnten, da unter anderem durch nicht eindeutig geklärte Fragen zu Rahmenbedingungen unterschiedliche Erwartungshaltungen zwischen Kita-Team und Einrichtungsträger vorlagen. Es hatte sich eine emotional aufgeladene Stimmung entwickelt, die einer dringenden und zeitnahen Klärung bedurfte. Wir konnten an dieser Stelle die Bedürfnisse ernst nehmen und dann – entgegen der eigentlichen Planung – gemeinsam mit dem Kita-Team Wünsche und Erwartungen für die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen Kita-Team und Einrichtungsträger konkretisieren, was dann wiederum die Grundlage für einen Austausch zwischen allen Beteiligten bildete. Diese *Störung* stellt im Rückblick zugleich eine Bereicherung des gesamten Prozesses dar, da sie schlussendlich den Anlass bildete, die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungsträger und Kita-Team im Prozess der Selbstorganisation zu intensivieren und die gemeinsame Kommunikation zu fördern. Grundsätzlich konnten wir im Rahmen dieses Beratungsprozesses erkennen, wie wichtig es ist, das Vorgehen immer wieder an die jeweils aktuellen zeit-

lichen und personellen Ressourcen der beratenden Organisation zu adaptieren und auch entgegen unserer vorherigen Planungen auf aktuell anstehende Herausforderungen zu reagieren. Wir haben uns sozusagen durch die für die zu Beratenden aktuell anstehenden Fragen oder Herausforderungen leiten lassen. Daraus folgt in der Konsequenz, dass diese Nachjustierungen im Beratungsprozess gründlich dokumentiert werden müssen, um die Entscheidungen auch zu einem späteren Zeitpunkt nachvollziehen zu können.

4 Reflexives, systemisch-konstruktivistisches Transferverständnis: Was haben wir im Laufe des Beratungsprojektes bisher gelernt und wie lässt sich dies für künftige Transfer- und Beratungserfahrungen nutzen?

Abschließend scheinen uns – basierend auf den Erfahrungen aus dem hier ausgeführten Beratungsprojekt – folgende Aspekte für die Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen wesentlich:

- Gegenseitiges Vertrauen bildet die Grundlage, um eine Organisation in Veränderungsprozessen zu begleiten. Diese Vertrauensbildung zwischen Beratungssystem und zu beratendem System benötigt Zeit, die man zu Beginn des Beratungsprozesses unbedingt investieren sollte, indem die Berater*innen zunächst das eigene Beratungsverständnis und die Arbeitsweise vorstellen. Zugleich sollte ausreichend Raum für die Thematisierung etwaiger Befürchtungen und Ängste gegeben werden, um die zu Beratenden mit ihren Anliegen ernst zu nehmen und zugleich die Basis für eine offene und wertschätzende Zusammenarbeit zu legen.
- Ein differenzierter und zugleich empathischer Blick auf die *Lebenswelt* der zu Beratenden (und die besonderen Spezifika der jeweiligen Organisation) ist aus unserer Erfahrung zentral, um Systemlogiken zu verstehen und zielgerichtet Interventionen planen zu können. So können die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der zu Beratenden erkannt und genutzt werden, um auch im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses kontinuierlich die Selbstwirksamkeit der Beratenden anzuregen.
- Beratungs- und Lernbegleitungsprozesse als Transfervorhaben sind vor dem hier entwickelten Verständnis also immer als wechselseitiger Prozess zu verstehen, in dem sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch empirische Erkenntnisse für die Praxis zur Verfügung gestellt werden, genauso wie Erfahrungen der Praktiker*innen wie auch jene im Beratungsprozess selbst gemachten praktischen Erfahrungen wiederum theoretische Anschlusspunkte bieten bzw. neue Fragen für weitere empirische Vorhaben aufwerfen

können. Zudem ist jeder durchgeführte Beratungsprozess natürlich auch selbst wieder als Praxis des – in unserem Fall organisationspädagogischen – Beratens durch Wissenschaftler*innen als Praxis reflektierbar.

- Das Einlassen auf externe Beratungsanlässe und deren Umsetzung benötigt eine reflexive Haltung auf Seiten aller Beteiligten, insbesondere auch der Berater*innen selbst. Um nachhaltig Lern- und Entwicklungsprozesse anzuregen, erachten wir es daher als sinnvoll, kontinuierliche Reflexionsschleifen zu integrieren, um gemeinsam mit den Beratenden herauszufinden, ob die bisherigen Vorgehensweisen und das Tempo (noch) passend sind oder ob es hier Nachjustierungen bedarf.
- Wir verstehen eine organisationspädagogisch ausgerichtete Beratung und Lernbegleitung vor diesem Hintergrund als ein weiteres Aufgabenfeld von Universitäten, welches sich der *Third Mission* zuordnen lässt und zugleich Forschung und Lehre inspirieren kann.

Abschließend ist Selbstorganisation also nicht nur Anlass und Thema des hier skizzierten Beratungsprozesses, sondern auch seine Form: es entspricht dem Vorgehen im Beratungskontext selbst, das sich durch Rückkopplungsschleifen, kontinuierliche Reflexion und eine Haltung des *trial and error* sowie der grundsätzlichen Bereitschaft, getroffene Entscheidungen bei Bedarf zu revidieren, auszeichnet.

Literatur

Grossmann, Ralph/Bauer, Günther/Scala, Klaus (2015): Einführung in die systemische Organisationsentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Groth, Torsten (2017): 66 Gebote systemischen Denkens und Handelns in Management und Beratung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Henke, Justus/Pasternack, Peer/Schmid, Sarah (2015): Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg (Hof-Arbeitsbericht 2/2015). www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof-ab–2-15-viele-stimmen-kein-Kanon (19.01.2022).

Henke, Justus/Schmid, Sarah (2017): Die Third Mission von Hochschulen als lösbares Steuerungsproblem. Gründe für eine bessere Kommunikation und Ansätze zu Ihrer Entwicklung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 39 (3–4), S. 116–120.

Klatetzki, Thomas (2010): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer.

Oestereich, Bernd/Schröder, Claudia (2017): Das kollegial geführte Unternehmen. Ideen und Praktiken für die agile Organisation von Morgen. München: Franz Vahlen.

Schiersmann, Christiane (2018): Beratung als Methode organisationspädagogischer Praxis. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 671–685.

Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2017): Systemische Interventionen. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Seeger, Tom (2020): Das agile Team steuert sich selbst. Kompetenzen und Fähigkeiten zur Eigenentwicklung selbstorganisierter Teams. Wiesbaden: Springer.

Wahl, Ariane/Buhl, Monika (2019): Erfolgreiches Führen in der Kindertagesstätte. In: KiTa aktuell ND (6), S. 141–143.
Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier (Drs. 5665-16). Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien | Positionspapier (Drs. 5665-16), Oktober 2016 (transferallianz.de) (16.03.2022).

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

Katrin Lattner, Beatrice Rupprecht

Dem ‚Ruf' der Gesellschaft bzw. Bildungspraxis nach wissenschaftlich untermauerten Erkenntnissen steht ein stetiges Forschungsinteresse der Hochschulen bzw. Forschungseinrichtungen gegenüber. Daraus ergibt sich ein wechselseitiges Interdependenzverhältnis: (Pädagogische und erziehungswissenschaftliche) Forschung lebt von der (Kooperations-)Bereitschaft und Teilnahme der Akteur_innen an Forschungsprojekten und die pädagogische Praxis baut auf den im Forschungsfeld gewonnenen Erkenntnissen auf (vgl. Rupprecht/Lattner 2020). Letztgenanntes unterstreicht die Notwendigkeit einer näheren Betrachtung des Wissens-Praxis-Transfers in seiner Ausgestaltung vor dem Hintergrund disziplinspezifischer Besonderheiten, konkret der frühpädagogischen Forschung, die einen hohen Stellenwert für die Professionalisierung im Bildungsbereich einnimmt, beispielsweise hinsichtlich der Verbesserung der Qualität in Bildungseinrichtungen, wie der Kindertagesstätte (vgl. Egert et al. 2017; Hasselhorn et al. 2014). Das damit verbundene Ziel eines nachhaltigen Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse oder empirischer fundierter Innovationen in die pädagogische Praxis bedingt einen interaktiv-kooperativen Transformationsprozess, der die Verschiedenartigkeit der Ausgangsbedingungen in den Kitas und die Vielfältigkeit der forschungsbeteiligten Akteur_innen hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und Zielsetzungen in den Blickpunkt rückt (Gräsel 2019; Prenzel 2010). Hierfür braucht es von Forscher_innen entsprechend aufbereitete und bereitgestellte Forschungsergebnisse, die von der Fachpraxis wahrgenommen und als „Grundlage für evidenzbasiertes Handeln" (Gräsel 2019, S. 9) herangezogen werden können. Ausgeblendet sind bislang die Anforderungen an die Aufbereitung und Zugangsgestaltung der Forschung unter Beachtung spezifischer Strukturen, Abläufe und Akteursgruppen im institutionellen Kontext. Ausgehend von den Fragen nach dem Informationsverhalten von Kita-Mitarbeiter_innen bei der Suche nach Forschungsergebnissen, deren praktische Nutzbarkeit für ihre berufliche Professionalisierung und Forderungen hinsichtlich der Transfergestaltung werden ausgewählte Ergebnisse der bundesweiten Befragung zum persönlichen For-

schungserleben pädagogischer Fach- und Leitungskräfte präsentiert und hinsichtlich der guten wissenschaftlichen Praxis (vgl. DFG 2019) interpretiert.

1 Transfer: Der Weg der Forschungsergebnisse in die pädagogische Praxis

Beim Blick in die Forschungsliteratur finden sich verschiedene und vielgestaltige theoretische Auslegungen des Transferbegriffs[1] (vgl. Gräsel 2019; Wissenschaftsrat 2016; Gräsel/Jäger/Willke 2006). Unter besonderer Betrachtung des Wissens-Praxis-Transfers stechen zwei Bedeutungen heraus: Transfer als *Übertragung* und Transfer als *Verbreitung*. Im erstgenannten Verständnis bezeichnet der Begriff die Anwendung von handlungsleitenden, von Seiten der Forschung vermittelten Wissens in einem neuen Kontext (vgl. Gräsel 2019; Bromme/Prenzel/Jäger 2016; Wissenschaftsrat 2016), im letzteren hingegen – vertreten im vorliegenden Beitrag – „die […] Phase der Verbreitung einer Innovation in die Fläche" (Gräsel 2008, S. 201). Diesem Akt der Verbreitung von Wissen als „Gesamtheit wissenschaftlich erarbeiteter Erkenntnisse" (Wissenschaftsrat 2016, S. 9), welches sich unter anderem im Beschreibungs-, Erklärungs-, Vorhersage-, Veränderungs- und Orientierungswissen widerspiegelt, liegt laut Kremer (2003, S. 71) eine aktive Akteursperspektive zugrunde, in der „Transfer die Anbieterseite hervorhebt". Forscher_innen sind in einer sogenannten „Bringpflicht" (Buggenhagen 2005, S. 169). Dies gilt gleichermaßen für die Aufbereitung und Zugangsgestaltung – über der Praxis bekannte Kommunikationskanäle – der Forschung. Damit Neuerungen, im Sinne einer direkten, „wünschenswerten Veränderung bzw. Verbesserung […] des Status quo" (Hunneshagen 2005, S. 17) ihre Nützlichkeit für die pädagogische Praxis entfalten (können), ist die Herstellung einer Anschlussfähigkeit an die jeweiligen konkret existierenden (Kontext-)Bedingungen, wie beispielsweise in einer Kita mit ihren alltäglichen pädagogischen Wirklichkeiten (Team, Kinder- und Elternschaft, pädagogische Konzept etc.) erforderlich (Gräsel 2019). Kurzum: Praktiker_innen müssen mit den wissenschaftsbasierten Erkenntnisangeboten in ihrer pädagogischen Praxis etwas anfangen können (vgl. Hetfleisch 2015). Es widerspricht dabei keinesfalls dem Grundverständnis pädagogischer Professionalität, wenn sie nicht „blindlings und starr" (ebd., S. 13) wissenschaftliche Erkenntnisse übernehmen. Wissenschaftliches Wissen findet nicht „bruchlos" (z. B. Ackeren et al. 2011, S. 174) und auf einer „Einbahnstraße" (Gräsel 2019, S. 3) Eingang in pädagogische Entscheidungs- und Handlungskontexte.

1 Die begriffliche Differenz bzw. Nähe zum Implementationsbegriff beleuchtet unter anderem Hetfleisch (2015) näher, auf die an dieser Stelle verwiesen wird.

2 Einflussfaktoren auf den Transfer im institutionellen Kontext

Trotz der Bedeutsamkeit des Transfers für das Bildungssystem münden wissenschaftliche Innovationen zu selten in die Praxis (Hasselhorn et al. 2014). Sie brauchen vergleichsweise lange, bevor sie Verbreitung erfahren (Gräsel/Jäger/Willke 2006), teilweise bleiben messbare Effekte in Form einer dauerhaften Verankerung aus (für die kindheitspädagogische Forschung: vgl. Mackowiak et al. 2020). Erstgenanntes führen Gräsel, Jäger und Willke (2006, S. 470) unter anderem auf das „Fehlen einer wissenschaftlichen Autorität im Bildungsbereich, einem Mangel an change agents, die für neue Ideen werben, sowie dem Fehlen ökonomischer Anreize, neue Ideen anzunehmen" zurück. Gleichzeitig wirken weitere Einflussfaktoren: Die Merkmale der *Innovation selbst* (z. B. Aufwands- und Ertragsverhältnis, Praktikabilität unter den situativen Gegebenheiten, Kompatibilität mit bestehenden Überzeugungen der Fachkraft), der *beteiligten Fachkräfte* (u. a. deren Motivation, Möglichkeit der Mitbestimmung) und *Institution* (beispielsweise Unterstützung der Leitungskraft bei Veränderungen in der Kita, Kooperation im Team) sowie die systemische *Transferunterstützung*, wozu unter anderem Fortbildungen zählen. Je nach Bedingungskonstellation und Ausprägung beschleunigen, oder aber erschweren sie den Transferverlauf und -erfolg (vgl. Nickolaus/Gönnenwein/Petsch 2010; Gräsel/Jäger/Willke 2006, S. 472 f.), konkret dann, wenn es an Unterstützung für Veränderungen in der pädagogischen Praxis mangelt, unklare, wechselnde Vorgaben für die Umsetzung kursieren oder beispielsweise beteiligte Fachkräfte sich nicht hinreichend über die Neuerung informiert fühlen (vgl. Gräsel 2010; Gräsel/Jäger/Willke 2006).

3 Transfergestaltung: Anforderungen der Aufbereitung und Zugangsgestaltung der Forschung für pädagogische Fach- und Leitungskräfte

Folgerichtig setzt der Transfer wissenschaftlich generierten (Innovations-)Wissens in die pädagogische Praxis mit Blick auf die „Anbieterseite" (Kremer 2003, S. 71) voraus, Ergebnisse so aufzubereiten, dass Praktiker_innen sie zur Kenntnis nehmen, verstehen (vgl. Gräsel 2019) und für ihre Einrichtung verwerten können (vgl. Rau et al. 2017). Dafür ist eine niedrigschwellige Bereitstellung strukturierter Zusammenfassungen relevanter Ergebnisse (vgl. Gräsel 2010) sowie deren adressatengerechte (sprachliche Setzung, grafische Darstellung) und anwendungsorientierte *Aufbereitung* (vgl. Buggenhagen 2005) nötig. Dies kann in Form von Übersichtsarbeiten zu einem (Forschungs-)Thema, wie zum Beispiel über erprobte und evaluierte Ansätze der sprachlichen Bildung (vgl. Gräsel 2010), erfolgen oder den Einsatz anderer Transferkanäle erfordern. Darunter zählen unter anderem kommunikationsorientierte Transferinstrumente (Vorlesungen an Hochschulen,

Zusammenarbeit in Netzwerken etc.) und mediengebundene (wie etwa Fachbücher, Projektberichte) sowie Tagungen/Konferenzen (vgl. Buggenhagen 2005, S. 166 f.). Um an neue Forschungsergebnisse zu gelangen, ergeben sich somit für pädagogische Fachkräfte zwei Zugangsmöglichkeiten: Entweder beziehen sie *aktiv*, selbstbestimmt und interessengeleitet wissenschaftliches Wissen über die ihnen bekannten und verfügbaren Informationsquellen (u. a. Fachzeitschriften, Tagungen) oder sie erhalten Rückmeldungen von den Forscher_innen zu dem Forschungsprojekt, an dem sie sich bzw. andere Akteur_innen der Einrichtung (Kinder-, Elternschaft, Leitung) beteiligt haben, in der Regel durch Projektberichte oder Handreichungen (*passiv*). Letzteres hängt vom Bemühen der Forscher_innen ab, den Kitas Erkenntnisse überhaupt zurückzumelden, womit sie – wie im Weiteren dargestellt – im Übrigen ihre wissenschaftliche Integrität unter Beweis stellen.

4 Exkurs: Gute wissenschaftliche Praxis unter besonderer Berücksichtigung forschungsethischer Standards

Forscher_innen werden zur guten wissenschaftlichen Praxis (DFG 2019, S. 7) angehalten, was die Wahrung (forschungs)ethischer Standards einschließt. Diese sind unter anderem in den von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2016) formulierten Kriterien des „moralisch angemessenen Handelns" (RatSWD 2017, S. 8) verankert und dienen dem Schutz der an Forschung beteiligten Personen. Die Grundprinzipien umfassen die Freiwilligkeit der Teilnahme, Informiertheit und den Datenschutz (vgl. RatSWD 2017; DGfE 2016). Bisher nicht explizit in den Kriterien aufgeführt, jedoch als „ergänzender forschungsethischer Aspekt" (Lattner/Rupprecht 2021, S. 144) von Bedeutung, ist die *Ergebnisrückmeldung an die Kita-Praxis* (Lattner/Rupprecht 2021, S. 148).

5 Das Projekt ‚Forschung trifft Kita'

Das Projekt *Forschung trifft Kita* beschäftigt sich damit, wie pädagogische Fach- und Leitungskräfte in der Kita auf Basis ihrer persönlichen Forschungserfahrungen die Gestaltung der Forschungs(transfer)praxis unter besonderer Berücksichtigung der forschungsethischen Standards einschätzen. Im vorliegenden Beitrag geht es konkret um die Beantwortung folgender Fragen:

- Inwiefern und woher beziehen pädagogische Fach- und Leitungskräfte wissenschaftliche Ergebnisse?
- Wie beurteilen sie die praktische Nutzbarkeit von Forschung?
- Welche konkreten Forderungen stellen sie in Bezug auf den Transfer an die Forscher_innen?

Das explorativ ausgerichtete Projekt beruht auf einem Mixed Methods Forschungsdesign (sequentielles qualitativ-quantitatives Design, vgl. Kelle 2014) und setzt sich aus drei Teilstudien zusammen. Zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen werden ausgewählte Ergebnisse aus der *deutschlandweiten Online-Befragung* von pädagogischen Fach- und Leitungskräften (Teilstudie 3, Sommer 2019) näher vorgestellt, der die Teilstudien 1 (Kinderstudie) und 2 (Interviews mit Fach- und Leitungskräften) zeitlich vorangestellt sind (Frühjahr 2017).

5.1 Erhebungsmethode

Für die Online-Befragung der Fach- und Leitungskräftestudie erfolgte im Vorfeld die Ziehung einer repräsentativen, dreigeschichteten Zufallsstichprobe aus Kitas in 100 Gemeinden aller Bundesländer (durch das GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften). Für die zufällig gezogenen Orte erfolgte die Recherche von 11.409 Einrichtungen, wovon per Zufallsalgorithmus 9.135 Kitas ausgewählt und kontaktiert wurden.

5.2 Erhebungsinstrument

Zum Einsatz kam ein Online-Fragebogen, der iterativ und induktiv-deduktiv entwickelt wurde. In die Item-Generierung mündeten Ergebnisse der zuvor geführten Interviews mit Kindern im Vorschuljahr (N = 17) und pädagogischen Fachkräften (N = 5) sowie die Ethikrichtlinien der DGfE (2016, S. 3), Erläuterungen der zentralen Ethik-Kriterien in Döring und Bortz (2016, S. 124 f.) und der aktuelle Forschungsstand.

Insgesamt umfasst der Fragebogen sieben Themenbereiche: (1) Allgemeine Angaben, (2) Grundhaltung zur Forschungsteilnahme, (3) Nutzen der Teilnahme, (4) Einschätzungen zur forschungsethischen Strenge, (5) wahrgenommene Störfaktoren, (6) zukünftige Forschung in der Kita sowie (7) Informationsverhalten über Forschungsergebnisse.

Erprobt wurde der Fragebogen in einem Standardbeobachtungs-Pretest (N = 30) und in einem zweistufigen kognitiven Pretest (N = 4). Anschließend wurde die Befragung mittels der Plattform www.soscisurvey.de (Leiner 2019) durchgeführt. Die programmierte PHP-Filterführung diente der Steuerung von Fragen für die Teilnehmer_innen in Abhängigkeit ihrer beruflichen Position (pädagogische Fachkräfte vs. Leitungskräfte) und Forschungserfahrungen (Gatekeeper vs. eigene Teilnahme als Forschungssubjekte).

Die vier Items zur praktischen Nutzbarkeit von Forschung wurden mit einer vierstufigen Likert-Skala (*trifft nicht* zu bis *trifft zu*, mit Ausweichoption) verse-

hen (deduktiv auf der Grundlage der Ergebnisse der Teilstudie 2 entwickelt); das Item *Ergebnisrückmeldung* dient der Erfassung eines ergänzenden forschungsethischen Aspekts (vgl. Tabelle 4), der nicht direkt aus den Ethikrichtlinien hervorgeht, sich aber im Ergebnis der Teilstudie 2, den Pretests zum Fragebogen und dem nationalen Forschungsstand als relevant zeigt.

Zur Beantwortung der Fragestellung nach dem (aktiven) Informationsverhalten werden die Antworten aus zwei Fragen der Online-Befragung herangezogen (generelles Informationsverhalten, Informationsquellen). Die Frage nach den Forderungen an die Forscher_innen wurde im Kontext der offenen Frage *Möchten Sie zum Thema ‚Forschung in Kitas' noch etwas anmerken?* induktiv bearbeitet.

5.3 Stichprobe

An der Online-Befragung nahmen $N = 1.200$ Personen teil, von denen 1.100 Teilnehmer_innen die Frage nach ihrer beruflichen Position beantworteten: 953 Personen (79 %) gaben an, als Leiter_in zu arbeiten (mit vollständiger oder anteiliger Freistellung) und $n = 147$ Personen (12 %), als pädagogische Fachkraft (ohne Leitungsfunktion) tätig zu sein. Das Durchschnittsalter lag bei 46,9 Jahren ($SD = 10.54$). 56 % der Befragten gaben ihr Geschlecht an: Davon waren 50 % weiblich ($n = 597$) und 6 % männlich ($n = 69$).

Von den 1.200 Teilnehmer_innen nutzten 109 Personen die Möglichkeit zu einer Beantwortung der offenen allgemein formulierten Frage *Möchten Sie zum Thema ‚Forschung in Kitas' noch etwas anmerken?*

5.4 Auswertungsmethode

Die quantitativen Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 28 ausgewertet. Die Häufigkeitsverteilung der an der Befragung Teilnehmenden zeigte eine Ungleichgewichtung. Daher wurde eine Datengewichtung vorgenommen. Der Faktor wurde mittels der Verteilungen der Personengruppen je beruflichem Status in den Statistiken der Kinder und Jugendhilfe (Statistisches Bundesamt 2020) berechnet (Gruppe der Leitungskräfte 0.07, Gruppe der pädagogischen Fachkräfte ohne Leitungsfunktion 7.71).

Bei der Frage nach den benutzten Informationsquellen wurden die Mehrfachantworten-Sets auf der Grundlage der Literatur (Buggenhangen 2005) in die Variable Transfer_Medial *(Mediengebundener Transfer)* und Transfer_Tagung *(Transfer Tagungen und Konferenzen)* zusammengeführt. In Letzteres wurde auch die dichotome Variable *Kollegialer Austausch in der Kita/Teamteaching* einbezogen, weil dieser Aspekt als Form einer inhouse-Fortbildung gezählt wer-

den kann. Für die Daten wurden die Häufigkeitsverteilungen und die Maße der zentralen Tendenz sowie der Streuung berechnet.

Um relevante Aspekte (in Form von Forderungen) zum Transfer von Forschungsergebnissen aus Sicht der Befragten herauszuarbeiten, wurden alle Passagen, in denen die Begriffe *Ergebnis*, *Erkenntnis* bzw. *Feedback* vorkamen, mit MAXQDA über die lexikalische Suchfunktion ermittelt und mit der strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ausgewertet. Die Suche ergab 44 Fundstellen, die sich auf vier große Forderungen zusammenführen ließen. Aussagen, die sich auf den Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis beziehen, jedoch nicht die Schlagworte nutzten, blieben unberücksichtigt.

6 Darstellung der Ergebnisse

Vorgestellt werden jeweils im Überblick (1) Ergebnisse zum Informationsverhalten über Forschungsergebnisse, (2) Ergebnisse zu gewählten Informationskanälen und (3) Ergebnisse zum persönlichen Nutzen der Forschungsteilnahme sowie (4) Forderungen zum Transfer von Forschungsergebnissen in die pädagogische Praxis.

6.1 Informationsverhalten über Forschungsergebnisse

In Tabelle 1 werden die Ergebnisse zur Frage dargestellt, ob sich die befragten Fach- und Leitungskräfte über Forschungsergebnisse im Kita-Bereich informieren. Aus der Tabelle geht hervor, dass die Leitungskräfte in 86 % der Fälle (n = 499) und die pädagogischen Fachkräfte in 72 % der Fälle (n = 114) Informationen über kitaspezifische Forschungsergebnisse aktiv einholen.

Tabelle 1 Häufigkeitsverteilungen der Antworten der Befragten in Abhängigkeit ihrer beruflichen Position zur Frage *Informieren Sie sich über Forschungsergebnisse im Kita-Bereich?* (absolute Häufigkeiten, prozentuale Verteilungen in Klammern)

	Leitungskräfte	Pädagogische Fachkräfte	Gesamt
Ja	499 (86 %)	114 (72 %)	613 (83 %)
Nein	84 (14 %)	44 (28 %)	128 (17 %)
Gesamt	583 (100 %)	158 (100 %)	741 (100 %)

Woher die befragten Fach- und Leitungskräfte die kitaspezifischen Forschungsergebnisse beziehen, ist in Tabelle 2 und Tabelle 3 dargestellt. Aus der Tabelle 2

zum mediengebundenen Transfer geht hervor, dass Leitungskräfte in 27 % der Fälle (n = 487) Fachzeitschriften nutzen, um sich über Forschungsergebnisse im Kita-Bereich zu informieren, dicht gefolgt von Internetseiten (u. a. www.weiterbildungsinitiative.de) mit 24 % (n = 224). Eine untergeordnete Rolle als Informationsquelle spielen Soziale Medien (5 %, n = 99), YouTube (2 %, n = 38) und Podcasts (1 %, n = 19). Ein nahezu identisches Bild zeigt sich bei den pädagogischen Fachkräften, die ihre Informationen über Forschung in Kitas am häufigsten, nämlich in 25 % der Fälle (n = 124) aus Fachzeitschriften und nur in 1 % der Fälle über YouTube bzw. aus Podcasts (jeweils n = 4) beziehen.

Tabelle 2 Häufigkeitsverteilungen der Antworten der Befragten in Abhängigkeit ihrer beruflichen Position zur Frage *Woher beziehen Sie die Informationen über Forschung in Kitas?*, zusammengefasst im Mehrfachantwortenset *Mediengebundener Transfer* (absolute Häufigkeiten, prozentuale Verteilungen innerhalb der beruflichen Position in Klammern)

Informationsquelle	Leitungskräfte	Pädagogische Fachkräfte	Gesamt
Fachbücher	320 (18 %)	82 (17 %)	402
Fachzeitschriften (z. B. kindergarten heute, KiTa aktuell)	487 (27 %)	124 (25 %)	611
(Online) Tageszeitungen	206 (11 %)	62 (13 %)	268
Internetseiten/Fachportale	446 (24 %)	106 (22 %)	552
Soziale Medien (Facebook etc.)	99 (5 %)	38 (8 %)	137
Podcast	19 (1 %)	4 (1 %)	23
YouTube	38 (2 %)	4 (1 %)	42
Fernsehen (z. B. Nachrichten, Reportagen, Dokumentationen)	214 (12 %)	64 (13 %)	278
Gesamt	1829 (100 %)	484 (100 %)	2313

Hinsichtlich des Transfers durch Tagungen und Fortbildungen fällt auf, dass die befragten Leitungskräfte ihre Informationen zu Forschungsergebnissen im Kita-Bereich jeweils zu ungefähr einem Drittel aus Fachvorträgen auf Tagungen (31 %, n = 411), Fortbildungen (36 %, n = 479) und dem kollegialem Austausch in der Kita/Teamteaching (33 %, n = 442) beziehen. Die pädagogischen Fachkräfte hingegen informieren sich vorrangig, in 41 % der Fälle (n = 118), in Fortbildungen zu kitaspezifischen Forschungsergebnissen. Dem gegenüber gaben nur n = 56 Fachkräfte an (20 %), dass sie Fachvorträge auf Tagungen als Informationsquelle nutzen.

Tabelle 3 Häufigkeitsverteilungen der Antworten der Befragten in Abhängigkeit ihrer beruflichen Position zur Frage *Woher beziehen Sie die Informationen über Forschung in Kitas?*, zusammengefasst im Mehrfachantwortenset *Transfer Tagungen und Fortbildungen* (absolute Häufigkeiten, prozentuale Verteilungen innerhalb der beruflichen Position in Klammern)

Informationsquelle	Leitungskräfte	Pädagogische Fachkräfte	Gesamt
Fachvorträge auf Tagungen (z. B. Kitaleitungskongress)	411 (31 %)	56 (20 %)	467
Fortbildungen	479 (36 %)	118 (41 %)	597
Kollegialer Austausch in der Kita/ Teamteaching	442 (33 %)	110 (39 %)	552
Gesamt	1332 (100 %)	284 (100 %)	1616

Mit Blick auf die Ergebnisrückmeldung, die von den Forscher_innen gesteuert wird, zeigt sich, dass der Aussage *Die Ergebnisse wurden der Kita zurückgemeldet* auf einer vierstufigen Likert-Skala (*trifft nicht zu* bis *trifft zu*) die Befragten sehr unterschiedlich zustimmten ($N = 377$; $M = 2.94$, $SD = 1.169$). Ein Fünftel (20 %, $n = 77$) gab an, dass die Forscher_innen die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt, an dem die Kita-Akteur_innen teilnahmen, nicht zurückgemeldet haben. Demgegenüber gab die Mehrheit an, dass die Ergebnisse zurückgemeldet wurden (*trifft zu*: $n = 169$, 45 %, *trifft eher zu*: $n = 93$, 25 %).

6.2 Nutzen der Teilnahme

Der transferbezogene Nutzen der eigenen Teilnahme bezugnehmend auf das letzte Forschungsprojekt kann Tabelle 4 entnommen werden. Diejenigen Befragten, welche Auskunft über den wahrgenommenen Nutzen gaben, sahen diesen insbesondere darin, weil ihnen: die Qualität ihrer Arbeit aufgezeigt (22 %, $n = 69$) wurde und sie ihre fachlichen Kompetenzen erweitern konnten (21 %, $n = 68$). Interessant ist, dass $n = 70$ Personen (21 %) die Forschungsergebnisse nicht für die tägliche Arbeit nutzen konnten bzw. bei $n = 73$ Befragten die Forschungsergebnisse nicht den Optimierungsbedarf ihrer Arbeit aufzeigten (23 %).

Tabelle 4 Häufigkeitsverteilungen der Einschätzung von befragten pädagogischen Fach- und Leitungskräften zu dem transferbezogenen *Nutzen der eigenen Teilnahme bezugnehmend auf das letzte Forschungsprojekt* (absolute Häufigkeiten, prozentuale Verteilungen in Klammern)

Nutzen der eigenen Teilnahme	*N*	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	*M*	*SD*
Ich konnte meine fachlichen Kompetenzen erweitern.	328	61 (18 %)	101 (31 %)	98 (30 %)	68 (21 %)	2.54	1.021
Ich kann die Forschungsergebnisse für meine tägliche Arbeit nutzen.	329	70 (21 %)	111 (34 %)	94 (29 %)	54 (16 %)	2.40	1.007
Die Forschungsergebnisse haben die Qualität meiner Arbeit aufgezeigt.	319	60 (19 %)	71 (22 %)	119 (37 %)	69 (22 %)	2.62	1.027
Die Forschungsergebnisse haben den Optimierungsbedarf meiner Arbeit aufgezeigt.	321	73 (23 %)	93 (29 %)	93 (29 %)	62 (19 %)	2.46	1.055

Anmerkungen: Cronbachs-α: .89; Trennschärfe der Skalenitems r_{it} = .714 bis .792.

6.3 Forderungen zum Transfer von Forschungsergebnissen

Wenngleich die dargestellten Ergebnisse zum Informationsverhalten und zur praktischen Nutzbarkeit einen ersten Eindruck vom persönlichen Forschungserleben Kita-Beschäftigter bieten, bleiben konkrete Wünsche zur Transfergestaltung aus Sicht der Rezipient_innen noch offen. Erst in den Aussagen zur allgemein formulierten Frage *Möchten Sie zum Thema ‚Forschung in Kitas' noch etwas anmerken?* kommen vielfältige Forderungen an ‚die Forschung' im Sinne von zum Ausdruck gebrachter Wünsche zum Tragen.

In den Aussagen wird problematisiert, dass den Kitas keine oder zu selten Ergebnisse aus den Forschungsprojekten, an denen sie teilgenommen haben, zurückgemeldet und mit ihnen gemeinsam ausgewertet werden. Auf diese Weise entsteht der Eindruck auf Seiten der Befragten eher als „Lieferant"[2] „benutzt zu werden für die Profilierung von zukünftigen Absolventinnen, Wissenschaftlerinnen" und weniger als „Kooperationspartner" in dem Transferprozess anerkannt zu werden. Daraus resultiert eine erste Forderung: *Die Ergebnisse sollen der Einrichtung nach Ende der Forschungsprojekte mitgeteilt werden.* Dabei ist die Aufbereitung der transferwerten Informationen wesentlich, damit sie in der Praxis aufgegriffen und Verwendung finden können. Hieraus ergibt sich die zweite Forderung: *Die Rückmeldungen sollen möglichst so aufbereitet werden, dass sie im*

2 Im folgenden Absatz werden Aussagen zu der offenen formulierten Frage aus verschiedenen Fragebögen wörtlich zitiert. Aus Platzgründen werden die Fundstellen hier ausnahmsweise nicht einzeln ausgewiesen.

Team kommuniziert werden und in die pädagogische Arbeit unmittelbar einfließen können. Obwohl die „Forschungsergebnisse auf dem Papier" vorliegen, finden sie kaum oder wenig Berücksichtigung, weder bei politischen Entscheidungsträgern (Trägerlandschaft, Städtetag etc.) noch im konkreten Kita-Alltag, wenngleich Fachkräfteteams „unter den gegebenen Umständen" vor Ort versuchen, „wissenschaftliche Erkenntnisse bestmöglich umzusetzen". Spürbar würden Forschungsergebnisse für die Praktiker_innen dann – im Sinne von Benefit/Nutzen –, wenn sie zu Verbesserungen des Personalschlüssels, der finanziellen Ausstattung, der Qualität der Arbeit etc. beitragen. Die dritte Forderung lautet daher: *Forschungserkenntnisse sollen die Grundlage für Entscheidungen in der Bildungspolitik unter Berücksichtigung länderspezifischer Voraussetzungen bilden.* Um kurzgegriffene Schlussfolgerungen oder Verallgemeinerungen („Ergebnisse dürfen nicht auf alle Kitas übertragen werden") – sowohl der Fachkräfte als auch der Entscheidungsträger_innen – zu vermeiden, *sind Möglichkeiten zum Austausch zwischen der Forschung und der Praxis, aber auch bessere Zugänge zu Forschungsergebnissen nötig* (vierte Forderung). Angedacht wird von den Befragten eine Kitaplattform im Internet, in der alle Forschungsergebnisse für pädagogisches Fachpersonal abrufbar sind oder ein „automatisches kostenfreies Abonnement wissenschaftlicher Zeitschriften für den Kita-Bereich".

7 Diskussion der Ergebnisse

Bezugnehmend auf die Fragestellung nach dem Informationsverhalten von Fach- und Leitungskräften zeigt sich, dass Forscher_innen in 30 % der Fälle (eher) nicht ihrer „Bringpflicht" (Buggenhagen 2005, S. 169) nachkamen und Forschungsergebnisse nach Projektabschluss den Kitas zurückmeldeten (*passiver* Zugang für Praktiker_innen). Demzufolge erscheint es nahezu logisch, dass die Befragten überwiegend (83 %) *aktiv* wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Kita-Bereich über verschiedene Publikationsorgane beziehen. Obwohl die Fachzeitschriften und Internetseiten/Fachportale als Informationsquellen im Zuge eines mediengebundenen Transfers eher genutzt werden als beispielsweise Podcasts oder YouTube-Kanäle dominieren die Tagungen und Fortbildungen, wenn es darum geht, neuste Erkenntnisse für die pädagogische Praxis aus der Forschung aktiv ‚abzuholen'. Womöglich wählen Kita-Mitarbeiter_innen Fachartikel bzw. Internetseiten/Fachportale aus, um aktuelles Forschungswissen komprimiert, auf (praxis)relevante Sachverhalte reduziert und schnell (er)fassbar, für ihre unmittelbare pädagogische Arbeit heranzuziehen. Über das reine Informieren geht der kommunikative, gemeinsame Austausch bei beispielsweise Fortbildungen hinaus, in dem Möglichkeiten für Rückfragen, fachliche Diskussionen und für den Austausch zu praktischen Umsetzungsschwierigkeiten bestehen. Hinzu kommt, dass Publikationen bzw. Fachvorträge zumeist von den Wis-

senschaftler_innen selbst verfasst und gehalten werden – quasi ungefiltert aus erster Hand in die Praxis fließen –, während bei Fortbildungen professionell Tätige (u. a. Fachberatungen) in ihrer Multiplikator- oder Vermittlungsrolle Ergebnisse in die pädagogische Sprache übersetzen und hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit für die Praxis prüfen. Damit gestalten sie den Transfer als sogenannten „change agents" (Gräsel/Jäger/Willke 2006, S. 470) (in-)direkt mit. Folglich kann es länger dauern ehe Erkenntnisse Eingang in die Praxis finden (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006), insbesondere dann, wenn finanzielle Mittel und zeitliche Ressourcen der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen fehlen.

Zudem fällt auf, dass 55 % der Befragten die Forschungsergebnisse für ihre tägliche Arbeit *nicht* nutzen konnten. Vor dem Hintergrund, dass für die zukünftige Teilnahmebereitschaft Kita-Beschäftigter an Forschungsprojekten deren unmittelbarer Benefit bedeutsam ist (Lattner/Rupprecht 2021), gilt es bei ihnen danach zu fragen, woran es lag. Dies könnte gemeinsam mit den Forderungen zum Transfer von Forschung(sergebnissen) in die Praxis als Ausgangspunkt für Überlegungen zu systematischen Transferaktivitäten als Teil guter wissenschaftlicher Praxis herangezogen werden. Denn die Forderungen weisen bereits darauf hin, dass für die befragten Kita-Beschäftigten der Transfer nicht nur eine zielgruppenspezifische Aufbereitung und Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse – sowohl in der pädagogischer Praxis als auch unter den (Entscheidungs-)Trägern – umfasst, sondern dass es ihrer Ansicht nach ebenso die Etablierung einer Kooperationskultur sowie Einrichtung von Begegnungsräumen für einen Austausch über Forschung braucht (z. B. Kitaplattform). Folglich finden wissenschaftliche Erkenntnisse nicht auf einer „Einbahnstraße" (Gräsel 2019, S. 3) Eingang in die pädagogische Handlungspraxis. Ganz im Gegenteil bedingt ein nachhaltiger Transfer einen interaktiv-kooperativen Transformationsprozess, der die Verschiedenartigkeit der institutionellen Ausgangsbedingungen sowie die Vielfältigkeit der an Forschung beteiligten Akteursgruppen hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und Ziele einbezieht.

Folglich endet der ‚Job' von Forscher_innen nicht mit der Erstellung von Publikationen bzw. dem Halten von Vorträgen. Vielmehr gilt es den Wissens-Praxis-Transfer in seiner Aus- und Mitgestaltung durch Forschende als ein zunehmendes Qualitätsmerkmal guter wissenschaftlicher Praxis zu beachten und dafür entsprechende Gelingensbedingungen zu schaffen, die Gegenstand zukünftiger Forschung sein könnten.

Literatur

Ackeren, Isabell van/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Binnewies, Carmen/Clausen, Marten/Dormann, Christian/Preisendörfer, Peter/Rosenbusch, Christoph/Schmidt, Uwe (2011): Evidenzbasierte Schulentwicklung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Die Deutsche Schule 103 (2), S. 170–184.

Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger, Michael (2016): empirische Bildungsforschung evidenzbasierte Bildungspolitik: Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, S. 129–146.

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.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf (10.03.2022).

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf (10.03.2022).

Egert, Franziska/Eckhardt, Andrea G./Fukkink, Ruben G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. In: Frühe Bildung 6 (2), S. 58–66.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 7–20.

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.

Gräsel, Cornelia (2008): Einführung. In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 201–205.

Gräsel, Cornelia/Jäger, Michael/Willke, Helmut (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, Reinhold/Gräsel, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445–566.

Hasselhorn, Marcus/Köller, Olaf/Maaz, Kai/Zimmer, Karin (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau 65 (3), S. 140–149.

Hetfleisch, Petra (2015): Wie kann Forschung wirksam werden? Gelingensbedingungen der Implementation evidenzbasierter Erkenntnisse in pädagogische Praxis – Ein Beitrag zur Verzahnung pädagogischer Interventions- und Implementationsforschung. Dissertation.

Hunneshagen, Heike (2005): Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien. Münster: Waxmann.

Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 154–166.

Kremer, Hans-Hugo (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten: Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn: Eusl.

Lattner, Katrin/Rupprecht, Beatrice (2021): Forschungsethische Standards im Kontext der Optimierung pädagogischer Praxis durch Forschung. Empirische Impulse aus dem Projekt „Forschung trifft Kita". In: Frühe Bildung 10 (3), S. 142–150.

Leiner, Dominik J. (2019): SoSci Survey (Version 3.1.06) [Computer software]. www.soscisurvey.de (14.11.2022).

Mackowiak, Katja/Kula, Antje/Brunemund, Laura/Walter, Ulla (2020): Förderung sozial-kognitiver Problemlösestrategien von Vorschulkindern. Erste Ergebnisse des Verbundprojekts KoAkiK. In: Frühe Bildung 9 (34), S. 110–117.

Nickolaus, Reinhold/Gönnenwein, Annette/Petsch, Cordula (2010): Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (1), S. 39–58.

Prenzel, Manfred (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 21–37.

Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (2017): Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. www.ratswd.de/dl/RatSWD_Output9_Forschungsethik.pdf (10.03.2022).

Rau, Thea/Letsch, Josefine/Wazlawik, Martin/Christmann, Bernd/Fegert, Jörg M./Allroggen, Marc (2017): Bevor Forscherinnen und Forscher die erste Frage stellen können! Schwierigkeiten beim Feldzugang und bei der Rekrutierung von Studienteilnehmer*innen im Kindes- und Jugendalter in Forschungsvorhaben zum Thema sexuelle Gewalt im pädagogischen Kontext. In: Soziale Passagen 9 (1), S. 97–112.

Rupprecht, Beatrice/Lattner, Katrin (2020): Kita-Forschung im Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichen Selbstverständlichkeiten und der Fremdwahrnehmung des Feldes. In: Frühe Bildung 9 (3), S. 153–155.

Rupprecht, Beatrice/Lattner, Katrin (2021): Herausforderungen und Besonderheiten der Durchführung von Forschungsprojekten im Kita-Alltag. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik, Band 5 Hürth: Wolters Kluwer, S. 31–55.

Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat.

Die vernachlässigte Praxis?

Landesinstitute als Schnittstellenakteur

Arne Düllberg, Vera Eberl, Veronika Manitius

1 Einleitung

Die Relevanz gelingender Transfer- und Implementationsprozesse für die erfolgreiche Umsetzung von Reformen sowohl auf System- als auch Schulebene gilt in der Schulentwicklungsdiskussion als unbestritten (z. B. Bremm et al. 2018; Jäger 2004). Der zugehörige Diskurs fokussiert allerdings vor allem die Differenzen zwischen Theorie und Praxis, wofür akteursbezogen zum einen wissenschaftliche Forschung (Erziehungswissenschaft) und zum anderen schulische Praxis (Pädagogik) adressiert werden. Die tatsächliche Vielfalt an Akteuren[1], die sich um die Schließung der Kluft zwischen Theorie und Praxis bemüht, wird hierbei häufig außer Acht gelassen. Einer dieser „vernachlässigten" Akteure sind die Landesinstitute für Schule, die es in allen Bundesländern gibt und die explizit zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung von Schulen beitragen sollen. Deren *Transferpraxis* hat erst in jüngerer Vergangenheit zumindest bildungsadministrativ bzw. bildungspolitisch Aufmerksamkeit erfahren, etwa indem sie in der überarbeiteten Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring (2015) als diejenigen ausgemacht werden, die an gelingenden Transferprozessen mitwirken sollen. Fehlend sind jedoch bislang empirische Erkenntnisse zu eben diesen Landesinstituten, die sich selbst zu dieser Transferaufgabe dahingehend positioniert haben, sie mit vielfältigen Strategien zu bearbeiten (vgl. Bieber et al. 2018).

Der Auftrag der transferorientierten Arbeit richtet sich damit auch an die unterschiedlichen Partner, Institutionen und Einrichtungen im Bildungssystem und ihr Interesse an weitreichender und nachhaltiger Wirkung ihrer Arbeit. Transfer als bildungswissenschaftliches und bildungspraktisches Interesse dient zum einen dazu, wissenschaftliche Ergebnisse und Befunde in bildungspraktische Handlungsfelder einzubringen und zum anderen dazu, Wissensbedarfe aus der Bildungspraxis an die Wissenschaft heranzutragen und auf diese Weise praxisrelevante Forschung anzuregen. Dazu ist es auch Aufgabe der verschiedenen Akteure, ihre eigenen Schnittstellen für transferorientierten Austausch und Zu-

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.

sammenarbeit sowie deren Vermittlung zu öffnen und in Projekten Transferarbeit und dementsprechende Instrumente und Strategien von Anfang mitzudenken.

Dieser Beitrag nimmt die bislang kaum beforschte und im Diskurs noch vernachlässigte Praxis der Landesinstitute in den Blick und zeigt am Beispiel des Landesinstituts für Schule NRW, inwiefern Landesinstitute strukturell angelegt sind als Schnittstellenakteur transformativ zwischen Institutionen zu wirken, ihr diesbezügliches Selbstverständnis und ihre praktischen Strategien und Instrumente für Transfer. Kritisch werden Grenzen dieses Akteurs in Transferprozessen und zentrale Forschungslücken diskutiert, deren Schließung auch die qualitative Weiterentwicklung der Landesinstitute anregen würde.

2 Hintergrund: Rolle und Aufgaben von Landesinstituten

Zwar gibt es Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen, zumeist als nachgeordnete Einrichtungen der Schulministerien, in allen Bundesländern, aber Gegenstand von Forschung bzw. wissenschaftlicher Beschäftigung sind sie kaum. Und so generiert sich der Diskurs um ihre Rolle und Aufgaben im Kontext von Schule vor allem aus allgemeinen Informationen, die sich zum Beispiel aus Organigrammen, Internetauftritten oder Errichtungserlassen ergeben. Zentral ist dabei vor allem der übergeordnete Auftrag, Unterstützungsleistungen für die qualitätsorientierte Entwicklung von Schule zu geben (vgl. Manitius i. E.; Meinel/Sachse 2007).

Dieser Unterstützungsauftrag adressiert zwei Richtungen: zum einen die Schulen selbst, an die sich Angebote wie zum Beispiel Instrumente für die interne Evaluation, fachdidaktische Materialien, schulqualitätsbezogene Praxismaterialien sowie nicht zuletzt auch die – häufig von Landesinstituten maßgeblich (mit)entwickelten – Lehrpläne richten. Zum anderen sind die jeweiligen Schulministerien Adressaten, für die die Landesinstitute fachliche Beratungsleistungen erbringen. An dieser Position der Institute, also zwischen unmittelbarer Schulpraxis und der Bildungsadministration, markiert sich bereits ihre zentrale Schnittstellenfunktion, nämlich zwischen unterschiedlichen institutionellen Logiken (hier Schulpraxis und Praxis der Politik/Verwaltung) vermittelnd zu agieren.

Spätestens mit der empirischen Wende in den Nuller-Jahren hat sich zudem die wissenschaftsnahe Ausrichtung der Arbeit der Landesinstitute verstärkt: Mit der Einführung von Instrumenten und Verfahren der *Neuen Steuerung* haben die Landesinstitute vielfach die Rolle der Umsetzung der Steuerung übernommen, also die Mitwirkung in den zentralen Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen, der Bildungsberichterstattung oder auch der Schulinspektion. Mit diesen Verfahren wurde eine Steuerungsvorstellung implementiert, die den Annahmen der

Schulqualitätsforschung (vgl. Scheerens/Bosker 1997) im Sinne von Input-Prozess-Output-Modellen folgt und ergebnisorientiert Schule von ihren Erträgen her bewertet und zu steuern versucht. Nicht zuletzt schlägt sich eine stärker empirisch ausgerichtete Steuerungslogik auch in der personellen Besetzung der Landesinstitute nieder, wo zuvorderst nach wie vor Lehrkräfte arbeiten, aber vielfach inzwischen auch Professionen mit wissenschaftlicher Expertise tätig sind.

Grundsätzlich ist es ein zentrales Kennzeichen der Arbeit von Landesinstituten, Forschungserkenntnisse aufzugreifen und zum Beispiel in die Erstellung von Unterstützungsmaterialien für die schulische Praxis einfließen zu lassen. Dieser Anspruch wurde mit der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring der Kultusministerkonferenz (2015) noch einmal explizit verstärkt, die die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder als diejenigen ausgemacht hat, die zum Transfer von Forschungswissen und der Entwicklung und Realisierung von Transfer- und Implementationsstrategien beitragen sollen (ebd.). Hierauf haben die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder mit einem Positionspapier reagiert (vgl. Bieber et al. 2018), das die inhaltlichen Vorstellungen, das eigene Rollenverständnis und erste konkrete Maßnahmen in Bezug auf diese Transferaufgabe verdeutlicht. Darin heißt es unter anderem:

> „Die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder …
> 1. … richten ihre Transferbemühungen prioritär an den Bedarfen der pädagogischen Praxis aus und berücksichtigen in Transferprozessen die Notwendigkeit einer wechselseitigen Verzahnung von Wissenschaft und der schulischen, bildungsadministrativen sowie bildungspolitischen Praxis.
> 2. … verstehen ihre Aufgabe in Transferprozessen auch dahingehend, Bedarfe aus der Praxis aufzugreifen und daraus Impulse für (neue) Forschungsvorhaben zu geben.
> 3. … beachten, dass die jeweiligen Spezifika und Kontextfaktoren im Anwenderfeld für den Transfererfolg entscheidend sind (Rekontextualisierung).
> 4. … begreifen die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft als einen Kooperationszusammenhang, der geprägt ist von Transparenz und gegenseitiger Perspektivverschränkung sowie gegenseitiger Anerkennung der jeweiligen Expertise.
> 5. … gestalten Transferaktivitäten als dialogischen, synergetischen und kooperativen Prozess, der alle relevanten Akteure einbezieht.
> 6. … nutzen ziel- und bedarfsorientiert unterschiedliche Vorgehensweisen und Instrumente für die Gestaltung der Transferprozesse und versuchen diese, wo sinnvoll und möglich, miteinander zu kombinieren.
> 7. … bauen ihre Rolle als ebenso praxisnaher wie wissenschaftsnaher Mittler zwischen den an Transferprozessen Beteiligten weiter aus und
> 8. … stellen länderübergreifend Synergien her.
> 9. … entwickeln und nutzen an Nachhaltigkeit orientierte Transferstrategien.
> 10. … entwickeln ein transferorientiertes Projektmanagement sowie transferförderliche Infrastrukturen zur Sicherstellung des Zuganges zum wissenschaftlichen Diskurs

und zur Sicherstellung geeigneter Formate des Wissensaustausches und Informationsflusses.

11. … benötigen für erfolgreiche Transferarbeit Personalgewinnungs- und -entwicklungsmaßnahmen, die die erforderlichen unterschiedlichen spezifischen Expertisen berücksichtigen." (Bieber et al. 2018, S. 4 f.)

Diese Aufgabendarstellung und Selbstbeschreibung illustriert die eigene systemische Verortung der Landesinstitute als der Akteur, der transformativ die Logiken der unterschiedlichen Praxen von Schule, Verwaltung und Wissenschaft berücksichtigt und aufeinander zu beziehen versucht. Dabei ist der Anspruch hervorzuheben, in diesem Anliegen vor allem dialogisch und mehrperspektivisch vorzugehen, was zum Beispiel auch beinhaltet, die Transferrichtung nicht nur von der Wissenschaftsseite in Richtung Praxis zu denken, sondern auch umgekehrt dazu beizutragen, dass Forschungsbefunde aus Praxissicht eingeordnet und bewertet werden können, was wiederum Anregungspotenzial für Forschung bietet. Explizit wird diese Rolle der Landesinstitute, multidirektional und mithilfe reflexiver Dialogstrategien Wissenstransfer zu betreiben, zum Beispiel in kooperativen Forschungs- und Entwicklungsprojekten, in denen sie mithilfe gezielter Verfahren und Instrumente des Wissensmanagements unterschiedliche Evidenzen (empirische Daten, Praxiserfahrungen etc.) aufspüren und diskursiv für die qualitative Entwicklung von Unterstützungsleistungen verarbeiten (vgl. Manitius/Bremm 2021).

Fehlend ist nach wie vor eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem schulsystemischen Akteur *Landesinstitut*. Dies betrifft theoretische Annäherungen wie auch empirisch fundierte Analysen gleichermaßen. Daher und vor dem Hintergrund der bereits skizzierten Logik der Landesinstitute, transformativ an institutionellen Schnittstellen zu agieren, soll nachfolgend die theoretische Beschäftigung mit dem Konzept des Schnittstellenakteurs erfolgen.

3 Theoretische Ansätze eines „Schnittstellenkonzepts"

Eine Annäherung an die Aufgabe eines verbesserten Transfers zum Beispiel zwischen Forschung und Praxis bieten Überlegungen zum Wissenstransfer.

Sie zeigen konkrete Antworten auf die Frage, wie unterschiedliche Institutionen mit differierenden Logiken (wie Schulpraxis, Bildungsadministration und Wissenschaft) so zusammenarbeiten, dass Wissen geteilt und neues Wissen aus verschiedenen Kontexten Eingang in die beteiligten Organisationen findet. Der Austausch und Transfer von Wissen gelingt in kommunikativen Settings und kooperativen Arbeitsformen.

In Wissensgesellschaften spielt der evidenzbasierte Wissenstransfer eine zunehmend größere Rolle, da die Zahl der Menschen, die mit der Produktion und

Verbreitung von Informationen bzw. Wissen beschäftigt sind, stetig zunimmt. Prozesse des Wissenstransfers im Bildungssystem finden sowohl horizontal zwischen Personen einer Organisation als auch vertikal zwischen verschiedenen Akteuren statt. Insbesondere der vertikale Wissenstransfer zwischen Forschung und Schulpraxis ist von großer Bedeutung, wenn es darum geht, die Qualität von Unterricht und Schule zu sichern und weiterzuentwickeln (Neal et al. 2015).

Im angloamerikanischen Diskurs werden in der Regel drei unterschiedliche Ansätze des Wissenstransfers unterschieden: Push-, Pull- und Austauschkonzepte. Push-Konzepte (z. B. Workshops) umfassen Strategien von Forschenden, Wissen an Zielgruppen weiterzugeben, die sie als *wissensbedürftig* identifizieren. Andersherum beinhalten Pull-Konzepte (z. B. wissenschaftliche Auftragsarbeiten) Strategien von Wissensnutzenden, Wissen aus Quellen zu ziehen, welches sie als praxisrelevant erachten. Strategien des Austauschs (z. B. Research-Practice-Partnerships) zielen darauf ab, Forschende und Wissensnutzende zusammenzubringen, um einen Austausch von Wissen, Ideen und Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. Reardon et al. 2006).

Als Variante des strukturierten Wissensaustauschs wird dem Schnittstellenmanagement besonders großes Potenzial zugeschrieben, den Wissenstransfer durch Kooperation der beteiligten Akteure zu initiieren und zu gestalten (Dobbins et al. 2019). In der Literatur werden mehrere sich zum Teil ähnelnde Konzepte von Schnittstellenakteuren unterschieden. Im Folgenden sollen die zwei wichtigsten Ansätze skizziert werden: Brokering und Boundary Spanning.

Broker sind Individuen oder Organisationen, die sich in informellen Netzwerken bewegen. Sie verbinden Schnittstellen verschiedener Subnetzwerke zu einem Netzwerk, das ohne den Broker nicht existieren würde (vgl. Cross/Prusak 2003). Die Hauptaufgabe eines Brokers besteht darin, Informationen zwischen Forschung und Praxis zu transferieren, um Wissenslücken zwischen den Akteuren zu schließen. Konkrete Transferaktivitäten und -aufgaben können sich dabei aber deutlich voneinander unterscheiden – sie sind abhängig von der Position des Brokers im System. Kochanek et al. (2015, S. 12 ff.) benennen in diesem Zusammenhang fünf Schlüsselaktivitäten zur Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis in Kooperationspartnerschaften:

- gemeinsame Ziele identifizieren,
- Forschungsprogramme langfristig planen,
- regelmäßige Austauschtreffen organisieren,
- Kommunikation zwischen den Kooperationspartnern fördern,
- gemeinsame Identität entwickeln.

Boundary Spanning, als eine Strategie des Wissensmanagements, bedeutet Möglichkeiten für einen effektiven und grenzüberschreitenden Wissenstransfer zu schaffen. Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass für die Lösung kom-

plexer Probleme in der Zusammenarbeit von Akteuren unterschiedliche Dimensionen des Wissens (z. B. implizites und explizites Wissen) und des Lernens berücksichtigt werden müssen (vgl. Kates et al. 2001). Im Gegensatz zum Broker ist der Boundary Spanner Teil eines bestehenden Netzwerks, was bedeutet, dass dieses auch ohne sein Dasein existiert. In diesem Feld vermittelt und koordiniert der Boundary Spanner nicht nur, sondern baut organisationsübergreifende Strukturen auf, in denen unterschiedliche Akteure wie Schule und Universität in Kontakt kommen (vgl. Brundiers et al. 2013). Er zielt auf einen regelmäßigen Austausch zwischen den Akteuren, um wissenschaftliche Erkenntnisse fruchtbar für die unterschiedlichen Praxen zu machen. Die jeweilige Rolle des Boundary Spanners innerhalb des Transfer- und Kooperationsprozesses ist dynamisch und vom Kontext abhängig, sodass sich das Aufgabenfeld durch vielseitige Rollen (z. B. als Gatekeeper, Repräsentant, Ratgeber, Vertrauensmakler, Kundschafter, Botschafter und Wächter) auszeichnet, wobei er oftmals in mehreren Rollen gleichzeitig agiert (vgl. Zingale/Higl 2020).

Boundary Spanner müssen also komplexe Informationen über Organisationsgrenzen hinweg transportieren und Übersetzungsleistungen zwischen den einzelnen Praxen erbringen. Um diese Aufgabe zu erfüllen, brauchen sie vor allem kommunikative Fähigkeiten, eine breite Expertise und eigene Netzwerke an sozialen Kontakten (Hustad/Bechina 2002). Etwas konkreter formulieren Brundiers et al. (2013, S. 4628 ff.) vier zentrale Fähigkeiten für Schnittstellenakteure, um kooperative Projektstrukturen aufzubauen:

- Projekte entwickeln,
- Kontakte initiieren und gute Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten aufrechterhalten,
- erkennen, wann der richtige Zeitpunkt für ein Vorhaben ist,
- Projekte planen, durchführen und unterstützen sowie den Prozess, den Output und die Ergebnisse evaluieren.

Gezieltes Boundary Spanning kann die Legitimation von Wissenschaft steigern und somit ihre Akzeptanz in den unterschiedlichen Praxen erhöhen, indem wissenschaftliche Erkenntnisse und Vorgehensweisen verständlich und nachvollziehbar gemacht werden. Der Wissensaustausch zwischen den Akteuren und die Übersetzungsleistungen des Boundary Spanners können fundiertere und nachhaltigere Entscheidungen der Beteiligten ermöglichen (vgl. Bednarek et al. 2018).

Die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen können aufgrund ihrer Stellung im Bildungssystem als Schnittstellenakteur aufgefasst werden, da sie zwischen der bildungswissenschaftlichen Forschung und bildungspraktischen Handlungsfeldern agieren und vermitteln. Ähnlich wie Broker und Boundary Spanner verbinden sie Schnittstellen verschiedener Subnetzwerke (z. B. Wissenschaft, pädagogische Praxis, Politik, Administration). Gerade in Bezug auf die

Position im Feld betont Dehmel (2019, S. 17) das Potenzial der Landesinstitute als Schnittstellenakteure: „Sie können die verschiedenen Ressourcen und Bedarfe der Akteure in entsprechenden Konstellationen zusammenführen und – je nach Transferansatz – Übersetzungs-, Vermittlungs-, Koordinations-, Moderations- und Entwicklungsarbeit leisten". Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen sie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse reflektieren und rezipieren und nachhaltige Kommunikations- und Kooperationsstrukturen mit den Akteuren im System weiterentwickeln (vgl. ebd.).

Im Folgenden soll am Beispiel der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur NRW – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) dargelegt werden, durch welche Aktivitäten an den jeweiligen Schnittstellen wissenschaftliche Erkenntnisse für die Schulpraxis und für Handlungsfelder der Bildungsverwaltung fruchtbar gemacht werden und Erkenntnisse und Bedarfe aus der Praxis aufgegriffen und zum Beispiel der Wissenschaft für weitere Forschungstätigkeiten vermittelt wird.

4 Schnittstellen-Beispiel „QUA-LiS NRW"

Auf die Aufgabe, „Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten" und dazu „Implementations- und Transferstrategien" zu entwickeln und zu nutzen (KMK 2015, S. 15) reagierten die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder in einem Positionspapier, in dem sie ihre Rolle, ihre Auffassung von Transfer und daraus abgeleitete Maßnahmen und Vorhaben formulieren (vgl. Bieber at al. 2018). Sie betonen darin ihr „besonderes Potenzial, Transferleistungen zwischen den verschiedenen Akteuren aus der Schulpraxis, den Steuerungsinstanzen, der Wissenschaft und zivilgesellschaftlichen Bereichen mit ihren jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken zu erbringen und zu unterstützen", ihre aktive Rolle in der Prozessgestaltung sowie ihre „inhaltliche Übersetzungs- und Mittlungsarbeit von Forschungswissen zum Beispiel über Unterstützungsangebote für die Praxis" (ebd., S. 8 f.).

Die strategischen Überlegungen bezüglich ihrer Transferaufgabe leiten sie aus ihrem Selbstverständnis als Schnittstellenakteur in einem Netz unterschiedlicher Akteure im Mehrebenensystem ab. Als ihre zentrale Rolle verstehen sie, an den vielfältigen Schnittstellen der unterschiedlichen Akteure des Bildungssystems durch unterschiedliche Strategien und Instrumente transformativ zu agieren und in einem vielseitigen und mehrdimensionalen Prozess zu transferierende Vorlagen und kontextualisierte Bedarfe kooperativ und kommunikativ aufeinander zu beziehen (vgl. Bieber et al. 2018, S. 5).

Die konkrete Mittlerrolle zwischen den unterschiedlichen Akteuren aus Bildungspraxis, -administration und -politik sowie Wissenschaft liegt in der ko-

konstruktiven Vernetzung der Expertise, Interessen und Ausrichtungen zum Beispiel von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, kommunalen Akteuren, Verwaltungen, Schulträgern, Schulaufsicht, Vereinen, Verbänden, Einrichtungen der LehrerInnen(aus)bildung.

Die QUA-LiS NRW, das nordrhein-westfälische Landesinstitut, arbeitet hierzu aktiv in Kooperationen mit Wissenschaft, Praxis und weiteren zentralen Akteuren, unter anderem um schulfachliche Entwicklungen in der Forschung zu beobachten, zu analysieren und geeignete Transfer- und Implementationsstrategien zu entwickeln und zu erproben. Mit diesen Aufgaben zu Transfer befasst sich die dazu eingerichtete *Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik*.

4.1 Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik

Die *Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik* arbeitet transferbezogen insbesondere mit der Frage nach gelingender Unterstützung von Schulen in der effektiven Nutzung schulbezogener und schuleigener Daten (z. B. aus Verfahren der internen oder externen Evaluation oder aus der Begleitforschung in Praxisprojekten) für ihre Schulentwicklungsarbeit.

Sie orientiert ihre Aktivitäten an vier übergeordneten Zielbereichen: der Unterstützung von Akteuren im Schulsystem in der Ausrichtung ihres professionellen Handelns an datengestützten und wissenschaftlichen Erkenntnissen, der Erfassung von Bedarf in der Praxis an Forschungsergebnissen und deren Anbindung an die Wissenschaft, der Herstellung von Synergien, Kooperationen und Strukturen zur Verbesserung von Transfer von wissenschaftlichem Wissen in das Schulsystem und der Unterstützung von Schulen bei der Nutzung von Evaluationsdaten.

Ihre praktische Arbeit, wie zum Beispiel das Bereitstellen datenbasierter Informationen aus Forschung und Diskursen (u. a. durch Online-Angebote und Veröffentlichungen), die Entwicklung von Konzepten und Instrumenten für Wissenstransfer und Datennutzung (wie Dokumentationstabellen, Mikroartikel, Interviews) für Handlungsperspektiven in der Praxis sowie synergieorientierte Beratungs- und Zusammenarbeit mit Projekt- und Kooperationspartnern, richtet die Clearingstelle an den Prinzipien von Evidenz, Bedarfen, Rezeption, Handlungspraxis, Transfer, Diskurs und Kooperation aus.

Nachfolgend soll anhand von zwei Projekt-Kooperationen beispielhaft dargestellt werden, wie Transfer als eigenes Aufgabenfeld der *Clearingstelle* im nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule gestaltet wird. In zwei weiteren Beispielen, dem *Forschungsmonitor Schule* und der QUA-LiS-eigenen Publikationsreihe wird darüber hinaus deutlich, wie zum einen Forschungserkenntnisse in einem speziellen Format Schulen und weiteren Akteuren als Informationsangebot zur Verfügung gestellt werden und wie zum anderen ergänzend Wissen-

schaft zu Diskursbeiträgen in Publikationsformate der QUA-LiS eingeladen werden.

BiSS-Transfer

Die *Clearingstelle* arbeitet unterstützend im Bund-Länder-Projekt *BiSS-Transfer* (Bildung durch Sprache und Schrift) mit, indem sie neben der Forschungsseite des Projekts in NRW zusätzlich einen Fokus darauf setzt, die Lehrkräfte der Projektschulen dabei zu unterstützen, die Ergebnisse der Lernstandserhebung *VERA-8* im Fach Deutsch für ihre datengestützte Unterrichtsentwicklung zu nutzen und diese kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Unterricht als Schulentwicklungsprozess auch für andere Jahrgänge und Fächer umzusetzen. Dazu entwickelt sie in Kooperation mit der BiSS-Akademie in NRW und Absprache mit dem Forschungsteam ein Netzwerk für den Austausch und die Zusammenarbeit der Fortbildnerinnen und begleitet die Projektschulen in ihren kontextspezifischen Entwicklungsprozessen individuell und in moderierten Gruppen, auch mit dem Einbezug der Expertise aus anderen BiSS-Projekten.

CoWiSe

Neben der Mitarbeit in Projekten, die (z. B. vom Ministerium für Schule und Bildung NRW) auch explizit angefragt wird, agiert die *Clearingstelle* auch eigeninitiativ, um dem an sie gestellten Auftrag der aktiven Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis gerecht zu werden. Auf der Basis des aktuellen interdisziplinären Diskurses zu Strategien des Wissensmanagements wurde das Schulentwicklungsprojekt *Innovative Communities als Wissensmanagementstrategie für die Schulentwicklung* (CoWiSe) konzipiert. Gemeinsam mit weiterführenden Schulen, die Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf formuliert haben, wird eine von der Schule gewählte Methode des Wissensmanagements für innerschulische Transferprozesse und Weiterentwicklung erprobt. Die *Clearingstelle* berät und begleitet die Schulen während der gesamten Projektlaufzeit. Das Projekt wird von der Ruhr-Universität Bochum wissenschaftlich begleitet und die forschungsbasierten Erkenntnisse wie praktischen Erfahrungen werden von Seiten der *Clearingstelle* dahingehend geprüft, inwiefern sie für eine Überführung in regelhafte Unterstützungsstrukturen weiterverarbeitet werden können.

Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung"

Ein weiteres Beispiel für die Umsetzung einer klassischen Transferstrategie als Dissemination aus der Arbeit der Clearingstelle heraus, zeigt sich in dem Band *Transferkriterien gelingend steuern* (Manitius 2021) in der Reihe der Veröffentlichungen der QUA-LiS NRW im Rahmen der Publikationsreihe *Beiträge zur Schulentwicklung*, die wissenschaftsnah und praxisorientiert den Fachdiskurs zu verschiedenen Themen aus dem Bildungsbereich aufgreifen.

Vier Schulentwicklungsprojekte werden in Bezug auf ihre Transferarbeit und

die verwendeten Transferinstrumente vorgestellt und anhand von zehn aus Forschung (z. B. Jäger 2004) und Fachdiskurs abgeleiteten Kriterien für gelingende Transferarbeit reflektiert.

1. Auf Transferdynamik einlassen und im Bedarfsfall nachjustieren (reflexiver Entwicklungsprozess)
2. Ressourcen für Transfer kalkulieren und einholen (Ressourcen)
3. Nachhaltigkeit strukturell anlegen, im Auge behalten und sichern (Nachhaltigkeit)
4. An Bedarfen, Kontexten und Adressaten orientieren (Orientierungen)
5. Kooperationsstrategien effektiv verfolgen (Kooperation)
6. Adäquate Kommunikationsstrategien entwickeln und umsetzen (Kommunikation)
7. Partizipation für die relevanten Akteure ermöglichen (Partizipation)
8. Fürsprache und Unterstützung von Schlüsselstellen sichern (Machtpromotion/Change Agents)
9. Datengestützt agieren und prozessbezogen dokumentieren (Dokumentation und Evaluation)
10. Auf Qualität statt Quantität setzen (Tiefe)

Auf diese Weise werden die theoretisch abgeleiteten und für die Praxis konkret handlungsweisenden Transferkriterien (vgl. ebd., S. 10 ff.) in den vier unterschiedlichen Projektprozessen in ihren Wirkungen und Wechselwirkungen nachvollziehbar. Gleichzeitig zeigen sich Schwierigkeiten, Grenzen und Chancen der Umsetzung als anregend für praktische Transferarbeit und den Diskurs zur praktischen Transferarbeit. Das Format praxisorientierter Publikationen ist eine verbreitete Transferstrategie. Die Herausforderung liegt darin, die Inhalte im Anschluss an die Veröffentlichung in kommunikative Anlässe einzubringen und eine Aufmerksamkeit in relevanten Diskursen zu erreichen.

Forschungsmonitor Schule

Ein Beispiel für die Zusammenarbeit in einem Kooperationsprojekt verschiedener Landesinstitute und Unterstützungsagenturen der Länder zum Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis als Dissemination und Rekontextualisierung zeigt die Mitwirkung der QUA-LiS am länderübergreifenden Projekt *Forschungsmonitor Schule*.

Um für Lehrkräfte, Schulleitungen, Studierende und andere fachlich Interessierte wissenschaftliche Einzelstudien leichter zugänglich zu machen, werden im Onlineportal *forschungsmonitor-schule.de* wissenschaftliche Einzelstudien vereinfacht und gebündelt zusammengefasst und im Stil von Rezensionen, thematisch sortiert, veröffentlicht.

Jede Rezension arbeitet das Forschungswissen verständlich für Wissen-

schaftsinteressierte auf und systematisiert es anhand der Aspekte *Zusammenfassung, Ausführungen zum Forschungshintergrund* und *Untersuchungsdesign*, zu den *Ergebnissen der Studie* und eine kurze *Einschätzung ihrer Durchführung und Praxisrelevanz* sowie durch anregende *Reflexionsfragen*, die einen unmittelbaren Praxisbezug ermöglichen. Zudem werden die Rezensionen thematisch passend verknüpft, zum Beispiel mit (zum Teil länderspezifischen) Unterstützungsangeboten, zur Seite des Deutschen Schulportals sowie zu Materialien und Anregungen für Schul- und Unterrichtsentwicklung, weitergehenden Hinweisen zu Fachliteratur und Angaben zu rechtlichen Grundlagen.

Insbesondere die Reflexionsfragen und das thematisch passende, praxisnahe Angebot sollen Lehrkräften und Schulleitungen die Rezeption der Forschungsdaten und deren Rekontextualisierung für den eigenen Anwendungskontext erleichtern und einer verstärkten Ausrichtung der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zur evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen. In allen Phasen der Lehrkräfteaus- und weiterbildung gilt es, die enthaltenen Theorie-, Reflexions- und Praxisanteile „so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte erreicht wird“ (KMK 2019, S. 4). Dazu gehört, dass Lehrkräfte ihren Beruf „als ständige Lernaufgabe“ verstehen und ihre Kompetenzen auch dahingehend weiterentwickeln, dass sie Ergebnisse der Bildungs- und Schulforschung rezipieren, bewerten und für die eigene Tätigkeit nutzen (ebd., S. 14).

Gerade darauf zielen die Bemühungen der QUA-LiS NRW um Kooperationsprojekte mit Instituten der Lehrkräftebildung, indem Rezensionen des Forschungsmonitors als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis rezeptiv und produktiv in die Seminararbeit einbezogen werden. So kann es gelingen, den Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse im beruflichen Schulalltag in alle Phasen der Lehrkräfteausbildung zu integrieren. Entsprechende Kooperationen mit den universitären Einrichtungen der Lehrerausbildung in NRW sind derzeit in Vorbereitung.

Anhand der aufgeführten Beispiele wird exemplarisch deutlich, wie die QUA-LiS NRW in ihren Projektbeteiligungen und Kooperationen an den verschiedenen Schnittstellen arbeitet, die das Schulsystem in NRW bietet. Die Berührungspunkte zwischen den zahlreichen Akteuren müssen für jedes der Vorhaben gefunden und gefestigt werden und reichen von Forschung und Lehramtsausbildung über kommunale Vertretungen, über Schulträger und Schulaufsichten, Jugendhilfe, soziale und andere Vereine, Fortbildungsträger nicht zuletzt zu Schulen mit den Interessensgruppen von Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern.

Ihr Arbeitsfeld, diese Schnittstellen in gelingenden Austausch- und Arbeitsprozessen prozess- und ergebnisorientiert zusammenzubringen, wird in der theoretischen Betrachtung von Boundary Spanning und Brokering als erfolgreiches

Management von Beziehungsnetzwerken anschaulich. So können gerade die Landesinstitute durch entstehende Verschränkungen und den Transfer von Wissen eine bedeutende Rolle nicht nur für die Unterstützung, sondern auch für die Qualitätsentwicklung des Bildungssystems spielen.

5 Fazit

Die in allen Bundesländern agierenden Landesinstitute bzw. Qualitätseinrichtungen gehen der anspruchsvollen Aufgabe nach, adäquate Unterstützung für die Qualitätsentwicklung von Schulen zu erbringen und hierbei die Ressourcen und Zuständigkeiten anderer Institutionen, wie etwa aus Wissenschaft und Verwaltung, sinnvoll zu nutzen und aufeinander zu beziehen.

Vor dem Hintergrund, dass diese komplexe Aufgabe des Transfers zwischen den theoretischen Wissensbeständen, zum Beispiel der Wissenschaft und den Handlungsbedarfen der Schulpraxis, vor allem auch mit Strategien des Wissensmanagements erfolgt, wurde hier der Versuch unternommen, eine konzeptionelle Annäherung an diesen *Schnittstellenakteur* zu unternehmen. Dabei erweisen sich die herangezogenen Ansätze des *Boundary Spanning* wie auch *Brokering* insofern als hilfreich, als sie vor allem die kooperativen Konstellationen, in denen sich die Akteure bewegen, erfassen und deren Leistungen bzw. Funktionalitäten herausstellen. Schnittstellenarbeit kann also keine singuläre Unternehmung sein. Das zugrunde gelegte Verständnis der Arbeit von Landesinstituten als Schnittstellenarbeit und die herangezogenen Beispiele aus NRW haben verdeutlicht, dass es sich bei Wissenstransfer als die zentrale Strategie der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vor allem um eine kooperative Unternehmung handelt. Folgerichtig stellen sich dann Fragen nach dem Transferbewusstsein und der jeweiligen Kooperationsbereitschaft der Beteiligten und danach, wie mit Herausforderungen beispielsweise mangelnder *Öffnung* für die Schnittstellen Einzelner oder dem hohen Ressourcenaufwand, den es für die Bearbeitung der Schnittstellen braucht, umzugehen ist. Weitere Herausforderungen liegen zudem darin begründet, dass die Beteiligten eines *Schnittstellen-Zusammenhangs* wiederum in unterschiedlichen eigenen institutionellen Gefügen verortet sind, wo dann – wie zum Beispiel bei den systemisch in Linie verorteten Landesinstituten – auch zusätzliche Logiken wie etwa die Hierarchie greifen.

