

Stark, Imola [Hrsg.]; Petersen, Timo [Hrsg.]; Wetterauer, Max [Hrsg.]; Spannagel, Christian [Hrsg.]

Transfer von Bildungskonzepten im regionalen Kontext

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 227 S.



Quellenangabe/ Reference:

Stark, Imola [Hrsg.]; Petersen, Timo [Hrsg.]; Wetterauer, Max [Hrsg.]; Spannagel, Christian [Hrsg.]:
Transfer von Bildungskonzepten im regionalen Kontext. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 227 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292143 - DOI: 10.25656/01:29214

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292143>

<https://doi.org/10.25656/01:29214>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/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:

<https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/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



Imola Stark | Timo Petersen |
Max Wetterauer | Christian Spannagel (Hrsg.)

Transfer von Bildungskonzepten im regionalen Kontext

BELTZ JUVENTA

Imola Stark | Timo Petersen | Max Wetterauer | Christian Spannagel (Hrsg.)
Transfer von Bildungskonzepten im regionalen Kontext

Imola Stark | Timo Petersen |
Max Wetterauer | Christian Spannagel (Hrsg.)

Transfer von Bildungskonzepten im regionalen Kontext

BELTZ JUVENTA

TRANSFER TOGETHER – *Bildungsinnovationen in der Metropolregion Rhein-Neckar* (2018–2022) ist ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Metropolregion Rhein-Neckar GmbH im Rahmen der Förderinitiative *Innovative Hochschule*.

Das diesem Sammelband zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 03IHS016A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 2.0 Deutschland (CC BY 2.0 DE)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/de/>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 2.0 DE 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 978-3-7799-7290-7 Print
ISBN 978-3-7799-7291-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

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

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	
<i>Imola Stark, Timo Petersen, Max Wetterauer und Christian Spannagel</i>	7
I Transfer: Strategien, Strukturen und Methoden	11
Auf- und Ausbau von Transferstrukturen an einer bildungswissenschaftlichen Hochschule	
<i>Julika Ritter, Imola Stark und Christian Spannagel</i>	12
Strategien – Netzwerke – Formate: Regionale Kooperationen im Bildungsbereich aktivieren und nachhaltig stärken	
<i>Nina Lehmann, Timo Petersen und Melanie Seidenglanz</i>	22
Kritische Betrachtung der Nutzung sozialer Medien im Projekt TRANSFER TOGETHER	
<i>Max Wetterauer</i>	41
Working Out Loud® als Methode für Transfer und hochschulübergreifende Kooperation	
<i>Max Wetterauer mit Ralf Baumgarth, Julia Derkau, Julia Gantenberg und Hiram Kümper</i>	51
Ein Transferprojekt in Zahlen. Fünf Jahre TRANSFER TOGETHER	
<i>Valentin Kleinpeter und Elisabeth Schönhals</i>	60
II Interkulturelle Bildung	71
Kooperationen als Motor antiziganismuskritischer Bildung an der Hochschule?!	
<i>Bettina Degner und Nadine Küßner</i>	72
Künstlerische Ausdrucksformen gegen Antiziganismus	
<i>Nadine Küßner und Kathrin Schweizer</i>	84
Zivilgesellschaftliche Partizipation als Perspektive der interkulturellen Bildung	
<i>Petra Deger und Daniel Vetter</i>	94
Partizipation als Schlüssel für interkulturelle Musikvermittlung	
<i>Kathrin Schweizer, Stefan Zöllner-Dressler und Jürgen Oberschmidt</i>	104

III Prävention und Gesundheitsförderung	113
Mental stark mit Diabetes umgehen <i>Daniel Preuß, Wolfgang Knörzer und Erhard Siegel</i>	114
Internetsucht und ihre Prävention <i>Christian Ebner, Sophie Kindt und Katajun Lindenberg</i>	130
Leicht Bewegt – Transfer eines Programms zur Sitzzeitreduktion und Bewegungsförderung in Unternehmen. Wie schreibtischbezogene Arbeit durch dauerhaftes Sitzen die Gesundheit gefährdet <i>Chiara Dold und Jens Bucksch</i>	143
IV Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	155
Das Heidelberger Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung – Hochschulübergreifende Bündelung und Dissemination von BNE-Expertise <i>Nina Bottenberg und Alexander Siegmund</i>	156
Auszubildende begegnen dem Klimawandel – Bildungstransfer zur Klimaanpassung von Wirtschaftsunternehmen der Metropolregion Rhein-Neckar <i>Alexander Siegmund und Christina Fiene</i>	174
Nicht nur reden, sondern bedacht handeln – Naturbezogene Outdoor Education und BNE in der Metropolregion Rhein-Neckar <i>Lissy Jäkel</i>	186
V MINT-Bildung	201
Regionale Vernetzung außerschulischer MINT-Lernangebote <i>Laura Arndt und Christian Spannagel</i>	202
Der MINT-Leitfaden für die Metropolregion Rhein-Neckar – Gestaltung und Evaluation <i>Jan Ebel, Alexandra Svedkijs, Markus Rehm und Markus Vogel</i>	214

Vorwort

Neben Forschung und Lehre gewinnt Transfer als *Dritte Mission* zunehmend an Bedeutung an Hochschulen. Transfer besitzt vielfältige Erscheinungsformen, die sich von unterschiedlichen Hochschulprofilen oder von hochschulspezifischen Inhalten und Methoden in Lehre und Forschung ableiten lassen. In der Regel werden zwei übergeordnete Formen von Transfer unterschieden: Während Technologietransfer meist die Vermarktung von technologischen Innovationen fokussiert, versteht man im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich unter Transfer den Austausch von Hochschulen und außerhochschulischen Kooperationspartner:innen zu gesellschaftlichen Fragestellungen. Hochschulen bringen dabei ihre wissenschaftliche Expertise in den Diskurs ein und profitieren von den Perspektiven der Praxispartner:innen. In diesem Buch wird die zweite Form von Transfer in den Blick genommen.

Mit dem Projekt TRANSFER TOGETHER (TT) hat die Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH HD) im Verbund mit der Regionalentwicklungsgesellschaft Metropolregion Rhein-Neckar GmbH (MRN GmbH) fünf Jahre lang ihren Transfer im bildungswissenschaftlichen Bereich gemeinsam mit regionalen Partner:innen auf- und ausgebaut. Die Grundlage hierfür bildete eine Förderung als *Innovative Hochschule* im gleichnamigen Programm durch das BMBF. Durch TT hat die PH HD in den Clustern *Interkulturelle Bildung, Prävention und Gesundheitsförderung, Bildung für nachhaltige Entwicklung* und *MINT-Bildung* ihre bildungswissenschaftlichen Innovationen und Konzepte in den Diskurs mit Partner:innen eingebracht und gemeinsam mit Unternehmen, Kommunen, Vereinen und Stiftungen weiterentwickelt. Darüber hinaus hat sie ein Transferzentrum als zentrale Service-Struktur eingerichtet, das Angebote für Hochschulmitglieder in den Bereichen *Netzwerk- und Kooperationsmanagement, Innovations- und Gründungsberatung* sowie *Open Science und Social Media* bereithält.

In diesem Buch werden die Ergebnisse und Erfahrungen des Projekts reflektiert. Im ersten Teil werden Überlegungen zu Transferstrategien, zu Transferstrukturen und zu Maßnahmen und Methoden im Transferbereich dargestellt. Julika Ritter, Imola Stark und Christian Spannagel berichten in ihrem Beitrag über die Formulierung der Transferstrategie der PH HD, über die Einrichtung und den Aufbau des Transferzentrums an der Hochschule sowie über den Experimentierraum, der durch regionalen Transfer geschaffen wird. Nina Lehmann, Timo Petersen und Melanie Seidenglanz stellen dar, wie die Zusammenarbeit zwischen der PH HD und der MRN GmbH gestaltet und wie die Vernetzung mit regionalen Kooperationspartner:innen vorangetrieben wurde. Max Wetterauer fokussiert den Bereich Open Science und gibt einen Einblick in die Erfahrungen, die

im Projekt mit Social Media gemacht worden sind. Im Projekt wurden auch zahlreiche innovative Methoden zur Förderung des Dialogs und des Austauschs der Hochschule mit der Gesellschaft eingesetzt. Max Wetterauer resümiert exemplarisch den Einsatz der Methode Working Out Loud® und lässt dabei auch Stimmen aus der Praxis zu Wort kommen. Valentin Kleinpeter und Elisabeth Schönhals berichten schließlich über ausgewählte Evaluationsergebnisse zum Projekt T.T.

Im Abschnitt *Interkulturelle Bildung* erläutern Bettina Degner und Nadine Küßner, wie Maßnahmen zur Antiziganismusprävention gemeinsam mit regionalen Kooperationspartner:innen umgesetzt werden können. Nadine Küßner und Kathrin Schweizer zeigen in ihrem gesprächsartigen Beitrag, wie Antidiskriminierungsarbeit auf künstlerischer Ebene gelingen kann. Kathrin Schweizer, Stefan Zöllner-Dressler und Jürgen Oberschmidt fokussieren anschließend die Bedeutung von Partizipation im Kontext interkultureller Musikvermittlung. Der Beitrag von Petra Deger und Daniel Vetter zur zivilgesellschaftlichen Partizipation rundet den Abschnitt zur interkulturellen Bildung ab.

Der Abschnitt zum Themenfeld *Prävention und Gesundheitsförderung* beginnt mit einem Beitrag von Daniel Preuß, Wolfgang Knörzer und Erhard Siegel, in dem die praktische Anwendung eines wissenschaftlich fundierten Mentaltrainings im Bereich der Diabetologie illustriert wird. Christian Ebner, Sophie Kindt und Katajun Lindenberg haben sich dem Transfer von Konzepten zur Prävention von Internetsucht angenommen und erläutern das Erfolgsmodell in ihrem Artikel. Chiara Dold und Jens Bucksch greifen das für viele Arbeitnehmer:innen wichtige Thema des gesundheitsförderlichen Verhaltens am Arbeitsplatz auf und berichten über ihre Maßnahmen zur Sitzzeitreduktion in regionalen kooperativen Kontexten.

Das Thema *Bildung für nachhaltige Entwicklung* ist in den letzten Jahren stark in den gesellschaftlichen Fokus gerückt. Um die unterschiedlichen Aktivitäten der Hochschule in diesem Bereich zu bündeln, hat die PH HD ein BNE-Zentrum gegründet. Über die Aktivitäten des BNE-Zentrums schreiben Nina Bottenberg und Alexander Siegmund in ihrem Beitrag. Alexander Siegmund und Christina Fiene berichten in ihrem Artikel über die Arbeit mit Auszubildenden in verschiedenen regionalen Unternehmen zum Thema Klimawandel. Einen Einblick in die vielfältigen Kooperationsprojekte im Bereich der Outdoor Education gibt Lissy Jäkel in ihrem Beitrag.

MINT-Bildung (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) spielt im außerschulischen Lernangebot der MRN eine wichtige Rolle. Die strategische Vernetzung und die Förderung der Zusammenarbeit regionaler MINT-Bildungsanbieter:innen werden im Beitrag von Laura Arndt und Christian Spanagel beschrieben. Jan Ebel, Alexandra Svedkij, Markus Rehm und Markus Vogel erläutern schließlich, wie in diesem Netzwerk ein MINT-Leitfaden entwickelt wurde, der die regionalen Angebote curricular einordnet.

Unser Anliegen ist es, dass die Beispiele und Best Practices, die im Projekt entstanden und in diesem Buch dargestellt sind, Wissenschaftler:innen der Geistes-, der Gesellschafts- und speziell der Bildungswissenschaften wertvolle Impulse geben, wie sie selbst in ihren Disziplinen Transfer leben können. Darüber hinaus soll das Buch auch Anregungen für Transfermanager:innen zur Umsetzung strategischer, struktureller und operativer Maßnahmen an ihren Hochschulen geben. Über Rückmeldungen zum Buch und über Vernetzungsanfragen freut sich das Transferzentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg:

<https://www.ph-heidelberg.de/transferzentrum>

Heidelberg, im Dezember 2022

Imola Stark, Timo Petersen, Max Wetterauer und Christian Spannagel

I Transfer: Strategien, Strukturen und Methoden

Auf- und Ausbau von Transferstrukturen an einer bildungswissenschaftlichen Hochschule

Julika Ritter, Imola Stark und Christian Spannagel

1. Einleitung

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH HD) ist eine bildungswissenschaftliche Hochschule universitären Profils. Den Kern im Bereich Lehre bilden die lehramtsbezogenen Studiengänge verschiedener Schulformen. Darüber hinaus gibt es weitere nicht-lehramtsbezogene Studiengänge zu Themen wie frühkindliche Bildung, E-Learning und Medienbildung sowie Prävention und Gesundheitsförderung. Als Hochschule universitären Profils hat die PH HD auch das Promotionsrecht. Ihre Wissenschaftler:innen forschen in unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen Bereichen, etwa in der Pädagogik, der Psychologie, den Fachdidaktiken und der Sonderpädagogik.

Die Transferarbeit der PH HD ist somit weniger Technologietransfer, sondern vielmehr Transfer von bildungswissenschaftlichem Wissen und von Bildungsinnovationen. Schon lange pflegt die Hochschule in diesem Kontext enge Partnerschaften mit regionalen Schulen. Kooperationen mit regionalen außerschulischen Partnern hingegen wurden bisher nicht auf einer hochschulstrategischen und systematischen Grundlage geschlossen. Das fünf Jahre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms *Innovative Hochschule* geförderte Projekt TRANSFER TOGETHER an der PH HD mit der Verbundpartnerin Metropolregion Rhein Neckar GmbH (MRN GmbH) diente als Initialzündler für die Etablierung der „Third Mission“ (Henke, Pasternach & Schmid, 2016) an der Hochschule in Zusammenarbeit mit regionalen Partner:innen außerhalb des schulischen Bereichs, also zum Beispiel mit Unternehmen, Kommunen, Vereinen und Stiftungen. In diesem Beitrag wird beschrieben, wie dieser Transferbereich an der Hochschule strategisch und systematisch aufgebaut wurde.

2. Transfer an einer bildungswissenschaftlichen Hochschule

Unsere Gesellschaft steht vor einer Vielzahl von Herausforderungen: Globalisierung, Digitalisierung, Migration, zunehmende Vernetzung, Klimawandel und die Covid-19-Pandemie. Um diese zu bewältigen, bedarf es nicht zuletzt auch bildungswissenschaftlicher Expertise, da die Auseinandersetzung mit

gesellschaftlichen Veränderungen und damit verbundenen Ängsten und Unsicherheiten immer auch eine Frage der Bildung ist: Wie ermöglichen wir Kindern einen selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien? Mit welchen Methoden und Konzepten kann man lernen, die Arbeitswelt an unausweichliche Klimawandelfolgen anzupassen? Wie kann man sich persönlich stärken, um Veränderungen und Ungewissheiten selbstbewusst zu begegnen? Wie erkennt man Diskriminierungstendenzen und welche Ansätze helfen, diese abzubauen oder andere dafür zu sensibilisieren? Um ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Wandel mitzugestalten, begegnet die PH HD diesen und vielen weiteren gesellschaftlich hoch relevanten Fragestellungen aktiv. Denn neben ihrer Kernaufgabe, der Lehrer:innenbildung mit Forschungsschwerpunkten in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und der Sonderpädagogik, bringt sie mit ihrer zukunfts- und praxisorientierten Ausrichtung auch unzählige Ideen, Konzepte und Methoden hervor, die alle Bereiche des lebenslangen Lernens umfassen. Darin liegt eine gesellschaftliche Verantwortung, welche die Hochschule durch die Fokussierung auf Transfer, neben Forschung und Lehre, als dritten zentralen Leistungsbereich wahrnimmt (Ritter, 2021).