Der Beitrag hat vorrangig aus der Sicht eines in allen Bundesländern institutionell im Schulsystem verankerten Akteurs argumentiert. Für die gesamte bildungsbezogene Transferdiskussion bleibt offen, inwiefern es zum Beispiel eine Notwendigkeit ist, Transferprozesse über regelhafte Zuständigkeit an zentrale Institutionen zu knüpfen. Dies zu klären, setzt voraus, dass systematische und auch analytische Zugänge zum *Transferthema* gewählt werden, zum Beispiel im Sinne von Stakeholderanalysen. Unterstellt werden kann jedoch, dass sich auch

aus solch einer singulären Beschäftigung mit einem einzelnen Akteur wie hier den Landesinstituten, welche sich der Transferaufgabe widmen, mindestens Anregungspotenzial für die praktische Arbeit aller an Transferprozessen Beteiligten bieten kann, für pädagogische Praxis (z. B. zu Gelingensbedingungen von Transferprozessen) wie für Erziehungswissenschaft (z. B. zur Relevanz der Nutzung von Schnittstellenakteure für den Transfer von Forschungswissen).

Letztlich braucht es an dieser Stelle grundlegende Forschung, die nicht nur fundierte theoretische Beiträge zu einem hier nur angedeuteten Schnittstellenkonstrukt bereitstellt, sondern vor allem auch empirisch die Arbeit solcher transformativ agierender Akteure wie die Landesinstitute erfasst. Dies umso mehr, als auch Fragen der Professionalisierung eben dieser Akteure gänzlich offen sind.

Literatur

Bednarek, Angela T./Wyborn, Carina/Cvitanovic, Christopher/Meyer, Ryan/Colvin, Rebecca M./Addison, Prue et al. (2018): Boundary spanning at the science-policy interface: the practitioners' perspectives. In: Sustainability Science 13 (4), S. 1175–1183.

Bieber, Götz/Egyptien, Eugen/Klein, Günter/Oechslein, Karin/Pikowsky, Birgit (2018): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf (24.02.2022).

Bremm, Nina/Hillebrand, Annika/Manitius, Veronika/Jungermann, Anja (2018): Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten. In: Transfer Forschung – Schule (4), S. 131–142.

Brundiers, Katja/Wiek, Arnim/Kay, Braden (2013): The Role of Transacademic Interface Managers in Transformational Sustainability Research an Education. In: Sustainiblility 5 (11), S. 4614–4636.

Cross, Rob/Prusak, Laurence (2003): The People Who Make Organizations Go – or Stop. In: Cross, Rob/Prusak, Laurence (Hrsg.): Networks in the Knowledge Economy. Oxford: Oxford University Press.

Dehmel, Alexandra (2019): Transfer im Bildungsbereich. Bedeutung, Entwicklungen, Perspektiven und die (neue) Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung (1), S. 5–24.

Dobbins, Maureen/Robeson, Paula/Ciliska, Donna/Hanna, Steve/Cameron, Roy, O'Mara, Linda/DeCorby, Kara/Mercer, Shawna (2009): A description of a knowledge broker role implemented as part of a randomized controlled trial evaluating three knowledge translation strategies. In: Implementation Science: IS 4, S. 23.

Haas, Aurore (2015): Crowding at the frontier: Boundary spanners, gatekeepers and knowledge brokers. In: Journal of Knowledge Management 19 (5), S. 1029–1047.

Holt, Nils van (2014): Innovation durch selbstorganisierte Intervention – Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes „Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln". Technische Universität Dortmund. www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33607/1/140901_Diss_NvH_final.pdf (24.02.2022).

Hustad, Eli/Bechina, Aurilla A. (2002): Exploring the role of boundary spanning in distributed networks of knowledge. In: Electronical Journal of Knowledge Management 10, S. 2121–2130.

Jäger, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Kates, W. Robert/Clark, William C./Corell, Robert W./Hall, J. Michael/Jaeger, Carlo/Lowe, Ian et al. (2001): Environment and development. In: Sustainability science 292 (5517), S. 641–642.

Kislov, Roman/Hyde, Paula/McDonald, Ruth (2017): New Game, Old Rules? Mechanisms and Consequences of Legitimation in Boundary Spanning Activities. In: Organization Studies 38 (10), S. 1421–1444.

Kochanek, Julie R./Scholz, Carrie/Garcia, Alicia J. (2015): Mapping the collaborative research process. In: Education policy analysis archives 23 (121), S. 1–31.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetssicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (24.02.2022)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (24.02.2022)

Levina, Natalia/Vaast, Emmanuelle (2005): The Emergence of Boundary Spanning Competence in Practice: Implications for Implementation an Use of Information Systems. In: MIS Quarterly 29 (2), S. 335–363.

Manitius, Veronika (2021): Transfer gelingend steuern – Hinweise zur Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprojekten für die Bildungsverwaltung. Gütersloh: wbv.

Manitius, Veronika (i. E.): Transferarbeit von Landesinstituten als „Evidenzverarbeitung". In: Besa, Kris-Stephen/Demski, Denise/Gesang, Johanna/Hinzke, Jan-Hendrik (Hrsg.): Evidenzbasierung in Lehrer*innenbildung, Schule und Bildungspolitik und -administration – neue Befunde zu alten Problemen. Wiesbaden: Springer.

Manitius, Veronika/Bremm, Nina (2021): Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In: Ackeren, Isabelle van/Holtappels, Heinz Günter/Bremm, Nina/Hillebrand-Petri, Annika (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim/Basel: Belz Juventa, S. 72–105.

Meinel, Peter/Sachse, Martin (2007): Landesinstitut und Schulentwicklung. In: Buer, Jürgen van/Wagner, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Frankfurt am Main: Lang, S. 259–272.

Neal Watling, Jennifer/Neal, Zachary P./Kornbluh, Mariah/Mills, Kristen J./Lawlor, Jennifer (2015): Brokering the research-practice gap. A typology. In: American Journal of Community Psychology 56 (3–4), S. 422–435.

Reardon, Rhoda/Lavis, John/Gibson, Jane (2006): From Research to Practice: A Knowledge Transfer Planning Guide. www.iwh.on.ca/tools-andguides/from-research-to-practice-kte-planning-guide (09.08.2021).

Scheerens, Jaap/Bosker, Roel J. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Elsevier.

Zingale, Nicholas C./Higl, Alexandra Elizabeth (2020): Case Study Analysis of Hermeneutic Boundary Spanning During Policy Change and Transition. In: Administration & Society 53 (6), S. 872–906.

Vom Wissen zum Handeln

Was Transfer voranbringt

Beatrix Sieben, Martin Görlitz, Felix Schaaf

Krisen wie die Corona-Pandemie und Flutkatastrophen fordern mit zunehmender Schlagzahl und Komplexität Gesellschaft, Politik und Wissenschaft massiv und unmissverständlich heraus. Die Fähigkeit zum kontroversen Diskurs steht dabei in neuem Maße zur Disposition. Es bedarf einer interdisziplinären öffentlichen Verständigung basierend auf einer produktiven Diskussion. Ein solcher gelingender Transfer ist eine kommunikative Leistung, die zunehmend zu misslingen droht: Logiken von Wissenschaft und Gesellschaft scheinen in vielen Fällen kaum mehr vereinbar, die Diskrepanz zwischen *langsamem* Abwägen und *schnellem* Entscheiden zu groß (vgl. Kahneman 2017). Resultat dessen ist vielfach Stillstand – mangelnde Handlungsfähigkeit führt in Form von Klima- und Umweltkatastrophen ebenso wie gesellschaftlichen Verwerfungen zu realen Schäden am Gemeinwohl. Um dem entgegenzuwirken, braucht es eine etablierte reziproke Kommunikation, die einen Dialog statt einseitiger Informationsvermittlung leistet, Bürger*innen handlungsfähig macht und Raum für Diskussion, Abwägungen und gemeinsame Aktivitäten bietet.

Getragen werden diese Transferprozesse von engagierten Menschen und starken Institutionen, die zugleich funktionierende Strukturen und Raum für Innovation bieten. Das ISSO-Institut in Koblenz versteht sich als eine Institution dieser Art und agiert als Impulsgeber und Bühne für Akteur:innen aus unterschiedlichen Institutionen, welche Transfer in vielfältigen Formaten umsetzt und ein Forum für soziale Lernprozesse gestaltet. Von entscheidender Bedeutung dafür ist die inter- und transdisziplinäre Kooperation unterschiedlichster Akteure innerhalb eines innovationsfördernden Umfelds, das immer wieder neu gedacht und gestaltet wird. Dieser Beitrag gibt einen Überblick und reflektiert Gelungenes ebenso wie Herausforderungen aus dem Erfahrungsschatz von ISSO und dem, was daraus für die erfolgreiche Vernetzung von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft gelernt werden kann. Daran anschließend fragen wir: Wie sieht der Weg aus, der uns weiter ins Handeln bringt, wer geht ihn mit und wie entwickeln wir diesen Prozess weiter?

1 Transfer als Antwort auf Komplexität auf dem Weg zu guten Entscheidungen?

Globale Krisen wie Pandemien und lokale Klimawandelfolgen wie die Flutkatastrophe an der Ahr sind zwar gute Beispiele für schwer zu bewältigende auf die Gesellschaft wirkende Ereignisse, und doch genügen sie kaum als Beispiele zur Beschreibung des Zustands, in dem sich viele Gesellschaften weltweit heute befinden. Zu schnell und zu oft wechseln und wachsen die Herausforderungen, die nach Analysen und Entscheidungen verlangen. Eine Konsequenz dessen ist, „dass wir mit immer Neuem rechnen müssen, ohne es errechnen zu können; dass Veränderung sicher ist, aber nicht, was das Andere sein wird" (Jonas 2003, S. 216 f.). Komplexität und Kontingenz erwachsen daraus zur Signatur der Gegenwart. In der Folge erfordern diese ganz erheblichen individuellen wie kollektiven Unsicherheiten Antworten und setzen Gesellschaften wie auch das Individuum unter Adaptionsdruck. Eine potenzielle Antwort darauf erfordert gesellschaftliche Lernprozesse, die ermöglicht werden durch gelingenden pädagogischen Transfer.

Transfer kann als prozesshafte Kommunikation zwischen zwei Systemen beschrieben werden. Im pädagogischen Kontext ist in der funktional differenzierten Gesellschaft (vgl. Luhmann 1977) damit oftmals die Übertragung von *Wissen* aus der Wissenschaft in die Zivilgesellschaft, in Politik und Wirtschaft gemeint. Ziel und Kennzeichen gelingender Transferprozesse ist es unter anderem, *gute Entscheidungen* im Sinne eines „judgement under uncertainty" (Tversky/Kahneman 1974, S. 1124) zu ermöglichen. Diese werden vor allem aus einem Modus möglichst rationaler Abwägung (vgl. u. a. Esser 1991 und Kahneman 2017) heraus und im Einklang mit sozial geteilten Werten und Normen zustande kommen und zu rechtfertigen sein (Schimank 2005, S. 57, 79). Demgegenüber stehen konkurrierende, vielfach im kollektiven Wissensvorrat (vgl. Schütz 1932) verankerte Alltagslogiken und Heuristiken sowie Biases (vgl. Kahneman 2017, S. 12). Nichtsdestoweniger sind solche perfekt rationalen Entscheidungen im Sinne des Weber'schen Idealtyps (vgl. Weber 1922) die Ausnahme und stets im Kontext der Rahmenbedingungen und weiterer Einflussfaktoren zu sehen. Eine besonders bedeutende Rahmenbedingung sind dabei handlungsleitende Emotionen, die als *gute Gründe* in der rationalen Selektion einer Handlung gelten können (vgl. u. a. Schnabel 2005). Gelingt Transfer, werden gut begründete Entscheidungen möglich und individuell nachvollziehbar. Infolgedessen wird auf gesellschaftlicher Ebene die demokratische Selbstdetermination durch politische Handlungsfähigkeit ebenso wie die Fähigkeit zur Bewältigung individueller Lebensumstände gestärkt. Damit einher geht für die Wissenschaft zugleich die Inspiration neuer Forschungstätigkeit im Sinne des sozialen Austauschs und der kommunikativen Rückkopplung; dies verdeutlicht die reziproke Dimension von transferbezogenen Kommunikationsprozessen.

Entlang des Übertragungsweges muss aus wissenschaftlichen Erkenntnissen kommunizier- und vermittelbares Wissen und in vielen Fällen politisches Entscheidungswissen hergestellt werden. Am hypothetischen Ende dieses Prozesses steht die *Sedimentierung* (vgl. Schütz 1932) im gesellschaftlichen Wissensvorrat als Rezeptwissen – bis neue Erkenntnisse oder Anforderungen diese Wissensbestände wieder irritieren und verändern. Generiert wird abstraktes Wissen vorrangig in wissenschaftlichen Einrichtungen wie Universitäten und Forschungsinstituten. Von dort aus erreicht es via Publikationen ebenso wie durch direkte Kommunikation in spezifischen Netzwerken diverse Relevanzsysteme. Diese reichen von Fachkreisen bis hin zu interessierten Bürger*innen und letztendlich den „Menschen auf der Straße" (Rost 2014, S. 36).

Gelingender Transfer benötigt als interaktive und partizipative Lernpraxis ein Umfeld, das Möglichkeitsräume im weiteren Sinne eröffnet. Dieser Transfer von Erkenntnissen und Feedback lässt sich unter anderem durch verschiedene innovative Veranstaltungsformate organisieren, um in Praxislaboren der Gesellschaft erprobt zu werden. Innerhalb eines solchen Umfelds findet der Austausch von Informationen und kommunikativen Botschaften statt. Es bietet Raum für Interessensbekundungen, Feedback, persönliche Positionierungen und weitere Formen des Dialogs. Hier vollzieht sich also der Transferprozess, der in Entscheidungen, seien diese privat oder politisch, münden soll.

2 Transfer in Kontext und Praxis

Dieses interaktive Umfeld ist Teil eines komplexen, von Interdependenzen gekennzeichneten Gesamtsystems, in dem auch nicht-menschliche Akteur*innen Einfluss auf den Ablauf der Kommunikationen und die daraus hervorgehenden Outcomes nehmen (vgl. u. a. Latour/Woolgar 1979 und Lindemann 2011). Die Verfügbarkeit von besonderen Lernräumen einschließlich deren materieller Eigenschaften, wie unter anderem Architektur und Historizität im Sinne des kulturellen Erbes, spielen dabei eine bedeutende Rolle für den Bezug der Lernenden zu den vermittelten Inhalten. Innerhalb dieser *Dritten Orte* (vgl. Oldenburg 2001) kann eine besondere Resonanz (vgl. Rosa 2016) möglich werden, die tiefgreifende Lernerfahrungen und damit dynamische Veränderungen von Verhalten und Handeln katalysiert. Inwiefern dies auch durch virtuelle Formate möglich ist, insbesondere in Bezug auf die klassischen Erfordernisse der Kopräsenz und des geteilten Aufmerksamkeitsfokus, bleibt bislang zweifelhaft respektive eine Frage weiterer technologischer Innovation (vgl. Collins 2020).

Im Kontext der Umwelt- und Klimadebatte und insbesondere der *Nachhaltigkeit* ist oft vom scheiternden Transfer, der „Kluft zwischen Wissen und Handeln" (Rost 2014, S. 8), die Rede. Hierzu ist zu bedenken, dass ebenso wie die Informationsübertragung im Zuge des Transferprozesses auch der Schritt vom

(erlangten) Wissen zum Handeln, ob individuell oder kollektiv, voraussetzungsreich ist (vgl. Rost 2014, S. 8). Nicht nur stehen sich bisweilen konkurrierende systemische Eigenlogiken und Denkformen (vgl. Kahneman 2017, S. 16) gegenüber, komplexe Systeme wie Gesellschaften zeichnen sich durch ihre Emergenz bzw. das Auftreten nicht-intendierter Handlungsfolgen und ihren nicht-linearen Charakter aus. Dementsprechend verläuft auch gesellschaftlicher Wandel respektive Fortschritt nicht gleichförmig auf ein Ziel hin, sondern in wechselhaften, bisweilen widersprüchlichen Prozessen.

Lohnend ist somit der Blick auf die *Orte* und in die *Netzwerke*, in denen Transfer erfolgreich stattfindet oder stattfinden könnte. Dort lassen sich sowohl systemische Voraussetzungen wie auch die spezifischen Interaktionen von Lernenden im Rahmen nicht-standardisierter Lernformate beobachten und Rückschlüsse auf Erfolgsfaktoren von Transferprozessen ziehen. Erkennt man Nachhaltigkeit als „zentrale[n] normative[n] Leitbegriff , mit dem einher einerseits das Desiderat gesellschaftlicher Transformation, andererseits aber auch konkrete Visionen für ein umweltgerechtes und gutes Leben“ (Henkel et al. 2021, S. 11) gehen, ergibt daraus ein aktuelles Feld der Betrachtung, in dem es darauf ankommt, Lösungen zu entwickeln und neues Verhalten kollektiv zu erlernen.

3 Transfer am *Dritten Ort*: ISSO im Dreikönigenhaus

Vormals die Stadtbibliothek von Koblenz, gehört das Dreikönigenhaus als prunkvoller Barockbau aus dem 17. Jahrhundert zu den historischen Sehenswürdigkeiten der Koblenzer Altstadt und stellt einen öffentlichen oder semi-öffentlichen Raum dar. Saniert durch die Martin-Görlitz-Stiftung beheimatete das Dreikönigenhaus das ISSO-Institut von 2015 bis 2021 (vgl. Abbildung 1).

Mit unterschiedlichen Räumlichkeiten bietet das revitalisierte Haus vielseitige Nutzungsmöglichkeiten und gilt als Anlaufstelle für Transformation, gesellschaftlichen Wandel, sozio-kulturelles Forum und Bühne für Wissenschafts- und Wissenstransfer. Das Haus ist ein semi-öffentlicher Raum, der sich durch neue Veranstaltungsformate und Kooperationen als Wirkstätte von Wandel bemerkbar gemacht hat. Das Dreikönigenhaus lässt sich als einen „Dritten Ort“ (Oldenburg 2001, S. 1) verstehen, womit neben dem eigenen Heim („Erster Ort“ (ebd.)) und dem Arbeitsplatz („Zweiter Ort“ (ebd.)) ein Ort „von großer Bedeutung ist für das Funktionieren einer Gesellschaft“ (ebd.) gemeint ist.
Ein lebendiger Diskurs wird durch die Absicht von Wissenstransfer und eine gekonnte Moderation reziprok sichergestellt. Die Notwendigkeit, neue Ansätze zu finden, um sozio-ökonomische oder ökologische Lösungen zu erarbeiten, beispielsweise dem Klimawandel zu begegnen oder anzugehen, rahmt die Aktivitäten und kreiert dabei eine Atmosphäre des Lernens. Wenn sich die Menschen auf das Wagnis einlassen, persönlich zu einer Veranstaltung zu gehen, dann wis-

Abbildung 1 Das Dreikönigenhaus in der Koblenzer Altstadt

Quelle: ISSO/Artur Lik

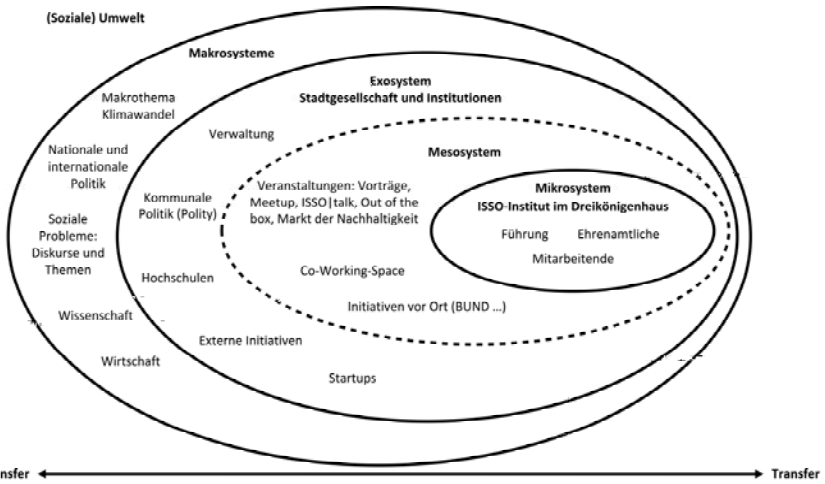
sen sie vorab nicht, ob es sich in der Rückschau gelohnt haben wird. Bei lohnenswerten Erfahrungen ist ein Funke übergesprungen und im besten Falle ergibt sich daraus eine kollektive bereichernde Wahrnehmung. Rosa (2016, S. 309 f.) sieht Resonanz als eine Belohnung, die eintritt, wenn sich etwas Neues bildet aus dem, was bisher unverfügbar war. Sich selbst einbringen, die eigene Stimme erheben und sich emotional zugehörig fühlen, lässt sich an einem Ort des Wandels leichter erlebbar machen.

Ein offener Austausch zwischen Wissenschaft, Kommunen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft erweitert die zukünftigen und globalen Perspektiven, macht empfänglich für die ganzheitlichen Konsequenzen von Änderungen und bricht Komplexität herunter auf ein verkraftbares Niveau für alle Beteiligten.

Wer die komplexen Zusammenhänge und die strukturellen Fragestellungen einer sich verändernden Gesellschaft erkennt, kommt zu dem Schluss, dass Lösungen nicht am Schreibtisch ausgedacht werden können, sondern in einem partizipativen Prozess der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Disziplinen wachsen sollten. Betrachtet man das Umfeld, indem das *Institute for Social and Sustainable Oikonomics (ISSO)* seit 2015 agiert, wird erkennbar, wie das Praxislabor ISSO als Impulsgeber und Ermöglicher wirken konnte und zukünftig kann. Die unterschiedlichen Systeme und Ebenen, in und auf denen ISSO aktiv ist, sind untereinander verknüpft und reichen von der eigenen Organisation bis zu Makrosystemen – verbunden werden diese Dimensionen durch die Arbeit mit Kooperationspartner*innen und lose assoziierten Akteur*innen (siehe Abbil-

dung 2). Entstanden ist – über Systemgrenzen hinweg – ein inter- und transdiziplinäres Netzwerk von Akteur*innen aus Wissenschaft, Praxis und Politik sowie interessierten Bürger*innen, in dem Transfer multidirektional stattfindet. ISSO versteht sich dabei als Impulsgeber und bespielt diese Bühne meist in Kooperation mit Hochschulen, Vereinen und Initiativen.

Abbildung 2 ISSO im Kontext



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Henkel et al. (2021, S. 61)

Das Schaubild zeigt die vielseitigen Berührungspunkte und Schnittmengen für Kooperationen von der Mikro- bis zur Makroebene. Weil zur Reflexion auch Perspektivenwechsel gehört und ein *anderer* Blick auf die Dinge eine zentrale Rolle spielt, werden neben Bildungsangeboten auch Kulturprojekte integriert. Veranstaltungsräume werden dann zu Ausstellungsräumen und leisten einen Beitrag zur Koblenzer *Nacht der Museen*, bei denen durch ISSO stimulierte nachhaltige Themen einziehen. Ob es nun um die Verschmutzung der Gewässer durch Plastik oder den Verfall von Gebäuden geht, auch Kunst- und Kulturbeiträge sind Ausdruck von Corporate Social Responsibility. Für viele Bürgerinnen und Bürger ist mit dem Weiterbildungs- und Kulturangebot im Dreikönigenhaus als einem Dritten Ort ein Stück Quartiersentwicklung in der Altstadt realisiert worden.

Mit innovativen Veranstaltungsformaten hat sich ISSO in der Koblenzer Altstadt zu einem Ort mit großer Interaktionsdichte entwickelt und bietet Raum für eine Fülle von aufregenden Ideen. Nach Csíkszentmihályi (1997) braucht es eine solche Atmosphäre für Menschen, die geneigt sind, mit Konventionen zu brechen – sie lassen sich dann viel bereitwilliger auf kreative Experimente ein. Kreative Menschen fühlen sich von Zentren lebhafter Aktivität angezogen (vgl. Csíkszentmihályi 1997). ISSO im Dreikönigenhaus stellt einen solchen Ort dar.

4 Wie ISSO Brücken baut und Transfer voranbringt

Die Sinnhaftigkeit eines semi-öffentlichen Raumes liegt darin, dass er Kooperierenden, Mitwirkenden und Teilnehmenden eine optimale Grundlage für eine Zusammenarbeit ohne Ressentiments bietet. Die Bühne wird absichtsvoll für viele Akteur*innen und Kooperationen freigegeben, sie gehört niemandem alleine. Der Rahmen wird nicht durch Institutionen, sondern thematisch gesteckt. Der politisch neutrale und soziökonomisch möglichst offene Ort schafft es, Brücken zwischen unterschiedlichen Akteuren und Disziplinen zu bauen. Es ist ein Blick über den Tellerrand, der bewusst angestrebt wird, um von Anfang an eine weitere Perspektive und eine ganzheitliche Sicht einzunehmen. Die Bühne bietet möglichst vielen die Gelegenheit, sich in der thematisch moderierten Diskussion um ein zukunftsfähiges, nachhaltiges Leben und Wirtschaften auszutauschen und miteinander zu vernetzen.

Als Brückenbauer bietet ISSO einer breiten Öffentlichkeit von Studierenden bis Senior*innen öffentlichen Diskursraum: Impulse, Anregungen und Informationen über Projekte, die in ökonomischer und ökologischer Hinsicht neue Vorgehensweisen und Ansätze verfolgen. Formate wie *Meetup*, *Werkstatt-Tag* und *Afterwork* ermöglichen ein zwangloses und unverbindliches Miteinander. Im Vordergrund stehen Erfahrungsaustauch, Diskussion und Mitwirkung. Sich zu treffen, miteinander bekannt zu werden, neue Perspektiven und Ideen auszutauschen und voneinander zu lernen, wird durch interaktive Veranstaltungsformate gewährleistet. Menschen, die sich vorher nicht kannten oder als Konkurrenten empfanden, interagieren miteinander und erkennen ihre ähnlichen Absichten oder den Nutzen für eine sinnvolle Kooperation und verständigen sich darin, Ziele gemeinsam zu verfolgen.

Durch ein Einladungsprozedere, das keinen ausschließt, sondern alle demokratischen Kräfte willkommen heißt, entsteht eine Kultur des konstruktiven Miteinanders. Das gemeinsame Ziel der *nachhaltigen Zukunftsgestaltung* als verbindendes Element schafft Orientierung und Fokussierung und unterstützt den Prozess, in dem sich auch Kontroversen ergeben können. Durch eine professionelle Meeting-Kultur mit adäquater Moderation wird aus jedem Treffen ein wichtiger Abschnitt auf dem nicht vorgezeichneten Weg in die Zukunft (Malik 2015).

Interaktive Veranstaltungsformate begünstigen Partizipation und bieten einen geschützten Gestaltungsrahmen, wenn statt eines konkurrierenden ein kooperierendes Miteinander gefördert wird. Mit einem Blick auf das relevante Thema gestaltet sich der Austausch zwischen der Moderation, den Mitwirkenden und Teilnehmenden vergleichbar einer themenzentrierten Interaktion nach Cohn (2007). Wesentlich dabei ist, die Balance im Dreieck zwischen Ich, Wir und Thema zu gestalten, und immer den Bezug zum Umfeld und möglichen Auswirkungen zu berücksichtigen und diesen möglicherweise Vorrang einzuräumen.

5 Transfer-Formate bei ISSO: Beispiele und Erfahrungen

Die bisherigen Erfahrungen des ISSO zeigen, dass sich in konstruktiven Kooperationen denkbare Wege aufzeigen lassen, wie zukunftsfähiges Wirtschaften und Leben gelingen können. Dies initiiert das ISSO durch die Ermöglichung gemeinsamer Erarbeitung und Bearbeitung der Themen. Um diesem Anspruch zu genügen, hält ISSO den ständigen Austausch zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft lebendig.

In dieser Weise bringt das Veranstaltungsformat *Meetup* Menschen aus Wirtschafts- und Kulturwissenschaften oder technischen und sozialen Bereichen auf die Bühne, um Ideen und Projekte vorzustellen, die in der Entstehung sind und Mitmacher*innen oder Investor*innen benötigen. Von der Idee zum Projekt oder vom Produkt zum Geschäftsmodell. Das *Meetup* bietet eine Bühne für Macher*innen und Change Agents, die etwas bewegen wollen und sich aufmachen, dabei die Chancen einer anderen Art des Wirtschaftens nicht länger ungenutzt zu lassen. Sie suchen neue Lösungen für eine Gesellschaft, die den Klimaschutz ernst nimmt. Im Zusammenspiel mit den Hochschulen und deren Gründungsbüros oder dem Koblenzer Technologiezentrum (TZI) wurden bisher jährlich bis zu sechs Veranstaltungen durchgeführt.

Change Agents und Macher*innen haben etwas zu sagen, sie können über ihre konkreten Erfahrungen berichten. Das Format *Out of the box* bietet hierfür einen passenden Rahmen. Im moderierten Talk mit drei bis vier Gründer*innen oder Unternehmen mit Wandel teilen diese ihre Erfahrungen mit anderen. Narrative über das eigene Vorgehen von der Idee zur Umsetzung werden erzählt und mit spannenden Präsentationen visuell unterstützt. Absichtsvoll wird ein Rahmen für Lern- und Fehlerkultur geboten. Neben dem Dialog über Erfolge und Misserfolge liegt der Fokus immer auf den persönlichen Learnings: Welche Erfahrungen wurden verbucht, welcher Erkenntnisgewinn hat Handlungen ausgelöst? Gut vorbereitete Fragen zeigen den Teilnehmenden, wie heterogen Erfolgsgeschichten sind und wie wichtig Reflexion und Austausch über eigene Erfahrungen sein können.

6 Erkenntnisse und Herausforderungen

Für Hochschulen mit einem Forschungsauftrag stellt eine Kooperation mit einem Praxislabor eine Chance dar, ihrem Auftrag als Bürgeruniversität gerecht zu werden und in die Zivilgesellschaft hinein zu wirken. Das Praxislabor geht dabei gesellschaftsrelevanten Fragestellungen durch die Vermittlung von theoretischen Einsichten und praktischen Erfahrungen ebenso wie durch die Reflexion von Voraussetzungen und Bedingungen pädagogischer Praxis nach. ISSO stellt als ein solches Praxislabor dabei den Rahmen und ermöglicht Wissenstransfer

von Anfang: Beispielsweise sammeln Studierende konkrete Projekterfahrungen und präsentieren ihre Beobachtungen und Erkenntnisse einer interessierten und heterogenen Öffentlichkeit.

Wissenstransfer ist dabei implizit verankert und zieht sich wie ein roter Faden durch alle Events. Die Einbindung von gesellschaftlich relevanten Themen, professionell moderiert, begünstigen die Mitwirkung von Gruppen auch jenseits des Bildungsbürgertums. Kooperationen mit allen regionalen Hochschulen sowie Nachhaltigkeitsakteuren garantieren eine größere Aufmerksamkeit und überwinden dabei die jeweiligen Filterblasen einzelner Institutionen. Um heterogene, diverse Publika und Aktive anzusprechen, ist die Offenheit von Bildungsinstitutionen und -netzwerken von erheblicher Bedeutung – insbesondere so es sich wie bei ISSO um nicht-formalisierte, vom Interesse der Teilnehmenden abhängige Angebote handelt. Dazu zeigte sich in der Praxis, dass die Beteiligung wichtiger Multiplikator*innen an der Planung von Veranstaltungen und dem Einladungsprozess zum Ansprechen einer breiten Zielgruppe besonders relevant ist.

Bei den monatlichen *Afterwork*-Veranstaltungen gestaltete sich das Gespräch im Anschluss für den Wissenstransfer besonders nützlich, um neues Wissen zu verarbeiten und Impulse dauerhaft aufzunehmen. Ebenso nachhaltig für die Handlungsbereitschaft ist das Zusammentreffen unterschiedlicher Akteure, die sich bei den quartalsweise durchgeführten *Meetup*-Veranstaltungen und dem Format *Out of the box* vernetzen und bereit sind, aktiv zu werden. Mit Blick auf das Vier-Stufen-Modell der Bewegungsbeteiligung von Klandermans (1997) zeigt sich, dass Selbstverantwortung zur aktiven Gestaltungsaufgabe im Netzwerkverbund mit anderen wird. Das *Clean River Project e.V.* startete als die persönliche Initiative eines Fotografen, der sich über die Verschmutzung der Flüsse ärgerte, während er seinem Hobby Kanufahren nachging. Heute, sechs Jahre nach Gründung des Vereins, kümmert sich ein gewachsenes Team um vielseitige Angebote zur politischen Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene und hat das Projekt fest in der Bildungslandschaft integriert.

Natürlich stellt sich die Frage, wie es konkret gelingt, Transfer sichtbar oder messbar zu machen. Das betrifft im Großen und Ganzen auch insgesamt die Qualität von gemeinnütziger Arbeit. Welche Fakten lassen sich also vorweisen – und zählt am Ende nur eine messbare Handlung? Wie wird Erkenntnisgewinn erkennbar? Ist positives Feedback nach Veranstaltungen ausreichend? Reine Kosten-Nutzen-Betrachtungen sind schwerlich möglich. So kann aus einer einzelnen, im Format *Meetup* vorgetragenen Idee ein breiteres Engagement oder gar eine Bewegung werden. Konkret kann dies beispielsweise den Zusammenschluss zu einem Team, eine Vereinsgründung im soziokulturellen Bildungssektor oder das Gründen eines Startups als Social Business bedeuten. Zudem lässt sich die Entwicklung im Hinblick auf Angebote und Leistungen beobachten und wie sich das Team insgesamt entwickelt, unter anderem mit Blick auf die Anzahl der aktiv beteiligten Mitwirkenden und geschaffene und finanzierte Arbeitsstellen, aber

auch ehrenamtlich Mitwirkende und Nachmachende. Hier ergeben sich Leitfragen wie: Schafft die Initiative es, ihre Bekanntheit über die Region hinaus zu steigern und lässt sich das Konzept ggf. auch skalieren? Ist es möglich, die Erfolgsgeschichte auf andere Problemfelder zu transponieren? Es gibt viele Hebel für eine solche Evaluation, die für sich gesehen einen gewissen Arbeitsaufwand verursacht. Das Aufzeigen von beobachtbaren Fakten und die Rückmeldungen von Akteur*innen haben sich dabei als besonders relevant und hilfreich erwiesen.

7 Gelingender pädagogischer Transfer in Netzwerken

Der Erfolg des *Clean River Project* ist ein Beispiel für den produktiven Umgang mit komplexen Problemen des Gesellschafts-Natur-Verhältnisses, wie er durch gelingenden Transfer gefördert wird. Konkret wird für die Bürger*innen eine Aktivitätsperspektive geschaffen, indem sie sich praktisch engagieren und so Selbstwirksamkeit erfahren können, die eine Antwort anbietet auf die überfordernde Kontingenz, die sich aus der Wahrnehmung, zugleich überall und nirgends mit der Bewältigung von Umweltproblemen beginnen zu können, ergibt.

Ein Blick auf das Institutionengefüge unterstreicht die Bedeutung von Einrichtungen wie ISSO als Knotenpunkte in pädagogischen Akteur*innen-Netzwerken, die als dynamische Organisationsbeziehungen „Interaktionen, Transaktionen, Aushandlungen und Vermittlungen zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Akteuren, die im Laufe dieser Prozesse bestimmte Rollen und Funktionen annehmen und ausführen“ (Belliger/Krieger 2006, S. 38) beinhalten. Konkret bedeutet dies zum Beispiel, dass die Kooperationen zwischen ISSO und den regionalen Hochschulen stets den Austausch über Ziele und eine Steuerung im Sinne der Beteiligten erforderten. So gelingt es, etwas Neues zu schaffen, indem „eine Entität, die andere[n] Entitäten veranlasst, etwas zu tun, was sie sonst wahrscheinlich nicht tun würden“ (Pätzold/Bestvater 2019, S. 37 und vgl. Pätzold 2018). Explizit eingeschlossen sind hier nicht-menschliche Entitäten wie bei ISSO die zuvor beschriebenen historischen Gebäude, verbunden mit ihrer zeitgemäßen Innenarchitektur und der zentralen Altstadtlage, aber auch Geldströme, zum Beispiel aus Fördermitteltöpfen und Stiftungsmitteln, und seit einiger Zeit auch das Livestreaming von Veranstaltungen. All jene Entitäten können Anstöße für Verhaltensänderungen geben und damit gelingenden Transfer ermöglichen und verstärken.

Durch die Präsenz der Hochschulen als wissenschaftliche Akteure und deren Vertreter*innen sowohl bei Informationsveranstaltungen wie auch in den praxisorientierteren Formaten (in denen auch der Tausch der Expert*innen-Rolle möglich ist), wird ein besseres Verständnis für wissenschaftliche Eigenlogiken geschaffen. Eine genuine Rückkopplung dieser Systeme kann zum Beispiel dann entstehen, wenn Menschen regelmäßig an Veranstaltungen teilnehmen, die

ihnen solche kommunikativen Erfolgs- und Verständniserlebnisse ermöglichen. Somit wird ein erster Schritt zur erweiterten Kompetenz zum bewussten Wechsel zwischen „schnellem und langsamen Denken" (Kahneman 2017, S. 16) möglich. Dies gilt ebenso für Hochschulangehörige, die unter anderem Feedback und Input zu ihrer Forschung und gesellschaftlich-politischen Bedarfen – bis hin zu programmatischen Ansätzen wie *Citizen Science* – erhalten.

Auf dem Weg zu *guten Entscheidungen* gilt es, der jeweils hochspezialisierten Expertise und Leistungsfähigkeit von Wissenschaft, Gesellschaft und Politik sowie deren individuellen Anforderungen an Strukturen und Abläufe einen gemeinsamen kommunikativen Prozessrahmen zu eröffnen. Konkret sichtbar wurde dieser Bedarf beispielsweise im Umgang mit der Corona-Pandemie: Während *die Wissenschaft* mit hoher Geschwindigkeit neues Wissen generierte, blieb es für *die Politik* bisweilen schwierig, dieses in Entscheidungen zu verarbeiten bzw. einzubeziehen.

Im Kontext des eher theoretischen Ansatzes und unverbindlichen Charakters vieler Veranstaltungen und Angebote stellte sich die Frage, ob von *Transfer* nur die Rede sein kann, wenn dieser zu Handlungen respektive Veränderungen im Verhalten führt und wie dies konkret messbar ist. Diese Leitfragen der Evaluation lassen sich verallgemeinern: Wo beginnt also ein kollektives Lernen, inwiefern kann davon überhaupt die Rede sein, da sich diese nicht-beobachtbaren Prozesse in der Regel nur in ihren Ergebnissen zeigen (vgl. Pätzold 2020)? An dieser Stelle ist zudem noch einmal zu betonen, dass der Transfer von Erkenntnissen als Sachwissen allein nicht ausreicht: Über den Klimawandel weiß keines der gesellschaftlichen Teilsysteme in der Theorie zu wenig, auch praktische Lösungsansätze, erarbeitet von starken Institutionen, liegen Entscheidungsträger*innen seit Langem vor – dennoch scheitert es bisher aus einer Vielzahl von Gründen, umfassende und nachhaltig wirksame Lösungen zu vereinbaren und dann auch zu implementieren.

8 Fazit aus der Perspektive des Praxislabors ISSO

Rund fünf Jahre an Erfahrung mit dem *Dritten Ort Dreikönigenhaus* haben den Nutzen einer solchen Einrichtung vielfältig belegt. Dafür sprechen die kontinuierlich gestiegenen Besucherzahlen und die Projekte und Initiativen, die von dort in die Welt gegangen sind. Was als wertvoller Raum gestaltet und etabliert war, konnte auf einmal durch die Corona-Pandemie in dieser Form des offenen gesellschaftlichen Zusammentreffens über nun mehr als zwei Jahre nicht mehr stattfinden.

Die wohl wichtigsten Eigenschaften des Dritten Ortes, den ISSO zwischen 2015 und Anfang 2020 geboten hat, waren Offenheit, Neutralität und in gewisser Weise auch Niederschwelligkeit. Dabei konnte die Trägerin von ISSO, die Mar-

tin-Görlitz-Stiftung, aus ihrem zehnjährigen Angebot des geförderten Werkens mit Kindern und Jugendlichen im Bereich von Energie- und Umweltthemen und dem praktisch orientierten Transfer von MINT Inhalten zwischen 2005 und 2014 schöpfen.

Reflektierte Besucher*innen sehen in diesen Grundbedingungen den Erfolg und haben ISSO mitgeteilt, dass sie das Teilnehmen an diesen Veranstaltungen bewusst nicht als Hürde wahrgenommen hätten, während sie zu einer Vortragsveranstaltung in die am Ort befindliche Universität oder Hochschule nicht gehen würden. Niederschwelligkeit ist also eher nicht eine Frage der Thematik, sondern möglicherweise einfach des Ortes und seines individuell unterstellten Selbstanspruches. Das führt zu der einfachen Formel: Transfer sollte aus dem Ort der Wissenserzeugung heraus und gelingt leichter in bürgernahen, außerschulischen Räumen.

Offenheit und Neutralität zeigen sich nicht nur in der Bereitschaft, die unterschiedlichsten Menschen einzuladen, sie zeigen sich auch im Verzicht auf missionarischen Eifer zur Belehrung. Dazu ist zu fragen: Wer ist der Auftraggeber, was sind seine Interessen? Wenn es wie in der Zielsetzung der Martin-Görlitz-Stiftung um den Beitrag zu einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Gesellschaft geht, darf beispielsweise jede Kritik an unserer heutigen Form des Wirtschaftens, des individuellen Konsums, des Verbrauchs von planetaren Ressourcen erlaubt sein. Durch die Übersetzung zwischen den skizzierten Formen des Wissens wird Transfer von Erkenntnissen ermöglicht, Handlungsbedarf greifbar und Handlungskompetenz entsteht. So bringt fast jeder Impuls oder Talk Zielkonflikte unserer Gesellschaft zur Diskussion, von denen man zwar instinktiv weiß, die aber zu wenig in größeren, offenen, heterogenen Gruppen diskutiert werden, um auf breiter Front zum Handeln zu führen. Gleichgesinnte zu treffen, die Wandel voranbringen und ganz konkret ihr Verhalten verändern, inspiriert dazu, im eigenen Alltag andere Wege zu gehen.

Das führt zu einem nächsten wichtigen Punkt, dem der gesellschaftlichen Blase, den auch die ISSO-Organisator*innen beobachtet und bearbeitet haben. Egal wie man inseriert hat oder Einladungslisten im Rahmen des Datenschutzes noch streuen konnte, häufig entstand der Eindruck, es kommen *doch immer dieselben Leute*. Für den quantitativen Aspekt Transfer kann das als weniger bedeutend angesehen werden, gesellschaftlich wünscht man sich als Veranstalter aber eine sich verbreiternde Basis, nicht zuletzt für die Lebendigkeit der Diskussion. Dieser Punkt interagiert allerdings maßgeblich mit den Kosten, die zur Bewerbung eines Angebotes aufgewendet werden können. Der zeitliche Aufwand für Presse- und Öffentlichkeitsaktivitäten ist im digitalen Zeitalter enorm gestiegen. Eine Anzeige im regionalen Pressespiegel erreicht nur eine kleine Zielgruppe, und das Bespielen von sehr unterschiedlichen sozialen Medienkanälen kostet deutlich mehr Zeit und somit auch Personalaufwand.

Insgesamt leistet ein Dritter Ort wie ISSO mit seinen breit angelegten (Wei-

ter-)Bildungs- und Diskussionsangeboten einen gesellschaftlich sehr wertvollen Dienst, weil und wenn das Angebot dem Ziel dient, das ganz zu Anfang dieses Textes beschrieben wurde: Möglichst vielen Nutzer*innen eine Hilfe sein zur Formulierung eigener gut begründeter Entscheidungen und demokratischer Selbstdetermination. Hierfür den Wissenstransfer zu leisten, aber nicht den Anspruch formaler Bildung mit dem Präjudiz Richtig-Falsch zu stellen, verlangt eine große Freiheit einer Organisation, ihrer Denkenden und Macher*innen und letztlich auch ihrer Finanziers. Der Gedanke von Transfer folgt hier einer Zielgruppen-adäquaten Verantwortungsübernahme für gesellschaftlich-politische Herausforderungen, die Eigeninitiative hervorbringt.

Für einen solchen Anschub prädestinieren sich Stiftungen, wie auch im vorliegenden Fall. Es liegt dabei im Verständnis von Stiftungen, gezielt zu initiieren, Beispiele zu geben, auch ein Projekt über mehrere Jahre zu finanzieren, dann aber ebenfalls eine Art von Transfer zu suchen. Das kann bedeuten, eine Verstetigung in Form einer Organisation oder eines Trägers, der/die das Projekt übernimmt und fortführt, beispielsweise als gemeinnütziger Verein, anzustreben. Erst für eine solche auf Kontinuität angelegte Struktur können dann weiterführende Unterstützer*innen und Akteur*innen gefunden werden. Dieser Prozess profitiert von einem begleitenden Dialog mit der Wissenschaft, die einerseits durch Evaluation die Entwicklung des Angebots unterstützen und andererseits Impulse für neue Forschungsfragen erhalten kann.

Eine offene demokratische Gesellschaft sollte bestmöglich geeignet sein, Zielkonflikte auszuhalten, Kanäle des erfolgreichen Transfers zu etablieren und auf diese Weise wertvolle vorhandene Ressourcen zur gesellschaftlichen Entwicklung zu mobilisieren. Eine strukturelle Förderung solcher Initiativen wäre nach Meinung der Autoren auch unter dem Aspekt von Kosten und Nutzen wirklich effektiv.

Im Sinne des erziehungswissenschaftlichen Transferverständnisses braucht es eine Öffnung der klassischen Bildungsinstitutionen und die Verlagerung von Wissensvermittlung an viele öffentliche Orte, die diversen Zielgruppen und Bedürfnissen gerecht werden. Als Voraussetzung einer lebenslangen Bildung erscheint es sinnvoll, die Anwendung wissenschaftliche Erkenntnisse in allen Lebensbereichen selbstverständlicher zugänglich zu machen. Im Kontext der Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft kann das bedeuten, Beispiele für ein nachhaltiges Leben in der Alltagswelt aufzuzeigen. Die ständige Präsenz und Relevanz des Themas kreiert dabei eine Umgebung des Wandels. Davon ausgehend kann eine kreative und aktive Umgebung als Stimulus dabei helfen, dass der Wandel seine Bedrohlichkeit verliert. In diesem Spannungsfeld gilt es, neue Handlungsalternativen zu entdecken und eigene Standpunkte (weiter) zu entwickeln.

Literatur

Belliger, Andréa/Krieger, David J. (2006): ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript.

Cohn, Ruth C./Terfurth, Christina (Hrsg.) (2007) Lebendiges Lehren und Lernen: TZI macht Schule. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Collins, Randall (2020): Social distancing as a critical test of the micro-sociology of solidarity. In: American Journal of Cultural Sociology 8, S. 477–497.

Csíkszentmihályi, Mihály (1996): Creativity: The Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper/Collins.

Esser, Hartmut (1991): Die Rationalität des Alltagshandelns: Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. In: Zeitschrift für Soziologie 20 (6), S. 430–445.

Henkel, Anna/Wendt, Björn/Barth, Thomas/Besio, Cristina/Block, Katharina/Böschen, Stefan/Dickel, Sascha/Görgen, Benjamin/Groß, Matthias/Köhrsen, Jens/Pfister, Thomas/Schloßberger, Matthias (2021): Zur Einleitung: Kernaspekte einer Soziologie der Nachhaltigkeit. In: Henkel, Anna/Wendt, Björn/Barth, Thomas/Besio, Cristina/Block, Katharina/Böschen, Stefan/Dickel, Sascha/Görgen, Benjamin/Groß, Matthias/Köhrsen, Jens/Pfister, Thomas/Schloßberger, Matthias (Hrsg.): Soziologie der Nachhaltigkeit. Bielefeld: transcript, S. 9–34.

Jonas, Hans (2003/1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kahneman, Daniel (2017): Schnelles Denken, langsames Denken. München: Penguin.

Klandermans, Bert (1997): The social Psychology of Protest. Oxford: Blackwell Publishers.

Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1979): Laboratory Life. the Social Construction of Scientific Facts. London/Beverly Hills: Sage.

Lindemann, Gesa (2011): Die Akteure der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Lüdtke, Nico/Matsuzaki, Hironori (Hrsg.): Akteur – Individuum – Subjekt: Fragen zu Personalität und Sozialität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329–350.

Luhmann, Niklas (1977): Differentiation of Society. In: The Canadian Journal of Sociology 2 (1), S. 29–53.

Malik, Fredmund (2015): Navigieren in Zeiten des Umbruchs. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Oldenburg, Ray (2001): Celebrating the Third Place: Inspiring Stories about the „Great Good Places" at the Heart of Our Communities. New York: Marlowe & Company.

Pätzold, Henning (2018): Akteur-Netzwerk-theoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 1–11.

Pätzold, Henning (2020): Wie lernen Gesellschaften? In: Education Permanente 1, S. 3–8.

Pätzold, Henning/Bestvater, Kerstin (2019): „Beste Feinde"? Akteur-Netzwerk-Theorie und soziale Netzwerkanalyse als organisationspädagogische Forschungszugänge. In: Weber, Susanne M./Truschkat, Inga/Schröder, Christian/Peters, Luise/Herz, Andreas (Hrsg.): Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–45.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Rost, Dietmar (2014): Wandel (v)erkennen. Shifting Baselines und die Wahrnehmung umweltrelevanter Veränderungen aus wissenssoziologischer Sicht. Wiesbaden: Springer VS.

Schimank, Uwe (2005): Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütz, Alfred (1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer.

Tversky, Amos/Kahneman, Daniel (1974): Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. Science 185 (4157), S. 1124–1131.

Weber, Max (1980/1922): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Hrsg.: Johannes Winckelmann. 5. Auflage. Tübingen: Mohr-Siebeck.

Von der Praxis in die Wissenschaft

Transfer über Aus- und Weiterbildung[1]

Franziska Heinze

Train-the-Trainer-Programme und andere Formen der Weiterbildung bzw. Qualifizierung von Multiplikator*innen haben Konjunktur, wenn es um die Frage der Verbreitung und des Transfers von Wissen und innovativen Handlungsansätzen geht. Im Bundesprogramm „Demokratie leben!" arbeiten bundesweit tätige Kompetenznetzwerke unter anderem daran, pädagogisches Fachpersonal an Schulen für eine zeitgemäße Demokratiebildung zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Als außerschulische Bildungsakteure entwickeln und erproben die beteiligten Organisationen seit vielen Jahren Handlungsansätze, Konzepte und Methoden der Demokratiebildung und arbeiten mit Schulen, weiteren pädagogischen Einrichtungen und den Ausbildungseinrichtungen für das pädagogische Fachpersonal zusammen. Indem sie beispielsweise darauf abzielen, ihre Expertisen und Handlungsansätze in das System Schule zu disseminieren (vgl. BMFSFJ 2020, S. 4), wollen sie dazu beitragen, dass Schule den Aufgaben einer zeitgemäßen Demokratiebildung gerecht wird.

Dieser Beitrag widmet sich den Disseminations- und Transferbemühungen von Akteuren der außerschulischen Bildung über die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und pädagogischem Personal. Am Beispiel von Qualifizierungsangeboten für Multiplikator*innen zu Demokratiebildung als schulischer Querschnittsaufgabe[2] betrachtet der Beitrag die Transferstrategien der außerschulischen Akteure vor dem Hintergrund von Erkenntnissen der Diffusions- und Innovationsforschung. Ausgehend von der Frage, wie Transfereffekte bzw. -wirkungen solcher Qualifizierungsangebote für Multiplikator*innen untersucht werden können, wird versucht, Transferwege und -bedingungen in dem hier vorliegenden spezifischen Kontext aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu erhellen.

1 Ich danke den Herausgeberinnen, Tamara Diederichs und Anna Katharina Desoye, sowie Frank König für wertvolle Hinweise zur ersten Fassung des Beitrags.

2 Als Querschnittsaufgaben werden schulart- und fachübergreifende bzw. überfachliche Aufgaben bezeichnet. Sie sind Teil des Schullebens und der täglichen schulischen Praxis und gehen über den (Fach-)Unterricht hinaus (vgl. Bieber/Horstkemper/Krüger-Potratz 2016).

1 Kontext und Datengrundlage

Als Kompetenzzentrum bzw. Kompetenznetzwerk werden im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ bundesweit tätige anerkannte Träger der Kinder- und Jugendhilfe bzw. außerschulische Träger der politischen Bildung gefördert, die als Bundesfachstelle (Kompetenzzentrum) agieren oder im Verbund von bis zu fünf Organisationen (Kompetenznetzwerk) zusammenarbeiten. Diese entwickeln und verbreiten insbesondere pädagogische Ansätze und Expertisen zur Bearbeitung aktueller gesellschaftlicher und fachlicher Probleme in den Handlungsfeldern Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention (vgl. BMFSFJ 2020). Als soziale Innovationen (vgl. Rammert 2010) in spezifischen Themen- oder Handlungsfeldern reagieren jene Ansätze und Expertisen nicht nur auf gesellschaftliche Bedarfe, sondern sollen zugleich die Gesellschaft bzw. die pädagogische Fachpraxis im Umgang mit sich wandelnden Herausforderungen befähigen (vgl. Then 2017, S. 40). Damit jene Ansätze und Expertisen von anderen Akteuren übernommen bzw. an deren jeweiliges Arbeitsfeld angepasst werden können, bringen die Kompetenzzentren und Kompetenznetzwerke diese in die pädagogische Fachpraxis und vor allem auch in die Ausbildung von pädagogischem Fachpersonal an Universitäten bzw. Fachhochschulen und andere mehr ein.[3] Transferstrategien dienen hierbei dazu, die Diffusion der in modellhaften Kontexten gewonnenen Expertisen und Handlungsansätze (Innovationen) in eine breitere Fach- bzw. Regelpraxis zu unterstützen (vgl. Howaldt/Kopp/Schwarz 2021).

Der Beitrag greift zurück auf empirische Beispiele aus dem Kontext der wissenschaftlichen Begleitung der Kompetenzzentren bzw. Kompetenznetzwerke im Handlungsbereich Bund des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020–2024).[4] Zum einen wurde unter anderem eine einstündige Online-Gruppendiskussion (in Anlehnung an Bohnsack 2000) zum Thema „Transfer in die Regel-

3 Insgesamt werden im Handlungsbereich Bund von „Demokratie leben!“ 13 Kompetenznetzwerke und ein Kompetenzzentrum in unterschiedlichen Themenfeldern gefördert. Im jeweiligen Themenfeld sollen sie den „Transfer von erfolgreichen Arbeitsansätzen in Bundes-, Landes- und kommunale Strukturen“ organisieren sowie „transferorientierte, strukturbezogene Unterstützungsleistungen bei der (Weiter-)Entwicklung fachlicher Standards und deren Nutzung“ bereitstellen (BMFSFJ 2020, S. 4). Für weiterführende Informationen siehe Heinze et al. 2021a, S. 17 f. und BMFSFJ 2020.

4 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts „Programmevaluation Demokratie leben!“, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) von 2020 bis 2024 gefördert wird. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt die Autorin die Verantwortung. Ich danke den Kolleg*innen der wissenschaftlichen Begleitung, Stefanie Reiter, Ellen Schroeter, Kornelia Sammet, Sarah Langer und Max Hemmann, mit denen gemeinsam die genannten Erhebungen realisiert wurden.

praxis“ mit den Koordinierenden von drei Kompetenznetzwerken durchgeführt. Im Fokus standen dabei das jeweilige Verständnis von Transfer in die Regelpraxis, die Zielgruppen und -systeme von Transferaktivitäten sowie die Herausforderungen für Transfer. Das transkribierte Gruppengespräch wurde strukturierend inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2003, S. 82 ff.).

Zum anderen wurden logische Modellierungen durchgeführt.[5] Diese dienten der Explikation der konkreten Ziele, Wirkannahmen sowie den Herausforderungen aufseiten der Kompetenznetzwerke in Bezug auf ihre Transferaktivitäten in die Regelpraxis. Sie wurden exemplarisch für insgesamt drei von 14 Themenfeldern im Rahmen von drei virtuellen Workshops (September 2021) umgesetzt (zum methodischen Vorgehen siehe Heinze et al. 2022, S. 17 f.; zu kokonstruktiven Anteilen solcher Herangehensweisen vgl. Heinze et al. 2021b, S. 209 ff.). In diesem Beitrag wird auf eines der drei Beispiele rekurriert.

Zusätzlich werden Aussagen aus einer Gruppendiskussion (in Anlehnung an Bohnsack 2000) zu Begriffs- und Konzeptverständigungsprozessen zu „Demokratieförderung“ verwendet. Jene war Teil einer virtuell durchgeführten Erhebung bei drei Kompetenznetzwerken im vierten Quartal 2020 (zum methodischen Vorgehen siehe Heinze/Sammet/Schroeter 2022, S. 64).

Die genannten Daten werden für diesen Beitrag im Sinne einer Falldarstellung herangezogen, um exemplarische Transferstrategien eines Kompetenznetzwerks im Handlungsfeld Demokratieförderung des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ zu beschreiben. Im Anschluss daran werden Implikationen für das theoretische Verständnis von Transfer und des Transferprozesses im Kontext von Multiplikator*innenqualifizierungen reflektiert.

2 Die Qualifizierung von Multiplikator*innen als Transferstrategie, oder: Der lange Weg von der außerschulischen Praxis über die Ausbildungssysteme in die schulische Praxis

Wie zahlreiche andere außerschulische Bildungsakteure auch, setzen Kompetenznetzwerke Angebote zu Demokratiebildung für Kinder und Jugendliche an Schule, aber insbesondere auch für Multiplikator*innen und pädagogisches Fachpersonal um. Ein Teil dieser Angebote wird lokal ‚vor Ort‘ (und damit auf

5 Im Kontext von programmtheoriebasierten Evaluationen (z. B. Giel 2013; Haubrich 2009) stellen logische Modellierungen eine systematische Vorgehensweise dar, mit der die konzeptionelle Logik oder die Wirklogik eines Vorhabens (Programms) bzw. einer Maßnahme herausgearbeitet werden kann (vgl. Balzer/Beywl 2018; Widmer 2012; W. K. Kellog Foundation 2004). Zu Anwendungsfeldern von logischen Modellierungen vgl. Hense/Taut 2021; Dössegger et al. 2017.

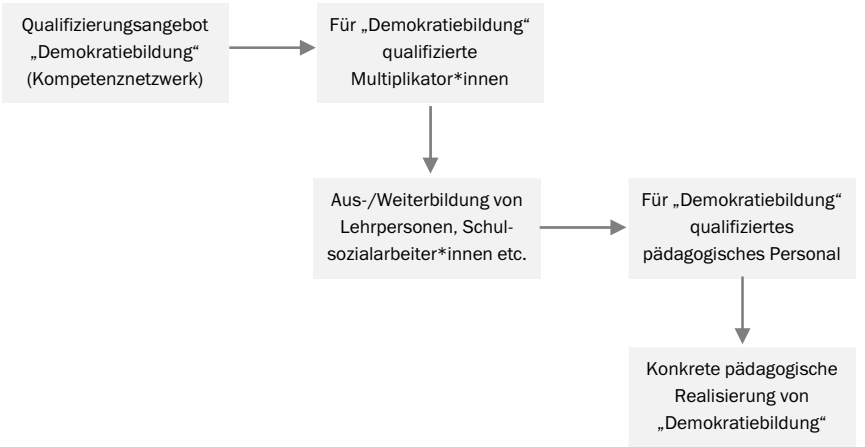
einen konkreten Einzelschulkontext begrenzt) umgesetzt. Einen anderen Teil ihrer Angebote organisieren die Kompetenznetzwerke in Zusammenarbeit mit Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für Lehrpersonen bzw. weiteres pädagogisches Fachpersonal an Schule. Diese sind darauf gerichtet, Expertise und spezifische Handlungsansätze zu Demokratiebildung in das System der universitären bzw. hoch- oder fachschulischen Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und anderem pädagogischen Fachpersonal an Schule zu diffundieren.

Beispielsweise qualifiziert das Kompetenznetzwerk in Kooperation mit Hochschulen sogenannte Multiplikator*innen für Demokratiebildung.[6] Adressiert werden hierbei Personen, die ihrerseits Lehrpersonen oder Schulsozialarbeiter*innen ausbilden oder für die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für Qualifizierungsangebote zu Demokratiebildung im Rahmen von Lehrerausbildung u. Ä. verantwortlich sind. Dahinter steht die Annahme, dass diese Multiplikator*innen im Rahmen des Qualifizierungsangebots Wissen, Überzeugungen und Einstellungen sowie ein spezifisches Handlungsrepertoire im Bereich Demokratiebildung entwickeln und dieses anschließend in ihrer eigenen Tätigkeit aufgreifen. So sollen die Multiplikator*innen u. a. Expertise und Handlungsansätze zu Demokratiebildung in die Aus- bzw. Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen bzw. Schulsozialarbeiter*innen weitertragen und an jene weitergegeben. Zudem sollen förderliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Angeboten der Demokratiebildung beispielsweise im Kontext der Lehrerausbildung geschaffen oder das Thema in lehrerbildungsrelevanten Forschungszusammenhängen verankert werden. Im Ergebnis eines solchen mehrstufigen Transferprozesses sollen letztlich Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen oder anderes pädagogisches Personal an Schule dazu befähigt sein, Wissen, Überzeugungen und Einstellungen sowie ein entsprechendes Handlungsrepertoire zu Demokratiebildung in ihrer konkreten pädagogischen Praxis zum Einsatz zu bringen (siehe Abbildung 1).

Das Beispiel beschreibt eine Transferstrategie, die ausgehend von einem Transferimpuls auf dessen Diffusion über Qualifzierungsangebote für Multiplikator*innen setzt. Die Multiplikator*innen übernehmen dabei einen nicht unwesentlichen Teil des Transfers, da sie zur Diffusion des Transferimpulses in die Regelpraxis (hier: die universitäre Lehrerausbildung, Studiengänge der Sozialen Arbeit u. Ä.) beitragen sollen. Dabei wird im Hinblick auf die zu qualifizierenden Multiplikator*innen unterstellt, dass das jeweilige Qualifizierungsangebot von diesen als bedarfsgerecht, qualitativ hochwertig und hilfreich für ihre eigene Pra-

6 Im Rahmen von Bundesmodellprogrammen werden derartige Qualifizierungsangebote im Sinne einer Anregungsfunktion häufig angebotsorientiert entwickelt. Demgegenüber stehen stärker nachfrage- und bedarfsorientierte Vorgehensweisen der Angebotsentwicklung (vgl. Seitter 2020).

Abbildung 1 Einfaches unilineares Modell einer Transferstrategie



Quelle: Eigene Darstellung

xis wahrgenommen wird. In der Folge müssen sich das im Rahmen der Qualifizierung erworbene Wissen bzw. veränderte Handlungsstrategien etc. für die Multiplikator*innen auch in ihrer eigenen Arbeit in der Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen etc. bewähren. Diesbezüglich ist nicht zu unterschätzen, ob oder inwiefern im Bereich der Lehreraus- bzw. -weiterbildung oder in Studiengängen der Sozialen Arbeit entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sind, die es den Multiplikator*innen überhaupt ermöglichen, Demokratiebildung als Lehr-Lern-Gegenstand aufzugreifen bzw. umzusetzen. Unterstellt wird weiterhin, dass es den Multiplikator*innen gelingt, Wissen, Einstellungen und Haltungen bzw. Handlungsansätze zu Demokratiebildung an (zukünftige) Lehrpersonen oder Schulsozialarbeiter*innen weiterzugeben. Letztere müssen hierfür einen eigenen Bedarf erkennen und sollen im Ergebnis individueller Lernprozesse befähigt werden, entsprechendes Wissen, Können und Handlungssätze in ihrer konkreten pädagogischen Praxis anzuwenden. Diese mehrstufige Transferstrategie lebt von der Fiktion, dass der originäre Transferimpuls sich in der Praxis der Multiplikator*innen bewähren wird und über jene in der universitären Ausbildung von Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen etc. diffundiert. Dabei muss sowohl auf der Ebene der Multiplikator*innen als auch auf der Ebene des durch diese zu erreichenden pädagogischen Personals immer unterstellt werden, dass der angebotene Transferimpuls eine verbesserte Herangehens-/Bearbeitungsweise ermögliche, die zur Veränderung einer als defizitär wahrgenommenen Fachpraxis beitragen kann. Für die darin eingelassene Vorstellung von Transfer findet sich in der Diffusionsforschung die Bezeichnung „Ausgedacht- und-nachgemacht-Modell“ (Kropp 2013, S. 94). Solchen Modellen gemein ist die Annahme, dass eine entwickelte Lösung (Transferimpuls) wie ein Handlungsprogramm/-manual weitergegeben werden kann und

von den Adressat*innen durch eine entsprechende Qualifizierung bzw. ein Training auf- und angenommen wird.[7]

Bei genauerer Betrachtung erweist sich eine solche unilineare Vorstellung nicht nur als unterkomplex, sondern auch als problematisch hinsichtlich der darin eingelassenen Annahmen darüber, wie Transferimpulse in einem mehrstufigen Lern- und Adaptionsprozess über individuelle und organisationale Ebenen hinweg diffundieren. Darauf wird im Weiteren kurz eingegangen (siehe auch Abbildung 2): Beispielsweise wird im hier betrachteten Qualifizierungsangebot „Demokratiebildung" das Zustandekommen bzw. die Notwendigkeit für das in Rede stehende Qualifizierungsangebot ausgehend von Beobachtungen bzw. Einschätzungen des Kompetenznetzwerks begründet. Ausgangspunkt ist dabei ein vom Kompetenznetzwerk konstatiertes, auf Demokratiebildung bezogenes Umsetzungsdefizit aufseiten von Lehrpersonen und pädagogischem Fachpersonal in Schule:

> „Weil ich eben auch, und wir sehr oft auch beobachten, dass Kolleg*innen an Schulen ähm allzu schnell auch vergessen, […] wofür sie aktiv sich einzusetzen haben. […] Da zu sagen: ‚[…] Bevor du Mathe, Chemie machst, hast du die Grundwerte unserer Gesellschaft äh nicht nur einfach so abstrakt zu schützen, äh sondern dich aktiv in der Arbeit mit den Punkten auseinanderzusetzen.'" (GD DF1, Z. 730–746)[8]

Ausgehend von der eigenen professionellen pädagogischen Expertise und der Befassung mit Demokratiebildung im Kontext Schule begründet das außerschulische Kompetenznetzwerk somit einen Bedarf der schulischen Akteur*innen:

> „Es braucht einen Auftrag der Lehrer*innen, der Schulsozialarbeiter*innen, sich eben mit ihrer beruflichen Profession, also mit ihrer berufliche Rolle sozusagen auseinanderzusetzen und zu gucken: Was leitet sich eigentlich für den Arbeitsalltag daraus [= aus dem Auftrag Demokratiebildung – F.H.] ab?" (GD DF1, Z. 696–703)

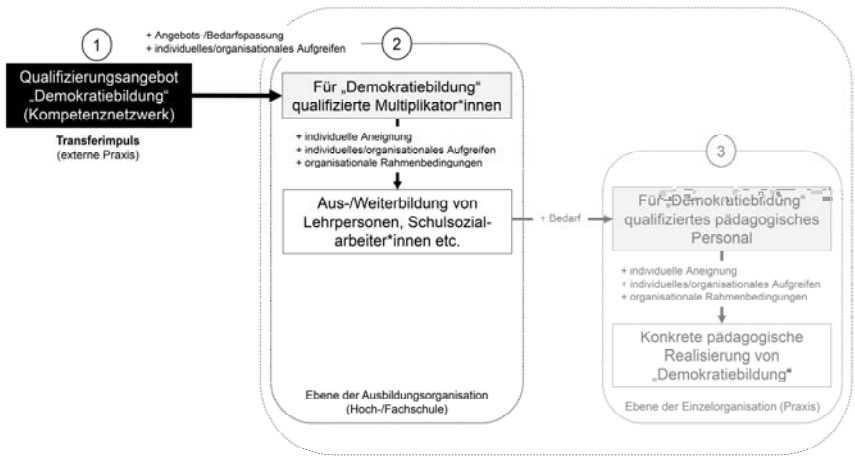
---

7 Unter den hier betrachteten Kompetenznetzwerken sind derartige Vorstellungen weit verbreitet (vgl. Heinze et al. 2022, S. 58).

8 Beispielsweise wird kritisiert, dass das Unterrichtsfach politische Bildung in seiner Vielgestaltigkeit bei gleichzeitiger geringer Wochenstundenanzahl und vor dem Hintergrund seines Charakters als leistungsrelevantes Unterrichtsfach nicht ausreiche bzw. geeignet sei, um Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe zu realisieren. Auch die Institution Schule selbst wird als wenig beteiligungsorientiert und demokratiebildend kritisiert (vgl. Klemm 2008). Der oben artikulierte Anspruch ließe sich kritisch diskutieren. Darauf wird an dieser Stelle verzichtet und dieser wird im Sinne einer Setzung mitgeführt. Für die Legitimation und Vermittlung dieses Anspruches und der daraus abgeleiteten Bedarfe ist dies nicht folgenlos.

Vor diesem Hintergrund stellt das Kompetenznetzwerk Qualifizierungsangebote für Einzelschulen und speziell auch für Multiplikator*innen bereit. Um eine breite Transferwirkung in das System Schule hinein zu entfalten, werden entsprechende Qualifizierungsangebote insbesondere für jene Personen (Multiplikator*innen) angeboten, die beispielsweise (angehende) Lehrpersonen oder Schulsozialarbeiter*innen aus- oder weiterbilden (siehe Abbildung 2: (1) – Transferimpuls). Hierfür arbeitet das Kompetenznetzwerk mit Multiplikator*innen an Hochschulen bzw. an anderen Aus- bzw. Weiterbildungseinrichtungen für Lehrpersonen sowie weiteres pädagogisches Personal an Schulen zusammen.

Abbildung 2 Ebenen und förderliche Bedingungsfaktoren für Transfer



Quelle: Eigene Darstellung

Bereits an dieser Stelle werden zwei Aspekte deutlich, die für den Transfer von Wissen, Konzepten und Handlungsansätzen zu Demokratiebildung im hier dargestellten Beispiel von Bedeutung sind: 1) Die Formulierung des Bedarfs erfolgt nicht aus der adressierten Fachpraxis heraus. Folglich muss der Bedarfsformulierung seitens des Kompetenznetzwerkes eine Bedarfsanalyse in Bezug auf Demokratiebildung im adressierten Zielsystem vorausgehen:

> „[D]as ist ein ganz wichtiger Punkt, dass, wenn man an Schulsysteme denkt, außerschulische Angebote, ich muss das Schulsystem mitdenken, um da einen Bedarf […] [zu] sehen." (GD DF-Transfer, Z. 460–463)

Jener muss zudem auch für die Multiplikator*innen bestimmt werden:

> „Unser Anliegen ist vor allem, Bedürfnisse und die Anliegen der entsprechenden Zielgruppe, also sowohl auf Trägerebene Einrichtungsleitung, aber vor allem auch die pä-

dagogischen Fachkräfte ähm klar zu eruieren und entsprechend auch aufzugreifen und vor allem handbare und alltagsnahe Angebote für die Ausbilder*innen zu machen, die ganz besonders auch diese vielfältigen und individuellen Rahmengebungen und auch Anforderungen ähm der Fachpraxis mitbringt – also da einen guten Einblick zu haben und auch wirklich bedarfsgerecht äh zu agieren." (GD DF-Transfer, Z. 213–221)

2) Die Konzeption des zu transferierenden Angebots erfolgt extern, das heißt von außerhalb des Systems Schule und seiner Ausbildungsinstitutionen. Eine Passung von Angebot (des Kompetenznetzwerks) und Bedarf (der Multiplikator*innen in Hochschulen) kann damit nicht per se angenommen, sondern muss zunächst erarbeitet werden. Seitens des außerschulischen Kompetenznetzwerks erfordert die Konzeption eines solchen Qualifizierungsangebotes dabei nicht nur die profunde Kenntnis von Bedarfen, Handlungsmöglichkeiten, Rahmenbedingungen und professionellen Handlungslogiken der zu qualifizierenden Multiplikator*innen an Hochschulen, sondern zugleich vertieftes Wissen über die professionellen Handlungslogiken, Bedarfe und Rahmenbedingungen derjenigen, die von den Multiplikator*innen mit Wissen und Ansätzen zu „Demokratiebildung" erreicht werden sollen.

Damit sind bereits zwei relevante Einflussfaktoren auf den Erfolg von Transfer benannt: einerseits die Bedarfe und Merkmale der Multiplikator*innen bzw. Adressat*innen, andererseits die Merkmale der Innovation selbst, das heißt der Expertise und Ansätze zu Demokratiebildung (vgl. Gräsel 2010, S. 10–12). Insofern sind bereits die Konzeption und erfolgreiche Bewerbung des Qualifizierungsangebots „Demokratiebildung" sowie der Zugang zu den Multiplikator*innen in der Lehrerausbildung u. Ä. für das Kompetenznetzwerk als außerschulischem Akteur voraussetzungsreich. Diese prekäre Ausgangssituation wird im hier betrachteten Fall durchaus reflektiert:

„Wir haben quasi ja keinen Auftrag […] kein Bildungsministerium oder – also, wenn wir das System Schule anfokussieren, ja, es hat uns niemand aus dem System Schule irgendwo mal einen Auftrag gegeben: Bitte helft uns doch mal!" (GD DF-Transfer, Z. 550–556)

Unterstellen wir für die weiteren Ausführungen, dass Einzelpersonen, Aus- und Weiterbildungsorganisationen (z. B. Universitäten, Hoch- oder Fachschulen) für pädagogisches Fachpersonal an Schulen oder deren Steuerungsinstanzen (z. B. Kultusministerien, Schulverwaltungen) den aufgeworfenen Qualifizierungsbedarf (an-)erkennen, das Angebot „Demokratiebildung" selbst hinreichend auf die Rahmenbedingungen von Lehreraus- und Weiterbildung zugeschnitten ist und in der Folge schulische Multiplikator*innen das extern unterbreitete Qualifizierungsangebot wahrnehmen. Im hier dargestellten Beispiel adressiert das Qualifizierungs-

angebot konkrete Multiplikator*innen (Individuen), die ihrerseits den Transferimpuls aufgreifen und adaptieren müssen, um ihn in ihre eigene Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen etc. einfließen zu lassen (siehe Abbildung 2: (2)). Damit kommen zwei weitere relevante Einflussfaktoren ins Spiel: Neben den Merkmalen der adressierten Institutionen bzw. Organisationen (z. B. Hochschulen) sind es zudem Merkmale des Umfelds und der Transferunterstützung, die auf den Erfolg von Transfer einwirken (vgl. Gräsel 2010, S. 10–12). Die am Qualifizierungsangebot „Demokratiebildung" teilnehmende Person muss das Angebot individuell für sinnvoll bzw. hilfreich erachten und die dargebotenen Transferimpulse aufgreifen, sich aneignen, bevor sie sie selbst weiternutzen und weitergeben kann. Dies betrifft beispielsweise die Erweiterung individueller Wissensbestände, die Veränderung individueller Einstellungen und Werthaltungen oder den Erwerb neuer bzw. die Veränderung bestehender Handlungsstrategien. Diese müssen im Weiteren in Übereinstimmung mit den Bedarfen und Erfordernissen der eigenen Tätigkeit in der jeweiligen Aus-/Weiterbildungseinrichtung gebracht werden. Dort müssen sie nicht zuletzt auf förderliche Rahmenbedingungen treffen, die es erlauben, das neu erworbene Wissen, die veränderten Handlungsstrategien und -ansätze in der eigenen Ausbildungspraxis aufzugreifen und an Dritte weiterzugeben. Beispielsweise müssen die Multiplikator*innen ihrerseits in Studien-, Weiterbildungs- und Prüfungsordnungen bzw. in Curricula fachliche Anknüpfungspunkte ermitteln bzw. ausweisen, die ihnen das Aufgreifen von „Demokratiebildung" ihrer Tätigkeit ermöglichen. Dies gelingt umso leichter, wenn in der Lehrerausbildenden Hochschule o. Ä. entsprechende Relevanzsetzungen (z. B. über Leitbilder oder Forschungsschwerpunkte) vorhanden sind sowie Zeitkontingente und curriculare Anknüpfungspunkte für Demokratiebildung ausgewiesen werden.