Das Transferverständnis an der PH HD ist durch den wechselseitigen Austausch und die Interaktion mit der eigenen Umwelt sowie durch die Öffnung für Fragen und Erwartungen aus der Gesellschaft charakterisiert. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Bidirektionalität von Transfer: In engen Theorie-Praxis-Kooperationen werden Bedarfe aus Praxisfeldern ermittelt, transferierbare Bildungsinnovationen gemeinsam an neue Felder adaptiert, Erfahrungen der Anwendung in neuen Bereichen gesammelt und zur Weiterentwicklung der Innovationen nutzbar gemacht. Wissens- und Erfahrungsaustausch finden sowohl von der Wissenschaft in die Praxis als auch umgekehrt statt. Man könnte auch sagen, dass es der PH HD bei der Transferarbeit um die Ermöglichung klassischer Win-Win-Situationen geht: Forschende können ihre Ergebnisse, Methoden und Konzepte „in einem realen Anwendungskontext erproben und möglicherweise optimieren, neu ausrichten, erweitern und gegebenenfalls sogar an neue Praxisfelder adaptieren – und somit deren gesellschaftliche Relevanz steigern.“ (Ritter, 2021, S. 167)

Doch auch Partner:innen aus der Praxis profitieren durch die enge Zusammenarbeit mit Forscher:innen, indem sie wertvolle Impulse aus der Wissenschaft für ihre Arbeit erhalten. Es findet auf beiden Seiten außerdem ein Perspektivwechsel statt, der zu einer Annäherung von Wissenschaft und Praxis führt. Darüber hinaus unterstützt aktive Transferarbeit die regionale Verankerung der Hochschule und trägt zu einer positiven externen sowie internen Wahrnehmung bei, indem sie für Transparenz, Sichtbarkeit und Nachvollziehbarkeit sorgt. Das führt nicht nur zu einer Wertschätzung auf beiden Seiten einer Kooperationsbeziehung, sondern ist auch ein zentraler Aspekt für die Außenkommunikation und das Marketing der PH HD (Ritter, 2021).

In diesem Sinne wird an der PH HD schon seit vielen Jahren Transferarbeit geleistet – wenn auch weniger unter dem Begriff Transfer und mehr als Praxis- oder Anwendungsbezug. Insbesondere bestehen enge und langjährige Kooperationen mit schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie Forschungseinrichtungen in der Region. Darüber hinaus kommen außerschulischen Lernorten eine besondere Bedeutung zu, wie beispielsweise dem *Ökogarten*¹ der PH HD. Um Transfer jedoch „als strategisches Handlungsfeld und als Aspekt bzw. Werkzeug der eigenen Profilbildung innerhalb der Hochschule“ (Ritter, 2021, S. 166) zu etablieren und um die Transferaktivitäten verstärkt auf Bereiche von Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur auszuweiten, hat sich die PH HD im Rahmen des Projekts TRANSFER TOGETHER zur Aufgabe gemacht, Transfer strukturell an der Hochschule zu verankern. „Ziel ist es, sich des hochschulweiten Transferpotenzials bewusst zu werden und die Mitglieder der Hochschule gezielt für Transfer zu aktivieren, um eine nachhaltige Transferkultur an der Hochschule zu etablieren.“ (Ritter, 2021, S. 166)

3. Strukturelle Verankerung von Transfer

Die strukturelle Verankerung des Transferbereichs kann über zwei wesentliche Maßnahmen erfolgen: die Verabschiedung einer Transferstrategie und die Gründung einer zentralen Einrichtung, welche die Hochschule bei der Umsetzung der in der Strategie formulierten Ziele und Maßnahmen unterstützt. Beides wurde an der PH HD umgesetzt: Im Jahr 2017 wurde eine Transferstrategie erstellt und verabschiedet, und im Jahr 2018 wurde das Transferzentrum als zentrale Einrichtung gegründet.

3.1 Verabschiedung der Transferstrategie

Wenn der Transferbereich an einer Hochschule neu aufgebaut wird, dann sollten zunächst Ziele formuliert werden, die mit dem Aufbau verfolgt werden sollen. Solche Ziele sind Gegenstand einer Transferstrategie, in der zugleich auch schon erste Maßnahmen, die der Erreichung der Ziele dienen sollen, formuliert werden können.

Der Formulierung der Ziele geht die Ermittlung von Bedarfen voraus. Diese können in der Regel nicht *top down* formuliert werden, sondern müssen partizipativ unter Beteiligung zahlreicher Stakeholder ermittelt werden. An der PH HD wurde dieser Prozess durch eine externe Beratungsfirma begleitet. An der

1 Die Arbeit des Ökogarten-Teams der PH HD wird im Artikel von Jäkel im vorliegenden Band ausführlich erläutert.

Formulierung der Bedarfe und der darauf folgenden Ziele und Maßnahmen wurden Personen aus allen relevanten Bereichen der Hochschule beteiligt: Wissenschaftler:innen, Studierende, Mitarbeiter:innen aus zentralen Abteilungen wie zum Beispiel dem Forschungsreferat und der Presseabteilung, Mitarbeiter:innen aus der Verwaltung und Mitglieder des Rektorats. Transfer betrifft aber nicht nur Hochschulmitglieder, sondern gleichermaßen (potenzielle) Kooperationspartner:innen. Daher nahmen auch Akteur:innen der MRN GmbH teil, welche die regionalen Netzwerke vertraten und Bedarfe aus der Region in den Prozess einpeisten. In dem moderierten Prozess wurde die Transferstrategie erstellt und schließlich vom Senat der Hochschule verabschiedet.

Damit eine Strategie kein *Papiertiger* bleibt, sondern gelebt wird, muss sie nach der Verabschiedung auch stetig in die Hochschule kommuniziert werden, beispielsweise indem in Mitteilungen und in Dokumenten an passenden Stellen Bezüge zur Strategie hergestellt werden.

Im Falle der PH HD gliedert sich die Transferstrategie folgendermaßen: Im Bereich *Innovation und Gründungskultur* werden Strukturen für die Förderung von Gründungsinitiativen geschaffen, die bislang an der bildungswissenschaftlichen Hochschule nur marginal existierten. Im Bereich *Netzwerk & Interaktion* wird das Netzwerkmanagement mit externen Partner:innen realisiert und strukturell verankert. Der Bereich *Offene Hochschule* schließlich dient der Verbesserung der Kommunikation nach innen und außen. Diese drei Bereiche sind natürlich sehr spezifisch für die PH HD und ergaben sich direkt aus einer vorgelagerten Bedarfsanalyse. An anderen Hochschulen wird aufgrund der jeweils spezifischen Situation eine Transferstrategie entsprechend andere Bereiche enthalten.

3.2 Gründung des Transferzentrums

Die drei Fokusbereiche der Transferstrategie der PH HD schlugen sich auch in der Konzeption einer zentralen Einrichtung der Hochschule für Transfer, dem *Transferzentrum*, nieder. Gemäß seiner Geschäftsordnung „unterstützt [das Transferzentrum] die Hochschule bei der Umsetzung ihrer Transferstrategie. Im Transferzentrum werden Aktivitäten und Vorhaben, die dem Bereich der ‚Third Mission‘ zugeordnet werden, gebündelt und unterstützt. Dabei sieht sich das Transferzentrum als Dienstleister für Mitglieder der Hochschule und für ihre (potenziellen) Partner, insbesondere für Partner in der Metropolregion Rhein-Neckar.“ (PH HD, 2018, S. 1). Diese Dienstleistungen für die Hochschule umfassen:

- ein gezieltes Kooperationsmanagement, das bestehende Kooperationsbeziehungen bündelt, systematisiert und sichtbar macht und die Netzwerkarbeit der Hochschule professionalisiert,

- ein Gründungs- und Innovationsmanagement, das Gründungs-Know-how in der Hochschule aufbaut und Gründungsvorhaben ganzheitlich betreut und unterstützt. Wichtig ist hierbei, dass es sich an einer bildungswissenschaftlichen Hochschule dabei weniger um Aspekte der Produktentwicklung oder Patentanmeldung handelt, sondern vielmehr um die Verstetigung sozialer Innovationen oder beispielsweise um die Gründung eines Vereins,
- eine zentrale Anlaufstelle für die Themen Wissenschaftskommunikation, Open Science und Social Media.

Beratungsleistungen, Workshops, Weiterbildungen sowie innovative Veranstaltungen und Dialogformate wie beispielsweise Hackathons und Barcamps sind für das Transferzentrum Mittel der Wahl, um die Ziele der jeweiligen Transferbereiche umzusetzen.

Das Transferzentrum ist auch ein physischer Ort, in dem sich nicht nur die Büros der Mitarbeiter:innen, sondern auch zwei helle und großzügige Besprechungs- bzw. Workshop-Räume befinden, die sowohl von den Mitgliedern der Hochschule als auch von ihren Kooperationspartner:innen für Transferaktivitäten genutzt werden können. Insbesondere der flexibel ausgestattete sogenannte *Design-Thinking-Raum* lädt zum kreativen Zusammenarbeiten, zum Austausch und zum Transfer ein.

Neben der Verwertung sozialer, kultureller und bildungsbezogener Innovationen für die gemeinsame Lösung aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen ist es das Ziel der Geschäftsführung des Transferzentrums „die Arbeit und die Expertise der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sichtbar zu machen und all ihre Mitglieder dabei zu unterstützen, sich hinsichtlich sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen an die Wissenschaft weiterzuentwickeln.“ (PH HD, 2022)

4. Einzelmaßnahmen zur Verankerung von Transfer

Neben den großen strukturellen Maßnahmen wie der Formulierung der Transferstrategie und der Gründung einer zentralen Einrichtung gibt es zahlreiche Einzelmaßnahmen, durch die Transfer stärker in der Hochschule verankert werden kann:

- *Verankerung im Rektorat:* Wenn das Ressort Transfer explizit von einem:einer Prorektor:in bzw. Vizepräsident:in verantwortet wird, dann trägt dies maßgeblich zur Wahrnehmung und Bedeutung des Transferbereichs bei. An der PH HD wurde beispielsweise das Prorektorat für Forschung, Medien und IT umbenannt in das Prorektorat für Forschung, Transfer und Digitalisierung. Im Jahr 2022 wurde das Ressort Transfer sogar direkt der Rektorin zugeordnet.

- *Verankerung im Struktur- und Entwicklungsplan:* Dieses für die Hochschulentwicklung zentrale Dokument sollte ein Kapitel oder Abschnitte zum Themenbereich Transfer enthalten. Eine Aufnahme von Transfer in das Dokument verpflichtet die Hochschule (neben der Transferstrategie) zur Umsetzung von Transfermaßnahmen.
- *Überarbeitung von Dokumenten und Webseiten:* In Dokumenten wie Satzungen, Richtlinien, und Handreichungen werden die Bereiche Forschung und Lehre selbstverständlich nebeneinander und gleichberechtigt erwähnt. Bei all diesen Dokumenten kann Transfer als dritter Bereich ebenso aufgenommen und gleichermaßen ausgeführt werden. An der PH HD wurde beispielsweise in die Handreichung für neue Mitarbeiter:innen („Welcome Package“) ein Abschnitt *Transferzentrum* aufgenommen.
- *Spezifische Satzungen und Richtlinien:* Beim Aufbau von Transferbereichen an einer Hochschule wird es notwendigerweise dazu kommen, dass spezifische Regelungen für diese Bereiche formuliert und verabschiedet werden müssen. So wurde an der PH HD beispielsweise eine Social-Media-Richtlinie geschaffen, die den Umgang mit sozialen Medien im Kontext von Open Science regelt, und es wurde eine Nutzungs- und Verwertungsrichtlinie erstellt, in der Verfahren im Bereich Erfindungen und Gründungen festgelegt werden.
- *Berufungsverfahren:* Die Verankerung von Transfer an einer Hochschule gelingt nur, wenn sich auch die Professor:innen Transfer verpflichtet fühlen. Dies kann erreicht werden, indem Transferarbeit in Funktionsbeschreibungen und Stellenausschreibungen aufgenommen wird und auch in den Berufungsgesprächen eine Rolle spielt. Entsprechend können die Berufsrichtlinien der Hochschule überarbeitet werden.
- *Leistungsbezüge:* Eine weitere Maßnahme, Professor:innen zur Durchführung von Transferaktivitäten zu motivieren, kann die Aufnahme von Transfer als Kriterienbereich bei der Vergabe von Leistungsbezügen sein.
- *Anreize für Transfer:* Neben den eben beschriebenen Anreizen für Professuren können weitere Anreize für alle Hochschulmitglieder geschaffen werden. Hierzu zählt beispielsweise die Einrichtung eines Transferpreises oder die Möglichkeit, Mittel für Transferprojekte zu beantragen. Ein Beispiel für letzteres ist der *Transfer-Zünder*, eine Ausschreibung an der PH HD für innovative Transferaktivitäten.

5. Transfer als Experimentierraum

Die Art und Weise, wie die Projektziele von TRANSFER TOGETHER erreicht werden konnten, war im Projektplan nicht festgelegt. Daraus ergaben sich die Fragen: Wie lebt man Transfer? Wie funktioniert die Arbeitsweise im Transfer und wie kann ein Transferverständnis an der PH HD entwickelt werden? Die

Ausgestaltung ihrer Arbeitsbereiche war für die einzelnen Mitarbeiter:innen im Projekt höchst individuell und im eigentlichen Sinn ein Experiment.

Ein Raum für Experimente bot beispielsweise die Durchführung des Barcamps *Barcamp³ – Gesundheit 4.0*, das im Rahmen des Projekts vom fachspezifischen Teilvorhaben Prävention & Gesundheitsförderung durchgeführt wurde. Bei Barcamps sind die Themen und der Ablauf nicht festgelegt. Die sich Beteiligenden (auch *Teilgeber:innen* genannt) gestalten das Tagesprogramm, indem sie eigene Sessions einreichen. Bei der Gestaltung der Sessions sind wiederum unterschiedlichste Formate möglich: offene Gesprächsrunden, Fishbowls, Pitches und Präsentationen oder Workshops. In einem Barcamp wird geduzt, es gibt keine Hierarchien und Gespräche finden, wenn möglich, immer auf Augenhöhe statt. Bei dem *Barcamp³ – Gesundheit 4.0* haben drei inhaltliche Teilprojekte² gemeinsam mit ihren Netzwerkpartner:innen den Teilnehmenden ganztätig einen offenen Raum geboten, sich im Rahmen von Gesundheit im digitalen Zeitalter auf Augenhöhe auszutauschen und neue Anregungen zur Verbesserung bestehender Projekte zu gewinnen. Nicht nur die inhaltliche Ebene war bei dieser Veranstaltung bedeutsam, der Fokus lag gleichermaßen auf der Erprobung des Formates an sich, um Chancen und Risiken auszuloten, sowie das Sammeln von Erkenntnissen für die weiteren im Meilensteinplan des Projekts festgelegten Barcamps. Die Begeisterung der Teilnehmenden und der Erfolg des *Barcamp³* führten dazu, dass man gemeinsam mit Bildungskultur Rhein-Neckar e. V. das Barcamp Rhein-Neckar, das größte Barcamp der Region, veranstaltet hatte. Das Barcamp-Format erwies sich auch im Hinblick auf die Struktur von TRANSFER TOGETHER als passend, so dass es auch projektintern angewendet wurde: Regelmäßige Projekttreffen wurden nicht mehr als Jour Fixes veranstaltet, sondern als TT-Camp. Projektmitarbeiter:innen konnten Sessions auf die Tagesordnung setzen und selbst entscheiden, an welchen Sessions sie teilnahmen. So fanden beispielsweise kleine Usability-Workshops für mediale Produkte aus den Teilprojekten oder kurze Weiterbildungen zu verschiedenen Open-Science-Themen und zur Wissenschaftskommunikation statt.

Einen weiteren Raum für Experimente bietet das Transferzentrums als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der PH HD. Wie eingangs erwähnt, konzentriert und unterstützt das Transferzentrum die Transferaktivitäten der Hochschule, zeitgleich fungiert das es als Schnittstelle zwischen der Hochschule und regionalen Akteur:innen bzw. potenziellen Partner:innen und unterstützt gezielt Kooperationen. Dabei wurden verschiedene Unterstützungsangebote entwickelt, um einen bidirektionalen Austausch des Wissenstransfers zu proben. Hierzu zählten

2 Dies sind die Teilprojekte *Heidelberger Kompetenztraining (HKT)*, *Leicht Bewegt* und *Internetsuchtprävention* des fachspezifischen Teilvorhabens *Prävention & Gesundheitsförderung* von TRANSFER TOGETHER; siehe dazu auch die Beiträge von Preuss, Knörzer und Siegel, von Dold und Bucksch sowie von Ebner, Kindt und Lindenberg in diesem Band.

Weiterbildungsangebote wie Design-Thinking-Workshops, Gründungsveranstaltungen für Austauschgespräche mit Gründer:innen und Startups aus der Region und partizipative Workshops in Zusammenarbeit mit Kooperationspartner:innen. Die Bereitstellung dieser Räume für Austausch und Kooperation bot zahlreiche Gelegenheiten, mit neuen bzw. alternativen Formaten zu experimentieren, wie etwa mit den Formaten *Science Slam*, *Fuck Up Night* und *Speed-Dating*.

Ein Science Slam bot vier jungen Wissenschaftler:innen eine Bühne, um das Publikum an ihrer Forschung teilhaben zu lassen. Im Science Slam hatten die Vortragenden je in etwa zehn Minuten Zeit, um anschaulich, interaktiv, mitreißend und teilweise auch auf humorvolle Art das Publikum für ihre Themen zu begeistern.³ Dabei wurde auch die Möglichkeit erprobt, eine Hochschulveranstaltung in externen Räumlichkeiten durchzuführen, um das Angebot möglichst niederschwellig und für eine breite Öffentlichkeit auszurichten. Mehr als hundert Besucher:innen sowohl aus der Öffentlichkeit als auch aus dem Hochschulbereich haben den Science Slam besucht, so dass dieses Format als ein Erfolg verbucht werden kann. Eine im Rahmen des Projekts veranstaltete *Fuck Up Night* hingegen wurde in den Räumen des Transferzentrums der PH HD veranstaltet. Hierbei handelt es sich um ein Format, welches ursprünglich aus der Gründungsszene stammt und den Vortragenden die Möglichkeit bietet, offen und mitunter selbstironisch von der eigenen Geschichte des Scheiterns zu sprechen. Bei der Veranstaltung sprachen ein Gründer aus der Region und drei Wissenschaftler:innen vor ca. 50 Besucher:innen über ihre größten Misserfolge und ihr größtes Scheitern in ihrer beruflichen Laufbahn. Gleichzeitig zeigten sie aber auch ihre Strategien auf, wie man Niederlagen konstruktiv begegnet. Die provokative Namensgebung wurde zwar von wenigen Hochschulmitgliedern kritisiert, dennoch kann die *Fuck Up Night* aufgrund vieler Besucher:innen und der positiven Resonanz aus dem Publikum insgesamt als Erfolg verbucht werden.

Mit dem Ziel des besseren Kennenlernens der Netzwerkpartner:innen untereinander, eines intensiven Austauschs und der gegenseitigen Information über bestehende MINT-Bildungsangebote in der Region, wurde das sogenannte MINT-Science-Speed-Dating veranstaltet. Es handelt sich um ein innovatives Veranstaltungsformat, bei dem sich innerhalb einer festgelegten Zeit je zwei Personen gegenseitig Fragen stellen. Bei einem rotierenden Ablauf mit *Platzwechsel* erhielten alle Teilnehmenden die Möglichkeit, miteinander *face-to-face* in Kontakt zu kommen. Dieses Format der Kommunikation bietet Möglichkeiten, das Netzwerken sowohl auf persönlicher als auch auf inhaltlicher Ebene voranzubringen.

Als ungewöhnlich, aber äußerst erfolgreich stellte sich das Format *Netzwerk-treffen ohne Netzwerktreffen* heraus. Hierbei war die Idee, Workshops in den Bereichen Social Media, Networking oder Ausgründung zu konzipieren, an denen

3 <https://www.wissenschaftskommunikation.de/format/science-slam/> (letzter Abruf am 17. November 2022)

sowohl Hochschulmitgliedern als auch Netzwerkpartner:innen partizipieren können, um einerseits Kenntnisse zu erweitern als auch sich miteinander zu vernetzen.⁴ Das Format fand großen Anklang bei den Teilnehmenden.

Einen formellen Anreiz für Transferaktivitäten an der PH HD bot der Transfer-Zünder des Transferzentrums. Allen Hochschulmitgliedern inklusive Studierenden wurde ermöglicht, sich mit einem geplanten oder bereits laufenden Vorhaben mit klarem Transferbezug für den Transfer-Zünder zu bewerben. Dieser bestand aus einer im Vorfeld festgelegten Anschubfinanzierung, aus intensiven Unterstützungs- und Beratungsangeboten in den Bereichen Vernetzung, Gründung, Wissenschaftskommunikation und Open Science und in der Sichtbarkeit auf den Kommunikationsplattformen des Transferzentrums der PH HD (Webseite, Blog, Podcast, Social Media). Dem Transfer-Zünder war mit dem Ziel, möglichst viele Hochschulmitglieder für die Ausschreibung zu gewinnen, bewusst keine spezifische Transferdefinition zugrunde gelegt worden. Der Prozess des Bewerbungsverfahrens wurde niedrigschwellig angesetzt und Beratungsgespräche im Vorfeld der Antragsstellung angeboten. Im Jahr 2021 waren Anträge ausschließlich von Studierenden der PH HD gestellt worden, die sich vor allem mit Gründungen beschäftigten. Im Jahr 2022 waren es hingegen Professor:innen, die sich für den Transfer-Zünder beworben hatten. Letztendlich war die Nachfrage nach dieser Form eines formellen Anreizes seitens der Hochschulmitglieder gering. Einer der möglichen Hauptgründe könnte der Zeitpunkt der Bekanntmachung des Transfer-Zünders in der vorlesungsfreien Zeit sein, wodurch nicht ausreichend viele Hochschulmitglieder erreicht worden waren und die Zeit zwischen Antragstellung und Mittelausgabe aufgrund des Haushaltsjahres insgesamt nur wenige Monate betrug. Zeit ist bei einem Anreizsystem ein nicht zu unterschätzender Faktor, falls Termine und Fristen ein Anreizsystem einschränken.

Die Planung der Abschlusskonferenz des Projektes TRANSFER TOGETHER bot Raum für ein erweitertes Experiment innerhalb des Projektteams. Anvisiert war, mit der Abschlusskonferenz in einer unterhaltsamen und abwechslungsreichen Veranstaltung den innovativen und kreativen Charakter des Projekts zu unterstreichen und dabei gleichzeitig allen Teilprojekten die Möglichkeit zu bieten, ihre jeweiligen Ergebnisse einem breiten Publikum vorzustellen. Darüber hinaus sollte die Abschlussveranstaltung die aufgebaute Transferkultur hervorheben, einen Wegweiser für zukünftige Transferarbeit darstellen und Möglichkeiten bieten, mit Interessenten neue Kooperationen zu organisieren, um über den Förderungszeitraum nachhaltig Transfer wirksam werden zu lassen. In projektinternen Barcamps wurden über einen längeren Zeitraum Varianten der Formate, des Ablaufs und der Detailplanung erarbeitet, vorgestellt, diskutiert und mehrheitlich abgestimmt sowie im weiteren Prozess transparent kommuniziert, um allen Anforderungen an die Abschlusskonferenz gerecht zu werden. Als Ergebnis

4 Siehe dazu auch den Beitrag von Lehmann, Petersen und Seidenglanz in diesem Band.

wurde eine Kombination aus den Formaten *Projekt-Slam* und *Showrooms* gewählt, die mit musikalischer Begleitung und Moderation für eine lockere und dennoch feierliche Stimmung sorgten.

6. Fazit

Die Förderung des Projekts TRANSFER TOGETHER im Rahmen der *Innovativen Hochschule* bot der PH HD die Möglichkeit, Transfer strategisch und strukturell zu verankern. Darüber hinaus wurden Experimentierräume geschaffen, um an der Hochschule bislang unbekannte Formate zu erproben und weiterzuentwickeln. Wie bei jedem Projekt stellt sich mit dem Projektende die Frage der Nachhaltigkeit und der Verstetigung. Vor dem Hintergrund, dass der Aufbau des Transferbereichs an der Hochschule sehr erfolgreich war, hat sich das Rektorat entschieden, das Transferzentrum mit seinen Beratungsangeboten zu verstetigen. Darüber hinaus wurde im Jahr 2021 eine neue Transferstrategie erstellt und verabschiedet, in denen die Erfahrungen des Projekts aufgearbeitet und in neue strategische Ziele überführt wurden (PH HD, 2021).

Literatur

- Henke, J., Pasternach, P. & Schmid, S. (2016). Third Mission von Hochschulen: Eine Definition. *Das Hochschulwesen*, 64(1+2), 16–22.
- Ritter, J. (2021). Vom Sichtbarwerden und der Mitgestaltung gesellschaftlichen Wandels. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen* (S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- PH HD – Pädagogische Hochschule Heidelberg. (2018). *Geschäftsordnung des Transferzentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/hochschule/verwaltung/AmtlicheBekanntmachungen/2018/TZ_Geschaeftsordnung.pdf. (letzter Abruf am 11. Oktober 2022).
- PH HD – Pädagogische Hochschule Heidelberg (2021). *Transferstrategie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-zentrale-einrichtungen/Transferzentrum/Transferstrategie/PHHD_Transferstrategie_2021.pdf (letzter Abruf am 17. November 2021).
- PH HD – Pädagogische Hochschule Heidelberg (2022). *Transferzentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. <https://www.ph-heidelberg.de/transferzentrum/herzlich-willkommen/>. (letzter Abruf am 11. Oktober 2022).

Strategien – Netzwerke – Formate: Regionale Kooperationen im Bildungsbereich aktivieren und nachhaltig stärken

Nina Lehmann, Timo Petersen und Melanie Seidenglanz¹

1. Strategie

1.1 Warum arbeiten die Pädagogische Hochschule Heidelberg und die Metropolregion Rhein-Neckar GmbH zusammen?

Als bildungswissenschaftliche Hochschule universitären Profils befindet sich die Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH HD) im Bildungssektor der Metropolregion Rhein-Neckar (MRN) in einer herausgehobenen Position. Sie zählt zu den forschungsstärksten Pädagogischen Hochschulen des Landes. Eine Vielfalt an Forschungsansätzen bietet multiperspektivische Zugänge zu bildungswissenschaftlichen Fragestellungen, die häufig einen starken Anwendungsbezug aufweisen.

An der PH HD studieren Bildungsexpert:innen von morgen. Durch den engen Bezug zur Praxis und mittels forschungsbasierter Lehre werden sie auf ihre gesellschaftliche Aufgabe vorbereitet.² Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Studienangebote, die den außerschulischen Bildungsbereich adressieren, ist als Reaktion auf gesellschaftliche Bedingungen zu verstehen, durch die Bildung nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet werden kann: Unterschiedliche soziale Kontexte und Lebensphasen der Adressaten bringen jeweils eigene Bildungsherausforderungen mit sich.

Die PH HD bildet nicht nur Bildungsexpert:innen aus, auch praktizierende Lehrer:innen, Pädagog:innen, Erzieher:innen und weitere Akteur:innen aus dem Bereich der außerschulischen Bildung profitieren von den umfassenden (Weiter-) Bildungsangeboten der Hochschule. Als zentrale Weiterbildungseinrichtung der PH HD verknüpft die Professional School der PH HD bildungswissenschaftliche

1 Herzlicher Dank an die Hilfskräfte Richard Braun, Jasmin Brodbeck, Natalie Czaban, Fatos Gencer, Loreen Klein, Adrian Lakomy, Judith Pendzialek, Alessia-Valeska Schieron, Hannah Lene Schreiber und Tilmann Woller, die das zentrale Teilprojekt *Netzwerk & Interaktion* von TRANSFER TOGETHER unterstützt haben.

2 Historisch bedingt nimmt Lehrer:innenbildung im Studienangebot der PH HD einen zentralen Stellenwert ein, jedoch bietet die Hochschule auch eine Reihe von nicht-lehrramtsbezogenen Studiengängen an, wie u. a. M. A. Bildungswissenschaften, M. A. E-Learning und Medienbildung oder M. A. Kommunale Gesundheitsförderung.

Forschungsergebnisse mit praktischen Anwendungsmöglichkeiten und unterstützt Menschen in ihrer beruflichen Professionalisierung.

In der Ausführung der Third Mission der Hochschule sind interne wissenschaftliche Einrichtungen bedeutsam, deren individuelle Arbeitsschwerpunkte eine hohe gesellschaftliche Relevanz aufweisen. Diese Einrichtungen arbeiten interdisziplinär und agieren transferorientiert. Zu nennen sind u. a. das Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung, das Heidelberger Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE-Zentrum)³ sowie das Heidelberger Zentrum für Prävention und Gesundheitsförderung. Um den Transfer von Bildungsinnovationen strukturell zu fördern, wurde 2018 im Rahmen des Projekts TRANSFER TOGETHER (TT) das Transferzentrum der PH HD gegründet, das den wechselseitigen Austausch von Wissen und Ideen zwischen Hochschulmitgliedern und Stakeholdern der Region fokussiert.⁴ Das Transferzentrum versteht sich als Service-Einrichtung und unterstützt Hochschulmitglieder darin, gemeinsam mit Partner:innen aus Zivilgesellschaft und Wirtschaft soziale Herausforderungen zu bearbeiten. Zu den wichtigsten Aufgaben der Einrichtung gehört, die bildungswissenschaftliche Expertise der Mitglieder der PH HD sowie ihr Wirken in der Gesellschaft sichtbar und nutzbar zu machen. Zudem unterstützt das Transferzentrum Forschende und Lehrende dabei, sich hinsichtlich verändernder gesellschaftlicher Anforderungen an die Wissenschaft und die moderne Arbeitswelt weiterzuentwickeln.