Vor diesem Hintergrund – das wird bereits aus der Darstellung ersichtlich – erfolgen sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene spezifische Aneignungs- und Adaptionsprozesse in Abgleich mit und Anpassung an die organisationalen Rahmenbedingungen und Erfordernisse.[9]

Um den Transfer von Expertise und Handlungsansätzen zu „Demokratiebildung" durch die Qualifizierung von Multiplikator*innen zu unterstützen, nutzt das Kompetenznetzwerk weitere transferorientierte Strategien: Über Publikationen, Handreichungen u. Ä. wird die spezifische Expertise zu Demokratiebildung dauerhaft und in aufbereiteter Form für Multiplikator*innen und die adressierte Fachpraxis zur Verfügung gestellt:

9 Auf der Ebene der durch die Multiplikator*innen aus- und weiterzubildenden Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen etc. wiederholen sich die Prozesse des Aufgreifens, Aneignens und Umsetzens des Transferimpulses zu Demokratiebildung, die bereits für die Multiplikator*innen beschrieben wurden. Darüber hinaus sind jene auf die lokalen Umsetzungsbedingungen verwiesen (siehe Abbildung 2: (3)).

„[A]lso Stichworte sind ähm Zurverfügungstellung von Arbeitsmaterialien […] also so Handreichungen. wir haben aber auch überlegt, ähm solche vielleicht, also bis hin zu Curriculas zu entwickeln. vielleicht Filme zu z-, Praxishinweise, digitale Handreichungen, ähm wir haben so eine Art Demokratiescan, also wo Einrichtungen prüfen können, wie demokratisch sind sie oder wie gut sind sie aufgestellt zum Beispiel in der Bearbeitung von ähm Diskriminierung." (GD DF-Transfer, Z. 126–134)

Gezielt wendet sich das Kompetenznetzwerk zudem an Curricula-Verantwortliche und relevante Gremien, organisiert Formate des Wissenschafts-Praxis-Austausches und platziert so seine Bedarfsformulierungen, Qualitätskriterien, Expertisen und Handlungsansätze zu Demokratiebildung, damit diese von den betreffenden Akteuren erkannt bzw. aufgenommen werden. Über die gezielte Kooperation mit Curricula-Verantwortlichen werden darüber hinaus auch spezifische Curricula zur Demokratiebildung entwickelt und können in ausgewählte Studien- oder Weiterbildungsmodule für (angehende) Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter*innen integriert werden. Mit diesen Strategien des Transfers bzw. der Transferunterstützung soll sichergestellt werden, dass Multiplikator*innen auf Rahmenbedingungen treffen, die es ihnen ermöglichen, ihr erworbenes Wissen und ihre gelernten Handlungsstrategien zu Demokratiebildung in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal zur Anwendung zu bringen.

3 Transfer als vermittelnder und kontingenter Aneignungs- und Adaptionsprozess

Voranstehend wurde eine, in der außerschulischen Bildungsarbeit weit verbreitete Transfer- bzw. Diffusionsstrategie vorgestellt: die Qualifizierung von Multiplikator*innen. Im konkreten Beispiel richtet sich das Qualifizierungsangebot zu Demokratiebildung an Personen, die an Universitäten und Hochschulen in der Aus- oder Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen u.Ä. tätig sind. Auf diesem Weg sollen das zu transferierende Wissen und Handlungsansätze ihren Weg in die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen für das entsprechende schulische Personal (und darüber: Eingang in die schulische Praxis) finden. In der Gesamtbetrachtung der vorgestellten Transferstrategie wird deutlich, dass der primäre Transferimpuls (das Qualifizierungsangebot Demokratiebildung) über mehrere Ebenen hinweg aufgegriffen und vermittelt werden muss, wenn es über die Multiplikator*innen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen und anderem, pädagogischen Fachpersonal an Schule ankommen soll. Dabei ist jedes Aufgreifen des Transferimpulses als ein Aneignungs- und Adaptionsprozess auf der Ebene des Individuums und der Ebene der Organisation (hier: der Hochschule u. Ä.) zu betrachten. Dies bringt zugleich eine Transformation des Transferimpulses mit sich, da dieser nicht einfach übernom-

men werden kann, sondern notwendigerweise Variationen durchlaufen muss, die eine Passung zu den individuellen bzw. organisationalen Kontextbedingungen vor Ort ermöglichen (vgl. Rammert 2010, S. 12 ff.). Mit Blick auf das zu qualifizierende Individuum (Multiplikator*in) können diese Aneignungs- und Adaptionsprozesse als individuelle Lernprozesse beschrieben werden, die immer auch kontingent sind. In ihrem praktischen Vollzug beinhalten jene zudem das Moment der Vermittlung zwischen Gelerntem und organisationalen Rahmenbedingungen, das heißt jener organisationalen Wirklichkeit, auf die die Multiplikator*innen treffen, wenn sie das Gelernte in ihre eigene Praxis der Aus- oder Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen u.Ä. einbringen. Aus einer praxeologischen Perspektive zeigen sich in deren Folge veränderte Praktiken und Routinen aufseiten der Multiplikator*innen. Deren Generalisierung bzw. Verfestigung in Form von Regeln (Praktiken) oder „rekurrenten Strukturen" (Rammert 2010, S. 14) in den Organisationen der Lehrerausbildung bzw. in Studiengängen der Sozialen Arbeit und anderen mehr wiederum kann aus einer bildungstheoretisch inspirierten Perspektive als „Organisationslernen im Umgang der Organisation mit sich selbst und ihrem Kontext auf den […] Ebenen des operativen Anpassungslernens, des strategischen Erschließungslernens und des normativen Identitätslernens" (Göhlich et al. 2019, S. 120) beschrieben werden.

Um Effekte oder Wirkungen im Sinne von Transfer untersuchen zu können, bedarf es hierfür der Betrachtung der entsprechenden Aneignungs- und Adaptionsprozesse auf individueller und organisationaler Ebene sowie des Prozesses ihrer wechselseitigen Vermittlung und des Abgleiches, insbesondere mit den organisationalen Rahmenbedingungen. Im hier vorgestellten Fall bedeutet dies, dass erstens individuelle Lernprozesse im Zuge bzw. Nachgang der Multiplikator*innenqualifizierung zu betrachten sind. Diese können Aufschluss darüber geben, inwiefern Multiplikator*innen individuelle Wissens- oder Könnenszuwächse bzw. veränderte Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsstrategien zu Demokratiebildung im Zusammenhang mit der Teilnahme am Qualifizierungsangebot erworben haben. Daneben können die Einschätzung der Qualität des Qualifizierungsangebotes und die Erfassung von Absichten zur Weiternutzung des erworbenen Wissens und Könnens herangezogen werden, um die Rahmenbedingungen für einen potenziellen Transfer zu eruieren (vgl. Kirckpatrick/Kirckpatrick 2006). Zweitens können mittel- bis langfristige Effekte der Qualifizierungsmaßnahme untersucht werden, indem beispielsweise die konkrete Weiternutzung der Veranstaltungsinhalte durch die Multiplikator*innen in anderen Kontexten betrachtet wird, etwa die Übertragung von Handlungskonzepten in die eigene Arbeit oder das Nutzen von entstandenen Kontakten für den weiteren fachlichen Austausch. Solche Effekte sind, wie bereits dargestellt, von den organisationalen Rahmenbedingungen, auf die die Multiplikator*innen treffen, beeinflusst. Daher gilt es, diese ebenfalls zu beleuchten. Beispielsweise kann die Übertragung von (neuen) Handlungskonzepten in die eigene Tätigkeit der Multiplikator*innen, das heißt in ihre Arbeit in der

Ausbildung von Lehrpersonen, zunächst weiterhin als ein individueller Adaptionsprozess untersucht werden, der sich in veränderten Praktiken und Routinen und deren Vermittlung mit organisationalen Rahmenbedingungen ausdrückt. Daran anschließend können organisationale Lernprozesse in den Blick genommen werden, die aus praxeologischer Perspektive als Transformationen von kollektiven bzw. organisationalen Praktiken und Routinen untersucht werden können. Dabei steht im Fokus, inwieweit es gelingt, individuelle Wissensbestände und Handlungsroutinen ausgehend von den veränderten Herangehensweisen der Multiplikator*innen in kollektive bzw. organisationale Wissensbestände und Handlungsroutinen zu überführen. Was hier aus organisationspädagogischer Perspektive als organisationales Lernen gefasst wird, kann ausgehend von dem initialen Transferimpuls als Transferprozess (über individuelle und organisationale Lern- und Transformationsprozesse) bezeichnet werden, an dessen (vorläufigen) Ende Transfereffekte oder -wirkungen im Sinne einer Transformation organisationaler Wissensbestände, Praktiken und Routinen sichtbar werden. Transfer entsteht dabei im Zuge „gesellschaftlich eingebetteter, vernetzter und schrittweiser Transformationsprozesse, in deren Rahmen der kreative Impuls der Entstehungsphase über kooperative Formen der Abstimmung mit konkurrierenden Ansprüchen und Handlungsrestriktionen zu neuen Praktiken stabilisiert werden konnte, um in kollektiven Prozessen des (Um-)Lernens zu münden“ (Kropp 2013, S. 100). Der enorme Einfluss von kontingenten Aneignungs- und Adaptionsprozessen auf individueller und organisationaler Ebene sowie deren Vermittlung mit organisationalen Rahmenbedingungen sind vonseiten der Impulsgeber (des Kompetenznetzwerks Demokratieförderung) kaum beeinflussbar. Dies ist wiederum für die Konzeption des Qualifizierungsangebotes an Multiplikator*innen zu berücksichtigen.

Literatur

Balzer, Lars/Beywl, Wolfgang (2018): evaluiert. Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. 2. Auflage. Bern: hep.

Bieber, Götz/Horstkemper, Marianne/Krüger-Potratz, Marianne (2016): Editorial zum Schwerpunktthema: Querschnittsaufgaben von Schule. In: DDS – Die Deutsche Schule 108 (3), S. 221–225.

BMFSFJ (2020): Grundsätze der Förderung im Handlungsbereich Bund im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Stand: 10.02.2020. Berlin.

Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussionen. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 369–384.

Dössegger, Alain/Weibel, David/Frei, Klaus M./Wissmath, Bartholomäus/Hense, Jan (2017): Entwicklung eines Wirkmodells für die Evaluation des Programms Jugend und Sport. In: Zeitschrift für Evaluation 16 (1), S. 97–102.

Giel, Susanne (2013): Theoriebasierte Evaluation. Konzepte und methodische Umsetzungen. Münster: Waxmann.

Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria/Engel, Nicolas (2018): Theoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–125.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (1), S. 7–20.

Haubrich, Karin (2009): Sozialpolitische Innovation ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Heinze, Franziska/Hemmann, Max/Langer, Sarah/Reiter, Stefanie/Sammet, Kornelia (2022 i. E.): Nachhaltigkeit der Förderungen auf Bundesebene. Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich Bund im Bundesprogramm „Demokratie leben!" in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale): DJI.

Heinze, Franziska/Hemmann, Max/Langer, Sarah/Sammet, Kornelia/Schroeter, Ellen (2021a): Handlungskoordination im Themenfeld – Ausgangsbedingungen und Herausforderungen. Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich Bund im Bundesprogramm „Demokratie leben!" in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale): DJI.

Heinze, Franziska/König, Frank/Reiter, Stefanie/Schroeter, Ellen (2021b): Wirkmodelle praxisnah erarbeiten und für Wirkungsuntersuchungen in komplexen Mehrebenenprogrammen nutzen. In: Milbradt, Björn/Greuel, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (Hrsg.): Evaluation von Programmen und Projekten der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Gegenstand, Entwicklungen und Herausforderungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 198–221.

Heinze, Franziska/Sammet, Kornelia/Schroeter, Ellen (2022): „Sie hat in den Chat geschrieben, sie hört uns nicht". Methodische und methodologische Überlegungen zu Videokonferenz-basierten Gruppendiskussionen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 23 (1), S. 86–101.

Hense, Jan/Taut, Sandy (2021): Wie Wirkungsmodelle zur Wirkung kommen. Nutzungsvarianten und Kosten ihrer Verwendung in der Evaluationspraxis. In: Zeitschrift für Evaluation 20 (2), S. 267–292.

Howaldt, Jürgen/Kopp, Ralf/Schwarz, Michael (2021): Diffusion von Innovation. In: Blättel-Mink, Birgit/Schulz-Schaeffer, Ingo/Windeler, Arnold (Hrsg.): Handbuch Innovationsforschung. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–119.

Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick, James D. (2006): Evaluating training programs. The four levels. 3. Auflage. San Francisco, CA: Berett-Koehler-Publishers.

Klemm, Uli (2008): Demokratie-Lernen – Grenzen und Hindernisse. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik 31 (3), S. 16–20.

Kropp, Cordula (2013): Nachhaltige Innovationen – eine Frage der Diffusion? In: Rückert- John, Jana (Hrsg.): Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels. Wiesbaden: Springer, S. 87–102.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.

Rammert, Werner (2010): Die Innovationen der Gesellschaft. Technical University Technology Studies, Working Papers TUTS-WP-2-2010. www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS-WP-2-2010.pdf (28.09.2021).

Seitter, Wolfgang (2020): Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 315–328.

Then, Volker (2017): Innovative Weiterentwicklung in den Netzwerkstrukturen der Wohlfahrtsverbände. Chancen für soziale Innovationen und deren Verbreitung. In: Nowoczyn, Tobias (Hrsg.): Die Wohlfahrtsverbände als föderale Organisationen. Das Leistungspotential durch Innovationen sichern. Wiesbaden: Springer, S. 39–55.

W. K. Kellogg Foundation (Hrsg.) (2004): Logic Model Development Guide. Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action. Battle Creek, Michigan: W. K. Kellogg Foundation.

Widmer, Thomas (2012): Wirkungsevaluation zu Maßnahmen der Demokratieförderung. In: Strobl, Rainer/Lobermeier, Olaf/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden: Springer, S. 41–68.

III Bedeutungen

Theorie-Praxis-Transfer als Einbahnstraße im Studium?

Potenziale und Grenzen wechselseitiger Transfererfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Studium für die Entwicklung pädagogischer Professionalität

Murielle Monique Orsina Paganetti

Zu Beginn eines erziehungswissenschaftlichen Studiums eint viele Studierende die Hoffnung, an der Universität konkrete Handlungskonzepte für die pädagogische Praxis zu erlernen (vgl. Egloff 2011, S. 211). Sie erwarten damit im Sinne des „Verwertbarkeitsdenkens" (Luxem 2000, S. 196) eine Ausbildung für die Praxis und werden im Verlauf des Studiums durch die Absolvierung zahlreicher theoretischer Seminare und Vorlesungen, deren praktische Bezugspunkte zunächst verborgen bleiben, zunehmend desillusioniert (vgl. ebd.; Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001, S. 198). Verbunden mit Forderungen nach einem ausgeprägteren Praxisbezug im universitären Studium ist diese Desillusionierung dabei nicht nur Zeugnis eines fälschlichen Verständnisses des erziehungswissenschaftlichen Studiums als einer Ausbildung „auf ein eingrenzbares Berufsfeld" (Speck et al. 2012, S. 287), sondern spiegelt zugleich ein eindimensionales Verständnis von Transfer wider (vgl. Luxem 2000, S. 196). Transfer wird hier als ein einseitiges, zugunsten pädagogischer Praxis stattfindendes Geschehen begriffen, das nicht selten auch als mehr oder weniger singuläre Grenzerfahrung im Übergang vom Studium ins Berufsleben verortet wird. Lässt sich Vermitteltes nicht unmittelbar in die Praxis übertragen, stellt sich in diesem Zusammenhang schnell ein gewisser Theorieverdruss ein, verbunden mit dem, weit über studentische Kreise hinaus, verbreiteten Vorwurf, die Erziehungswissenschaft „lasse Theorie und Praxis unverbunden nebeneinanderstehen" (Gross/Stadler-Altmann 2019, S. 10). Diese Auffassung hat nicht selten zur Folge, dass der primäre Sinn des Studiums im Erwerb einer Qualifikation gesehen wird, die die Aufnahme einer praktischen pädagogischen Tätigkeit im Sinne der Berufstätigkeit legitimiert (vgl. König 2021, S. 183).

Dass theoretisches Wissen jedoch zahlreiche Interpretations- und Deutungsangebote für die pädagogische Praxis liefert und es zudem erlaubt, das eigene Handeln in der Praxis zu begründen und gleichzeitig zu reflektieren und somit praktisches professionelles Handeln erst ermöglicht, wird dabei nicht selten verkannt (vgl. Helsper 2021, S. 135 f.; Klika/Schubert 2013, S. 14). Obgleich ein

„Eins-zu-Eins-Transfer aus dem universitären Studium in die professionelle Praxis" (Helsper 2021, S. 141) aufgrund des, der Erziehungswissenschaft innewohnenden, Technologiedefizits und der damit einhergehenden Ungewissheit nicht gewährleistet werden kann, stellt das im Studium erlernte Theoriewissen dennoch einen unerlässlichen Baustein zur Entwicklung pädagogischer Professionalität dar, die jedoch ihrerseits nicht ohne den Erwerb professionellen Könnens in der Praxis gedacht werden kann (vgl. ebd.). Es bedarf somit einer doppelten Professionalisierung Studierender in den unterschiedlichen Räumen von Universität und Handlungspraxis sowie eines diese beiden Professionalisierungsstränge bereits während des Studiums zusammenführenden stetigen, wechselseitigen Transfers (vgl. Helsper 2021, S. 140 f.). Wechselseitige Transfererfahrungen ermöglichen es Studierenden hierbei nicht nur den „universitäre[n] Wissensaufbau mit […] Praxiserfahrungen" (Stadler-Altmann 2018, S. 228) zu verbinden, sondern auch eben jene „an universitäre Lehre" (ebd.) zurückzubinden und somit Erlerntes und Erfahrenes in einem gemeinsamen Profil zu integrieren.

Welche Potenziale – aber auch Grenzen – Transfererfahrungen in diesem Zusammenhang konkret für die Entwicklung pädagogischer Professionalität im Studium aufweisen, soll dabei zentraler Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags sein. Nach ersten Erläuterungen zur Bedeutsamkeit des Begriffs der pädagogischen Professionalität innerhalb des Studiums sowie damit einhergehenden, notwendigen Wissens- und Könnensformen, wird hierzu zunächst das dem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von Transfer dargestellt. Eine sich daran anschließende Analyse, fokussiert auf Praxiserfahrungen Studierender, Lehrveranstaltungen mit Praxisbezug sowie die persönliche Lebenswelt der Studierenden, untersucht beispielhaft die sich aus diesen Bereichen ergebenden wechselseitigen Transfererfahrungen und damit verbundene Professionalisierungspotenziale. Der Beitrag schließt mit einer hypothesengeleiteten Erörterung der Grenzen dieser Erfahrungen für die Entwicklung pädagogischer Professionalität im Studium.

1 Pädagogische Professionalität und Transfer im Horizont des Studiums

Obgleich pädagogische Professionalität, wie bereits eingangs erläutert, stets an das Vorhandensein eines pädagogischen Wissens gebunden ist, fokussiert der Begriff vor allem „eine dezidiert handlungstheoretische, auf die konkrete Situation bezogene Betrachtungsweise" (Nittel 2011, S. 48) und verweist mit seiner Verwendung auf „die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung" (ebd.). Pädagogische Professionalität zeichnet sich demnach nicht ausschließlich dadurch aus, dass Pädagog:innen über entsprechende für professionelles Handeln notwendige Wissensformen verfügen, sondern ebenso über das Vermögen, diese in konkreten Handlungssituationen sozial interaktiv anzuwen-

den (vgl. Helsper 2021, S. 56; Klika/Schubert 2013, S. 14). Dabei kann Professionalität nicht als ein, am Ende eines Professionalisierungsprozesses stehendes Resultat angesehen werden, sondern muss als flüchtiger auf die jeweilige Problematik bezogener Zustand stets neu hergestellt werden (vgl. Nittel 2011, S. 48). Aus dieser Notwendigkeit heraus sowie aus dem Verständnis professionellen Handelns als einer Dienstleistung, die sich auf fallspezifische Problemstellungen bezieht und somit in ihrer Ausführung nicht auf „technokratische[] Lösungen im Sinne von Handlungsanleitungen" (Meyer 2020, S. 550) zurückgreifen kann, bedürfen Pädagog:innen einer spezifischen Wissenskombination aus akademischem Theoriewissen, praktischem Handlungswissen und einem sich daraus konstituierenden „Problemlösungs- und Deutungswissen" (Meyer 2020, S. 550), um situativ angemessen agieren zu können (vgl. ebd.; Helsper 2021, S. 136).

Zentrale Voraussetzung für die Ermöglichung pädagogischer Professionalität sind somit vorangegangene Prozesse individueller Professionalisierung, die der Herausbildung eben jener Wissensbestände sowie damit korrespondierender Handlungspraxen und Haltungen dienen (vgl. Helsper 2021, S. 57). Im Zuge dieses Verständnisses von „*Professionalisierung als individuelle[m] Bildungsprozess*" (ebd.) auf dem Weg zur Herausbildung von Professionalität ist die Lebensphase des Studiums von elementarer Bedeutung (vgl. ebd., S. 135 f.; Klika/Schubert 2013, S. 14). Neben der Aneignung eines wissenschaftlichen Theoriewissens ist es Studierenden in diesem Rahmen anhand vielfältiger Praxisbezüge gleichzeitig möglich, die „Kunstfertigkeit […] [einzuüben,] eben dieses Wissen situativ angemessen zu nutzen" (Klika/Schubert 2013, S. 14). Die Beschäftigung mit wissenschaftlichem Wissen ist dabei insofern unabdingbar für die Entwicklung pädagogischer Professionalität als dass es Studierenden einerseits, in Form von Begriffen, Konzepten und Theorien, Ansätze zur Erklärung und Interpretation der pädagogischen Praxis bietet und andererseits „fundiertes Begründungswissen" (Helsper 2021, S. 135) für das eigene professionelle Handeln bereitstellt (vgl. ebd.; Klika/Schubert 2013, S. 14). Über dieses „bereichsspezifische Wissenschaftswissen" (Helsper 2021, S. 136) hinaus ermöglicht der Erwerb von Reflexionswissen im Sinne der „Herausbildung einer forschenden-reflexiven […] Haltung während des Studiums" (ebd.) pädagogische Praxis, das darin eingebundene eigene Handeln sowie den Einfluss der eigenen Biographie auf diese Aspekte zum Gegenstand professioneller Reflexion zu machen (vgl. Egloff 2011, S. 211; Helsper 2021, S. 136). Da wissenschaftliches Wissen jedoch über keine klaren Handlungsanweisungen verfügt und somit aufgrund seiner Beschaffenheit sowie der Unsicherheit, inwieweit ihm jeweils konkrete Fälle subsumiert werden können, nicht ohne Weiteres auf Situationen pädagogischer Praxis anzuwenden ist, unterliegt professionelles Handeln hinsichtlich seiner Ausführung zunächst einer bestimmten Ungewissheit (vgl. Helsper 2021, S. 136; Kurtz 2014, S. 208 f.). Verstärkt wird diese Ungewissheit durch die, der pädagogischen Arbeit mit Klient:innen innewohnende, mangelnde Kausalität von Ursache und Wir-

kung pädagogischer Interventionen und somit der Unmöglichkeit vorauszusagen, ob und inwiefern diese ihren antizipierten Zweck erfüllen (vgl. Kurtz 2014, S. 208; Liesner/Wimmer 2005, S. 27).

Zur Reduktion von Ungewissheit und damit zur Ausbildung der Fähigkeit, das hier beschriebene theoretische Wissen in konkreten Situationen pädagogischer Praxis zur Anwendung bringen zu können, bedarf es somit des Erwerbs weiterer Wissensbestände in Form von praktischem Handlungswissen. Die Herausbildung dieses Handlungswissens bzw. des „praktisch-professionellen Könnens" (Helsper 2021, S. 141) sowie der Erwerb eines damit einhergehenden „*Fall- und Diagnosewissens*" (ebd., S. 136) kann sich dabei ausschließlich in praktischen Bezügen vollziehen (vgl. ebd., S. 141). Für Studierende bedeutet dies die Notwendigkeit einer „*doppelten Professionalisierung*" (ebd., S. 140), die sich einerseits im universitären Rahmen und andererseits im Zuge von, die Studienphase begleitenden, Praxiserfahrungen ereignet (vgl. ebd., S. 140 f.). Essenziell für die Herausbildung pädagogischer Professionalität ist dabei, diese beiden Professionalisierungsräume keiner unverbundenen, die Auffassung einer Dualität von Theorie und Praxis forcierenden, Koexistenz zu überlassen, sondern beides bereits während des Studiums im Rahmen gelingender Transfererfahrungen zusammenzuführen. Transfer kann vor diesem Hintergrund weder als bloße Übertragung des im Studium Erlernten in die Praxis einer pädagogischen Berufstätigkeit noch als einseitig zugunsten dieser stattfindendes Geschehen interpretiert werden. Vielmehr muss es aufgrund der Beschaffenheit des wissenschaftlichen Theoriewissens sowie der Differenz eben diesem zu einem praktischen Handlungswissen als zwischen den verschiedenen Wissensformen aus Theorie und Praxis wechselseitig vermittelndes und in der Konsequenz Professionalität konstituierendes Element verstanden werden. Durch „Relationierung und Vermittlung […] [dieser beiden] unterschiedlichen Wissenstypen" (Helsper 2021, S. 136) bringen Transferprozesse somit in Form eines reflexiven Deutungswissens eine neue „Wissensform an der Nahtstelle von Wissenschaft und Praxis" (Gensicke 2006, S. 53) hervor. Dieses Wissen ermöglicht es dabei, durch die Förderung der „Fähigkeit, allgemeines Wissen mit einem je besonderen Fall vermitteln zu können" (Klika/Schubert 2013, S. 14) und diese Vermittlung entsprechend zu reflektieren, gleichsam im Sinne pädagogischer Professionalität auf Basis verschiedener Wissensbestände situationsangemessen zu agieren sowie der Erziehungswissenschaft immanente Unsicherheiten professionellen Handelns durch die Begrenzung möglicher „Interpretationsspielräume" (Liesner/Wimmer 2005, S. 39) zu reduzieren.

Für die Herausbildung von pädagogischer Professionalität kommt zwischen Theorie und Praxis wechselseitig vermittelnden Transfererfahrungen während des Studiums somit eine unverzichtbare Schlüsselrolle zu. Worin dabei konkrete Professionalisierungspotenziale dieser Erfahrungen begründet sind, wird im Folgenden argumentativ betrachtet.

2 Professionalisierungspotenziale studiumsbegleitender Transfererfahrungen

Wie bereits festgestellt ist der Begriff der pädagogischen Professionalität eng mit dem des Transfers und den damit in Verbindung stehenden spezifischen Erfahrungen gekoppelt. Um nun einen dezidierten Blick auf die, diesen Transfererfahrungen innewohnenden, Professionalisierungspotenziale im Studium zu werfen, muss zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff des Studiums in diesem Beitrag zu verstehen ist. Studium in einem engeren Sinne bezeichnet dabei zunächst die Absolvierung einer akademischen Ausbildungsphase an einer Hochschule oder Universität mit dem Ziel des Erwerbs wissenschaftlichen Fachwissens sowie entsprechender Methodenkenntnisse. Die größtenteils theoretische Ausbildung wird dabei durch unterschiedlich gelagerte Praxisphasen unterstützt. Da Studierende aber auch außerhalb des universitären Rahmens beispielsweise während Tätigkeiten in Nebenjob, Ehrenamt oder Auslandsaufenthalten vielfältige Erfahrungen sammeln, die in Wechselwirkung mit im Studium Erlerntem stehen, scheint an dieser Stelle insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung dieser Transfererfahrungen für die Entwicklung pädagogischer Professionalität ein ganzheitliches Verständnis des Studiums als Lebensphase sinnvoll. Ausgehend von diesem Verständnis werden in der folgenden Analyse formell-strukturierte sowie informelle, und damit vordergründig nicht mit konkreten Lernzielen verbundene, Erfahrungen gleichermaßen betrachtet. Beginnend mit Transfererfahrungen im Zusammenhang von praxisbezogenen Lehrveranstaltungen, über Praxiserfahrungen bis hin zu Aspekten der persönlichen Lebenswelt Studierender werden diese hierbei einer literatur- sowie erfahrungsbasierten, und damit durch die persönliche, studentische Perspektive der Verfasserin ergänzten, Analyse unterzogen.

Mit Blick auf Lehrveranstaltungen im Studium ist zunächst festzustellen, dass in nahezu jeder Veranstaltung Praxisbezüge und damit auch Transfererfahrungen in Form von Rückschlüssen und Implikationen für praktisches Handeln, dem Bezug auf praktische Beispiele zur Veranschaulichung des theoretisch Erlernten oder der kritischen Betrachtung pädagogischer Praxis prinzipiell möglich sind. Im Folgenden werden exemplarisch die Lehrformate Workshop, Tutorium und Exkursion betrachtet, da diese in ihrer Konzeption bereits praktische Bezüge explizit mitdenken und somit tendenziell größere Chancen für Transfererfahrungen bieten.

Im Rahmen von Workshops, Werkstätten oder Laboren setzen sich Studierende theoretisch fundiert eigenständig mit praxisrelevanten Themen und Problemstellungen auseinander. Transfererfahrungen generierende Momente bestehen hierbei vor allem in der Anwendung und Vermittlung des erlernten Theoriewissens anhand konkreter Praxisbezüge sowie der Rückbindung der praktischen Arbeit an theoretische Grundlagen in Form von Diskussionen und refle-

xiven Besprechungen. So lernen Studierende beispielsweise im Rahmen eines Workshops zu sozialpädagogischer Fallarbeit zunächst theoretisch verschiedene Instrumente zur Diagnostik kennen, um diese dann nach Einübung eigenständig an einem Praxisfall zur Anwendung bringen zu können. Die Wechselseitigkeit dieser Transfererfahrung wird dabei besonders in der Diskussion von Zwischenergebnissen im Workshopkontext und sich daraus ergebenden Möglichkeitsräumen angepasster Vorgehensweisen in praktischen Umsetzungen deutlich. Potenziale dieser Transfererfahrungen für individuelle Professionalisierungsprozesse zeigen sich somit vor allem darin, dass Studierende die Möglichkeit haben zu erlernen, ihr Theoriewissen mit einer jeweils konkreten praktischen Frage- oder Problemstellung zu vermitteln sowie praktisches Handlungswissen in Form eines spezifischen Fall- und Diagnosewissens zu erwerben. Darüber hinaus kann eine Einübung der für professionelles Handeln unabdingbaren Fähigkeit zur Begründung und Reflexion der persönlichen Vorgehensweise erfolgen.

Hinsichtlich der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit bieten auch Tutorien wertvolle Professionalisierungspotenziale. Bei Tutorien handelt es sich um lehr- oder studiumsbegleitende „Angebote von Studierenden für Studierende" (Hempel/Wiemer 2021, S. 61), die als Form studentischen Peer Learnings zwischen der Perspektive der Studierenden und Lehrenden sowie der Fachdisziplin selbst vermitteln (vgl. ebd.) und dabei vielfältige Gelegenheiten für Transfererfahrungen bieten. Im Rahmen von Fachtutorien kann somit beispielsweise in Vorlesungen erlerntes Wissen durch Rückgriff auf praktische Erfahrungen der Gruppenmitglieder kontextualisiert, diskutiert und reflektiert werden (vgl. Kühner 2011, S. 148). Diese transferartige Vermittlung zwischen theoretischem und praktischem Wissen trägt in ihrer Wechselseitigkeit einerseits zu einem vertieften Theorieverständnis bei und bereitet andererseits hierauf basierendes, reflektiertes praktisches Handeln vor. Gleichzeitig können Studierende durch den Austausch über unterschiedliche Theorieverständnisse aber auch durch einen allgemeineren Austausch von Erfahrungen und Ansichten in nicht fachbezogenen Tutorien neue Impulse erhalten, die eigene Wahrnehmung und Handlungsweise zu reflektieren (vgl. ebd., S. 147). Neben diesem für professionelles Handeln unabdingbarem Reflexionswissen, fördert der studentische Austausch ebenfalls „die Fähigkeit, die eigene professionelle Perspektive gegenüber anderen […] zur Geltung zu bringen" (Klika/Schubert 2013, S. 15) und zu vertreten. Implizit kann dabei durch Interaktion in Tutorien praktisches Handlungswissen für spätere kollegiale aber auch interdisziplinäre Aushandlungsprozesse erworben werden. Die Leitung eines ebensolchen Tutoriums bietet Studierenden darüber hinaus zusätzliches Professionalisierungspotenzial, indem sie aufbauend auf bereits im Studium erlerntem Wissen, ihr praktisches Können hinsichtlich des Erwerbs didaktischer Fähigkeiten weiterentwickeln können (vgl. Reef 2011, S. 155). Neben den, sich aus dieser Leitungsfunktion sowie dem zwischen erlernter Theorie und persönlichen Erfahrungen vermittelnden Transferelement des studentischen Aus-

tauschs ergebenden, Potenzialen bieten Tutorien als Orte des selbstbestimmten Lernens (vgl. Kraatz 2021, S. 133) weitere Möglichkeiten der individuellen Professionalisierung. Besonders die Studieneingangsphase begleitende Formate stellen dabei zusätzlich zu Angeboten der „Orientierungshilfe" (ebd.) Raum für eine selbstbestimmte, interessengeleitete Auseinandersetzung mit praktischen Bezügen der Fachdisziplin bereit (vgl. ebd.). Beliebt ist in diesem Zusammenhang besonders die Durchführung von Exkursionen zur Erkundung verschiedener Berufsfelder pädagogischer Arbeit.

Exkursionen als spezifische Transfererfahrungen finden dabei im erziehungswissenschaftlichen Studium vornehmlich als „problemorientierte Überblicksexkursion[en]" (Stolz/Feiler 2018, S. 25) in Form eines Einrichtungsbesuchs statt, bei dem professionell pädagogisch Tätige ihre Arbeit vorstellen und dazu befragt werden können. Gastvorträge bilden hierzu das, sich in der Örtlichkeit der Hochschule ereignende, Äquivalent. Beide Transfererfahrungen sind mit einer entsprechenden theoretischen Vorbereitung und einer darauf basierenden Generierung von Fragen an die Referent:innen sowie einer Nachbereitung der gesammelten Eindrücke verbunden und bergen hierin ihre spezifischen Professionalisierungspotenziale. Für Studierende bietet sich hier einerseits die Möglichkeit, ihr Theoriewissen durch eine handlungsorientierte Perspektive zu ergänzen und somit zu einer Konsolidierung dieses, die Basis pädagogischer Professionalität bildenden, Wissensbestands beizutragen sowie andererseits komplementär benötigtes erstes praktisches Wissen zu erwerben und sich zu beidem reflexiv-kritisch in Relation zu setzen. Das erlernte Praxiswissen besteht dabei vor allem aus, der Schilderung des/der Referent:in entnommenen, Kenntnissen zu Arbeitsabläufen, Handlungsmethoden und Kooperationsnetzwerken des explorierten Berufsfeldes und kann im Rahmen vergleichbarer eigener praktischer Tätigkeiten zunächst als Referenzrahmen dienen. In der Vermittlung des theoretisch erarbeiteten Wissens mit der praktischen Erfahrung professionell pädagogisch Tätiger im Zuge der Nacharbeitung lernen Studierende, sich reflexiv zu Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Wissensformen ins Verhältnis zu setzen und können somit in einem „Kreuzblick" (Gensicke 2006, S. 53) zwischen den beiden Dimensionen pädagogischer Professionalität diesen Zustand markierendes Deutungswissens generieren. Während Transfererfahrungen in praxisbezogenen Lehrveranstaltungen Studierenden somit vor allem die Gelegenheit bieten, zu erlernen sich theoretisch-reflexiv zur Praxis ins Verhältnis zu setzen sowie erstes, exemplarisches Handlungswissen zu erwerben, stellen Praxiserfahrungen im Studium Potenziale zur Verfügung, diese Fähigkeiten systematisch zu vertiefen und in der Konsequenz pädagogisches Können zu ermöglichen.

Besonders hinsichtlich der Ausbildung von Reflexionsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität nimmt das Praktikum als „integraler Bestandteil der universitären Ausbildung" (Luxem 2000, S. 204) in der Funktion „das Lernen Studierender" (ebd.) in Bezug auf Beschreibung, Thematisierung

und Reflexion eigener Praxiserfahrungen zu ermöglichen, einen zentralen Stellenwert ein (vgl. ebd.). Angeleitet durch begleitende und bilanzierende Seminare sowie im Verfassen eines Praktikumsberichts als „vertieftes Aufarbeitungs- und Reflexionsinstrument" (Schulze-Krüdener 2001, S. 198) erlernen Studierende, zu eigenem und beobachtetem praktischen Handeln theoretisch fundiert in Relation zu treten, „getroffene Entscheidungen" (Egloff 2011, S. 211), deren „Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Einbindungen" (Helsper 2021, S. 136) zu reflektieren sowie ggf. alternative Handlungswege zu erarbeiten (vgl. Egloff 2011, S. 211). Darüber hinaus bietet die Transfererfahrung des Praktikums Gelegenheit zur Erprobung eigenen praktischen Handelns (vgl. ebd.). Im Sinne eines „Handeln[s] auf Probe unter Ernstbedingungen" (ebd., S. 214) kann hierbei in der Vermittlung zwischen theoretischem Wissen und praktischem Tun der Umgang mit Unsicherheiten pädagogischen Handelns trainiert sowie praktisches Handlungswissen erworben werden (vgl. Schulze-Krüdener 2001, S. 202). Der Erwerb dieses Wissens bleibt dabei jedoch insofern fragmentarisch, als dass es sich bei der Absolvierung von Praktika um einen stark begrenzten Zeitraum handelt, der aus universitärer Sicht vornehmlich als „Moratorium [zur Herausbildung] eine[r] reflexive[n] Haltung bei den Studierenden" (Egloff 2011, S. 214) verstanden wird.

Potenziale für den systematischen Ausbau praktischen Handlungswissens im Sinne individueller Professionalisierung liegen daher besonders in, auf studentischer Eigeninitiative basierenden, längeren Phasen praktischer Tätigkeit in Nebenjob und Ehrenamt begründet. Durch die Langfristigkeit der Praxisphasen, aber auch durch eine, das Wesen dieser Tätigkeiten bestimmende, mitunter hohe „Verantwortungsübernahme" (Sailmann/Görtler 2019, S. 53) in „berufsnahe[n] Strukturen" (ebd., S. 3) und einem damit einhergehenden „Praxis- und Entscheidungsdruck" (Helsper 2021, S. 141), ist es Studierenden möglich umfangreiches, praktisches Handlungswissen aufzubauen. Je nach Betätigungsfeld können sie somit Wissen im Umgang mit verschiedenen Zielgruppen sowie Kooperations- und Netzwerkpartner:innen, der Kommunikation mit Ämtern oder der Planung und Umsetzung von (Lehr-)Veranstaltungen erlangen und hierbei auf theoretisch erlerntes Wissen wie der Gestaltung professioneller Beziehungen, der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter oder dem Lernen Erwachsener zurückgreifen. Zusammen mit in diesem Kontext erworbenem Erfahrungswissen kann somit professionelles pädagogisches Können entstehen, das den Studierenden erlaubt, ihr Wissen situationssensibel anzuwenden (vgl. Helsper 2021, S. 137). Weiteres Professionalisierungspotenzial dieser Tätigkeiten besteht darüber hinaus in dem Erwerb eines, das praktische Handlungswissen ergänzenden, bereichsspezifischen Theoriewissens und einer damit verbundenen individuellen Erweiterung dieses Wissensbestands.

Obgleich studentische Nebentätigkeiten oder die Ausführung eines Ehrenamts somit besonders hinsichtlich der Herausbildung pädagogischen Könnens

essenzielle Professionalisierungspotenziale bereithalten, sind in diesem Zusammenhang auch andere Erfahrungen der persönlichen Lebenswelt Studierender von großer Bedeutung. Neben bereits thematisierten Austauschprozessen mit Kommiliton:innen oder professionell pädagogisch Tätigen bieten hier vor allem Auslandserfahrungen in Form von Reisen oder der Absolvierung eines Auslandssemesters vielfältige Chancen zur Entwicklung einer reflexiven professionellen Haltung. Das besondere Professionalisierungspotenzial dieser Erfahrungen liegt hierbei im Scheitern des Versuchs, das eigene kulturelle Interpretationsschema auf das der Gastkultur zu übertragen sowie dem damit verbundenen in Frage stellen etablierter „Verhaltensmuster, Wertorientierungen und Denkweisen" (Seebauer 2009, S. 35) seitens der Studierenden begründet. Die, durch Konfrontation mit anderen kulturellen Interpretationsfolien, zunächst hervorgerufene Irritation führt dabei zur Reflexion eigener, bestehender Denk- und Handlungsmuster vor dem Hintergrund des Grads der Beeinflussung durch die eigene Kultur (vgl. ebd., S. 37). Im Rahmen von Auslandserfahrungen werden Studierende somit in besonderer Weise aufgefordert, in eine professionell-reflexive Distanz zu den jeweiligen Gegebenheiten und ihrem darin eingebundenen Handeln zu treten und können dabei nicht nur ihre Reflexionsfähigkeit weiter auszubauen, sondern gleichzeitig interkulturelle Kompetenz im Sinne der Befähigung zum empathischen Verstehen der jeweiligen Kulturgebundenheit ihres Gegenübers erwerben (vgl. ebd.).

Zusammenfassend bieten Transfererfahrungen in der Lebensphase des Studiums somit, gleich ob formell universitär strukturiert oder informell im Kontext der persönlichen Lebenswelt Studierender verortet, besonders hinsichtlich des Erwerbs von Handlungs- und Erfahrungswissen, der Konsolidierung und Ergänzung theoretischer Wissensbestände sowie dem Etablieren einer reflexiven Haltung, vielfältige Chancen zur Entwicklung pädagogischer Professionalität. Als verbindendes Element ermöglichen sie es Studierenden, erlerntes Wissen mit praktisch pädagogischem Handeln zu relationieren und befähigen somit durch Integration beider Wissensbestände in einem gemeinsamen Profil zu einer situationssensiblen, reflexiv rückgebundenen Wissensanwendung. Ungeachtet der in diesem Kapitel erörterten Professionalisierungspotenziale und der damit einhergehenden elementaren Schlüsselfunktion von Transferprozessen für die individuelle Professionalisierung Studierender, sind diesen Erfahrungen im Studium jedoch ebenso Grenzen gesetzt, auf die abschließend eingegangen werden soll.

3 Grenzen transferbezogener Professionalisierungspotenziale im Studium

Ob und inwiefern Transfererfahrungen immanente Potenziale individueller Professionalisierung von Studierenden genutzt werden können, wird von mehreren Faktoren beeinflusst bzw. begrenzt. Transferbezogene Professionalisierungspro-

zesse sind dabei einerseits von der Güte und Dauer der jeweiligen Praxiserfahrung, andererseits von der studentischen Eigeninitiative und Reflexionsbereitschaft abhängig.

So können ungünstige Rahmenbedingungen, aber auch, sich unter anderem in schlechter Betreuung vor Ort ausdrückende, mangelnde Qualität erfahrener Praxis in einer „krisenhaften Erfahrung[]" (Reitemeier/Frey 2012, S. 36) Studierender münden (vgl. Helsper 2021, S. 141 f.). Anstatt die Herausbildung pädagogischer Professionalität zu fördern, verkörpern solche Transfererfahrungen folglich immense Belastungen für die, aufgrund fehlenden Erfahrungswissens unter gesteigerter Unsicherheit agierenden, Studierenden (vgl. ebd.; Reitemeier/Frey 2012, S. 36). Neben der Güte der jeweiligen Transfererfahrung stellt zudem die Dauer einen begrenzenden Faktor dar. Besonders verpflichtende Praxiserfahrungen im universitären Kontext und die damit verbundene reflexive Rückbindung an Erlerntes im Studium sind zeitlich stark limitiert und können somit hinsichtlich der Herausbildung von Professionalität lediglich erste Impulse bereitstellen. Auf Transfererfahrungen basierende Professionalisierungsprozesse vollziehen sich demnach vornehmlich in informellen Kontexten der persönlichen Lebenswelt Studierender und hängen dabei wesentlich von der Eigeninitiative und Motivation dieser ab, zusätzlich zum Studium einer Nebentätigkeit nachzugehen oder sich ehrenamtlich zu engagieren. Gleichzeitig drohen die in diesem Rahmen gesammelten Erfahrungen aufgrund der nicht vorhandenen universitären Begleitung zudem eher unreflektiert und somit zentrale Professionalisierungspotenziale ungenutzt zu bleiben. Das Ausschöpfen der sich bietenden Potenziale ist demnach hierbei in hohem Maß von der Fähigkeit und Bereitschaft Studierender, das eigene Handeln zu reflektieren sowie eigeninitiativ einen Austausch mit Kommiliton:innen zu installieren, begrenzt.

Die Herausbildung pädagogischer Professionalität im Rahmen von Transfererfahrungen ist somit stark von subjektiven Faktoren abhängig und „lässt sich daher nicht als linear additiver Fortschrittsprozess begreifen, sondern eher *als reflexiv-kontextbezogener, nicht vollständig kontrollierbarer Prozess, der in hohem Maße auf individueller und sozialer Selbstbeobachtung aufbaut*" (Kade/Seitter 2007, S. 304). Umso bedeutender ist es in diesem Zusammenhang, Studierende bereits während des Studiums einerseits für die Relevanz theoretischen Wissens zur Entwicklung pädagogischer Professionalität zu sensibilisieren und andererseits in der Ausbildung einer reflexiven Haltung zu unterstützen, um sie zu einem gewinnbringenden Umgang mit wechselseitigen, die Professionalisierungsräume von Studium und Handlungspraxis verbindenden, Transfererfahrungen zu befähigen.

Literatur

Egloff, Birte (2011): Praxisreflexion. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 5). Stuttgart: Kohlhammer, S. 211–219.

Gensicke, Dietmar (2006): Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen. Heidelberg: Carl-Auer.

Gross, Barbara/Stadler-Altmann, Ulrike (2019): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. In: Stadler-Altmann, Ulrike/Gross, Barbara (Hrsg.): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 9–13.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung (Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, Band 1). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Hempel, Michael/Wiemer, Stefanie (2021): Der Beitrag studentischen Peer Learnings für den Studienerfolg: Strategien für Perspektiven ab 2021. In: Kröpke, Heike/Heyner, Marko (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs IV. Spuren nachhaltiger Vernetzung (Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik, Band 6). Münster: WTM, S. 61–76.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007): Professionalität zwischen pädagogischem Wissen und Selbstbeobachtung. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen (Pädagogisches Wissen, Band 2). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 301–306.

Klika, Dorle/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

König, Hannes (2021): Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre (Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 34). Wiesbaden: Springer VS.

Kraatz, Carl E. (2021): Tutorien als Räume für selbstbestimmtes Lernen. In: Kröpke, Heike/Heyner, Marko (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs IV. Spuren nachhaltiger Vernetzung (Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik, Band 6). Münster: WTM, S. 133–145.

Kühner, Bärbel (2011): Bildungsprozesse begleiten. Ein Qualifizierungsseminar für Tutor/innen am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. In: Görts, Wim (Hrsg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen, Reihe 2). Bielefeld: UVW, S. 145–154.

Kurtz, Thomas (2014): Pädagogische Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206–220.

Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2005): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. 2. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 23–49.

Luxem, Thomas (2000): Praktikum und Habitus – Zur Funktion des Praktikums im erziehungswissenschaftlichen Studium. In: Homfeldt, Hans Günther/Schulze- Krüdener, Jörgen (Hrsg.): Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld. Eine Ortsbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Analysen und Bestandsaufnahmen von Praktikumsleitungen. Trier: Michael Weyand, S. 193–207.

Meyer, Rita (2020): Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 547–559.

Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik (57), S. 40–59.

Reef, Bernd (2011): Tutorien und Tutorenausbildung im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität Kassel. In: Görts, Wim (Hrsg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen, Reihe 2). Bielefeld: UVW, S. 155–178.

Reitemeier, Ulrich/Frey, Cornelia (2012): „Dass man erstmal sieht, wie arbeitet man wirklich". Das Praktikum in der Sozialen Arbeit in der Erfahrungsperspektive der AbsolventInnen. In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit 36 (1/2), S. 34–38.

Sailmann, Gerald/Görtler, Edmund (2019): Berufsnahes Lernen im Ehrenamt. Eine Umfragestudie zum Erwerb personenbezogener Kompetenzen im Sportverein (Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung, Band 6). Landau: Empirische Pädagogik.

Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans Günther (2001): Praktika: Pflicht oder Kür? – Perspektiven und Ziele der Hochschulausbildung zwischen Wissenschaft und Beruf. In: Der pädagogische Blick 9 (4), S. 196–206.

Seebauer, Renate (2009): Auslandssemester – Eine Chance zur Konfiguration bestehender Interpretationsmuster? (Interkulturelle Pädagogik, Band 6). Wien/Berlin: LIT.

Speck, Karsten/Wulf, Carmen/Viertel, Michael/Arnold, Doris/Ivanova-Chessex, Oxana (2012): Praxisbezüge im Studium durch „Forschendes Lernen" – Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung an der Universität Oldenburg. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Kohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 287–298.

Stadler-Altmann, Ulrike (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis- Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227–245.

Stolz, Christian/Feiler, Benjamin (2018): Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Praxisratgeber. Stuttgart: Eugen Ulmer.

Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung

Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lernprozessen berufserfahrener Studierender

Elise Glaß

1 Einleitung

Die Aufnahme eines Studiums bedeutet häufig nicht nur den Start in eine neue Lebensphase, sondern sie markiert auch den Beginn einer (weiteren) beruflichen Qualifizierungsphase. So wird etwa der Bachelor-Abschluss im Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) als erster berufsqualifizierender Abschluss und Regelabschluss eines Hochschulstudiums vorgestellt (vgl. KMK 2017). Hinsichtlich angestrebter Lernergebnisse sollen Bachelor-Absolvent*innen unter anderem „Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln" (ebd., S. 6) und mit Blick auf ihr professionelles Selbstverständnis „das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen" begründen können (ebd., S. 7). Transfer als „Wissensanwendung im Rahmen neuer, in der Lernsituation nicht vorgekommener Zusammenhänge" (Krause/Stark 2012, S. 320) wird hier weitgehend in eine Richtung – von der Theorie in die (zukünftige) Praxis – konzeptioniert.

Die Vorstellung, dass im Studium erlerntes theoretisches und methodisches Wissen, abgesehen von einem meist sehr kurzen Praktikum, berufsvorbereitend für eine wie auch immer geartete pädagogische praktische Tätigkeit sei, erscheint jedoch in zweierlei Hinsicht diskutierbar. Zum einen ist der fehlende Praxisbezug des Pädagogikstudiums[1] in zahlreichen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen hinlänglich diskutiert (vgl. u. a. Lüders 1987; Vogel 1999; Giesecke 2004) und dokumentiert (vgl. Schadt-Krämer 1992; Sturzenhecker 1993) worden. Zum anderen bleibt die berufliche pädagogische Erfahrung, die immer mehr Studierende

1 Im Folgenden werden der Einfachheit halber *Pädagogik* und das *Pädagogikstudium* als Überbegriffe genutzt, sie beziehen die Termini *Erziehungswissenschaft(en), Bildungswissenschaft* und entsprechende benannte Studiengänge explizit mit ein, wohlwissend, dass die Begriffe unterschiedliche Nuancen abbilden sollen (vgl. z. B. Horn 1999; 2016; Vogel 1999; zur Vielfalt aktueller Studiengangbezeichnungen vgl. Grunert 2012).

auch in grundständigen Studiengängen mitbringen, im Diskurs meist unterbelichtet. Denn an praktischer Erfahrung mangelt es den Studierenden nicht (mehr) unbedingt: Im Jahr 2016 waren 68 % der Studierenden erwerbstätig mit steigender Tendenz (Middendorff et al. 2017, S. 60), wobei jede zweite Person hierfür das Sammeln praktischer Erfahrungen als Motiv angab (vgl. ebd., S. 63). Auch im Adult Education Survey (AES) geraten Studiengänge als Weiterbildungsorte zunehmend in den Blick (vgl. BMBF 2021, S. 65 f.). Detailliertere Analysen zu fachlich affinen Berufserfahrungen von Pädagogikstudierenden bleiben ein Desiderat. In Anschluss an die Forschungsperspektiven der *sozialen Welt pädagogisch Tätiger* (vgl. Nittel 2011) und der *Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen* (vgl. Kade/Seitter 2007) kann jedoch von einem gewissen Anteil Studierender ausgegangen werden, die bereits über praktische pädagogische Erfahrungen verfügen und das Pädagogikstudium mit dem Ziel der weiteren Kompetenzentwicklung absolvieren – etwa der ausgebildete und in diesem Beruf tätige Erzieher, die ehrenamtliche Lesepatin in der Grundschule aber auch die zunehmend für betriebliche Trainings zuständige Softwaretechnikerin.

Gleichzeitig bleibt der Praxisbezug des Pädagogikstudiums im Sinne einer Verzahnung von Theorie und Praxis klärungsbedürftig. So stellt sich die Frage, welchen Beitrag ein pädagogisches Studium zur (weiteren) Professionalisierung von pädagogisch Tätigen leisten kann. Der vorliegende Beitrag kann in Ermangelung der noch ausstehenden Forschungsergebnisse keine Antworten, wohl aber mehrere theoretische Brillen bieten, die im Sinne eines „reflexive[n] Theoriegebrauch[s]“ (Moldaschl 2010) verschiedene Perspektiven auf diese Fragestellung eröffnen. Dabei wird auf zwei zentrale Bezugspunkte rekurriert: zum einen auf den Diskurs der (pädagogischen) Professionalisierung und damit verbundene curriculare Überlegungen und zum anderen auf (hochschul-)didaktische Ansätze, die Zielhorizonte und Lernformen der Hochschulbildung diskutieren. Beide Bezugspunkte werden anschließend in einer Synthese zusammengeführt und mit Blick auf mögliche Implikationen für Forschung und Lehre diskutiert.

2 (Pädagogische) Professionalität und Professionalisierung

In Anschluss an die differenztheoretische Erörterung der Begriffe von Profession, Professionalisierung und Professionalität, die eine Betrachtung von Professionalisierungsprozessen in diversen Tätigkeitsfeldern ermöglichen (vgl. Nittel 2000; 2011), kann zwischen der individuellen und der kollektiven Professionalisierung unterschieden werden (vgl. Nittel 2000). Während die individuelle Professionalisierung die „(berufs-)biographische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen als individuelle Voraussetzung für die Ermöglichung von Professionalität“ beschreibt (Helsper 2021, S. 55), thematisiert Professionalisierung aus „gesellschaftlich-institutioneller Perspektive“

die Institutionalisierung von beruflichen Bildungsprozessen und die Etablierung bzw. Sicherung von organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd., S. 57). Studiengänge können hierbei als Bindeglied bzw. Vermittler zwischen beiden Formen betrachtet werden: So kennzeichnet die Einführung eines Studiengangs mit verbindlichem Rahmencurriculum nicht nur einen wichtigen Schritt zur Professionalisierung eines Tätigkeitsfelds, sondern wirkt sich hinsichtlich (angestrebter) Lernergebnisse auch auf die individuelle Professionalisierung der Studierenden bzw. pädagogisch Tätigen aus.

Mögliche Professionalisierungspotenziale des Pädagogikstudiums wurden insbesondere durch die Differenzierung verschiedener Wissensformen zwischen Theorie und Praxis diskutiert.

Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) unterscheiden hier „zwischen praktischem Handlungswissen […] mit permanente[m] Entscheidungsdruck", „systematische[m] Wissenschaftswissen […], das einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt" und professionellem Wissen, das als ein eigenständiger Bereich dazwischen liegt (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 81). Auch nach Oevermann ist „professionalisiertes Handeln […] wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis" (Oevermann 1996, S. 80). Damit wird dezidiert auf die pädagogischen Handlungen inhärente Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft abgehoben, deren Bearbeitung angesichts „zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung und Rationalisierung die Entwürfe von Normalität" (ebd., S. 88) einer wissenschaftlich-kritischen Fundierung bedürfen.

Helsper (2021) differenzierte jüngst die wissenschaftlich vermittelten Aspekte pädagogischen Professionswissens auf Basis der Ausführungen von Oevermann (1996) aus. Pädagogisches Professionswissen wird spezifiziert als *wissenschaftlich basiertes Begründungswissen*, *kritisches Reflexionswissen* und *rekonstruktives, Sinn erschließendes Fall- und Diagnosewissen*, welches im Studium durch die „Herausbildung einer forschenden-reflexiven erkenntniskritischen Haltung" entwickelt werden soll (Helsper 2021, S. 136–137).

Bezieht man die wissenstheoretischen Zugänge zu (pädagogischer) Professionalisierung und den Transferbegriff aufeinander, so kann Transfer als wechselseitiger Lernprozess zwischen praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen gefasst werden, der die Grundlage für individuelle Professionalisierung bietet. Dabei weisen die dargestellten Ansätze zwei Leerstellen auf: erstens ist nicht immer klar, wie *wissenschaftliches Wissen* mit Blick auf die wissenschaftliche Ausbildung (Studium) genau zu fassen ist. Zweitens ist die Professionalisierung als Übergang von berufspraktischem Wissen in professionelles Wissen im Sinne eines *Lernprozesses* weitgehend unerforscht. Beide Aspekte werden nachfolgend aufgegriffen und genauer betrachtet.

3 Lehrinhalte, Wissensformen und Lernziele im (pädagogischen) Studium

Die Frage, was ein pädagogisches Studium inhaltlich kennzeichnet und damit etwa von Ausbildungen unterscheidet, legt einen Blick auf curriculare Vorgaben nahe. Hierbei kommt den Kerncurricula der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine zentrale Rolle zu. So wurde in der 1969 von DGfE verabschiedeten Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft das „Qualifikationsprofil des Diplom-Pädagogen als eines wissenschaftlich gebildeten und reflektierenden Praktikers […] etabliert" (Züchner 2012, S. 276). Für das Studium inhaltlich vorgesehen war die Einführung in fünf *Problembereiche* innerhalb derer zugleich die Einführung in hermeneutische und empirische *Methoden,* in die *pädagogische Theoriebildung* sowie in die Fragestellung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft erfolgen solle und bei denen die vier *Gesichtspunkte,* unter anderem Ziele und Inhalte, Personen, Prozesse und Bedingungen, berücksichtigt werden sollten (vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 139). Im Kerncurriculum 2004 (DGfE 2004) finden sich diese Schwerpunkte innerhalb der vier vorgeschlagenen Studieneinheiten ähnlich wieder, zudem werden als Ziele Kompetenzen wie zum Beispiel die Problematisierung von Voraussetzungen erziehungswissenschaftlichen Wissens, sowie planerische, organisatorische und pädagogisch-diagnostische Fähigkeiten festgehalten (vgl. ebd., S. 1).

Nimmt man von der rein disziplinär-curricularen Perspektive Abstand, können das zu erwerbende Wissen und die entwickelnden Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Kauder (2002) schlägt drei Ebenen vor und unterscheidet zwischen einer „sachlichen Ebene", die weitgehend die oben genannten zu erlernenden theoretische Inhalte abdeckt, einer „technischen Ebene", die grundsätzliche Fragen der Studien- und Lernorganisation betreffen (wie etwa Literaturbeschaffung, Prüfungsvorbereitungen) und einer „persönlichen Ebene" die die Bereitschaft zur Entwicklung einer „theoretische[n] Einstellung" beschreibt, um „Ausbildungsinhalte [als] Chance zu sehen, als Person zu lernen bzw. als Persönlichkeit zu reifen" (Kauder 2002, S. 109 f.).

Merkens (2002) nimmt eine Differenzierung der im pädagogischen Studium zu vermittelnden Wissensformen vor. Er unterscheidet zwischen „Fakten- bzw. Tatsachenwissen", „Reflexionswissen", „Wissen um die Gestaltung pädagogischer Arbeitsfelder", „Optimierungswissen in Bezug auf pädagogische Prozesse" und „Evaluationswissen", wobei die letzten vier „als Gemeinsamkeit eine hohe Affinität zur Forschung auf[weisen]" (ebd., S. 121). Demnach ließe sich das „Ziel, berufsqualifizierend in Richtung Professionalisierung zu studieren" demnach nur anhand von Projekten mit „begleitende[n] Veranstaltungen […], in denen Forschung nach diesen vier Typen getrennt verhandelt werden kann", erreichen (ebd., S. 126).

Verlässt man das enge Korsett eines erziehungswissenschaftlichen Curriculums, geraten grundsätzliche Fragen der disziplinären Verortung der Studieninhalte in den Blick. Hier kann die Unterscheidung von Barnett (1992) instruktiv sein, der unter explizitem Bezug zu Fragen der Professionalisierung zwischen Kern- und Kontextwissen unterscheidet (vgl. Barnett 1992, S. 187 f.). Kernwissen wird als professionelles Wissen im engeren Sinne gefasst und durch kontextuelles Wissen umrahmt und ergänzt. Barnett unterscheidet hier zwischen liberalen, eher geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Kontextdisziplinen und operativen, anwendungsbezogenen Kontextdisziplinen mit klarem Lernergebnis. Dabei verweist er ähnlich wie Kauder (2002) darauf, dass nicht alles hochschulisch vermittelte Wissen anwendungsbezogen sein müsse, da professionelle Praxis selbst ein heterogenes, komplexes Feld sei und professionelle Handlungen als „Verschmelzung von Körper und Geist, Denken und Handeln, […] Wissen und Tun" eine Bildungsform verdient, das „diese Komplexität und Verwobenheit widerspiegelt" (Barnett 1992, S. 189, Übersetzung E. G.).

Die hierin angeklungene Eigensinnigkeit bzw. Unverfügbarkeit wissenschaftlichen Wissens fordert einen Rückbezug auf die Zielhorizonte von Hochschulbildung.

4 Kritisches Denken und Handeln als Zielhorizonte von Hochschulbildung

Der Neuhumanistische Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt, der auf Vielseitigkeit und (beruflicher) Zweckfreiheit fußt (vgl. Humboldt 1851) und die allgemeine, zweckungebundene Bildung über die beruflichen (Aus-)Bildung stellte, hatte großen Einfluss auf die weitere Entwicklung der preußischen und später deutschen Hochschulen (Östling 2018) und prägt bis heute die Wahrnehmung von (Hochschul-)Bildung im deutschsprachigen Kontext (vgl. Huber 1983; Nida-Rümelin 2013). Dieses Gleichgewicht hat sich im Zuge der Bologna-Reform und der darin angelegten stärker auf Berufsbildung und Employability abstellenden Konzeptionierung von Hochschulbildung (vgl. Bologna Working Group 2005) noch einmal verschoben; nicht mehr nur das Verhältnis von Person, Wissenschaft und Gesellschaft (vgl. Huber 1983), sondern vor allem die Abwägung zwischen allgemeinem, zweckfreiem und beruflich-instrumentellem Wissen steht seither im Fokus.

Ein mit Blick auf die divergierenden Zielhorizonte anschlussfähiges, wenngleich nicht (explizit) auf den deutschen Neuhumanismus rekurrierendes Konzept legt Barnett (2015) vor, der die Entwicklung von Kritikalität als Hauptziel von Hochschulbildung skizziert und dabei Bezüge zum allgemeinen, verschiedene Lernformen differenzierenden Ansatz von Bateson (1981), sowie zur darauf aufbauenden strukturalen Bildungstheorie von Marotzki (1990) erkennen lässt.

In seinem „Curricuum for Critical Being" (Barnett 2015) differenziert er Kritikalität (englisch: *criticality*) anhand von zwei Achsen: erstens durch Ebenen, die von begrenzten operativen Fähigkeiten bis hin zu transformatorischer Kritik reichen, und zweitens durch ihre Reichweite, die aus den drei Bereichen des formalen Wissens, des Selbst und der Welt besteht (vgl. Barnett 2015, S. 65). Die Ebenen des kritischen Seins weisen darauf hin, dass Kritikalität in verschiedenen Formen mit einem unterschiedlichen Komplexitätsgrad auftritt, während die drei Bereiche das Thema oder den Kontext darstellen, auf die sich Kritikalität bezieht, die zugleich drei Formen von Kritikalität – die der kritischen Urteilsfähigkeit, der kritischen Selbstreflexion und der kritischen Handlung – bedingen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1 Ebenen, Bereiche und Formen Kritischen Seins

	Bereiche		
Kritikalitätsebenen	Wissen	Selbst	Welt
4. Transformative Kritik	Wissenskritik	Rekonstruktion des Selbst	Kritik als Handlung (kollektive Rekonstruktion der Welt)
3. Neugestaltung von Traditionen	Kritisches Denken (wandelbare Denktraditionen)	Entwicklung des Selbst innerhalb der Traditionen	Gegenseitiges Verständnis und Entwicklung von Traditionen
2. Reflexivität	Kritisches Denken (Reflexion über das eigene Verständnis)	Selbstreflexion (Reflexion über die eigenen Projekte)	Reflektierte Praxis (Metakompetenz, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität)
1. Kritische Fähigkeiten	Fachspezifisches kritischen Denken	Selbstkontrolle bei vorgegebenen Standards und Normen	Problemlösung (Zweck-Mittel-Instrumentalismus)
Formen der Kritikalität	**Kritische Urteilsbildung**	**Kritische Selbstreflexion**	**Kritische Handlungen**

Quelle: Eigene Darstellung und Übersetzung nach Barnett 2015, S. 64

Damit ist ein Zielhorizont für Hochschulbildung skizziert, der sowohl individuelle als auch professionelle Bildungsziele mit dem Fokus auf Kritikalität und Reflexivität umfasst.

Gleichwohl bleibt die Frage nach möglichen Formen von Lernen im Studium, die diese Entwicklung abbilden könnten, offen. Diese Lücke kann durch Ansätze des reflexiven Lernens geschlossen werden, die sich für die theoretische Fassung des Lernens Erwachsener insbesondere im Hochschulkontext als hilfreich erweisen.

5 Lernen im Studium zwischen Theorie und Praxis

Blickt man auf die deutschsprachige Diskussion, wird das Lernen im Studium vor allem in zwei relativ divergierenden Perspektiven betrachtet. Auf der einen, den Diskurs dominierenden Seite, finden sich Abhandlungen zu Lernformen, die sich bei genauerem Hinsehen jedoch als (klassische) Lernziele entpuppen. Im Kontext der Bologna-Reform und der damit verbundenen stärkeren Kompetenzorientierung wurden „Learning Outcomes" (dt. Lernergebnisse; vgl. ECTS Leitfaden 2015) definiert, und im Folgenden auf Basis klassischer Lernzieltaxonomien (vgl. Anderson/Krathwohl 2001) ausgearbeitet (Bachmann 2018) und auch für pädagogische Studiengänge empirisch auf Basis von Modulhandbüchern untersucht (Brauns/Göymen-Steck/Horn 2015). Auf der anderen, eher im qualitativ-forschenden Bereich angesiedelten Seite, wird Lernen im Studium vor allem in den Sozial- und insbesondere den Erziehungswissenschaften unter dem Aspekt der Sozialisation (Huber 1991), der biographischen Entwicklung (Schweppe 2002; Sturzenhecker 1993) oder der Entwicklung von Deutungsmustern (Egloff 2002) betrachtet.

Unter Einbezug der dargestellten Ausführungen zu Fragen der pädagogischen Professionalisierung und allgemeinen Zielen von Hochschulbildung scheint sich das Lernen im Kontext von (akademischer) Professionalisierung jedoch vermutlich dazwischen – oder gar darüber hinaus – zu bewegen. So scheint der Reflexion von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Erfahrung ein besonderer Stellenwert zuzukommen, wenn akademische Professionalisierung gesprochen wird. Und diese Reflexion(en) erstrecken sich, bezogen auf Barnetts Konzept des Critical Thinking, auf eine (Neu-)Relationierung beruflichen Handlungswissens, theoretischen Wissens aber auch des Welt- und Selbstverständnisses.

Eine wesentliche Fundierung reflexiven Lernens legte Dewey (1910; 1916) vor, der die Reflexion von Praxis (d. h. Erfahrungen) als zentrales Lernmoment skizziert, indem Lernanlässe durch Irritationen in konkreten Handlungssituationen entstehen. Darauf bezugnehmend entwickelt Schön (1983) das Konzept des *Reflective Practitioner*, das sich explizit auf die Rolle der Reflexion im beruflichen Kontext bezieht. Er unterscheidet zwischen *Knowing in Action*, das heißt im Handlungsvollzug angewandtes, implizites bzw. unbewusstes Wissen, *Reflection in Action*, die in komplexeren Situationen eine bewusste Reflexion der Handlungen erfordert, und *Reflection on Action*, das die bewusste Reflexion einer Handlung oder Situation außerhalb des Geschehens beschreibt (vgl. Schön 1983). Auch andere Zugänge, die reflexives Lernen allgemein oder in der Erwachsenenbildung im Besonderen betrachten, unterscheiden zwischen mehreren Ebenen reflexiven Denkens bzw. Lernens, so etwa Moon (2015) mit Blick auf reflexives Schreiben oder auch Manen (2016), der Reflexion nach ihrer Kritikalität anordnet. Reis (2009) bemisst die Stärke der Reflexion danach, inwieweit sie in der Lage ist, Theorien zu beurteilen.

Cendon (2016) fasst vor dem Hintergrund der dargestellten Modelle die Eckpunkte eines Modells des reflexiven Lernens zusammen: Hierbei sei zunächst die Differenzierung zwischen alltäglicher und kritischer Reflexion zu klären. Des Weiteren sind verschiedene Reflexionsfoki vom Gegenstand bzw. Thema über Lernstrategien über die persönliche Entwicklung als eine Form der Meta-Reflexion einzubeziehen und letztlich auch die Tiefe bzw. das Niveau der Reflexion zu betrachten (vgl. ebd., S. 213). Dieser Zugang bietet damit Anschlüsse an die dargestellten inhaltlich-fachlichen Überlegungen zum Pädagogikstudium sowie zum Kritischen Denken.

Insgesamt gilt es, Konzepte des reflexiven Lernens deutlich stärker in die Professionalisierungsdiskurse einzubeziehen, da sie den Transfer- und Transformationsprozess zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen, zwischen Handeln und Denken, thematisieren.

6 Synthese: Lernen, Bildung und Professionalisierung im pädagogischen Studium

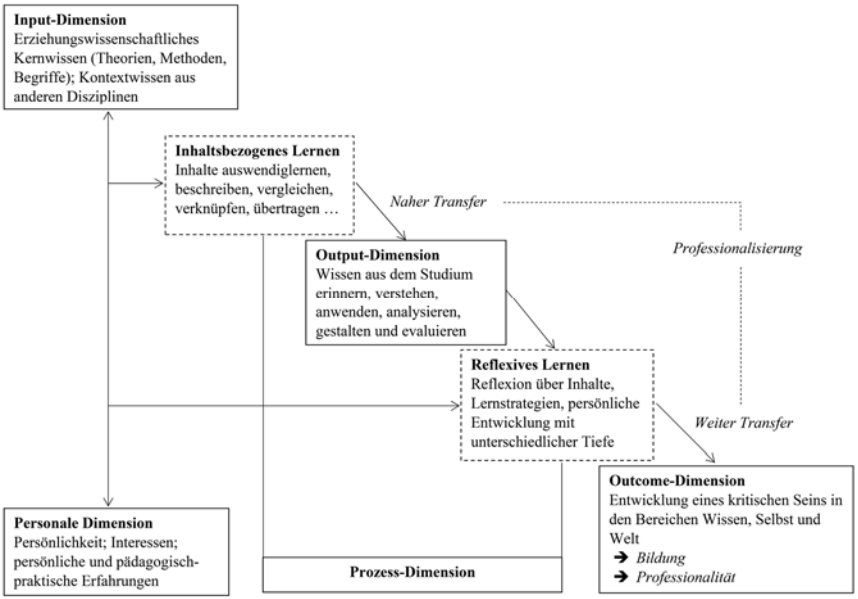
Blickt man auf die bisherigen Ausführungen zurück, so tritt vor allem eine Beobachtung hervor: Die eingangs formulierte Frage, welchen Beitrag ein pädagogisches Studium zur (weiteren) Professionalisierung von bereits pädagogisch Tätigen leisten kann, lässt sich auf recht unterschiedliche Weise beantworten.

Dennoch lassen sich dabei grob fünf Dimensionen identifizieren, die einen besseren Überblick und eine tiefgehende Analyse der Fragestellung erlauben:

1. eine *Input-Dimension*, die Fragen der zu vermittelnden Inhalte betrifft,
2. eine *Output-Dimension*, die Lernergebnisse im engeren Sinne beschreibt,
3. eine *Outcome-Dimension*, die übergeordnete Ziele des Studiums betrifft und dabei sowohl persönliche Bildung wie auch Professionalität umfasst,
4. eine diesen Dimensionen gewissermaßen gegenüberstehende *personale Dimension,* die die Individualität des*der Lernenden beschreibt, worunter zentral auch (berufliche) Erfahrungen zählen, und
5. eine *Prozess-Dimension*, die die Beziehung zwischen den anderen Dimensionen beschreibt und damit Formen von Lernen aufgreift.

In der grafischen Übersicht (vgl. Abbildung 1) werden diese Dimensionen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausgestaltung unter Bezugnahme auf die Ausführungen der vorangegangenen Abschnitte des Beitrags skizziert und mit Blick auf ihre Verbindungen veranschaulicht.

Abbildung 1 Lernen, Bildung und Professionalisierung im pädagogischen Studium – Dimensionen und ihre Verbindung



Quelle: Eigene Darstellung

Sieht man sich die Dimensionen und ihre Inhalte wie auch ihre Verbindungen untereinander an, so können folgende Aspekte hervorgehoben werden.

Input-Dimension und *Personale Dimension*: Diese beiden Dimensionen stehen den anderen etwas ausgelagert gegenüber, da sie diese indirekt, aber nicht direkt bedingen. Was und wie gelernt wird, hängt zum einen von den vermittelten Inhalten (Input) aber auch von den persönlichen Voraussetzungen der Lernenden ab – bei Letzterem geht es dabei unter anderem um Einstellungen zum hochschulischen Lernen aber auch – und das ist im Kontext von Professionalisierung zentral – um pädagogisch-praktische Erfahrungen, die ebenso als Schablone für theoretische, abstrakte Inhalte dienen.

Output- und Outcome-Dimension: Die analytische Unterscheidung zwischen beiden Dimensionen erlaubt es, zwischen mehr oder weniger überprüfbaren Lernergebnissen, wie sie in Studien- und Prüfungsordnungen festgehalten werden, und allgemeineren Leitzielen von Hochschulbildung wie Bildung und Professionalität zu unterscheiden.

Prozess-Dimension: An die Unterscheidung zwischen der *Output-* und einer *Outcome-Dimension* anschließend können entsprechend auch analytisch zwei Lernformen beschrieben werden, die als Prozess jeweils dort ihr Ergebnis finden: Während *inhaltsbezogenes Lernen* sich weitgehend im Rahmen klassischer Lernzieltaxonomien bewegt und an die zu vermittelnden Inhalte gekoppelt ist, ist *re-*

flexives Lernen primär durch Reflexion(en) unter Einbezug persönlicher Erfahrungen gekennzeichnet und führt zu dem, was allgemeinhin unter Bildung und Professionalität durch die Entwicklung eines *kritischen Seins* verstanden wird.

Der kaskadenartige Aufbau der Grafik schließlich veranschaulicht, dass Lernen, Bildung und Professionalisierung im pädagogischen Studium idealtypisch als ein gestufter Prozess betrachtet wird, da die Dimensionen zum Teil aufeinander aufbauen. Diese Hierarchie ist jedoch analytischer Natur. In der Realität ist vermutlich von einem häufigen Wechsel zwischen *inhaltsbezogenem und reflexivem Lernen* sowie *Output* und *Outcome* – oder gar einem zeitweiligen Verschmelzen dieser – auszugehen.

Möchte man nun den Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung vor dem Hintergrund bereits vorhandener pädagogisch-praktischer Erfahrungen betrachten, bieten sich auf Grundlage der dargestellten Synopse folgende Anhaltspunkte an: *Zum einen* werden im Studium vermutlich (oder hoffentlich) grundsätzliche Fähigkeiten erworben, die auf wissenschaftliches Wissen fußen und in die Praxis mehr oder weniger ohne große Umwege transferiert werden können – hier könnte man von einer Form des *nahen Transfers* (vgl. Krause/Stark 2012, S. 320) sprechen. Hierzu zählen zum Beispiel Kenntnisse über Evaluationen und die Konstruktion von Fragebögen, die beispielsweise bei der nächsten Überprüfung des Kindergartenleitbilds angewandt werden können. *Zum anderen* führen die zum Teil sehr abstrakten Inhalte des Studiums möglicherweise auch zu Irritationen, die zu weiteren inneren Auseinandersetzungen führen und/oder eine ganz neue Sicht auf Geschehnisse ermöglichen – etwa die Betrachtung der eigenen Rolle als Ehrenamtliche innerhalb einer pädagogischen Organisation oder die Reflexion von Disziplinarität im Kontext divergierender Menschenbilder.