Die Metropolregion Rhein-Neckar GmbH (MRN GmbH) ist eine 2006 gegründete Non-Profit-Organisation mit Sitz in Mannheim. Als Regionalentwicklungsgesellschaft unterstützt sie regionale Netzwerke und Initiativen und bietet eine Plattform, auf der Akteur:innen gemeinsame Vorhaben voranbringen und ihre Kräfte bündeln können. Die MRN GmbH gibt Impulse und entwickelt in ihren diversen Arbeitsbereichen regionale Strategien im Dialog mit den relevanten Gremien und Netzwerken und setzt auch operative Projekte um. Der Bereich Bildung, Arbeitsmarkt und Gesundheit hat in den drei Handlungsfeldern Strategiepapiere verabschiedet, die den Rahmen für die zahlreichen Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Gesundheitsprojekte und auch -netzwerke bilden. So wurde etwa 2019 unter Mitwirkung der PH HD die *Bildungsstrategie der Metropolregion Rhein-Neckar* erarbeitet. Sämtliche Aktivitäten der MRN GmbH werden im engen Austausch mit Stakeholdern aus Wirtschaft, Verwaltung, Zivilgesellschaft und Politik entwickelt sowie umgesetzt.

In der MRN gibt es 22 Hochschulen und eine hohe Anzahl von hochrangigen Forschungseinrichtungen. Aufgrund des beschriebenen Profils der PH HD sowie

3 Über die Transferaktivitäten des BNE-Zentrums berichten Bottenberg und Siegmund ausführlich in ihrem Artikel im vorliegenden Band.

4 Die Bedeutung des Transferzentrums der PH HD als Serviceeinrichtung für Hochschulmitglieder sowie als Raum für das Experimentieren mit neuen Methoden der Zusammenarbeit wird auch im Artikel von Ritter et al. im vorliegenden Band beschrieben.

der Tatsache, dass sie die einzige Pädagogische Hochschule in der MRN ist, ist sie für die MRN GmbH eine *natürliche Partnerin* zur Umsetzung ihres Regionalentwicklungsauftrags im Handlungsfeld Bildung. Wissenstransfer und die Anwendung von Bildungsinnovationen der PH HD in unterschiedlichen Kontexten stärken den Bildungsstandort MRN und generieren einen direkten gesellschaftlichen Mehrwert. Die PH HD wiederum profitiert vom umfassenden Netzwerk der MRN GmbH und wird von ihr auf vielfältige Weise in ihrer Third Mission unterstützt. Durch die im Folgenden beschriebene strategische Zusammenarbeit beider Institutionen entstehen Synergieeffekte, die ihr Wirken in die Region hinein duplizieren, die Bedeutung des Handlungsfeldes Bildung weiter in den Fokus rücken und die Transferkultur der Region positiv beeinflussen – eine klassische Win-Win-Situation.

1.2 Grundlagen der strategischen Zusammenarbeit

Als Grundlage ihrer Zusammenarbeit haben die Institutionen im Rahmen von Strategieprozessen, an denen zahlreiche Stakeholder beteiligt waren, eine Transferstrategie (PH HD)⁵ sowie eine Bildungsstrategie (MRN GmbH)⁶ erarbeitet. Darüber hinaus ist in der direkten Zusammenarbeit von PH HD und MRN GmbH – neben operativen Kooperationsformen wie der gemeinsamen Ausrichtung von Transfer- und Netzwerkformaten – die bidirektionale strategische Dimension bedeutsam. Daher arbeiten sie in verschiedenen Gremien beider Institutionen zusammen.

1.3 Transferstrategie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Im Jahr 2017 hat die PH HD erstmals eine Transferstrategie verabschiedet, mit der sie ihre gesellschaftliche Verantwortung klar kommuniziert. Transfer in unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen gehört ganz selbstverständlich zum Alltag fast aller Mitglieder der PH HD. Diese Erkenntnisse galt es 2021 in einer neuen Transferstrategie zu manifestieren. Die MRN GmbH war bereits an der Erarbeitung der ursprünglichen Transferstrategie von 2017 beteiligt. Gemeinsam wurden die Transferdimensionen *Netzwerk & Interaktion*, *Innovation & Gründungskultur* und *Offene Hochschule* definiert, die letztlich im Rahmen von TT

5 Die Transferstrategie der PH HD: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-zentrale-einrichtungen/Transferzentrum/Transferstrategie/PHHD_Transferstrategie_2021.pdf (letzter Abruf am 20. November 2022)

6 Die Bildungsstrategie der MRN GmbH: https://www.m-r-n.com/publikationen/Bildungsstrategie_MRN_E-Paper.pdf (letzter Abruf am 20. November 2022)

jeweils in einem zentralen Teilprojekt gemeinsam bearbeitet werden.⁷ Die MRN GmbH ist darüber hinaus an der Umsetzung des zentralen Teilprojekts *Netzwerk & Interaktion* direkt und an anderen zentralen und fachlichen Teilprojekten unmittelbar beteiligt. Das Teilprojekt dient somit als Schnittstelle zwischen den beiden Institutionen und als Plattform der Vermittlung potenzieller Kooperationspartner:innen in beide Richtungen.

Im Jahr 2021 war die MRN GmbH bei der Überarbeitung des Strategiepapiers erneut eng eingebunden. Eine theoretische Grundlage des Papiers bildet das 2021 veröffentlichte Transferbarometer des Stifterverbands (2021). Der Überarbeitungsprozess erfolgte unter der Federführung des Transferzentrums und mit möglichst großer Beteiligung der Hochschulmitglieder. In Workshops, Fokusgruppengesprächen und offenen Werkschauterminen brachten diese ihr fachbezogenes und operatives Transferverständnis ein. Vertreter:innen der MRN GmbH bereicherten den Prozess durch ihre Erfahrung in der Durchführung von regionalen Innovationsprojekten sowie ihre Expertise in der Netzwerkarbeit im Bildungssektor und der Regionalentwicklung. Eine SWOT⁸-Analyse, bei der auch externe Kooperationspartner:innen einbezogen wurden, ergänzte die unterschiedlichen Perspektiven auf Transfer an der PH HD. Die aktuelle Transferstrategie orientiert sich durch die gezielte Synthese der Innen- und Außenperspektive stärker an den tatsächlichen Bedarfen der Hochschulmitglieder. Zu den Neuerungen gehören unter anderem ein integratives bidirektionales Transferverständnis sowie eine starke Ausrichtung am Profil und Markenkern der Hochschule. Letzteres manifestiert sich u. a. durch eine explizite Aufnahme von Dialogformaten sowie der Transferbereiche Social Entrepreneurship und Service Learning in die Transferstrategie.

1.4 Bildungsstrategie der Metropolregion Rhein-Neckar GmbH

Der schnelle Wandel unserer Gesellschaft erfordert ein stetiges Erwerben von Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen. Bildung ist deshalb heute mehr denn je als lebensbegleitender Entwicklungsprozess zu gestalten, essenziell für jede einzelne Person und für eine zukunftsfähige Region. Daher hat die MRN GmbH die Bildungsstrategie Rhein-Neckar unter umfangreicher Einbindung regionaler Bildungsakteur:innen formuliert und 2019 in Kraft gesetzt. Diese gibt an vielfältigen Schnittstellen einen gemeinsamen Handlungsrahmen vor und fördert eine konstruktive Kollaboration. Bildungsvernetzung wird hierbei länder-, sektoren- und

7 Die strukturelle Verankerung dieser Transferdimensionen durch u. a. die Gründung des Transferzentrums der PH HD sowie die entsprechenden Tätigkeitsprofile der zentralen Teilprojekte von TT behandelt auch der Artikel von Ritter et al. im vorliegenden Band.

8 Stärken (Strengths), Schwächen (Weaknesses), Chancen (Opportunities) und Risiken (Threats)

institutionsübergreifend gedacht. Im Zuge der Strategieentwicklung hat die MRN GmbH eine Strategieguppe mit Vertreter:innen aus Politik, Wirtschaft, Zivilgesellschaft sowie Bildungsakteur:innen ins Leben gerufen. Mitglied dieser Gruppe waren auch Vertreter:innen der PH HD, die in den Erarbeitungsprozess der Strategie miteinbezogen wurden. Da die PH HD zuvor bereits eine eigene Transferstrategie konzipiert hatte, war die bildungswissenschaftliche Perspektive der PH-Mitglieder insbesondere beim strategischen Ansatz *Vernetzung und Transfer* wertvoll. Mit der insgesamt 20 Personen umfassenden Gruppe wurde im Verlauf des Jahres 2018 mittels mehrerer Workshops der gesamte Strategieprozess erarbeitet. Vier strategische Ansätze wurden im Austausch mit über 200 Organisationen und Bildungsinstitutionen der Region entlang der gesamten Bildungskette konstituiert – von frühkindlicher und schulischer Bildung, über Aus- und Weiterbildung bis zum Lernen im Seniorenheim.

1.5 Strategische Implementierung externer Perspektiven

Um die fünfjährige Zusammenarbeit von Hochschule und MRN GmbH im Rahmen von TT und darüber hinaus immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren, wurde bewusst eine weitere externe Perspektive eingebettet. Eine Strategieberatung begleitete das Projekt durchgehend und brachte kontinuierlich Impulse zur digitalen Zusammenarbeit und zur methodischen Kollaboration bzw. Denkanstöße zu neuen Formen von Co-Creation-Prozessen mit Netzwerkpartner:innen ein. Die strategische Zusammenarbeit mit einem externen kommerziellen Sparringspartner ist für eine (Pädagogische) Hochschule sicherlich ungewöhnlich, doch ist zu konstatieren, dass gerade das Know-how zu kollaborativen Methoden im Allgemeinen und zur Kooperation mit Stakeholdern aus der Wirtschaft im Speziellen wertvolle Impulse für das Gesamtprojekt lieferten. Zudem machte es die agile Projektstruktur mit veränderten Teamkonstellationen erforderlich, stets aufs Neue Momente zu schaffen, in denen das Team zusammenkommt und gemeinsam reflektiert. Hierbei erwies sich die kontinuierliche strategische Beratung als ein verbindendes und stabilisierendes Element. Zudem war es eine explizite Zielsetzung des Projektes, kreative und innovative Formate zu erproben sowie zu pilotieren. Diese wurden gemeinsam mit der externen Beratung konzipiert und umgesetzt. Regelmäßige Sparrings und Retrospektiven mit Vertreter:innen der zentralen Teilprojekte von TT ermöglichten gerade im Hinblick auf veränderte Erfordernisse der Pandemie eine adäquate agile Reaktion auf neue gesellschaftliche Herausforderungen sowie neue Formen der digitalen Partizipation.

Als weitere Ebene der Einbettung externer Perspektiven haben sowohl die PH HD als auch die MRN GmbH immer wieder gezielt den Austausch mit anderen Hochschulen der Region gesucht, die ebenfalls im Rahmen der jetzigen sowie

der nächsten Richtlinie *Innovative Hochschule* des BMBF gefördert werden. So konnten die eigenen fachlichen und methodischen Schwerpunkte im Zuge eines informellen Benchmarks rückgekoppelt werden. Zu speziellen Themen, wie neuen Transferformaten (z. B. Hackathon oder Fuck-Up-Night) oder -kanälen (z. B. Blog oder Podcast) wurde ein gewinnbringender Austausch initiiert, der den projektübergeordneten Wissenstransfer systematisch ergänzte.

2. Formate und Strukturen

Neben der beschriebenen strategischen Zusammenarbeit in Form der gemeinsamen Erarbeitung von Strategiepapieren und gegenseitiger Gremienarbeit, kooperieren MRN GmbH und PH HD im Rahmen von TT ebenfalls auf einer operativen Ebene. Hierbei ist ein zentrales Motiv die Vernetzung von individuellen Akteur:innen und Institutionen der Region. Die dafür gewählten Formate werden im Folgenden detaillierter erläutert. Sie wurden entweder unter der Federführung der MRN GmbH oder PH HD durchgeführt und durch die Expertise der jeweils anderen Partnerin ergänzt. Auf Seiten der MRN GmbH handelt es sich vorwiegend um Konferenzen und niedrigschwellige Vernetzungsformate, in denen Stakeholder:innen aus Wirtschaft, Zivilgesellschaft, Verwaltungen sowie Vertreter:innen der Hochschulen zusammenkommen, um sich zu bildungs- und transferbezogenen Themen auszutauschen. Auf Seiten der PH HD ermöglichen sowohl Workshop-Angebote zu transferbezogenen Themen als auch Dialogformate⁹ die Möglichkeit zum (informellen) Austausch von Hochschulmitgliedern und Akteur:innen aus Gesellschaft und Wirtschaft.

2.1 Veranstaltungsreihe *Vorbilder aus der Region*

Die MRN GmbH hat 2019 die Reihe *Vorbilder aus der Region* ins Leben gerufen. Sie bildet die Grundlage für einen erfolgreichen Wissenstransfer in der Region, indem sie eine Plattform des Austauschs sowie des gemeinsamen Entwickelns von Projektideen bildet. Oftmals haben sich aus den Veranstaltungen der Vorbilder-Reihe weitergehende Netzwerkgruppen gebildet, die ebenfalls von der MRN GmbH begleitet und koordiniert werden, z. B. zu den Themen New Work und Führung. Im Rahmen der Reihe fanden alle Teilprojekte von TT eine schnell etablierte Plattform zum Austausch, zur Diskussion und zum Entwickeln von Projektideen, an die mit den Fachergebnissen angedockt werden konnte. Neben dieser Reihe waren intersektorale Austauschformate, wie die Transferkonferenzen

9 Siehe hierzu auch den Artikel von Wetterauer zur Methode Working Out Loud[®] in diesem Band.

(2019, 2021) sowie die daraus entstandenen Transferrunden, effektive Mittel zur Vernetzung von Stakeholdern der Region.

2.2 Transferkonferenz und Austauschrunde Transfer

Um nachhaltige Transferstrukturen zu etablieren sowie eine Kultur des Wissens- und Erfahrungsaustauschs über institutionelle Grenzen hinweg zu fördern, wurde im Rahmen von TT die jährlich stattfindende Transferkonferenz ins Leben gerufen, die federführend von der MRN GmbH organisiert und ausgerichtet wird. Beginnend unter dem Motto *Offene Hochschulen* kamen 2019 in diesem Rahmen 18 der 22 Hochschulen aus der MRN zusammen. Als Impuls und Grundlage für den Austausch zum Thema Wissens- und Technologietransfer dienten Vorträge zu den Projekten TT und WITI¹⁰, die beide im Rahmen der Förderinitiative *Innovative Hochschule* des BMBF gefördert werden. Da von den Teilnehmer:innen der Wunsch nach einem verstärkten Dialog mit Wirtschaftsvertreter:innen geäußert wurde, fokussierte die zweite Transferkonferenz den Austausch zwischen Hochschulen mit Unternehmen der Region. Darüber hinaus initiierte die MRN GmbH die Austauschrunde *Transfer und intersektorale Zusammenarbeit* als Spin-Off-Reihe der Transferkonferenzen: Zweimal jährlich bieten bei der Austauschrunde Impulsgeber:innen wie beispielsweise die Intersectoral School of Governance Baden-Württemberg spannende Impulse als Anregung und Grundlage für einen Erfahrungsaustausch über institutionelle und intersektorale Grenzen hinweg.

Im Zuge der letzten Austauschrunde Transfer standen innovative Transferformate und -medien wie Barcamp, Hackathon und Podcast im Fokus, die durch TT intensiv im hochschulischen Kontext erprobt und an der PH HD erfolgreich etabliert wurden. Unter den Teilnehmer:innen befanden sich hauptsächlich Vertreter:innen von Hochschulen aus der Region, die ab 2023 im Rahmen der Förderinitiative *Innovative Hochschule* gefördert werden. Die Austauschrunde diente somit als Forum des Erfahrungsaustauschs zwischen aktuellen und zukünftigen *Innovativen Hochschulen*. Im Sinne einer nachhaltigen Kultur des Wissenstransfers wurde beschlossen, die Austauschrunde auch nach der Laufzeit von TT fortzusetzen – geleitet durch die MRN GmbH und unter Beteiligung des Transferzentrums der PH HD.

10 Projekt *Wissens- und Ideentransfer für Innovationen in der Verwaltung* der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaft Speyer. <https://www.witi-innovation.de/> (letzter Ab-
ruf am 29. November 2022)

2.3 Bildungsgipfel, Expertenforen und Hackathons

Das Expertenforum ist nach dem Bildungsgipfel das zweitgrößte Vernetzungs- und Arbeitstreffen im Bildungsbereich der Metropolregion Rhein-Neckar. Das Team Bildung der MRN GmbH berichtet hier aus der eigenen Arbeit und bindet die Teilnehmer:innen der Veranstaltung aktiv ein, um Feedback zu bisherigen Aktivitäten zu erhalten und gemeinsam Neues zu entwickeln. Die Veranstaltung lebt vom Austausch, der Interaktion der Akteur:innen und dem Transfer von Best Practice. Das Expertenforum findet im jährlichen Wechsel mit dem educon Bildungsgipfel statt, einem Leitkongress mit nationalem Fokus. Die educon ist als Pendant des Expertenforums die Begegnungsplattform für Macher:innen und Vordenker:innen aus allen Bereichen der Bildung in Deutschland. Partizipativ und kollaborativ werden Impulse für Zukunftsthemen gesetzt und Bildungsinnovationen vorangetrieben. In Workshops, Keynotes, Paneltalks, einem Hackathon und weiteren kreativen Formaten kommen Akteur:innen aus der gesamten Bildungslandschaft zu Wort. Gemeinsam mit Entscheider:innen und führenden Expert:innen auf nationaler und internationaler Ebene werden zukunftsweisende Konzepte und Best Practices diskutiert.

TT nutzte beide Formate zum nachhaltigen Wissenstransfer sowie zur Vernetzung in die Region und darüber hinaus: So war das Projekt 2018 mit mehreren Transfer-Beiträgen auf dem Bildungsgipfel im Mannheimer Rosengarten vertreten und konnte erste Ergebnisse des noch jungen Projekts vor 2.000 Zuschauer:innen vorstellen. 2019 folgten ein Projekt-Pitch und ein Transfer-Workshop im Rahmen des Expertenforums im neu eröffneten Bildungszentrum der Freudenberg SE. Durch Veranstaltungen auf dem Firmengelände konnten gezielt Kontakte zur regionalen Wirtschaft gefestigt werden. 2020 folgte pandemiebedingt ein digitales Expertenforum, bei dem die Erkenntnisse zu den Spezifika von Bildungsinnovationen und Startups mit den rund 100 Teilnehmer:innen diskutiert wurden. Gerade diese Einbindung in regionale Formate, bei denen die unterschiedlichsten Stakeholder:innen aus Wirtschaft, Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft teilnahmen, eröffnete neue Anknüpfungspunkte, Zugänge und Perspektiven.

Eine weitere bedeutsame Veranstaltung war der EduThon¹¹, der erste digitale Hackathon, der durch TT veranstaltet wurde. Im April 2020 nutzten sieben interdisziplinäre Teams ihr Wochenende, um gemeinsam Lösungen für Herausforderungen des Homeschoolings zu finden, die im ersten Lockdown im Rahmen der Covid-19-Pandemie entstanden waren. Das Team hatte im Vorfeld Gespräche

11 Vgl. TRANSFER-TOGETHER-Podcast Folge 18: https://transfertogether.de/wp-content/uploads/2020/04/TT_Folge18_Herausforderungen-im-Homeschooling.mp3 (letzter Abruf am 29. November 2022) sowie TRANSFER-TOGETHER-Podcast Folge 20: https://transfertogether.de/wp-content/uploads/2020/04/TT_Folge20_Eduthon.mp3 (letzter Abruf am 29. November 2022).

mit rund 80 Eltern geführt und hieraus sieben Herausforderungen abgeleitet: Didaktische Unterstützung von Eltern, (Selbst-)Management, Stressresilienz, soziale Ungleichheit, Motivationsförderung, soziale Kontakte trotz Kontaktverbot und Selbstständigkeit.¹² Um jede Challenge bildeten sich eine oder zwei Gruppen von drei bis fünf Mitwirkenden, darunter Akteur:innen aus der Wirtschaft, Eltern, Vertreter:innen von Bildungsinstitutionen und Schüler:innen. Die Ergebnisse reichten von einer digitalen Lernkarte, über einen modularen Wochenplanbaukasten bis hin zu einem Netzwerk von IT-Studierenden zur Unterstützung überforderter Eltern und Lehrkräfte im Lockdown. Die drei Gewinner erhielten eine Anschubfinanzierung und wurden im Nachgang bei der Fortentwicklung ihrer Idee methodisch unterstützt. Im Zuge des EduThons entstanden Konzepte, Projektideen und Netzwerke, die für weitere Vorhaben genutzt werden konnten. So profitierte die MRN GmbH von den Erfahrungen der Teilnehmer:innen im Homeschooling und lies die daraus gewonnen Erkenntnisse in eine *Homeoffice/Homeschooling-Reihe* der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG-BCE) für Mitarbeiter:innen in den Betrieben einfließen. Auch wurden Lösungsansätze im Rahmen eines Bildungsprojektes zur Aufholung von Defiziten in der Pandemie verarbeitet.¹³ Sämtliche Erfahrungen mündeten in weitere Hackathons, die 2021 und 2022 von der MRN GmbH in Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen durchgeführt wurden. In TT wurden mit virtuellen, hybriden und analogen Modi alle drei Typen von Hackathons erprobt. Das niedrigschwellige Format hat den Vorteil, dass hochmotivierte Menschen, die an einem (Bildungs-)Thema arbeiten wollen, zueinanderfinden und gemeinsam etwas Neues kreieren können. Durch die intensive Zusammenarbeit, die oftmals über die Veranstaltung hinaus fortgesetzt wird, entwickelt sich eine authentische Bindung der Teilnehmer:innen untereinander, aber auch zu den Veranstaltenden. Die im Rahmen von Hackathons geschlossenen Kontakte können das Event per se überdauern und sind somit ein Gewinn für nachhaltige Netzwerkarbeit.

2.4 Team-Workshops und Sparrings

Im Zuge von TT wurde in projektinternen Workshops eine Vielzahl von New-Work-Ansätzen getestet. Durch agile Arbeitsmethoden und die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich digitaler Kommunikation wurde potenziellen Problemen entgegengewirkt, die sich aus der Größe und Diversität des Projekt-Teams ergaben. TT umfasste bis zum 30. September 2022 29 Mitarbeiter:innen aus zwei

¹² Vgl. Janssen (2020)

¹³ Vgl. das Projekt *Deine Lernbox* der MRN GmbH; <https://www.m-r-n.com/was-wir-tun/themen-und-projekte/projekte/Lernbox> (letzter Abruf am 20. November 2022). Siehe hierzu auch den Artikel von Seidenglanz (2022).

Institutionen in zwei Städten. Die Team-Mitglieder der PH HD waren zudem aufgrund ihrer jeweiligen fachlichen Einbindung an der Hochschule auf unterschiedliche Standorte in Heidelberg verstreut. Um dezentral und niederschwellig zusammenarbeiten zu können, waren Tools für digitale Zusammenarbeit bereits vor der Covid-19-Pandemie selbstverständliche Grundlagen des projektinternen Austauschs – z. B. Slack mit Chat-, Videocall und Channel-Funktion oder das Projektmanagement-Tool Trello. Letzteres wurde u. a. zur Organisation der teaminternen Barcamps¹⁴ – den sogenannten *TT-Camps* – genutzt, wodurch bewusst mehr Verantwortung zur inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung ins Team gegeben wurde (während in herkömmlichen Jour Fixes oftmals der:die Projektleiter:in im Mittelpunkt steht und das restliche Team passiv bleibt). Ganz nach dem Motto: Das Projekt-Team weiß am besten, was es zu welchem Zeitpunkt benötigt, boten die *TT-Camps* ausgiebig Raum, um Bedarfe und interdisziplinäre Anknüpfungspunkte zu thematisieren.

Ergänzt wurde dies durch flankierende Team-Workshops, die u. a. zur optimierten Nutzung der oben genannten Tools, und damit zu einer besseren projektinternen Kommunikation beitrugen. Darüber hinaus boten sie Raum zum Experimentieren mit modernen Arbeitsmethoden. Projektmitarbeiter:innen wurden dadurch zu Multiplikator:innen, welche New-Work-Ansätze in die Arbeitskultur der beteiligten Institutionen einbrachten und so zu einer Veränderung hin zu Agilität und Kreativität beitrugen. Exemplarisch werden mit Storytelling, Usability Testessen und LEGO® SERIOUS PLAY® drei Methoden näher vorgestellt:

Beim Storytelling werden durch den Einsatz von Geschichten und Narrativen Informationen vermittelt. In TT wurde dies genutzt, um einen *roten Faden* zwischen den einzelnen fachlichen und methodischen Bausteinen und Teilprojekten zu spinnen und somit eine Kohärenz in diesem vielschichtigen Projekt zu erzeugen. Gerade die Kohäsion zwischen den fachlichen und den zentralen Teilprojekten, die ausschließlich an den übergeordneten Strukturen arbeiteten, sowie der Austausch mit den zahlreichen Netzwerkpartner:innen benötigten ein gemeinsames Narrativ. Die Erfolgsstory und Transfergeschichte wurde so systematisch von allen Beteiligten gemeinsam formuliert und durch Blog, Podcast etc. über das Projektende hinaus nachhaltig dokumentiert.

Im Zuge von Usability Testessen wurden im Projekt entwickelte Konzepte und Produkte bzw. deren Demoversionen von externen Nutzer:innen in einem lockeren Rahmen getestet. Beim *Speedtasting* treffen echte Nutzer:innen auf Prototypen, Pizza und Bier. Durch die frühzeitige Integration der *Außenperspektive* konnten bei den getesteten Konzepten, Produkten und Services des Projekts

14 Unter Barcamp ist eine offene Tagung bzw. *Unkonferenz* zu verstehen mit offenen Workshops, bei denen Ablauf und Inhalt von den Teilnehmenden zu Beginn der Veranstaltung gemeinsam gestaltet werden. Das Konzept des Austausch- und Dialogformats Barcamp sowie sein besonderer Stellenwert im Projekt TT werden auch im Artikel von Ritter et al. im vorliegenden Band reflektiert.

Schwachstellen identifiziert werden, woraufhin sie signifikant verbessert wurden. Ganz nach dem Motto *Test often, test early* wurde das Format mehrfach angeboten. Es erlaubte auch die gezielte Einbindung von Netzwerkpartner:innen und produktspezifischen Stakeholdern und diente somit zur effektiven Erweiterung des TT-Netzwerkes.

LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP) ist eine Kreativitätsmethode, die im meist im wirtschaftlichen Kontext angewandt wird, um neue Denkprozesse anhand des haptischen und assoziativen Einsatzes von LEGO®-Steinen auszulösen (z. B. im Teambuilding, in der Entwicklung von Produktinnovationen oder beim Vertrauensaufbau zum Projektstart)¹⁵. Typischerweise besteht ein Workshop aus vier sich wiederholenden Phasen: Aufgabenstellung, Bauen, Präsentieren und Reflexion. Da im TT-Projekt sehr viele Personalwechsel¹⁶ stattgefunden haben, wurde LSP zur Stärkung des Team-Zusammenhalts eingesetzt. So bauten die Teilnehmer:innen ein gemeinsames Modell des Projektes und erzielten auf diese Weise wechselseitiges Verständnis für den individuellen Beitrag jedes Teammitglieds. Ebenso erzeugte man einen Anknüpfungspunkt für die gemeinsame TT-Historie bzw. das projektspezifische Narrativ.

Strategisches Ziel dieser eingesetzten Workshops war es, einen Schritt aus dem eigenen operativen Arbeitsalltag zurückzutreten, die Teammitglieder mit neuen Situationen zu konfrontieren und zur Reflexion des eigenen Handelns zu motivieren. Oftmals wurden Netzwerkpartner:innen gezielt in die Formate eingebunden. Anreize für ihre Teilnahme waren zum einen die innovativen und unterhaltsamen Methoden selbst, zum anderen die Aussicht neue Kontakte für die eigene Arbeit zu gewinnen. Festzuhalten ist, dass das Team durch die Workshops deutlich gestärkt wurde – auf methodischer Ebene, im Hinblick auf die teaminterne interdisziplinäre Zusammenarbeit und bezüglich der Kollaboration mit den zahlreichen Netzwerkpartner:innen.

2.5 Offene Veranstaltungen und Workshops des Transferzentrums

Das Transferzentrum der PH HD hat sich zur Aufgabe gemacht, Hochschulmitglieder dabei zu unterstützen, sich hinsichtlich aktueller gesellschaftlicher Anforderungen an die Wissenschaft weiterzuentwickeln. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, haben Workshops zu transferbezogenen Themen sowie

15 Eine Reflexion der Methode haben Max Wetterauer und Melanie Seidenglanz auf dem TT-Blog vorgenommen: <https://transfertogether.de/lego-serious-play/> (letzter Abruf am 20. November 2022).

16 Diese Wechsel sind auch als Symptom einer stark vorangetriebenen Netzwerkarbeit zu verstehen, da einige Team-Mitglieder direkt zu Netzwerkpartner:innen wechselten. Das Transfer-Netzwerk vergrößerte sich auch durch diese *TT-Alumni*, die zu Veranstaltungen immer wieder eingeladen wurden.

Netzwerkveranstaltungen einen festen Platz im Angebot. Die Öffnung der Hochschule für Stakeholder:innen aus der Region sowie der Austausch der Teilnehmer:innen auf Augenhöhe sind Leitmotive in der Planung und Durchführung der Angebote.

Mit dem Ziel, eine physische Plattform für das Netzwerken mit Akteur:innen des außerschulischen Bildungsbereichs zu schaffen, wurde der sogenannte Transfertreff des Transferzentrums ins Leben gerufen. Hochschulmitglieder und Stakeholder:innen aus der Region kommen hier mit assoziierten Partner:innen des Projekts TT zusammen. Den Auftakt bildet jeweils ein Best-Practice Beispiel der Zusammenarbeit von assoziierten Partner:innen mit den inhaltlichen Teilprojekten von TT.

Das Ressort *Offene Hochschule* des Transferzentrums bietet regelmäßig *Crashkurs*-Veranstaltungen zu verschiedenen Social Media Plattformen wie Twitter und Instagram an. In den Kurzworkshops werden die Teilnehmer:innen mit den Funktionen der Plattformen vertraut gemacht. Darüber hinaus bieten sie die Gelegenheit, sich mit Kolleg:innen über Chancen und Risiken der Nutzung von Social Media im akademischen Kontext auszutauschen.

Im *Crashkurs Podcast* werden den Teilnehmer:innen grundlegende Fähigkeiten zur selbständigen Verwirklichung eines (wissenschaftlichen) Podcasts vermittelt. Ein ergänzender Workshop beschäftigt sich gezielt mit den technischen Hürden der Audibearbeitung und liefert pragmatische Lösungen. Unterschiedliche Open-Science-Formate werden im *Workshop Wissenschaftskommunikation* des Ressorts *Offene Hochschule* vorgestellt und reflektiert. Hierbei analysieren die Teilnehmer:innen, was gelungene Kommunikation ausmacht und planen selbst konkrete Initiativen.