Hier wäre dann ggf. eine Form des *weiten Transfers* (vgl. Krause/Stark 2012, S. 320) beschreibbar, die sich stärker auf eine Neurelationierung der Perspektive auf die eigene Praxis und dem darin verborgenen Erfahrungswissen bezieht. Dabei eröffnet sich *nicht zuletzt* eine *Besonderheit pädagogischer Professionalisierung*. So sind die personale Dimension und das Outcome der (persönlichen) Bildung nahezu untrennbar mit der pädagogischen Professionalisierung selbst verbunden: denn das Begleiten von Lernprozessen und die Ermöglichung einer Perspektiverweiterung kann nur gelingen, wenn der*die pädagogisch Tätige diesbezüglich auch für sich selbst eine angemessene Haltung entwickelt hat bzw. diese auch stetig weiterentwickeln kann.

7 Fazit und Ausblick

Der in diesem Beitrag geschaffene Überblick kann nicht nur dazu dienen, die Begriffe und theoretische Fassung von pädagogischer Professionalisierung im

Kontext des Studiums weiter zu schärfen, sondern er ermöglicht zugleich eine Strukturierung des (Untersuchungs-)Feldes selbst. So fällt bei genauerer Betrachtung auf, dass ein Großteil der in diesem Beitrag herangezogenen Ansätze eher normativer Art sind, indem sie zu vermittelnde Inhalte und zu erreichende Fähigkeiten und Eigenschaften darstellen, während empirisch fundierte Zugänge eher selten sind. Dem Diskurs zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Pädagogik fehlt es damit gewissermaßen selbst an einer Theorie-Praxis-Verzahnung, sieht man von einigen intensiven Forschungsbemühungen in den 1970er bis 1990er Jahren ab. Insbesondere die Frage, was Lernen im Studium kennzeichnet und was dies ggf. für die eigene berufliche Entwicklung bedeutet, wurde, allen Bemühungen der curricularen Verankerung zum Trotz, kaum empirisch bearbeitet bzw. wenn, dann mit ernüchterndem Fazit (Schadt-Krämer 1992; Sturzenhecker 1993) oder nicht thematisch einschlägig (Egloff 2002; Schweppe 2002).

Hier zeichnet sich ein hoher Forschungsbedarf ab, der sich neben den Fragen möglicher Lernformen und -ergebnisse pädagogisch Tätiger zugleich – wie in der Einleitung skizziert – auch auf das *schweigende Praxiswissen* vieler Pädagogikstudierenden bezieht. Denn möglicherweise sind die Praxiserfahrungen längst im Studium angekommen, sie werden nur (noch) nicht genug einbezogen.

Anstelle einer weiteren theoretisch-normativen Auseinandersetzung zum Theorie-Praxis-Transfer im Pädagogikstudium ist es an der Zeit, sich auch von der *Theorie des guten Studiums* mehr in die *Praxis des Studiums* selbst zu bewegen und zu fragen: Wer sitzt da eigentlich? Und was passiert da so? So gilt es, auch in altehrwürdigen, praxisfernen Universitäten etwa projektförmige und auf Fallarbeit fußendende Lehr-Lernszenarien aufzusetzen und weiterzuentwickeln – ohne dabei die Humboldt'schen Bildungsideale zu schmähen.

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. London: Longman.

Bachmann, Heinz (2018): Formulieren von Lernergebnissen – learning outcomes. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. 3. Auflage. Bern: Hep, S. 34–49.

Barnett, Ronald (2015): A Curriculum for Critical Being. In: Davies, Martin/Barnett, Ronald (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. New York: Palgrave Macmillan, S. 63–76. doi.org/10.1057/9781137378057_4.

Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bologna Working Group (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks. http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_ Higher_Education_Area.pdf (14.11.2022).

Brauns, Johanna/Göymen-Steck, Thomas/Horn, Klaus-Peter (2015): Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen. doi.org/10.3249/WEBDOC-3963.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020 Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf (14.11.2022).

Cendon, Eva (2016): Bridging Theory and Practice. Reflective Learning in Higher Education. In: Nuninger, Walter/Chatelet, Jean-Marie (Hrsg.): Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership. Handbook of research on quality assurance and value management in higher education. IGI Global, S. 304–324. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0024-7.ch012.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_ EW.pdf (14.11.2022).

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS, S. 70–91.

Dewey, John (1910): How we think. D.C. Heath.

Dewey, John (1916): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of education. New York: The Macmillan Company.

ECTS Leitfaden (2015): Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF (14.11.2022).

Egloff, Birte (2002): Praktikum und Studium. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Band 20. Opladen: Leske + Budrich.

Giesecke, Herrmann (2004): Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung (2), S. 151–165.

Grunert, Cathleen (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (3), S. 573–596. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0282-z.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Der pädagogische Blick 7 (4), S. 215–222.

Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114–138.

Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage. Beltz, S. 417–441.

Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Berlin: Trewendt.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007): Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen: Recherchen zur Empirie des Pädagogischen: Band 1: Pädagogische Kommunikation. Barbara Budrich, S. 15–42.

Kauder, Peter (2002): Wie viel Theorie verträgt eine pädagogische Ausbildung? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–117.

Krause, Ulrike-Marie/Stark, Robin (2011): Transfer. In: Klaus-Peter Horn/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 320.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf (14.11.2022).

Lüders, Christian (1987): Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (5), S. 635–653.
Manen, Max van (2016): The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. London: Taylor and Francis.
Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Merkens, Hans (2002): Wie viel Forschung verträgt ein berufsqualifizierendes Studium? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Springer, S. 119–126.
Middendorff, Elke/Apolinarksi, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowski, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: BMBF. www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf (14.11.2022).
Moldaschl, Manfred (2010): Reflexiver Theoriegebrauch – die Brillenmethodik. Technische Universität Chemnitz. www.econstor.eu/bitstream/10419/55374/1/684998998.pdf (14.11.2022).
Moon, Jennifer A. (2015): Reflection in learning & professional development: Theory & practice. London: Routledge Taylor & Francis Group.
Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Gütersloh: Bertelsmann. www.die-bonn.de/doks/2000- professionalisierung-01.pdf (14.11.2022).
Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim/Basel: Beltz, S. 40–59.
Östling, Johan (2018): Humboldt and the modern German university. An intellectual history. Lund: Lund University Press.
Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
Reis, Oliver (2009): Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Gütersloh: Bertelsmann, S. 100–120.
Schadt-Krämer, Claudia (1992): Pädagogik im Studium von Lehramtsstudenten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
Schweppe, Cornelia (2002): Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. In: Kraul, Margret (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197–224.
Sturzenhecker, Benedikt (1993): Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Band 93. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Vogel, Peter (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der pädagogische Blick 7 (1), S. 34–40.
Vogel, Peter (2016): Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (4), S. 452–473.
Züchner, Ivo (2012): Diplom-Pädagoge. In: Klaus-Peter Horn/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 276–277.

Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit?

Eine Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium

Michael Görtler, Gabriele Taube, Nurdin Thielemann

1 Hinführung

Der Begriff des Lebenslangen Lernens ist in den letzten Jahren zu einer festen Größe im pädagogischen und politischen Diskurs geworden. Vor diesem Hintergrund gewinnt nicht nur die berufliche, sondern auch die wissenschaftliche Weiterbildung an Bedeutung. Diese Entwicklungen schlagen sich in einer Veränderung der Hochschullandschaft nieder, wie etwa in einem breiter werdenden Angebot an berufsbegleitenden Studiengängen an staatlichen und privaten Hochschulen (vgl. Nickel et al. 2018). So bietet das berufsbegleitende Studium der Sozialen Arbeit für Fachkräfte aus sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern eine Möglichkeit zur Professionalisierung (vgl. Busse/Ehlert 2013), insbesondere in Form des Bachelorabschlusses und der staatlichen Anerkennung, welche den Weg in Richtung neuer beruflicher Perspektiven ebnen.

Der Theorie-Praxis-Transfer spielt an Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die – namensgemäß – den Fokus auf die Anwendung von Theorien in Forschung und Lehre legen sollen, eine wichtige Rolle. Der Theorie-Praxis-Transfer stellt in Erziehungswissenschaft und Pädagogik ein Thema dar, in dem noch Forschungsbedarf besteht (vgl. *Diederichs/Desoye*, in diesem Sammelband). Dieser Befund gilt auch für die Soziale Arbeit, wie die Analyse des Fachdiskurses belegt. So gibt es einige wenige theoretische und empirische Beiträge zum Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen (vgl. etwa Schone 2017) sowie zum berufsbegleitenden Studium der Sozialen Arbeit im Speziellen (vgl. etwa Schöpf 2022). Im Vergleich zu anderen Diskursen, beispielsweise um die Theorie(n) (vgl. May/Schäfer 2021) oder die Professionalisierung der Sozialen Arbeit (vgl. Schütze 2021), wirkt dieses Thema unterbelichtet. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass sowohl die disziplintheoretische Verortung (z. B. zwischen Sozialpädagogik, Sozialarbeitswissenschaft und Wissenschaft der Sozialen Arbeit) als auch die professionalisierungstheoretische Verortung (z. B. zwischen Profession, Semi-Profession, Menschenrechtsprofession) der Sozialen Arbeit noch andauert, sodass unterschiedliche Vorstellungen von Theorie und Praxis sowie deren Verhältnis zueinander und folglich auch zum Transfer in diesem Spannungsfeld kursieren.

Vor diesem Hintergrund reflektiert dieser Beitrag den Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit am Beispiel der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium. Auf Basis ausgewählter Ergebnisse aus einer Studie zum Theorie-Praxis-Transfer an der Hochschule für angewandte Wissenschaften wurden Werkstattgespräche zwischen der Verfasserin und den Verfassern dieses Beitrags, die als Hochschullehrende im berufsbegleitenden Studium der Sozialen Arbeit tätig sind, geführt. Die Ergebnisse der Studie und der Werkstattgespräche bilden die Grundlage dieser Reflexion, die in drei Schritten erfolgen soll: Erstens wird die Zielgruppe der Fachkräfte, die berufsbegleitend studieren, skizziert. Zweitens werden ausgewählte Ergebnisse der empirischen Studie zum Theorie-Praxis-Transfer an der Hochschule für angewandte Wissenschaften vorgestellt. Drittens werden zwei typische Herausforderungen der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium – nämlich die Förderung der beruflichen Haltung und die Förderung der beruflichen Haltung und der sozialpädagogischen Fallkompetenz – diskutiert.

2 Berufsbegleitend studierende Fachkräfte als Zielgruppe

Berufsbegleitende Studiengänge in Teilzeit unterscheiden sich von Vollzeitstudiengängen in einigen Punkten (vgl. Schöpf 2022; Nickel et al. 2018). Ein zentraler Unterschied besteht aufgrund der Zugangsvoraussetzungen darin, dass dort im Regelfall Fachkräfte mit einem sozialpädagogischen Hintergrund (z. B. Erzieher*innen, Heilerziehungspfleger*innen, Heilpädagog*innen) eingeschrieben sind, die einer Berufstätigkeit nachgehen. Daraus entsteht die besondere Situation, dass die Studierenden zugleich Fachkräfte sind, die sich nach einer Ausbildung professionalisieren wollen. Diese Studierendengruppe bringt nicht nur Vorwissen, sondern auch Berufserfahrung – und damit verbunden Vorstellungen und Erwartungen – mit ins Studium, die von den Lehrenden bedacht werden müssen.

Typisch für diese Zielgruppe sind die folgenden Merkmale:

- *Berufliche und familiäre Situation:* In der Regel ist die große Mehrheit der berufsbegleitend studierenden Fachkräfte während der gesamten Studiendauer erwerbstätig. Einige Fachkräfte gehen einer Vollzeitbeschäftigung, andere einer Teilzeitbeschäftigung nach, wieder andere haben mehrere Teilzeitbeschäftigungen zugleich. Einige Fachkräfte haben bereits eine Familie gegründet und/oder sind alleinerziehend.
- *Ausbildungshintergrund und Berufserfahrung:* Erfahrungsgemäß sind in berufsbegleitenden Studiengängen häufig Personen, die nach der Ausbildung mehrere Jahre erwerbstätig waren, zu finden. Folglich sind Fachkräfte aus ganz unterschiedlichen (sozialpädagogischen) Tätigkeitsfeldern vertreten.

- *Erwartungen und Wissensstände:* Berufsbegleitend studierende Fachkräfte bringen ihr Wissen aus der Ausbildung, das sie erweitern können, sowie ihre Berufserfahrung, die sie reflektieren können, mit. Darüber hinaus haben sie spezielle Erwartungen an das Studium, insbesondere hinsichtlich der Anwendbarkeit des Gelernten auf ihre berufliche Praxis.

Resümierend stellt die Heterogenität dieser Zielgruppe eine Herausforderung beim Lehren dar, weil unterschiedliche Wissensstände, Erfahrungsschätze, Leistungsniveaus usw. aufeinander abgestimmt werden müssen. Daraus entstehen aber auch viele Anknüpfungspunkte mit Blick auf den Theorie-Praxis-Transfer, weil die Studierenden ihr (Praxis-)Wissen und ihre (Praxis-)Erfahrung, die sie während ihrer Berufstätigkeit gesammelt haben bzw. sammeln, im Rahmen des Studiums reflektieren können.

3 Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie

Vor dem Hintergrund der Heterogenität dieser Zielgruppe und den Herausforderungen, die sich daraus beim Lehren ergeben, wurden in einer empirischen Studie 42 Personen, die Soziale Arbeit berufsbegleitend studieren, zum Theorie-Praxis-Transfer an der Hochschule für angewandte Wissenschaften befragt. Die offenen Fragebögen wurden qualitativ ausgewertet, die Kategorienbildung erfolgte dabei induktiv. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie in der gebotenen Kürze vorgestellt.

Erstens spielt die *Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehre* eine wichtige Rolle. Dies betrifft die Gestaltung des Studiengangs (z. B. Studiengangs- und Prüfungsordnung) im Allgemeinen sowie der Module (z. B. Modulhandbuch) im Speziellen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, in welcher Quantität und Qualität der Theorie-Praxis-Transfer zur Geltung kommt (z. B. als Modul, Teil eines Moduls, Praxisphase, Praxissemester). So sei es wichtig, „dass im Unterricht die theoretischen Aspekte beschrieben und erläutert werden können, und zwar anhand des praktischen Beispiels aus den Alltags- und Arbeitsaktivitäten". Dies beinhalte auch die Reflexion der Praxis: „Zum Beispiel auch zu diskutieren, wie man in einer Situation noch hätte reagieren können". Dass dies nicht immer der Fall sein muss, verdeutlicht die folgende Antwort: „Es fehlte mir teilweise in Modulen der direkte Praxisbezug bzw. es wurde teilweise zu sehr vom Idealfall ausgegangen. Dies widersprach teilweise meiner Erfahrung in der Praxis." Hinzu kommt, dass der Versuch der Verknüpfung beider Seiten scheitern kann: „Das Zusammenbringen von Theorie und Praxis fällt schwer, ich weiß in der Praxis oft nicht, dass sich das Handeln auf eine bestimmte Theorie stützt".

Zweitens sind die *fachliche und didaktische Expertise sowie Praxiserfahrung der Dozierenden* von Bedeutung. Die Studierenden geben an, dass nicht nur die

Expertise, sondern auch die Fähigkeit komplexe Inhalte konkret zu machen, relevant seien. Dabei spiele insbesondere die Verknüpfung abstrakter Inhalte mit konkreten Beispielen eine zentrale Rolle. So sei es problematisch, wenn Dozierende (vermeintlich) „keine Ahnung von der Sozialen Arbeit haben und daher zu ihren Theorien keine Beispiele/Erklärungen aus dem sozialen Bereich geben können". Neben dem Fachwissen sei auch der Praxisbezug bedeutsam, wie die folgende Antwort veranschaulicht: „Für mich klappt der Transfer gut, wenn ich einen Dozierenden habe, der für sein Thema brennt, noch besser klappt es, wenn er zudem auch Praxiserfahrung hat. So kann er passende Beispiele aus der Praxis bringen." In diesem Kontext wird immer wieder die Methode der Fallarbeit angesprochen, wie die folgende Antwort sichtbar macht: „dann würde ich einen Theorie-Praxis-Transfer anhand eines konkreten Falles im Plenum besprechen und danach in Kleingruppen weiter arbeiten, echte Fälle machen hier auf jeden Fall Sinn".

Drittens sind die *Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden* relevant. In diesem Kontext ist seitens der Befragten zum einen eine differenzierte Haltung gegenüber Sinn und Zweck des Studiums bzw. Organisation von Lehre und Forschung an der Hochschule für angewandte Wissenschaften zu erkennen. Zum anderen sehen sich die berufsbegleitend studierenden Fachkräfte auch selbst in der Verantwortung für einen gelingenden bzw. misslingenden Theorie-Praxis-Transfer, wie die folgende Antwort ausdrückt: „Ich finde, dass der Transfer auch stark davon abhängig ist, was ich als Studierender erwarte und warum ich das Studium mache". Diese Vorstellungen und Erwartungen können dabei positiv wie negativ ausfallen. So gibt eine befragte Person an: „Das Studium ist hilfreich, um sich selbst immer wieder zu reflektieren – vorausgesetzt, dass man bereit dazu ist. Auch nach einigen Jahren der Praxiserfahrung ist es wichtig, durchaus selbstkritisch mit dem eigenen Handeln umzugehen und es zu hinterfragen." Im Kontrast dazu führt eine andere befragte Person aus: „Durch das Studium fühle ich mich nicht wirklich kompetenter als zuvor. Für viele Anforderungen in Stellenausschreibungen fühle ich mich nicht vorbereitet. Dabei frage ich mich, ob mir das Studium wirklich so viel gebracht hat außer dem Titel."

Resümierend kann festgehalten werden, dass aus Sicht der befragten berufsbegleitend studierenden Fachkräfte unterschiedliche Faktoren für einen gelingenden bzw. misslingenden Theorie-Praxis-Transfer ausschlaggebend sind. Dies betrifft erstens die organisationale und inhaltliche Ebene in Form der Gestaltung des Studiengangs und der Module und zweitens die fachliche und didaktische Ebene in Form der Expertise sowie Praxiserfahrung der Dozierenden. Darüber hinaus sind auf der individuellen Ebene die Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden von Bedeutung, die an anderer Stelle aber noch genauer hinsichtlich ihrer Realitätsnähe bzw. Realitätsferne zu untersuchen wären.

4 Zwei typische Herausforderungen der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium

Im Anschluss an die Darstellung der Zielgruppe der berufsbegleitend studierenden Fachkräfte und der Diskussion ausgewählter Faktoren eines gelingenden bzw. misslingenden Theorie-Praxis-Transfers werden zwei Herausforderungen der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium reflektiert, die typisch für die Soziale Arbeit sind. Dabei handelt es sich um zentrale Bezugspunkte im Diskurs um Professionalität und professionelles Handeln, nämlich die berufliche Haltung und die sozialpädagogischen Fallkompetenz, die im berufsbegleitenden Studium (weiter-)entwickelt werden sollen.

4.1 Zum Verhältnis von persönlicher Eignung und beruflicher Haltung

In den folgenden Abschnitten wird reflektiert, in welchem Verhältnis persönliche Eignung und berufliche Haltung zueinander stehen und welche Konsequenzen sich daraus für den Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit ergeben. Dabei lautet die provokante These: Berufliche Haltung ist biographischer Zufall.

Hiltrud von Spiegel diskutiert in ihrem viel beachteten Buch „Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit" die „berufliche Haltung" als einen Teil des Kompetenzbündels für Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Dieses Kompetenzbündel, respektive dessen Anwendung, das im Dreiklang von Können, Wissen und Haltung manifest ist, lässt sich als Professionalität im sozialpädagogischen Handeln beschreiben (von Spiegel 2018, S. 82 ff.). Mit Blick auf die Aneignung der beruflichen Haltung von Berufstätigen und Studierenden ergibt sich für die Lehrenden die Herausforderung, dass diese (berufliche) Haltung – im Gegensatz zu den Dimensionen des (beruflichen) Wissens und (beruflichen) Könnens, die von Spiegel beschreibt – kaum vermittelbar erscheint. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die Aneignung einer beruflichen Haltung als individueller Lernprozess bei den Studierenden bzw. Fachkräften zu verstehen ist, der sich (so gut wie nicht/kaum) generalisieren lässt. Vor diesem Hintergrund soll argumentiert werden, dass die berufliche Haltung im reflexiven Umgang bzw. im Abgleich mit der individuellen persönlichen Eignung erarbeitet wird oder ggf. als bereits vorhanden betrachtet werden kann – sozusagen als biographischer Zufall.

Auf die Frage nach der Relation von persönlicher Eignung und Aus-, Fort- und Weiterbildung für Berufe im Sozialwesen kommt von Spiegel mit Blick auf die Gesetzgebung zu der Erkenntnis, „dass für die Berufsausübung ‚Persönlichkeit' und ‚Erfahrung' als gleich wichtig angesehen werden" (von Spiegel 2018, S. 71). Mehr noch werden in § 72 Abs. 1 SGB VIII mit dem Passus „hauptberuflich [sind] nur Personen [zu] beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung

erhalten haben (Fachkräfte) oder aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen" (zit. n. von Spiegel 2018, S. 72) die Aus-, Fort- und Weiterbildung an sich relativiert. Nimmt man die Worte dieses sogenannten Fachkräfteparagraphen ernst, gilt für Berufe im Sozialwesen als qualifiziert (der Euphemismus ist beabsichtigt), wer persönlich geeignet ist und/oder Erfahrungen im jeweiligen Feld mitbringt. Insofern ist die Frage nach den Aneignungsprozessen von beruflicher Haltung bedeutsam: Ist diese bereits deckungsgleich mit der persönlichen Eignung oder muss sie durch die aktive Bearbeitung der persönlichen Eignung erst angeeignet werden?

Dieses Faktum lehnt von Spiegel nicht ab. Sie verweist sogar in einem historischen Zugriff auf Alice Salomon, die Soziale Arbeit hauptsächlich als gegendert und damit als einen von Frauen zu leistenden Beruf betrachtete. Frauen seien demnach mit ihren weiblichen Eigenschaften besonders dafür geeignet (ebd.). Selbst nach der Etablierung der Studiengänge für Soziale Arbeit in den 1970er Jahren, in welchen die wissenschaftliche Fundierung der Sozialen Arbeit und die damit einhergehende Qualifizierung im Vordergrund stehen, bleibt die Relevanz der persönlichen Eignung nicht nur per Gesetz erhalten, sondern ist in der Praxis nach wie vor eine Notwendigkeit. von Spiegel argumentiert, dass Soziale Arbeit seit Salomon ein „Eignungsberuf" ist, der diesen Bezug trotz der Akademisierung nicht abgelegt hat (ebd.). Diese Eignung, die – auch im Rückgriff auf Alice Salomon – als „Mütterlichkeit" (kritisch Rabe-Kleberg 2006) bezeichnet wird, lässt sich auch in der Genderdistribution der Studiengänge im Sozialwesen nicht von der Hand weisen. So zeigt sich in einer Analyse der relevanten Studiengänge (Sozialwesen, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit) ein Frauenanteil zwischen 77 und 90 Prozent (Karsten/Meyer 2019).

Wie kann nun in der Lehre dem Umstand, dass persönliche Eignung ein Merkmal in der Praxis der Berufsausübung ist, Rechnung getragen werden? Vermutlich ist es schon einmal erleichternd, dass Studierende sich bewusst für das Studium der Sozialen Arbeit entschieden haben. Anzunehmen ist damit, dass gerade berufsbegleitend studierende Fachkräfte, die bereits im Sozialwesen tätig sind, die Frage nach der Passung zwischen den Anforderungen des Arbeitsfeldes und der persönlichen Eignung quasi ohne Umweg in die – über Ausbildung und Berufstätigkeit erlangte und damit bereits vorhandene – berufliche Haltung einbauen können. Ihre Motivation für das berufsbegleitende Studium sollte also bereits Ausdruck ihrer persönlichen Eignung und damit ihrer beruflichen Haltung sein, oder? Diese Darstellung ist womöglich über-, aber nicht ohne weiteres tragbar.

Berufliche Haltung „thematisiert den Umstand, dass professionelles Handeln wertgeleitetes Handeln ist. Fachkräfte müssen sich mit persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Werten/Normen auseinandersetzen, um ihre Ansprüche an das berufliche Handeln zu klären" (von Spiegel 2018, S. 83). Damit muss – und das gilt explizit für Studierende im berufsbegleitenden Studium – davon aus-

gegangen werden, dass die berufliche Haltung veränderbar ist. So erschließen sich durch das Studium womöglich unbekannte, bisher nicht gesehene Anforderungen im eigenen Berufsfeld oder neue Anforderungen in potenziellen Berufsfeldern oder durch Berufsrollenwechsel. Berufliche Haltung ist in einen stetigen Prozess der Reflexion eingebunden und permanent zu bearbeiten. Dabei spielt die Heuristik der „professionellen Reflexivität" (Dewe 2009) eine zentrale Rolle. „Reflexive Professionalität zeichnet sich durch eine kritische und lebensgeschichtliche Distanz zu sich selbst aus; Fachkräften wird die Fähigkeit zur reflexiven Arbeit an ihrer Lebensgeschichte und den damit verknüpften Werthaltungen abgefordert, bevor sie biografische Prozesse und Sinnkonstruktionen der Adressaten verstehend analysieren können" (Rätz 2011, zit. n. von Spiegel 2018, S. 83). En passant sind hier zwei zentrale Aspekte für das Studium der Sozialen Arbeit genannt worden, die bedeutsam, aber kaum lehrbar erscheinen: persönliche Eignung und berufliche Haltung. Beide sind nicht unabhängig voneinander zu verstehen, sind allerdings – wenn auch nur bedingt – irritationsanfällig und damit beeinflussungsfähig.

In der Idee der professionellen Reflexivität liegt nun der Schlüssel, wenn auch auf einem für das allgemeine Verständnis eher abstrakten Niveau, um mit der individuellen (vermeintlichen) Eignung und der bereits vorhandenen beruflichen Haltung von berufsbegleitend studierenden Fachkräften zu arbeiten. Vor diesem Hintergrund besteht die Aufgabe der Lehrenden darin, Studierende anzuregen, über ihre persönlichen, beruflichen und lebensweltlichen Erfahrungen und Wissensbestände nachzudenken und diese ggf. infrage zu stellen. Dass diese Schritte möglich sind, zeigt sich in den zu erarbeitenden Theorie-Praxis-Transfer-Reflexionen, in denen Studierende aufgefordert sind, ihre beruflichen Erfahrungen einzubringen und diese auf der theoretischen und empirischen Ebene anhand der jeweils durch das Studium angereicherten Erkenntnisse zu hinterfragen. Die damit einhergehenden Irritationen der Studierenden müssen Raum bekommen, um sich entfalten zu können, und im Diskurs besprochen werden. Diese Irritationen können auf Ablehnung und Widerstand stoßen, weil sich die Studierenden zwischen der zu lernenden Theorie und der eigenen beruflichen Praxis erst (neu oder ggf. um-)orientieren müssen. Wie die Erfahrung aus der Lehrpraxis zeigt, findet diese Ablehnung Ausdruck in vermeintlichen Festlegungen wie etwa „Das eine ist Theorie, das andere ist die Praxis!" oder „Das haben wir schon immer so gemacht, das machen wir weiterhin so!" Das Ziel der Lehre muss es demnach sein, berufspraktische Gewissheiten der berufsbegleitend Studierenden durch im Studium erlangte Denkanstöße zu hinterfragen. Wenn dies gelingt, wird sich eine Veränderung der beruflichen Haltung einstellen können. Vermeintliche Gewissheiten zu überprüfen, kann dabei bereits Ausdruck einer veränderten beruflichen Haltung sein.

Die berufliche Haltung kann auf persönlicher Eignung beruhen. Diese ist aber nicht unveränderbar und in der Lehre über Momente der Irritation, insbe-

sondere bei berufsbegleitend studierenden Fachkräften, zu bearbeiten. Das kann zum einen über die angeleitete Reflexion der eigenen persönlichen, beruflichen und lebensweltlichen (vermeintlichen) Gewissheiten gelingen. Zum anderen wäre es durch den Abgleich der zur Disposition zu stellenden aktuellen beruflichen Erfahrung, mitsamt der darin liegenden Wissensbestände, mit den anzueignenden und auf Passung zu prüfenden Theorien und Konzepten möglich. Die Aufgabe der Lehrenden muss also darin bestehen, derartige Reflexionen anzustoßen und zusammen mit den Studierenden diese Irritationen auszuhalten und zu bearbeiten. Zurückkommend auf die Eingangsthese lässt sich sagen, dass die berufliche Haltung durchaus als biographischer Zufall, also auf biographischen Erfahrungen beruhend, betrachtet werden kann. Dieses für die Lehrenden mitzudenkende Verständnis konnte in dieser kurzen Reflexion über die Arbeit mit berufsbegleitend studierenden Fachkräften und unter Bezugnahme auf einschlägige Expert*innen nicht aufgelöst werden. Zentral ist allerdings das Argument, dass persönlicher Eignung und bereits vorhandener beruflicher Haltung durch angeleitete Reflexionsprozesse begegnet werden könne.

4.2 Zur Förderung sozialpädagogischer Fallkompetenz

In den folgenden Abschnitten wird eine zweite typische Herausforderung der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium reflektiert. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie die sozialpädagogische Fallkompetenz durch den Theorie-Praxis-Transfer gefördert werden kann.

Die Fähigkeit zur Analyse eines Falles gilt als Kriterium für Professionalität in der Sozialen Arbeit (vgl. Müller 1997). Fachkräften, die Soziale Arbeit berufsbegleitend studieren, gibt die Methode der Fallarbeit die Möglichkeit, Professionalität auf- und auszubauen, indem abstraktes Wissen aus der Theorie auf konkrete Fälle aus der Praxis reflexiv angewendet wird. Das Studium kann dabei als wichtiger Bestandteil der beruflichen Sozialisation der Fachkräfte verstanden werden, beispielsweise hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung ihrer Berufsidentität. Vor diesem Hintergrund geht es um die Frage, mit welchen Herausforderungen Lehrende bei der Förderung dieser Fähigkeit konfrontiert werden. Wenn im Folgenden von Fallarbeit die Rede ist, ist damit die Methode der sozialpädagogischen Fallarbeit gemeint, die darauf abzielt, Fälle aus der Praxis im Studium kasuistisch-rekonstruktiv zu interpretieren (vgl. Riemann 2018). Dabei ist es wichtig, dass sich die Studierenden ihrer „intermediären Funktion“ (Heiner 2007, S. 101 ff.) zwischen der Geber- und Nehmerseite im Hilfesystem bewusst werden. Die Erfahrung aus der Lehrpraxis zeigt, dass im Kontext der Fallarbeit individuelle und professionelle biographische Bezüge hergestellt werden müssen – ein komplexer Prozess, welcher die Studierenden herausfordert und zu erheblicher Verunsicherung führen kann.

Nach Fritz Schütze, der sich im Kontext der Professionalität in der Sozialen Arbeit mit der Fallarbeit befasst (Schütze 2021, S. 47–68), ist die „Tabula-rasa-SozialarbeiterIn", die ein Studium beginnt, ohne je in der Praxis tätig (gewesen) zu sein, in der Lage, einen Fall auf Basis ihrer im Studium vermittelten Arbeitsschritte zur Fallbearbeitung systematisch zu verstehen. Dabei kann sie aber in der Regel nicht auf Kenntnisse – und vor allem Erfahrungen – aus der Praxis zurückgreifen. Ihr fehlt der von Schütze thematisierte „Typisierungsapparat" (ebd.), welcher den Erkenntnisprozess in der Fallanalyse vorstrukturiert und damit die typische Komplexität von Fällen reduziert. In der Praxis wird allerdings von genau dieser Personengruppe die Fähigkeit erwartet, den Fall in seiner ganzen Komplexität zu verstehen. Schütze stellt deshalb eindringlich dar, dass Sozialarbeiter*innen bereits während der akademischen Ausbildung in ihrer Handlungs- und Reflexionskompetenz gestärkt werden müssen und rekonstruktive Verfahren gut geeignet sind, um eine ganzheitliche Betrachtung von Fällen zu erlernen (ebd., S. 60 ff.). Eine Fachkraft, die berufsbegleitend studiert, verfügt im Gegensatz dazu über praktische Erfahrungen unterschiedlichster Art, die sie in die Fallarbeit einbringen kann. Beispielsweise ist sie vertraut mit den typischen Problemkonstellationen, institutionellen Abhängigkeiten, Eigenlogiken und Organisationsstrukturen, die im Hilfesystem wirken (z. B. das sogenannte sozialrechtliche Dreieck). Die Lehrpraxis zeigt, dass dieser Umstand Möglichkeit und Grenze zugleich ist: Die berufsbegleitend studierende Fachkraft geht oft intuitiv vor und versucht dabei, ihre Erfahrung aus bekannten Situationen auf neue, ungewohnte Situationen anzuwenden. Dies bedeutet aber auch, dass die hier angedeutete Kluft zwischen theoriebasiertem und praxisorientiertem Wissen ein systematisches Verstehen des Falls erschwert.

Schütze (ebd.) zeigt am Beispiel der ambulanten Familienhilfen formalisierte Routinen in der Fallarbeit auf. So gibt es etwa festgelegte Abläufe, klare Regeln oder Dokumentationspflichten, die zu beachten sind. Im weiteren Verlauf der Analyse kommt es zu einer Zusammenfassung der Problemsituation und zu einer Konkretisierung des Hilfebedarfs sowie der Entscheidung über den Hilfeumfang, die Maßnahme(n) und die dafür veranschlagten Fachleistungsstunden. Ein solches routiniertes Vorgehen in der Praxis stellt das sogenannte Hilfeplanverfahren dar. Dabei bieten die eben skizzierten Handlungsabläufe den Fachkräften Orientierung und Sicherheit. Die Erfahrung aus der Lehrpraxis zeigt, dass sich die berufsbegleitend studierenden Fachkräfte in der Regel darauf verlassen, dass ihr Handeln durch solche Routinen (allein) legitimiert wird. Um die Fähigkeit zur Urteilsbildung zu entwickeln, müssen sie aber (auch) ihre Alltagsroutinen in der Fallarbeit reflektieren. Das bedeutet, das Handeln fachlich – aber vor allem: eigenständig – begründen zu lernen. Dabei soll das intuitive Fallverständnis, das bis dato handlungsleitend war, einer kasuistisch-rekonstruktiven Interpretation weichen. In diesem Kontext ist eine Überprüfung der (Selbst-)Wahrnehmung notwendig, insbesondere der Deutungsmuster, aber auch der Voreingenommen-

heit aufgrund von Vorurteilen und Stereotypen. Dieser Reflexionsprozess wird von Schütze als „geistige Schwerstarbeit" (ebd.) bezeichnet, weil Studierende in diesem Moment aufgefordert sind, sich von ihren „typisierenden" (ebd.) Vorannahmen zu trennen. So führt die Diskrepanz, die zwischen dem praktischen Handeln und dem theoretischen Wissen erlebt wird, bei berufsbegleitend studierenden Fachkräften nicht selten zu Verunsicherung, Ängsten oder Selbstzweifeln, ob das eigene berufliche Handeln im Alltag diesen fachlichen Anforderungen genügen kann. Daher ist ihre Begleitung an dieser Stelle nicht nur besonders notwendig, sondern auch sehr intensiv, beispielsweise in Form der Einzelberatung durch die Lehrenden.

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass es in der Fallarbeit grundsätzlich darauf ankommt, eine reflexive Haltung einzunehmen. Dieser Prozess kann für Fachkräfte, die berufsbegleitend studieren, zu einer echten Herausforderung werden, weil sie dazu aufgefordert sind, sich mit ihrem Erfahrungswissen kritisch auseinanderzusetzen. Zudem erfolgt die Überprüfung gewohnter und pragmatischer Handlungsroutinen nach Kriterien wie Fachlichkeit oder Professionalität auch vor dem Hintergrund der Verantwortung, die sie ja schon übernommen haben, denn ihre Entscheidungen sind folgenreich. Im Kontrast dazu übernimmt die Hochschule bzw. der Lehrende die Verantwortung für die Studienanfänger. Das heißt, dass beide Personengruppen genügend Zeit haben müssen, sich diese Ebene zu erschließen. Zurecht wird also in der Sozialen Arbeit eingefordert, theoriebasiertes Wissen und praxisorientiertes Handeln enger miteinander zu verknüpfen.

Vor diesem Hintergrund müssen Lehrende nicht nur den fachlichen Ansprüchen gerecht werden, sondern vor allem mit den dabei entstehenden Verunsicherungen, Ängsten und Selbstzweifeln der berufsbegleitend studierenden Fachkräfte umgehen können. Damit diese nicht irrtümlicherweise als Lernwiderstände wahrgenommen werden, braucht es ein Umdenken im Umgang mit praxisbezogenen Erfahrungen in der akademischen Ausbildung. Die Verknüpfung theoretischer und praktischer Sachverhalte erfordert insofern ein eher programmatisches als normatives Vorgehen, damit das, was von den Studierenden eingefordert wird, überhaupt gelingen kann. Kurzum: Ein kasuistisch-rekonstruktives Fallverstehen bei den Studierenden setzt eben auch ein reflexives Vorgehen im didaktischen Handeln der Lehrenden voraus. Dabei kommt es vor allem darauf an, den Studierenden bei der Überprüfung ihrer (Selbst-)Wahrnehmung, insbesondere der Deutungsmuster und Vorannahmen, aber auch bei Voreingenommenheit aufgrund von Vorurteilen und Stereotypen, zur Seite zu stehen. Die Erfahrung aus der Lehrpraxis zeigt, dass sich innovative Lehrformate für diesen Transformationsprozess anbieten. Ein Beispiel dafür ist die Einrichtung einer Lehrpraxisstelle, welche den Theorie-Praxis-Transfer im Studium fördert. Dazu werden Akteur*innen aus der Praxis zu Lehrveranstaltungen eingeladen, beispielsweise im Rahmen der Fallarbeit. Aus der gegenseitigen Bezugnahme von

Theorie und Praxis kann für alle Beteiligten ein konstruktives Wechselspiel entstehen, das Potenzial hat, die Lücke zwischen beiden Welten zu verkleinern.

5 Fazit

Diese Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium, die auf einer empirischen Studie und Werkstattgesprächen basiert, hat Herausforderungen im Kontext des Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit aufgezeigt. Dazu gehören zum einen die Heterogenität der Zielgruppe der berufsbegleitend studierenden Fachkräfte und zum anderen Faktoren eines gelingenden bzw. misslingenden Theorie-Praxis-Transfers, wie etwa die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehre, die fachliche und didaktische Expertise sowie Praxiserfahrung der Dozierenden und die Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden. Anhand der (Weiter-)Entwicklung der beruflichen Haltung und der sozialpädagogischen Fallkompetenz wurde veranschaulicht, welche Herausforderungen dabei von den Lehrenden zu bewältigen sind.

Mit Blick auf das Thema dieses Sammelbands stellt sich abschließend die Frage, was sich aus dieser Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium für den Theorie-Praxis-Transfer in Erziehungswissenschaft und Pädagogik ableiten lässt. Dabei wird deutlich, dass es sich um ein begriffliches Spannungsfeld handelt, dass immer wieder neu bearbeitet werden muss. Folglich ist der Transfer zwischen beiden Seiten eine komplexe Angelegenheit, weil die Lehrenden zwischen wechselseitigen (Miss-)Verständnissen, Ansprüchen, Fremd- und Selbstzuschreibungen aus Disziplin, Profession und Praxis agieren müssen. Ein Beispiel dafür ist die Professionalität, die zwischen Theorie und Praxis gelehrt und gelernt werden muss. Dabei gilt die Fähigkeit zum fachlich und reflexiv begründeten Handeln – auch unter Komplexität, Unsicherheit und Risiko – als wesentliches Merkmal. Gerade aus diesen Parametern, die eine Generalisierung und Standardisierung verhindern und nach einer individuellen und situativen Bewertung verlangen, entsteht ein Widerspruch zwischen dem, was abstrakt gelehrt, und dem, was in der Praxis konkret angewendet werden soll, der sich (bisher) nicht auflösen lässt. Mit diesem Wissen könnte der Theorie-Praxis-Transfer so gestaltet werden, dass beide Seiten in ihrer Differenz (z. B. Theorie und Praxis sind zwei getrennte Welten), Interdependenz (z. B. Theorie und Praxis beeinflussen sich gegenseitig) und Dependenz (Theorie braucht Praxis, um Dinge zu konkretisieren; Praxis braucht Theorie, um Dinge zu abstrahieren) gewürdigt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint eine weiterführende Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses gewinnbringend, um die Diskurse in der Theorie-Praxis-Transferforschung zu schärfen.

Literatur

Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun (2013): Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–356.

Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft – Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS, S. 47–63.

Heiner, Maja (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt.

Karsten, Maria-Eleonora/Meyer, Nikolaus (2019): Soziale Berufe zwischen Einheit und Zersplitterung – Eine empirische Bestandsaufnahme 50 Jahre nach der westdeutschen Bildungsreform. In: Forum sozial (2), S. 36–39.

May, Michael/Schäfer, Arne (Hrsg.) (2021): Theorien für die Soziale Arbeit. 2., aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Müller, Burkhard (1997): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Nickel, Sigrun/Püttmann, Vitus/Schulz, Nicole (2018): Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. 396. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Mütterlichkeit und Profession. Oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Debatte. Wiesbaden: DJI, S. 95–110.

Reichmann, Ute (2018): Schwierige Fälle – konfliktträchtige Entscheidungen. Fachkräftekonflikte als Tabuthema der Jugendhilfe. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 20. Opladen: Barbara Budrich.

Schone, Reinhold (2017): Theorie-Praxis-Transfer. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 1040–1041.

Schöpf, Nicolas (Hrsg.) (2022): Soziale Berufe und berufsbegleitendes Studium. Bielefeld: wbv.

Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.

Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.

IV Impulse

Transfer durch OER?

Perspektiven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab

Jens Oliver Krüger, Christine Preller

„Die Regeln aus dem analogen Zeitalter kollidieren mit den neuen Grundbedingungen einer digitalen Welt" (Muuß-Merholz 2018, S. 179) – diese Feststellung trifft auf den Bildungsbereich in besonderem Maße zu, da die digitale Transformation vieler Lebensbereiche 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. Gleichzeitig entstehen neue Herausforderungen, die sich insbesondere um die Fragen zentrieren, wie dabei mit dem Urheberrecht umzugehen ist (vgl. Dreier 2022) und wie sich ein Wissenstransfer im Kontext digitaler Medien qualitativ hochwertig und effektiv sicherstellen lässt (vgl. Koschorreck 2019). Bieten Open Educational Resources (OER) dabei eine Perspektive?

Diesen Fragen widmet sich der vorliegende, bewusst essayistisch gehaltene Beitrag, der damit gleichzeitig die transferbezogenen Leitlinien reflektiert, die den Aufbau eines OER Labs am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Koblenz flankieren.[1]

Der Transferbegriff, an dem wir uns im Folgenden orientieren, lässt sich im offenen Sinne der Weiterverbreitung, des Austausches und der Transformation von Wissen und Innovation verstehen. Damit grenzen wir uns vom engeren erziehungswissenschaftlichen Begriffsverständnis der 1980er und 90er Jahre ab, in dem *Transfer* überwiegend schul- und lernbezogen thematisiert wurde.[2] Dem-

1 Das Projekt OER Lab (Projektleiter: Prof. Dr. Jens Oliver Krüger; wissenschaftliche Mitarbeiterin: Christine Preller) ist Teil des Projekts DigiKompASS an der Universität Koblenz, das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert wird.

2 Das enge Begriffsverständnis dominiert bis heute die erziehungswissenschaftliche Lexikographie: Hier heißt es Transfer sei „gleichbedeutend mit den deutschen Termini Übungs- oder Lernübertragung" (Wulf 1984, S. 590) oder man spricht von „Übungs- oder Lernauswirkung von früher Gelerntem auf später stattfindende Lernprozesse" (Keller/Novak 1988, S. 343). Im Mittelpunkt steht dabei stets das schulische Lernen, in dem Transfer als „Übertragung von Einsichten und Fertigkeiten, die in einer bestimmten Lernsituation gewonnen wurden, auf andere, mehr oder minder vergleichbare Situationen" (Meyers Lexikonredaktion 1988, S. 383) verstanden und immer schon normativ gerahmt wird. Transfer signifi-

gegenüber fasst man in jüngerer Vergangenheit den Transferbegriff eher organisational, indem beispielsweise der Transfer von Innovationen (vgl. Gräsel 2010) bzw. der von Wissen (vgl. Prenzel 2010) im Bildungsbereich in den Blick gerät. Es geht darum, dass „handlungsrelevantes Wissen […] von der Forschung in die Praxis vermittelt" (ebd., S. 23) wird. Diesbezüglich erschließt sich ein neuer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungsbereich abseits des exklusiven Schulbezugs, indem man den „Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Praxisanwendungen […] als eigenständiges Handlungsfeld zwischen Forschung und Praxis" (Einsiedler 2010, S. 59) berücksichtigt. Die Identifizierung eines solchen Handlungsfeldes indiziert bereits, dass eine lineare Übertragung im Rahmen von Transferaktivitäten nicht umstandslos gegeben ist, sondern dass Transfer – allgemein gesprochen – zunächst einen Möglichkeitsraum annonciert: Die Bedingungen und die Art und Weise von Transfer sind fallspezifisch zu eruieren, während man sich des Gelingens von Transfer nie sicher sein kann.

Um transferbezogene Perspektiven der OER-Bewegung genauer fokussieren zu können, beginnt der vorliegende Beitrag mit kurzen Ausführungen zur Geschichte von OER, um anschließend auf vier Dimensionen der Produktion von digitalen OER zu sprechen zu kommen, die transferbezogen eine zentrale Rolle spielen. Abschließend wird das damit verbundene Transferverständnis resümiert.

1 Open Educational Resources: Bewegung und Definition

Der Ursprung internationaler OER-Initiativen reicht in die frühen 2000er Jahre zurück. Sie nahmen ihren Anfang, als das Massachusetts Institute of Technology (MIT) im Jahr 2001 ankündigte, einen Großteil seiner Lehrmaterialien Open Access zu veröffentlichen. Wenig später fand in Paris ein unter anderem von der UNESCO einberufenes Forum über den hochschulbezogenen Einsatz von Open Courseware in Entwicklungsländern statt, das entscheidend dazu beitrug, die Wendung *Open Educational Resources* zu popularisieren (vgl. UNESCO 2002). In den Folgejahren entwickelte sich weltweit eine regelrechte OER-*Bewegung*, die sich selbst auch als solche reflektiert (vgl. hierzu Hug 2014). Im September 2007 fand ein Meeting von Anhängern dieser Bewegung in Kapstadt statt, auf dem die 2008 veröffentlichte *Cape Town Open Education Declaration* verabschiedet wurde. Diesem Dokument entsprechend sollen OER dem allgemeineren Ziel ver-

ziert im Sinne eines „positiven" Transfers (ebd., S. 383) einen Lernerfolg. Davon ausgehend soll sich im Horizont einer Input-Output-Logik der „Transferwert" (Keck/Sandfuchs/Feige 2004, S. 484) pädagogischer Interventionen bestimmen lassen. Der vorliegende Beitrag nimmt von diesem normativen Transferverständnis Abstand, um OER im Sinne offener Angebote zu thematisieren.

pflichtet sein „möglichst vielen Menschen Zugang zu Bildung zu ermöglichen“ (Capetown Declaration 2008).

Den deutschsprachigen Diskurs erreichte die OER-Bewegung verstärkt ab dem Jahr 2011 (vgl. Mayrberger et al. 2018, S. 23). Dabei spielte die Auseinandersetzung um den sogenannten Schultrojaner eine größere Rolle. Hierbei ging es um Presseberichte über die Initiative einzelner Schulbuchverlage, die den Einsatz einer Spähsoftware auf Schulservern anstrebten, um Lehrer*innen im Falle von aufgefundenen, unberechtigt angefertigten digitalen Kopien von Lehrmaterialien juristisch zu sanktionieren (vgl. Beckedahl 2011). Im Zuge der Kritik an dieser Initiative begann man auch in Deutschland verstärkt über den Einsatz freier Bildungsmaterialien zu diskutieren, doch erst ab dem Jahr 2016 wurde die systematische Verbreitung des OER-Gedankens auch auf bundespolitischer Ebene durch die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgegriffen und weiterentwickelt.

So beteiligte sich Deutschland erst 2017 am zweiten UNESCO Weltkongress zu OER (vgl. Orr/Neumann/Muuß-Merholz 2018, S. 12). Dieser Kongress widmete sich dem Thema *OER für inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung*. Man verabschiedete den sogenannten Ljubljana Action Plan und erweiterte die Definition von OER als Bezeichnung für offen lizensierte Contentformate – die auf das UNESCO Forum von 2002 zurückging – um soziopolitische Aspekte, sodass OER bis in die Gegenwart hinein häufig wie folgt bestimmt werden:

> „Open Educational Resources (OER) support quality education that is equitable, inclusive, open and participatory. OER are teaching, learning and research materials in any medium – digital or otherwise – that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions. Open licensing is built within the framework of intellectual property rights as defined by relevant international conventions to respect the authorship of work. OER are a strategic opportunity to improve knowledge sharing, capacity building and universal access to quality learning and teaching resources.“ (UNESCO 2017, S. 1)

2 Vier transferbezogene Dimensionen der Produktion von OER

Der Erstellung und Nutzung von OER lassen sich unter konzeptionellen Gesichtspunkten vier Dimensionen zuschreiben:

- *Ideell* gilt es, die Bedeutung und den Sinn des Teilens von Wissen im Allgemeinen und digitaler Lehrressourcen im Besonderen zu reflektieren.
- *Rechtlich* sind die Bedingungen der Nutzung und Weiterverarbeitung medialer Inhalte zu berücksichtigen und festzulegen.

- *Technisch* müssen die Voraussetzungen für die Erarbeitung und Weiterverbreitung digitaler Lehrressourcen gegeben sein.
- *Inhaltlich* ist schließlich auf eine sorgsame Kuratierung von OER und eine didaktisch-methodisch sinnvolle Adressierung und Aufbereitung zu achten.

Diese vier Dimensionen lassen sich mit unterschiedlichen Facetten eines allgemeineren Transferverständnisses in Verbindung bringen. Sie können helfen, Transfer als Möglichkeitsraum näherungsweise zu bestimmen und beschreiben unter anderem einige Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Transfer überhaupt erst möglich wird. Im Folgenden werden sie nacheinander genauer in Augenschein genommen.

2.1 Die ideelle Dimension

Im Kontext digitaler Medien ist auffällig häufig vom *Teilen* die Rede (vgl. John 2017). Das betrifft nicht nur Initiativen der sogenannten *Sharing-Economy* oder die Open-Source-Bewegung, die die Offenlegung, Bearbeitungsfähigkeit und Weitergabe von Software-Quelltexten befürwortet. Auch die OER-Definition der UNESCO spricht vom „knowledge sharing" (UNESCO 2017, S. 1). Ideelle Motive können durchaus als treibendes Moment in der Popularisierung der OER-Bewegung weltweit beschrieben werden.[3] „Mit dem Begriff des Teilens [werden; J.O.K/C.P] seit jeher Utopien" (Blaumer et al. 2017, S. 14) assoziiert. Das gilt auch für die Rede vom „Teilen" des Wissens:

> „Wenn wir davon reden, dass man Wissen teilen kann, so entspricht dies einem Konzept von Wissen als Gut und als Besitz. Wissen teilen kann nur der, der welches hat. Es geht also um Geben und Empfangen, und die Rede vom Wissen-Teilen hat deshalb rasch einmal einen karitativen Anklang. Denn wo ein Besitz ist, wäre es ebenso naheliegend, dass es um Konsum, um Verkauf und um Geld geht. Um Macht geht es in jedem Fall." (Linke 2009, S. 34)

Die Unterstellung einer allein ideellen Motivlage reicht also häufig nicht hin, um das Teilen von Wissen zu erklären. Trotzdem spielt diese ideelle Motivlage insbesondere in Diskursen um die Teilhabe an Bildung und die Erhöhung von Chancengleichheit eine entscheidende Rolle, denn:

3 Neben ideellen Motiven spielen ggf. auch andere Motive (Marketing; Vernetzung) eine Rolle (vgl. Zauchner/Baumgartner 2007, S. 246 f.).

„Was Teilen als pädagogisch relevantes Phänomen betrifft, so ist die moralische Dimension unübersehbar." (Hug 2014, S. 231)

Die Definition von OER nach dem Ljubljana Action Plan ist stark von Wertvorstellungen sozialer Gerechtigkeit durchdrungen. OER sollen jenseits von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten und unabhängig von Alter, körperlichen Fähigkeiten, sozioökonomischem Status und Lokalität möglichst allen Menschen zugänglich gemacht werden (vgl. UNESCO 2017, S. 4). Dieser inklusive Anspruch des „knowledge sharing" (ebd., S. 1) umfasst nicht zuletzt auch den Hochschulsektor, in dem das Teilen von Wissen im Kontext der Lehre oder der Wissenschaftskommunikation zum primären Geschäftsfeld gehört.

Doch bei dem ideellen Anspruch der Gewährleistung einer offenen Zugänglichkeit von Wissen bleibt die OER-Definition nicht stehen. Zusätzlich werden Freiheiten in der Bearbeitung befürwortet. Dokumente sollten im Kontext ihrer Weiterverbreitung (in Abhängigkeit von der jeweiligen Lizenz) nach Möglichkeit veränderbar bleiben. Hier zeigt sich, dass ein quasi logistisches Transferverständnis, das lediglich die Übertragbarkeit bzw. den Transport von Wissen von einem Ort an einen anderen berücksichtigt, nicht hinreicht, um das Transferverständnis, das mit OER assoziierbar ist, adäquat zu beschreiben. Transferbezogen wird stattdessen zusätzlich die Möglichkeit einer Veränderung des Transferierten im Transferprozess befürwortet. Das bedeutet gleichzeitig, dass Wissen nicht in sich abgeschlossen, sondern offen und prozessual gedacht wird. Der Wissenstransfer durch OER schließt semantisch die rekursive Weiterentwicklung des Wissens im Transfer mit ein.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass ein solcher Wissenstransfer nicht monodirektional, sondern partizipativ gedacht wird. Gerade der Aspekt des Teilens wird im Lichte einer rekursiven Weiterentwicklung des Transferierten zu einem Projekt, das von kollaborativer Arbeit profitiert. Transfer durch OER bedeutet also nicht nur Wissenstransfer von einem Ort zum anderen, sondern die Rede von Transfer rechnet mit der Möglichkeit eines wechselseitigen Austausches im Transferprozess. Für einen solchen Austausch ist die Berücksichtigung adäquater rechtlicher Rahmenbedingungen unerlässlich.

2.2 Die rechtliche Dimension

Das deutsche Urheberrecht verwehrt in vielen Fällen eine offene Nutzung, Veränderung und Vervielfältigung von fremdem Material. Dafür gibt es Gründe, denn „die individuellen Eigentumsrechte von Urhebern und Künstlern sowie teils eigene, teils abgetretene Rechte der Verwerter (Verlage, Sendeunternehmen, Tonträger- und Filmproduzenten)" (Dreier 2022, S. 9) verdienen Schutz. Gleichzeitig fürchten Nutzer*innen um die Einschränkung von Handlungsmöglichkei-

ten in der digitalen Kultur, was beispielsweise in den Jahren 2018/2019 im Rahmen von öffentlichen Demonstrationen gegen Artikel 13 der Richtlinie zum Urheberrecht im digitalen Binnenmarkt zum Ausdruck kam (ebd., S. 6 ff.). Wiederkehrend wird festgestellt, dass das Urheberrecht in seiner heutigen Form mit der „Kultur der Digitalität" (vgl. Stalder 2016, S. 15) in ein Spannungsverhältnis geraten kann.

Das zeigt sich auch in pädagogischen Kontexten, in denen das Teilen und Umarbeiten von Lehrmaterialien zur Alltagspraxis gehört. Pädagog*innen denken sich die Lehrmaterialien, die sie verwenden, nicht immer neu aus, sondern sie greifen mitunter auf Vorhandenes zurück, passen dieses den eigenen Bedürfnissen an oder lassen sich inspirieren. In diesem Sinne spricht der Pädagoge Jöran Muuß-Merholz durchaus affirmativ von „Lehrkräfte[n] als Remixkünstler[n]" (Muuß-Merholz 2018, S. 13):

> „Lehrkräfte selbst sind diejenigen, deren Beruf wie kaum ein anderer das ständige Kopieren & Neuzusammenfügen von Materialien erfordert. Lehrende sind ‚Remixkünstler' – das war schon zu analogen Zeiten so. Mit Papier, Schere, Klebestift und Kopierer lassen sich Materialien aus verschiedenen Quellen kombinieren, mit eigenen Inhalten zusammenfügen und vervielfältigen. Lehrkräfte sind Meister des Remixens! Sie sorgen dafür, dass Lehr-Lern-Materialien auf die jeweilige Lernsituation im wahrsten Sinne des Wortes zugeschnitten sind." (Muuß-Merholz 2018, S. 14)

Auch wenn diese, primär auf die mediale Handlungspraxis von Lehrkräften abgestellte, Beschreibung für andere pädagogische Handlungsfelder gesondert zu reflektieren wäre, so wird hier dennoch die Herausforderung sichtbar, das Verhältnis von medialer Produktion und Reproduktion in Hinblick auf die pädagogische Praxis, *Remixe zu erstellen*, genauer zu durchdenken. Wie müssten rechtliche Rahmenbedingungen beschaffen sein, um der Handlungspraxis, Remixe zu erstellen, in pädagogischen Kontexten maximale Spielräume zu eröffnen?

Der im Kontext der OER-Bewegung vielfach zitierte US-amerikanische Publizist David Wiley hat vorgeschlagen, zusätzlich zum Remix noch vier weitere Reproduktionsaktivitäten in Betracht zu ziehen (vgl. Wiley 2014). Es gehe um *retain* (also das Recht Kopien anzufertigen und zu speichern), um *revise* (das Recht auf Überarbeitung, z. B. im Kontext einer Übersetzung), um *reuse* (das Recht auf öffentliche Wiederverwendung, z. B. in Hinblick auf den Einsatz von Lehrmaterialien) und um *redistribute* (das Recht auf Weitergabe von veränderten oder nicht veränderten Kopien) (vgl. Wiley o. J.).

Wiley spricht hier sehr unterschiedliche Aktivitäten an, die allesamt im Transfer durch OER eine bedeutsame Rolle spielen können und denen im Kontext der OER-Bewegung durch die Forderung nach einer adäquaten Ausgestaltung rechtlicher Rahmenbedingungen Rechnung getragen wird (vgl. hierzu Kreutzer 2013).

Eine Antwort auf diese Forderung stellt die Bereitstellung von Bildungsmaterialien unter offenen Lizenzen dar. Mit Lizenzen sind hier standardisierte Lizenzverträge über Nutzungsrechte gemeint. Am bekanntesten ist das Lizenzmodell der Creative Commons Initiative, die im Jahr 2001 gegründet und federführend durch den Rechtswissenschaftler Lawrence Lessig vorangetrieben wurde. Lessig plädiert dafür, den rechtlichen Status von Dokumenten durch sogenannte *Tags* sichtbar zu machen (vgl. Lessig 2004, S. 11). Es gibt insgesamt sechs solcher Tags, die als Lizenzbausteine in wechselnder Kombinatorik zu insgesamt sieben verschiedenen Lizenzen verbunden werden können.[4] Dieses Baukastensystem eröffnet den Rechteinhaber*innen die Freiheit, die Nutzungsbedingungen der von ihnen geschaffenen Erzeugnisse auf leicht verständliche Art und Weise kenntlich zu machen. Das heißt, nicht alle Creative Commons Lizenzen sind offene Lizenzen, aber es ist möglich, über die Creative Commons rechtliche Öffnungen kenntlich zu machen.

Solche Öffnungen tragen aus mindestens zwei Perspektiven zur Erweiterung des Transferpotenzials bei. Zum einen wird es Produzent*innen eines entsprechenden Bildungsmaterials mithilfe dieser Lizenzen ermöglicht, das Material mit möglichst vielen interessierten Menschen zu teilen, ohne künftige Nutzer*innen über potenzielle Urheberrechtsverletzungen im Unklaren zu lassen. Zum anderen können an der Nutzung eines solchen Materials Interessierte an einer solchen Lizenz recht niedrigschwellig erkennen, ob und in welchem Umfang sie dieses nutzen, so zum Beispiel bearbeiten, vermischen oder weitergeben, dürfen (vgl. Kreutzer 2013).

Um OER für Transferinitiativen fruchtbar zu machen, ist ein Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen ein wichtiges Erfordernis. In praktischen pädagogischen Arbeitszusammenhängen lässt sich hier an vielen Stellen ein Sensibilisierungsbedarf konstatieren. Dem Wissenstransfer *durch* OER geht ein Wissen um die rechtliche Ausgestaltbarkeit *von* OER voraus.

---

4 Jede dieser sieben Lizenzen enthält den Baustein CC als Indikator dafür, dass es sich hierbei um eine Creative Commons Lizenz handelt. Der Baustein 0 (zero) kann aufgrund seiner Bedeutung, dass das Material in die Public Domain entlassen und – soweit gesetzlich möglich – auf alle urheberrechtlichen und verwandten Schutzrechte verzichtet wird, allein mit dem Baustein CC kombiniert werden. Außer der Lizenz CC 0 enthalten alle anderen CC-Lizenzen die Pflicht zur Namensnennung der Urheber*in (vgl. den Baustein BY – attribution/by whom). Wenn eine kommerzielle Nachnutzung ausgeschlossen werden soll, kann die Lizenz mit dem Baustein NC (non-commercial) versehen werden. Sollen mögliche Veränderungen an einem Werk ausgeschlossen werden, kann als weiterer Baustein ND (no derivatives) ausgewählt werden. Um sicherzustellen, dass auch Abwandlungen eines Materials weiterhin einer möglichst großen Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, kann die Lizenz um den Baustein SA (share alike) erweitert werden. Die Bausteine SA und ND schließen sich dabei gegenseitig aus und sind nicht miteinander kompatibel. Detaillierte Informationen finden sich auf der Seite der Creative-Commons-Organisation www.creativecommons.org (04.07.2022).

2.3 Die technische Dimension

Die Produktion qualitativ hochwertiger, digitaler OER birgt zweifelsohne einige technische Herausforderungen. Andererseits unterscheiden sich diese Herausforderungen auch nicht substanziell von anderen Herausforderungen, die die Digitalisierung in vielen Bildungsbereichen mit sich bringt (vgl. Mayrberger et al. 2018, S. 29). Zunächst bedarf es einer gewissen technischen Infrastruktur, um OER nutzen oder produzieren zu können. Angefangen bei der Ausstattung mit Soft- und Hardware über einen stabilen und schnellen Zugang zum Internet bis hin zur Ansteuerbarkeit von OER-Repositorien mit guter Usability in Bezug auf Auffindbarkeit, Struktur und Nutzbarkeit und hoher Konnektivität, sind hier diverse technische Parameter zu berücksichtigen. All diese technischen Voraussetzungen sind allerdings nur dann sinnvoll, wenn es auch jemanden gibt, der oder die sie angemessen zu bedienen weiß. In Medienkompetenzkatalogen finden technische Fähigkeiten daher regelmäßig prominent Erwähnung. Bereits bei Dieter Baacke finden neben der *Medienkritik* die sogenannte *Medienkunde* (also – neben der instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeit zur Handhabung und Bedienung der Technik – das rein informative Wissen, welche heutigen Medien und Contentformate es gibt), die *Mediennutzung* (die die rezeptive und interaktive Nutzung der Medien umfasst) und die *Mediengestaltung* (also die Kompetenz, innovativ und kreativ Content zu verändern oder selbst zu erschaffen) Erwähnung (vgl. Baacke 1996, S. 120).

Die Relevanz technischen Grundlagenwissens ist zuletzt unter anderem im Zuge der Digitalisierungsbemühungen rund um die Hochschullehre unter Distanzbedingungen während der Corona-Pandemie deutlich geworden. Das lässt sich am Diskurs um den Einsatz von OER im Hochschulsektor gut zeigen (vgl. u. a. Lübcke/Bartels/Preiß 2019, S. 150). Insbesondere für die Produktion von digitalen OER wird dieses Grundlagenwissen im Hochschulsektor mutmaßlich auch in Zukunft Bedeutung behalten, insofern man einer Deskription des Philosophen Jaques Derrida folgt, der den Raum der Universität einer starken Transformationsdynamik ausgesetzt sieht, wenn er schreibt:

> „Zu den Umwälzungen, die heute den Ort und die Natur der universitären Arbeit heimsuchen, zählt auch eine ent-ortende Virtualisierung des Raumes der Kommunikation, der Diskussion, der Publikation, der Archivierung. Nicht, daß die Virtualisierung ihrer Struktur nach etwas völlig Neues wäre […]. Neu sind aber das quantitative Ausmaß einer solchen gespenstischen Virtualisierung, ihr beschleunigter Rhythmus, ihre Reichweite, ihre kapitalisierende Potenz. Daher die Notwendigkeit, die Begriffe des Möglichen und des Unmöglichen zu überdenken. Wie wir wissen führt diese neue technische ‚Stufe' der Virtualisierung (Datenverarbeitung, Digitalisierung, virtuell unmittelbares Weltweit-Werden der Lesbarkeit, Tele-Arbeit etc.) zu einer Destabilisierung des angestammten Raumes der Universität. Sie erschüttert deren Topologie,

> sie bringt ihre ganze Ortsverteilung durcheinander, nämlich die Ordnung ihres nach Forschungsgebieten und Fachgrenzen unterteilten Territoriums ebenso wie die Orte der akademischen Diskussion, den Kampfplatz, das Battlefield theoretischer Auseinandersetzungen – und die gemeinschaftsstiftende Struktur ihres ‚Campus'" (Derrida 2001, S. 25).

Folgt man Derrida, so ist der Transformationsdruck, der durch die Etablierung neuer Technologien auf die Institution *Universität* ausgeübt wird, beträchtlich. Diese Einschätzung passt zu einer Feststellung des Medientheoretikers Marshall McLuhan, der bereits 1967 bemerkte, dass der Gebrauch von Medien „die Form und Struktur sozialer Beziehungsmuster" (McLuhan/Fiore 2011, S. 8) grundlegend determiniert und verändert. In der Reflexion über den Mediengebrauch sei man dazu gezwungen, „praktisch jeden Gedanken, jede Handlung und jede Institution, die bisher als selbstverständlich galten, zu überdenken und neu zu bewerten" (ebd., S. 8). McLuhan wähnt sich vor diesem Hintergrund in einer Zeit des „Herumexperimentierens" (ebd., S. 10).

Herumexperimentieren – genau dazu ist man auch im Kontext der Erschließung neuer technischer Möglichkeiten in der Hochschullehre und weiteren pädagogischen Kontexten permanent herausgefordert. OER erweitern die Spielräume für ein solches Herumexperimentieren, das seinerseits die Bedingungen für Transfer erweitert.

2.4 Die inhaltliche Dimension

Im Sinne einer handlungsorientierten Medienpädagogik bestand ein Ziel der Medienkompetenzvermittlung lange darin, die pädagogischen Adressat*innen von passiven Medienrezipient*innen zu aktiven Medienproduzent*innen weiterzubilden (vgl. hierzu Baacke 1997). Nur wer verstehe, wie mediale Inhalte hergestellt und verbreitet werden, könne ein emanzipiertes Verhältnis zur medialen Vermitteltheit von Welt aufbauen. Ferner hoffte man, durch Medienkompetenzvermittlung die Fähigkeit zur Partizipation am öffentlichen Diskurs zu erhöhen. Diese Zielsetzungen klingen nach wie vor attraktiv, aber die Ausgangsbedingungen haben sich geändert.

Heute ist es – zum Beispiel im Kontext von Social-Media-Anwendungen – relativ niedrigschwellig möglich, medialen Content zu produzieren. Soziale Medien leben davon, dass jede*r Einzelne immer schon in der Doppelrolle als Medienkonsument*in und -produzent*in adressiert wird.

Zum systematischen Problem wird dabei weniger die Medienproduktion als die Medienrezeption. Der Soziologe Andreas Reckwitz stellt fest, dass es sich bei der digitalen Technologie um eine „Überflusstechnologie" (Reckwitz 2019, S. 238) handle. Wenn jede*r medialen Content produziert, stelle sich irgendwann

die Frage, wer all diesen Content noch zur Kenntnis nehmen soll: die „Egalisierung der Kulturproduktion [sei] mitverantwortlich für die gewaltige Überproduktion von digitalen Kulturelementen" (ebd., S. 240). Dieser Überproduktion stehe eine „Knappheit der Aufmerksamkeit" (ebd., S. 238) gegenüber.

Dieses Problem scheint auch dort auf, wo es die um Produktion und Distribution von OER geht. Die Anzahl der Online-Repositorien, der öffentlich zugänglichen Mediatheken und Bildungsserver ist inzwischen stark gewachsen. Noch unüberschaubarer ist die Anzahl der OER, die hier versammelt sind. War es bis vor wenigen Jahren noch ein Problem, überhaupt OER ausfindig zu machen, besteht ein zentrales Problem heute darin, qualitativ hochwertige und zum eigenen Bedarf passende OER auszuwählen.

Das Ziel eines Transfers durch OER kann dementsprechend nicht darin bestehen, immer mehr Content zu produzieren. Immer wichtiger werden stattdessen die sorgfältige Kuratierung und bedarfsgerechte Sortierung der zur Verfügung stehenden Inhalte.

Für den Transfer durch OER ist daher eine inhaltliche Profilierung sinnvoll, die möglichst passgenau auf die Bedürfnisse des fokussierten Adressat*innenkreises abgestimmt ist und eine gute Auffindbarkeit ermöglicht.

3 Fazit

OER Labs lassen sich inzwischen an mehreren Hochschulstandorten auffinden (vgl. Steiner 2017), wobei die konkreten „Anforderungen an die Hochschulbildung" (Lübcke/Bartels/Preiß 2019, S. 150) im Kontext von OER-Initiativen erst langsam breitere Beachtung erfahren. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die Qualität von OER-Initiativen wiederkehrend zu hinterfragen, denn schließlich soll es – wenn man ein Diktum der UNESCO ernst nimmt – um „quality education" (UNESCO 2017, S. 1) gehen. Im Lichte der bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass eine starre, gar skalierte Normierung der Qualität von OER vor dem Hintergrund ihrer inhärenten Offenheit wenig plausibel erschiene. OER profitieren von ihrer Veränderlichkeit. Das liegt in der fluiden Natur der Sache und bildet eines ihrer Gütekriterien. Genauso, wie sich einzelne OER immer wieder verändern, muss auch die „Qualität von OER […] kontinuierlich weiterverhandelt werden" (Brückner 2018, S. 8). Für OER bedarf es also eines erweiterten Qualitätsverständnisses, „das der spezifischen Eigenart von freien Bildungsmaterialien gerecht wird und die freie Zugänglichkeit sowie den Distributions- und Veränderungsgedanken in den Blick nimmt" (Brückner 2018, S. 10).

Alle im Kontext des vorliegenden Artikels erwähnten Dimensionen können dabei eine Rolle spielen: Idealismus allein hilft nicht weiter, wenn zur Qualität auch die Fähigkeit zu Selbstkritik gehört. Rechtlich ist bei jeder Verwendung auf die Eignung und Kompatibilität der Lizenzen des verwendeten Materials zu achten, ge-

nauso wie in Hinblick auf die Distribution geeignete Lizenzen sorgfältig auszusuchen sind. Technisch ist neben der professionellen Contenterstellung auch auf eine geeignete Distribution dieses Contents zu achten. So ist fallspezifisch zu prüfen, ob ein geeignetes (offenes) Dateiformat gewählt wurde, ob die Ressource mit hinreichenden Metadaten (wie Autor, Titel/Thema, Jahr, Contentformat) versehen und ob eine Verschlagwortung mit passenden und ausreichenden Keywords vorgenommen wurde. Und schließlich gehört zur Qualität auch die kritische Reflexion des Inhalts und seiner angemessenen didaktischen Aufbereitung.

Bei aller Sorge um die Qualität bleibt allerdings zu berücksichtigen, dass sich der Erfolg von OER-Initiativen nie zuverlässig voraussagen lässt. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Produktion von OER nicht mit Transfer identisch ist, sondern allein auf eine Verbesserung der Bedingungen für Transfer zielen kann. Wenn der Transferbegriff in der Bildungspraxis also mitunter ganz selbstverständlich mit dem Thema *OER* assoziiert wird (vgl. Blees/Mollenhauer 2018), dann bleibt darauf hinzuweisen, dass Transfer nicht nur auf einem komplexen Bedingungsgefüge basiert, das nicht ohne die differenten Rezeptionspraktiken der Adressat*innen gedacht werden kann. Speziell auf das Thema OER bezogen ist der Umstand zu berücksichtigen, dass unter Transfer Unterschiedliches verstanden werden kann: Im Sinne eines logistischen Verständnisses bedeutet Transfer Transport und Übertragung. Transfer kann jedoch ebenso prozessual und kollaborativ verstanden werden. Die letzten Punkte betreffend liegen Anschlüsse an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um die nicht abschließend zu garantierende pädagogische Wirksamkeit nahe (vgl. Krüger/Müller 2019). Ob ein Transfer durch OER gelingt und wie ein solches Gelingen konkret aussehen könnte, hat sich praktisch stets aufs Neue zu bewähren.

Literatur

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Reins, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Beckedahl, Markus (2011): Der Schultrojaner – Eine neue Innovation der Verlage. netzpolitik.org/2011/der-schultrojaner-eine-neue-innovation-der-verlage (05.07.2022).

Blaumer, Nikolai/Ebert, Johannes/Lehmann, Klaus-Dieter/Ströhl, Andreas (2017): Einleitung. In: Blaumer, Nikolai/Ebert, Johannes/Lehmann, Klaus-Dieter/Ströhl, Andreas (Hrsg.): Teilen und Tauschen. Frankfurt am Main: Fischer, S. 13–19.

Blees, Ingo/Mollenhauer, Luca (2018): Informationsstelle OER – Information, Vernetzung, Transfer zu Open Educational Resources, OERinfo. In: Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Projekte der BMBF-Förderung OERinfo 2017/2018. Sonderband zum Fachmagazin Synergie. Hamburg: Universität Hamburg, S. 138–145.

Brückner, Jane (2018): Eine Frage der Qualität. Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule und Hochschule. In: MedienPädagogik (32), S. 51–62.

Capetown Declaration (2008): Kapstadt Open Education Declaration. www.capetowndeclaration.org/read/german-translation (05.07.2022).

Derrida, Jaques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dreier, Thomas (2022): Copyright. Berlin: Wagenbach.

Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 59–81.
Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 7–20.
Hug, Theo (2014): Bildung für alle – eine Neuauflage? Offenheit und Teilen in der Open Educational Resources (OER) Bewegung. In: Missomelius, Petra/Sützl, Wolfgang/Hug, Theo/Grell, Petra/Kammerl, Rudolf (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und Digitale Archive. Innsbruck: Universität Innsbruck, S. 227–257.
John, Nicholas (2017): The Age of Sharing. Malden: Polity Press.
Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (2004): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Keller, Josef A./Novak, Felix (1988): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Freiburg im Breisgau: Herder.
Koschorreck, Jan (2019): Offenheit, Entgegenkommen und Respekt. OER und die Kultur kollegialer Zusammenarbeit. In: Weiter bilden (2), S. 53–56.
Kreutzer, Till (2013): Open Educational Resources (OER), Open-Content und Urheberrecht. urn: urn:nbn:de:0111-opus–80084. doi: 10.25656/01:8008 (05.07.2022).
Krüger, Jens Oliver/Müller, Thomas (Hrsg.) (2019): Wirksamkeit als Argument. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
Lessig, Lawrence (2004): The Creative Commons. In: Montana Law Review 65 (1), S. 2–14.
Linke, Angelika (2009): Wie man Wissen teilt – oder: Vom Glück der Kommunikation. In: Rüegger, Hans-Ulrich/Arioli, Martina/Murer, Heini (Hrsg.): Universitäres Wissen teilen. Forschende im Dialog. Zürich: vdh, S. 33–46.
Lübcke, Eileen/Bartels, Mareike/Preiß, Jennifer (2019): Fallvignetten und didaktische Muster. Forschungsartefakte im Kontext von Open Educational Resources und Practices. In: Hafer, Jörg/Mauch, Martina/Schumann, Marlen (Hrsg.): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Münster: Waxmann, S. 150–155.
Mayrberger, Kerstin/Getto, Barbara/Waffner, Bettina/Eckhoff, David/Heinen, Richard (2018): Freie Bildungsmaterialien für offen Lernräume: OER-Strategien an Hochschulen. In: Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Synergie(n!). Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahr 2017. Hamburg: Universitätskolleg, S. 23–32.
McLuhan, Marshall/Fiore, Quentin (2011): Das Medium ist die Massage. Stuttgart: Klett-Cotta.
Meyers Lexikonredaktion (1988): Meyers kleines Lexikon Pädagogik. Mannheim: Brockhaus.
Muuß-Merholz, Jöran (2018): Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen. Weinheim/Basel: Beltz.
Orr, Dominic/Neumann, Jan/Muuß-Merholz, Jöran (2018): OER in Deutschland: Praxis und Politik. Bottom-Up-Aktivitäten und Top-Down-Initiativen. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK).
Prenzel, Manfred (2010): Geheimnisvoller Transfer? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 21–37.
Reckwitz, Andreas (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp.
Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
Steiner, Tobias (2017): openLab. Nexus der Entwicklung in Richtung Openness. In: Synergie: Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 4, S. 72–73.
UNESCO (2002): Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final report, Paris. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515 (05.07.2022).
UNESCO (2017): Second World OER Congress. Ljubljana OER Action Plan 2017. en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf (05.07.2022).
Wiley, David (2014): The Access Compromise and the 5th R. opencontent.org/blog/archives/3221 (05.07.2022).
Wiley, David (o. J.): Defining the „Open" in Open Content and Open Educational Resources, opencontent.org/definition (05.07.2022).
Wulf, Christoph (1984): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper.
Zauchner, Sabine/Baumgartner, Peter (2007): Herausforderung OER – Open Educational Resources. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin/Schulmeister, Rolf/Sommer, Angela/Berk, Ivo van den (Hrsg.): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster: Waxmann, S. 244–252.

Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis

Svenja Garbade, Katja Zehbe

1 Einleitung

Wissenschaftskommunikation, verstanden als weiter Oberbegriff für „alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation, sowohl innerhalb als auch außerhalb der institutionalisierten Wissenschaft" (Schäfer et al. 2015, S. 13) gilt seit einiger Zeit als Teil eines Theorie-Praxis-Transfers und Standard wissenschaftlicher Forschungs- und Projektarbeit. Doch auch jenseits dieser eingeforderten Notwendigkeit zum Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse durch Mittelgebende kommt Hochschulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen die sogenannte *Third Mission* zu, die all jene Aktivitäten einer Institution umfasst, „die außerhochschulische Entwicklungsinteressen unterstützen, dabei aber nicht oder nicht allein Lehre bzw. Forschung sind, allerdings einen Bezug zu Lehre oder Forschung aufweisen" (Henke/Pasternack/Schmid 2017, S. 78). Es wird demnach der Anspruch erhoben, dass Wissenschaft sowohl Wissen in die Lehre als auch in die konkreten praktischen Handlungsfelder, auf die sie sich selbst bezieht, einspeist.

Die Kultur- und Sozialwissenschaften – und damit auch die Kindheitspädagogik – erleben indes in den letzten Jahrzehnten einen sogenannten *narrative turn* (Kreiswirth 2005), eine Wiederentdeckung des Erzählens als Medium der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers (Fahrenwald 2011, S. 82). Die (Re-)Produktion von Narrativen – verstanden als sinnstiftendes Erzählen, das Einfluss darauf hat, wie die Umwelt wahrgenommen wird (Müller/Grimm 2016, S. 13) – wird demnach mit dem evidenzbasierten und wertfreien Stil in der Wissenschaft zusammengedacht. Erzählt Wissenschaft also erkenntnisleitend evidenzbasierte Forschungsbestände und/oder berichtet und informiert sie über solche?

Der vorliegende Beitrag beleuchtet zunächst, inwiefern Wissenschaftskommunikation selbst wissenschaftliche (Meta-)Narrative erzeugt, und fragt anschließend, inwiefern Wissenschaft „die unzählige[n] Möglichkeiten der digitalen Welt […], Geschichten zu erzählen" (Eick 2016, S. 27), für diversitätsreflexive

Wissenschaftskommunikation der Kindheitspädagogik nutzen kann. Am Beispiel von zwei Elementen digitaler Wissenschaftskommunikation in der Kindheitspädagogik – dem Blog *DiverseKindheiten.de* sowie der *Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik: DiversitySpace* – gehen wir dem genauer nach und schauen auf damit verbundene Herausforderungen und Konsequenzen.

2 Die erzählte Wissenschaft?

In der digitalen Welt verändert sich die Kommunikation – und unterscheidet sich von eher klassischen Kommunikationsformaten der Wissenschaft. Der klassische wissenschaftliche Text kommuniziert – hier: informiert und berichtet – unter anderem über die Forschungsanlage, Fragestellung, Sample, Akquise, Auswertungsmethoden und -strategien und/oder diskutiert sowie ordnet (neue) Erkenntnisse, theoretische Konzepte ein, entwickelt, verifiziert oder falsifiziert Hypothesen. Einigkeit besteht sicherlich darüber, dass Wissenschaft in erster Linie fundiert über Erkenntnisse berichtet und informiert. Es ließe sich dennoch vermuten, dass ein solcher Text bereits eine gewisse Erzählstruktur aufweist. Wissenschaftliche Texte würden jedoch üblicherweise nicht zu den narrativen Textsorten gezählt, für die es eine zumindest minimal narrative Struktur im Sinne semiotischer und narratologischer Theorien bräuchte (u. a. Müller/Grimm 2016, S. 14, 58, 97): unter anderem eine im Text grundgelegte vereinfachte triadische Struktur um Ausgangssituation – Transformation – Endsituation, die eine Situationsveränderung der Bezugsgröße erzählt und dabei eine Ereignishaftigkeit konstruiert.

(Klassische) *Wissenschaftliche Texte* können jedoch „Meta-Narrative" (ebd., S. 97) erzeugen, also „Abstraktionen, die auf einer übergeordneten Ebene der konkreten (medialen) Kommunikation liegen" (ebd.). Somit kann jeder wissenschaftliche Text für sich als sogenanntes Kommunikat verstanden werden, als „kulturelle[s] Artefakt, das in einer kommunikativen Situation zwischen Kommunikationspartnern ausgetauscht werden" (Müller/Grimm 2016, S. 18) kann. Insbesondere die *Wissenschaftskommunikation* kann nun selbst Meta-Narrative aufweisen, indem sie eine „narrative Struktur ist, die eine Menge von Einzelkommunikationen strukturiert bzw. in die diese Einzelkommunikationen eingebettet" (ebd., S. 97) sind. Diese Meta-Narrative tragen zur Sinnkonstruktion in gesellschaftlichen Diskursen bei und werden für diese auch mitunter funktionalisiert (ebd., S. 102). Meta-Narrative über beispielsweise veränderte Kindbilder (Sitter 2016), veränderte An- und Herausforderungen (Cloos 2015), neue Normalitäten (Kelle/Mierendorff 2013) sind damit tief in die Wissenschaft im Sinne von Selbstreflexion und Selbstvergewisserung eingelagert.

Aus dieser Perspektive ist es sinnvoll, wissenschaftliche Narrative von politischen Narrativen sowie Narrativen der Identität hinsichtlich ihrer Kommunikation und der anvisierten Adressat*innen zu unterscheiden und Narrative auch im

Zusammenhang mit den in den wissenschaftlichen Fachdisziplinen geführten Diskursen zu denken. *Politische und wissenschaftliche Narrative* zur Kindheitspädagogik sind öffentlichkeitswirksam, jedoch unseres Erachtens in der Kommunikation doppelt eindimensional angelegt: a) sie richten sich zunächst zumeist an die eigene Akteur*innengruppe und sind b) zumeist nicht als Dialog angelegt, somit in der Kommunikation einseitig machtvoll monologisch. Narrative der Identität sind zwar gesellschaftlich eingebettet, lassen sich jedoch auf der *individuellen* Ebene verorten: a) über individualisierte Perspektiven in Fallgeschichten, Positionspapieren und b) eine individualisierte, persönliche Ebene in der Biographie etwa in Social-Media (Twitter, Instagram etc.). Aufgabe der (digitalen) Wissenschaftskommunikation ist es nun unter anderem, diese einzelnen Narrative und Adressat*innengruppen miteinander zu verbinden, um einen Diskurs abzubilden.

3 Digitale Wissenschaftskommunikation

Wenn wir von Wissenschaftskommunikation[1] in diesem Beitrag sprechen, rahmen wir dies im digitalen Sinne. Wissenschaftskommunikation kann dabei Open-Source-Fachzeitschriften[2] enthalten und auch der Hinweis auf tatsächlich im Peer-Review-Verfahren entstandene Fachartikel, aber auch Verweise auf Tagungen, Konferenzen und Stellungnahmen. Gerade im Rahmen von Social Media wie Twitter oder Instagram wird Wissenschaftskommunikation je nach Plattform anders gerahmt und verstanden, da die Plattformen ihren eigenen Kommunikationslogiken folgen. Auch stellt sich die Frage nach einer kombinierten Wissenschaftskommunikation. So werben beispielsweise einzelne Personen aus der Wissenschaft in Social Media übergreifend für Veranstaltungen, Veröffentlichungen, Petitionen oder stellen Fragen an die eigene Community. Die durch Personen gebundene Wissenschaftskommunikation ist relevant, weil wissenschaftliches Arbeiten dabei sichtbar wird und – für die einzelnen Forschenden von Vorteil – in Likes und Shares ökonomisiert wird, was die Sichtbarkeit der eigenen Tätigkeitsfelder erhöht.

Die wissenschaftlichen Narrative werden zwischen den Adressat*innengruppen in Social Media oder anderen Plattformen des Web 2.0 in direkter Interaktion und Rückmeldung den Kommunizierenden gegenüber aufgeführt. Anders

1 Ball (2020) verweist darauf, dass Wissenschaftskommunikation bereits seit Gutenberg relevant ist und sich später materiell beispielsweise auf die Weitergabe von Datenträgern beziehe. Wir verstehen Wissenschaftskommunikation als Kommunikation im öffentlichen Raum, der durchaus fachspezifische Adressat*innen haben kann, jedoch nicht muss. Damit sind die Adressierten der Wissenschaftskommunikation deutlich breiter gefasst und auch deren Auswirkungen können weitreichender angenommen werden.

2 Siehe beispielsweise die Open-Source-Zeitschrift Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung: www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi (14.11.2022).

als in publizierten Fachartikeln, wo die Kommunikation monologisch geführt wird und Antworten[3] über eigenständig verfasste wissenschaftliche Artikel erfolgen. Die Transformation im Web 2.0 hat zwei Konsequenzen: die Kommunizierenden stehen mehr im Mittelpunkt als das Kommunikat und die Adressierung öffnet sich für Personen außerhalb der eigenen Akteur*innengruppe. Damit können auch Mitglieder außerhalb der Kindheitspädagogik a) Informationen einsehen und b) diese auch kommentieren und mit ihnen in Form von Likes oder Shares interagieren.

Gerade vor dem Hintergrund fachspezifischer wissenschaftlicher Sprache und Traditionen erfordert die digitale Wissenschaftskommunikation eine dezidierte Adressat*innenklärung, wer mit dem geteilten Wissen überhaupt erreicht werden soll. In dem Sinne wäre eine Anpassung des Duktus notwendig: Soll das Fachpublikum erreicht werden, sind Websites und deren Verweise darauf eine sinnvolle Strategie. Sollen aber Adressat*innen außerhalb der Fachcommunity erreicht werden, so sind kompakte Informationen, gut aufbereitet in Social Media eine geeignete Form, den unterschiedlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Als herausfordernd ist zu markieren, dass sich die transportierten Narrative je nach Form der Thematisierung ändern. Die transportierten Narrative sind ebenso Grundlage einer Kommunikation von Diversitätsverständnissen in der Wissenschaft, worauf wir im Folgenden eingehen werden.

4 Diversitätsverständnisse aus der Wissenschaft kommunizieren?

Die Untersuchung von Differenz wird in kindheitspädagogischen Forschungszusammenhängen immer breiter diskutiert, wie Cloos (2015) feststellt. Dort finden verschiedene Untersuchungen hinsichtlich der sozialkonstruktivistischen Herstellung zu Differenz statt, wie sie bei Kuhn (2013), Machold (2015), Kubandt (2016), Meyer (2017) und Garbade (2021), Zehbe (2021) zu finden sind. Vorliegende Konzepte zur Vermittlung von Diversitätsreflexivität in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte sind weiterhin ausbaufähig (vgl. Haude/Volk 2015). Unter Diversitätsreflexivität wird das Wissen um die pädagogische Bedeutung von Differenzkonstruktionen sowie um deren Wirkungen auf Subjekte gefasst. Sie ermöglicht unter Anerkennung von Vielfalt die Effekte von Unterscheidungen mit Macht- und Herrschaftsmechanismen zu reflektieren. Weniger repräsentierten Gruppen soll die Repräsentation durch privilegiertere Gruppen ermöglicht werden.

3 Diese Antworten beziehen sich dann indirekt auf vormals publizierte Texte, indem diese eingeordnet, systematisiert und bewertet werden.

Narrative zu Diversität sind bereits gesellschaftlich vorhanden. Diese sind nachweisbar in den Einstellungen von Menschen zu Diversität und enthalten limitierende Narrative für exkludierte Gruppen, die von *Normalvorstellungen* abweichen (Walgenbach 2021). Die Personen, die in der Kindheitspädagogik tätig werden, sind Teil dieser Gesellschaft und damit auch der Narrative. Nachweislich werden ihre fachlichen Einstellungen von ihren biographischen Erfahrungen geprägt (Kaul 2019). Somit haben bestehende Narrative zu Diversität inner- und außerfachlich Konsequenzen.

Kindheitspädagogik kann mit Blick auf Diversitätsreflexivität leisten, eigene Narrative aus den Erkenntnissen ihrer wissenschaftlichen Befassungen zu teilen und damit den Diskurs zu gestalten. Beispielhaft sind hier Wissensbestände zu nennen, wie die Konstruiertheit von Differenz (Kuhn 2014) zur Dekonstruktion von naturalistischen Annahmen von Differenz beitragen kann. Inklusion als Balance aus Thematisierung und Dethematisierung (Katzenbach 2015) zu begreifen, kann zur Folge haben, dass die Individualisierung von diskriminierenden Risiken reduziert wird. Reflexivität und biographische Anschlusspunkte zur Veränderung von Deutungen, wie sie in der kindheitspädagogischen Lehre vorgeschlagen werden (Lochner/Cloos 2021), haben das Potenzial weitere Arbeitsbereiche zu befruchten. Auch forschende Perspektiven der Betrachtung von Differenz in praktischen Handlungsfeldern (Kuhn 2021) ermöglichen ein relationales Verständnis der Situiertheit von Differenz. Diese Wissensbestände zu kommunizieren hat sowohl für die öffentliche Wahrnehmung von Kindheitspädagogik Vorteile hinsichtlich ihrer politischen Relevanz, aber auch für innerfachliche Kommunikation können Forschungsergebnisse fokussierter ins Feld übertragen werden und damit Aus- und Fortbildung reflexiv erreichen.

5 Zwei Elemente der Wissenschaftskommunikation in der Erziehungswissenschaft

Um aufzuzeigen, wie unser Verständnis von diversitätsreflexiver Wissenschaftskommunikation im Sinne einer Narration beispielhaft gelöst werden kann, zeigen wir im Folgenden zwei Formate auf. Einmal das Blogprojekt *DiverseKindheiten.de* und die im Aufbau befindliche *Diversitätswerkstatt (Kindheitspädagogik) DiversitySpace* an der Stiftung Universität Hildesheim.

5.1 Blog: DiverseKindheiten

Der digitale Blog *DiverseKindheiten.de* wurde 2021 von den beiden Initiator*innen Svenja Garbade und Katja Zehbe auf einer eigenen Website eingerichtet. Der

Blog will vielseitig anschlussfähig über diverse Kindheiten[4] bloggen und so Praktiker*innen, Studierenden, Wissenschaftler*innen, Interessierten und all jenen, die nicht in diese kategorialen Bezeichnungen hineinpassen (wollen), Informationen über Forschung und Methoden zu Kindern und Kindheiten geben. Auf unserer internetbasierten Plattform (Website) DiverseKindheiten.de werden regelmäßig Blogbeiträge zu Forschungs(zwischen)ergebnissen von Forschenden kostenfrei zur Verfügung gestellt, damit diese Informationen zeitnah in die praktischen Handlungsfelder der bereits genannten Fachdisziplinen fließen können. Der Anspruch, sprachlich und methodisch für viele Ebenen anschlussfähig zu arbeiten, meint dabei keinen Verzicht auf Differenzierung und Relationierung der Inhalte. Vielmehr sollen die Blogbeiträge Einblicke in aktuelle Ergebnisse und laufende Forschungsprojekte geben, auf weiterführende Literatur verweisen und mögliche Implikation zur Umsetzung in der pädagogischen Praxis formulieren. Jeder Blogbeitrag folgt dabei einem gleichen Schema, der Übersichtlichkeit und Transparenz ermöglichen soll[5]. Jeder Beitrag kann – wie bei jedem Blog auch – kommentiert werden von den Lesenden. So kann ein Dialog entstehen, offene Frage können identifiziert werden und Wissenschaftskommunikation entstehen[6]. Anliegen ist damit nicht ein Monolog der Wissenschaft über ihre Forschung, sondern einen dialogorientierten Beitrag der Wissenschaft für die Praxis zu etablieren.

Dabei sind für die Erzählung *über* Kindheitspädagogik die transportierten Meta-Narrative höchst relevant. Meta-Narrative zeigen sich in diesem Projekt in der Anlage der Blogbeiträge: diese zielen nach Darstellung der Forschungsinhalte in Konzeption und Ergebnissen insbesondere auf eine praxisrelevante Ebene ab, sodass eine Konkretisierung der abstrakten Ergebnisse möglich wird. Der Blog besteht dabei aus nicht-fiktionalen, wissenschaftlichen Texten. Dabei kann jeder einzelne Blogbeitrag als Kommunikat verstanden werden, da er in einer kommunikativen Struktur zwischen Kommunikationspartner*innen ausgetauscht wird. Der Blog folgt damit einer meta-narrativen Struktur. Er weist keine klassischen Erzählelemente im Sinne von Austausch und Geschichten (Eick 2016, S. 21) auf, wird aber im Kontext des Meta-Narrativs *Fortschritt und Entwicklung der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte durch Wissenschaft, Lehre und Praxis* erzählt. Durch diese von den Initiator*innen selbst vorgenommene Rahmung wird jeder

4 Dabei verstehen wir diverse Kindheiten als Schnittmenge zwischen kindheitspädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie Kindheitsforschung und Diversitätsforschung.

5 Die Blogbeiträge folgen dabei jeweils einer einheitlichen Struktur: (1) Was will das Projekt/Was ist das Phänomen? (2) Wie macht es das? (3) Was ist das Ergebnis? (4) Und was kann das für Praxis bedeuten? (5) Literaturverweise.

6 Langfristige und direkte Kommunikation am Text selbst kann in der Kommentarfunktion des Textes entstehen. Kurzfristige und websiteübergreifende Kommunikation entsteht bei dem Launch des Textes auf Social Media wie Twitter.

einzelne Blogbeitrag in eben diese meta-narrative Struktur eingebettet und in diesem Sinne lesbar. Der Blog selbst wird dadurch selbst Einfluss darauf nehmen, wie die Umwelt – in unserem Fall diverse Kindheiten – wahrgenommen wird.

Die Ausrichtung der Plattform auf diverse Kindheiten fokussiert Meta-Narrative zu Diversität: Forschende berichten aus verschiedenen theoretischen und methodischen Zugriffen auf Differenz über kindheitspädagogisch relevante Phänomene[7]. Diese Differenzierung ist insbesondere vor der normativen Annahme der Narrative von Differenz im Alltagsverständnis, deswegen gewinnbringend, weil deutlich wird, dass je nach Blickrichtung des Forschungsprojektes verschiedene Elemente beleuchtet werden können und andere damit automatisch aus dem Blick geraten. Gerade die forschungstheoretische Annahme der Begrenztheit des eigenen Zugangs bedeutet die Erzählung eines weiteren Meta-Narrativs: Wissensproduktion ist abhängig von der jeweiligen Methode und es erfordert eine differenzierte Betrachtung des Forschungsfeldes und damit die Berücksichtigung vielfältiger Quellen.

DiverseKindheiten.de leistet damit einen relevanten Beitrag für das Projekt der Wissenschaftskommunikation. Die Plattform berichtet innerfachlich von Forschungsprojekten. Das nützt Forschenden insofern, dass (Zwischen)Ergebnisse bereits transportiert und kommuniziert werden können. Auch nützt dies den Handlungsfeldern selbst und Aus- und Fortbildungskontexten, die andernfalls für Übersetzungen in Text oder Praxiskonzepte deutlich länger warten müssten, als in einem Blogformat. Für die Veröffentlichung von Artikeln und Beiträgen mit peer-review-Verfahren benötigen Wissenschaftler*innen in der Regel – aus guten Gründen – zumeist sehr viel Zeit. Forschungsergebnisse werden hier qualitätsgesichert in einer hohen Komplexität dargestellt. In einschlägigen Fachzeitschriften für Praktiker*innen wird zumeist auf ausgewählte Themen in einem sehr kurzen Beitragsformat eingegangen. Diese Zeitschriften sind jedoch nicht für alle Menschen kostenfrei zugänglich, sondern müssen beispielsweise über ein Abonnement der Institution zugänglich gemacht werden. Im Rahmen von Wissenschaftskommunikation ist es unseres Erachtens jedoch wichtig, den Austausch und Transfer zwischen Wissenschaft, Praxis und Gesellschaft sowohl niedrigschwellig und kostenfrei als auch praxisorientiert und aktuell zu gestalten. DiverseKindheiten.de möchte genau dies ermöglichen.

Mit diesem Format wird ein Angebot gemacht, diese Herausforderungen und Leerstellen, die die verschiedenen Akteur*innen hier kenntlich machen, zu bearbeiten. Dies ist möglich durch einfaches Mitlesen in diesem Blog, durch das Verfassen eigener Beiträge, aber auch durch die Diskussion derselben beispielsweise über Kommentare oder dem zugehörigen Twitteraccount.

---

7 Auf DiverseKindheiten.de sind bis Januar 2023 Blogbeiträge zur Konstruktion von Kindheit in Bezug auf Beeinträchtigung, Armut und Geschlecht erschienen.

5.2 Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik: DiversitySpace

Die mobile Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik ist ein webbasiertes Projekt, das aus der Befassung mit Spielmaterialien zu Pandemiezeiten entwickelt wurde. Dinge nehmen in der Kindheit eine hohe Bedeutung ein, denn Grundlage kindheitspädagogischer Arbeit ist die Bereitstellung didaktischer Materialien, die das Lernen von Kindern anregen (Weltzien et al. 2018). Das Projekt des DiversitySpace schafft eine theoretische Sensibilisierung in Bezug auf Diversitätskategorien durch die Analyse von kindheitspädagogischen Materialen[8]. Mit Studierenden werden gemeinsam diversitätsreflexive Handlungsplanungen für die pädagogische Praxis entworfen. Somit wird in DiversitySpace ein kollaboratives Lehr-Lern-Konzept zum Umgang mit diversitätsreflexiven Materialien entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Das Konzept integriert im Sinne von Lernwerkstätten (u. a. Jung/Kaiser 2018) unterschiedliche analytische Zugänge zu den Dingen, nutzt dabei einen mobilen Materialfundus und stellt Lernmaterialien im Internet bereit.

Im Kontext von Debatten um Diversität und Inklusion wird die Bedeutung von Materialien für die Verbesserung von Teilhabechancen immer wieder hervorgehoben, aber auch auf ihren impliziten Gehalt von stereotypen Repräsentationen hin kritisiert (Wagner 2013). Ob die bereitgestellten Materialien auch in der Lage sind, nicht nur die Vielfalt kindlicher und familiärer Lebensweisen und Erfahrungen zu repräsentieren, sondern auch eine diversitätsreflexive pädagogische Arbeit in kindheitspädagogischen Einrichtungen anzuregen, ist noch nicht abschließend geklärt (Koné 2017). Diese Überlegungen sind relevant, da Studien auf die Notwendigkeit diversitätsreflexiver Professionalisierung hinweisen (Cloos 2015; Garbade 2021). Während für die kindheitspädagogische Praxis mittlerweile Vorschläge vorliegen, wie dort Diversität Berücksichtigung finden kann (Wagner 2013), sind Vorschläge für die Vermittlung von Diversitätsreflexivität im Kontext kindheitspädagogischer Qualifizierung an der Hochschule wenig entwickelt (Haude/Volk 2015).

Die Materialien werden im DiversitySpace hinsichtlich ihres Gehalts zur Diversitätsreflexivität auf unterschiedlichen Ebenen geprüft (Materialsorte, Form der Differenzthematisierung, Art der Verknüpfung von Differenzkategorien etc.). Da davon ausgegangen wird, dass jedes Material im Kontext vorliegender theoretischer Überlegungen zum Reifizierungsproblem (Kubandt 2016), zur Intersektionalität (Riegel 2016) und zur Inklusion (Boger 2019) jeweils unterschiedliche Facetten von Diversität bearbeitet, geht es hier darum, Potenziale und Grenzen der Nutzung der Materialien herauszuarbeiten.

8 Diese beziehen sich auf Spiele, Brettspiele, Puzzles, Figuren, Puppen, Bücher und Lernmaterialien im weitesten Sinne.

Da sich die Plattform im allseits zugänglichen Internet befindet und nicht, wie andere Lehr-Lern-Plattformen, in passwortgeschützten digitalen Hochschulstrukturen, adressiert diese nicht nur die Studierenden in den entsprechenden Seminaren, sondern hat den Anspruch, auch Einrichtungen der Kindheitspädagogik sowie Fachschulen über Materialien und deren Produktivität mit Blick auf Diversität zu informieren. Meta-Narrative zeigen sich in der Darstellung von Spielmaterial für Kinder, das bewusst Diversitätsreflexivität[9] für sich in Anspruch nimmt. Diese können als positive Beispiele einer Thematisierung von Differenz in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern begriffen werden.

Die Meta-Narrative erzählen zudem, dass es vielfältige Materialien gibt, die für sich Diversitätsreflexivität proklamieren und ausweisen. Die Materialien greifen aber aus unterschiedlichen Perspektiven auf Differenz zu und haben deswegen unterschiedliche Auswirkungen (Boger 2019). Ähnlich wie im Blog-Projekt DiverseKindheiten.de ist auch in diesem Projekt der Wissenschaftskommunikation eine zentrale Botschaft enthalten: Das Auflösen von normativen Annahmen, was *gute* Praxis leisten soll, zugunsten einer analytischen Betrachtung. Die Praxis wird so zu einem relationalen Verständigungsraum erhoben, der situativ bewertet werden muss. Das Material bietet hier die Möglichkeit, reflexiv auf Diversitätsverständnisse zuzugreifen und ermöglicht eine Thematisierung in dem Handlungsfeld selbst.

Die Innovation hinsichtlich des Projekts Wissenschaftskommunikation ist bei DiversitySpace praktisch orientiert. Spielmaterialien sind wenig erforscht hinsichtlich ihrer Wirkung, gehören jedoch zur Betreuung und Bildung von Kindern omnipräsent dazu (Stieve 2019). Dies wird deutlich in jedem Raum des Handlungsfeldes Kindheitspädagogik, aber auch in Familien spielen Materialien eine sehr große Rolle, auch mit Blick auf kapitalistische Praktiken des Bildungserwerbs. Damit schließt das Projekt – in Form einer Website – an bestehende Narrative zu Kindheit an. Innerfachlich stellt sich Spielmaterial deswegen als dankbares Kommunikat dar, weil jedes einzelne Material die Möglichkeit eröffnet, sowohl in kindheitspädagogischen Settings selbst zu reflektieren, wie ein Einsatz erfolgen kann, aber auch die Befassung mit den Gegenständen eine Thematisierung, losgelöst von den eigenen Annahmen mit Blickrichtung auf die (politische) Bildung von Kindern, ermöglicht (Baar 2020). Damit ist ein Vorteil für die Aus- und Fortbildung ersichtlich. Die Adressierten erlangen durch den for-

9 Die Plattform analysiert nur als solches Material, das Diversitätsreflexivität für sich in Anspruch nimmt. Dies hat den Vorteil, dass die relationalen Beziehungen zwischen dem theoretischen Ansinnen der Abbildung vielfältiger Repräsentationen und der Funktionsweise des jeweiligen Materials in Verbindung gebracht werden kann.

schenden Zugang zum Material und der Gestaltung der Website ein tiefergehendes Verständnis von Diversität und Kindheit.[10]

Außerfachlich können sich auch andere interessierte Personen a) über diese Materialien informieren und b) erfahren, dass die Materialien verschiedene Ebenen von Diversität ansprechen und damit ein relationales Verständnis angelegt ist. Durch die Einordnung auf der Website selbst durch die Musteranalysen und ggf. Methodenanwendungen wird ein öffnender Blick implementiert, der es ermöglicht, sich online in die Beurteilung von Spielmaterialien einzuarbeiten.

6 Herausforderungen und Konsequenzen: Die Reduzierung der Komplexität im Komplexen

Als eine der zentralsten Herausforderungen im Umgang mit Diversität im Transfer von Wissenschaft hin zu niedrigschwelliger Kommunikation ist die notwendige Komplexitätsreduktion zu nennen. Diversität erfordert die Anerkennung der Komplexität der Gesellschaft, insbesondere durch die Vermeidung von Naturalisierung von vermeintlichen Eigenschaften von Personen. Da wir diese Naturalisierungen jedoch nachweislich in ersten Einschätzungen von Situationen gebrauchen, wird in Wissenschaftskommunikation eine bildstarke wie auch differenzierende Perspektive notwendig. Diese kann mit Katzenbach (2015) gerahmt werden als ein Wechsel zwischen Thematisierung und Dethematisierung von Differenz, die eine „spannungsvolle Balance [erzeugt, S.G.], die es auszutarieren und auch auszuhalten gilt“ (ebd., S. 48). Dabei gilt es, ethisch und wissenschaftlich informiert zu prüfen, inwiefern eine Komplexitätsreduktion eingesetzt werden kann, um den Mehrwert der unter Umständen auch normativen Aktivierung nutzen zu können.

Relevant erscheint uns mit Blick auf die Reduktion von Komplexitäten ein angemessener Umgang mit Reduktionen. So sollte reflektiert werden, ob für Außenstehende die Herkunft der Zitationen und Gedanken nachvollziehbar gestaltet wird. Können in weiterführenden Fußnoten oder Glossaren Interessierten Angebote zum Nachlesen gemacht werden? Ist die Wissenschaftskommunikation ansprechend gestaltet? Sind die dialogischen Instrumente wie Kommentarspalten gut zu bedienen? Kann bei Bedarf Kontakt zu den Autor*innen hergestellt werden?

Herausfordernd ist auch die Fokussierung von Adressat*innen in digitalen Räumen. Dies ist sowohl in Bezug auf die Reichweite als auch in Bezug auf die Beteiligungsstrukturen im Web 2.0 relevant. Die Adressierten sind nicht für die

10 Die Website schlüsselt in Glossaren und Informationstexten die Analysefolien auf und erläutert die Themenkomplexe um Diversität und Kindheit.

Adressierenden offenkundig. Sie werden zu Adressierten durch die Formulierung eines Interesses in sozialen Netzwerken oder benutzten Suchmaschinen. Durch Beteiligungsstrukturen wie Kommentarfunktionen oder die Möglichkeit der Zitation oder des Teilens eines Beitrags in sozialen Netzwerken wie Twitter, Instagram oder Facebook, verändert sich die einseitige und vormals langwierige Kommunikation. Schnell werden Kommentare und damit auch Bewertungen formuliert und sorgen so für die Verselbstständigung des Diskurses. Diese Verselbstständigung der Diskurse stellt eine große Herausforderung, aber auch günstigenfalls eine Chance zur Partizipation aller interessierten Akteur*innen dar (Knaus 2020, S. 17).

7 Ausblick: Digitale Wissenschaftskommunikation als Veränderung von Erzählungen über Kinder, Erziehung und Bildung

Der Beitrag hat sich der Frage gewidmet, wie diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis gelingen kann. Der Transfer von wissenschaftlichem Wissen zu verständlichem und allgemein anschlussfähigen Positionen spielt dabei eine prominente Rolle. Im Beitrag wurde zunächst einleitend wissenschaftlichen Narrativen gefolgt und argumentiert, dass wissenschaftliche Texte sowohl wissenschaftliches Wissen als auch darin eingelagerte Meta-Narrative kommunizieren. Indem jeder wissenschaftliche Text als Kommunikat verstanden werden kann, kommt jedem einzelnen Text und dessen einleitender/abschließender Rahmung eine Relevanz in der Herstellung und (Re-)Produktion von Narrativen zu. Gerade in der Erziehungswissenschaft nehmen die Narrative von Erziehung und Bildung großen Raum ein (Betz 2021), da so pädagogische Handlungsorientierungen nicht nur in kindheitspädagogischen Einrichtungen, sondern auch in familiären Settings relevant werden. Themen und Fragestellungen der (Kindheits-)Pädagogik wie Erziehungswissenschaft weisen eine große Schnittmenge mit gesellschaftlich relevanten Wissensbeständen und Interessen auf. Diversität stellt dabei unseres Erachtens ein Querschnittsthema dar, dass sich – ähnlich wie Inklusion – durch alle Bereiche der Gesellschaft und Wissenschaft ziehen muss. Dieser Beitrag sensibilisiert daher für eine diversitätsreflexive Kommunikation per se und plädiert für offene und vor allem dialogisch angelegten Kommunikationsformate, die auf verschiedenen Ebenen für alle Interessierten kostenfrei zugänglich sind.

Wissenschaftskommunikation über digitale Plattformen stellt eine mögliche Strategie der vielmals geforderten Wissenschaftskommunikation dar. Am Beispiel zweier digitaler Elemente wurde aufgezeigt, wie und warum die Kommunikation diversitätsreflexiv erfolgen kann und soll und welche Herausforderungen

und Konsequenzen mit dieser spezifischen Strategie der Wissenschaftskommunikation verbunden sind. Zentral ist dabei die Reduzierung der Komplexität im komplexen Meta-Narrativ, die durchaus voraussetzungsvoll sein kann. Jedoch sind Akteur*innen der Erziehungswissenschaft in ihrer relationalen disziplinären und forschungsorientierten Ausrichtung zur Komplexitätsreduktion durchaus fähig und geeignet, als auch politisch gefordert, diese durchzuführen. Besonders wenn die Erkenntnisse zur politischen Bildung genutzt werden sollten, kann so gesellschaftliche Sichtbarkeit durch diese Transferleistungen hergestellt werden.

Die im Beitrag vorgestellte Perspektive auf (Meta-)Narrative in der Wissenschaft(skommunikation) weist unseres Erachtens ein disziplin-, fach- und professionsübergreifendes Potenzial auf. Die Erzeugung insbesondere von Meta-Narrativen ist jeder Form der wissenschaftlichen Forschung und Lehre inhärent und ermöglicht auf diese Weise auch die Ausweitung von Transferstrategien auf dialogisch angelegte Formate. Diese Metanarrative wirken auf gesellschaftliche wie wissenschaftliche Diskurse ein – und bedürfen daher einer erhöhten Aufmerksamkeit und Bewusstheit für Transferanliegen unter anderem im Sinne des Theorie-Praxis-Transfers und der eingangs erwähnten *Third Mission* von Hochschulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen.

Deutlich wurde und wird auf diese Weise, dass der sogenannte *narrative turn* sich nicht nur in den Wissenschaften vollzieht, sondern vielmehr mit neuen Potenzialen, Herausforderungen und Konsequenzen für die Wissenschaftskommunikation an sich verbunden ist. Die von Fahrenwald (2011, S. 104) postulierte Fassung von Erzählungen als erkenntnistheoretische Kategorie kann in diesem Sinne unterschrieben werden und sollte weiter ausgebaut werden. Erzählungen bieten so die Möglichkeit, wissenschaftliche Ergebnisse stärker in den Mainstream der Wahrnehmung zu setzen und dabei eben nicht reißerisch, unterkomplex oder übertreibend zu agieren. Differenziertheit und der stetig kritische Blick des eigenen Beitrags zur (Re-)Produktion von Meta-Narrativen kann eine Brücke zwischen der zumeist voraussetzungsvollen Sprache der Wissenschaft und der interessierten Öffentlichkeit, Studierendenschaft und den Professionellen in (kindheits-)pädagogischen Handlungsfeldern schlagen.

Literatur

Baar, Robert (2020): Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive. In: Stadler-Altmann, Ulrike/Schumacher, Susanne/Emili, Enrico A./Dalla Torre, Elisabeth (Hrsg.): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–28 .

Ball, Rafael (2020): Wissenschaftskommunikation im Wandel. Von Gutenberg bis Open Science. Wiesbaden: Springer VS.

Betz, Tanja (2021): Leitbilder „Guter Kindheit“: Die Utopie der Chancengleichheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 72 (13–14), S. 41–47.

Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Theorie der trilemmatischen Inklusion, Band 4. Münster: edition assemblage.
Cloos, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 47–71.
Eick, Dennis (2016): Digitales Erzählen. Die Dramaturgie neuer Medien. München: UVK.
Fahrenwald, Claudia (2011): Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt. Wiesbaden: Springer VS.
Gadinger, Frank/Jarzebski, Sebastian/Yildiz, Taylan (Hrsg.) (2016): Politische Narrative. Konzepte – Analysen – Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
Garbade, Svenja (2021): Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte: Pädagogische Irrelevanzdemonstration. Konsequenzen für eine Inklusive Bildungsforschung. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 235–252.
Haude, Christin/Volk, Sabrina (2015) (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim/Basel. Beltz Juventa.
Henke, Justus/Pasternack, Peer/Schmid, Sarah Dessi (2017): Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
Jung, Edita/Kaiser, Lena S. (2018): Dem „Verwendungs- und Bedeutungsoffenen" einen Sinn geben. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Die Dinge und der Raum. Freiburg im Breisgau: FEL, S. 97–135.
Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–32.
Kaul, Ina (2019): Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege. Wiesbaden: Springer VS.
Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2013) (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Koné, Gabriele (2017): Fair Play! Vielfalt in Spielmaterialien. Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. In: KIDS aktuell (2), S. 1–4.
Kreiswirth, Martin (2005): Narrative Turn in the Humanities. In: Herman, David/Jahn, Manfred/Ryan, Marie-Laure (Hrsg.): Routledge Encyclopedia of Narrative Theory. Routledge, S. 377–382.
Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen: Barbara Budrich.
Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 130–144.
Kuhn, Melanie (2021): Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens. In: Locher, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Kathrin (Hrsg.): Didaktische Potentiale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 56–70.
Lochner, Barbara/Cloos, Peter (2021): Habitus und forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Locher, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Kathrin (Hrsg.): Didaktische Potentiale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–55.
Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
Meyer, Sarah (2017): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden: Springer VS.

Müller, Michael/Grimm, Petra (2016): Narrative Medienforschung. Einführung in Methodik und Anwendung. München: UVK.
Riegel, Christine (2016): Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
Schäfer, Mike S. (2015): Wissenschaftskommunikation im Wandel: Relevanz, Entwicklung und Herausforderungen des Forschungsfeldes. In: Schäfer, Mike S./Kristiansen, Silje/Bonfadelli, Heinz (Hrsg.): Wissenschaftskommunikation im Wandel. Köln: Halem, S. 10–42.
Stieve, Claus (2019): Vom bildenden Leben. Zur Geschichte eines sozial- wie frühpädagogischen Leitmotivs. In: Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184–202.
Wagner, Petra (2013) (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder.
Walgenbach, Katharina (2021): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hrsg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–59.
Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2018) (Hrsg.): Die Dinge und der Raum. Freiburg im Breisgau: FEL.
Zehbe, Katja (2021): „Was die Kinder gelernt bekommen sollen" – Die Frage nach Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen von Förderung in inklusiven Bildungssettings. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 171–186.

Implementierung kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation in Hochschuldidaktik

Anregungen und Möglichkeiten

Vanessa Marina Dresbach

1 Einleitung

> „Die Hochschulen fördern den Wissens- und Technologietransfer."
> (§ 2 HRG, Satz 7)

Die Forderung an Hochschulen, den Wissens- und Technologietransfer zu fördern, ist im Hochschulrahmengesetz verankert und beschäftigt Hochschulen in Deutschland als ‚Third Mission' bereits seit einigen Jahren. Diese ist eng mit der Forderung der Lehre und Forschung verwoben, welche die First und Second Mission bilden (vgl. Roesser/Hachmeister 2021, S. 196).

Der Diskurs um das Thema Transfer scheint nicht nur auf (hochschul-)politischer Ebene, sondern auch innerhalb der Studierendenschaft präsent zu sein, ist doch eine häufig genannte Antwort auf die Frage nach den Erwartungen an eine Lehrveranstaltung der Wunsch nach Transfer von Theorie in die Praxis. Dass Lehrende jedoch zunächst ihre aus der Wissenschaft gewonnenen Ergebnisse in die Lehre transferieren müssen, ist oftmals nicht bewusst. Wie kann es Hochschulen gelingen, diese (An-)Forderungen auch in ihrer Lehre konkret umzusetzen und zu erfüllen?

Eine Voraussetzung für (gelingenden) Wissenstransfer ist die Erkenntnis, dass Wissen sprachgebunden ist und eines kommunikativen Transfers bedarf (vgl. Manitius/Holt 2019, S. 22). Aufgrund der Technologie und des Web 2.0 stehen auch neuere Werkzeuge zur Wissensvermittlung bereit. Dabei lohnt es sich, den Wissens- und Technologietransfer zunächst getrennt voneinander zu betrachten. Wie ein Wissenstransfer unter Berücksichtigung der Veränderungen durch die Technologie und des Web 2.0 seitens der Hochschulen umgesetzt und erfüllt werden kann, soll in diesem Beitrag anhand kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation aufgezeigt werden.

Der erste Teil des Artikels soll sich daher zunächst der Entwicklung der Wissenschaftskommunikation und ihren unterschiedlichen Ebenen sowie der (weiteren) Annäherung und Auseinandersetzung mit dem Transferbegriff widmen.

Anschließend behandelt der zweite Abschnitt kreative Formen der Wissenschaftskommunikation und fokussiert hierbei die Möglichkeiten, die durch die Einführung des Web 2.0 eröffnet werden. Das Ziel des Beitrags ist es, Anregungen und Möglichkeiten für die Implementierung in die Lehre bzw. Hochschuldidaktik aufzuzeigen. In einem abschließenden Fazit werden darüber hinaus Schlussfolgerungen für die Erziehungswissenschaft/Pädagogik gezogen.

2 Wissenschaftskommunikation und (Wissens-)Transfer

Wissenschaften und ihre Inhalte werden seit Jahrzehnten zunehmend öffentlich verhandelt (vgl. Weingart 2005, S. 5 ff.). Diese Form der Kommunikation wird als Wissenschaftskommunikation bezeichnet.

„Man kann nicht nicht kommunizieren", konstatiert der österreichische Philosoph, Psychotherapeut und Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawik (2015) in einem gleichnamigen Lesebuch. Menschen verhalten sich stets zueinander und kommunizieren, verbal oder non-verbal (vgl. Dernbach et al. 2012, S. 2).

Die Kommunikation über individuelle Briefwechsel bildet eine der ersten Formen, über die Wissenschaftler*innen der damaligen Zeit mit- und untereinander kommunizierten, um Erkenntnisse auszutauschen. Das Ziel der Wissenschaftler*innen war dabei intrinsisch motiviert – das Wissen bzw. die wissenschaftliche Erkenntnis war auf einzelne Personen zurückzuführen und wurde diesen zugeordnet (vgl. Hagenhoff et al. 2007, S. 1). Hieran werden bereits erste Transformationsprozesse zwischen Wissenschaftler*innen deutlich.

Mitte des 17. Jahrhunderts wurde der individuelle Briefwechsel zwischen Wissenschaftler*innen nach und nach durch das Aufkommen erster wissenschaftlicher Zeitschriften abgelöst. Der Umbruch durch die Veröffentlichung wird auch als Beginn der Wissenschaftskommunikation im modernen Sinne betrachtet, welchem nicht nur Potenziale, sondern auch Grenzen inhärent sind. Das sogenannte „Publish-or-Perish" Syndrom führte dazu, dass wissenschaftliche Erkenntnis nicht länger intrinsisch motiviert war, sondern den Karrierefortschritt einzelner Wissenschaftler*innen zum Ziel hatte (vgl. ebd.).

Die Digitalisierung wissenschaftlicher Inhalte in den 1990er Jahren mündete im Jahre 2000 in der „Zeitschriftenkrise", welche durch vier wesentliche Faktoren bedingt war. Zum einen stand mehr Budget als in den vorherigen Jahren für Forschung zur Verfügung, was zum anderen wiederum zu einem Wachstum der Menge an wissenschaftlichen Publikationen führte. Aber auch der dritte Faktor in Form einer Preissteigerung von Zeitschriften, vor allem im medizinisch-naturwissenschaftlichen Bereich, nahm einen nachhaltigen Einfluss auf die Zeitschriftenkrise, da letztlich weniger Budget für die flächendeckende Literaturversorgung aller Wissenschaftler*innen zur Verfügung stand. Die durch die Zeitschriftenkrise aus-

gelöste Open-Access-Debatte verfolgte daher das Ziel des freien und unmittelbaren Zugangs für Wissenschaftler*innen zu Forschungsergebnissen (vgl. ebd.).

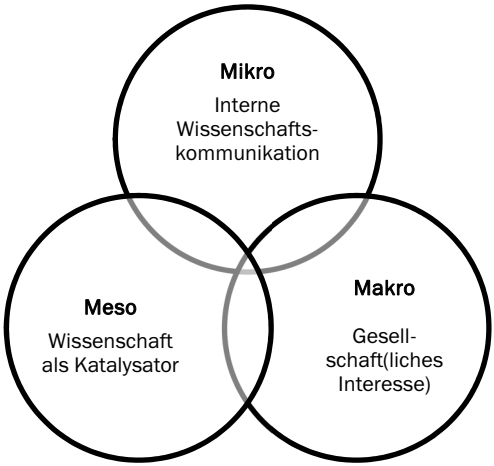
Die Entwicklung der Wissenschaftskommunikation zeigt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse zunächst unter Wissenschaftler*innen geteilt und kommuniziert wurden. Die Anfänge der Veröffentlichung wissenschaftlicher Zeitschriften, aber allen voran die Digitalisierung wissenschaftlicher Inhalte, weist eine zunehmende Verschiebung der Kommunikation in den öffentlichen Diskurs auf, die spätestens in der Open-Access-Debatte ihren Höhepunkt findet (vgl. ebd.).

Nicht zuletzt wird daher in der Wissenschaft zwischen externer und interner Wissenschaftskommunikation unterschieden. Der Austausch von Wissenschaftler*innen untereinander findet in Form der internen Wissenschaftskommunikation statt, welche sich noch einmal in eine formale und informale Form unterteilen lässt. Informal bedeutet, dass Wissenschaftler*innen wissenschaftliche Erkenntnisse beispielswiese via E-Mail – statt, wie zur damaligen Zeit üblich, per Briefwechsel – austauschen oder in die persönliche Diskussion treten. Dagegen umfasst die formale Unterform die Teilnahme an Konferenzen oder die Veröffentlichung wissenschaftlicher Zeitschriften, Journals und Bücher. Adressiert wird hierbei eine klare, abgegrenzte und zahlenmäßig kleine Gruppe (vgl. ebd., S. 5), weshalb sich die interne Wissenschaftskommunikation zunächst auf der Mikroebene verorten lässt (siehe Abbildung 1). Das Wissenschaftssystem, welchem die Wissenschaftler*innen angehören, dient im Rahmen dessen als Katalysator und der Qualitätssicherung wissenschaftlicher Ergebnisse. Hierdurch wird die Mesoebene der Wissenschaftskommunikation tangiert (siehe Abbildung 1) (vgl. Dernbach et al. 2012, S. 3).

Die externe Wissenschaftskommunikation lässt sich auf der Makroebene verorten (siehe Abbildung 1). Das gestiegene, gesellschaftliche Interesse an Forschung zeigt einen Bedarf an nachvollziehbarer, zielgruppenorientierter Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht zuletzt dadurch, dass Forschungsprojekte zum Teil aus Steuermitteln finanziert werden. Die Gesellschaft hat somit ein Interesse an der Integration und dem Nutzen von Forschungsergebnissen, welches den gesellschaftlichen Fortschritt zum Ziel hat (vgl. Hagenhoff et al. 2007, S. 5).

Da im Zuge der externen Wissenschaftskommunikation eine heterogene Adressat*innenschaft in Form eines Massenpublikums angesprochen wird, die in der Regel ein rudimentäres Verständnis von und über Wissenschaft besitzt, sind Kontroversen und Debatten unumgänglich. Für die Partizipation an solchen Kontroversen und Debatten bedarf es nicht nur eines Wissens um wissenschaftliche Inhalte, sondern auch um methodologisches und methodisches Vorgehen, das heißt eines Verständnisses darüber, wie Wissenschaft funktioniert und arbeitet. Ist dieses Verständnis gegeben, so können Kontroversen und Debatten wiederum fruchtbar gemacht werden, um die wissenschaftliche Entwicklung und die Generierung von Wissen zu forcieren.

Abbildung 1 Die Ebenen der Wissenschaftskommunikation



Quelle: Eigene Darstellung (vgl. Dernbach et al. 2012, S. 3)

Da beide Kommunikationsformen – intern und extern – das Ziel einer Pluralisierung wissenschaftlichen Wissens durch seine Veröffentlichung verfolgen gilt es somit, zwischen dem Spannungsfeld an unterschiedlichen Bedarfen und Bedürfnissen von Wissenschaft auf der einen und Gesellschaft auf der anderen Seite zu vermitteln. Konkret bedeutet dies, zwischen wissenschaftlichem Wissen und dem Alltagswissen der Adressat*innen, unter Berücksichtigung des Lebensweltbezugs, zu vermitteln bzw. zu übersetzen. Der Ausgangspunkt wird anhand von Irritationen deutlich, wenn wissenschaftliches Wissen Alltagswissen irritiert und umgekehrt. Hierbei gilt es, die unterschiedlichen zugrundeliegenden Begründungslogiken zu beachten.

Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann spricht in diesem Zusammenhang auch von „autopoietischen Systeme[n]" (Luhmann 1998, S. 34). Das heißt Systeme, die in sich geschlossen sind und eigenen Logiken folgen. Da „autopoietische Systeme" (ebd.) jedoch nie vollständig geschlossen sind und Wissenschaft zudem nicht selbstreferenziell agiert, bedarf es einer Vermittlungsperspektive sowie einer Vermittlungspraxis, welche über (pädagogische) Kommunikation hergestellt wird. Diese Vermittlungs- bzw. Übersetzungsleistung wird in der Wissenschaft auch als Transfer bezeichnet (vgl. Stimm 2019, S. 33).

Im Rahmen dieser Vermittlungspraxis nehmen Wissenschaftler*innen die Rolle der Vermittler*innen zwischen dem Inhalt, das heißt dem wissenschaftlichen Wissen,[1] welches ein Sonderwissen darstellt, und ihrer Adressat*innen ein.

1 Es lässt sich zwischen unterschiedlichen Transferarten differenzieren. Neben dem Wissenstransfer wäre z. B. auch ein Kompetenztransfer denkbar, welcher mittels Bildungskom-

Hierbei stellt sich die Frage, „[…] wie viel Komplexitätsreduktion im Sinne wissenschaftlicher Systemlogik möglich ist und wie viel Komplexitätsreduktion notwendig ist“ (Schmidt/Röser 2021, S. 17).

Was zunächst ein asymmetrisches Verhältnis vermuten lässt, ist vielmehr ein aktiver, diskursiver und reziproker (Transfer-)Prozess. Der Lebensweltbezug der Adressat*innen ist keinesfalls eine Einbahnstraße im Sinne eines klassischen Sender*innen/Empfänger*innen-Prinzips, sondern konstituiert das wissenschaftliche Wissen maßgeblich (mit) (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 558).

Wenn wir nun auf der Mikroebene von Wissenschaftler*innen als transfergebende Seite ausgehen, geben diese wissenschaftliches Wissen an Adressat*innen bzw. Rezipient*innen als transfernehmende Seite weiter. Die Auseinandersetzung der Rezipient*innen mit dem Input ließe sich lediglich anhand des Outputs feststellen. Dies bedeutet keinesfalls, dass der Output als Leistung im Fokus steht. Vielmehr steht der Prozess, die Wirkung des Inputs, im Vordergrund. Hierbei werden auch die Makro- und Mesoebene tangiert und können somit nicht losgelöst betrachtet werden. Ebenso wenig, wie sich die Rezipient*innen nur auf einer Ebene bewegen, denn Menschen sind stets auf allen Ebenen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens eingebunden. Somit ist ein Mensch zum Beispiel nicht nur Sohn oder Tochter auf der Makroebene, sondern auch Bürger*in auf der Mesoebene und nimmt am gesellschaftlichen Leben teil. Die Rezipient*innen werden auf diesen Ebenen zu Multiplikator*innen, indem sie ihr transferiertes Wissen weitergeben. Im Zuge dessen findet wiederum eine Transferleistung auf der Makro- und Mesoebene statt. Im Sinne eines reziproken Transfers ist auch ein Rücktransfer an die transfergebende Seite möglich, womit ein reziproker, zirkulärer Prozess entstehen kann und die (Mit-)Konstitution beider Seiten deutlich wird und gegeben ist.

Wie sich der Transfer auf beiden Seiten letztlich vollzieht und welche Wirkung dieser erzielt, kann anhand des klassischen Bildes einer Blackbox beschrieben werden (vgl. Luhmann 1984, S. 156).

Dieser Prozess ist, wie zuvor beschrieben, zwar nicht steuerbar, jedoch existieren Gelingensbedingungen, wie etwa technisch-infrastrukturelle, persönliche und strukturelle Kontextbedingungen (vgl. Schmidt/Röser 2021, S. 18).

Neben den Gelingensbedingungen sollte daher auch die Frage in den Blick genommen werden, wie eine Annährung der unterschiedlichen System- und Begründungslogiken erfolgen kann und worin die Möglichkeiten und Grenzen des Transfers liegen (vgl. ebd.).

Dass Wissenschaft auf unterschiedlichen Ebenen kommuniziert und dabei eine Vermittlungspraxis relevant wird, die eigenen Logiken folgt, spiegelt sich

munikation angestrebt werden könnte. Aufgrund des Fokus und des Umfangs beschäftigt sich der Artikel mit dem Wissenstransfer als einer exemplarischen Transferart.

auch auf der Ebene der Hochschullehre wider. So zum Beispiel auf der Mikroebene zwischen Lehrenden und Teilnehmenden einer Lehrveranstaltung.

„Wissen[stransfer] bewegt sich […] zwischen Vermitteln und Aneignen und erhält dabei eine Brückenfunktion. Es wird somit zu einer didaktischen Zwischenkategorie, die auf der Mikroebene zwischen Teilnehmer*innen und Lehrenden in einem Prozess, welcher als offene Begegnungssituation definiert wird, generiert" (Stimm 2019, S. 96).

Hierbei wird versucht, wissenschaftliches Wissen in die Lehre zu transferieren. Das nachfolgende Kapitel widmet sich daher diesem Transferraum und beschäftigt sich mit kreativen Formen der Wissenschaftskommunikation in der Lehre mit dem Fokus auf die Möglichkeiten des Web 2.0.

3 Kreative Formen der Wissenschaftskommunikation und ihre Implementierung: Eine Anregung

Eine Voraussetzung für (gelingenden) Wissenstransfer ist die Erkenntnis, dass Wissen sprachgebunden ist und eines kommunikativen Transfers bedarf (vgl. Manitius/Holt 2019, S. 22).

Die Zusammenführung wissenschaftlichen Wissens – zum Beispiel in Form von Theorie – und alltäglichen Wissens – zum Beispiel in Form von praktischen Erfahrungen – kann im Zuge dessen zu Irritationen führen und ein Spannungsfeld entstehen lassen, denn beiden Arten von Wissen unterliegen unterschiedlichen Begründungslogiken. An dieser Stelle setzt der Transfer an, welchem somit eine vermittelnde Rolle mittels Kommunikation zuteil wird. Dies zeigt noch einmal deutlich, wie Kommunikation und Transfer einander bedingen (vgl. Stimm 2019, S. 33).

Mit der Digitalisierung wissenschaftlicher Inhalte und damit verbunden „dem Web 2.0 sind neue Kommunikationsmöglichkeiten, -kanäle und -methoden entstanden, die auch von der [wissenschaftlichen] Fachwelt genutzt werden" (Gebert 2020, S. 281). Nachfolgend sollen exemplarisch drei dieser neuen, digitalen Kommunikationsmöglichkeiten, die sich durch die Einführung des Web 2.0 eröffnen, für die Gestaltung von Wissenstransfer vorgestellt sowie ihre Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt werden (vgl. Roessler/Hachmeister 2021, S. 206).

3.1 Unidirektionale Formate: Der Podcast

Als unidirektionale Formate werden in der Regel klassische Transferformate bezeichnet, welche die breite Öffentlichkeit erreichen sollen. Dazu zählen zum Beispiel Zeitungsartikel, Interviews im Radio, Fernsehen oder Podcasts (vgl. ebd.). Stellvertretend für die unidirektionalen Formate soll nun der Podcast vorgestellt werden.

Der Begriff Podcast setzt sich aus zwei Begriffen zusammen: iPod und Broadcast (dt. Rundfunk). Bei einem Podcast handelt es sich um Tondateien (z. B. mp3-Dateien), die regelmäßig auf den Internetseiten von Podcaster*innen[2] oder externen Anbieter*innen (z. B. Spotify[3]) erscheinen bzw. hochgeladen und auf einem mobilen Endgerät abgespielt werden können (vgl. Kube 2012, S. 276). Ein Podcast besteht in der Regel aus mehreren Folgen (sogenannten Episoden), welche jeweils ein Thema behandeln, über das gesprochen wird. Das Gespräch kann in Form eines Monologs oder eines Interviews mit zwei Personen stattfinden. Gruppengespräche oder -diskussionen sind ebenfalls denkbar, wenn auch nicht häufig vertreten.

Der Audio-Dienst podcast.de wirbt damit, über 45.000 deutschsprachige Podcasts zu allen Bereichen anzubieten.[4] Davon sind 531 dem Bereich Wissenschaft, 56 dem Bereich Sozialwissenschaften zugeordnet (Stand Januar 2021).

Um einen Podcast in die Lehre bzw. Hochschuldidaktik zu implementieren, bedarf es nicht viel, weshalb dieses Format ein niedrigschwelliges Angebot darstellt. Mithilfe eines Aufnahmegerätes, welches heutzutage bereits größtenteils in Smartphones integriert ist, können Studierende für und mit ihren Kommiliton*innen Podcasts aufnehmen. Ebenso können aber auch Lehrende einen Input für Studierende auf diese (kreative) Weise kommunizieren. Diese Podcast-Episoden können regelmäßig innerhalb eines Semesters „erscheinen" oder einmalig eingesetzt werden, was dem Seminarkontext entsprechend festgelegt werden muss. Die Vertonung kann spontan erfolgen, wobei die vorherige Festlegung des Themas sowie der Zielgruppe, die adressiert werden soll, von Relevanz ist. Diese ergibt sich im universitären Kontext aus dem Seminarsetting. Es empfiehlt sich jedoch, zuvor ein Konzeptpapier mit Stichpunkten zu entwerfen, um der jeweiligen Podcast-Episode eine Struktur zu verleihen. Die Dauer einer Podcast-Episode kann individuell festgelegt werden. Kube (2012) empfiehlt einen Zeitrahmen von 10 bis 20 Minuten, um die Aufmerksamkeit der Zuhörenden zu sichern (vgl. Kube 2012, S. 280).

Die Nachteile und Grenzen eines Podcasts bzw. unidirektionaler Formate im Allgemeinen bestehen darin, dass zunächst wenig Möglichkeit besteht, sich wechselseitig über die verhandelte Thematik auszutauschen. Dies wird vor allem dann relevant, wenn Fragen oder Missverständnisse auf Seiten der Adressat*innen, das heißt der Zuhörenden, auftreten, weil ein Sachverhalt beispielsweise unzureichend dargelegt wurde. Erschwert wird die Erklärung eines Sachverhalts vor allem dadurch, dass die beteiligte(n) Person(en) eines Podcasts in der Regel nicht visuell sichtbar werden, sondern auditiv im Hintergrund bzw. im Verborgenen agieren.

---

2 Die Personen, die die zuvor erwähnten mp3-Dateien aufnehmen und anschließend veröffentlichen, werden als Podcaster*innen bezeichnet.

3 Spotify ist ein Audio-Streamingdienst mit Sitz in Stockholm (vgl. www.spotify.com/de/about-us/contact).

4 www.podcast.de/podcasts/verzeichnis (14.11.2022).

Podcasts könnten somit in Vorbereitung auf eine Seminarsitzung, ähnlich wie die Vorbereitung eines Textes, genutzt werden, um die Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt im Seminarkontext zu diskutieren. Alternativ könnten die Episoden auch gemeinsam in der Sitzung angehört und direkt im Anschluss diskutiert werden. Der Vorteil beim Einsatz von selbst aufgenommenen Podcasts im Seminar besteht darin, dass die Podcaster*innen (die Studierenden oder Lehrenden) in der Regel vor Ort anwesend sind, um ggf. Nachfragen stellen und darüber in eine Diskussion treten zu können.

Ein Best-Practice-Beispiel für einen Wissenschaftspodcast ist „ZEIT Wissen" (z. B. die Episode „Woher weißt Du das? Die Schreibwerkstatt mit Doris Dörrie"[5]).

3.2 Zwischenstufen: Twitter

Um einen aktiven Einbezug von Adressat*innen der Wissenschaftskommunikation gewährleisten und damit einen wechselseitigen Wissenstransfer herstellen zu können, bedarf es des Formates der Zwischenstufen. Roessel und Hachmeister (2012, S. 206) sprechen von sogenannten Zwischenstufen, da ein Austausch, anders als bei den unidirektionalen Formaten, grundsätzlich ermöglicht wird, jedoch aufgrund einer großen Reichweite nicht mithilfe jedes Mediums gewährleistet werden kann und daher mit Herausforderungen verbunden ist. Hierunter fallen vor allem Social Media Kanäle. Die Möglichkeiten und Grenzen der Zwischenstufe sollen anhand des Microblogging-Diensts Twitter vorgestellt werden.

Die Besonderheit bei Twitter ist, dass eine Kurznachricht (ein sogenannter Tweet), um „Informationen, Thesen, Eindrücke oder Bewertungen zu teilen" (Leßmöllmann 2012, S. 251), auf 280 Zeichen beschränkt ist. Die Herausforderung besteht somit darin, sich als Sender*in einer Nachricht möglichst kurz und präzise ausdrücken zu können und dabei gleichzeitig das Interesse für ein Thema seitens der Empfänger*innen zu wecken.

Twitter bietet für Nutzer*innen die Möglichkeit, Tweets nach Interessen zu suchen. Hierfür werden in der Regel Hashtags (#) verwendet zum Beispiel #Wissenschaft oder #Wissenschaftskommunikation. Um sein jeweiliges Thema zu verorten und um noch mehr Aufmerksamkeit für dieses zu generieren, empfiehlt es sich daher, Hashtags zu verwenden. Die Verwendung ist innerhalb oder am Ende der Nachricht möglich.

Die Art der Kommunikation kann ebenfalls in Seminarkontexte implementiert werden, so zum Beispiel im Zuge einer Vorstellung studentischer Forschungskonzepte mittels kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation. Als eine Art von Zwischenergebnis können die Studierenden das Thema ihrer

5 www.podcast.de/episode/556859553/die-schreibwerkstatt-mit-doris-doerrie (14.11.2022).

Forschungskonzeption innerhalb eines Tweets festhalten. Alle Studierenden erhalten dabei jeweils eine Dokumentenvorlage, die dem Eingabefeld auf Twitter ähnelt. Am Ende des Dokuments wird darauf verwiesen, dass die Eingabe nicht mehr als 280 Zeichen enthalten sollte. Innerhalb einer freien Arbeitsphase erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihr Forschungsvorhaben kurz und prägnant für ihre Kommiliton*innen zu beschreiben und im Zuge dessen ihr Interesse zu wecken. Anschließend werden die einzelnen Tweets in Form eines Galerierundgangs präsentiert.

Eine Herausforderung bei der Verfassung eines Tweets könnte vor allem für diejenigen Studierenden bestehen, die bis dato keine Berührungspunkte mit Twitter als Kommunikationsmedium hatten. Diese müssten zunächst für sich die Struktur und Merkmale eines Tweets herauszuarbeiten. Hierzu zählt unter anderem, dass Tweets in der Regel in einem jugendlicheren Sprachstil verfasst werden, was wiederum impliziert, dass Twitter womöglich eine jüngere Adressat*innenschaft anspricht oder ansprechen soll. Eine weitere Herausforderung könnte darin bestehen sich, wie eingangs erwähnt, kurz zu fassen.

Durch den vorgegebenen Seminarkontext ist die Adressat*innenschaft bereits festgelegt und den Studierenden bekannt. Da viele Twitter-Accounts in der Regel öffentlich sind, stellt die Adressat*innenschaft eine Unbekannte dar. Dadurch wird der Transfer und somit das wissenschaftliche Wissen, anders als beim unidirektionalen Format, maßgeblich durch Kommentare und Anmerkungen oder das Aufmerksam machen auf ein Thema mitkonstituiert. In diesem Zusammenhang besteht auch das Risiko der Verbreitung von Falschmeldungen (sogenannten Fake News). In einem Versuch, diesen entgegenzuwirken, versieht Twitter bekannte bzw. prominente Twitter-Accounts, wie bespielhaft angeführt den der Wissenschaftsjournalistin Mai Thi Nguyen-Kim,[6] mit einem Verifizierungsabzeichen (ein weißer Haken auf blauem Untergrund).

Da Twitter eine Zwischenstufe zwischen einem unidirektionalen und reziproken Format bildet, sollte diese Form der Wissenschaftskommunikation, ebenso wie ein Podcast, sinnvoll in die Lehre implementiert werden. Dies bedeutet, die Tweets nicht lediglich zu erstellen und zu präsentieren, was einem unidirektionalen Format gleichen würde, sondern diese im Anschluss noch einmal zu diskutieren und zu reflektieren, um einen reziproken Prozess herzustellen. Im Seminarkontext könnte dies umgesetzt werden, indem sich die Studierenden einen Tweet ihrer Kommiliton*innen, der sie am meisten anspricht, im Anschluss an den Galerierundgang auswählen. Auf Basis dessen bilden sich im Idealfall kleinere Teams, die sich noch einmal dedizierter über ihre Vorhaben und erste Konzeptideen austauschen können.

6 https://twitter.com/maithi_nk?lang=de (14.11.2022).

3.3 Wechselseitige Formate: Der Science Slam

Wechselseitige Transferformate verbinden unidirektionale Formate sowie die Zwischenstufen. Wie diese Verbindung gelingen kann, wird nachfolgend anhand eines Science Slams verdeutlicht.

Ein Science Slam ist ein Wettbewerb für junge (Nachwuchs-)Wissenschaftlicher*innen, in dessen Rahmen sie ihr Forschungsthema einem heterogenen Publikum aus (vorwiegend jungen) Wissenschaftler*innen und Nicht-Wissenschaftler*innen innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens von meist zehn Minuten präsentieren. Im Vergleich zu anderen Wettbewerbsformaten kürt nicht etwa eine Jury den*die Sieger*in, sondern das Publikum selbst. Das Ziel eines Science Slams ist es, eine wissenschaftliche Thematik auf humorvolle Art und Weise lebensweltnah zu vermitteln. Der Science Slam als eine Vortragsform wird meist mithilfe einer PowerPoint Präsentation oder ähnlichen (technischen) Hilfsmitteln umgesetzt, wobei die Präsentationen in der Regel viel Bildmaterial und wenig Text beinhalten. Oftmals wird auch über lustige Fotos (sogenannte Memes) versucht, das Publikum zu erheitern und darüber dessen Aufmerksamkeit zu sichern (vgl. Eisenbarth/Weißkopf 2012, S. 156 ff.).

Die Idee eines Science Slams stammt aus dem angelsächsischen Raum und hatte ursprünglich zum Ziel, wissenschaftliche Themen durch zum Beispiel „Science in the pub" in die Öffentlichkeit zu tragen und dort einem heterogenen Publikum von jungen (Nicht-)Wissenschaftler*innen zu präsentieren. Die Idee ist jedoch nicht gänzlich neu, sondern eine Weiterentwicklung des Poetry-Slam Formats aus Chicago von 1986, bei welchem Dichter*innen die Möglichkeit erhielten, ihre selbst verfassten Werke einem breiten Publikum zu präsentieren. Dieses Format existiert auch heute noch (vgl. ebd., S. 155 f.).

Im Jahre 2006 wurde dieser Gedanke in Deutschland auf die Wissenschaft übertragen, woraufhin der erste Science Slam in Darmstadt stattfand (vgl. ebd., S. 157). Das Format ist vor allem für Nachwuchswissenschaftler*innen geeignet, um ihre Forschungsvorhaben zu präsentieren – es handelt sich dabei meist um Dissertationsthemen – und sich dadurch im Wissenschaftsbetrieb bzw. innerhalb ihrer Disziplin zu verorten und auf sich aufmerksam zu machen (vgl. ebd., S. 161). Daher ist dieses Format auch geeignet, um in Seminarkontexte implementiert zu werden. Als Best-Practice-Beispiel sei an dieser Stelle der Vortrag von Prof. Sascha Friesike beim 60. Science Slam in Berlin zum Thema „Wie funktioniert Kreativität?"[7] genannt.

7 www.youtube.com/watch?v=UkbwiJmbSVk (14.11.2022).

4 Fazit

Alle exemplarisch vorgestellten kreativen Formen der Wissenschaftskommunikation zeigen, dass diese grundsätzlich in die Hochschuldidaktik implementiert werden können, es jedoch eine*s jeden*r Lehrenden*r obliegt, inwiefern diese konzeptionell gewinnbringend eingebracht werden können. Zu beachten sei hierbei, dass die primäre Vermittlung bei allen Formen zunächst unidirektional stattfindet – auch, wenn Twitter und Science Slams als Zwischenstufen und wechselseitige Formate beschrieben werden – da die Zuhörenden, Zuschauenden oder Lesenden erst einmal nicht aktiv in den Vermittlungsprozess eingreifen und diesen (mit-)konstituieren können. Innerhalb eines Science Slams ist ein aktives Eingreifen zum Beispiel in Form von Fragen möglich, jedoch nicht erwünscht. Aufgrund der Dynamik eines Science Slams ist es in der Regel üblich, Nachfragen am Ende zu stellen.

Da der Transferbegriff selbst nach der eingehenderen Auseinandersetzung an der einen oder anderen Stelle diffus bleibt, stellt sich die Frage, ob der eigentliche Transfer nicht erst im Anschluss an die Vermittlung stattfindet. Zudem sei abschließend noch einmal auf den Transferprozess im Sinne einer Black-Box zu verweisen. 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. Schließlich stellt der Transfer keine bloße Übertragung von A nach B dar, zum Beispiel von erziehungs- und bildungstheoretischen Wissenselementen in die pädagogische Praxis, sondern einen reziproken Prozess. Da die Erziehungswissenschaft/Pädagogik, im Vergleich zu anderen Studiengängen, nicht über Labore oder ähnliche physische experimentelle Räumlichkeiten verfügt, könnten die kreativen Formen der Wissenschaftskommunikation dazu einladen, Seminarkontexte in (gedankliche) Forschungswerkstätte zu verwandeln. So könnten Erfahrungen Studierender aus der pädagogischen Praxis, um den Erwartungen Studierender aus der Einleitung gerecht zu werden und diese mit den (hochschul-)politischen Anforderungen an Hochschulen zu verbinden, in Seminarkontexten mittels kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation wissenschaftlich bearbeitbar gemacht werden. Der vorübergehende Modus der Irritation als Krise, wenn wissenschaftliches Wissen Alltagswissen irritiert und umgekehrt, zeigt noch einmal die Relevanz von (Wissenschafts-)Kommunikation. Sie eröffnet einen kreativen Transferraum, der die Bearbeitung von Irritationen zulässt, gar (weitere) erzeugt und zum Gegenstand von Lehre macht.

Hierfür soll der Artikel Anregungen und Möglichkeiten aufzeigen, wobei Lehrende eingeladen sind, neue Möglichkeiten zu entdecken und diese kooperativ mit Studierenden auszuhandeln.

Literatur

Altrichter, Herbert (2020): Transfer ist Arbeit und Lernen. In: Qfl Qualifizierung für Inklusion 2 (2), o. S.

Dernbach, Beatrice/Kleinert, Christian/Münder, Herbert (Hrsg.) (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.

Eisenbarth, Britta/Weißkopf, Markus (2012): Science Slam: Wettbewerb für junge Wissenschaftler. In: Dernbach, Beatrice/Kleinert, Christian/Münder, Herbert (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–163.

Gebert, Björn (2020): Digitale Wissenschaftskommunikation. In: Schenk, Gerrit J. (Hrsg.): Digitale Fachdidaktiken in den Kulturwissenschaften. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt, S. 281–302.

Hagenhoff, Svenja/Seidenfaden, Lutz/Ortelbach, Björn/Schumann, Matthias (2007): Neue Formen der Wissenschaftskommunikation: Eine Fallstudienuntersuchung. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Kube, Jens (2012): Podcasts sind ein Element des Web 1.5. In: Dernbach, Beatrice/Kleinert, Christian/Münder, Herbert (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–282.

Leßmöllmann, Annette (2012): Social Media: die neue Öffentlichkeit. In: Dernbach, Beatrice/Kleinert, Christian/Münder, Herbert (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–257.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 195–214.

Schmidt, Uwe/Röser, Annalena (2021): Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht – Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In: Schmidt, Uwe/Schönheim, Katharina (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3–21.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2013): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.

Stimm, Maria (2019): Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Bielefeld: transcript.

Watzlawick, Paul (2015): Man kann nicht nicht kommunizieren: das Lesebuch. 2., unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.

Weingart, Peter (2005): Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Zum Transfer von Erkenntnissen Forschenden Lernens zwischen Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung

Eine explorative Studie zur Rezeption auf Schulseite

Ingrid Kunze, Monika Fiegert, Frauke Milius, Marcel Veber, Sonja Nonte

Mit der Expansion der schulpraktischen Studien in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung ist Forschendes Lernen als Methode flächendeckend an nahezu allen Universitäten (vgl. Feindt et al. 2020) verankert worden. Unter Forschendem Lernen verstehen wir im Folgenden in Anlehnung an Huber (2009) eine Lernform, die sich dadurch auszeichnet, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren" (Huber 2009, S. 11; vgl. ausf. auch Feindt et al. 2020).[1] Mit der Einführung des Forschenden Lernens *als Methode* ist die Annahme verbunden, dass ein Lernen durch Forschen hochschuldidaktisch gerahmt werden kann (vgl. u. a. Bellmann 2020). Aktuelle Beiträge, die sich mit der Frage befassen, wie auf diese Weise gewonnene empirische Erkenntnisse in die Schulpraxis gelangen können, um eine Weiterentwicklung an Einzelschulen hervorzurufen, legen den Schluss nahe, dass ein Nutzen für die schulische Praxis erst dann entstehen kann, wenn auch Akteur_innen aus der Praxis, insbesondere Lehrer_innen, systematisch am Forschungsprozess beteiligt werden (vgl. Beywl et al. 2015; Hartmann/Decristan/Klieme 2016; Steffens/Heinrich/Dobbelstein 2019).

Zugleich wird angenommen, dass die über das Forschende Lernen gewonnenen Erkenntnisse die Einzelschulen bei der Schulentwicklung unterstützen und somit ein Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Schulpraxis erfolgen kann (vgl. u. a. Feindt et al. 2020; Ukley et al. 2020). Inwiefern die Ergeb-

1 Auf die mit Forschendem Lernen verknüpften Zielsetzungen kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden (vgl. hierzu z. B. Fiegert/Kunze 2017; 2020).

nisse des studentischen Forschens tatsächlich *Impulse* für die Schulentwicklung geben, ist jedoch weitgehend unbekannt (vgl. Steffens/Heinrich/Dobbelstein 2019, S. 15). Ebenso wird der Weg des Transfers der Erkenntnisse aus der Empirie in die pädagogische Praxis aktuell eher selten zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht (vgl. Hahn et al. 2019, S. 141). Wir folgen einem Verständnis von Transfer, nach dem dieser auf Innovationen beruht, die bei schulbezogener Forschung möglich sind „als empirische Erkenntnis über Gelingensbedingungen einer wünschenswerten Praxis, als theoretisch fundiertes Konzept, als gelungene Entwicklungsarbeit an einer Einzelschule oder als Instrument zur Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse. […] Transfer liegt vor, wenn Rezipientinnen und Rezipienten – hier: Schulen – eine Innovation aufgreifen und innerhalb von schulischen Entwicklungsprozessen in die bestehende Praxis implementieren, um diese qualitativ weiterzuentwickeln" (ebd., S. 142).

Angesichts dieses unbefriedigenden Forschungsstandes wurde von uns eine explorative Interviewstudie durchgeführt, um auszuloten, über welche Transferwege die mit dem forschenden Lernen gewonnenen empirischen Erkenntnisse in die Schulpraxis gelangen können, um für diese einen Mehrwert darzustellen. Über die Ergebnisse dieser Studie soll hier unter zwei *Fragestellungen* berichtet werden: (1) Wie kommen Einzelschulen zu Themenstellungen, die für Schulentwicklung relevant sind und die es den Studierenden ermöglichen, die Methode des Forschenden Lernens im pädagogischen Feld zu erlernen und anzuwenden? (2) Wie transferieren die Einzelschulen die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse in den Prozess der Schulentwicklung und welche potenziellen Transferwege stehen zur Verfügung? Dies geschieht im Folgenden unter exemplarischer Heranziehung von in der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung durchgeführten studentischen Forschungsprojekten.