In der achteiligen Workshop-Reihe *Wissen macht Gründer:innen* des Ressorts *Innovation & Gründungskultur* erhalten interne und externe Gründungsinteressierte die Möglichkeit, wichtige Kompetenzen im Innovations- und Projektmanagement zu erlangen. Die Reihe behandelt u. a. gründungsbezogene Themen wie Kundeninterviews und Marktforschung, Steuer- und Gesellschaftsrecht sowie Website und Onlineshop.

Die halbjährlich stattfindende *Online-Workshop-Reihe für digitale Kommunikation*¹⁷ verbindet Themen und Inhalte der drei Arbeitsbereiche *Offene Hochschule*, *Gründung & Innovation* sowie *Netzwerk & Interaktion*. Sie vermittelt vielfältige Kompetenzen, die benötigt werden um Netzwerke bilden und (institutionsübergreifend) kollaborieren zu können. Gleichzeitig dienen die Veranstaltungen der Reihe selbst explizit als virtuelle Orte der Begegnung und des Austauschs von

17 Die Entwicklung der Workshop-Reihe für digitale Kommunikation des Transferzentrums beschreibt Timo Petersen in diesem Beitrag auf dem TT-Blog: <https://transfertogether.de/workshopreihe/> (letzter Abruf am 20. November 2022).

Hochschulmitgliedern mit Akteur:innen aus Gesellschaft und Wirtschaft. Die Themen der Reihe decken ein breites Spektrum von Bedarfen ab. Sie umfassen:

- Social-Media: Einführungen in die Plattformen Twitter, LinkedIn und Instagram
- Reflexion und Steigerung der eigenen Sichtbarkeit im Internet
- Medienproduktion: Crashkurs Podcast, Videoproduktion für Einsteiger
- Formate, Methoden und Tools für digitale Zusammenarbeit
- Planung und Durchführung von (Remote-)Veranstaltungen
- Einsatz von Stimme und Körperausdruck im virtuellen Raum

2.6 Das TRANSFER-TOGETHER-Finale als *Leuchtturm* und Netzwerk-Event

Während die zentralen TT-Teilprojekte bis zum Ende des Jahres 2022 in der operativen Netzwerkarbeit tätig waren, endeten die inhaltlich arbeitenden Teilprojekte zum Oktober 2022. Die Abschlussveranstaltung fand jedoch bereits am 15. Juli 2022 statt.¹⁸ Das Projektfinale vorzuverlegen war eine bewusste Entscheidung des Teams, um damit sowohl der PH HD als auch den Teilnehmer:innen einen echten Mehrwert ins noch laufende Projekt hinein bieten zu können: Zum einen sollte einer befürchteten Covid-19-Welle im Herbst 2022 zuvorgekommen werden. Zum anderen schaffte die Vorverlegung Zeit, um die im Rahmen der Veranstaltung angestoßenen Prozesse angemessen begleiten zu können. Zu der Veranstaltung wurden Hochschulmitglieder und assoziierte Partner:innen eingeladen. In einem *Projekt-Slam* (in Anlehnung an das Format *Science Slam*) präsentierten alle Teilprojekte in kurzen, kreativen und unterhaltsamen Vorträgen die Inhalte und Ergebnisse ihrer Arbeit. Die daran anschließenden Showrooms ermöglichten den Teilnehmer:innen eine tiefere Auseinandersetzung im direkten Dialog mit den Projektverantwortlichen. Mit der Abschlussveranstaltung wurde die Vielfältigkeit der Bildungsinnovationen, welche die PH HD entwickelt und in unterschiedlichste Kontexte transferiert, in Best-Practice-Beispielen sichtbar gemacht. Zwar endet das Projekt zum 31. Dezember 2022, die PH HD generiert jedoch weiterhin transferfähige Innovationen in den TT-spezifischen Themenfeldern *Interkulturelle Bildung*, *Prävention & Gesundheitsförderung*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) und *MINT-Bildung* sowie in weiteren bildungswissenschaftlichen Bereichen. Die Abschlussveranstaltung diente somit als

18 Timo Petersen und Max Wetterauer lassen in diesem Beitrag auf dem TT-Blog die Abschlussveranstaltung Revue passieren: <https://transferetogether.de/abschluss-2022/> (letzter Abruf am 20. November 2022).

Leuchtturm für den Transfer von Bildungsinnovationen in die MRN und damit einhergehend als Plattform für die Vernetzung regionaler Stakeholder:innen.

3. Netzwerkarbeit

3.1 Aufbau und Pflege des TRANSFER-TOGETHER-Netzwerks

TT startete zum 1. Januar 2018 unter Beteiligung von 26 assoziierten Partnerinstitutionen aus Zivilgesellschaft und Wirtschaft, die ihren Willen zur Zusammenarbeit bereits im Projektantrag ausgedrückt hatten. Über die Projektlaufzeit wuchs das Netzwerk der assoziierten Partner:innen kontinuierlich: Bis zum Oktober 2022 pflegten die zentralen wie inhaltlich arbeitenden Teilprojekte insgesamt 145 Partnerschaften. Während 122 Partnerschaften mit Institutionen aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich geschlossen wurden, waren es 23 Partnerschaften mit Institutionen aus dem wirtschaftlichen Sektor. Mit insgesamt 67 Partnerschaften ist die anteilig größte Gruppe der assoziierten Partner:innen von TT die der Vereine, NGOs, NPOs und Stiftungen, zu der auch 13 Institutionen aus dem Bereich der außerschulischen Bildung zählen. Unter den 23 Partnerinstitutionen aus dem Bereich der Wirtschaft befinden sich 16 Unternehmen, der Rest besteht aus Kammern und Wirtschaftsverbänden. Die weitaus geringere Anzahl von Partner:innen aus der Wirtschaft erklärt sich unter u. a. damit, dass die Bildungsinnovationen, die im Rahmen von TT transferiert werden, eine Anwendung in der betrieblichen (Weiter-)Bildung und/oder im betrieblichen Gesundheitsmanagement nur vereinzelt nahelegen.¹⁹

Die formale Grundlage für das Netzwerk assoziierter Partner:innen im Rahmen von TT stellen sogenannte Bereitschaftserklärungen, welche von den Partner:innen unterzeichnet werden. Diese Methode hat sich bewährt, da damit keine rechtlichen Verpflichtungen verbunden sind, jedoch das Einverständnis zur Speicherung und Verarbeitung der Daten in der Kooperationsdatenbank des Transferzentrums eingeholt wird.

Die Kooperationsdatenbank wurde in der Laufzeit von TT mit dem Ziel entwickelt, Informationen zu den Kooperationsbeziehungen der PH-Mitglieder im Transferzentrum systematisch und zentral zu erfassen. Durch ihre Struktur sowie die Möglichkeit zur Verschlagwortung von Datensätzen kann sie außerdem als Tool für ein niederschwelliges Matching potenzieller Kooperationspartner:innen genutzt werden.

19 Partnerschaften mit Institutionen aus dem Bereich der Wirtschaft wurden vor allem von den inhaltlichen Teilprojekten *Leicht bewegt*, *Climate Change Education* und *MINT-Bildung* sowie dem zentralen Teilprojekt *Innovation und Gründungskultur* geschlossen.

Ein wichtiges Mittel zur Pflege des Netzwerks von TT war die sogenannte TT-Infomail, die im monatlichen Turnus erschien. Mit der Mail erhielten die Partner:innen Informationen zu neu erschienenen Veröffentlichungen, anstehenden Veranstaltungen im Rahmen des Projekts, Transferveranstaltungen der PH HD allgemein, sowie zu relevanten Projekten und Events der MRN GmbH. Neben den assoziierten Partner:innen von TT wurde mit der Infomail auch eine Gruppe von ca. 170 Interessierten erreicht. Es handelt sich dabei sowohl um Hochschulmitglieder als auch um externe Interessierte, die als Teilnehmer:innen von Veranstaltungen ihr Interesse an Inhalten und Methoden des Projekts bekundeten oder sich eigeninitiativ online angemeldet hatten.

3.2 Bedarfserhebungen der MRN GmbH

Mit dem Start von TT brachten die Mitarbeiter:innen ihre bereits vorhandenen Partner:innen bzw. fachspezifische Netzwerke in das Projekt ein. Um einen systematischen und strategiegeleiteten Netzwerkausbau zu forcieren und den bidirektionalen Transfer geeigneter Partner:innen aus Hochschulen, Wirtschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft passgenau zu fördern, wurden im Projektverlauf verschiedene Erhebungen durchgeführt:

2018 erfolgte seitens der MRN GmbH eine systematische Ermittlung von Bedarfen der Partner:innen im Rahmen einer mehrstufigen Marktanalyse (Telefonstudie, Experteninterviews, Trendanalyse), deren Ergebnisse der Hochschule präsentiert und übergeben wurden. Anschließend wurde auf Grundlage der Ergebnisse zielgerichtete Netzwerkarbeit konzipiert, durchgeführt und eine entsprechende Vermittlung von Partner:innen in die fachspezifischen Arbeitsbereiche und Strukturen des Bildungsnetzwerkes TRANSFER TOGETHER vorgenommen.

2019 wurden weitere Bedarfe in der Region ermittelt. Ausgangspunkt der zweiten Erhebung war u. a. eine inhaltliche Neuausrichtung eines Teilprojekts im Cluster *Interkulturelle Bildung*: Statt der *Integration von Migrant:innen in den Arbeitsmarkt* wurden nunmehr die Themenbereiche *Politische Bildung und zivilgesellschaftliche Partizipation*²⁰ in den Blick genommen. Im Zuge der Erhebung wurde auch deutlich, dass Unternehmen und Wissenseinrichtungen der MRN Interesse an systematischer Zusammenarbeit und der Erprobung innovativer Formate (v. a. im Weiterbildungsbereich) besitzen. Als Reaktion wurde beispielsweise das Corporate Learning Netzwerk Rhein-Neckar gegründet, welches heute 25 Partner:innen aus Wirtschaft und Wissenschaft umfasst, die sich quartalsweise zu

20 Wie sozialwissenschaftliche Expertise von Hochschulen genutzt werden kann, um zur Bearbeitung von Herausforderungen im kommunalen Verwaltungskontext beizutragen, behandelt der Artikel von Deger und Vetter im vorliegenden Band.

Lernthemen wie AR/VR, Lernen mit Audiocast, Lernen in sozialen Netzwerken, kollaboratives Lernen etc. austauschen und ein regelmäßiges Corporate-Learning-Camp mit über 150 Teilnehmer:innen in der Region veranstalten. Vollkommen selbstorganisiert treffen sich regionale Corporate Learning Communities zum Austausch und zum gemeinsamen Lernen. Teilnehmen dürfen alle *Corporate Learning Professionals*, die sich in der Community engagieren wollen. Inhaltlich geht es ausschließlich um die eigene professionelle Entwicklung, um das Lernen voneinander.²¹ Während die MRN GmbH Teil des unternehmensübergreifenden Organisationsteams ist, hat sich die PH HD als Netzwerkmitglied immer wieder mit eigenen Themen und aktiven Beiträgen eingebracht.

3.3 Die Bedeutung von Social Media für die Netzwerkarbeit

Sei es zur Kommunikation mit den Netzwerkpartner:innen, zur Gewinnung neuer Kontakte, zur Bewerbung von Veranstaltungen oder als Inhalt von Weiterbildungsworkshops – soziale Medien sind aus TT nicht wegzudenken und avancierten zum Markenkern des Projekts.²² Die Covid-19-Pandemie stellte das TT-Team vor einige Herausforderungen. So musste die komplette Arbeit des zentralen Teilprojekts umstrukturiert werden. Grund dafür war, dass eine der Hauptaufgaben – nämlich die Vernetzung – nur noch virtuell stattfinden konnte. Das gesamte TT-Team musste kreative Strategien entwickeln, um sowohl die Zusammenarbeit innerhalb des Teams als auch mit den Netzwerkpartner:innen aufrechtzuerhalten. Glücklicherweise war digitale Kollaboration schon vor dem ersten Lockdown im März 2020 für das Team kein *Neuland* mehr. Ganz im Gegenteil: Für TT wurden Kommunikationskanäle, wie Instagram und Facebook, seit Beginn des Projektes aufgebaut und etabliert. Die Projektkanäle wurden immer wieder auch in die MRN-Kanäle rückgekoppelt, um gezielt Reichweite zu generieren. An diese medialen Strukturen konnte während der Pandemie angeknüpft werden, um mit der Transfer-Community und den Netzwerkpartner:innen in Kontakt zu bleiben und den *TT-Spirit* am Leben zu halten. Insbesondere in Zeiten, in denen keine Präsenztreffen möglich waren, war digitale Kommunikation essenziell. Twitter, LinkedIn- und Instagram-Aktivitäten halfen das Bildungsnetzwerk zu vergrößern und mit der Bildungscommunity zu interagieren. Darüber hinaus wurden eigene Workshops in den Bereichen Social Media und Podcasting in Zusammenarbeit mit Stakeholder:innen und Netzwerkpartner:innen veranstaltet. Letztlich konnte das Team durch die Workshops auch bundesweit auf das

21 Mehr zur Bedeutung der Corporate Learning Community findet sich unter <https://colearn.de/> (letzter Abruf am 20. November 2022).

22 Eine Kritische Betrachtung der Nutzung sozialer Medien in TT erfolgt im Artikel von Wett-
erauer im vorliegenden Band.

Projekt aufmerksam machen und dadurch gezielt neue Netzwerkpartner:innen gewinnen. Die diversen Twitter-Aktivitäten führten auch zur Umsetzung eines sogenannten Twitter-Chats im Rahmen des Bildungsgipfels 2021 (Seidenglanz & Stumm, 2022). Gerade dieses Online-Format erwies sich als Katalysator für weitläufige digitale Netzwerke und den adäquaten Zugang zur digitalen Bildungs- und Transfercommunity.

Durch die Covid-19-Pandemie wurde die digitale Netzwerkarbeit gezielt weiterentwickelt und Neues erprobt. Für das gesamte Team war es zu keinem Zeitpunkt eine Option, alle Treffen und (Netzwerk-)Veranstaltungen abzusagen, sondern es galt eine sinnvolle virtuelle Gestaltung von Treffen, Konferenzen und Veranstaltungen für verschiedene Zielgruppen. Neben einem stärkeren Fokus auf das Thema soziale Kommunikation, mussten aber auch neue Formate entwickelt werden, um die Menschen *abzuholen*. Während der vielfältigen Netzwerk- und Team-Formate, fand parallel eine mediale Begleitung der Community in Social Media statt.

4. Fazit und weitere Perspektiven der Zusammenarbeit

Durch das Projekt wurde sichtbar, dass Transfer immer einen praktischen Bezug und eine fachliche Verankerung benötigt. Es ist trotz der flächenmäßigen Größe der MRN davon auszugehen, dass diejenigen Personen, die im Bildungssektor der Region arbeiten oder darin involviert sind, TRANSFER TOGETHER kennen und das Projekt sowohl mit der MRN GmbH als auch der PH HD assoziiert wird. Im Projektverlauf musste immer weniger argumentiert werden, weshalb Transferstrukturen benötigt werden – Transfer wurde durch das Projekt selbstverständlicher.