1 Konzeptioneller Rahmen: Forschendes Lernen als Methode der Erkenntnisgewinnung und Bindeglied zwischen wissenschaftlicher Empirie und pädagogischer Praxis an der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Im Sommersemester 2009 wurde am Institut für Erziehungswissenschaft die Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung eingerichtet (vgl. z. B. Fiegert/Wischer 2010; Wischer/Katenbrink/Fiegert 2014; Fiegert/Kunze 2017; 2020; hier auch www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/institut/werkstaetten/forschungswerkstatt_schulentwicklung.html). Mit ihrer Institutionalisierung waren mehrere Zielsetzungen verbunden, wobei hier in erster Linie die der Ermöglichung des Forschenden Lernens im Kontext von Schulentwicklung betrachtet werden soll. Dazu bedarf es der Kooperation mit Einzelschulen, die für das Forschende Lernen geeignete Themen bereitstellen, die idealerweise einen Bezug zur Schul-

entwicklung haben. Auf diese Weise werden Akteur_innen aus der schulischen Praxis systematisch am Forschungsprozess beteiligt, und es entsteht für beide Seiten eine Win-win-Situation. Sie kann die Basis dafür sein, dass durch die Studierenden gewonnenes empirisch gesichertes Wissen von den schulischen Akteur_innen in die Praxis der Einzelschule transferiert wird. Ein zentrales Merkmal der Konzeption besteht darin, dass sich die Studierenden mit einer forschenden Haltung der schulischen Praxis annähern und gemeinsam mit den schulischen Akteur_innen ein zuvor in der Regel durch Schulleitung und/oder Steuergruppe vorgegebenes Rahmenthema so eingrenzen und konkretisieren, dass es von den Studierenden empirisch bearbeitet werden kann.

Für die Einzelschule besteht die Win-win-Situation unter anderem darin, dass sie durch die Kooperation mit den in der Forschungswerkstatt theoretisch und forschungsmethodisch vorbereiteten Studierenden ihrer seit 2009 im § 32 des Niedersächsischen Schulgesetzes festgeschriebenen Evaluations*pflicht* nachkommen können. Angesichts eines knappen Zeitbudgets und in der Regel fehlender Kompetenzen im Lehrerkollegium können sie so ohne große zusätzliche Ressourcen die Zielsetzung der (Selbst-)Evaluation, nämlich Schulentwicklung voranzutreiben, umsetzen.

Auf Seiten der Universität besteht die Win-win-Situation darin, dass den Studierenden *das schulpraktische Feld* geöffnet wird, in dem sie die Kompetenz des Forschenden Lernens erwerben und ihr zuvor angebahntes theoretisches und forschungsmethodisches Wissen unter *Ernstfallbedingungen* anwenden können. Zudem werden sie idealerweise *auch* in die Lage versetzt, pädagogische Praxis mit- bzw. weiterzuentwickeln und jene Evaluationskompetenz zu erwerben, die heute als notwendiger Bestandteil des professionellen Lehrer_innenhandelns angesehen wird (Kompetenzbereich „Innovieren", vgl. KMK 2019).

Mittlerweile gibt es in Osnabrück zahlreiche, sehr gut etablierte Kooperationen zwischen Einzelschulen und Forschungswerkstatt. Dabei wird die eingangs vorgestellte These (zusammengefasst vgl. Hahn et al. 2019, S. 141), nach der ein Nutzen empirischer Erkenntnisse für die Schulpraxis erst dann entstehen kann, wenn auch Akteur_innen aus der Schule systematisch am Forschungsprozess beteiligt werden, bei der Planung von gemeinsamen Projekten berücksichtigt.

Konzeptionell stellt das Forschende Lernen eine Methode zur Gewinnung empirischer Erkenntnisse dar, von der gleichermaßen die schulischen Akteur_innen *und* die Studierenden profitieren. Forschendes Lernen soll zum Bindeglied zwischen wissenschaftlicher Empirie und schulischer Praxis werden, indem die Studierenden ihre Erkenntnisse auf dreifache Weise der Kooperationsschule zurückmelden: Die empirischen Daten werden aufbereitet, visualisiert und/oder es gibt Posterpräsentationen, es wird ein Abschlussbericht verfasst und die Ergebnisse werden in Form eines Vortrags an der Kooperationsschule vorgestellt. Wie sich die Umsetzung dieses Konzeptes aus schulischer Sicht gestaltet, ist Gegenstand unserer explorativen Studie.

2 Explorative Studie zur Rezeption der Ergebnisse Forschenden Lernens auf Schulseite

Wir beschreiben zunächst das methodische Vorgehen unserer Studie (Abschnitt 2.1), stellen dann Befunde zu drei Themenbereichen vor (Abschnitte 2.2 bis 2.4) und diskutieren diese mit Bezug auf unsere beiden Fragestellungen (Abschnitt 2.5).

2.1 Methodisches Vorgehen

Für die Entwicklung des Interviewleitfadens hat die Forscher_innengruppe kollaborativ das SPSS-Verfahren (vgl. Helfferich 2019) genutzt. Es wurden für die Interviews Schulen angesprochen, die seit mehreren Jahren kontinuierlich mit der Forschungswerkstatt kooperieren. Sie sollten für die Interviews jene Personen auswählen, denen sie die größte Expertise in diesem Gebiet zuschreiben. Im Januar 2022 konnten an fünf Schulen Interviews geführt werden (zwei Integrierte Gesamtschulen, zwei Oberschulen, ein Gymnasium).[2] Gesprächspartner_innen waren Mitglieder der Schulleitung und Verantwortliche für die Kooperation mit der Universität. An einer Schule ließen sich zwei Personen gemeinsam befragen.[3] Die Auswertung erfolgte mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018), die Kategorienbildung wurde induktiv vorgenommen, die Codierungen realisierten nacheinander zwei Forscher_innen. Im Folgenden werden – entlang von Ankercodings – ausgewählte Ergebnisse mit Bezug auf unsere beiden Fragestellungen berichtet.

2.2 Befunde zur Themengewinnung

Zentral für das Vorgehen in der Forschungswerkstatt ist, dass die Schulen Rahmenthemen vorgeben, die in einem Aushandlungsprozess mit den Studierenden (unter Beratung durch die universitären Lehrenden) konkretisiert werden, was die Entscheidung für ein forschungsmethodisches Setting einschließt. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass bereits die Wahl dieser Rahmenthemen und die Gestaltung der Aushandlungsprozesse sehr bedeutsam für die Rezeption und einen eventuellen Transfer der Ergebnisse durch die Schulseite sind.

---

2 Wir danken Mario Mallwitz für die Mitwirkung bei der Vorbereitung und Durchführung der Interviews.

3 Um Rückschlüsse auf die konkreten Schulen und Interviewpartner_innen zu verhindern, werden die Angaben nicht weiter spezifiziert. Bei der vertieften Auswertung wurde ein Interview auf Wunsch der interviewten Person nicht berücksichtigt, da diese erst seit Kurzem an der Schule tätig ist und nur die laufenden Projekte kennt.

Es lassen sich drei *Rahmungen* für die Themengewinnung erkennen, wobei sich an einigen Schulen mehrere gleichzeitig finden. In allen Interviews wird auf die *Verpflichtung der Schulen zur Evaluation* verwiesen:

> „[…] denn wir sind ja auch verpflichtet zu evaluieren. Und ich denke, das ist ein ganz hervorragender Baustein, den man in dem Zusammenhang nutzen kann und dann auch die entsprechende Ergebnisse demnach dokumentieren kann." (Schule 1)

Auffällig ist in diesem Zitat zudem, dass die Verpflichtung zur Evaluation in einem Atemzug mit der Verpflichtung zur Dokumentation genannt wird.

Eine zweite Rahmung ist die *Verpflichtung zur Schulentwicklung*, die von den Interviewten sowohl als externe Erwartung als auch als eigenes Anliegen der Schule dargestellt wird. Themen ergeben sich nach ihren Angaben aus der Arbeit am Schulkonzept und in einem Schulentwicklungs- oder Qualitätszyklus. Die Verantwortliche von Schule 2 erwähnt, dass sich die Schule an Themen orientiere, die für Schulen, die den Deutschen Schulpreis erhalten haben, bedeutsam sind.

Eine dritte Rahmung wird in einem Interview sehr deutlich herausgestellt und findet sich in zwei weiteren eher implizit: die *Verpflichtung zur Begründung und Transparenz schulischer Entscheidungen* gegenüber den Eltern. So wurden Ergebnisse einer Studie, in der Schüler_innen und Eltern zum Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule befragt wurden, genutzt,

> „[…] um Eltern noch mal zu zeigen, wo wir unsere Schwerpunkte legen und warum wir wie arbeiten im Sinne der Transparenz, dass wir also sagen, wir arbeiten in der Einführungswoche mit den und den Methoden oder arbeiten besonders daran, das Gebäude erst einmal kennenzulernen, das pädagogische Fach[4] vorzustellen, weil das eben sich mit Ergebnissen auch belegen lässt." (Schule 1)

Den von den Studierenden gewonnenen Daten wird also eine besondere argumentative Kraft in der Verdeutlichung und Legitimation des Schulkonzepts zugesprochen.

Innerhalb dieser Rahmungen formulieren die Befragten bestimmte *zusätzliche Kriterien*, denen die Themen genügen müssen, damit ihnen besondere Relevanz für die Bedürfnisse der Schule zukommt:

- Aufgreifen von schulspezifischen Themen, zu denen Daten bzw. Informationen hilfreich wären,
- praktische Umsetzbarkeit der Untersuchung durch die Studierenden unter den Gegebenheiten der eigenen Schule,

4 Gemeint ist das pädagogische Konzept der Schule.

- Erwartbarkeit verwertbarer Ergebnisse,
- Bereiche, in denen Verbesserungen nötig sind,
- Themenbereiche, in denen Skeptiker_innen innerhalb des Kollegiums mit empirischen Daten überzeugt werden sollen,
- Rückgriff auf Themen, die bereits von Studierenden bearbeitet wurden, um Entwicklungsprozesse erfassen und nachvollziehen zu können,
- Themen, die sich für eine spätere Fortführung eignen, auch im Rahmen von Masterarbeiten,
- Themen, denen besondere aktuelle Relevanz und Brisanz zugesprochen wird.

Der letztgenannte Aspekt steht im folgenden Interviewauszug im Mittelpunkt:

> „Und die letzten Projekte hatten die Entwicklung der [Name der Schule] als digitale Schule auch auf unterer Ebene innerhalb der Klassen zum Inhalt. Und da das im Augenblick unser größtes Thema in Sachen Schulentwicklung ist, ist das natürlich auch das für uns interessanteste Thema. Weil es uns erstens aktuell am meisten voranbringt. Und zweitens natürlich auch das kälteste Wasser ist, in dem wir im Augenblick schwimmen." (Schule 4)

Das Themenfeld Digitalisierung wird von mehreren Interviewpartner_innen angesprochen; als weitere vorgegebenen Rahmenthemen werden zum Beispiel genannt: die Übergangsgestaltung zur Sek I und zwischen Sek I und Sek II, der Aufbau eines Lernbüros, die Weiterentwicklung des Klassenrats oder eine Erhebung zu Elternerwartungen an die Schule.

Für die Themengewinnung hat sich an jeder der Schulen ein *Procedere* entwickelt. Alle Interviewpartner_innen sehen sich als die Verantwortlichen für die Themenfindung und kooperieren dazu mit den zentralen Akteur_innen für die Schulentwicklung (Schulleitung, Steuergruppe). An Schule 3 wird gemeinsam im Schulleitungs-Team überlegt. Die Verantwortliche an Schule 2 trifft eine Vorauswahl und legt diese im Intranet dem Kollegium zur Auswahl vor. An Schule 2 und 3 kommen, so die Interviewpartner_innen, zudem von einzelnen Lehrkräften bzw. Jahrgangs- und Fachbereichsleitungen zunehmend eigenaktiv Themenvorschläge.

2.3 Befunde zur Nutzung bzw. Transfer der Erkenntnisse aus den Projekten Forschenden Lernens

Angesichts der breiten Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schulen bei Themenwahl und Gestaltung der Projekte Forschenden Lernens ist zu erwarten, dass die Ergebnisse auf *offene Ohren* treffen. Was sagen die Interviewpartner_innen über die Nutzung bzw. den Transfer der Ergebnisse der studentischen Projekte durch die Schulen und wie schätzen sie selbst die Qualität dieser Prozesse ein?

Alle Gesprächspartner_innen verdeutlichen explizit, dass die studentischen Projekte den Blick auf die Arbeit an der Schule schärfen und zur *Erhöhung der Reflexivität* bei ihnen selbst und bei Kolleg_innen führen.

> „Na ja, zunächst einmal haben wir einen geschärften Blick so, wenn ich wahrnehme, wenn ich vorgestellt bekomme, dass es einen Unterschied […] in der Wahrnehmung des Arbeitens mit digitalen Medien zwischen Jungen und Mädchen gibt, dann schaue ich natürlich bewusster hin, als ich das vorher vielleicht getan hätte." (Schule 4)

Als hoch bedeutsam wird in allen Interviews herausgestellt, dass es einen Wert und einen Nutzen für die Schule darstellt, wenn die Evaluationsergebnisse eine *Bestätigung der eigenen Arbeit* und des eingeschlagenen Weges der Schulentwicklung liefern. Im Interview an Schule 2 wird explizit mit Bezug auf eine Untersuchung darauf verwiesen, dass es mit der Kraft empirischer Daten möglich war, Skeptiker_innen innerhalb des Kollegiums zu überzeugen.

Ein_e Interviewpartner_in erläutert ausführlich, dass sich der forschende Blick der Studierenden besonders dort auszahle, wo eine *Begleitung von konkreten Projekten der Schulentwicklung* erfolgt, in diesem Fall die Einführung eines Lernbüros, weil es in laufenden Prozessen und in der Phase der Konzeptfindung (in diesem Fall für die Einführung des Lernbüros in der Schule) leichter sei, Anregungen aufzunehmen als in einer bereits fest etablierten Praxis. In einem anderen Interview wird die Erfahrung beschrieben, dass von studentischen Untersuchungen, die sich auf konkrete Maßnahmen beziehen (z. B. die Einführung von Tablets), eher Impulse für Veränderungen ausgehen als von Untersuchungen zu übergreifenden Themen (z. B. Schulzufriedenheit oder Lernmotivation der Schüler_innen). Zu dieser Einordnung bzw. Zuschreibung von Transferwert passen weitere Beispiele für Veränderungen, die nach Aussagen der Interviewten durch Projekte Forschenden Lernens angestoßen oder unterstützt wurden, unter anderem die Arbeit mit Lernpat_innen, die Gestaltung der Einführungswoche für die Schüler_innen der 5. Klassen, die Etablierung einer neuen Steuergruppe Selbstgesteuertes Lernen, Veränderungen bei der Gestaltung des Klassenrates und die Präsentation des AG-Angebots.

Während die meisten Interviewpartner_innen den Eindruck vermitteln, sich recht sicher zu sein, dass es diese Effekte gegeben hat bzw. gibt, antwortet eine Lehrkraft:

> „Natürlich sind die Evaluationsthemen immer an dem ausgerichtet, was wir sowieso, wo wir was dran ändern wollen oder wo wir daran arbeiten wollen. Von daher gibt es da natürlich aber Überschneidungen, jetzt ist natürlich gerade im Rückblick, also im 5-Jahres-Jahresrückblick oder so schwer zu entscheiden. Haben wir, sind wir da jetzt von Evaluationsergebnissen ausgegangen bei dem, was wir dann letztlich verändert haben? Oder war es das, was wir uns sowieso schon überlegt hatten?" (Schule 2)

Das Zitat verdeutlicht, dass eine enge Einbindung der studentischen Projekte in Schulentwicklungsprozesse gesehen wird, aber gerade durch diese Integration belastbare Aussagen über die tatsächliche Nutzung bzw. den Transfer nur schwer zu treffen sind.

In allen Interviews werden auch die *Grenzen des Transfers* der Ergebnisse direkt angesprochen: Von den Befragten und anderen schulischen Akteur_innen wird nicht erwartet, dass sich daraus gravierende Veränderungen ergeben, vielmehr geht es um die Optimierung bzw. Weiterentwicklung der bestehenden Praxis. Zudem gelte:

> „[…] man kann nicht jede einzelne, jedes einzelne Ergebnis, was auch so ausführlich dargestellt ist und wo viel Arbeit drin ist, kann man nicht immer sofort umsetzen, verwenden." (Schule 3)

Eine offene Frage ist, auch seitens der universitären Betreuer_innen, ob die Studierenden den Schulen *Handlungsempfehlungen* erteilen sollen. Diese werden von den Befragten durchaus gewünscht und als Anregungen und Impulse gesehen. Gibt es solche Handlungsempfehlungen, so wird aber auch besonders offensichtlich, wenn sie nicht aufgriffen werden: „[…] genau an der Stelle, wo die Handlungsoptionen umzusetzen oder halt selber noch bei Ideen zu entwickeln, da scheitert es dann meistens" (Schule 2).

Als Problematik von Handlungsempfehlungen (und bereits von Interpretationen der Daten) wird von einer anderen befragten Person herausgestellt, dass die Studierenden die Rahmenbedingungen einer möglichen Umsetzung nicht kennen können. Die Untersuchung sei „ja eine Diskussionsgrundlage. Es geht hier darum, etwas anzustoßen, und nicht zu sagen, wie man es richtig macht" (Schule 4).

2.4 Befunde zu Gelingens- und Misslingensbedingungen für die Nutzung bzw. den Transfer der Ergebnisse

Im Material finden sich zahlreiche Hinweise darauf, worin die Interviewpartner_innen Bedingungen dafür sehen, dass die Ergebnisse der studentischen Projekte aufgegriffen, genutzt und tatsächlich auch umgesetzt werden.

Alle Gesprächspartner_innen thematisieren recht breit die *Art der Präsentation der Ergebnisse* – dem wird ganz offensichtlich eine wichtige Funktion für eine mögliche Nutzung zugeschrieben. Alle Schulen treffen eine gezielte Auswahl der Rezipient_innen, es können die Teilnehmer_innen der jeweiligen Untersuchung sein oder jene Personen, die mit den Ergebnissen weiterarbeiten sollen, zum Beispiel Jahrgangsteams oder Fachbereichsleitungen. Für Lehrer- oder Gesamtkonferenzen werden zum Teil selbst noch Zusammenfassungen erarbeitet;

an einigen Schulen fließen Ergebnisse in die Darstellung des Schulkonzepts, zum Beispiel für Eltern und neue Kolleg_innen, ein. Die Rezeption könne aus der Sicht mehrerer Gesprächspartner_innen durch kurze, pointierte von den Studierenden entworfene Darstellungsformen (Plakate, Kurzpräsentationen) weiter verbessert werden, wenn diese zum Beispiel an exponierten Stellen in der Schule für alle sichtbar präsentiert würden.

Von besonderer Relevanz ist die *Einbindung in die generelle Strategie der Evaluation und Schulentwicklung* an der Einzelschule. Eine interviewte Person erläutert dies (der studentischen Interviewerin) so:

> „Das nennt man Qualitätszyklus. Den kann man ganz groß auf Schule beziehen, also es gibt einen Orientierungsrahmen in Niedersachsen, wo alle möglichen Bereiche, die Schule betreffend, drinstehen. Man kann das ganz groß aufziehen, aber es gilt, man kann diesen Qualitätszyklus auch für jeden kleinen Bereich aufziehen. Ja, und da muss man natürlich als Schulleitung gucken. Wir können nicht in allen Bereichen evaluieren. Wir können nicht parallel 20 Forschungsprojekte laufen lassen. Zwei sind schon eine Herausforderung, manchmal." (Schule 3)

In diesem Zitat wird eine Kontextualisierung auf der Makroebene (Landesvorgaben) gegeben und die Rekontextualisierung auf Schulebene erläutert. Die studentischen Projekte werden, das wird im weiteren Interview verdeutlicht, in diesen Qualitätszyklus eingebunden – und dabei ist aufgrund der Konzentration auf einzelne Themen durch die Schule auch nur eine begrenzte Zahl von Projekten betreu- und einbindbar.

Wie schwierig diese Einbindung in die alltägliche Schulentwicklungsarbeit ist, berichtet die befragte Person von Schule 2:

> „Ich […] bin allerdings letztlich immer noch so bisschen unzufrieden, wie dann die Ergebnisse der Studierenden bei uns umgesetzt werden. […] Also ich bin jetzt auch in einer Steuergruppe, und wir haben uns das Ziel gesetzt, dass wir stärker auf die Evaluation gucken. Aber momentan läuft das noch in dem Rahmen, dass […] die Präsentationen von Studierenden dann meistens bei uns in der Steuergruppe jetzt stattfinden und wir uns dann auch dann hinterher ein bisschen drüber austauschen. Und in der nächsten Lehrerkonferenz informiere ich dann immer noch und knapp die restlichen Kollegen darüber, was bei den Evaluation so rausgekommen ist, aber ja meistens auch die Empfehlung verlaufen dann mehr oder weniger im Sande, weil wir auch irgendwie noch nicht so richtig Struktur auch in der Steuergruppe […] gefunden haben, weil es halt so wahnsinnig viel immer zu tun gibt natürlich bei Schulentwicklung und noch nicht die richtige Strategie gefunden haben, wann und wie wir dann eben die Ergebnisse oder die Resultate aus den Ergebnissen im Prinzip dann in die Schulentwicklung mit einbringen können." (Schule 2)

Deutlich wird aus den beiden Zitaten, dass klare Strukturen, deutliche Schwerpunktsetzungen und eine kontinuierliche Berücksichtigung von empirischen Daten (allgemein und konkret jenen aus den studentischen Projekten) zur Evaluation schulischer Praxis bedeutsam sind.

Zu den *weiteren Gelingensbedingungen* gehören für die Interviewten eine zweckmäßige Organisation, klare Absprachen und Verantwortlichkeiten sowie das Engagement der Beteiligten. Eine gemeinsame Betreuung durch die Universität und die Schule wird als wichtig betrachtet, wobei die Bedeutung der Schulseite unterstrichen wird. Es wird zudem betont, dass die Erhebungsinstrumente „über den Tisch der Schulleitung" (so im Interview 3 und 4) gehen müssen, was deren Verantwortlichkeit heraushebt. Für viele Fragestellungen wird ein langfristiges Arbeiten gewünscht (Wiederholung von Untersuchungen, Fortführung in/Vertiefung durch Masterarbeiten). Zugleich erweist sich die relativ lange Dauer der Projekte als limitierend, da mit Ergebnissen oft erst nach einem halben oder ganzen Jahr zu rechnen ist, was ein Reagieren auf schnelle Evaluationsbedürfnisse, zum Beispiel im Zusammenhang mit der Pandemie, fast unmöglich mache (so Schulen 1 und 3).

Nur in einem der Interviews wird auf Widerstände im Kollegium eingegangen. Von allen Gesprächspartner_innen wird betont, dass die Studierenden willkommen sind und prinzipiell Unterstützung im Kollegium erhalten. Für die Schulen 1 bis 3 gilt, dass zunehmend Lehrkräfte von sich aus Themen vorschlagen und bereit sind, in der Betreuung der studentischen Projekte und auf diese Weise an der Schulentwicklung mitzuwirken.

Die Relevanz des Forschenden Lernens für die professionelle Entwicklung der Studierenden mit Bezug auf die Schulentwicklung wird ausführlich nur im Interview 3 erörtert.

> „Aber es ist ganz normale Aufgabe, und das wird auch Aufgabe für Studierende sein. Also das ist mir ein Hauptanliegen Schulentwicklung. Und auch, dass Studierende sich damit einfinden, weil ich möchte keine Lehrer, die denken, ich werde Lehrer, weil es selber in der Schulzeit so schön war, sondern ich werde Lehrer, weil ich es anders machen will und muss. […] Also mir ist es wichtig, dass Studierende nicht nur für das Regal Arbeiten produzieren, sondern für ihr eigenes Tun und eben auch für die Schulen." (Schule 3)

2.5 Zusammenfassung und Diskussion

Nach der ausführlichen Darstellung der Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse sollen diese nun mit Bezug auf unsere beiden Forschungsfragen zusammengefasst und diskutiert werden.

(1) *Wie kommen Einzelschulen zu Themenstellungen, die für Schulentwicklung relevant sind und die es den Studierenden ermöglichen, die Methode des Forschenden Lernens im pädagogischen Feld zu erlernen und anzuwenden?*

Die Befragten stellen die Themenfindung explizit in den Rahmen der Verpflichtung der Schulen zur Schulentwicklung, zur Evaluation und zur Begründung ihrer Konzepte. Ausgewählt werden insbesondere Rahmenthemen, die an aktuellen Entwicklungsbereichen ansetzen, dabei ablaufende Prozesse (auch längerfristig) begleiten sollen und Daten zur Evaluation erbringen. Eine Konzentration auf konkrete schulpraktische Vorhaben und auf Themen, bei denen verwertbare Ergebnisse erwartet werden, ist erkennbar; Themen aus dem Bereich der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung werden nicht erwähnt. Die Schulen haben durchaus im Blick, welche Themen von den Studierenden inhaltlich und forschungsmethodisch bearbeitet werden können, und sehen sich in der Rolle, dabei zu unterstützen, die Themen einzugrenzen und deren Bearbeitung realisierbar zu machen. Überlegungen, inwiefern die Themen für die Studierenden ein Potenzial für die Kompetenzentwicklung im Forschenden Lernen und für die (zukünftige) professionelle Entwicklung haben, spielen nur eine untergeordnete Rolle.

Die Auswahl der Themen findet an den involvierten Schulen nach einem erkennbaren Procedere mit festen Verantwortlichkeiten statt; im Rahmen schulischer Handlungslogiken kann hier von einem systematischen Vorgehen gesprochen werden. Erneut bestätigt sich die in der Einleitung dargestellte Erkenntnis, dass die konzeptionell verankerte systematische Beteiligung der schulischen Akteur_innen in den Forschungsprozess als wesentliche Bedingung für einen möglichen Praxistransfer der Ergebnisse anzusehen ist.

(2) *Wie transferieren die Einzelschulen die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse in den Prozess der Schulentwicklung und welche potenziellen Transferwege stehen zur Verfügung?*

Die Chancen auf die Nutzung der Ergebnisse der studentischen Projekte sind höher, wenn konkrete schulische Vorhaben beforscht und ggf. auch langfristig begleitet werden, wenn sich daraus eine Bestätigung der bisherigen Arbeit ergibt bzw. sich damit Handlungsoptionen verknüpfen lassen und wenn es eine für alle erkennbare Einbindung in die Schulentwicklungsstrategie gibt. Erforderlich sind klare Verantwortlichkeiten sowie verlässliche Organisations- und Kooperationsformen. In Übereinstimmung mit der bisherigen Forschung zeigt sich, dass Transfer wahrscheinlicher wird, wenn an Bestehendes angeknüpft und auf den Bedarf an der Schule reagiert wird. Ebenso bestätigt sich, dass das Erfordernis umfassender Veränderungsprozesse eher transferhinderlich ist (vgl. Koch 2011, S. 259 ff.). Die Befragten betonen, dass Verantwortung und Kompetenz für die Nutzung (oder Nicht-Nutzung) der Ergebnisse Forschenden Lernens bei den Schulen selbst liegen und dass nur von ihnen eine Anpassung an die einzelschu-

lischen Gegebenheiten zu leisten ist. Damit wird erneut deutlich, dass es sich bei Transfer um „komplexe Transformationsprozesse“ (Altrichter 2019, S. 29) handelt.

Die Limitierungen unserer explorativen Studie liegen darin, dass es sich um eine Fallstudie einer einzigen Forschungswerkstatt mit einigen ihrer Kooperationsschulen handelt. Auf schulischer Seite wurden nur die besonders involvierten Akteur_innen befragt; eine Einbeziehung weiterer Lehrkräfte erfolgte ebenso wenig wie eine Analyse der tatsächlichen Schulentwicklungsprozesse, in die die studentischen Projekte eingebunden waren. Zudem erfolgte die Auswertung eher qualitativ-subsumtionslogisch; ein vertiefter Blick auf latente Muster könnte ggf. angeschlossen werden. Ebenso wäre die studentische Sichtweise zu erforschen, und es müsste eine Triangulation vorgenommen werden.

3 Ausblick

Ausgehend von unserem Fazit, dass sich in unserer explorativen Studie Transferwege zwischen universitären Erkenntnissen und der pädagogischen Praxis nachweisen lassen, mithin eine Transformation empirischen Wissens in das pädagogische Feld stattgefunden hat, bleibt doch offen, wie genau der *Weg des Transfers* verläuft: Zwar geben die aus einer Forschungswerkstatt berichteten Ergebnisse Aufschluss darüber, wie an den ausgewählten Schulen, die über langjährige Kooperationserfahrungen verfügen, die Themen des studentischen Forschens generiert werden, wie die Schulen das Forschende Lernen unterstützen, wie die Ergebnisse von den schulischen Akteur_innen rezipiert werden und wann ein Transfer in die Schulentwicklung gelingt oder misslingt. Allerdings ist es bislang nicht möglich nachzuvollziehen, welche Parameter konkret für die Implementierung in die pädagogische Praxis verantwortlich sind. Deutlich wird lediglich, dass es ein Potenzial für den Transfer gibt, dieser aber durch die Lehrer_innen kaum eine systematische Unterstützung erfährt, weil wahrscheinlich Zeit und Gelegenheiten für Überlegungen, wie genau der Transfer umgesetzt werden kann, fehlen. Dieses Desiderat – das Verstehen möglicher Transferwege und die damit einhergehende Verbesserung der Transformation – gilt es in der Zukunft weiter aufzugreifen, wenn erziehungswissenschaftliche, empirisch gewonnene Erkenntnisse für die pädagogische Praxis besser nutzbar gemacht werden sollen.

Hierfür sollten auch Formate entwickelt werden, in denen Schulen in der Breite in Kooperation mit Universitäten und mit anderen Schulen systematisch und kontinuierlich dazu angeregt und befähigt werden, Ergebnisse Forschenden Lernens transferierbar zu machen. Dies erscheint auch deshalb notwendig, weil durch die Etablierung des Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung im

Rahmen von Praxisphasen eine große Zahl von studentischen Forschungsprojekten entsteht, deren Potenzial von den Schulen aber bislang eher sporadisch genutzt wird.

Literatur

Altrichter, Herbert (2019): Transfer in Arbeit und Lernen. In: Schreiner, Claudia/Wiesner, Christina/Breit, Simone/Dobbelstein, Peter/Heinrich, Martin/Steffens, Ulrich (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung. Münster/New York: Waxmann, S. 27–33.

Bellmann, Johannes (2020): „Teacher as Researcher"? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. *Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts.* Wiesbaden: Springer, S. 11–37.

Beywl, Wolfgang/Künzli David, Christine/Messmer, Roland/Streit, Christine (2015): Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen – ein Diskussionsbeitrag. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (1), S. 134–151.

Feindt, Andreas/Fichten, Wolfgang/Klewin, Gabriele/Weyland, Ulrike/Winkel, Jens (2020): Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium: Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. In: PFLB Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2 (1), S. 1–10.

Fiegert, Monika/Kunze, Ingrid (2017): Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung. Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–45.

Fiegert, Monika/Kunze, Ingrid (2020): Reflexion durch Evaluation? Erfahrungen und Perspektiven der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Wulf, Carmen/Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–222.

Fiegert, Monika/Wischer, Beate (2010): Schulische Praxis erforschen und entwickeln. Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Fiegert, Monika/Wischer, Beate (Hrsg.): Studien zum gemeinsamen Lernen. Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Band 1). Osnabrück: Institut für Erziehungswissenschaft, S. 5–20.

Hahn, Stefan/Klewin, Gabriele/Koch, Barbara/Kuhnen, Sebastian U./Palowski, Monika/Stiller, Cornelia (2019): Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In: Schreiner, Claudia/Wiesner, Christina/Breit, Simone/Dobbelstein, Peter/Heinrich, Martin/Steffens, Ulrich (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung. Münster/New York: Waxmann, S. 141–152.

Hartmann, Ulrike/Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard (2016): Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–199.

Helfferich, Cornelia (2019): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, S. 9–35.

KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (24.03.2022).

Koch, Barbara (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Steffens, Ulrich/Heinrich, Martin/Dobbelstein, Peter (2019): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In: Schreiner, Claudia/Wiesner, Christina/Breit, Simone/Dobbelstein, Peter/Heinrich, Martin/Steffens, Ulrich (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster/New York: Waxmann, S. 11–26.

Ukley, Nils/Gröben, Bernd/Bergmann, Fynn/Gostaph, Kara Fallah/Kastrup, Valerie (2020): Forschendes Lernen zwischen Professionalisierungsanspruch und Transferpotenzial: Empirische Befunde der Bielefelder Begleitforschung zum Praxissemester im Fach Sport. In: Basten, Melanie/Mertens, Claudia/Schöning, Anke/Wolf, Eike (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung: Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster/New York: Waxmann, S. 149–156.

Wischer, Beate/Katenbrink, Nora/Fiegert, Monika (2014): Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln. Forschendes Lernen in der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Katenbrink, Nora/Wischer, Beate/Nakamura, Yoshiro (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 63–76.

„Also das ist ganz wesentlich […], dass man im Studium die Möglichkeit hat, sich da so ein bisschen auszuprobieren […]."

Labore als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung?

Anna Hartenstein, Mandy Schiefner-Rohs

1 Einleitung: Labore überall

Die Lehrer:innenbildung steht seit jeher vor einer besonderen Herausforderung – auch was den Transfer des an der Hochschule Gelernten in schulische Situationen, beispielsweise Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat oder Schulalltag betrifft: so findet der Großteil der (Aus-)Bildung an Hochschulen und Studienseminaren statt, gleichzeitig zielt diese jedoch immer auf das Handlungsfeld Schule (vgl. Schiefner-Rohs 2020, S. 124) – eine Spannung zwischen Theorie und Praxis scheint ihr ebenso inhärent wie die kontinuierliche Frage nach dem „Nutzen" für den Schulalltag. Im Fokus steht damit der erziehungswissenschaftliche Wissenstransfer, der davon ausgeht, „dass die Anwendung wissenschaftlichen oder auch ‚wahren' Wissens zu besserer Praxis führen kann" (Thiel/Rott 2022, S. 129). Ziel der Lehrer:innenbildung ist es, die Aneignung des inhaltlichen Lernstoffs zu fördern und zugleich die Einsozialisation in den Lehrer:innenberuf sowie die (Selbst-)Reflexion anzubahnen (vgl. Rhein 2015, S. 353). Damit ist auch immer wieder die Frage des Transfers erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens in verschiedene Phasen der Lehrer:innenbildung virulent, um die „Kluft zwischen Forschung und Praxis" (Schrader et al. 2020, S. 13) zu reduzieren. So stellt sich die Frage, wie man einen solchen Transfer hochschuldidaktisch anregen kann.

Anwendungsnahe Situationen (z. B. Schüler:innenlabore) könnten eine mögliche Antwort auf diese Herausforderung sein, um „Wissenstransfer als Kommunikation zwischen (Erziehungs-)Wissenschaft und (pädagogischer) Praxis" (Thiel/Rott 2022, S. 136) in den Blick zu nehmen. So verwundert es zum einen nicht, dass man aktuell fast von einer Renaissance von Laboren sprechen kann (vgl. Hofhues/Schiefner-Rohs 2018, S. 33). Zum anderen fallen allerdings bei näherer Betrachtung zwei Desiderate auf: So ist (1) innerhalb der Lehrer:innenbildung nun verstärkt von Laboren als bisher gängiger von Werkstätten die Rede;

es stellt sich die Frage, welche Implikationen dies für die Lehrer:innenbildung hat – denn gerade für angehende Lehrpersonen sind Verbindungen von Theorie und Praxis bzw. Transferoptionen besonders zentral (vgl. Hedtke 2007, S. 25). Darüber hinaus ist (2) offen, was dabei allerdings genau unter einem *Labor* verstanden wird, insbesondere dann, wenn der Begriff über die bisherigen Konzeptionen von Schüler:innenlaboren in den naturwissenschaftlichen Fächern hinaus bemüht wird. Dieses Desiderat ist besonders virulent, unterscheiden sich der Laborbegriff und die dadurch evozierten Lehr-Lernformate doch zwischen den Fachdisziplinen (vgl. Knorr-Cetina 1988, S. 89 ff.). Es scheint vor diesem Hintergrund beinahe schon irritierend, dass Labore als innovative Lehr-Lernformate erst in den letzten Jahren aus den MINT-Fächern heraus auch verstärkt Einzug in die Breite der Fachdisziplinen der universitären Lehrer:innenbildung gefunden zu haben scheinen – immer verbunden mit der Hoffnung einer Brückenfunktion von Lehre zwischen wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis.

Wir wollen den Blick vertiefter auf Labore in der Lehrer:innenbildung richten und fragen, wie diese eigentlich genau gestaltet werden, um transferförderlich zu sein. Welche Potenziale und Effekte erhoffen sich Dozierende im Lehramt vom Einsatz eines solchen Lehr-Lernformats? Und inwiefern können Labore tatsächlich dafür genutzt werden, Transferaktivitäten in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung anzuregen, sowohl zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis als auch zwischen den Akteur:innen der Lehrer:innenbildung, nämlich Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft? Im Folgenden legen wir mit Blick auf Labore in der Lehrer:innenbildung das Theorie-Praxis-Topoi forschungsorientiert aus und plädieren *nicht* für eine vermehrte Integration von Praxiselementen – verstanden als schulische Praxis – in die erste Phase der Lehrer:innenbildung, sondern rücken eine forschende Praxis selbst in den Fokus. Denn nur „Forschung als ein spezifischer Prozess von Wissensproduktion unterscheidet sich grundlegend von den Prozessen der Vermittlung verfügbaren wissenschaftlichen Wissens“ (Hedtke 2020, S. 86). Dies deckt sich auch mit den Zielen der Lehrer:innenbildung in der ersten Phase, bei denen es nicht primär um lehrende Handlungsfähigkeit geht, sondern um Anbahnung von Professionalisierung im Zusammenspiel unterschiedlicher Akteur:innen. Professionelles Handeln bedarf allerdings grundlegend eine[r] reflexive[n] und hermeneutische[n] Kompetenz, um die Besonderheit von Situationen und Einzelfällen des Lernens erschließen zu können“ (Kolbe 2002, S. 176).

2 Theoretische Rahmung

Im Zentrum des Beitrags steht das Anliegen, das Potenzial von Laborformaten für die Förderung der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung zu eruieren. Hierfür ist es notwendig, zum einen die Besonder-

heit der Lehrer:innenbildung in den Blick zu nehmen und zum anderen die Besonderheit von Laboren als hochschuldidaktisches Element innerhalb der Lehrer:innenbildung.

2.1 Lehrer:innenbildung zwischen Theorie und Praxis

Ziel der Lehrer:innenbildung ist die Entwicklung professioneller Lehrpersonen. Mit diesem Ziel vor Augen mäandern Ansprüche an die (Aus-)Bildung von Lehrpersonen allerdings zwischen verschiedenen Bereichen: zwischen Ansprüchen eines (Hochschul-)Studiums und denen einer Berufsausbildung sowie zwischen Theorie und Praxis. Gängiger Topos in der (universitären, dreigliedrigen) Gestaltung der Lehrer:innenbildung ist daher der Ruf nach einer stärkeren Verbindung von Theorie und Praxis, wobei unter Praxis vor allem die schulische Praxis gefasst wird. Argumentative Stärkung hat in den letzten Jahren vor allem diese Praxisperspektive erhalten, da im Rahmen der Umstellung der Studiengänge auf BA/MA-Struktur vielfältige Praxisbezüge in das Lehramtsstudium integriert wurden. Lehrer:innenbildung soll so, besser als bisher, Studierende für den beruflichen Handlungsalltag in der Schule vorbereiten. Praxis wird zum „unstillbare[n] Verlangen" (Hedtke 2000, S. 67) und Transfer erziehungswissenschaftlichen Wissens qua Implementationsforschung scheinbar notwendig. Hochschuldidaktisch wird dieser Forderung durch einen sehr viel stärkeren Einbezug von Praxisphasen geantwortet (u. a. Qualitätsoffensive Lehrerbildung). Diese werden von Studierenden zwar oft als überdurchschnittlich hilfreich eingeschätzt, allerdings selten und eher zufällig mit Theorie verbunden (vgl. Hascher 2006, S. 131). Doch der Ruf nach verstärkter Praxisorientierung, die *nur* dem Aspekt der besseren Vorbereitung auf den Beruf dient und damit eher als Antipode zu einer forschungsbasierten Auseinandersetzung geführt wird, ist (nicht nur) im Lehramtsstudium zwiespältig. Die Ausweitung des Praxisbezugs schafft immer wieder Brüche und Fehlvorstellungen in Bezug auf die Bedeutung und die Art und Umsetzung der Praxis, sodass man die vermehrten Praxisbezüge in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung auch als „Erfahrungsfalle" (Hascher 2005, S. 44) bezeichnen kann.

Dennoch drängt sich der Eindruck auf, dass ein vermehrter Praxisbezug den Ruf nach noch mehr Praxis und weniger Theorie lauter werden lässt, was zu einer „Aufwertung von Praxisbezug und […] Abwertung von Wissenschaftlichkeit bei zukünftigen Lehrerinnen" (Hedtke 2020, S. 80) führe. Obwohl in der Beschreibung des *Theorie-Praxis-Verhältnisses* eher ein Verständnis angelegt ist, die Begriffe aufeinander zu beziehen, werden sie häufig als Gegensatzpaar diskutiert und gegenseitig in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit abgewertet (siehe hierzu auch Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005; Dubs 2008; Hascher 2012). Dies liegt unter anderem daran, dass dualistische Begriffspaare sich gegenseitig zu behaupten ver-

suchen, indem sie ihre Berechtigung durch Abwertung bzw. die Definition einer Machtbeziehung erlangen (vgl. Budde et al. 2017, S. 26). Im Theorie-Praxis-Problem der Lehrer:innenbildung ist dies besonders deutlich zu spüren; Hedtke fasst es pointiert zusammen: „Doppelte Praxisborniertheit und defizitärer Wissenschaftsbezug werden so zum Programm der Lehrerausbildung" (ebd., S. 83). Dies führt unter anderem dazu, dass Wissenschaftlichkeit […] *keine* Selbstverständlichkeit im Lehramtsstudium [ist], sie gegen die nie abreißende Forderung nach Schulpraxisbezug aufrechtzuerhalten, ist schwer" (Hedtke 2020, S. 80; Herv. d. Verf.). Schon vor Jahren zog Oelkers bezugnehmend auf Ansprüche von Studierenden des Lehramts das Fazit: „Angehende wie amtierende Lehrkräfte […] gehen vom Nutzen für ihren Unterricht aus und erwarten eine Ausbildung, die diesem Test standhält. Bereits die Erstsemester nehmen das Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der Praxis her wahr" (Oelkers 2009, S. 54). *Nutzen* und *Praxis* werden damit in den Augen vieler Lehramtsstudierenden zu zentralen Bewertungspunkten des lehramtsbezogenen Hochschulstudiums, welches dann (konsequenterweise) als Aus-Bildung gefasst wird; erziehungswissenschaftliches Wissen wird dann gewissermaßen *verwendet* – wie im berühmten Stundenglas der Transferforschung (Beck/Bonß 1984, S. 383).

Die Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis und damit auch um Forschungs- und Berufsbezüge zog sich daher in den letzten Jahren durch alle Diskussionen um die hochschuldidaktische Lehrer:innenbildung: Angefangen von Diskussionen über die zunehmende Akademisierung der Ausbildung durch die Ablösung der seminaristischen Form (siehe hierzu bspw. Hochschulrektorenkonferenz 1998; Tremp 2002) bis hin zur Umstellung auf BA/MA-Struktur (vgl. Helsper/Kolbe 2002, S. 384) – bis heute wird um das angemessene Verhältnis zwischen Theorie und Praxis und damit zwischen Wissenschaftlichkeit und Berufsorientierung der Lehrer:innenbildung gerungen (vgl. Hochschul-Bildungs-Report 2020 2019, S. 60). Mit dem Duktus eines *Mehr* an schulischer Praxis erweist man hochschulischer Bildung (vgl. Rhein 2015, S. 348) aber einen Bärendienst im engeren Sinne, denn: „Das Zusammenwirken von biographischer Kontinuität, Verschulung des Studiums und ausgedehnten Schulpraxisbezügen wertet die Wissenschaftlichkeit des Lehramtsstudiums ab" (Hedtke 2020, S. 84).

2.2 Labore als Teil einer Didaktik der Lehrer:innenbildung

Wir meinen, dass man das Theorie-Praxis-Problem der Lehrer:innenbildung auch anders framen könnte, wenn man unter Praxis nicht primär die schulische Praxis fasst, sondern die (erziehungswissenschaftlich) forschende Praxis und damit auch den Transfer erziehungswissenschaftlichen Wissens in die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaft. Das Theorie-Praxis-Problem ließe sich dann überführen in ein Problem der Einsozialisation in Wissenschaft. Denn es ist

„fahrlässig oder unehrlich, wenn einzelne Lehrende an der Universität vorspiegeln, man könne berufliches Handeln an der Universität lernen, genauso wie es mindestens ein Selbstmissverständnis ist, wenn manche Praktiker behaupten, anspruchsvolles professionelles Handeln wäre auf wissenschaftliches Wissen nicht angewiesen" (Vogel 2002, S. 65). Damit hat auch die Praxisorientierung im Lehramtsstudium eine eigene Dignität: „Die Universität tut das, was sie kann, nämlich den Umgang mit Theorien einführen" (Radtke 1996, S. 255). Ziel der ersten Phase der Lehrer:innenbildung ist es, neben „theoriekonstruktiver Rezeption […] das Wissen reflexiv auf Praxis zu beziehen, sodass die Situationen und Probleme in den dort wirksamen Strukturen verstanden werden" (Kolbe 2002, S. 180). Hieran schließen wir an, wenn wir meinen, dass sich die Lehr-Lern-Praxis in den Hochschulen des Wissenschaftssystems von der Lehr-Lern-Praxis in den Schulen des Erziehungssystems unterscheiden sollte (vgl. Hedtke 2020, S. 84) und Labore dafür einen hochschuldidaktischen Raum böten, auch mit Blick auf den Transfer erziehungswissenschaftlichen Wissens in die hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrer:innenbildung. Wir fragen im Rahmen unserer Untersuchungen kritisch, inwiefern Labore Ort und Raum einer Einsozialisation von Lehramtsstudierenden in wissenschaftliche Praxis sind bzw. wie und ob hochschuldidaktische Umsetzungsformen und Überlegungen Dozierender solche Überlegungen einschließen.

Offen ist dabei, inwieweit bisherige Umsetzungsformen auch forschungsorientiert gestaltet werden, oder ob sich in Laboren gängige komplexitätsreduzierende Praxis weiter fortschreibt. Insbesondere qualitative Ansätze zur Beforschung von Laborformaten sind hier als Forschungsdesiderat zu bezeichnen; so ist beispielsweise die Sicht von Lehrenden auf die Zielperspektive hochschuldidaktischer Labore bisher eher unzureichend im wissenschaftlichen Fokus. Dies betrifft vor allem die Frage, ob mit der Einrichtung von Laboren auch forschungsorientierte Lehr-Lernsettings einhergehen oder ob die oben genannten Perspektiven weiter tradiert und (Lehr-Lern-)Labore damit zu einer Fortsetzung der vie scolaire werden (vgl. Hedtke 2020, S. 87).

3 Forschungsleitende Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Basierend auf den obigen Ausführungen stehen die folgenden Fragestellungen im Fokus:

1. Wie sind Labore in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung ausgestaltet? Was sind ihre zentralen Merkmale und Eigenschaften?
2. Welche Potenziale sind diesen Laborformaten inhärent? Welche Chancen und erhofften Effekte gibt es aus Sicht von Dozierenden?

3. Inwiefern können Labore genutzt werden, um Transferaktivitäten anzuregen und einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung zu leisten?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wurden neun Dozierende von Laborformaten unterschiedlicher Fachrichtungen[1] und methodisch-didaktischer Ausgestaltungen in der universitären Lehrer:innenbildung[2] zu einer Gruppendiskussion eingeladen. Im Zentrum stand dabei das Anliegen, zu eruieren, welche Theorie-Praxis-Bezüge von Dozierenden aufgemacht werden (schulischer Theorie-Praxis-Bezug oder forschender Theorie-Praxis-Bezug)[3]. Aufgrund von Kontaktbeschränkungen infolge der Covid-Pandemie wurde die 90-minütige Gruppendiskussion als digitale Erhebung konzipiert und mithilfe der Videokonferenzsoftware „zoom" umgesetzt. Hierbei wurden spezifische Besonderheiten sowie mögliche Herausforderungen einer virtuellen Durchführung bereits im Vorfeld antizipiert und in der Planung und Durchführung berücksichtigt (siehe hierzu auch Abrams/Gaiser 2017; Archibald/Ambagtsheer/Casey/Lawless 2019).

Zur Strukturierung der Gruppendiskussion wurde anhand der forschungsleitenden Fragestellungen ein Leitfaden entwickelt; als Diskussionsimpuls dienten Fotos unterschiedlicher Laborformate, von denen die Teilnehmenden aussuchen sollten, welches das eigene Laborverständnis am ehesten widerspiegelte. Nach Beendigung der Gruppendiskussion wurden Notizen im Sinne eines Postskriptums angefertigt; die Gruppendiskussion wurde im mp4-Format aufgezeichnet und mit MAXQDA (20.2.2) wortgetreu transkribiert, wobei personenbezogene Angaben pseudonymisiert wurden.

Zur Analyse kam die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) zum Einsatz. Die Kategorienbildung erfolgte hierbei in zwei Schritten: Zunächst wurden die zentralen Erkenntnisinteressen der Gruppendiskussion im Sinne von übergeordneten Kategorien auf Basis der Forschungsfragen deduziert; anschließend erfolgte eine induktive Ausdifferenzierung des Kategoriensystems entlang des Datenmaterials.

---

1 Vertreten waren die Fachrichtungen Biologie sowie Biologie-Verfahrenstechnik, Chemie, Elektrotechnik, Maschinenbau, Mathematik, Politikwissenschaften.

2 Alle Dozierende zeichneten sich für Laborformate in der Lehrer:innenbildung verantwortlich: sei es in den Fachdidaktiken, im Fach oder den Bildungswissenschaften. Die Laborformate der beteiligten Dozierenden waren divers und reichten von *klassischen* Laboren in der Chemie über Schüler:innenlabore in der Physik bis hin zu digitalen Lehrveranstaltungen in den Sozialwissenschaften, die Labor genannt wurden.

3 Das Vorhaben „BBBS@U.EDU: Unified Education – Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette für berufsbildende Schulen" (Förderkennzeichen: 01JA2029) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

4 Ergebnisse zu Laborverständnissen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung

Im vorliegenden Abschnitt werden zwei zentrale Erkenntnisse der Untersuchung dargestellt, die in ihrer Eindeutigkeit Implikationen für die Frage nach dem Transfer von Laborformaten in die Lehrer:innenbildung haben: die generellen Vorstellungen über Merkmale von Laboren aus Sicht der befragten Akteur:innen und die Potenziale und (erhofften) Effekte von Laborformaten. Die Ergebnisdarstellung der inhaltsanalytischen Auswertung folgt dabei den forschungsleitenden Fragestellungen, wobei die Forschungsfragen 2 und 3 in einem gemeinsamen Kapitel verhandelt werden.

4.1 Zentrale Merkmale und Eigenschaften von Laboren aus Sicht von Dozierenden

Im Zusammenhang mit der ersten Forschungsfrage wurden zunächst alle Stellen im Transkript der Gruppendiskussion identifiziert, in denen die Teilnehmenden zentrale Eigenschaften sowie Merkmale von Laborformaten thematisierten. Die Oberkategorie wurde anschließend, geleitet vom vorliegenden Material, in weitere Subkategorien ausdifferenziert. Bei einer ersten Betrachtung der hier zusammengestellten Textpassagen, zeigen sich mehrere Aspekte, unter denen in der Gruppe Konsens zu bestehen scheint. So werden Labore von allen Teilnehmenden zunächst einmal als Orte verstanden, in denen Lernende eigenständig und mit dem Ziel, zu (neuen) Erkenntnissen zu gelangen, selbst aktiv werden, wie das nachfolgende Zitat beispielhaft verdeutlicht:

> „Und ich finde, da spielt halt im Bereich Labor oder im Laborpraktika halt auf jeden Fall die Erkenntnisgewinnung, also man selbst, also, man wird selbst aktiv und ich bin quasi dann dazu da, das Wissen für mich neu zu generieren." (Gf, Z. 258–260)

Bei genauerer Betrachtung scheinen die Dozierenden jedoch unterschiedliche *Zielorientierungen* (und damit einhergehend auch differierende Merkmalszuschreibungen) von Laborformaten zu verfolgen: So fokussiert – der einen Denklogik folgend – das Labor vor allem auf das praktische Umsetzen von in der Theorie gelernten (Wissens-)Inhalten, beispielsweise aus Vorlesungen; im Zentrum steht dabei das Ziel, auf eine spätere Forschungstätigkeit vorzubereiten bzw. das notwendige Knowhow für die praktische (forschende) Tätigkeit in einem Labor zu erwerben.

> „Man kommt dort wirklich in einen Labor-Raum mit dem stereotypischen Equipment. Das Experiment ist fast vollständig aufgebaut und man, man hat das Ziel,

eben Messwerte damit aufzunehmen und diese später zu analysieren, um das zu bestätigen, was man in der Theorie gelernt hat." (Fm, Z. 318–322)

Gekennzeichnet sind solche Laborformate, neben der klaren Fachlichkeit, vor allem durch eindeutige Aufgaben und Versuchsabläufe, die mit einem vorab definierten Ziel (bzw. Produkt) einhergehen und unter streng kontrollierten Bedingungen umgesetzt werden. Der Erkenntnisgewinn bezieht sich vor allem auf praktische Forschungskompetenzen sowie das Lösen eventuell auftretender Probleme im Zusammenhang mit der Umsetzung der klar strukturierten und vorformulierten Abläufe. Zwei weitere Ausschnitte machen dieses forschungsorientierte Verständnis deutlich:

„Also sehr, sehr kontrollierte Bedingungen, ganz definierter Raum und eine ganz, ja, festgelegte, vorher geplante Untersuchung." (Gf, Z. 157)
„In dem Moment, in dem man es tatsächlich selbst durchläuft, stößt man plötzlich auf Schwierigkeiten und Probleme, die man vorher überhaupt nicht im Auge hat. Also Problemlösen, selbst wenn das eigentliche, fachliche, wissenschaftliche oder experimentelle Geschehen, eigentlich bekannt sein, bekannt wäre vorher." (Hf, Z. 261–265)

Demgegenüber steht ein Laborverständnis, das durch Offenheit und Prozessorientierung gekennzeichnet ist. Im Fokus steht auch hier Erkenntnisgewinn – dieser scheint sich jedoch weniger auf inhaltliche/theoretische *Hard Facts* und deren Umsetzung in der (Labor-)Praxis zu beziehen, sondern vielmehr auf die Entwicklung innovativer Ansätze sowie kreativer Denkprozesse, die dadurch angeregt werden sollen. Dieses Laborverständnis ist durch einen explizit kooperativen und kollaborativen Charakter gekennzeichnet; kritisches Hinterfragen und (gemeinsames) Reflektieren stehen ebenso im Fokus wie der (Erkenntnis-)Prozess als solcher.

„Wenn man dann noch zusammenarbeitet, zusammen Fragen aufstellt, an kreativen Lösungen arbeitet und dann letztlich ein Produkt hat […] und daraus Erkenntnisse gewonnen hat und vielleicht da auch jetzt nicht nur, nicht nur inhaltliche Punkte, sondern auch, vielleicht auch interkulturelle Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Urteilsfähigkeit geschult wurde, Handlungskompetenzen. Wenn das irgendwie vereint wird, ist, hat das für mich ein Laborcharakter." (Jf, Z. 499–505)

Im Zusammenhang mit diesen beiden Laborverständnissen finden sich darüber hinaus weitere Auffälligkeiten: So wird erstere Perspektive vor allem von Dozierenden aus dem MINT-Bereich beschrieben, während aus den geistes-/sozialwissenschaftlichen Fachbereichen *ausschließlich* die zweite Denklogik in Erscheinung tritt. Hier sind also auch klare disziplinäre Zuordnungen erkennbar und die Konzeption von Laboren schließt sich an deren disziplinären Funktionen an.

Dies deckt sich auch mit Befunden, dass die meisten der Dozierenden die Laborformate deshalb anbieten/umsetzen, weil diese zur Disziplin *dazu gehören* und nicht, weil sie hier eine spezifische, dezidierte methodisch-didaktische Entscheidung getroffen haben. Hinzu kommt, dass die Teilnehmenden ihre Lehrveranstaltungen primär aus einer Fach-Perspektive betrachten, dass also *als Mathematiker:in*, *als Chemiker:in* etc. über Labore nachgedacht und gesprochen wird. Die Perspektive *als Lehrer:innenbildner:in* ist kaum im Material zu rekonstruieren. Logisch folgen würde diesen Befunden, dass in den Laboren dann auch forschendes Handeln im Fokus steht und Potenziale vor allem im forschenden Transfer gesehen werden, also im Forschungshandeln.

4.2 Potenziale und (erhoffte) Effekte von Laborformaten

Die zweite und dritte Forschungsfrage beziehen sich auf Potenziale und Effekte von Laborformaten in Zusammenhang mit Transferaspekten sowie Möglichkeiten einer Verknüpfung von Theorie und Praxis in der universitären Lehrer:innenbildung. Insbesondere interessierte uns, ob von Dozierenden eine forschungsorientierte Theorie-Praxis-Verbindung in den Blick genommen wird – Labore also dementsprechend auch als Sozialisationsräume für forschendes Handeln gesehen werden.

Der Wunsch nach einer stärkeren Praxisorientierung, den angehende Lehrer:innen häufig formulieren (siehe Abschnitt 2), wird – entgegen der im vorherigen Kapitel sichtbaren Forschungsorientierung von Laboren – auch in der Diskussion unter Lehrpersonenbildner:innen sichtbar. Dabei wird offen der Sinn theoretischer Elemente infrage gestellt und *Praxis* demgegenüber favorisiert:

> „Weg von diesen theorielastigen Erklärungen und tatsächlich direkt in die Umsetzung." (Hf, Z. 218)

Das Ziel einer solchen Praxisorientierung liegt hierbei, aus Sicht der Dozierenden, auf dem späteren Berufs-/Schulalltag der angehenden Lehrpersonen; die Lernprozesse bzw. erhofften Effekte im Rahmen von Laboren in der universitären Lehrer:innenbildung werden *stets* mit Blick auf die zukünftige Tätigkeit des Unterrichtens diskutiert, wobei Labore als Orte der praktischen Umsetzung im Sinne des Ausprobierens der Rolle *Lehrer:in* betrachtet werden.

> „Das gibt es aktuell noch als Möglichkeit […], um dann sozusagen in einem zeitlich begrenzten Set-Up mal Lehrkraft spielen zu können." (Fm, Z. 327–328)
>
> „Also, das ist ganz wesentlich auch für die Qualität des Unterrichts später, dass man im Studium die Möglichkeit hat, sich da so ein bisschen auszuprobieren und auszutesten." (Gf, Z. 361–362)

Laborformaten in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung ist dabei aus Sicht der Dozierenden *vor allem* die Chance inhärent, im Sinne eines Testlaufs den *Ernstfall Unterricht* zu erproben und dabei möglicherweise auftretende Schwierigkeiten bereits im Vorfeld zu erfahren. Dabei wird insbesondere dem Labor im Lehramtsstudium das Potenzial zugeschrieben, sich zum einen auszuprobieren und zum anderen Reflexionsmöglichkeiten, die spätere Unterrichtspraxis betreffend, anzustoßen.

> „Ja, vielleicht sind es gerade diese kontrollierten Bedingungen, die es einem erlauben, an einzelnen Stellschrauben zu drehen und darüber zu reflektieren, was dann passiert." (Fm, Z. 350–352)

Diese Befunde zeigen sich auch auf der sprachlichen Ebene: Wenn über Praxis gesprochen wird, wird dies als *ausprobieren* und *testen* semantisch einsortiert, was nicht unbedingt nach einem wissenschaftlich fundierten oder reflektierten Vorgehen klingt, sodass an dieser Stelle kritisch zu fragen ist, ob dies ein Befund dafür ist, dass Hochschulen – hier vertreten durch Dozierende – dem unstillbaren Verlangen der Studierenden nach Praxis zuvorkommen. So diskutieren die universitären Dozierenden entgegen dem Selbstverständnis (siehe vorheriges Kapitel) Labore in der Lehrer:innenbildung stets mit Blick auf das spätere Unterrichten (als offenbar einzige Aufgabe von Lehrpersonen); das Labor wird als Ort gesehen, in dem *Lehrer:in sein gespielt* wird – diesem Spielen im Sinne des Praxisbezugs wird dabei in sich selbst ein zentraler Wert für angehende Lehrpersonen zugeschrieben – warum genau, das wird nicht klar. Das *Spielen* und *Austesten* allein wird konsensuell als sinnvoll betrachtet, ohne genauer auszudifferenzieren, a) wofür dies genau gut sein soll und b) worin in diesem Austesten das zentrale Moment von Professionalisierung oder Kompetenzerwerb steckt. Innerhalb der Diskussionen der Lehrer:innenbildner:innen lässt sich damit anschaulich die von Hedtke (2020, S. 80) angesprochene Verengung des Praxisbezugs für Lehramtsstudierende allein als *Schulpraxis*bezug rekonstruieren. Dieser Befund ist aufgrund der hohen Orientierung am Fach (siehe Abschnitt zuvor) besonders irritierend.

5 Diskussion und Fazit

Ausgehend von unseren ersten Ergebnissen kann festgehalten werden, dass Transfer von Forschung in Schulpraxis und damit auch eine wissenschaftsbasierte Grundbildung erschwert wird, wenn Labore in der Lehrer:innenbildung lediglich als pädagogischer Erfahrungsraum konzeptualisiert werden, in welchem Studierende Erfahrungen mit dem Unterrichten reflektieren können. Labore sind eigentlich Orte des gemeinsamen Forschens und des Erkenntnisge-

winns, den es auch für die Lehrer:innenbildung fruchtbar zu machen gilt, denn: „Je stärker man in der Lehrerausbildung auf Forschungstätigkeit, Distanz und Reflexion, auf methodisch angeleitete und kritische Analyse und Diskussion setzt, umso eher kann man Wissenschaftlichkeit als einen Teil des professionellen Selbstbildes von Lehrkräften fördern" (Hedtke 2020, S. 98). Dabei wäre es interessant, Labore als Orte des Transfers zwischen den beteiligten Disziplinen zu rahmen. „Alternative Konzeptionen von Wissenstransfer, wie z. B. die Modellierung von Wissenstransfer als Kommunikation […] erscheinen demgegenüber vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen zumindest diskussionswürdig […, so] dass die Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen zwar nicht direkt, aber doch indirekt die Entwicklung pädagogischer Praxis im Sinne von Impulsen anstoßen kann" (Thiel/Rott 2022, S. 136). Labore als Orte des Transfers forschender Tätigkeit einzurichten, um eine „Kultur von Wissenschaftlichkeit" (Hedtke 2020, S. 100) in der Lehrer:innenbildung zu etablieren und gleichzeitig dadurch Impulse zur Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung zu geben wäre daher dringend notwendig. Aktuell scheint diese Chance jedoch (noch) nicht hinreichend genutzt zu werden.

Literatur

Abrams, Katie M./Gaiser, Ted (2017): Online Focus Groups. In: Fielding, Nigel G./Lee, Raymond M./Blank, Grant (Hrsg.): The Sage Handbook of Online Research Methods. London: Sage, S. 435–450.

Altrichter, Herbert/Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (30), S. 22–43.

Archibald, Mandy M./Ambagtsheer, Rachel C./Casey, Mavourneen G./Lawless, Michael (2019): Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. In: International Journal of Qualitative Methods 18, https://doi.org/10.1177/1609406919874596.

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (4), S. 381–406.

Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (2017): ‚Schweigendes' Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Einführung. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–17.

Dubs, Rolf (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 11–28.

Hascher, Tina (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (1), S. 39–45.

Hascher, Tina (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (1), S. 87–98.

Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis- Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hrsg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 67–91.

Hedtke, Reinhold (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In: Kostrzewa, Frank (Hrsg.): Lehrerbildung im Diskurs. Berlin: Lit, S. 25–89.

Hedtke, Reinhold (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In: Claudia, Scheid/Wenzl, Thomas (Hrsg.): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 79–108. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5.

Helsper, Werner/Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), S. 384–400.

Hochschul-Bildungs-Report 2020 (2019): Für morgen befähigen. Jahresbericht 2019. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.

Hochschulrektorenkonferenz (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung-1 (02.03.2022).

Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy (2018): Vom Labor zum medialen Bildungsraum: Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna. In: Igel, Christoph (Hrsg.): Bildungsräume. Münster: Waxmann, S. 32–43.

Knorr-Cetina, Karin (1988): Das naturwissenschaftliche Labor als Ort der „Verdichtung" von Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 17 (2), S. 85–101.

Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Wie soll Lehrerbildung organisiert sein? Eine professionalisierungstheoretische Perspektive. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Eine Streitschrift. Opladen: Barbara Budrich, S. 175–187.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Oelkers, Jürgen (2009): „I wanted to be a good teacher …". Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin: Netzwerk-Bildung.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99842-2.

Rhein, Rüdiger (2015): Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 38 (3), S. 347–363. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0042-9.

Schiefner-Rohs, Mandy (2020): Digitalisierung (in) der Lehrer*innenbildung – Problemaufriss und Forschungsperspektiven. In: Bildung und Erziehung 73 (2), S. 123–135. https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.123.

Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus (2020): Implementationsforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (23), S. 1–8. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00929-x.

Thiel, Corrie/Rott, David (2022): Wissenstransfer: eine wissenschaftstheoretische Problemskizze. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (44), S. 129–140.

Tremp, Peter (2002): Ausbildungsinhalte und berufliche Verwertbarkeit: Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (3), S. 339–346.

Vogel, Peter (2002): Die Grenzen der Berufsorientierung im Lehramtsstudium. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–66.

Transfer- und Transformationspotenziale von Schulübernahmen für die Lehrer/-innenbildung am Beispiel des Projekts *Studierende machen Schule!*

Markus Janssen, Thomas Wiedenhorn

Dieser Beitrag ist ebenfalls als überarbeitete und erweiterte englische Version verfügbar. Sie können ihn auf www.beltz.de auf der Produktseite des Buches downloaden.

1 Einleitung

> „In reality, reproduction always occurs with variations, sometimes begetting transformations – new ways of doing things in addition to, or instead of, the way we did things before. The cycles unfold in wandering, wayward spirals that sometimes spawn new ways of doing things, changed practices, new practices." (Kemmis 2019, S. 144)

Eine zentrale Herausforderung der Lehrer/-innenbildung ist, dass Studierende berufliche Handlungsfähigkeit aufbauen. Eines ihrer zentralen Probleme ist es, bereits im Studium Lerngelegenheiten anzubieten, die realen beruflichen Herausforderungen möglichst nahekommen (Fraefel/Scheidig 2018, S. 357; Grosser-Clarkson/Neel 2020, S. 456), ohne den wissenschaftlichen Anspruch der ersten Phase der Lehrer/-innenbildung aufzugeben. Schulübernahmen bieten neue Möglichkeiten, diese Herausforderungen zu bearbeiten. Sie nehmen ihren Ausgangspunkt in etablierten Formen schulpraktischer Studien und erweitern deren Möglichkeiten radikal, indem Lehrer/-innen ihre Schule für eine einwöchige Fortbildung verlassen und durch Studierende vertreten werden (die sogenannte *Übernahmewoche*). So wird den realen beruflichen Herausforderungen des Lehramts nähergekommen als in anderen Schulpraktika und eine fundiertere Reflexionsgrundlage für das Studium geschaffen.

Auf praxistheoretischer Grundlage arbeiten wir ausgewählte Transformationspotenziale von Schulübernahmen für die erste und dritte Phase der Lehrer/-innenbildung heraus und zeigen, wie über eine Veränderung von Praxisarchitekturen und Praktiken die genannten Herausforderungen bearbeitet werden können, ohne die bestehende Strukturlogik der Lehrer/-innenbildung anzutasten.

Wir skizzieren zuerst unseren theoretischen Ausgangspunkt und das Schulübernahmeprojekt *Studierende machen Schule!* an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Anschließend arbeiten wir Vertrauen als Prämisse eines unterstützten Lehrtransfers, einer partizipativen Transferstrategie und des studentischen Lerntransfers heraus. Dann zeigen wir, dass Schulübernahmen die Bedingung der Möglichkeit für Lerntransfer, expansives Lernen und transformative Agency schaffen und zeigen den Einfluss von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern als Lehrerbildner. Abschließend zeigen wir transformatorische Potenziale und formulieren Leitlinien.

2 Transfer als Folgepraktik

Wir verstehen Transfer als Folgepraktik[1] und fassen damit, dass die von uns im Folgenden beschriebenen Transferprozesse jeweils an andere, innerhalb eines gegebenen Praxisfeldes bzw. -ortes (site) bereits existierende Praktiken anschließen und diese sinnvoll fortführen.

Mit der *Theorie der Praxisarchitekturen* (Kemmis/Grootenboer 2008) und der *Theorie der Ecologies of Practices* (Kemmis et al. 2012) beschreiben wir die Relationen und Interdependenzen dieser Praktiken. Mit dieser kommen die gegenseitigen Abhängigkeiten von Praktiken in den Blick, mit jener die körperliche, materielle und relationale „Verfasstheit" (Budde/Eckermann 2021, S. 26) von Praktiken und Orten. Für die folgende Skizze nutzen wir die Erläuterungen und Beispiele von Mahon et al. (2017, S. 7–15). Diesen folgend sind Praktiken sozial etablierte, innerhalb eines ziel- und zweckgebenden Projekts[2] *(teleo-affective project*) miteinander zusammenhängende, kooperative menschlichen Aktivitäten, die zusammengesetzt sind aus (*composed*) sprachlichen Äußerungen und Verständigungsformen (*sayings*), Handlungsweisen (*doings*) und der Art und Weise, wie Menschen sich zueinander und zu ihrer (Um-)Welt in Beziehung setzen (*relatings*). Praktiken sind verwoben (*enmeshed*) mit den Orten, an und in denen sie existieren. An Orten existieren gleichzeitig kulturell-diskursive, materiell-ökonomische und sozialpolitische Arrangements (*arrangements*), die zusammengenommen deren Praxisarchitektur ausmachen. Das erste Arrangement ist beispielsweise die Verkehrssprache und der Umgangston einer Schule, einzelner Fächer oder Klassen, das zweite umfasst die Ausstattung eines Lehrer- oder Klassenzimmers (Möbel, Medien usw.) aber auch den Stundenplan und drittes beispielsweise die Personalstruktur einer Schule, Schul- und Klassenregeln usw.

1 Der Begriff *Folgepraktik* ist entlehnt von Rosenberger (2018, S. 73), die ihn verwendet, um Unterricht aus praxistheoretischer Perspektive zu beschreiben.

2 Ziele und Zwecke sind hier nicht bloß rational zu verstehen. Mit ihnen gehen Absichten und Normen, Motive und Emotionen einher.

Praxisarchitekturen präfigurieren (*prefigure)* insofern Praktiken, als dass sie bestimmte Arten von *sayings, doings* und *relatings* ermöglichen oder einschränken. Das heißt, dass das, was die Studierenden in ihrer Praktikumsschule bzw. -klasse antreffen, präfiguriert was sie wie denken, sagen und tun können oder nicht, und wie sie zu Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern in Beziehung treten können oder nicht. Mit der Theorie der *Ecologies of Practices* kommen die gegenseitigen Verflechtungen und Abhängigkeiten der Transferpraktiken in den Blick: Während der Übernahmewoche führen die Studierenden ihren Lernprozess fort, der im Integrierten Semesterpraktikum (ISP) begann. Dies ist aber nur möglich, weil die Lehrer/-innen die einwöchige Fortbildung, die wiederum andere Formen der Fortbildung und der Schul- und Unterrichtsentwicklung fortführt, absolvieren und von den Studierenden vertreten werden.

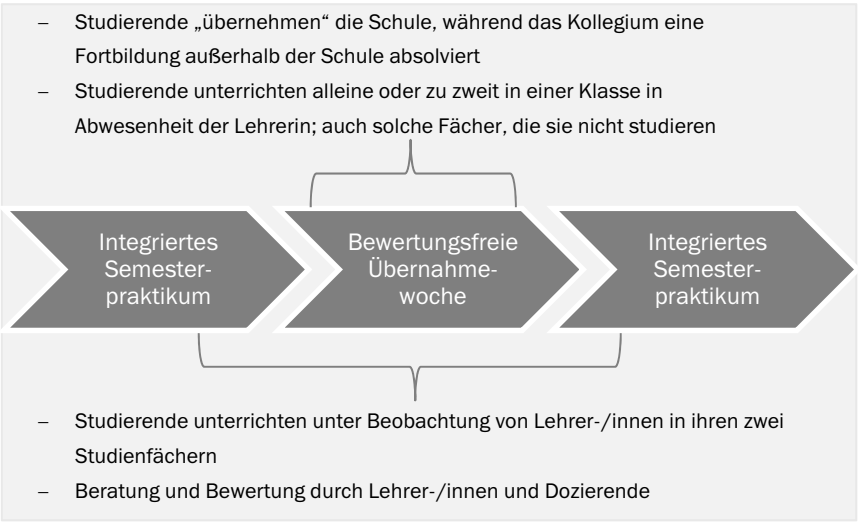
3 Das Schulübernahmeprojekt

Im Projekt *Studierende machen Schule!* verantworten Grundschulstudierende im ISP in der Übernahmewoche freiwillig den Unterricht einer Schule, während das Kollegium eine gemeinsame Fortbildung außerhalb der Schule absolviert. Es findet mit Genehmigung der Schulbehörden und der Zustimmung der Schulgremien seit dem Wintersemester 2015/2016 an zwei vom Schulamt vorgeschlagenen Grundschulen statt. Ziel ist, den Studierenden ein in Breite und Tiefe vollständigeres Bild ihres zukünftigen Berufs, dessen Anforderungen und Möglichkeiten zu eröffnen als es andere Praktika tun.

In der zweiwöchigen Einführung des ISP sind die Studierenden täglich an der Schule und beobachten und unterstützen die Lehrer/-innen. Dozierende sind in dieser Phase nicht beteiligt. Während der Hauptphase unterrichten die Studierenden zunehmend mehr und sind täglich außer donnerstags an der Schule; dann belegen sie Begleitseminare an der Hochschule. In jedem Studienfach finden min. zwei Unterrichtsbesuche statt. In deren Vorbereitung und im gesamten ISP werden die Studierenden durch die Lehrer/-innen und Dozierenden beraten (Abbildung 1). Diese entscheiden gemeinsam über das Bestehen der Unterrichtsbesuche und des ISP insgesamt. Zum Ende dieser Phase findet die beschriebene Übernahmewoche statt, in der die Studierenden allein oder zu zweit eine Klasse übernehmen. Wie an baden-württembergischen Grundschulen üblich, unterrichten sie während dieser Woche auch Schulfächer, die sie nicht studieren. Sie müssen eine Planungsübersicht erstellen, die der Schulleitung, den Lehrerinnen und Lehrern, der Projektleitung und den Vertreterinnen und Vertretern des Schulamts und des Regierungspräsidiums vorzulegen ist, die während der Übernahmewoche mindestens einmal die Schule besuchen und am Projektabschlussgespräch teilnehmen. Die Projektleitung ist während der Woche stets an der Schule anwesend, betritt aber weder das Lehrer- noch die Klassenzimmer oder

den Pausenhof; es sei denn, die Studierenden bitten sie darum. Nach Ende des Schultags finden im Lehrerzimmer tägliche Gesprächs- und Reflexionsrunden der Studierenden mit der Projektleitung statt.

Abbildung 1 Studierende machen Schule: Verlauf und Charakteristika



Quelle: Eigene Darstellung

4 Vertrauen als Prämisse eines unterstützten Lehrtransfers und einer partizipativen Transferstrategie

Das Projekt baut auf zwei Säulen auf: Wir konnten erstens auf die Erfahrungen mit diesem Format an der Technisch-Naturwissenschaftlichen Universität Norwegen (vgl. Ramberg/Haugaløkken 2019, S. 92 ff.) und an der Europa-Universität Flensburg (vgl. Bach 2017, S. 47 ff.) zurückgreifen. Zweitens waren wir Partner in einem Erasmus+ Projekt[3] zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Schulübernahmen.

Aus Perspektive der norwegischen Kolleginnen und Kollegen handelt es sich um einen externen Lehrtransfer eines Projekts auf andere Institutionen; nämlich um „die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem konkreten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen […]“ (Euler 2004, S. 2). Es ist ein proximaler Transfer mit geringer Reichweite, da aufgrund der Größe unserer Partnerschulen

3 School Adoption in Teacher Education (SATE). Projektnummer 2016-1-DK01-KA203-022324.

nur 16 Studierende pro Durchgang teilnehmen können. Der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen der genannten Universitäten sowie die Möglichkeit, sie während der Entwicklung einbeziehen zu können, hat sowohl die Fertigstellung des Konzeptes als auch die ersten Durchführungen unterstützt; sei es als formelles Netzwerk mit eigenem Zeitplan und eigenen Finanzmitteln, zum Beispiel für Hospitationen und die Transfersicherung (Bandorski 2019; Janssen/Wiedenhorn 2020a) oder durch informelle Gespräche und Diskussionen.

Die Entwicklung und die ersten Durchführungen verliefen, wie es das unserem Beitrag vorangestellte Zitat ausdrückt, emergent (vgl. Kemmis 2019, S. 144). Währenddessen entwickelte sich eine institutionsübergreifende und transdisziplinäre (vgl. Straub/Vilsmaier 2020, S. 5 f.) Kooperation mit dem zuständigen Regierungspräsidium und dem örtlichen Schulamt, die auch transferunterstützend wirkte (vgl. Hasselhorn et al. 2014, S. 13), denn es ging darin einerseits um die Identifizierung und Schaffung günstiger Bedingungen für das Projekt insgesamt und andererseits um die Ermöglichung eines Mehrwerts insb. für die Schule. Deswegen wurde als zentrale Bedingung für die Projektdurchführung formuliert, dass es an einer Schule stattfinden soll, die aus ihren Evaluationsdaten konkrete Fortbildungsmaßnahmen ableiten und bei den zuständigen Schulbehörden anfordern kann. So wurde eine institutionelle (nicht nur individuelle) Passung und Relevanz der Fortbildung sichergestellt sowie dienstrechtlichen Aspekten Rechnung getragen (vgl. Altrichter 2019, S. 31).

Um die Projektteilnahme nicht als externe Maßnahme oktroyiert zu bekommen, wurde als weitere Vorgabe definiert, vor jedem Projektdurchgang in der Gesamtlehrer- und der Schulkonferenz über die Teilnahme abzustimmen, um eine weitreichende Selbst- und Mitbestimmung des Kollegiums und der Eltern zu gewährleisten. Dass die Kollegien immer zugestimmt haben, mag an deren „intangible[n] Eigenschaften" (Rolff 2019, S. 50) gelegen haben; oder daran, dass sie in der einwöchigen Fortbildung einen Mehrwert für sich und ihre Schüler/-innen gesehen haben (vgl. Gräsel 2010, S. 10). Diese Form der Selbst- und Mitbestimmung demokratisiert die Lehrer/-innenbildung (vgl. Payne/Zeichner 2017, S. 1113; Zeichner/Payne/Brayko 2015, S. 131) und ist eine Variation einer partizipativen Transferstrategie: Während diese üblicherweise dadurch gekennzeichnet ist, dass Lehrer/-innen selbst diejenigen Maßnahmen, die sie im Zuge einer Innovation umsetzen sollen, entwerfen und dabei durch Wissenschaftler/-innen flankiert werden (vgl. Gräsel 2010, S. 15 f.), schafft die Kooperation im Projekt insofern die Bedingung der Möglichkeit dazu als dass kollektive Fortbildungszeit (vgl. Darling-Hammond 2012, S. 26) gegeben wird, in der mit Unterstützung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern an den aktuellen Zielen der Schul- und Unterrichtsentwicklung gearbeitet wird. Ähnlich dem finnischen Ansatz des „teacher professional development support" (Sahlberg 2007, S. 155) werden so die Entwicklung der Schule als Organisation mit der Professionalisierung ihrer Lehrer/-innen verbunden (vgl. Janssen 2016, S. 101 f.).

Abschließend werden die obigen Ausführungen gewendet auf deren zugrundeliegende Prämisse, das Vertrauen, das als Emotion der Ziel-Affekt-Struktur von Praktiken zugeordnet ist. Es „bezieht sich auf zukünftige Handlungen anderer, die sich der eigenen Kontrolle entziehen und die mit einem Risiko oder einer Bedrohung der eigenen Person einhergehen" (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 206 f.). Während es sich rückblickend als Bedingung für das Projekt identifizieren lässt, musste es während der Projektentwicklung und den ersten Durchführungen gleichzeitig entstehen und sich erweisen. An die Stelle einer präskriptiven Projektbeschreibung samt detaillierten Zielen und definierten Meilensteinen, treten somit Neugier auf das Projekt und Zuversicht in dessen Gelingen als Bedingungen. Insbesondere mit Blick auf die teilnehmenden Studierenden wird deutlich, dass ihnen mehr Verantwortung entgegengebracht und zugetraut wird als in anderen Praktika (vgl. Lund 2020, S. 18).

5 Veränderte Arrangements als Prämisse von Lerntransfer, expansivem Lernen und transformativer Agency

In der Übernahmewoche verändern sich vor allem die kulturell-diskursiven und sozialpolitischen Arrangements in den Klassenzimmern und damit die den Studierenden aus dem ISP bekannten Praxisarchitekturen und somit deren Praktiken. An diesen Veränderungen wird im Folgenden der Einfluss der Lehrer/-innen und der Schüler/-innen als Lehrerbildner (vgl. Husu/Clandinin 2017, S. 1178) dargestellt: Mit dem Wegfall der Anwesenheit des Lehrers/der Lehrerin verändern sich die Beziehungen zwischen Studierenden und Schülerinnen und Schülern, weil damit auch die Autorität des Lehrers/der Lehrerin gegenüber den Schülerinnen und Schülern (vgl. Kemmis et al. 2014, S. 98) und damit ihre Unterstützung der Studierenden wegfällt. Beispielsweise folgen die Schüler/-innen den Studierenden im Unterricht des ISP (auch), weil sie wissen, dass ihr Lehrer/ihre Lehrerin dies von ihnen erwartet und, weil sie wissen, dass Verstöße gegen diese Erwartung sanktioniert werden. Der Wegfall dieser Unterstützung ist die Bedingung der Möglichkeit für Lerntransfer. Dieser wird verstanden als die Fähigkeit, Gelerntes variabel und flexibel in bisher unbekannten Situationen und in Bezug auf bisher nicht bearbeitete Probleme einzusetzen (vgl. Anderson et al. 2014, S. 36 ff.); sprich als eine situationsangemessene, kreative (vgl. Combe/Pasela 2012, S. 99 ff.) „Erweiterung der aufgebauten Operationen" (Oser 1997, S. 221). Unsere Studierenden schildern eben solche Erfahrungen: In der Übernahmewoche wenden sie zuerst im ISP erprobte Organisations-, Regulations- und Instruktionspraktiken an, auf die die Schüler/-innen jetzt aber anders reagieren, weswegen sie neue Umgangsweisen entwickeln und erproben müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Weil vorab aber nicht zu bestimmen ist, *wie anders* die Schüler/-innen (re-)agieren werden, können diejenigen Fähigkeiten, die die

Studierenden entwickeln können sollen, nicht vorab definiert werden. Lerntransfers bringen also notwendigerweise eine Offenheit und Vagheit mit sich, die Standardisierungstendenzen innerhalb der Lehrer/-innenbildung entgegenstehen (vgl. Ulvik/Smith 2019, S. 131).

Die Studierenden berichten auch, dass sie *anders unterrichten wollen* als im ISP und, dass das veränderte sozialpolitische Arrangement der Übernahmewoche sie dazu ermutigt und befähigt, beispielsweise neue Arbeits- oder Sozialformen, Unterrichtsmethoden oder -medien auszuprobieren, weil sie nicht länger der Bewertung von Mentorinnen und Mentoren sowie und Dozierenden unterliegen. Durch die Übernahmewoche werden also Möglichkeiten des expansiven Lernens und der transformativen Agency eröffnet (vgl. Lund 2020, S. 18). In schulpraktischen Studien mit Leistungsbewertung (wie dem ISP und anderen Formaten) ist den Studierenden das Bestehen wichtiger als ihr Lernen; die Bewertungssituation kann das Lernen der Studierenden sogar hemmen (vgl. Hascher 2014, S. 555; Meyer/Kiel 2014, S. 38). Die bewertungsfreie Übernahmewoche bietet die Möglichkeit, das „[s]tudentische Bemühen um Performanz unter Aufsicht von Lehrpersonen" (Fraefel 2011, S. 31) bzw. das Demonstrieren oder gar Vortäuschen von Lernerfolgen zu verhindern, weil die Möglichkeiten negativer Sanktionierung (vgl. Holzkamp 2004, S. 30) weggefallen sind. Durch den Wegfall dieses Zwangs zur positiven Selbstdarstellung (vgl. Brosziewski/Heid/Keller 2011, S. 22) bzw. zur „Kompetenzdarstellungskompetenz" (Pfadenhauer 2010, S. 167) wird die Möglichkeit expansiven Lernens, sprich der Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten sowie der Selbstbestimmung (vgl. Langemeyer 2012), eröffnet. Als Erweiterung des expansiven Lernens wird in der Lehrer/-innenbildung transformative Agency diskutiert:

> „Transformative agency is a quality of expansive learning. Learning expansively requires breaking away from the given frame of action and taking the initiative to transform it. The new concepts and practices generated in an expansive learning process carry future-oriented visions loaded with initiative and commitment by the learners." (Sannino/Engeström/Lemos 2016, S. 4)

Im Projekt wurde der Rahmen wie beschrieben verändert und ist somit selbst Teil des Transformationsprozesses (vgl. Lund/Vestøl 2020, S. 2). Studentische transformative Agency ist zunächst der Wille und die Fähigkeit der Studierenden, den Handlungsspielraum der Übernahmewoche selbstbestimmt und intentional zu gestalten – und dies dann auch zu tun. Transformative Agency betrifft also nicht nur ihr Lernen, sondern ihr Unterrichten und ihr professionelles Selbst- und Rollenverständnis (vgl. Biesta/Priestley/Robinson 2015, S. 627; Eteläpelto et al. 2013, S. 61). Sie hat somit eine expressive (gestaltend-verändernde) und eine selbst-transformatorische Dimension.

6 Transformatorische Potenziale für die Lehrer/-innenbildung

Sind Schulübernahmen eine unerwünschte Transformation schulpraktischer Studien, weil das Studium zu stark am Beruf ausgerichtet wird und damit die Strukturlogik und der wissenschaftliche Anspruch der ersten Phase der Lehrer/-innenbildung konterkariert werden (vgl. Wenzl/Wernet/Kollmer 2018, S. 3)? Oder sind sie vielversprechend, weil Lern- und Reflexionsprozesse ermöglicht werden, die für bestimmte Ziele dieser Phase, wie das Nachdenken über Schule und Unterricht, über die Schüler/-innen und den eigenen Berufswunsch, förderlich sind?

Über die veränderten Arrangements der Übernahmewoche kommen wir den realen beruflichen Herausforderungen näher als andere Formen schulpraktischer Studien, die ähnliche Transferleistungen gemäß der Strukturlogik der dreiphasigen Lehrer/-innenbildung in den Vorbereitungsdienst oder das Referendariat auslagern. So entsteht eine erweiterte und fundiertere Reflexionsgrundlage (vgl. Janssen/Wiedenhorn 2020b, S. 68). Wird dies beispielsweise angewendet auf die Überprüfung der Berufswahlmotive als Ziel der ersten Phase der Lehrer/-innenbildung, ist der Einfluss verlängerter Praxisphasen auf diese belegt (vgl. Römer/Rothland/Straub 2018, S. 268). Mit einer intensiven Übernahmewoche als Teil eines Langzeitpraktikums potenzieren Schulübernahmen diesen Einfluss und die entstehenden Reflexions- und Deutungsprozesse: Studierende vergleichen ihre im Langzeitpraktikum gemachten Erfahrungen mit denen aus der Übernahmewoche und mit ihren ursprünglichen Berufswahlmotiven.

An die Stelle der Nachbesprechungen der Unterrichtsbesuche und der wöchentlichen Begleitseminare des ISP treten während der Übernahmewoche tägliche, videogestützte dialogische Reflexions- und Beratungsrunden der Projektleitung mit den Studierenden in der Schule (vgl. Affolter et al. 2021, S. 100 ff.). Anders als im regulären ISP bleibt so der Verweisungs- und Relevanzzusammenhang erhalten (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015, S. 26 ff.), was eine „Sensibilisierung für implizite Wissens- und Lernformen" (Neuweg 2000, S. 211) gestattet, welche wiederum eine situierte und wechselseitige „Ausdeutung der Erfahrung" (Neuweg 2002, S. 18) der Studierenden mit der Projektleitung ermöglicht. Der Erhalt des Verweisungs- und Relevanzzusammenhangs stellt zudem die Verbindung von Schulübernahmen zu Universitätsschulen in der Lehrer-/innenbildung her (vgl. Janssen 2019; Toom/Husu 2019).

Es sollte deutlich geworden sein, dass transformatorische Potenziale von Schulübernahmen für die Lehrer/-innenbildung über veränderte Praxisarchitekturen und Praktiken eröffnet und genutzt werden können, ohne die bestehenden Strukturen der mehrphasigen Lehrer/-innenbildung anzutasten. In diesem Sinne ist das Projekt und das Konzept anschlussfähig an den Ansatz der sogenannten Kernkompetenzen (vgl. Grossman/Hammerness/McDonald 2009, S. 274 f.), dessen Ziel es ist, „massgebliche [sic!] Orientierungspunkte auf dem Weg zur

professionellen Lehrperson direkt aus den praktischen Herausforderungen abzuleiten und entlang dieser Orientierungspunkte das Wissen zur Fundierung von Lehrpersonenhandlungen kontinuierlich anzureichern“ (Fraefel/Scheidig 2018, S. 356).

7 Leitlinien für Transferprojekte

Abschließend spitzen wir einige Aspekte zu, die wir als Leitlinien für Transferprojekte als zentral erachten:

Gesellschaftliche Relevanz: Schulübernahmen ermöglichen einem Kollegium eine gemeinsame Fortbildung, die die Schulevaluation verknüpft mit der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der individuellen Professionalisierung. Studierende vertreten die Lehrer/-innen und der hochschulisch begleitete Aufbau beruflicher Handlungs- und Reflexionsfähigkeit werden möglich. Mit und über Schulübernahmen können also substanzielle Beiträge zur Verbesserung des Schulwesens geleistet werden, die eine weit über ein Studienprojekt oder eine einzelne Fortbildungsmaßnahme hinausgehende gesellschaftliche Relevanz besitzen. Ähnliches erscheint uns beispielsweise in und mit Kindertagesstätten oder Pflegestationen also in der (Elementar- und Pflegepädagogik) oder in anderen Professionsstudiengängen möglich.

Professionalisierung: Professionalisierung ist nicht auf das Erreichen präskriptiv definierter Ziele und Verhaltensweisen sowie deren Fremdbewertung zu reduzieren, sondern muss als Entwicklungsprozess notwendigerweise offen und vage sein, damit Lerntransfer und Professionalisierung als kreativer Umgang mit unvorhersehbaren Situationen überhaupt möglich werden. Übernahmen bieten auch für andere Studiengänge als das Lehramt das hochschuldidaktische Konzept, in dem Studierende auf eben solche Situationen treffen können.

Vertrauen und gemeinsam geteilte Verantwortung: Projekte dieser Art scheinen nur möglich, wenn alle beteiligten Einrichtungen gemeinsam Verantwortung übernehmen. Anstelle von getrennten strukturellen Zuständigkeiten, standardisierten Prozessbeschreibungen o.ä. konnten wir Vertrauen, Zuversicht und geteilte Verantwortungsübernahme als wesentliche Bedingung der dargestellten, emergenten Transferprozesse identifizieren.

Öffnung und Demokratisierung: Vertrauensvoll geteilte Verantwortung kann nur durch tatsächliche Selbst- und Mitbestimmung aller Beteiligten, in unserem Fall primär der Studierenden und Lehrer/-innen sowie der Eltern, deren Kinder als Schüler/-innen Teil des Projekts sind, entstehen. Deren Positionen einzubezie-

hen, verlangt eine Öffnung der Universität nach außen, ermöglicht aber erst Akzeptanz und Nachhaltigkeit von Projekten und eröffnet damit die Möglichkeit, dass Transfer*projekte* zu Transformationen führen.

Literatur

Affolter, Benita/Wiedenhorn, Thomas/Janssen, Markus/Angehrn, Andreas (2021): Mediengestützte Selbstreflexion und Beratung in eigenverantworteten Praxisphasen im Projekt „SMS-Studierende machen Schule!". In: Kreuzer, Tillmann/Albers, Stine (Hrsg.): Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93–109.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): Kritik als Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas/Schurmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–50.

Altrichter, Herbert (2019): Transfer ist Arbeit und Lernen. In: Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian/Breit, Simone/Dobbelstein, Peter/Heinrich, Martin/Steffens, Ulrich (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann, S. 27–33.

Anderson, Lorin/Krathwohl, David/Airasian, Peter/Cruikshank, Kathleen/Mayer, Richard/Pintrich, Paul/Raths, James/Wittrock, Merlin (2014): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Harlow: Pearson.

Bach, Andreas (2017): Partnerschaftsmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Flensburger Modell „Schuladoption". In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 43–56.

Bandorski, Sonja (2019): School adoption in teacher education. Evaluation report. Flensburg: Universität Flensburg.

Biesta, Gert/Priestley, Mark/Robinson, Sarah (2015): The role of beliefs in teacher agency. In: Teachers and Teaching 21 (6), S. 624–640.

Brosziewski, Achim/Held, Michaela/Keller, Kathrin (2011): Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Befunde einer qualitativen Studie und eine reflexionstheoretische Verortung. Forschungsbericht Nr. 11. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (2021): Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In: Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (Hrsg.): Studienbuch pädagogische Praktiken. Stuttgart: utb, S. 7–43.

Combe, Arno/Paseka, Angelika (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), S. 91–107.

Darling-Hammond, Linda (2012): Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 34 (1), S. 21–38.

Eteläpelto, Anneli/Vähäsantanen, Katja/Hökkä, Päivi/Paloniemi, Susanna (2013): What is agency? Conceptualizing professional agency at work. In: Educational Research Review 10, S. 45–65.

Euler, Dieter (2004): Förderung des Transfers in Modellversuchen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.

Fraefel, Urban (2011): Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft: Partnerschulen für Professionsentwicklung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, S. 26–33.

Fraefel, Urban/Scheidig, Falk (2018): Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core- Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (3), S. 344–364.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (7), S. 7–20.
Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 205–219.
Grosser-Clarkson, Dana/Neel, Michael (2020): Contrast, commonality, and a call for clarity: A review of the use of core practices in teacher education. In: Journal of Teacher Education 71 (4), S. 464–476.
Grossman, Pam/Hammerness, Karen/McDonald, Morva (2009): Redefining teaching, re-imagining teacher education. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 15 (2), S. 273–289.
Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, S. 542–571.
Hasselhorn, Marcus/Köller, Olaf/Maaz, Kai/Zimmer, Karin (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau 65 (3), S. 140–149.
Holzkamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema ‚Lernen'. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29–38.
Husu, Jukka/Clandinin, Jean (2017): Pushing boundaries for research in teacher education: Making teacher education matter. In: Clandinin, Jean/Husu, Jukka (Hrsg.): The Sage handbook of research on teacher education. London: Sage, S. 1169–1180.
Janssen, Markus (2016): Gemeinschaftsschule als Adresse einer neuen Lernkultur. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Kansteiner, Katja/Stratmann, Jörg (Hrsg.): Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung. Münster: Waxmann, S. 95–111.
Janssen, Markus (2019): Universitetsskoler som spatiotemporale ordninger – indblik i en kvalitativ tekstanalyse af universitetsskolekoncepter In: von Oettingen, Alexander/Thorgård, Keld (Hrsg.): Universitetskolen mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling. Frederikshavn: Dafalo, S. 37–50.
Janssen, Markus/Wiedenhorn, Thomas (2020b): The theory of practice architectures and the core practice approach as theoretical perspectives on school adoption. An example from the University of Education Weingarten. In: Janssen, Markus/Wiedenhorn, Thomas (Hrsg.): School adoption in teacher education. Increasing pre-service teachers' responsibility during practice. Münster: Waxmann, S. 57–73.
Janssen, Markus/Wiedenhorn, Thomas (Hrsg.) (2020a): School adoption in teacher education. Increasing pre-service teachers' responsibility during practice. Münster: Waxmann.
Kemmis, Stephen (2019): A practice sensibility. An invitation to the theory of practice architectures. Singapore: Springer Nature.
Kemmis, Stephen/Edwards-Groves, Christine/Wilkinson, Jane/Hardy, Ian (2012): Ecologies of practices. In: Hager, Paul/Lee, Alison/Reich, Ann (Hrsg.): Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning. Dordrecht: Springer, S. 33–49.
Kemmis, Stephen/Grootenboer, Peter (2008): Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In: Kemmis, Stephen/Smith, Tracey (Hrsg.): Enabling praxis: Challenges for education. Rotterdam: Sense, S. 37–62.
Kemmis, Stephen/Wilkinson, Jane/Edwards-Groves, Christine/Hardy, Ian/Grootenboer, Peter/Bristol, Laurette (2014): Changing practices, changing education. Singapore: Springer.
Langemeyer, Ines (2012): Contradictions in expansive learning. In: Seel, Norbert (Hrsg.): Encyclopedia of the sciences of learning. Boston, MA: Springer, S. 807–810.
Lund, Andreas (2020): Preface: The adopted school as a transformative space. In: Janssen, Markus/Wiedenhorn, Thomas (Hrsg.): School adoption in teacher education. Increasing pre-service teachers' responsibility during practice. Münster: Waxmann, S. 15–20.
Lund, Andreas/Vestøl, Jon M. (2020): An analytical unit of transformative agency: Dynamics and dialectics. In: Learning, Culture and Social Interaction 25, S. 1–9.
Mahon, Kathleen/Kemmis, Stephen/Francisco, Susanne/Lloyd, Annemaree (2017): Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. In: Mahon, Kathleen/Francisco, Su-

sanne/Kemmis, Stephen (Hrsg.): Exploring education and professional practice through the lens of practice architectures. Singapur: Springer, S. 1–30.
Meyer, Barbara/Kiel, Ewald (2014): Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 4 (1), S. 23–41.
Neuweg, Hans Georg (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 28 (3), S. 197–217.
Neuweg, Hans Georg (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), S. 10–29.
Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (2), S. 210–228.
Payne, Katherina/Zeichner, Ken (2017): Multiple voices and participants in teacher education. In: Clandinin, Jean/Husu, Jukka (Hrsg.): The Sage handbook of research on teacher education. London: Sage, S. 1101–1116.
Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, Thomas/ Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–172.
Ramberg, Per/Haugaløkken, Ove (2019): School adoption in teacher education at NTNU. In: Gray, Peter/Ramberg, Per (Hrsg.): Servants of the school: Building teacher education in Mid-Norway, 1998–2018. 2. Auflage. Bristol: Squaregrowth, S. 91–99.
Rolff, Hans-Günter (2019): Transfer von Innovationen im Schulbereich. In: Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian/Breit, Simone/Dobbelstein, Peter/Heinrich, Martin/Steffens, Ulrich (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann, S. 49–60.
Römer, Jasmin/Rothland, Martin/Straub, Sophia (2018): Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: König, Johannes/Rothland, Martin/ Schaper, Niclas (Hrsg.): Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 267–286.
Rosenberger, Katharina (2018): Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Sahlberg, Pasi (2007): Education policies for raising student learning: the Finnish approach. In: Journal of Education Policy 22 (2), S. 147–171.
Sannino, Annalisa/Engeström, Yrjö/Lemos, Monica (2016): Formative interventions for expansive learning and transformative agency. In: Journal of the Learning Sciences 25 (4), S. 599–633.
Straub, Robin/Vilsmaier, Ulli (2020): Pathways to educational change revisited – controversies and advances in the German teacher education system. In: Teaching and Teacher Education 96, S. 1031–1040.
Toom, Auli/Husu, Jukka (2019): Universitetsskoler i Finland – aktuelle perspektiver og fremdtidige udfordringer. In: Oettingen, Alexander von/Thorgård, Keld (Hrsg.): Universitetskolen mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling. Frederikshavn: Dafalo, S. 95–104.
Ulvik, Marit/Smith, Kari (2019): Teaching about teaching: Teacher educators' and student teachers' perspectives from Norway. In: Murry, Jean/Swennen, Anja/Kosnik, Clare (Hrsg.): International research, policy and practice in teacher education. Insider perspectives. Cham: Springer, S. 123–138.
Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.
Zeichner, Ken/Payne, Katherina/Brayko, Kate (2015): Democratizing Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 66 (2), S. 122–135.

Gemeinsam für den Beruf lernen

Studierende der Wirtschaftspädagogik unterstützen Auszubildende mit Fluchthintergrund

Elisabeth Maué, Stephan Schumann

1 Einleitung

Im Unterschied zum Verständnis von Transfer als flächendeckende Verbreitung von Innovationen im Bildungssystem (vgl. Gräsel 2010, S. 8 ff.), bezeichnet Transfer in der Lehre an Hochschulen die „Integration von Anwendungs-, Praxis- und Übersetzungsprojekten in Zusammenarbeit mit externen Partnern in der universitären Lehre“ (Kümmel-Schnur/Mühleisen/Hoffmeister 2020, S. 9). Derartige Lehrformate erweitern nicht nur den erziehungswissenschaftlichen Blick auf Transfer, sondern eröffnen in der Lehrpersonenausbildung die Möglichkeit, die wissenschaftliche und praktische Ausbildung (stärker) zu verzahnen. Dies wird anhand eines innovativen Lehrformats, das an der Universität Konstanz mit außeruniversitären Kooperationspartner:innen entwickelt wurde und die Lehrpersonenausbildung für berufliche Schulen mit einem Integrationsangebot für geflüchtete Auszubildende verbindet, illustriert. Zusätzlich zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Integration und (Aus-)Bildung von Jugendlichen mit Flucht-/Migrationshintergrund“ sammeln Studierende im Transferprojekt TASK Praxiserfahrung, indem sie geflüchtete Auszubildende fachlich unterstützen, sodass beide Seiten gemeinsam für ihren jeweiligen zukünftigen Beruf lernen.

Ziel des Artikels ist es, den Beitrag der Lehrinnovation für die Professionalisierung der Studierenden sowie für die Integration der geflüchteten Auszubildenden zu untersuchen.

2 Transfer und Service Learning in der universitären Lehre

Zentrale Merkmale von Transfer in der universitären Lehre sind das Lernen durch Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf gesellschaftliche Problemstellungen im geschützten Rahmen unter Einbezug außerhochschulischer Kooperationen bei Eingebundenheit in wissenschaftliche Prozesse und kontinuierlicher Reflexion. Letztere dient auch dem Rückbezug der in der Praxis gewonnenen Erkenntnisse in die Wissenschaft, welche im Sinne eines Kreislaufs

wieder in die Lehre einfließen (vgl. Kümmel-Schnur/Mühleisen/Hoffmeister 2020, S. 9).

Als ein transferorientiertes Lehr-Lern-Format beinhaltet Service Learning gesellschaftliches Engagement im Rahmen von Lehrveranstaltungen, das heißt, es ist zugleich Lehr-Lern-Konzept und Verortung der Hochschulen in der Gesellschaft (vgl. Altenschmidt/Miller 2016). Es handelt sich um „a course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility" (Bringle/Hatcher 1995, S. 112). Die Verzahnung von Lehrinhalten, Lernen und Service-Auftrag inklusive Reflexion zielt auf das Lernen der Studierenden (vgl. Altenschmidt/Miller 2016). Bei Lehramtsstudierenden erfüllt Service Learning „zu einem hohen Grad auch Ansprüche an eine handlungs- und kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung" (Kozakiewicz 2021, S. 52).

Ist Service Learning curricular eingebunden und wird systematisch reflektiert, kann es zu Lernerfolg, Fachkompetenz, Transfer wissenschaftlicher Kenntnisse in die Berufspraxis, Orientierung am zukünftigen Beruf und zur Verortung in der Gesellschaft beitragen (vgl. Dopheide 2020, S. 144 ff.; Gerholz/Holzner/Rausch 2018, S. 70 ff.; Reinders 2016, S. 106 ff.).

3 Studierende als Mentor:innen für geflüchtete Mentees

Eine Möglichkeit des Service Learning ist Mentoring durch Studierende. Im *klassischen Mentoring*, wie bei TASK, fördert eine erfahrene Person (Mentor:in) die persönliche, fachliche oder berufliche Entwicklung einer weniger erfahrenen Person (Mentee) über einen längeren Zeitraum in einer persönlichen Beziehung (oft im 1:1) durch das Teilen von Wissen, Erfahrungen und Netzwerken (vgl. Graf/Edelkraut 2017, S. 19 ff.). Für die Erfüllung ihrer Aufgabe benötigen Mentor:innen fachliches Wissen, Erfahrungen, eine Vorbereitung auf und Sensibilisierung für die Tätigkeit, die Zielgruppe, ihre Rolle(n) (z. B. Ratgeber:in, Vertraute:r) und Herausforderungen (z. B. organisatorische Schwierigkeiten, Konflikte) sowie Begleitung (vgl. Heinemann/Kals 2019; Rhodes/Liang/Spencer 2009, S. 453 ff.).

Beim Mentoring von Geflüchteten ist zudem der interkulturelle Kontext zu beachten (vgl. Birman/Morland 2014). Herausfordernd können zu hohe Ansprüche der Mentor:innen hinsichtlich des Verlaufs des Mentorings, der Entwicklung der Mentees und des eigenen Handelns oder das Spannungsfeld Nähe und Distanz sein (vgl. Heinemann/Kals 2019, S. 86 ff.; Jungk/Morrin 2020, S. 277 ff.). Geflüchteten fehlen zu Beginn oft aufnahmelandspezifisches Wissen und Sprach-

kenntnisse, um im Detail Inhalte und Rahmenbedingungen des Mentorings sowie eigene Handlungsoptionen zu verstehen (Spannungsfeld Vulnerabilität-Handlungsfähigkeit; vgl. Jünemann/Göttsche/Rojas-Matas 2021, S. 231 ff.).

Mentoring kann sich positiv auf kognitive, fachliche und persönliche Entwicklungen, Spracherwerb, Identitätsentwicklung, Wohlbefinden und Gesundheit Geflüchteter auswirken. Kulturelle Erfahrungen, gemeinsame Freizeitaktivitäten zur sozialen Partizipation sowie das Bilden von Freundschaften und Netzwerken sind weitere Aspekte (vgl. Heinemann/Kals 2019, S. 26 ff.; Krieger et al. 2020, S. 909 ff.). Damit wird die *Integration* Geflüchteter unterstützt. Integration, genauer Sozialintegration, bezeichnet „die Einbettung eines einzelnen Akteurs in ein bereits bestehendes soziales System" (Esser 2006, S. 24). Sie gliedert sich in vier sich gegenseitig bedingende Dimensionen: Kulturation (z. B. Spracherwerb), Platzierung (Positionierung in relevanten Bereichen, etwa Arbeitsmarkt), Interaktion (z. B. Kontakte) und Identifikation (Zugehörigkeitsgefühl) (vgl. Esser 2006, S. 26 ff.).

Lehramtsstudierende entwickeln als Mentor:innen für Kinder/Jugendliche wichtige Fähigkeiten für ihren späteren Beruf: fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen, Umgang mit Ambivalenz und Antinomien, Selbstdisziplin, (Selbst-)Reflexion, emotional-soziale Haltungen, Krisenmanagement, Kommunikations- und interkulturelle Kompetenz (vgl. Boer et al. 2019, S. 127 ff.; Dopheide 2020, S. 144 ff.; Müller-Kohlenberg 2018, S. 367 ff.). Das heißt, sie stärken ihr *Professionswissen*, das sich als Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen sowie selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen konkretisiert (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 481 ff.). Für den Umgang mit kultureller Heterogenität sind (multi-)kulturelle Überzeugungen von Bedeutung, welche Selbstwirksamkeitserwartungen und Enthusiasmus fördern sowie Vorurteile reduzieren können (vgl. Hachfeld et al. 2012, S. 103 ff.). Zudem ist migrationsbezogenes Professionswissen, etwa zum sprachsensiblen Unterrichten (vgl. Becker-Mrotzek/Höfler/Woerfel 2021), nötig, um den Anforderungen beim Unterrichten Geflüchteter gerecht zu werden.

4 Forschungsdesiderat und Fragestellungen

Transferorientierte Lehre in Form von Service Learning und Mentoring eröffnen Lern- und Entwicklungsopportunitäten für Studierende und ihre Mentees. Obwohl sie Bestandteil einiger Studiengänge sind, liegen nur wenige Befunde zum Service Learning an deutschen Hochschulen (für einen Überblick vgl. Dopheide 2020; Hofer 2019, S. 463 ff.; Reinders 2016, S. 52 ff.), zu Mentoring mit Fokus auf fachlicher Unterstützung, zu Auswirkungen von Mentoring für Geflüchtete in der beruflichen Bildung und zu studentischen Mentor:innen für diese Klientel

vor. Zudem werden Mentees seltener befragt als Mentor:innen. Diesen Desiderata begegnet die vorliegende Studie, die untersucht, was Wirtschaftspädagogik-Studierende und geflüchtete Auszubildende durch das Mentoringprogramm TASK lernen:

1. Wie gestalten die Tandems das Mentoring?
2. Wie schätzen die geflüchteten Auszubildenden und Studierenden ihre fachliche und persönliche Entwicklung ein?

5 Transferprojekt TASK

Das Transferprojekt TASK (Tandems von Auszubildenden und Studierenden im Landkreis Konstanz)[1] entstand im Herbst 2018 als Kooperation der Universität Konstanz, der Beschäftigungsgesellschaft Landkreis Konstanz gGmbH, der Handwerkskammer Konstanz, der Industrie- und Handelskammer Hochrhein-Bodensee und dem Landratsamt Konstanz mit Unterstützung des Bereichs Transferorientierte Lehrprojekte und Service Learning der Universität Konstanz.

TASK zielt auf die berufliche und gesellschaftliche Integration geflüchteter Auszubildender sowie auf die Stärkung der pädagogischen Fähigkeiten angehender Lehrpersonen an beruflichen Schulen. In festen Tandems im 1:1-Setting erhalten Auszubildende individuelle fachliche Unterstützung durch Wirtschaftspädagogik-Studierende. Diese üben den Beziehungsaufbau und das Erklären von Fachinhalten in verständlicher Sprache und entwickeln ein Verständnis für Lernschwierigkeiten und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien. Seit der Corona-Pandemie sammeln sie zudem Erfahrungen im Unterrichten mit digitalen Medien. Studierende und Auszubildende erhalten Einblicke in die Lebenswelt der Tandempartner:innen. Gemeinsame Veranstaltungen aller Institutionen dienen dem Kennenlernen und Vernetzen der Beteiligten.

Das Engagement bei TASK ist Bestandteil zweier Seminare im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik und mit der Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen zur beruflichen Bildung und Integration Geflüchteter und aktueller Forschung der Arbeitsgruppe verbunden. Entsprechend der Bedeutung der Vorbereitung und Begleitung von Mentor:innen (vgl. Heinemann/Kals 2019, S. 60 ff.; Rhodes/Liang/Spencer 2009, S. 453 ff.) erhalten die Studierenden ein interkulturelles Training, Supervision und Inputs zu Deutsch als Zweitsprache.

Studierende können maximal zwei Semester teilnehmen, was der Großteil auch tut. Für die Auszubildenden gibt es keine Restriktionen. Viele sind längere Zeit dabei, teils seit Ausbildungsbeginn.

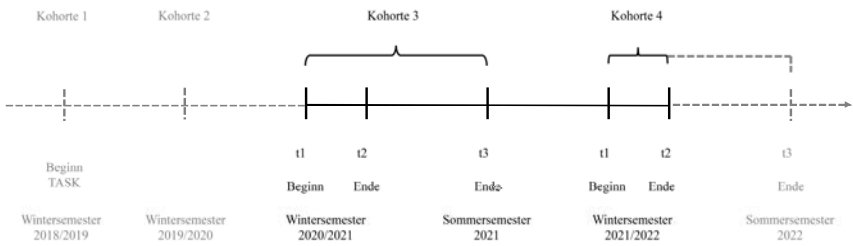
1 www.wiwi.uni-konstanz.de/task (14.11.2022).

Das Transferprojekt TASK erfüllt die Kriterien des Service Learning: Es ist curricular eingebunden, ermöglicht den Studierenden, im organisierten Rahmen des Mentorings einen eigenverantwortlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Aufgabe der Integration Geflüchteter zu leisten, diesen in Verbindung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu reflektieren und sich so fachlich und persönlich weiterzuentwickeln. Seitens der geflüchteten Auszubildenden kann die interethnische Begegnung mit Lehramtsstudierenden den Aufbau von Netzwerken, den Spracherwerb, den erfolgreichen Ausbildungsabschluss und die Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft fördern.

6 Methode

Seit dem Wintersemester 2020/2021 werden Studierende und Auszubildende regelmäßig befragt (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1 Übersicht über die Erhebungszeitpunkte der Kohorte 3 (Start Wintersemester 2020/2021) und der Kohorte 4 (Start Wintersemester 2021/2022); Kohorte 1 (Start Wintersemester 2018/2019) und Kohorte 2 (Start Wintersemester 2019/2020) ohne Datenerhebung



Quelle: Eigene Darstellung

6.1 Stichprobe

Die Daten der Befragungen von Kohorte 3 und 4 zu Beginn (t1) und am Ende (t2) des Wintersemesters bilden Veränderungen innerhalb eines Semesters ab.

Insgesamt liegen Angaben von 37 *Auszubildenden* (62 % Männer) vor, die mehrheitlich seit 2015 (52 %) oder später in Deutschland leben. Der Großteil (87 %) befindet sich zu t1 im ersten oder zweiten Lehrjahr. Die Ausbildungsberufe decken verschiedene Branchen ab mit einem Schwerpunkt auf Pflegeberufen und Fachkraft für Lagerlogistik (je n=4). Lediglich 42 % haben einen deutschen Schulabschluss (meist Hauptschulabschluss).

Von den *Studierenden* beteiligten sich 48 an der Befragung (50 % Männer). Fast alle sind in Deutschland geboren. Knapp jede:r Dritte war für mehrere Mo-

nate im Ausland. Die meisten sind im 1. Mastersemester (81 %) und haben sich bereits ehrenamtlich engagiert (80 %), vorrangig außerhalb der Flüchtlingshilfe.

6.2 Instrument

Die Befragungen erfolgten mittels online-Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen zu zahlreichen Themen. Auszubildende und Studierende erhielten identische und gruppenspezifische Fragen (für Auszubildende je in verständlicher Sprache). Tabelle 1 enthält die in den Analysen verwendeten Aspekte.

Tabelle 1 Übersicht über die in den Analysen verwendeten Aspekte, Skalen und Items

Aspekt	Format[a]	Beispielitem	Quelle
Auszubildende			
Verbesserungen	9 Einzelitems	Durch TASK verstehe ich die Inhalte in der Berufsschule besser.	Eigenentwicklung
Schwierigkeiten in der Berufsschule	Skala mit 8 Items; Cronbachs α_{t1}=.79; α_{t2}=.80	In der Berufsschule mache ich mir Sorgen, ob ich die Prüfungen schaffe.	Eigenentwicklung in Anlehnung an Nickolaus/Seifried (o.J.)
Schwierigkeiten im Betrieb	Skala mit 8 Items; Cronbachs α_{t1}=.75; α_{t2}=.79	Im Betrieb mache ich mir Sorgen, dass ich meine Arbeit nicht schaffe.	Eigenentwicklung in Anlehnung an Nickolaus/Seifried (o.J.)
Studierende			
Selbstwirksamkeit	Skala mit 3 Items; Cronbachs α_{t1}=.60; α_{t2}=.84	Ich traue mir zu, die Tandemtreffen auf die Bedürfnisse meines:meiner Tandempartner:in anzupassen.	in Anlehnung an Hachfeld et al. (2012)
Pädagogische Fähigkeiten	6 Einzelitems	Im Rahmen der Tandemarbeit erweitere ich meine pädagogischen Fähigkeiten generell.	Eigenentwicklung
Abgrenzung	3 Einzelitems	In der Tandemarbeit geht es mir sehr nahe, wenn mein:e Tandempartner:in Probleme hat.	in Anlehnung an Heinemann/Kals (2019)
Vorurteile	Skala mit 6 Items; Cronbachs α_{t1}=.65; α_{t2}=.71	Zugewanderte Auszubildende arbeiten nicht so hart wie nicht zugewanderte Auszubildende.	in Anlehnung an Hachfeld et al. (2012); Eigenentwicklung
Interkulturelle Kompetenz (kognitive, affirmative, verhaltensbezogene Dimension)	1 Einzelitem & Skala mit 6 Items; Cronbachs α_{t1}=.68; α_{t2}=.73	Ich möchte Menschen aus anderen Kulturen kennenlernen.	in Anlehnung an Beier (2006); Thomas et al. (2015)

[a] Antwortformat aller Items 6-stufige Likertskala: 1=stimmt überhaupt nicht bis 6=stimmt voll und ganz

Zu t2 beantworteten beide Gruppen offene Fragen zu Herausforderungen und Gelingendem bei TASK. Die Studierenden wurden zusätzlich zu den Inhalten der Treffen und ihren Erfahrungen bei TASK befragt.

6.3 Analysen

Bei geschlossenen Fragen werden zusätzlich zu deskriptiven Statistiken potenzielle Veränderungen zwischen Beginn (t1) und Ende des Wintersemesters (t2) mittels t-Tests bei verbundenen Stichproben (bei Normalverteilung) bzw. asymptotischen Wilcoxon-Tests (keine Normalverteilung und $n<30$) untersucht. Der Vergleichbarkeit wegen wird die Effektstärke beider Analysen als Korrelationskoeffizient r angegeben, wobei $r \geq .10$ als schwacher und $r \geq .30$ als mittlerer Effekt gilt (vgl. Cohen 1988, S. 83). Neun Auszubildende, die beiden Kohorten angehören, werden nur bei Analysen zur Ausgangslage (t1) berücksichtigt. Aufgrund der geringen Fallzahl ist eine längsschnittliche Auswertung nicht möglich.

Die Antworten auf die offenen Fragen werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Da hier die Inhalte und nicht die Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt im Fokus stehen, werden auch die Antworten der Auszubildenden, die beiden Kohorten angehören, ausgewertet. Die Anzahl der Nennungen steht hinter der Kategorie in Klammern.

7 Befunde zur Gestaltung des Mentorings

Die Frage zu Inhalten der Treffen beantworteten 44 Studierende. Die Kategorie Deutsche Sprache (30) umfasst Hilfe zu allgemeinem Spracherwerb, spezifischen Aspekten (z. B. Grammatik) oder einzelnen Dimensionen (z. B. Lesen/Textverständnis). Gespräche (12) und das Üben von Präsentationen (2) fördern das Sprechen. Die Unterstützung beim Verfassen des Berichtshefts (4) oder einer Bewerbung (1) korrespondiert mit dem Schreiben. Zusätzlich bereiten die Tandems Unterricht nach (24), schwerpunktmäßig durch (Haus-)Aufgaben/Übungen (18) und Prüfungsvorbereitung/Vermittlung von Lerntechniken (14). Über das fachliche Lernen hinaus geht Hilfe im Alltag (4).

Der Schwerpunkt auf der deutschen Sprache ist kongruent zum Befund, dass die meisten Auszubildenden zu t1 zwar über das für eine Ausbildung mindestens empfohlene Sprachniveau B1 (47 %) oder B2 (38 %) verfügen, das aber trotzdem mit Schwierigkeiten einhergeht.

Herausforderungen ergeben sich laut den Auszubildenden und Studierenden bei der Organisation der Treffen (19), etwa Terminfindung oder divergierende Vorstellungen von Häufigkeit und Dauer der Treffen. Die pandemiebedingte

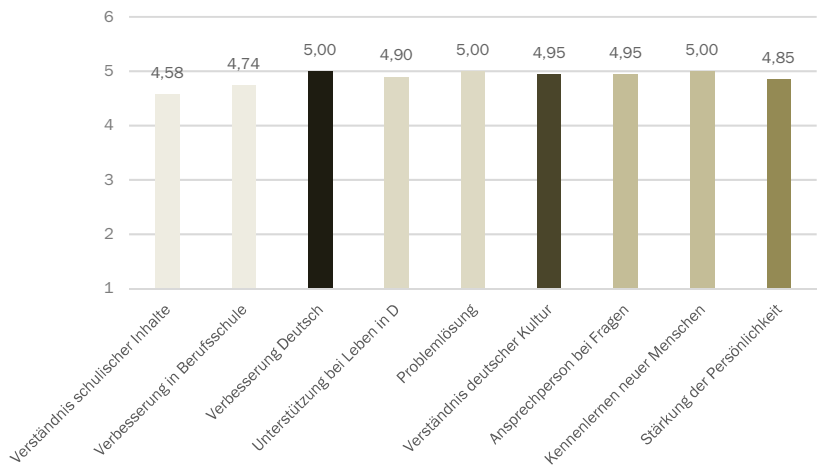
Durchführung von online-Treffen (17) birgt multiple Hürden und begrenzt den persönlichen Kontakt.

> „Bei Task schwer ist, online Unterricht und persönliche keine Kontakt habe." (Auszubildender, Kohorte 3)
> „Zwei Mal technische Probleme aufgrund schlechter Internetverbindung. […] Treffen per Skype hatte den Vorteil, dass auch der Bildschirm geteilt werden konnte, aber durch die digitale Distanz konnte ich weniger auf Körpersprache achten und es brauchte viel Aufmerksamkeit und Zeit, um genau zu erfassen, ob das jeweilige Lernziel erreicht wurde." (Studentin, Kohorte 3)

8 Befunde zur fachlichen und persönlichen Entwicklung der Auszubildenden und Studierenden

Die *Auszubildenden* stimmen in hohem Maß den Aussagen zu, dass TASK förderliche Auswirkungen auf den schulischen Teil der Ausbildung, ihre Sprachkenntnisse, das Leben in Deutschland, die Netzwerkbildung und ihre Persönlichkeitsentwicklung hat (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2 Verbesserungen der Auszubildenden durch TASK zu t2 (Mittelwerte; n=19-20)



Quelle: Eigene Darstellung

Die fachlichen Verbesserungen durch TASK schätzen die Auszubildenden etwas verhaltener ein. Dennoch reduzieren sich mit der Zeit ihre Schwierigkeiten in der Berufsschule (t1: M=4.07; SD=0.84; t2: M=3.78; SD=0.70; $t(16)=1.70$, $p>.05$,

n=17; r=-.39) mit mittlerem Effekt und im Betrieb (t1: M=3.57; SD=1.06; t2: M=3.28; SD=0.83; $z(16)$=-0.85, p>.05, n=12; r=-.25) mit kleinem Effekt.

Keine Herausforderungen (t2) erleben 12 Auszubildende, 19 Auszubildende geben organisatorische Schwierigkeiten und Herausforderungen bei den online-Treffen an (siehe 7). Nur ein Auszubildender aus Kohorte 4 nennt spezifische Inhalte („Deutsch lernen: lesen, schreiben").

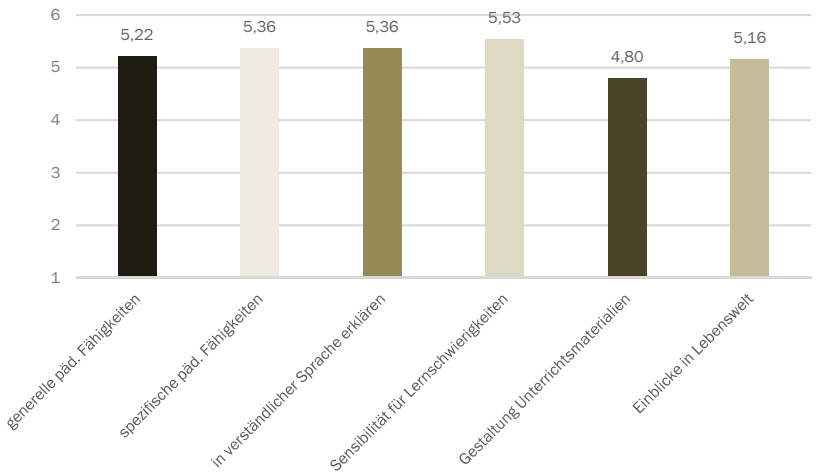
Auf die Frage, was bei TASK leicht war, antworteten 31 Auszubildende, fünf von ihnen mit „alles". Aussagen zu den Treffen beziehen sich auf Organisation (5), Zusammenarbeit/Lernen (6) sowie Lernfortschritte (5).

> „Bei Task war leicht ist, wenn ich Hausaufgaben habe, dann hat nochmal geübt, Das ist besser für mich" (Auszubildender, Kohorte 3)

Weiterhin sprachen die Auszubildenden die Kommunikation (4), die persönliche Beziehung zu den Studierenden (5) und die erhaltene Hilfe (4) an. Die *Studierenden* verfügen bereits zu Beginn über eine hohe, zeitlich stabile Selbstwirksamkeit hinsichtlich der förderlichen Gestaltung des Mentorings (t1: M=5.30; SD=0.50; t2: M=5.31; SD=0.54; $t(43)$=-0.18, p>.05, n=44; r=.03).

Das Engagement bei TASK fördert ihre generellen und für zugewanderte Auszubildende spezifischen pädagogischen Fähigkeiten (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3 Erweiterung der pädagogischen Fähigkeiten der Studierenden durch TASK zu t2 (Mittelwerte; n=45)



Quelle: Eigene Darstellung

Die Begegnung mit Geflüchteten soll die interkulturelle Kompetenz der Studierenden stärken. Vorurteile gegenüber zugewanderten Schüler:innen sind von

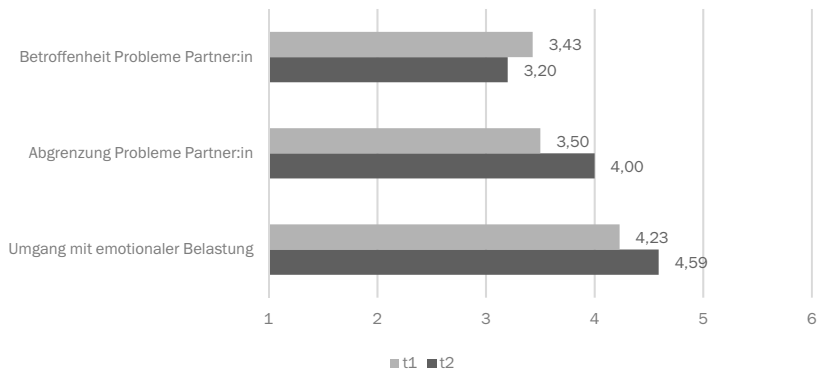
Anfang an unterdurchschnittlich vorhanden und stabil (t1: M=2.66; SD=0.65; t2: M=2.62; SD=0.67; $t(42)=0.40$. p>.05. n=43; r=.06). Die interkulturelle Kompetenz ist und bleibt trotz signifikanter Abnahme mit mittlerem Effekt auf einem sehr hohen Niveau (t1: M=5.47; SD=0.40; t2: M=5.34; SD=0.45; $t(42)=2.06$. p<.05. n=43; r=.30). Dagegen steigt die Sicherheit im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen tendenziell signifikant mit kleinem Effekt (t1: M=4.74; SD=0.90; t2: M=4.98; SD=0.77; $t(42)=-1.76$, p<.10, n=43; r=.26).

Zu den unter 7 genannten Herausforderungen sehen sich die 46 Studierenden mit inhaltlichen Schwierigkeiten der Tandemarbeit (31) konfrontiert, etwa Überwindung von Sprachbarrieren, Auswahl von Inhalten und eigenes (Nicht-) Wissen. An den Tandempartner:innen kritisieren (23) sie durch Sprachbarrieren erschwerte Kommunikation, Unzuverlässigkeit, mangelnde Motivation und Vorbereitung. Sie verorten aber auch bei sich selbst Schwierigkeiten (19), etwa sich persönlich abzugrenzen und die eigene Rolle zu finden.

> „Meine Rolle gegenüber meinem Tandempartner. Dieser hält die ausgemachten Termine nicht immer ein und ich finde es schwer, in angemessener Form damit umzugehen." (Student, Kohorte 4)

Mit der Zeit lernen die Studierenden sich abzugrenzen (vgl. Abbildung 4). Sie sind zu t2 weniger von den Problemen ihrer Tandempartner:innen persönlich betroffen ($t(43)=1.50$; p>.05; n=44; r=.22), trauen sich stärker zu, sich von diesen Problemen abzugrenzen ($t(43)=-2.66$; p<.05; n=44; r=.38) und verfügen über mehr Ideen zum Umgang mit emotionalen Belastungen ($t(43)=-2.33$; p<.05; n=44; r=.33). Die beiden letzten Veränderungen fallen signifikant mit mittleren Effekten aus.

Abbildung 4 Abgrenzung von Problemen der Tandempartner:innen und emotionaler Belastung zu t1 und t2 (Mittelwerte; n=44)



Quelle: Eigene Darstellung

Den 45 Studierenden sind ähnliche Punkte leichtgefallen wie den Auszubildenden. Besonders viele Antworten beziehen sich auf Kontakt-/Beziehungsaufbau und -pflege (46). Beziehung, funktionierende Kommunikation (18) und Organisation der Treffen (14) sind Grundlagen für eine gelungene Zusammenarbeit (24). Die Aussagen zur Zusammenarbeit sind jedoch oft eher allgemein formuliert (z. B. „fachliche Unterstützung").

> „Terminfindung – gemeinsames Arbeiten mit meinem Tandempartner – Gesprächsthemen zu finden – über persönliches sprechen (z. B. seine Geschichte) – Treffen reflektieren." (Studentin, Kohorte 4)

Ausführlicher und vielfältiger sagen die 44 Studierenden, was sie aus ihrer Zeit bei TASK mitnehmen, zum Beispiel

- Setting aus Tandemarbeit (6), Seminar (4) und Supervision (4)
- Einordnung der Erfahrungen in Kontext von Hürden, Gelingensbedingungen und Bedeutung von Sprache für Integration (16)
- Lernprozesse und Lebenssituation von Tandempartner:in (8)
- Beziehung zu Tandempartner:in (17)
- Aspekte interkultureller Kompetenz (17) wie Kennenlernen neuer Kulturen, Toleranz, Abbau von Vorurteilen
- eigene Persönlichkeitsentwicklung (16), etwa Erweiterung des Horizonts, (Selbst-)Reflexion, Umgang mit Unsicherheit.

Die meisten Aussagen beziehen sich auf die Professionalisierung (50). Dabei geht es etwa um Wissen über und Sensibilisierung für die Klientel, Freude an der Lehrtätigkeit, Lehrerfahrungen, Reflexion des eigenen Verhaltens und Erkenntnisse für den Lehrberuf.

> „Ich kann mich in die Situation der Jugendlichen gut hineinversetzen, weiß über ihre Probleme in der Berufsschule Bescheid, Idee wie ich als zukünftige Lehrkraft damit umgehen würde." (Student, Kohorte 3)

9 Diskussion

Die curriculare Einbindung von Service Learning in Form des Mentorings zwischen Studierenden und geflüchteten Auszubildenden zielt zum einen als transferorientiertes Lehr-Lern-Format auf die Professionalisierung angehender Lehrpersonen an beruflichen Schulen ab (vgl. Kozakiewicz 2021, S. 52 ff.). Es bietet Studierenden Opportunitäten zum Sammeln von (Lehr-)Erfahrungen und zum Kontaktaufbau zur Klientel in einem geschützten Erfahrungsraum mit Beglei-

tung und Reflexion. Zum anderen bietet es geflüchteten Auszubildenden individualisierte Unterstützung bei der Ausbildung sowie Möglichkeiten des Kontakts zu in etwa gleichaltrigen Einheimischen und des Netzwerkaufbaus.

Die *Treffen* gestalten die Tandems eigenverantwortlich. Sie widmen sich auf vielfältige Weise der deutschen Sprache, was der Bedeutung von Sprache für Bildung und Integration (vgl. Esser 2006, S. 52 ff.; Kempert et al. 2016) Rechnung trägt. Die fachliche Unterstützung erfolgt über die Nachbereitung des Unterrichts, das Erledigen von (Haus-)Aufgaben und die Prüfungsvorbereitung inklusive der Vermittlung von Lerntechniken. Obwohl gleiche freie Zeiten beim Matching der Tandems ein wichtiges Kriterium sind, ist die Organisation der Treffen für einige Tandems schwierig (vgl. Graf/Edelkraut 2017). Auch die pandemiebedingte Durchführung als online-Treffen fordert die Tandems ebenso wie Schüler:innen und Lehrpersonen weltweit (vgl. OECD 2021, S. 5 ff.).

Übereinstimmend mit Befunden zum Mentoring für geflüchtete Kinder und Jugendliche (vgl. Heinemann/Kals 2019, S. 26 ff.; Krieger et al. 2020, S. 909 ff.) geben die *Auszubildenden* an, dass sich durch TASK ihre Sprachkenntnisse sowie das Zurechtkommen in der Berufsschule und im Betrieb verbessert haben, sie beim Leben in Deutschland unterstützt wurden, sie durch das Kennenlernen neuer Menschen und einer Vertrauensperson ihr Netzwerk erweitern konnten und sich persönlich weiterentwickelt haben. Im Gegensatz zu Befunden, dass sich positive Auswirkungen von Mentoring erst in einem längeren Zeitraum zeigen und eine kurze Dauer sogar zu negativen Effekten führen kann (Überblick vgl. Müller-Kohlenberg 2018, S. 99 f.), hilft TASK selbst in kurzer Zeit bei den vielfältigen Herausforderungen während der Ausbildung (vgl. Gei/Matthes 2017). Dies ist mit der persönlichen, teils freundschaftlichen Beziehung der Tandems erklärbar, da die Intensität entscheidender als die Dauer des Mentorings ist (vgl. Müller-Kohlenberg 2018, S. 100). Insgesamt fördert TASK die strukturelle und soziale Integration (vgl. Esser 2006, S. 26 ff.; Heinemann/Kals 2019, S. 22 ff.) – sowohl auf Individualebene als auch, im Sinne des Service Learning (vgl. Altenschmidt/Miller 2016), als Beitrag der Universität zu dieser gesellschaftlichen Aufgabe.

Als Mentor:innen sammeln die *Studierenden* Lehrerfahrungen und entwickeln ihre generellen und für zugewanderte Schüler:innen spezifischen pädagogischen Fähigkeiten. Dies zeigt sich erstens an der hohen Ausprägung der verschiedenen Facetten pädagogischer Fähigkeiten. Die etwas geringere Ausprägung bei der Gestaltung zielgruppenadäquater Unterrichtsmaterialien mag daran liegen, dass die Studierenden selten eigene Materialien erstellen. Zweitens verdeutlichen die offenen Antworten, dass sie ihr migrationsspezifisches Wissen, etwa zum Umgang mit Sprachbarrieren und zum sprachsensiblen Unterrichten (vgl. Becker-Mrotzek/Höfler/Woerfel 2021), erweitern und, ermöglicht über Einblicke in die Lebenswelt der Mentees (vgl. Boer et al. 2019, S. 133 f.; Krieger et al. 2020, S. 910), für spezifische Lebenslagen und Herausforderungen der Kli-

entel sensibilisiert werden. Bereits zu Beginn verfügen die Studierenden über eine hohe, zeitlich stabile Selbstwirksamkeitserwartung, die zusammen mit der Freude an der Lehrtätigkeit, dem Ausprobieren in einem geschützten, durch Seminar und Supervision begleiteten Rahmen, dem geringen Grad an Vorurteilen und der selbsteingeschätzten hohen interkulturellen Kompetenz eine gute Grundlage für den Umgang mit kultureller Heterogenität bildet (vgl. Hachfeld et al. 2012, S. 103 ff.). Durch die Reflexion des eigenen Verhaltens, der eigenen Rolle inklusive der Schwierigkeit, sich abzugrenzen (Nähe-Distanz-Spannungsfeld; vgl. Jungk/Morrin 2020, S. 279 f.), sowie anderer Herausforderungen der Tandemarbeit, entwickeln sich die Studierenden in ihrer Persönlichkeit und gewinnen wichtige Erkenntnisse für ihren zukünftigen Beruf (vgl. Boer et al. 2019, S. 127 ff.; Dopheide 2020, S. 144 ff.; Müller-Kohlenberg 2018, S. 367 ff.; Reinders 2016, S. 129 ff.). Dies gilt auch für die Erfahrung, nicht alles im Vorfeld planen und vorbereiten zu können, sondern unter Unsicherheit handeln und mit den konstitutiven Antinomien des Lehrberufs (vgl. Helsper 2004, S. 55 f.) umgehen zu müssen. Zudem lernen sie entsprechend des Service Learning (vgl. Reinders 2016, S. 21 ff.), ihre Einzelfall-Erfahrungen in den wissenschaftlichen Kontext einzuordnen. Demnach werden durch TASK verschiedene Facetten der professionellen Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 481 ff.) geschult.

Bei der Interpretation und Einordung der Befunde sind *Limitationen* zu beachten. Die Stichprobengrößen sind durch die Anzahl an Seminarteilnehmenden und Tandems sowie die Herausforderung, zu mehreren Zeitpunkten zur Teilnahme an der Befragung zu motivieren, begrenzt. Die Fortführung der Befragungen wird die Stichproben, Analysemöglichkeiten und zeitliche Perspektive vergrößern. Weitere Erkenntnisse können die schriftlichen Reflexionen der Studierenden liefern. Die geringe Reliabilität der Skalen zu t1 bei den Studierenden ist mit der Itemanzahl und Umformulierungen erklärbar. Da viele Studierenden bereits ehrenamtlich tätig waren, ist zudem eine Selbstselektion in die Seminare mit TASK zu vermuten (vgl. Reinders 2016, S. 111). Und schließlich handelt es sich um selbsteingeschätzte Lernerfolge.

Dennoch zeigt sich, dass TASK den fachlichen und persönlichen Austausch und somit die berufliche und gesellschaftliche Integration Geflüchteter ebenso wie die Vorbereitung Studierender auf ihre Tätigkeit als Lehrpersonen fördert. TASK ist vor allem Teil eines innovativen Lehr-Lern-Formats, das mittels außeruniversitärer Kooperationen Wissenschaft, Praxis und Gesellschaft auf vielfältige Weise und für verschiedene Akteure gewinnbringend verbindet sowie den erziehungswissenschaftlichen Blick auf Transfer über die Verbreitung von Innovationen hinaus erweitert.

Literatur

Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg (2016): Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung (1), S. 40–51.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.

Becker-Mrotzek, Michael/Höfler, Martha/Woerfel, Till (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (2), S. 250–259.

Beier, Claudia (2006): Was ist Interkulturelle Kompetenz? Trainingsziele interkultureller Seminare. In: Beier, Claudia (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz: Methoden in der MBA-Ausbildung und Strategien für die Managementpraxis. Essen: MA Akademie, S. 4–28.

Birman, Dina/Morland, Lyn (2014): Immigrant and Refugee Youth. In: DuBois, David L./Karcher, Michael J. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring. Thousand Oaks: Sage, S. 355–368.

Boer, Heike de/Inckemann, Elke/Frey, Anne/Lautenschlager, Anna/Wenzler-Cremer, Hildegard (2019): Reziprozität in Mentoring- und Lernpatenprojekten zwischen Studierenden und Kindern mit Zuwanderungshintergrund. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–136.

Bringle, Robert G./Hatcher, Julie A. (1995): A Service-Learning Curriculum for Faculty. In: Michigan Journal of Community Service Learning 2 (1), S. 112–122.

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2. Auflage. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dopheide, Fredericke (2020): Ambivalenz erleben: Eine qualitative Studie zur Kompetenzentwicklung Studierender in Service-Learning-Projekten am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“. Dissertation. Universität Paderborn.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.

Gei, Julia/Matthes, Stephanie (2017): Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? In: BWP 46 (4), S. 4–5.

Gerholz, Karl-Heinz/Holzner, Julia/Rausch, Andreas (2018): Where Is the Civic Responsibility in Service Learning? A Process-oriented Empirical Study. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 13 (2), S. 61–80.

Graf, Nele/Edelkraut, Frank (2017): Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (1), S. 7–20.

Hachfeld, Axinja/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Hahn, Adam/Kunter, Mareike (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (2), S. 101–120.

Heinemann, Patricia/Kals, Elisabeth (2019): Mentoring unbegleiteter Minderjähriger. Ein Manual zur Förderung geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Kohlhammer.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–99.

Hofer, Manfred (2019): Service Learning und Entwicklung Studierender. In: Kracke, Bärbel/Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Wiesbaden: Springer, S. 459–477.

Jünemann, Annette/Göttsche, Sandra/Rojas-Matas, Yaiza (2021): Vulnerability and Agency in the Asymmetric Relationship Between Refugees and Their Volunteer Supporters: A Critical Assessment of Germany's ‚Welcome Culture'. In: Fromm, Nicolas/Jünemann, Annette/Safouane,

Hamza (Hrsg.): Power in Vulnerability. A Multi-Dimensional Review of Migrants' Vulnerabilities. Wiesbaden: Springer, S. 229–248.
Jungk, Sabine/Morrin, Serafina (2020): „Und dann sitzt man selber erstmal da und denkt: Will ich jetzt nicht helfen?" Herausforderungen und normative Konflikte in Patenschaften mit Geflüchteten. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–286.
Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Katrin M./Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkathrin/Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–241.
Kozakiewicz, Nicolai (2021): Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft und das eigene Lernen: Service Learning in der Ausbildung von Studierenden. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 10 (2), S. 48–64.
Krieger, Magdalena/Jaschke, Philipp/Kroh, Martin/Legewie, Nicolas/Löbel, Lea-Maria (2020): Mentorenprogramme fördern die Integration von Geflüchteten. In: DIW Wochenbericht 87 (49), S. 905–914.
Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sybille/Hoffmeister, Thomas S. (2020): Vorwort. In: Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sybille/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen? Bielefeld: transcript, S. 9–13.
Müller-Kohlenberg, Hildegard (2018): Handbuch Mentoring für Grundschulkinder. Balu und Du | 53 Bausteine für Theorie und Praxis. Ibbenbüren: Münstermann.
Nickolaus, Reinhold/Seifried, Jürgen (o. J.): Unveröffentlichter Fragebogen im Projekt „Ursachen von Ausbildungsabbrüchen und Effekte einer Intervention zur Förderung berufsfachlicher Kompetenzen auf die Abbruchquote – eine Analyse für ausgewählte Berufe in Baden-Württemberg".
OECD (2021): Implications of the Covid-19 Pandemic for Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing.
Reinders, Heinz (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Rhodes, Jean E./Liang, Belle/Spencer, Renée (2009): First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. In: Professional Psychology: Research and Practice 40 (5), S. 452–458.
Thomas, David C./Liao, Yuan/Ayçan, Zeynep/Cerdin, Jean-Luc/Pekerti, Andre A./Ravlin, Elizabeth C./Stahl, Günter K./Lazarova, Mila B./Fock, Henry/Arli, Dennis/Moeller, Miriam/Okimoto, Tyler B./Vijver, Fons van de (2015): Cultural intelligence: A theory-based, short form measure. In: Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). doi: 10.6102/zis248.

Alle Klarheiten beseitigt?

Der Studierendenkongress und die Bundesfachschaftentagung als studentische Transferräume

Karina Korneli, Bente Henrike Bartels

1 Einleitung

Soziale Arbeit, Sozialpädagogik oder nur Pädagogik? Erziehungswissenschaften oder *Erziehungswissenschaft* doch im Singular? Wo die Unterschiede zwischen diesen Fächern liegen, ist vielen Studieninteressierten nicht ganz klar. Auch für Studierende selbst wird das nicht unbedingt einfacher: Je nach Universitätsfokus und persönlichem Schwerpunkt kann das Studium ganz verschieden sein. Am Ende sind Absolvent*innen dann Erziehungswissenschaftler*innen, Pädagog*innen *oder Vergleichbares*. Ausgehend von der Bedeutung dessen für Studierende erziehungswissenschaftlicher Fächer und dem Wunsch nach kritischer Reflexion auch von Studiengangs- und Hochschulstrukturen wurden der *Studierendenkongress Erziehungswissenschaft* (SKEW) und die *Bundesfachschaftentagung Erziehungswissenschaft* (BuFaTa EW) konzipiert. Doch wie können studentische Formate wie der SKEW und die BuFaTa EW zu Transfer beitragen? Was charakterisiert studentische Räume als solche und welchen Transferprozessen dienen sie?

Indem der Kongress und die Tagung als studentische Transferräume konzipiert werden, soll mit dem vorliegenden Beitrag auf diese Fragen eine Antwort gegeben werden. Dafür wird im zweiten Kapitel zunächst auf verschiedene Transferpraktiken und die Rolle, die Studierende in diesen einnehmen, eingegangen. Hierbei soll unter anderem herausgearbeitet werden, in welchem Verhältnis Transfer zur Bildung eines erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses steht. Anschließend wird im dritten Kapitel die Besonderheit eines studentischen Transferraumes herausgestellt, bevor im vierten und fünften Kapitel der Studierendenkongress und die Bundesfachschaftentagung mit Blick auf die Potenziale eines statusgleichen Verständigungsformats als ebensolche Räume vorgestellt werden und abschließend ein Fazit gezogen wird.

2 Zur hierarchischen Verortung von Studierenden in Transferprozessen

Im universitären Kontext der Erziehungswissenschaft beschreibt *Transfer* in der Regel die Übertragung wissenschaftlichen Wissens in die pädagogische Berufs-

praxis bzw. die Vermittlung neugewonnener Erkenntnisse an Hochschulexterne (vgl. bspw. Kümmel-Schnur 2020, S. 17; Gräsel 2010, S. 8). Laut Stephanie Jörres wird damit das Ziel verfolgt, „*Forschungsergebnisse gesellschaftlich nutzbar*" (Jörres 2020, S. 41; Herv. i. O.) zu machen. Dabei geht die Richtung des Transfers tendenziell von der in der Wissenshierarchie übergeordneten Universität aus in die (pädagogische) Praxis hinein (vgl. ebd.). Hierbei ist der Transferprozess allerdings innerhalb der Universität oft selbst schon hierarchisch strukturiert: Lehrende stehen unter anderem aufgrund von Bildungsabschlüssen und Betriebserfahrungen über Studierenden, die es mittels Hochschullehre zu professionellen Erziehungswissenschaftler*innen auszubilden gilt. Mit Blick auf die damit verbundenen Vorstellungen von Studierenden soll im Folgenden daher sowohl näher auf die inneruniversitäre Hierarchie in solchen Transferprozessen eingegangen als auch der gängige Transferbegriff um Deutungen aus studentischen Positionen heraus erweitert werden.

Je nach Art des Transfers und Weise der Eingebundenheit in diesen Prozess können Studierende sich in unterschiedlichen Positionen wiederfinden. Bei direkt in die Lehre eingebundenen Transferprojekten, im Rahmen derer Studierende gemeinsam mit Hochschulexternen Fragestellungen aus der Praxis bearbeiten, soll meist die Ermöglichung von „Selbstlern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen" (Müller-Naevecke/Naevecke 2020, S. 47) im Vordergrund stehen. Hierbei hängen Mitspracherechte allerdings in erster Linie von der höhergestellten dozierenden Person ab (vgl. Arend/Niederschuh 2020, S. 99). Ähnlich verhält es sich mit in Arbeitskontexten angesiedelten Transfervorgängen, in denen die Mitsprache- und Entfaltungsmöglichkeiten von Arbeitgeber*innen bestimmt werden (vgl. ebd., S. 101 f.). Auf der anderen Seite betrifft schon Studierende die symbolische Überordnung von Universität über die hochschulexterne Praxis. Dies kann zu einer Doppelrolle führen, wenn Studierende sich bei Transferprojekten gegenüber Dozierenden in der Position der Angeleiteten befinden, gleichsam aber Expert*innen für die Hochschulexternen darstellen (vgl. Müller-Naevecke/Naevecke 2020, S. 48). Als weiterer typischer Transferbereich für Studierende erziehungswissenschaftlicher Fächer ist das häufig in das Studium integrierte (pädagogische) Praktikum zu nennen, das in der Regel durch begleitende Lehrveranstaltungen gerahmt wird. Je nach Anleitung innerhalb der Praktikumseinrichtung kann in diesem Kontext auf unterschiedliche Weisen theoretisches Wissen in der pädagogischen Praxis erprobt werden. Hierbei kann Praktikant*innen zum Teil bereits viel Verantwortung übertragen werden, was erneut zu einer potenziell ambivalenten Position als Lernende und gleichzeitig Wissende führt.

Das Besondere am Studierendenstatus ganz grundsätzlich ist jedoch, dass sich junge Menschen während ihres Studiums als Phase der Aneignung und Reflexion von (Fach-)Wissen quasi per Definition in einem konstanten Transitionsprozess befinden: Sie übertragen universitäres Wissen in ihr Welt- und Selbstbild, entwickeln sich durch diesen Transfer selbst zu (Erziehungs-)Wissenschaftler*innen

und konstituieren sich beispielsweise als perspektivisch pädagogisch Tätige. Sie erarbeiten vor dem Hintergrund eines fachspezifischen Selbstverständnisses ihre eigene erziehungswissenschaftliche Position in bestehenden gesellschaftlichen Zusammenhängen. Darüber hinaus vermitteln Studierende dieses Wissen an andere (vgl. Arend/Niederschuh 2020, S. 93–96), zum Beispiel wenn sie ehemaligen Schulkamerad*innen einen Einblick in ihr Studium geben möchten oder Verwandte wiederholt nachfragen, was genau sie denn nochmal studierten – und ob sie nach dem Erziehungswissenschaftsstudium eigentlich Erzieher*innen würden.

Neben dem gängigen Bild von Transfer als ein aus der Universität heraus pädagogische Praxis adressierender Wissenstransfer (mit seinen ambivalenten Positionen für Studierende), gilt es also, den *Transfer von Wissenschaftswissen und Professionserfahrungen in das Selbstverständnis der Studierenden* zu reflektieren. Wenn die Ausbildung pädagogischer Professionalität über den Zugang zu erziehungswissenschaftlicher Theorie gelingen soll, wie es sowohl von Dozierenden als auch Studierenden oft gewünscht wird, führt kein Weg an der Entwicklung eines fachlichen Selbstverständnisses als (angehende*r) Erziehungswissenschaftler*in vorbei. Auf diesem Verhältnis zur Umwelt und der Disziplin selbst bauen alle klassischen Transferprozesse gewissermaßen auf – sowohl die Übertragungen in die hochschulexterne Pädagogik als auch beispielsweise in die Politik, in der wissenschaftliches Wissen Einfluss auf Strukturen und politische Diskurse haben kann.

Gerade im Falle der Erziehungswissenschaft scheint die Förderung einer solchen disziplinbewussten Haltung vonnöten. Schließlich hat sich nicht nur das „Selbstverständnis der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft […] in den letzten dreißig Jahren verändert und verändert sich weiterhin“ (Fatke/Oelkers 2014, S. 7), sondern

> „im Vergleich mit anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen fällt auf, dass sich das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft *häufiger* und *grundlegender* verändert hat und dabei stärkeren Einflüssen anderer Wissenschaftsbereiche ausgesetzt ist als etwa die Geschichtswissenschaft oder die Philosophie. Diese Lage stellt die disziplinare Identität der Erziehungswissenschaft auf die Probe, verunsichert sie oder gefährdet sie sogar. Die Identität ist weder durch die Methode noch durch die eigene Geschichte gesichert, wie dies in anderen Disziplinen selbstverständlich ist.“ (ebd.; Herv. d. Verf.)

Eine solche Verunsicherung macht sich – wie schon in der Einleitung gezeigt – auch unter Studierenden bemerkbar, sowohl auf fachlicher Ebene innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studiums als auch in Angesicht mangelnder Repräsentanz der Disziplin auf (hochschul-)politischer Ebene. Die Etablierung eines *Transferraums* für studentischen Austausch und Unterstützung erziehungswissenschaftlicher Identitätsbildung wäre vor diesem Hintergrund also nicht nur vorstellbar, sondern wünschenswert. In Kapitel 3 soll daher basierend auf einem

sozialwissenschaftlichen Verständnis von *Raum* der Blick auf Transferräume an Hochschulen allgemein sowie als studentische Formate im Besonderen gerichtet werden.

3 (Studentische) Räume für Transfer und Transformation

In der Literatur auch als solche bezeichnete Transferräume lassen sich an Hochschulen derzeit vor allem in Form sogenannter Lernwerkstätten finden. Ein Beispiel sind die Werkstätten, die Ulrike Stadler-Altmann als *EduSpaces* konzipiert: Hier werden Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, mit denen sich nicht nur Studierende, sondern auch Praktiker*innen und Forschende auseinandersetzen können. Gemeinsam wird so ein Theorie-Praxis-Transfer hergestellt, wobei Studierende von (statusbezogen übergeordneten) Lernbegleiter*innen unterstützt werden können (vgl. Stadler-Altmann 2018, S. 235). Da „für das soziologische Verständnis von Raum […] sowohl über die einzelnen Elemente als auch über die Herstellung von Beziehungen zwischen diesen Elementen Aussagen getroffen werden müssen" (Löw/Sturm 2005, S. 43), ist hingegen für einen *studentischen Raum* nicht nur zentral, dass er sich an einem universitären Ort befindet und Studierende an ihm beteiligt sind, sondern unerlässlich, dass er *ausschließlich* unter Studierenden hergestellt wird. Studentische Räume entbehren somit der sonst in der Regel an Hochschulen vorzufindenden Hierarchie zwischen Dozierenden und Studierenden und brechen mit der dominanten (An)Ordnung, in der Studierende die unerfahrenen Lernenden und von Höhergestellten Bewerteten sind.