Durch TT wurde in der MRN eine projektübergeordnete Bildungs- und Transfercommunity etabliert und es wurden gezielt Teilnetzwerke wie ein MINT-Netzwerk, ein BNE-Netzwerk oder ein Netzwerk zu Interkultureller Bildung aufgebaut. Insbesondere in den ersten zwei Projektjahren lag die Netzwerkarbeit sehr stark im Fokus und es gelang durch eine am Bedarf orientierte Netzwerkarbeit eine Vielzahl an adäquaten Partner:innen zu gewinnen. Die Lust am Networking wurde auch durch kreative Formate und die Nutzung neuer Kanäle geweckt. Im dritten und vierten Projektjahr war der Fokus weniger am quantitativen Ausbau orientiert, sondern an der vertieften Qualität der Zusammenarbeit. Durch neue Schwerpunkte in den Teilprojekten kamen anlassbezogen weitere Partner:innen hinzu. Weiterhin hat sich gezeigt, dass intersektorale Kooperationen spezifische Herausforderungen mit sich bringen. Eine ertragreiche Zusammenarbeit von Wirtschaft und Hochschulen, von Verwaltung und Zivilgesellschaft, von Stiftungen und NGOs bedarf adäquater Vermittlungs- und Übersetzungsarbeit. Die Bedeutung des Teilprojekts *Netzwerk & Interaktion* zeigte sich gerade auch dann,

wenn unterschiedliche Erwartungen aufeinandertrafen. Jede:r beteiligte Partner:in bringt unterschiedliche Voraussetzungen, Erwartungen, Ressourcen und Geschwindigkeiten mit. Die Synthese und das strategische Zusammenführen war eine Kernaufgabe des Teilprojekts *Netzwerk & Interaktion* und ist in nahezu allen Matching-Prozessen gelungen.

In Bezug auf die Nachhaltigkeit von Strukturen wurden schon frühzeitig im Projektverlauf Überlegungen angestellt, welche Netzwerke und Aspekte einzelner Teilprojekte an den zwei beteiligten Organisationen Hochschule und Regionalentwicklungsgesellschaft etabliert werden können. So wurden beispielsweise der MINT-Newsletter und -Netzwerk in eine regionale MINT-Struktur im Bildungsteam der MRN GmbH überführt.²³ Auch die im Projekt gewonnen Expertise im Themenfeld Demokratiebildung wird im regionalen Kontext systematisch weiterentwickelt, z. B. im Rahmen des Bildungsgipfels educon 2023. Ergebnisse des Projektes *Integration in den Arbeitsmarkt* fanden Einklang in die regionale Strategie zur Fachkräftesicherung der MRN GmbH. Auch erarbeitet die MRN Ende 2022 mit zahlreichen Stakeholder:innen eine Gesundheitsstrategie. Die PH HD ist hierbei ebenfalls involviert und bringt sich sowohl fachlich aus dem Teilprojekt *Gesundheit & Prävention* heraus als auch in Form von Repräsentanz in regionale Strukturen der Gremienarbeit ein.

Weiterhin zeigte sich, dass zentrale Instanzen, wie z. B. das an der PH HD geschaffene Transferzentrum, sehr bedeutsam sind. Hier werden Kompetenzen gebündelt, Transfer erhält einen physischen Ort und die Transferaktivitäten ein *Gesicht*. Auch wurde dadurch verhindert, dass die einzelnen Teilprojekte zu sehr auf den fachlichen Transfer ausgerichtet sind und die übergeordnete Gesamtebene aus dem Blick verlieren. So gab es z. B. Akteur:innen im Cluster *MINT-Bildung*, die an BNE-Themen oder anderen Themenfeldern interessiert waren. Erst durch das Verlassen der eigenen fachlichen *Komfortzone* entstanden weitere cross-disziplinäre Partnerschaften.

Festzuhalten ist ebenfalls, dass die Pandemie einerseits eine Erschwernis für angedachte Live-Formate war, andererseits *erzwang* sie alternative Formen (digitaler) der Zusammenarbeit. Wie bereits erläutert, war das Projekt in seiner Grundausrichtung schon von Beginn an stark digital angelegt. Durch die Pandemie wurden diesbezüglich neue Akzente gesetzt, die auch auf die Organisationen PH HD und MRN GmbH als solche ausstrahlten. Die Pandemie wirkte wie ein Katalysator für weitere digitale Kollaboration. Schnell schaffte sich das Projekt-Team die notwendigen Kompetenzen an, um nicht nur *irgendwie* durch die Phase des Lockdowns zukommen. Vielmehr wurden mutige Wege eingeschlagen, in Bezug auf neue Formate und Kanäle, teilweise mit überraschendem Erfolg. Das agile Mindset der Projektmitglieder war sicherlich ein Spezifikum, das nicht in jedem Team vorhanden ist. TT nahm eine Vorreiterrolle in Bezug

23 Siehe hierzu den Artikel von Arndt und Spannagel im vorliegenden Band.

auf New Work an Hochschulen ein. Die Kreativität und Spontanität des gesamten Teams erwiesen sich als die größten Vorteile dieses Projekts – eine experimentelle Spielwiese war gegeben und das Team wusste diese zu nutzen.

Auch über das Projektende hinaus haben PH HD und MRN GmbH vereinbart, eng miteinander zu kooperieren und den Geist des *bidirektionalen Transfers* mit Leben zu füllen sowie den speziellen *TT-Spirit* in die dem Projekt nachgelagerte Phase zu überführen. So wird die PH HD auch weiterhin in den Bildungsgremien der MRN GmbH wie dem Kuratorium des Bildungsgipfels repräsentiert sein. Weitere Transfervorhaben sollen auch durch zukünftige gemeinsame Projektanträge initiiert werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Experiment dieser strategischen Partnerschaft auf Augenhöhe zwischen einer Hochschule und Regionalentwicklungsgesellschaft äußerst gelungen ist und eine echte Win-Win-Situation entstand. Es wurden Erfahrungen gewonnen und Ideen entwickelt, die in zusätzliche Projektvorhaben oder Netzwerke mündeten. Beide recht unterschiedlichen Institutionen haben sich wechselseitig inspiriert, viel voneinander und insbesondere miteinander gelernt. Die Netzwerke der Partnerinstitution konnten wechselseitig genutzt werden und kollaborativ Neues angestoßen werden. Die enge personelle und strukturelle Verzahnung erwies sich hierbei als großer Vorteil. Das dafür nötige Vertrauen benötigt natürlich Zeit zum Wachsen, doch durch die offene und jederzeit transparente Kollaboration ist es dem engagierten Team schnell gelungen, zu produktiven Erlebnissen zu gelangen und den gemeinsamen *TT-Spirit* zu entwickeln.

Literatur

- Janssen, A. (2020). Heimunterricht stressfrei und gerecht. *Rhein-Neckar-Zeitung*, 20.4.2020. https://www.rnz.de/region/heidelberg_artikel,-eduthon-heidelberg-heimunterricht-stressfrei-und-gerecht-_arid,511036.html (letzter Abruf am 28. Oktober 2022).
- Seidenglanz, M. (2022). Deine Lernbox – Gemeinsam gegen den Covid-Bildungs-Blues. In: *Behörden-spiegel Februar 2022*. S. 14.
- Seidenglanz, M. & Stumm, G. (2022). Twitter-Chat. *Daktylos. Medienbildung*, 27, 38–39 https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-presse-oeffentlichkeit/presse/Daktylos/PHHD_daktylos2022_Medienbildung.pdf (letzter Abruf am 08. November 2022).
- Stifterverband (Hrsg.) (2021). *Transfersystematik: Transferprofile transparent machen und verstehen. Transferbarometer Werkstattbericht I*. https://www.stifterverband.org/transferbarometer/werkstattbericht_01 (letzter Abruf am 28. Oktober 2022).

Kritische Betrachtung der Nutzung sozialer Medien im Projekt TRANSFER TOGETHER

Max Wetterauer

1. Einleitung

Transfer wurde vom Projektteam von TRANSFER TOGETHER niemals einseitig verstanden. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen nicht einfach aus der Hochschule hinausgetragen werden, sie sollten mit der Öffentlichkeit, mit Unternehmen oder Kultureinrichtungen gemeinsam erarbeitet, erprobt und weiterentwickelt werden. Dieses bidirektionale Verständnis von Transfer erfordert Räume für Austausch, Möglichkeiten für Kontaktaufnahme und Diskurs. Deshalb haben soziale Medien bei TRANSFER TOGETHER von Beginn an eine wichtige Rolle gespielt. Sie waren für das Projekt ein wichtiges Transferwerkzeug.

Im August 2018 wurde der Twitter-Account des Projekts angemeldet – einen Monat, bevor ein finales Logo veröffentlicht wurde. Es folgten Facebook (ebenfalls August 2018), YouTube (Dezember 2018) und schließlich Instagram (Juli 2019). Über die sozialen Medien sollten Interessierte mehr über das Projekt erfahren: über Events, neue Blogbeiträge und Podcasts, über Neues aus der Region und der Hochschule, über innovative Ideen und Methoden des Projekts. Neben den zentralen Projektaccounts entwickelten sich auch Ableger – sowohl von den Teilvorhaben des Projekts als auch von Mitarbeiter:innen des Teams. Begleitet wurde dieses Vorhaben durch eine Evaluation und regelmäßiges Monitoring.¹

Mit der Präsenz in den sozialen Medien verfolgte das Projekt mehrere Ziele gleichzeitig: Das Projekt sollte eine hohe Reichweite erreichen, sein Netzwerk vergrößern und eigene Veranstaltungen bekannt machen. Zuletzt sollten die Accounts als Best-Practice-Beispiele dienen und – verknüpft mit einem Beratungsangebot – dem Team und den Mitgliedern der Hochschule die Arbeit mit sozialen Medien näherbringen. Dieser Beitrag dreht sich um die Frage, ob diese Vorhaben am Ende der Projektlaufzeit erfolgreich waren. Damit bildet er einen Abschluss zu den drei veröffentlichten Social-Media-Strategien, die in den Jahren 2019, 2020 und 2021 veröffentlicht wurden (Wetterauer, 2019, 2020, 2021).

1 Zur Evaluation siehe den Beitrag von Kleinpeter und Schönhals in diesem Band.

2. TRANSFER TOGETHER in den sozialen Medien

Soziale Medien (Social Media) sind Online-Plattformen mit dem Ziel, Interaktion zwischen ihren Nutzer:innen zu erzeugen. Erfolgreiche Plattformen sind etwa Instagram, TikTok, Twitter, LinkedIn, YouTube oder Facebook. Eine Besonderheit dieser Plattformen ist ihre dynamische Entwicklung, verbunden mit ihrer stetig wachsenden Reichweite: Laut der ARD/ZDF-Onlinestudie von 2021 gaben etwa 73 % der 14- bis 29-Jährigen an, täglich oder wöchentlich Instagram zu nutzen.² In der Folge nutzen auch immer mehr Forschungsprojekte und Hochschulen soziale Medien, um über ihre Inhalte zu sprechen. So auch TRANSFER TOGETHER, das Transferprojekt der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

2.1 Strategien

Wie eingangs beschrieben, hat das Projekt eigene Accounts bei Twitter, Facebook, YouTube (alle seit 2018) und Instagram (seit 2019) betrieben. Daneben wurden Accounts aus den Teilvorhaben des Projekts heraus eingerichtet, etwa der Facebook-Account der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention oder der Twitter-Account des BNE-Zentrums.³ Auch das Transferzentrum der Pädagogische Hochschule Heidelberg betreibt seit 2021 eigene Accounts auf Twitter, Facebook und Instagram. Die Wahl der Netzwerke wurde vor allem durch die Zielgruppen bestimmt: Das bild- und videolastige Instagram wurde dann gewählt, wenn vor allem Studierende mit den Inhalten erreicht werden sollten. Die Wahl fiel hingegen eher auf den Kurznachrichtendienst Twitter, wenn Vernetzung und Ideenaustausch im Fokus standen. Facebook wurde nur gewählt, wenn das 2018 noch sehr rege genutzte Veranstaltungstool benötigt wurde. Neben den Zielgruppen spielten jedoch auch begrenzte personelle bzw. zeitliche Ressourcen eine Rolle bei der Wahl der Plattformen. Auf den Projektaccounts wurde vorwiegend über die eigene Arbeit, aktuelle Veranstaltungen oder die Zusammenarbeit mit Netzwerkpartner:innen kommuniziert. Einer der ersten Schritte der Einrichtung war daher auch die Vernetzung mit den assoziierten Partner:innen des Projekts. Die projekteigenen Accounts sind auch als Anschauungsbeispiel (*Best Practice*) gedacht worden, die eine effiziente und rechts-sichere Nutzung von Social Media vormachen sollten. Die Accounts wurden stetig evaluiert und strategisch entsprechend aktueller Entwicklungen angepasst. Zu diesem Zweck wurden in der Projektlaufzeit drei Social-Media-Strategien (2019, 2020 und 2021) verfasst und veröffentlicht. Die Strategien folgten in ihrem Aufbau der

2 ARD/ZDF-Onlinestudien 2018 bis 2021. <https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/social-media-und-messenger/social-media> (Letzter Aufruf am 31. Juli 2022).

3 Die komplette Auflistung kann unter <https://www.ph-heidelberg.de/socialmedia> eingesehen werden (Letzter Aufruf am 31. Juli 2022).

üblichen Struktur einer Marketing-Strategie, jedoch angepasst auf soziale Medien. Die Strategien sind unterteilt in acht aufeinander aufbauende Schritte:

- *Status Quo*: Wo steht das aktuelle Vorhaben?
- *Vorbilder, Konkurrenz & Netzwerk*: Wer gehört zum bestehenden Netzwerk? Welche ähnlichen Accounts gibt es bereits?
- *Zielgruppe*: Wer soll mit dem Vorhaben erreicht werden?
- *Ziel*: Welche konkreten Ziele verfolgt das Vorhaben?
- *Plattformen*: Welche Plattformen sind unter Berücksichtigung des Ziels und der Zielgruppe zu wählen?
- *Content-Planung*: Welche Inhalte werden verbreitet?
- *Arbeitszeit & Ressourcen*: Wie viele personelle und finanzielle Mittel stehen dem Vorhaben zur Verfügung?
- *Monitoring*: Wie intensiv kann der Erfolg des Vorhabens beobachtet werden?
- *Datenschutz*: Welche Vorkehrungen trifft das Vorhaben bezüglich des Datenschutzes?

Als Ziel der Strategie von 2021 wurde „eine hohe Reichweite“ formuliert, um „Veranstaltungen und [...] die Vergrößerung unseres Netzwerks“ voranzutreiben. Außerdem sollten die Kanäle „Vorbild für Social-Media-Neulinge der PH Heidelberg“ sein und ihnen „die Arbeit mit sozialen Netzwerken (näherbringen)“.

Gemäß der Strategie⁴ setzten die Projektaccounts insbesondere drei inhaltliche Schwerpunkte bei ihren Beiträgen:

- *Blogbeiträge und Podcasts*: Das Team nutzte den Blog www.transfertogether.de und einen eigenen Podcast, um Projektergebnisse und -zwischenstände zu präsentieren. Die Social-Media-Accounts griffen diese Beiträge auf und verbreiteten sie (teilweise auch mehrfach).
- *Veranstaltungen*: Ankündigungen für Events wurden insbesondere auf Instagram geteilt, um Events des Projekts auch Studierenden bekannt zu machen. Während Veranstaltungen wurden Fotos oder Wortmeldungen wiedergegeben, um auch nicht Anwesenden einen Eindruck von Events zu vermitteln.
- *Themenrelevanter Content*: Beiträge thematisch ähnlicher Accounts von Dritten wurden regelmäßig geteilt, um den Mehrwert für die eigenen Follower:innen zu erhöhen. Dazu zählten etwa Beiträge aus der Hochschule, von assoziierten Partner:innen oder von anderen Projekten der Förderinitiative Innovative Hochschule.