Grundlegend hierfür ist, dass sich sowohl von der Vorstellung eines Raums als physischer *Behälterraum* (quasi einem naturhaft gegebenen, unveränderbaren, materiellen Container für Gegenstände, Personen und Interaktionen) verabschiedet wird, als auch von der Vorstellung eines reinen *Beziehungsraums*, der sich ausschließlich über soziale Interaktionen konstituiert. Stattdessen werden Räume entsprechend der Soziologinnen Martina Löw und Gabriele Sturm unter der Berücksichtigung ihrer „*räumliche[n, sprich örtlichen,] und zeitliche[n] Kontextualität*" (Löw/Sturm 2005, S. 42; Herv. i. O.) als „(An)Ordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten" (ebd.) verstanden, wobei die Lebewesen und die Güter selbst sowie deren Beziehung zueinander als elementar für die Raumkonstitution gelten. Sozial werden die Güter dadurch, dass sie nicht als passive und auch kontextlos bestehende Objekte gesehen, sondern als im Raum platzierte Dinge gedeutet werden, die die Raumherstellung aufgrund ihrer Beziehung zu den Lebewesen sowie ihrer Eigenarten (wie Geräusche oder Gerüche) überhaupt erst möglich machen (vgl. ebd., S. 44). Bei der Betrachtung des Verhältnisses erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Räumlichkeit fällt auf, dass von verschiedenen Seiten sowohl *Raumblindheit* als auch die Berücksichtigung von

Raumkonstitutionen seit jeher angenommen wird (vgl. Kessl 2016, S. 5 f.). Doch selbst wenn sich zweifellos „Raum und Räumlichkeit […] als selbstverständliche Bestandteile pädagogischen Tuns [erweisen], die entsprechend auch in der Sprache von Pädagog_innen vielfach Verwendung finden – als Klassenraum, als Raum jugendlicher Aneignung, als Lern- oder Bildungsort" (ebd.) – bleibt festzuhalten, dass die Erziehungswissenschaft Defizite in der Umsetzung des in den Sozial- und Kulturwissenschaften überwiegend bereits vollzogenen *spatial turns* (vgl. ebd., S. 6) aufweist.

Während sich hieraus der Auftrag für die Erziehungswissenschaft ergibt, sich um die Verankerung ihrer systematischen Reflexion räumlicher Dimensionen zu bemühen, wird nun schon seit einigen Jahren ebenfalls der Anspruch an sie und andere Wissenschaften gestellt, Hierarchien im Wissenstransfer abzubauen und von Transfer als „einem Tauschverhältnis auszugehen" (Arend/Niederschuh 2020, S. 91). Der Wunsch nach der Etablierung eines studentischen Transferraums reiht sich dementsprechend in aktuelle Entwicklungen ein: Er erlaubt Austausch und Reflexion auf Augenhöhe in dem Bewusstsein über die sonstige Unterordnung von Studierenden, basiert aber gleichermaßen auf der Überzeugung, dass studentisches Wissen ebenfalls Wert hat. Selbstverständlich sollten studentische (Transfer-)Räume nicht die universitäre Lehre ersetzen oder würden sie überflüssig machen. Schließlich gibt es ebenso Transferprojekte, in denen „Wissensüberschuss auf einer der Seiten akzeptiert" (ebd., S. 92) oder sogar notwendig ist. Nichtsdestotrotz scheinen studentische Transferräume eine sinnvolle und nicht anderweitig ersetzbare Ergänzung zu sein. In Anbetracht dessen kann die Institutionalisierung des *Studierendenkongresses Erziehungswissenschaft* und der *Bundesfachschaftentagung Erziehungswissenschaft* als Beispiele für derartige Formate ein wichtiger Schritt in der studentischen Entwicklung eines erziehungswissenschaftlichen Selbst- und Weltverständnisses sowie dessen aktiver Mitgestaltung sein. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden der II. SKEW und die BuFaTa EW 2021 exemplarisch als solche Räume vorgestellt.

4 Der II. SKEW als studentischer Transferraum für erziehungswissenschaftliche Theorie, pädagogische Praxis und ein fachliches Selbstbewusstsein

Ins Leben gerufen wurde der I. SKEW als ein partizipatives Veranstaltungsangebot für Studierende erziehungswissenschaftlicher Fächer im Jahr 2019 in Tübingen, wobei Studierendenkongresse aus der Philosophie, der Soziologie und der Kunsthistorik als Vorbilder dienten. Von Beginn an verstand sich der Kongress als offener studentischer Raum, der explizit und ausschließlich von Studierenden für Studierende gestaltet ist, sich an ihren Wünschen orientiert und auch experimentelle Vorhaben unterstützt (vgl. Dobmeier/Möls 2020, S. 27 f.). Ebenso

wurde der II. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft, der 2021 an den Erfolg des ersten anschließend und das Format fortführend in Bielefeld stattfand, als „Raum für Wissensaustausch auf studentischer Ebene" (Böhnke/Hönemann/Korneli 2020, S. 195) entworfen, um „die Möglichkeit [zu] bieten, Themen, die für Studierende von Bedeutung sind, an andere Studierende weiterzugeben und zur Diskussion zu stellen – frei von jeglicher an Noten gekoppelter Bewertung" (ebd.). Die Finanzierung des II. SKEW und des anknüpfenden Sammelbands (Korneli et al. 2022) wurde ebenfalls von Studierenden eigenständig durch das Einwerben einer *Förderung hochschulbezogener zentraler Maßnahmen studentischer Verbände und anderer Organisationen* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie die Beantragung einer Co-Finanzierung durch die Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld gewährleistet. In einer seminarähnlichen Studiengruppe, die von einer der SKEW-Organisator*innen mit Unterstützung einer Dozentin gegründet und koordiniert wurde, wurde die ehrenamtliche Planung des Kongresses wie ein reguläres Seminar mit entsprechenden Leistungspunkten honoriert.[1]

Unter dem Motto „Alle Klarheiten beseitigt? (Hinter-)Fragen der Erziehungswissenschaft" lockte der hybride II. SKEW 47 Studierende aus dem gesamten deutschsprachigen Raum an die Universität Bielefeld und weitere 26 Kongressteilnehmende vor die Bildschirme. Das thematische Spektrum der Kongressbeiträge, die von den Teilnehmenden selbst vorbereitet und präsentiert wurden, reichte von Schulkritik und Wissenschaftskommunikation über Inklusion und Gendersensibilität bis hin zu erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf juristische Rahmenbedingungen sozialen Zusammenlebens und deren Transformationspotenziale. Durch die Möglichkeit, ihre Haus- oder Abschlussarbeitsthemen bzw. für sie interessante Inhalte im Rahmen von Workshops und Vorträgen vor- und zur Diskussion zu stellen, konnten die SKEW-Teilnehmenden nicht nur in einen lebendigen wissenschaftlichen Austausch treten, sondern gleichzeitig Wissen, (Un-)Klarheiten und Fragen der Disziplin in ihr erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis transferieren.

Der II. SKEW sowie künftige Studierendenkongresse bieten folglich einen statusgleichen und somit für universitäre Verhältnisse überdurchschnittlich hierarchiearmen Raum für den Austausch studentischen Wissens. Dadurch eröff-

1 In einem ähnlichen direkt in die Lehre eingebundenen und professoral angeleiteten Projekt wurde die Konferenz „radikal, sexy, aktuell – Feminismus in historischer Perspektive" organisiert und der daran anschließende Tagungsband „Feminismus in historischer Perspektive. Eine Reaktualisierung" (Starosta/Vollmond 2014) herausgegeben. Hier waren die Fördermittel bereits von den Dozierenden eingeworben worden, die Verantwortung für die Konferenz lag allerdings zu gleichen Teilen bei den Seminarteilnehmenden. Besonders die flachen Hierarchien bzw. das durch die Dozierenden entgegengebrachte Vertrauen und die Möglichkeit, die eigenen wissenschaftlichen Arbeiten zu präsentieren, werden als Gründe für die hohe Motivation zur Inkaufnahme von Mehraufwand für die Konferenz angeführt (vgl. ebd., S. 9–13).

nen sich neue Möglichkeiten für dessen Transfer ins eigene fachliche Selbstverständnis. Zwar gilt es zu reflektieren, dass ein studentischer Raum nie ein vollständig hierarchiefreier Raum ist, da auch er anhand von Differenzlinien wie beispielsweise Race, Class, Gender und Dis/Ability strukturiert und von formalen Bildungsabschlüssen gezeichnet ist. Im universitären Rahmen bietet er dennoch einen Raum, der ohne Leistungsbewertungen oder andere Arten der Abhängigkeit von Vorgesetzten und/oder Dozierenden auskommt. Diese können eine beratende Funktion einnehmen, verantwortlich für die Wirkmacht des partizipativ gestalteten Raums sind jedoch die Studierenden: Welches Wissen transferiert wird und wie dieser Transfer vor sich geht, liegt in ihrer Hand. Da alle Beteiligten selbst Studierende sind, existieren gemeinsame Erfahrungen und geteiltes Wissen darüber, welche begrenzende Wirkung hierarchische Räume beispielsweise durch anstehende Benotungen haben können. Sie sind daher in der Lage, gerade solch begrenzende Elemente zu vermeiden – so kann schon allein die Gewissheit, dass die Vorträge und Workshops in einem nicht klassisch bewertenden Kontext stattfinden, zu ehrlicheren Fragen sowie der freieren Entfaltung studentischer Antworten führen und gleichzeitig als Übung für ähnliche Situationen dienen. Die Hierarchiearmut in studentischen Transferräumen erlaubt demnach einen offeneren Austausch, Studierende können einander inspirieren und ihre Erfahrungen in Verbindung mit denen anderer Studierender aus verschiedensten Kontexten setzen.

Zum klassischen Transfer von erziehungswissenschaftlicher Theorie in pädagogische Praxis kann der SKEW ebenfalls einen Beitrag leisten. Im Rahmen des II. Kongresses wurden beispielsweise Erfahrungen mit dem Verfassen eines Webcomics,[2] der Gründung einer Schule[3] oder dem Schreiben eines Buches[4] als Veranschaulichung eines erfolgreichen Transfers von Theorie in Praxis vorgestellt. Vor allem sind der SKEW und ähnliche Formate allerdings dafür geeignet, das eigene fachliche Selbstverständnis bei angehenden Erziehungswissenschaftler*innen auszubauen. Tatsächlich war Anlass für den I. SKEW gerade das *Unbehagen*, das aus dem nicht-kanonisch verfassten Studium entstehen kann (vgl. Dobmeier et al. 2020, S. 13). Sich mit Studierenden anderer Universitäten darüber zu unterhalten, erkennt dies an und begegnet dem Unbehagen aktiv – was eine ganz andere Qualität hat, als im Gespräch mit Verwandten oder ehema-

2 Der Webcomic „Pragmatism Reloaded – Die Siedlerinnen von Chicago" ist unter https://digital-humanities.uni-tuebingen.de/webcomics/pragmatism-reloaded/index.html verfügbar.

3 Mehr Informationen zur auf dem Kongress von Ann-Kathrin Keppke vorgestellten Schulgründung sind unter www.marille-schule.de zu finden.

4 In „Auf ein Bier mit Pädagog:innen: 13 Fallbeispiele für eine verantwortliche Kommunikation" (2021) von Anna Maria Kamenik und Alexander Rose werden Fallbeispiele aus dem pädagogischen Alltag theoretisch aufgearbeitet.

ligen Schulkamerad*innen damit konfrontiert zu sein. Dieser explizit für Studierende der Erziehungswissenschaft entworfene Raum eignet sich daher auf besondere Weise dafür, sich über verschiedene Zugänge zur Disziplin auszutauschen. Die kollaborativen Reflexionsmöglichkeiten des Kongresses kommen demzufolge dem Transfer von erziehungswissenschaftlichem Wissen in ein professionelles Selbstverständnis und der Ausbildung eines fachlichen Selbstbewusstseins maßgeblich zugute. Da neben dem fachlichen Austausch auch die der Disziplin und des studentischen Engagements inhärente politische Dimension zentral für die Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Haltung ist, sollen mit der Bundesfachschaftentagung nun eben darauf bezogene studentische Transferprozesse genauer in den Blick genommen werden.

5 Erziehungswissenschaftlicher Transfer auch in politische Praxis: Die BuFaTa EW als studentischer Beitrag

Mit der Bundesfachschaftentagung Erziehungswissenschaft, die als Nachfolgerin der zuletzt 2015 stattgefundenen Bundesfachschaftentagung der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften (PädFaTa) gelten kann, wurde im Herbst 2021 über den Studierendenkongress hinaus ein institutioneller Zusammenschluss von Studierendenvertretungen erziehungswissenschaftlicher Fächer wiederbelebt. Dank des ebenfalls hybriden Veranstaltungsformats konnten an der somit ersten BuFaTa EW ihrer Art 31 studentische Vertreter*innen in Präsenz sowie sechs Personen digital teilnehmen. Ebenso wie der II. SKEW wurde die BuFaTa EW 2021 finanziell von der *Förderung hochschulbezogener zentraler Maßnahmen studentischer Verbände und anderer Organisationen* durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie eine Co-Finanzierung durch die Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld getragen und im Rahmen der zuvor beschriebenen Studiengruppe geplant.

Die Tagungsgestaltung erfolgte sowohl anhand von Anregungen teilnehmender Fachschaften und Studierendenvertretungen als auch durch vom Organisationsteam koordinierte Beiträge studentischer Expert*innen aus verschiedenen Gebieten. So wurden beispielsweise Partizipationsmöglichkeiten in Akkreditierungsverfahren von einem Vertreter des *Studentischen Akkreditierungspools* präsentiert und die TVStud-Bewegung als gewerkschaftlicher Zusammenschluss studentischer Beschäftigter von der Bundesausschusssprecherin der *GEW Studierende* vorgestellt. Die BuFaTa EW sollte einen studentischen Raum der Vernetzung, Verständigung und – nicht zuletzt – des (hochschul-)politischen Transfers darstellen und somit helfen, „die Fachrichtung und die Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge angemessen im öffentlichen Raum zu vertreten, uns zusammen für unsere Interessen einzusetzen und zu relevanten Fragen eine gemeinsame Position zu beziehen“ (Böhnke/Hönemann/Korneli

2020, S. 196). Anliegen der Bundesfachschaftentagung ist es, Erziehungswissenschaftsstudierende und im zweiten Schritt auch andere Statusgruppen auf die Relevanz studentischer Positionen und deren (angehende) fachliche Expertise für hochschulpolitisches Geschehen aufmerksam zu machen. Schließlich kommt oft nicht nur der Transfer von Wissenschaftswissen und Professionserfahrungen in das eigene Selbstverständnis häufig zu kurz, sondern auch der *Transfer von studentischen Erfahrungen und erziehungswissenschaftlichem Wissen in (hochschul-)politische Diskurse*.

Während der SKEW als weitestgehend in sich geschlossener Raum konzipiert ist, an dem Studierende auf möglichst hierarchiefreie Weise teilhaben und nach dessen Auflösung sich potenziell eine Veränderung von Selbst- und Weltbildern vollzogen hat, ist die BuFaTa EW darauf ausgelegt, als Vorbereitung und Ausgangspunkt für ein selbstbewusstes studentisches Agieren in hierarchisch strukturierten Räumen zu dienen. Als hierarchiearmer Raum soll die Tagung Studierendenvertretungen die Verständigung über studentische Interessen ermöglichen und ihren Vertreter*innen so erlauben, diese Interessen in und gegenüber Organisationen und Institutionen (wie z. B. Fakultäten, Universitäten, Ministerien, Hochschulgesetzen oder Akkreditierungsprozessen) stark zu machen. Selbst wenn im Allgemeinen „institutionalisierte studentische Politik […] seit den 70er Jahren kontinuierlich an Wirkmacht im Diskurs gesellschaftlicher Opposition und/oder Reform verloren" (Bretschneider 2003, S. 176) hat, bleibt für die Erziehungswissenschaft als vergleichsweise junge bzw. stark gewandelte Disziplin im Besonderen zu fragen, ob sie überhaupt über ein solches Hochzeit-Kapitel studentischer Politikbeteiligung in ihrer Geschichte verfügt. Schließlich ist „im Zuge der Differenzierung der Disziplin und des personellen Ausbaus in den 1970er Jahren, als mangels eigenen Nachwuchses eine Reihe von Personen aus anderen Fächern, insbesondere aus Psychologie und Soziologie, auf Professuren für Erziehungswissenschaft berufen wurden" (Horn 2014, S. 24) anstelle von hochschulpolitischen Anliegen zunächst „die Frage nach der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft und nach ihrem Status stärker in den Vordergrund gerückt" (ebd., S. 24 f.). Nachvollziehbar also, dass auch Erziehungswissenschaftsstudierende andere Sorgen hatten. Seitdem ist hingegen viel passiert, die Disziplin hat tendenziell an öffentlichem Einfluss gewonnen (vgl. Fatke/Oelkers 2014, S. 7) und politisches Handeln unterliegt stetigem Wandel und folgt zum Teil neuen Logiken (vgl. Bretschneider 2003, S. 175) – höchste Zeit, auch oder vor allem in der Erziehungswissenschaft die Frage nach studentischer Partizipation im Politikbetrieb wieder zu stellen. Und wo ginge das besser als in einem studentischen Raum für (hochschul-)politische Transferprozesse?

Zentral für die Bundesfachschaftentagung ist die stete Rückkopplung an die Studierendenschaft, deren Vertretungen im Rahmen der Tagung zusammenkommen. Dass die Kernaufgaben der Teilnehmenden nicht die Arbeiten für die BuFaTa sind (sondern neben ihrem eigenen Studium vor allem die lokale Fach-

schaftsarbeit an den Hochschulen), erschwert zwar ihr politisches Wirken, beugt so aber auch der Gefahr vor, von politischen Diskursen „domestiziert" (Bretschneider 2003, S. 175) zu werden, also kontingente Verhältnisse als vermeintlich unveränderbar oder bestmöglich zu begreifen und so die eigenen Interessen und Forderungen aus dem Blick zu verlieren. Die personelle Veränderung, die mit dem Wechsel der Organisationsteams der BuFaTa EW über die Jahre hinweg verbunden ist, kann vor diesem Hintergrund als Stärke betrachtet werden: Die Tagung gilt in erster Linie dem Austausch studentischer Anliegen. Dadurch, dass Menschen nach ihrem Hochschulabschluss – also ab dem Zeitpunkt, an dem sich ihre Anliegen positionsbedingt verändern – automatisch nicht mehr in Fachschaften vertreten sind, bleibt der Fokus allein auf aktuellen studentischen Interessen. Unter der Voraussetzung, dass diese dort Raum und Gehör bekommen, können BuFaTa-Delegierte als Vertreter*innen in Akkreditierungsverfahren, dem Kampf um Tarifverträge oder als studentische Stimmen im Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag reflektiert Position beziehen und sich für die Interessen von Studierenden erziehungswissenschaftlicher Fächer einsetzen.

6 Fazit

Im Allgemeinen ist die Hochschule wohl ebenso als *vielschichtig*, sprich eine große Zahl unterschiedlicher Menschen in verschiedenen Positionen einbindend, wie *vielseitig*, folglich unterschiedlichen Aufgaben nachkommend, zu bezeichnen. Dabei kann die Gestaltung von Transferprozessen als eines ihrer zentralen Anliegen betrachtet werden. Aus der Position von Studierenden heraus wurde hier mit Blick auf die eigene Disziplin, die Erziehungswissenschaft, die Aufmerksamkeit über den *Transfer von Wissenschaftswissen in (pädagogische) Praxis* hinaus auf den *Transfer von Wissenschaftswissen und Professionserfahrungen in das Selbstverständnis der Studierenden* sowie den *Transfer von studentischen Erfahrungen und erziehungswissenschaftlichem Wissen in (hochschul-)politische Diskurse* gerichtet.

Diese beiden Transferprozesse lassen sich als unabdingbar für eine partizipative und reflektierte Hochschule beschreiben, die Studierende nicht als Konsument*innen von Fachwissen oder vermeintlich notwendiges Übel neben Forschungspraxis versteht. Hierfür wurde die Relevanz *studentischer Transferräume* herausgestellt. Als statusgleiches und somit hierarchiearmes Zusammenkommen junger Menschen an universitären Orten bieten sie eine Alternative zu den sonst stets präsenten Hierarchien in Lehre und Anstellungsverhältnissen. Sie ermöglichen den Studierenden ein neues In-Kontakt-Kommen mit sich selbst, anderen Studierenden, ihrem Fach und mit der Hochschule selbst. Während hierarchisch strukturierte Räume häufig mit dem Gefühl verbunden sind, die vermeintlich richtigen Antworten zu erfahren oder geben zu müssen, konstituieren sich stu-

dentische Räume um Fragen, Probleme und Unsicherheiten herum. Unklarheiten sollen nicht in erster Linie *aus*geräumt werden, sondern explizit Raum bei denjenigen bekommen, die diese ebenso betreffen. Der SKEW und die BuFaTa EW galten als Beispiele für Formate, die gerade in der Erziehungswissenschaft ein fachliches Selbstbewusstsein stärken und auf denen hochschulpolitische Beteiligung basieren kann.

Literatur

Arend, Arne/Niederschuh, Liska (2020): Studentische Beteiligungsformate im Wissenstransfer. Erste Anknüpfungspunkte und Strukturierungen. In: Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sybille/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): Transfer in der Lehre, Band 5. Bielefeld: transcript, S. 91–112.

Böhnke, Sascha/Hönemann, Johanna/Korneli, Karina (2020): Einladung an die Universität Bielefeld und Call for Papers zum II. Studierendenkongress der Erziehungswissenschaft. In: Dobmeier, Florian/Möls, Linus/Hessing, Teresa/Esser, Hannah/Bräunling, Daniel/Stojek, Nicolas/Krüger, Gino (Hrsg.): Dynamiken des Pädagogischen. Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft, Band 1. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 194–196.

Bretschneider, Falk (2003): Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außengelenkter Selbstregulierung. Eine Analyse aus Akteurssicht am Beispiel der Akkreditierung. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 12 (1), S. 174–186.

Dobmeier, Florian/Möls, Linus (2020): Was ist und wozu ein Studierendenkongress? Gedanken und bildliche Impressionen zum ersten SKEW. In: Dobmeier, Florian/Möls, Linus/Hessing, Teresa/Esser, Hannah/Bräunling, Daniel/Stojek, Nicolas/Krüger, Gino (Hrsg.): Dynamiken des Pädagogischen. Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft, Band 1. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 27–31.

Dobmeier, Florian/Möls, Linus/Hessing, Teresa/Esser, Hannah/Bräunling, Daniel/Stojek, Nicolas/Krüger, Gino (2020): Einleitung der Herausgeber:innen. In: Dobmeier, Florian/Möls, Linus/Hessing, Teresa/Esser, Hannah/Bräunling, Daniel/Stojek, Nicolas/Krüger, Gino (Hrsg.): Dynamiken des Pädagogischen. Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft, Band 1. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 13–20.

Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–13.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (1), S. 7–20.

Horn, Klaus-Peter (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14–32.

Jörres, Stephanie (2020): Was ist Transfer? Definitionen 1: Akteure, Prozesse, Produkte. In: Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sybille/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): Transfer in der Lehre, Band 5. Bielefeld: transcript, S. 41–42.

Kamenik, Anna Maria/Rose, Alexander (2021): Auf ein Bier mit Pädagog:innen. 13 Fallbeispiele für eine verantwortungsvolle Kommunikation. Soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Kessl, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (1), S. 5–19.

Korneli, Karina/Bartels, Bente Henrike/Biehler, Lukas/Bringmann, Barbara M.-C./Bruhnke, Lorena/Dobmeier, Florian/Grewe, Laura/Kamenik, Anna Maria/Rose, Alexander/Wiese, Hannah

(Hrsg.) (2022): Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft. Perspektiven auf Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft, Band 2. Opladen/ Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Kümmel-Schnur, Albert (2020): Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir „Transfer in der Lehre"? In: Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sybille/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): Transfer in der Lehre, Band 5. Bielefeld: transcript, S. 17–40.

Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2005): Raumsoziologie. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/ Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–48.

Müller-Naevecke, Christina/Naevecke, Stefan (2020): „Von der Rolle". Aufgeklärte Akteurskonstellationen als notwendige Voraussetzung für gelingende transferorientierte Lehr-/Lernformate. In: Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sybille/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): Transfer in der Lehre, Band 5. Bielefeld: transcript, S. 43–56.

Stadler-Altmann, Ulrike (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In: Peschel, Markus/ Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227–245.

Starosta, Anita/Vollmond, Nora (2014): Projektgenese aus studentischer Perspektive – ein Vorwort. In: Feminismus Seminar (Hrsg.): Feminismus in historischer Perspektive. Eine Reaktualisierung. Bielefeld: transcript, S. 9–13.

V Grenzen

Grenzbereiche und unaufhebbare strukturelle Differenzen von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft

Imke Kollmer

1 Einleitung

> „Die Gedankengebilde der Wissenschaft sind ein hinterweltliches Reich von künstlichen Abstraktionen, die mit ihren dürren Händen Blut und Saft des wirklichen Lebens einzufangen trachten, ohne es doch je zu erhaschen. Hier im Leben aber, in dem, was für Platon das Schattenspiel an den Wänden der Höhle war, pulsiert die wirkliche Realität: das andere sind von ihr abgeleitete und leblose Gespenster und sonst nichts" (Weber 1994, S. 11).

Der Erziehungswissenschaft haftet neben ihrem Anspruch, eine wissenschaftliche Disziplin zu sein, „traditionsgemäß auch eine ‚praktische' Orientierung" (Vogel 1999, S. 734) an. Dieser Umstand prägt die Disziplin vor allem im Kontext der schulischen Bildung, aber auch anderen praktischen Bereichen der Pädagogik. Viele erziehungswissenschaftliche Befunde weisen eine spezifische Kulturbedeutsamkeit, beispielsweise Fragen bildungsbezogener Ungleichheit betreffend – und besonders prominent vertreten durch internationale Schulleistungsstudien –, aus. Sie werden nicht nur disziplinintern und transdisziplinär, sondern aufgrund ihres allgemeinen Interesses auch medial besonders intensiv diskutiert. Die Richtung der Bearbeitung des Problems, im genannten Beispiel der kaum negierbare Anspruch des Abbaus bildungsbezogener Ungleichheiten, ist damit gesetzt. Die Beantwortung der hier eingelagerten Transferfrage – die Überführung spezifischer erziehungswissenschaftlicher[1] Befunde in Schulpraxis und Bildungspolitik – findet sich weniger in einem *ob* als vielmehr in einem *wie*: Dass die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft praktische Bedeutsamkeit für die

1 Ich widme mich hier nicht dem Umstand, dass – vor allem in der medialen Rezeption – erziehungswissenschaftlich mit erziehungswissenschaftlich *relevant* gleichgesetzt wird. Darunter fielen dann beispielsweise auch Befunde der Bildungsökonomie, die eher mit der Volkswirtschaftslehre als der Erziehungswissenschaft verwandt sind.

pädagogische Praxis[2] und teilweise darüber hinaus beanspruchen respektive zu beanspruchen haben, scheint also weitestgehend außer Frage zu stehen. Und es erwiese sich auch als wenig zielführend, eine künstliche Trennung von pädagogischer Praxis und die pädagogische Praxis betreffender Theorie(bildung) herbeizuführen. Insofern muss die Frage, ob die erziehungswissenschaftliche Forschung sich an Fragen pädagogischer Praxis orientieren darf oder sollte klar bejaht werden. Was bliebe ihr, verzichtete sie darauf?

Die Erziehungswissenschaft[3] kann also als eine Disziplin gelten, in der die Idee von Transfer immer schon virulent ist. Zumeist lässt sich dies, implizit oder explizit, auf das Theorie-Praxis-Verhältnis oder, je nach Perspektiveinnahme, auf das Theorie-Praxis-Problem engführen. Die hier eingenommene Perspektive orientiert sich an der letztgenannten Figur. Theorie und Praxis sind, soweit die vorläufige Arbeitsdefinition, nicht nur in einem deskriptiven Sinne aufeinander verwiesen, sondern stehen in immanenter Spannung zueinander und korrespondieren mit einem konstitutiven Strukturproblem. Meine Überlegungen schließen an dieses, die Erziehungswissenschaft wie kaum ein anderes prägende, Thema an und fassen die Transferfrage als Spielart ebenjenes Problems auf. Diesem Komplex vermag man hinsichtlich der Extensivität seiner Elaborationen kaum etwas Neues hinzufügen. Auch ich nehme dies nicht in Anspruch. Mein Beitrag weist einmal mehr darauf hin, Theorie und Praxis – auch entgegen allgemeiner Vermittlungsbestrebungen – als Sphären mit je eigener Dignität ernst zu nehmen. Zugespitzt lässt dieser Hinweis sich vielmehr als Erinnerung verstehen, ihre zentrale Differenz nicht widerspruchsfrei einebnen zu können.

Um mich diesem Komplex zu widmen, rekapituliere ich in Kapitel 2 einige Aspekte zum Verhältnis von Theorie und Praxis und ihrer Unvermittelbarkeit. Die Dimension der Praxis vertiefend, weise ich im anschließenden Kapitel 3 auf eine hier eingelagerte immanente Spannung hin. Kapitel 4 widmet sich der ausbildungslogisch bedeutsamen Differenz methodischer und praktischer Kritik im Anschluss an die strukturtheoretische Professionstheorie. Diese Stränge werden in Kapitel 5 gebündelt und in Kapitel 6 in Bezug die fehlende Vermittelbarkeit

2 Pädagogische Praxis wird hier aufgefasst als eine Praxis, die nicht auf ingenieuriales Wissen zurückgreifen kann; die zugleich wirkt, aber „nicht wirken wollen" darf (Petzelt 1964, S. 158).

3 Ich beschränke mich, sofern ich von der universitär verankerten ausbildungslogischen Zuständigkeit der Disziplin spreche, auf die begriffliche Verwendung von Erziehungswissenschaft. Hierunter lässt sich begrifflich auch die an den jeweiligen Universitäten – und je nach Bundesland in Deutschland auch als Pädagogische Hochschule geführten – als Pädagogik benannte Disziplin fassen. Die von mir vorgenommene Benennung als Erziehungswissenschaft hat zuvörderst pragmatische Gründe. Ich sehe in der Betonung der Erziehungs*wissenschaft* im Gegensatz zur immer schon stärker praktisch konnotierten Doppelbedeutung der Pädagogik – als akademischer Disziplin und praktischer Ausübung – nicht ihr grundlegendes Strukturproblem aufgehoben.

von Theorie und Praxis zugespitzt. Als zentrale Pointe hinsichtlich der Transferfrage zeigt sich sodann, dass eine professions*überschreitende* Form des Dialogs von Wissenschaft und Praxis immer auch Gefahr läuft, mit bildungspolitischen Interessen versehen und vereinnahmt zu werden.

2 Einige Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem

Das Theorie-Praxis-Verhältnis (in) der Pädagogik ist, ebenso wie umfassende disziplininterne und „selbstbezügliche" (Ziehe 1996) Überlegungen dazu (vgl. exemplarisch Weniger 1952; Benner 1980; Wernet 2016; Meseth/Proske 2018; Rheinländer/Scholl 2020; Rothland 2020), zeitlos (Fleischmann/Güler 2017). Dieser Umstand liegt weniger in der Unfähigkeit der Theoretiker:innen, diese Spannungen aufzulösen als in einem tiefgreifenden Strukturproblem der Relation(ierung) von Theorie und Praxis begründet. Aus einer dialektischen Perspektive handelt es sich hierbei um ein auf Dauer gestelltes Spannungsverhältnis, das sich bis zum heutigen Tag einer widerspruchsfreien Vermittlung entzieht.

Dementsprechend versucht die hier eingenommene Perspektive den Pfad der Auslotung der Möglichkeiten des Transfers zwischen Erziehungswissenschaft[4] und Praxis gar nicht erst zu beschreiten. Nimmt man die Position der Unvermittelbarkeit von Theorie und Praxis in einem strengen Sinne ein, so fehlt es, verkürzt gesprochen, an plausiblen Argumenten, wie ein professionsüberschreitendes Transfervorhaben vermittelbar sein kann.

Dieses Vorgehen liegt weniger in der Idee des Transfers begründet als vielmehr in der konkreten disziplinären Verortung und fußt auf einer hier vorgenommenen Engführung der Erziehungswissenschaft. Dem folgend lässt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis entweder primär aus der Perspektive der Praxis in den Blick nehmen und dabei theoretische wie praktische Aspekte berücksichtigen: Welchen Nutzen hat Theorie für die pädagogische Praxis? Man kann das Theorie-Praxis-Verhältnis auch zuvörderst aus der Perspektive der Theorie fokussieren und dabei theoretische wie praktische Aspekte aufeinander beziehen: Was leistet Theorie für die pädagogische Praxis? Aber auch: Was leistet Theorie für das Verständnis der pädagogischen Praxis? Auf letztgenannte Frage möchte ich die hier vorgenommene Perspektive zuspitzen. Erziehungswissenschaft wird hierbei von ihrer universitären Eigenlogik aus gedacht; eine Orientierung an ih-

4 Ich verwende im Text die Formulierungen Erziehungswissenschaft und Praxis, Wissenschaft und Praxis sowie Theorie und Praxis. Sie werden hier nicht trennscharf voneinander verwendet. Wenn in Kapitel 4 die Rede von wissenschaftlicher Kritik ist, so schließt dies die Erziehungswissenschaft beispielsweise schon immer mit ein. Andersherum verweist die explizite Rede von der Erziehungswissenschaft nicht auf ein die Wissenschaft(en) generalisierbares Phänomen.

rer Nützlichkeit für die Praxis gedanklich suspendiert. Daraus sollte nicht das folgenreiche Missverständnis einer Negierung der Nützlichkeit[5] innerhalb dieses spannungsreichen Wechselverhältnisses abgeleitet werden. Dem ist mitnichten so; ihr gedanklicher Ausschluss sollte nicht mit einem faktischen Ausschluss gleichgesetzt werden. Folgt man Adornos Überlegungen zur Dialektik, ist dies auch gar nicht möglich, denn Theorie und Praxis lassen sich nur als ein permanentes und zugleich konstitutives Wechselspiel verstehen (vgl. 1958/2010, S. 55 f.).

Ich habe oben darauf hingewiesen, dass ich das Theorie-Praxis-Verhältnis vielmehr als Theorie-Praxis-Problem auffasse. Dies ist mehr als eine sprachliche Nuancierung, sondern speist sich aus dem Umstand, dass die Verwiesenheit von Theorie und Praxis, neben den konkreten Problemen (in) der pädagogischen Praxis, immanent spannungsreich ist. Ich fasse das Theorie-Praxis-Verhältnis also als mit einem doppelten Problem behaftet auf. Aus diesem Grund wähle ich im Folgenden die Formulierung des Theorie-Praxis-Problems. Dieses doppelte Problem ist meines Erachtens erstens ein, ebenfalls doppeltes, *praktisches* Problem, das heißt ein Problem der pädagogischen Praxis und der wissenschaftlichen Praxis, die sich „als paradoxale unpraktische Praxis [konstituiert]" (Oevermann 1996, S. 99). Es handelt sich hierbei zweitens um ein Strukturproblem, das heißt um jene immanenten Spannungsverhältnisse, die sich nicht widerspruchsfrei auflösen respektive vermitteln lassen (vgl. Kollmer 2022, S. 2).

Es geht mir im Folgenden also nicht um eine Auseinandersetzung mit den stetig wachsenden Perspektiven des Transfers zwischen Erziehungswissenschaft, pädagogischer Praxis und – im abstrakten Sinne auch – Gesellschaft. Dem folgend ignoriere ich auch jene Perspektiven, die sich auf ihre Potenziale beziehen, sondern nehme die unpraktische Perspektive ein, die sich der universitären Eigenlogik folgend der Frage widmet: „Erziehungswissenschaft – wozu?" Diese Formulierung orientiert sich offenkundig an der von Adorno aufgeworfenen Frage: „Erziehung – wozu?" (1970). Ihre doppelte Auslegungsmöglichkeit lässt sich einerseits hinsichtlich ihres Sisyphoscharakters[6] – also im Sinne eines „*Wozu sich eigentlich überhaupt der Mammutaufgabe Erziehung widmen?*" –, andererseits als inhaltlich-normativer Horizont – also im Sinne eines „*Zu was für einem Menschen soll das Subjekt erzogen werden?*" – ausbuchstabieren. Binden wir diese beiden Lesarten an die Frage „Erziehungswissenschaft – wozu?" zurück, so konkurriert auch hier die Lesart nach dem Zwecke mit der Frage ihrer bildenden, hier: ausbildungslogischen Orientierung.

5 Zum Komplex von Wahrheit und Nützlichkeit vgl. Kaldewey (2013).

6 Adorno hat auf dieser Seite vielmehr die Notwendigkeit der Erziehung im Blick (vgl. ebd., S. 105). Mir scheint diese Perspektive jedoch eigentümlich undialektisch verfasst.

Einer Position, die im Verhältnis von Theorie und Praxis weniger ihre Potenziale sieht, als vielmehr die immanenten Probleme freizulegen versucht, unterstellt man eine idealisierende Perspektive auf Theorie und damit verbunden eine Abwertung von Praxis (vgl. Weniger 1952, S. 7; Schneider/Cramer 2020, S. 26). Dem ist im vorliegenden Beitrag mitnichten so. Es geht vielmehr darum, die Eigenlogiken von Theorie und Praxis darzulegen und damit gerade ihre jeweils spezifische Dignität hervorzuheben. Mein Argument zielt also nicht darauf ab, das konstitutive Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis aufzulösen, das heißt voneinander zu trennen oder aufzuheben respektive in einem geradezu Hegel'schen Sinne zu vermitteln. Es geht vielmehr darum, einer in der pädagogischen, und wie wir noch sehen werden auch bildungspolitischen, Sphäre eingelagerte Tendenz von Machbarkeitsüberlegungen und Erwartungshaltungen hinsichtlich ihrer „Imagerien" (Wernet 2016) zu dämpfen. Dies gilt umso schärfer für die hier zentralthematische Dimension des Transfers jenseits des disziplinär verhandelten Verhältnisses von Theorie und Praxis.

3 Das Spannungsverhältnis zwischen der Dignität der Praxis und praktischer Evidenz

Ich habe in aller Knappheit dargelegt, dass mir eine Vermittlung zwischen den, aus der hier eingenommenen Perspektive in einem strengen Sinne kaum vermittelbaren, Positionen von Praxis und Theorie nicht widerspruchsfrei möglich scheint. Die Behauptung der kaum vermittelbaren Positionen scheint insofern besonders erklärungsbedürftig, als dass die Erziehungswissenschaft vielfach mit dem Versuch ihrer Vermittlung befasst ist. Sei es in praktischer Absicht, also der Übersetzung von wissenschaftlicher Erkenntnis in praxistaugliche Konzepte,[7] der wissenschaftlichen Evaluation in der pädagogischen Praxis beobachtbarer Phänomene oder dem professionalierungstheoretisch zumeist als selbstverständlich[8] geltenden Fallbezug (vgl. Kunze 2018, S. 195).

7 „Ein Blick auf die Geschichte des pädagogischen Denkens mag sogar den Anschein erwecken, daß der unablässige Wechsel von Theorien und Konzepten das eigentlich Normale erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung ausmacht" (Tenorth 1983, S. 347).

8 Besonders prominent vertreten ist die auch im vorliegenden Text als zentrale Referenz geltende strukturtheoretische Professionalisierungstheorie Oevermanns. Im Abgleich zur Medizin und Jurisprudenz, die neben der Theologie zu den klassischen Professionen zählen, gilt ihm der Lehrberuf als professionalisierungsbedürftig (vgl. Oevermann 1996, S. 178 ff.). Wenzl macht darauf aufmerksam, dass der Hauptgrund für die fehlende Professionalisierung bei Oevermann ausgelagert wird, d. h. nicht der strukturellen Verfasstheit des Lehrberufs – im Gegensatz zur Professionalisierung von „Ärzten und Anwälten" (Wenzl 2020) – entspricht, sondern äußeren Merkmalen, allen voran der gesetzlichen Schulpflicht.

Die Eigenlogik der pädagogischen Praxis kann als ein zentraler Fluchtpunkt (in) der Erziehungswissenschaft bezeichnet werden. In der Erziehungswissenschaft wird Praxis zumeist mit schulischer Praxis oder mit berufsbezogener Praxis gleichgesetzt. Dabei lassen sich zwei, in ihrer Eigenlogik disparate Praxisbegriffe nachzeichnen: Erstens die genannte berufsbezogene Praxis sowie zweitens eine spezifische Interessen vertretende, politische (hier: bildungspolitische) Praxis. Beide Formen können Überschneidungen aufweisen. Es eint sie, dass sie jeweils konkrete *praktische* Interessen vertreten. Damit unterscheiden diese beiden Praxisformen sich von der „unpraktischen" (Oevermann 1996, S. 99) und „uneigennützigen" (Merton 1942/1985, S. 96 f.) Praxis der Wissenschaft.

Hier tritt das Strukturproblem des Verstehens wissenschaftlicher Tätigkeit und der Schwierigkeit ihrer (berufs-)praktischen und bildungspolitischen Übersetzbarkeit hervor. Ich möchte dies in Absicht einer Analogiebildung anhand eines Beispiels aus der Geschichte der Medizin illustrieren. Der Philosoph Michael Hampe legt daran anschließend dar, mit welchen umfassenden praktischen Konsequenzen wissenschaftliche Erkenntnis korrespondieren kann. Vollzog sich in der Medizin im 19. Jahrhundert eine Transformation von einem naturphilosophischen Fundament ihrer Wissensbestände hin zu experimentellen Studien (vgl. Hampe 2009, S. 357), hat sich dieses Vorgehen immer weiter ausdifferenziert. Viele in experimentellen Settings gewonnene Erkenntnisse haben Eingang in „gesellschaftspolitische Maßnahmen" (ebd., S. 358) gefunden, darunter die „öffentlich finanzierten Kampagnen gegen Fettleibigkeit, Bluthochdruck und sexuell übertragbare Krankheiten" (ebd.). Die Studien wurden „zur Basis für Kritik am vorherrschenden Lebensstil" (ebd.). Dieser Aspekt ist ganz und gar nicht folgenlos für die Deutungshoheit, die mit der Etablierung experimenteller Studien respektive Wissenschaften einhergeht. Denn zunächst stellt sich die Frage, welchen Akklamationsdruck entsprechende Ergebnisse erzeugen können. Niemand kann, aus gesundheitspolitischen, demographischen oder volkswirtschaftlichen Gründen, ein ernsthaftes Interesse daran haben, entsprechende Befunde nicht als Fundament für Vorschläge zum Wandel des Lebensstils zu diskutieren. Präziser: Ein grundlegendes Interesse daran, gesundheitliche Schäden für die Individuen und damit die Gesamtgesellschaft abzufedern, kann plausibel kaum negiert werden.[9] Grund dafür ist meines Erachtens eine fehlende Enthaltsamkeit, die mit einer, gerade pädagogische Themen betreffenden, Involviertheit einhergeht: „je ‚allgemeiner' das Problem ist, um das es sich handelt, d. h. aber hier: je weittragender seine Kulturbedeutung, desto weniger ist es einer eindeutigen Beantwortung aus dem Material des Erfahrungswissens heraus zugänglich, desto

9 Davon relativ unabhängig scheint mir das Argument der Autonomie der Subjekte zu sein. Man kann dem erwachsenen Subjekt eine hohe Autonomie und Eigenverantwortung zuschreiben und dennoch die Auffassung teilen, die in diesem Beispiel imaginierten, gesamtgesellschaftlichen Schäden gering zu halten.

mehr spielen die letzten höchst persönlichen Axiome des Glaubens und der Wertideen hinein“ (Weber 1904/1982, S. 153; Herv. i. O.). Ein Aspekt, der sich hinsichtlich pädagogischer Phänomene erheblich stärker zeigt als bezüglich anderer Disziplinen.[10] Dies mag zum einen daran liegen, dass wir als Subjekte ausdifferenzierter Gesellschaften über mannigfaltige, je spezifische, zurückliegende und aktuelle, gute und schlechte, vor allem aber zahlreiche pädagogische Erfahrungen als Erzogene und vielfach auch als Erziehende verfügen.

Finden bestimmte bildungsbezogene Befunde also Eintritt in den öffentlichen Diskurs, können sie wahre Beben auslösen. Bildungsthemen betreffend haben zuletzt die auch als Schock bezeichneten Befunde der PISA-Studien ein solches verursacht. Hier lässt sich eine Analogie bilden, zu dem was Hampe hinsichtlich der Medizin markiert hat: Mit dem erziehungswissenschaftlich verbrieften Wissen um international vergleichsweise schlechte Grundkompetenzen kann niemand dafür plädieren, diese so hinzunehmen und das Problem *nicht* zu bearbeiten. Mir geht es an dieser Stelle nicht so sehr um die Frage – und häufig auch Fragwürdigkeit –, was die Befunde im Einzelnen aussagen und eine, beispielsweise konzeptionelle oder methodische, Kritik an entsprechenden Studien. Sind aus solchen Studien entstammende Befunde allerdings erst in der Welt, so kann sich eine Dynamik entfalten, die in umfassende Transformationsforderungen münden oder – beim (vermeintlichen) Ignorieren entsprechender Ergebnisse – auch Empörung auslösen können (vgl. z. B. Schumann 2021).[11] Die Befunde, ebenso wie die Empörung darüber, zirkulieren dann relativ entkoppelt von der immer schon theoretisch gedachten Praxis und praxisbezogenen Theorie. Wahlweise die *falsche* pädagogische Praxis oder die ignorante Theorie zu schelten, erweist sich nicht als zielführend. Für eine gehaltvolle Auseinandersetzung bedarf es begründeter Formen der Kritik.

10 Um die strukturelle Differenz zu markieren, sei auf ein Phänomen im Zuge der Covid-19-Pandemie verwiesen: Während es sich als mehr oder weniger legitim erwiesen hat, Schülerinnen und Schüler von ihren zumeist pädagogisch nicht ausgebildeten Eltern beschulen zu lassen, würde zugleich niemand auf die Idee kommen, medizinische Behandlungen von medizinisch ebenfalls nicht ausgebildeten Personen ersatzweise durchführen zu lassen. Mein Argument sollte nicht als Polemik missverstanden werden. Vielmehr soll hier auf ein grundlegendes Strukturproblem an den Rändern pädagogischer Praxis hingewiesen werden (vgl. auch Wenzl 2020).

11 Aus Umfangsgründen verzichte ich auf eine dezidierte Bezugnahme der kritischen Auseinandersetzung mit evidenzbasierter Pädagogik (vgl. dazu die Beiträge in Bellmann/Müller 2011 und besonders Keiner 2011).

4 Methodische Kritik

Ein zentrales Element der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns betont die „unhintergehbare kategoriale Differenz von Wissenschaft und Praxis" (Oevermann 1996, S. 98). Wissenschaft und Praxis unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Nähe und Distanz sowie Konkretion und Abstraktion zu einem Gegenstand, sondern auch hinsichtlich ihrer Verfahren und Wertgebundenheit. Oevermann fokussiert dabei auf die Erfahrungswissenschaften. Implizit dienen ihm die Ausführungen Max Webers zur „Objektivität" sozialwissenschaftlicher Erkenntnis als theoretischer Referenzrahmen. Hier formuliert dieser, „daß es niemals Aufgabe einer Erfahrungswissenschaft sein kann, bindende Normen und Ideale zu ermitteln, um daraus für die Praxis Rezepte ableiten zu können" (Weber 1904/1982, S. 149). Nun handelt es sich hierbei zwar um eine Binse, was jedoch nichts an dem Umstand ändert, dass sie explizit oder implizit im pädagogischen Kontext vielfach weiterhin Gültigkeit zu beanspruchen versucht.

Die Differenz von Wissenschaft und Praxis lässt sich hinsichtlich ihrer argumentativen Orientierung in zwei Modi ausdifferenzieren: methodische und praktische Kritik (vgl. Oevermann 1996, S. 99 ff.). Erstgenannte erweist sich im vorliegenden Kontext als zentral. Methodische Kritik setzt die „feste Sicherheit der Arbeitsmethode" (Weber 1994, S. 6) voraus, was bei Weber in der Pointe mündet, dass zwar auch „Dilettanten" bedeutsame Einfälle haben können, diese wissenschaftlich jedoch unerheblich sind. Ihnen fehlt die methodisch kontrollierte und intersubjektiv nachvollziehbare Begründungsbasis, die konstitutiv für den wissenschaftlichen Diskurs ist. Dieser zeichnet sich aus durch die „idealisierende […] Abstraktion von konkreten Interessen" (Oevermann 1996, S. 99) der nicht erkenntnisorientierten, im Falle der Pädagogik also konkret handlungsrelevanten aber auch mit bildungspolitischen Interessen versehenen, Praxis: „Methodische Kritik ist immer Kritik an der Geltung von Behauptungen und Überzeugungen über die Beschaffenheit der erfahrbaren Welt" (ebd.). Sie bedarf der Einübung im wissenschaftlichen Diskurs, der sich idealtypisch in der universitären Lehre entfalten kann. Die Betrachtung von Theorie und Praxis impliziert immer auch unterschiedliche Perspektiven auf pädagogisches Wissen. Es fungiert dabei, wie wir hinsichtlich unterschiedlicher Perspektiven und Interessen sehen, zugleich „als Orientierung und als Problem" (Oelkers/Tenorth 1991). Methodische, und das heißt vor allem intersubjektiv nachvollzieh- und begründbare, Kritik hilft nicht dabei, diese Spannung aufzulösen. Sie hilft aber, diese Spannung als solche fassbar zu machen und einordnen zu können. Demgegenüber ist praktische Kritik fundamental für die Kritik bestehender Lebensverhältnisse. Sie ist dadurch zugleich „wie Praxis selbst immer wertgebunden" (Oevermann 1996, S. 99).

Auch wenn Theorie und Praxis sich der hier eingenommenen Perspektive folgend nicht in einem strengen Sinne vermitteln lassen, erweisen sich beiden Dimensionen in einem professionstheoretischen Sinne als unhintergehbar für ein fundamentales Verständnis theorie- und praxisimmanenter Wissensbestände, Prinzipien und Verfahren. Methodische Kritik und die Fähigkeit zur Einnahme einer methodisch begründeten kritischen Position dienen dabei als Bezugspunkte, „die bewährtesten, von der Praxis liebgewonnenen und ihr ganz selbstverständlich geltenden Überzeugungen" (ebd., S. 101) identifizieren und problematisieren zu können.

5 Bündelnde Überlegungen

Pädagogisches Wissen tritt in einer naturwüchsigen Form in den „elementaren menschlichen Lebensbereichen" (Terhart 1991, S. 129) in Erscheinung und ist in seiner verwissenschaftlichten Form immer auch fragiles Wissen. Dies lässt sich zum einen aus einer erkenntnistheoretischen Perspektive darlegen: Für jedwede Form wissenschaftlichen Wissens gilt, dass es so lange Wahrheit beanspruchen kann, bis es falsifiziert wird. Zugleich gilt, dass „*keine* wissenschaftliche Einsicht als gewiss gilt" (Hampe 2009, S. 361; Herv. i. O.) respektive gelten *kann*. Die Tatsache, sich irren zu können – und sich letztlich wohl an einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung der jeweiligen fachspezifischen Wissensbestände auch tatsächlich zu irren – ist für Wissenschaft konstitutiv. Für sie gilt, dass sie im Sinne der Proponenten-Opponenten-Logik argumentativ widerlegt werden kann. Je nach Charakter der Disziplin kann diese Gültigkeit des bestehenden Wissens kürzer oder langfristiger ausfallen.[12] Zum anderen wird die Produktion pädagogisch relevanten Wissens gerade aufgrund seiner Affinität zur Praxis häufig *auch* bildungspolitisch bedeutsam. Dieser Umstand kann zu doppelten Vereinnahmungen führen. Er kann auch dazu beitragen, dass mit einem bildungspolitischen Wandel oder dem Eingang neuer Wissensbestände, beispielsweise aus großen Schulleistungsstudien, pädagogisch nicht obsoletes Wissen verdrängt wird. Man könnte das relative Desinteresse – sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der Gesellschaft[13] – an Erziehung (vgl. dazu einige Beiträge in Nohl 2020) *auch* als ein Merkmal der Fokussierung auf Evidenzbasierung deuten. Denn wäh-

12 Was wiederum nicht heißt, dass die langfristigen Probleme und Fragestellungen nicht sachlogisch jederzeit gelöst werden könnten. Eindrücklich gezeigt wird dies an der durch den Mathematiker Perelman erfolgten Lösung eines von sieben sogenannten mathematischen Millenniumproblemen (vgl. Gessen 2013).

13 Die auf sehr unterschiedliche Gründe zurückzuführen sind: Das gesellschaftliche Desinteresse sowie die „a-pädagogische Haltung moderner Eltern" (Maiwald 2020) korrespondiert meines Erachtens mit einem Unbehagen an der Erziehung.

rend schulische Leistung sich – ungeachtet der Kritik daran – leicht operationalisieren lässt, erweist sich dies als ungleich komplizierter hinsichtlich Erziehung oder einem emphatischen Verständnis von Bildung.

Bereits innerhalb der pädagogischen Berufe und akademischen Diskurse erweisen die Diskussionslinien um das Theorie-Praxis-Verhältnis sich als spannungsreich. Das ist mitnichten eine neue Erkenntnis, sondern ein zentrales Element der Beschäftigung der Erziehungswissenschaft mit sich selbst. Vor diesem Hintergrund lassen sich dann auch die Überlegungen um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft verstehen. Exemplarisch sei hier auf Vogel (1999) rekurriert, der darauf hinweist, dass es schon „sachlich nicht möglich ist, theoretisch befriedigend und trennscharf die gemeinsamen Handlungskompetenzen für das gesamte Tableau pädagogischer Berufe" (ebd., S. 734) darzulegen. Dieser Aspekt lässt sich hinsichtlich der Überlegungen um den Transfer erziehungswissenschaftlichen Wissens zuspitzen: Wie kann eine so heterogen verfasste Disziplin wie die Erziehungswissenschaft, die über höchst disparate Methoden und Theorien verfügt, eine den wissenschaftlichen und praktischen Diskurs überschreitende Debatte sinnvoll – und das heißt auch, weder missverständlich noch vereinnahmend – füllen? Die Transferfrage als Spielart des Theorie-Praxis-Problems auszuweisen ist also hinsichtlich meiner Argumentation insofern notwendig, als dass sich hieran bereits immanente Spannungen und Verwerfungen darlegen lassen. Man kann nun fragen: Wie mögen diese Spannungen erst aussehen, wenn sie auf ein pädagogisch „ahnungsloses" Publikum treffen?

Nun kann man sagen, dass die Frage des Transfers sich als niedrigschwellig erweisen und im Sinne einer gesellschaftspolitischen Wissenschaftskommunikation erfolgen soll. Nur was folgt darauf für die Disziplin der Erziehungswissenschaft? Ich greife hier ein Argument auf, was Wernet hinsichtlich des Praxisanspruchs im Lehramtsstudium und seiner universitären Bearbeitung ausführt: Sie beraubt sich ihres eigenen Wissenschaftlichkeitsanspruchs; ihr haftet „unweigerlich das Aroma der Nichtwissenschaftlichkeit an" (Wernet 2016, S. 302). Denn was sie hinsichtlich des Transfers nur leisten kann, liegt auf der Seite der Praxis und nicht auf Seiten der Wissenschaft. Unabhängig von der Frage also, wie professionalisiert oder professionalisierungsbedürftig die Pädagogik ist – die These der Professionalisierungsbedürftigkeit (vgl. Oevermann 1996, S. 178 ff.) sehe ich damit noch nicht ausgeräumt –, kann doch konstatiert werden, dass ihre diesbezüglichen „Probleme" durch eine Öffnung eher noch verschärft werden.

Die Pointe ist nun nicht, die Frage nach dem Transfer – im Sinne der Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems – nicht mehr zu stellen. Keine Erfahrungswissenschaft und damit auch keine Form von Wissenschaft, die nicht rein mathematisch-logisch oder philosophisch-spekulativ verfährt, kann darauf verzichten, sich den Phänomenen der empirischen Welt zuzuwenden. Und keine Praxis, will sie nicht esoterisch oder weltabgewandt sein, kann sich den Befunden

ihrer jeweiligen Bezugsdisziplin entziehen.[14] Elementar hierbei ist allerdings, *wie* Theorie und Praxis sich aufeinander beziehen und ob sie dies jenseits ihrer konstitutiven Verwiesenheit aufeinander noch können, öffneten sie sich. Der hier dargelegten Position folgend kann dies nur mit gebotener Distanz geschehen, denn auch für die Erziehungswissenschaft gilt: „Forschung hat nichts zu entscheiden, sondern zu beschreiben und zu erklären" (Moser 2007, S. 277).

6 Abschließende Bemerkungen

Eine wie die hier eingenommene Position sieht sich leicht dem Verdacht des Elitarismus ausgesetzt und mit dem Vorwurf konfrontiert, eine „doppelte Amputation" (Scheider/Cramer 2020, S. 26)[15] vorzunehmen, weil sie Theorie – auch in ihrer Eigenständigkeit und Eigenlogik – gegen die pädagogische Praxis zu verteidigen versucht und diese Dichotomie vielen als überwunden oder zu überwinden gilt. Dass Theorie und Praxis dabei konstitutiv aufeinander verwiesen sind, habe ich im vorliegenden Beitrag dargelegt. Ein grobes Missverständnis scheint mir in der impliziten Annahme zu liegen, Theorie käme dabei ein höherer Stellenwert zu. Dem ist mitnichten so. Vielmehr verschafft sich in der Betonung der kategorialen Differenz von Theorie und Praxis eine Irritation darüber Ausdruck, wie „widerstandslos" (Hedtke 2020, S. 84) auch von der nicht-praktischen Seite Praxis forciert wird.

Ich halte es für notwendig, die Erziehungswissenschaft, die sich hinsichtlich ihrer professionalisierungstheoretischen Fundierung eine grundlegende wissenschaftliche Ausbildung auf die Fahne schreibt und der dennoch – oder gerade deswegen? – die Diagnose der fehlenden Professionalisierung und ihrer Professionalisierungsbedürftigkeit hinsichtlich des Lehrer:innenberufs gestellt wird (vgl. Oevermann 1996) – und von der überdies viele Laien zu glauben scheinen, es reiche aus, das pädagogische Alltagsverständnis mobilisieren zu können –, nicht allzu leichtfertig durchaus drängenden gesellschaftlichen Debatten zu überantworten. Erziehungswissenschaft also wozu? Meine Darlegung verunmöglicht es mir rein sachlogisch, eine praktische Antwort auf die Frage zu finden, was aus meinen Überlegungen nun folgen mag. Es erweist sich insofern als naheliegend, ein letztes Mal Weber zu Wort kommen zur lassen: „Nicht Lösungen bieten, sondern Probleme aufzeigen woll[t]en wir hier" (1904/1982, S. 148). Probleme, die nur dann richtig verstanden und nachvollzogen werden können,

14 Was nicht heißt, dass sie diese umsetzen muss. Die Praxis muss aber wohlbegründete und damit informierte Entscheidungen treffen können.

15 Schneider und Cramer beziehen sich explizit auf die unterschiedlichen Phasen der Lehramtsausbildung, in welcher die erste, universitäre Phase allzu oft mit Theorie übersetzt werde.

wenn sie auf einem theoretisch und methodisch ausgebildeten Fundament entfaltet werden.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1958/2010): Einführung in die Dialektik. Berlin: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung – wozu? In: Adorno, Theodor W. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 105–119.

Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2012): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (4), S. 485–497.

Fleischmann, Anne-Marie/Güler, Rümeysa (2017): Theorie und Praxis – Begriffe im Spannungsfeld. In: Mikhail, Thomas (Hrsg.): Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem? Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, S. 39–49.

Gessen, Masha (2013): Der Beweis des Jahrhunderts. Die faszinierende Geschichte des Mathematikers Grigori Perelman. Berlin: Suhrkamp.

Hampe, Michael (2009): Wissenschaft und Kritik. Einige historische Beobachtungen. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 353–371.

Hedtke, Reinhold (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–108.

Kaldewey, David (2013): Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz. Bielefeld: transcript.

Keiner, Edwin (2011): Evidenzbasierte Pädagogik ohne historische und vergleichende Kontexte? Fragen und Befunde der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–234.

Kollmer, Imke (2022): Die Praxis des Referats. Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre. Wiesbaden: Springer VS.

Kunze, Katharina (2018): Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–200.

Maiwald, Kai-Olaf (2020): Der Zwang zur Erziehung und die a-pädagogische Haltung moderner Eltern. In: Funcke, Dorett (Hrsg.): Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–260.

Merton, Robert K. (1942/1985): Die normative Struktur der Wissenschaft. In: Merton, Robert K. (Hrsg.): Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenssoziologie. Frankfurt: Suhrkamp, S. 86–99.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2018): Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–43.

Moser, Urs (2007): Testen, aber wozu? Zur Herausforderung der Bildungsforschung, für den öffentlichen Diskurs über Bildung einen substanziellen Beitrag zu leisten. In: Casale, Rita/Horlacher, Rebekka (Hrsg.): Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 277–290.

Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2020): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1991): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27. Weinheim/Basel: Beltz, S. 13–35.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.

Petzelt, Alfred (1964): Grundzüge systematischer Pädagogik. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hrsg.) (2020): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rothland, Martin (2020): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie' und ‚Praxis' im Studium. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2), S. 270–287.

Schneider, Jürgen/Cramer, Colin (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23–38.

Schumann, Brigitte (2021): Der inakzeptable Umgang der Bildungswissenschaft mit der Schulstruktur. Lehren & Lernen. In: Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 47 (4), S. 29–30.

Tenorth, Heinz-Elmar (1983): Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (3), S. 347–358.

Terhart, Ewald (1991): Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27. Weinheim/Basel: Beltz, S. 129–141.

Vogel, Peter (1999): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (5), S. 733–740.

Weber, Max (1904/1982): Die „Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (5., erneut durchgesehene Ausgabe, hrsg. von Johannes Winckelmann). Tübingen: Mohr Siebeck, S. 146–214.

Weber, Max (1994): Wissenschaft als Beruf (1917/1919). Politik als Beruf (1919). Tübingen: Mohr Siebeck.

Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.

Wenzl, Thomas (2020): Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit und Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–214.

Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–312.

Ziehe, Thomas (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 924–942.

Autorinnen und Autoren

Bente Henrike Bartels, Universität Bielefeld, Studentin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft
E-Mail: bente.bartels@uni-bielefeld.de
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, (De-)Konstruktivismus, Inklusion, Gender, pädagogische Beratung

Jessica Bau, Universität Duisburg-Essen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Bildungswissenschaften am Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: jessica.bau@uni-due.de
Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaft-Praxis-Kooperation, digitale und inklusive Unterrichtsentwicklung, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung

René Breiwe, Dr., Bergische Universität Wuppertal, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung in der School of Education
E-Mail: rene.breiwe@uni-wuppertal.de
Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht im Kontext von Diversität/Inklusion und Digitalität, Diversitätsreflexive Bildung im deutschen Bildungssystem mit den Schwerpunkten Migrationspädagogik und Rassismuskritik

Gabriele Buchenthal, M.A., Otto-Pankok-Schule Mülheim an der Ruhr, Koordinatorin für Schul- und Unterrichtsentwicklung
E-Mail: gabriele.buchenthal@otto-pankok-schule.de
Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung Schul- und Unterrichtsentwicklung, selbstorganisiertes Lernen, Hybridunterricht, Vernetzung und Transfer Schulpraxis – Wissenschaft

Anna Katharina Desoye, Dipl. Päd., Universität Koblenz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Koordinierungsstelle Universität – Praxis, Institut für Pädagogik
E-Mail: desoye@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, Pädagogische Professionalisierung, Transferforschung in Erziehungswissenschaft, spielerische Didaktik in der Erwachsenenbildung

Tamara Diederichs, Dr., Universität Koblenz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Weiterbildung und Genderforschung
E-Mail: diederichs@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Transfer- und Wissenschaftsforschung in Erziehungswissenschaft, Pädagogische Organisationsforschung, Erwachsenenbildungswissenschaft, Steuerung und Governance in der Europäischen Bildungspolitik, Diskursforschung

Vanessa Marina Dresbach, M.A., Goethe-Universität Frankfurt am Main, Wissenschaftliche Hilfskraft, Fachbereich Erziehungswissenschaft
E-Mail: dresbach@em.uni-frankfurt.de
Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, qualitative Forschungsmethoden

Arne Düllberg, Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule, Pädagogischer Mitarbeiter Arbeitsbereich 2 – Übergreifende bildungsbezogene Aufgabenfelder
E-Mail: arne.duellberg@qua-lis.nrw.de
Arbeitsschwerpunkte: Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis, Wissensmanagement in der Schulentwicklung

Vera Eberl, Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule, Referentin im Arbeitsbereich 2 – Übergreifende bildungsbezogene Aufgabenfelder
E-Mail: vera.eberl@qua-lis.nrw.de
Arbeitsschwerpunkte: Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis, Schulentwicklungsprojekte

Inka Engel, Dr., Universität Koblenz, Transferteam des Campus Koblenz
E-Mail: winka@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Transfer- und Schulentwicklungsforschung, Modelle und Methoden der Transferforschung, LehrerInnenbildung, Kritische Theorie (Herbert Marcuse und Leo Löwenthal), Holocaust- und Toleranzforschung

Monika Fiegert, apl. Prof. Dr., Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: mfiegert@uni-osnabrueck.de
Arbeitsschwerpunkte: Historische Schul- und Bildungsforschung, Allgemeine Didaktik, Schulentwicklungsforschung, schulpraktische Studien

Svenja Garbade, Dr., Stiftung Universität Hildesheim, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft
E-Mail: garbades@uni-hildesheim.de
Arbeitsschwerpunkte: Kindheitspädagogik, Herstellung von Differenz mit dem Fokus auf Geschlecht, Diversitätsreflexive Materialien, qualitative Forschungsmethoden

Elise Glaß, M.A., FernUniversität in Hagen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung
E-Mail: elise.glass@fernuni-hagen.de
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalisierung, Hochschulbildung, gender- und diversitysensible Lehre, Programm- und Angebotsentwicklung in der Weiterbildung, betriebliche und berufsbezogene Weiterbildung

Martin Görlitz, Institute for Social and Sustainable Oikonomics (ISSO-Institut) Koblenz, Stifter und Ideengeber
E-Mail: martin.goerlitz@isso.de
Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Konzepten und Lösungen für eine nachhaltige Zukunft, Social and Sustainable Entrepreneurship Projekte, Gesellschaftlicher Transfer

Michael Görtler, Prof. Dr., Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften, OTH Regensburg
E-Mail: michael.goertler@oth-regensburg.de
Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit, politische Bildung, Theorie-Praxis-Transfer, Professionalität

Anna Hartenstein, M.A., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik, Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik
E-Mail: anna.hartenstein@sowi.uni-rptu.de
Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik mit Schwerpunkt auf Lehrer:innenbildung, Professionalisierung von Lehrpersonen, (Hoch-)Schulentwicklung und Digitalisierung, Zusammenarbeit von Schule und Familie (insbesondere (Eltern-)Beratung im schulischen Kontext)

Franziska Heinze, Dr., Deutsches Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle, Wissenschaftliche Referentin, Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe Politische Sozialisation und Demokratieförderung
E-Mail: heinze@dji.de
Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, politische Bildung und Demokratieförderung, pädagogische Professionalität und methodologische Aspekte qualitativer (Evaluations-)Forschung

Nicole Hoffmann, Prof. Dr., Universität Koblenz, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Weiterbildung und Genderforschung
E-Mail: hoffmann@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Lehren und Lernen im Erwachsenenalter, Bildungsmanagement, Qualitative Forschungsmethoden, historische Perspektiven

Lucas Jachens, Universität Duisburg-Essen, Wissenschaftliche Hilfskraft
E-Mail: lucas.jachens@stud.uni-due.de
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Diversität und Inklusion im Kontext Schule, Reflexionsstrategien und Lehrkräfteprofessionalisierung

Markus Janssen, Pädagogische Hochschule Weingarten,
E-Mail: janssen@ph-weingarten.de
Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung, Praxistheorie

Imke Kollmer, Dr., Leibniz Universität Hannover, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: imke.kollmer@iew.uni-hannover.de
Arbeitsschwerpunkte: Theoretische und empirische Rekonstruktion von Hochschulinteraktion, Konstitution digitaler universitärer Lehre, Familiale Erziehung

Maria Kondratjuk, Jun.-Prof. Dr., Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktik
E-Mail: maria.kondratjuk@tu-dresden.de
Arbeitsschwerpunkte: Bildungswissenschaftliche Hochschul(sozialisations)forschung, Bildungstheoretisch informierte Wissenschaftsforschung, Transdisziplinarität, Kontexte und Bedingungen lebenslanges Lernens, Methoden/Methodologien qualitativer Forschung, Organisationsentwicklung im Bildungssystem

Karina Korneli, Universität Bielefeld, Studentin der Fakultät für Erziehungswissenschaft, studentische Hilfskraft am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt
E-Mail: karina.korneli@uni-bielefeld.de
Arbeitsschwerpunkte: Differenzkonstruktionen (insb. Race, Class, Gender, Dis/Ability) und Rechtsextremismusforschung

Jens Oliver Krüger, Prof. Dr., Universität Koblenz, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik
E-Mail: jokrueger@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Ratgeber, Elternschaft, Open Educational Resources

Ingrid Kunze, Prof. Dr., Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung, Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung

Katrin Lattner, Dr., Universität Leipzig, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit
E-Mail: katrin.lattner@uni-leipzig.de
Arbeitsschwerpunkte: Forschungsethik, psychische Gesundheit pädagogischer Fach- und Leitungskräfte, Auswirkungen der Covid-19-Pandemie in Kindertagesstätten

Anke B. Liegmann, Dr., Universität Duisburg-Essen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Bildungswissenschaften am Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: anke.liegmann@uni-due.de
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung im Kontext von Diversität und Praxisphasen, Unterrichtsentwicklung im Kontext von Digitalisierung und Inklusion

Veronika Manitius, Dr., Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule, Leitung des Arbeitsbereich 2 – Übergreifende bildungsbezogene Aufgabenfelder
E-Mail: veronika.manitius@qua-lis.nrw.de
Arbeitsschwerpunkte: Transfer Wissenschaft-Praxis, Evaluation, Schulqualität, Kooperation mit Wissenschaft, Schulleistungsstudien, Bildungsmonitoring

Elisabeth Maué, Dr., Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II
E-Mail: elisabeth.maue@uni-konstanz.de
Arbeitsschwerpunkte: Integration Geflüchteter, berufliche Bildung, Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Mentoring

Anja Mensching, Prof. Dr., Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik, Abteilung Organisationspädagogik
E-Mail: mensching@paedagogik.uni-kiel.de
Arbeitsschwerpunkte: organisationales Lernen und Gedächtnis, Organisationskulturen und Lernpraktiken, Führungserfahrungen und Führungspraktiken im organisationalen Kontext, qualitativ-rekonstruktive Polizeiforschung, dokumentarische Organisationsforschung

Berit Michel, Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen,
E-Mail: berit.michel@elsa-oberhausen.schulserver.de
Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht, Literatur- und Kulturdidaktik

Frauke Milius, M.A., Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, inklusive Unterrichtsgestaltung

Sonja Nonte, Prof. Dr., Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: sonja.nonte@uni-osnabrueck.de
Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, faire Vergleiche in der empirischen Bildungsforschung, Kulturelle Bildung, Geschlechtsdisparitäten

Murielle Monique Orsina Paganetti, Universität Koblenz, Studentin B.A. Pädagogik
E-Mail: mpaganetti@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Transfer in der Erziehungswissenschaft, Übergangsforschung im Kontext von Studium und Beruf

Henning Pätzold, Prof. Dr., Universität Koblenz**,** Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Forschung und Entwicklung in Organisationen
E-Mail: paetzold@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Organisationspädagogik, Theorie und Empirie des Lernens Erwachsener, Pädagogik und Verantwortung, Systemdenken in organisationspädagogischer Perspektive

Christine Preller, M.A., Universität Koblenz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik, Koordinatorin des Teilprojekts OER Lab im Rahmen des Projekts ‚DigiKompASS – Digitale Kompetenzen aller sichtbar machen und steigern'
E-Mail: cpreller@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Open Educational Resources, Offene Lizenzen, Digitale Bildung, Mediendidaktik

Beatrice Rupprecht, Dr., Universität Leipzig, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Arbeitsbereich Schulpädagogik des Primarbereichs
E-Mail: beatrice.rupprecht@uni-leipzig.de
Arbeitsschwerpunkte: Übergang Kita – Grundschule, Bildungsdokumentation, Individualisierung in kindlichen Bildungsprozessen, Forschungsethik

Felix Schaaf, Institute for Social and Sustainable Oikonomics (ISSO-Institut) Koblenz
E-Mail: felix.schaaf@isso.de
Arbeitsschwerpunkte: Soziologie, Nachhaltigkeitswissenschaft, Wissenstransfer, Empathie als Voraussetzung für Nachhaltigkeit

Mandy Schiefner-Rohs, Prof. Dr., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau, Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik, Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik
E-Mail: mandy.rohs@sowi.uni-rptu.de
Arbeitsschwerpunkte: (Hoch-)Schulentwicklung und Digitalisierung, Professionalität und Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung, Pädagogik unter Bedingungen von Digitalität, Forschungsorientiertes Lehren und Lernen sowie pädagogische (Hoch-)Schulentwicklung, Ungleichheit und Differenz in pädagogischen Kontexten

Stephan Schumann, Prof. Dr., Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II
E-Mail: stephan.schumann@uni-konstanz.de
Arbeitsschwerpunkte: Übergangsforschung, Digitalisierung/Digitale Medien, Schul- und Unterrichtsforschung

Julia Schütz, Prof. Dr., FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung und Sprecherin des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO)
E-Mail: julia.schuetz@fernuni-hagen.de
Arbeitsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, komparativ-pädagogische Berufsgruppenforschung, empirische Forschungsmethoden, lebenslanges Lernen

Beatrix Sieben, Institute for Social and Sustainable Oikonomics (ISSO-Institut) Koblenz, ISOO-Academy & Kooperationen
E-Mail: beatrix.sieben@isso.de
Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungs- und Communitypsychologie, Wissenstransfer, Empathie als Führungskompetenz, Empathie als Voraussetzung für Sustainability und Transformation

Gabriele Taube, Prof. Dr., Fachhochschule des Mittelstands (FHM)
E-Mail: gabriele.taube@fh-mittelstand.de
Arbeitsschwerpunkte: Praxisforschung, Theorie-Praxis-Transfer, Sozialpolitik, Beratung zu relevanten Problemfeldern innerhalb der Sozialen Arbeit, Organisationsberatung im Non-Profit-Sektor

Nurdin Thielemann, Prof. Dr., Fachhochschule des Mittelstands (FHM), Fachbereich Personal, Gesundheit und Soziales
E-Mail: nurdin.thielemann@fh-mittelstand.de
Arbeitsschwerpunkte: Professionalität und Professionstheorie, Theorie-Praxis-Transfer, Mechanismen sozialer Ungleichheit im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen, Arbeitsfelder Sozialer Arbeit; insbesondere: Kita-Sozialarbeit, (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik

Maike Tobies-Jungenkrüger, M.A., Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik, Abteilung Organisationspädagogik
E-Mail: tobies-jungenkrueger@paedagogik.uni-kiel.de
Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Forschung (insbesondere mit der Dokumentarischen Methode), Organisationsforschung und Organisationspädagogik, Führungspraktiken im organisationalen Kontext (insbesondere in sozialen Organisationen)

Marcel Veber, Jun.-Prof. Dr., Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: marcel.veber@uni-osnabrueck.de
Arbeitsschwerpunkte: sonderpädagogische Förderung und Inklusion, didaktische Diagnostik, schulpraktische Studien und Professionalisierung

Miriam Voigt, Dr., Universität Koblenz, Transferteam des Campus Koblenz
E-Mail: mvoigt@uni-koblenz.de
Arbeitsschwerpunkte: Modelle und Methoden der Transferforschung, Citizen Science, LehrerInnenbildung, Schulentwicklungsforschung, qualitative Netzwerkforschung, Wissenstransfer

Thomas Wiedenhorn, Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Akademischer Rat
E-Mail: wiedenhorn@ph-weingarten.de
Arbeitsschwerpunkte: Portfolioarbeit, historische Bildungsforschung, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung

Katja Zehbe, Dr., Hochschule Neubrandenburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
E-Mail: zehbe@hs-nb.de
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik der frühen Kindheit, Heterogenitätsdimension Ability/Disability. individualisierte und intentionale Förderung von Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern, Wissenschaftskommunikation, reflexive empirische Forschung