4 Die strategischen Schritte der Projektaccounts von TRANSFER TOGETHER können in den drei bereits erwähnten Strategien im Detail nachvollzogen werden. An dieser Stelle wird lediglich auf die Content-Planung eingegangen und inwiefern die Strategie hierfür erfolgreich war.

Es wurde stets darauf geachtet, dass diese Inhalte nicht exklusiv auf den Social-Media-Accounts des Projekts sichtbar waren. Gemäß den Empfehlungen des Landesbeauftragten für Datenschutz und Internetsicherheit (LfDI) wurden wichtige Informationen stets auch über alternative Kommunikationswege verbreitet. Dieses Vorgehen wurde auch in die offiziellen Guidelines der Hochschule als Empfehlung aufgenommen.⁵

Vorweg: Die strategischen Ziele der Accounts – Vergrößerung von Reichweite und Netzwerk, Bewerbung von Events und Schaffung einer Best Practice – wurden grundsätzlich erreicht. Insbesondere die Präsenz auf Twitter konnte mit über 700 Follower:innen eine konstant gute Reichweite erzielen. Instagram hatte wiederum eine gute Vernetzung mit Studierenden ermöglicht (über 330 Follower:innen). Wenn man in Betracht zieht, dass das Projekt aus dem Hochschulkontext heraus entstanden ist und nur begrenzte Ressourcen in das Management der Accounts investiert werden konnte, kann man die Accounts grundsätzlich als erfolgreich bezeichnen. Die Teilziele werden im Folgenden genauer betrachtet.

3. Ziel erreicht: Eine hohe Reichweite

An dieser Stelle beschränkt sich die Betrachtung vor allem auf den Twitter- und Instagram-Account, da diese beiden Plattformen als einzige kontinuierlich gespielt wurden.⁶ Um die Frage zu beantworten, ob das Projekt eine hohe Reichweite erreicht hat, muss zuerst geklärt werden, was Reichweite eigentlich genau ist und was in diesem Kontext eine hohe Reichweite darstellt.

Im Social-Media-Management gibt es zahlreiche Metriken, die dabei helfen, den Erfolg von Initiativen zu bemessen. Für das Projekt sind vor allem die Reichweite (*Impressions*) und die Interaktionsrate von Belang. *Impressions* beschreiben die Anzahl an User:innen, die einen Beitrag (theoretisch) auf ihrem Feed angezeigt bekommen. Die Interaktionsrate beschreibt den prozentualen Anteil, wie viele dieser User:innen mit dem Beitrag dann auch interagieren, etwa durch einen Kommentar oder einem Klick auf einen dort geposteten Hashtag.

5 Zitat aus den Social Media Guidelines für die Mitglieder der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: „Außerdem müssen Sie alternative Informationskanäle und Kontaktmöglichkeiten für Ihre Seite schaffen: Kein Angebot darf ausschließlich über soziale Netzwerke erreichbar sein.“ Die Guidelines sind öffentlich zugänglich unter <https://www.ph-heidelberg.de/socialmedia> (Letzter Aufruf am 31. Juli 2022).

6 Mittels Creator Studio von Meta wurden die Beiträge von Instagram zwar auch auf Facebook gepostet, allerdings ohne sie weiter für die Plattform anzupassen. Man spricht hier von Zweitverwertung. YouTube wurde lediglich sporadisch mit Inhalten bedient.

Die Analyse der Twitter-Daten von TRANSFER TOGETHER zeigt eine Interaktionsrate zwischen 0,7 und 9,0%.⁷ Bei der letzten Umstellung der Strategie 2021 lagen die *Impressions* innerhalb von 90 Tagen bei zwischen 40.000 und 60.000.⁸ Faktoren für erfolgreiche Beiträge lassen sich beispielhaft an einem Post von einem internen Workshop im Mai 2019 zeigen (siehe Abb. 1).⁹

Abb. 1: Tweet von TRANSFER TOGETHER vom 10. Mai 2019. Das Bild zeigt das Ergebnis eines Warm-Ups aus einem internen Workshop.



- 7 Die Interaktionsrate beschreibt auf Twitter den prozentualen Anteil an User:innen, die einen Tweet angezeigt bekommen haben (*Impression*) und mit diesem dann auch interagiert haben.
- 8 Die 2021 veröffentlichte Strategie legte einen größeren Schwerpunkt auf den Account des Transferzentrums, womit der Account von TRANSFER TOGETHER perspektivisch kleiner wird.
- 9 <https://twitter.com/TRANSFERTGTHR/status/1126833932601909248> (Letzter Aufruf am 31. Juli 2022)

Der Beitrag verfügte über ein (witziges) Bild; Accounts wurden verlinkt; es wurde zur Interaktion aufgerufen. Der Beitrag erhielt 2.196 *Impressions* und 115 Interaktionen. Andere erfolgreiche Beiträge mit mehr als 2.000 *Impressions* besaßen meist eine ähnliche Struktur.

Nachdem das Projekt im Jahr 2020 über 100 Follower:innen auf Instagram zählen konnte, nahmen auch dort die *Impressions* deutlich zu (durchschnittlich etwa 130). Beiträge, auf denen Menschen zu sehen waren, erzeugten dabei eine deutlich höhere Reichweite. Das zeigt beispielhaft ein Post vom 13. September 2021, gepostet vom Spinelli-Fest in Mannheim, auf dem das Teilprojekt Outdoor Education und das Team der Metropolregion Rhein-Neckar GmbH zu sehen sind (siehe Abb. 2). Der Beitrag erreichte 297 *Impressions* und insgesamt 32 Interaktionen. Unterstützt wurde der Beitrag durch eine *Story*.

Abb. 2: Instagram-Post von TRANSFER TOGETHER vom 13. September 2021. Das Bild zeigt ein Treffen von Mitgliedern der PH HD und der MRN GmbH auf dem Mannheimer Spinelli-Fest.



Ist das eine hohe Reichweite? Auf einschlägigen Social-Media-Management-Portalen finden sich zwar immer wieder Kennzahlen, die eine hohe Reichweite bescheinigen sollen, aber die Zahlen variieren sehr stark. Bemessen wird dabei in der Regel, wie viel Prozent der eigenen Follower:innen Beiträge tatsächlich erreichen. Für Instagram kursieren Werte um die 30 %.¹⁰ Wird diese Rechnung auf den Projektaccount von TRANSFER TOGETHER angewendet, war der Account überaus erfolgreich. Neben der Interaktionsrate sollte aber vor allem der vergleichsweise geringe Arbeitsaufwand mit in diese Rechnung einbezogen werden: Mit zwei bis vier Wochenarbeitsstunden für alle Accounts ist das eine sehr gute Reichweite.

4. Erfolg fraglich: Veranstaltungen fördern, Netzwerke vergrößern

Reichweite und Interaktion führen allerdings nicht zwangsläufig zu neuen Kooperationen. Es gibt nur Einzelfälle, in denen sich diese Linie mit Bestimmtheit ziehen lässt. Das liegt auch an der strategischen Ausrichtung des Projekts: Um die Schaffung von Netzwerken zu fördern, verfolgte TRANSFER TOGETHER (im Arbeitsbereich *Netzwerk & Interaktion*) zuvorderst das Ziel, bestehende Kooperationen zu sichten, zu bündeln und in einer Kooperationsdatenbank verfügbar zu machen. Daneben wurden Netzwerkveranstaltungen organisiert und Matchings zwischen der Hochschule und Dritten betrieben. Soziale Medien spielten in diesem Arbeitsbereich eine eher untergeordnete Rolle gespielt. An dieser Stelle könnte man den Erfolg dieses Ziels nur anekdotisch bejahen, nicht aber mit Zahlen belegen.

Erkenntnisreicher ist der Fokus auf (Netzwerk-)Veranstaltungen und deren Unterstützung durch soziale Medien.

In der Regel wurden Veranstaltungen von TRANSFER TOGETHER lange im Vorfeld über soziale Medien angekündigt und teilweise live begleitet – auch hybrid durch Social-Media-Walls, wie etwa beim Kick-Off des Projekts am 11. April 2018. Mehr als 100 Gäste folgten im Altbau der Hochschule der Projektvorstellung und nutzten die Gelegenheit für Networking. Gleichzeitig verfolgten sie via Beamer Social-Media-Postings zu #transfertogether auf einer Social-Media-Wall, die alle Beiträge aus den Plattformen Twitter und Instagram wiedergab. Der Erfolg war jedoch begrenzt: Während des Events wurden lediglich 27 Beiträge unter dem Hashtag abgesetzt, von denen 21 von Team-Mitgliedern selbst gepostet wurden.¹¹

10 Ein Beispiel dafür bietet der Blog Hubspot: „Als gute Reichweite gelten durchschnittliche Werte ab circa 36 % erreichte Follower und Followerinnen für kleine Accounts (bis 10 K Follower), circa 21 % für mittlere Accounts (bis 100 K Follower).“ (Jechorek, 2021)

11 Die Suchanfrage kann über folgenden Link nachempfunden werden: [https://twitter.com/search?q=\(%23transfertogether\)%20until%3A2018-04-11%20since%3A2018-04-10&src=typed_query&f=top](https://twitter.com/search?q=(%23transfertogether)%20until%3A2018-04-11%20since%3A2018-04-10&src=typed_query&f=top) (Letzter Aufruf am 31. Juli 2022).

Während sich das Projekt mit eigenen Accounts in den sozialen Medien (erfolgreich) vergrößerte, Social-Media-Strategien entwickelte und auch Mitglieder der Hochschule in der Nutzung beriet, wurden parallel auch weiterhin (Netzwerk-)Veranstaltungen begleitet – allerdings eher erfolglos. Beispiele dafür sind etwa die Podiumsdiskussion *Social Media & Wissenschaft* am 9. Januar 2020 im Transferzentrum der Hochschule oder eine Event-Reihe namens *Transfer Treff*, die 2020 nach ausbleibendem Erfolg eingestellt wurde (Petersen, 2022). Gleiches gilt auch für die Abschlussveranstaltung von TRANSFER TOGETHER am 15. Juli 2022. Diesen sehr unterschiedlichen Veranstaltungen lag zugrunde, dass ihr Ziel das Networking war, das Schaffen von ungezwungenen Netzwerken auf Basis von Wissensaustausch und zwischenmenschlichem Kontakt. Woher kommt die begrenzte Wirkung in den sozialen Medien bei diesen Veranstaltungsformaten?

Direkt im Anschluss an das Kick-Off 2018 besprach das Team intern die Ursachen für die geringe Social-Media-Aktivität. Ein möglicher Grund war die Organisation: Die Social-Media-Wall wurde erst wenige Tage vor dem Event eingerichtet und auch erst vor Ort kommuniziert. Entsprechend wurde sie auch nicht in den Ablauf der Veranstaltung eingebunden. Der zweite Grund war schwerer greifbar: Wie eingangs erwähnt, gab es zu Projektbeginn 2018 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg lediglich vereinzelte Social-Media-Initiativen. Nur ein Bruchteil der rund 500 Beschäftigten im wissenschaftlichen Bereich nutzten soziale Medien, um über ihre Forschung zu sprechen. Es herrschte gewissermaßen (noch) keine „Kultur“ für diese Form der Interaktion vor – weder bei den Teilnehmenden noch beim Projektteam. Dafür spricht die geringe Anzahl an Social-Media-Initiativen an der Hochschule im Jahr 2018. Es handelt sich dabei eher um Schlussfolgerungen, die sich mit Zahlen kaum belegen lassen.

Deutlicher wird hingegen eine Auswertung von Social-Media-Beiträgen, die mit Veranstaltungen in Verbindung stehen: (wiederholte) Ankündigungen oder Rückblicke auf Veranstaltungen gehören nicht zu den erfolgreichen Beiträgen des Projekts – weder auf Instagram noch auf Twitter. Im Gegenteil, dort liegen zumindest auf Instagram die *Impressions* unterhalb des oben genannten Werts in Höhe von 2.000. Auch bei Twitter sind (etwas geringere) Ausschläge nach unten zu erkennen.

Daraus sollte keine Regel abgeleitet werden. Prozesse in sozialen Medien sind selten monokausal, sondern werden durch teils auch intransparente Faktoren beeinflusst. Hier spielen etwa der Algorithmus, Nutzungsverhalten der Rezipient:innen oder auch weniger greifbare Faktoren wie die Bildsprache eine Rolle. Dennoch kann zumindest für die fünfjährige Projektlaufzeit von TRANSFER TOGETHER gesagt werden, dass die Verwendung sozialer Medien (Netzwerk-)Veranstaltungen nur sehr eingeschränkt gefördert hat. Oder umgekehrt formuliert: Beiträge zu (Netzwerk-)Veranstaltungen haben die Reichweite des Projekts in sozialen Medien nicht erhöht.

4.1 Ziel erreicht: Ein Best-Practice-Beispiel schaffen

Das dritte Ziel lässt sich einfacher überprüfen und besitzt obendrein die nachhaltigste Wirkung der Ziele: die Schaffung einer Best Practice. Wie eingangs beschrieben, sollten die Accounts eine rechtssichere und effiziente Nutzung sozialer Medien im Rahmen einer Projektarbeit vormachen. Hierfür wurden Strukturen und Vorgaben an der Hochschule geschaffen. Zuerst wurden Guidelines für die Mitglieder der Hochschule erstellt und ein Nutzungskonzept in Abstimmung mit der Hochschulleitung entwickelt. Im Jahr 2021 wurde zudem eine (zuerst informelle) hochschulinterne Arbeitsgemeinschaft ‚Social Media‘ gegründet, die seither die Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorgaben beobachtet und als allgemeine Anlaufstelle in Sachen Social Media für Hochschulmitglieder dient.¹² Die Mitglieder setzen sich aus unterschiedlichen Arbeitsfelder der Hochschule zusammen. Diese Struktur wird daher auch nach Projektende bestehen bleiben. TRANSFER TOGETHER setzte sich auch dafür ein, das Thema in Gremien der Hochschule einzubringen (u. a. bei der Entwicklung der Digitalisierungsstrategie¹³) und bot darüber hinaus öffentliche Workshops und Coachings an. Ziel dieser Initiativen war es, die Hochschulmitglieder darin zu bestärken, soziale Medien zu nutzen. Themen waren u. a. Einführungen in Twitter, Instagram und LinkedIn.

Tatsächlich zeigte sich seit Projektbeginn ein steter Anstieg von Social-Media-Aktivitäten an der Hochschule. Waren es Ende 2018 noch 73 Accounts von Einrichtungen und (an der Hochschule beschäftigten) Einzelpersonen, wuchs diese Zahl binnen eines Jahres auf 94 an. Darüber hinaus wuchs das (schwer messbare) Bewusstsein für die frühzeitige Implementierung von Social Media in Forschungsprojekten. Das zeigt sich etwa durch die Zunahme von Anfragen an das Transferzentrum und an die AG ‚Social Media‘. Mittlerweile gibt es außerdem Accounts, die in der Anzahl an Follower:innen und im Grad der Professionalität die Auftritte des Projekts weit übertreffen.¹⁴

Auch hier muss einschränkend gesagt werden, dass viele Faktoren zum Anstieg der Social-Media-Aktivitäten geführt haben könnte. Aber man kann in der positiven Entwicklung einen Effekt der Maßnahmen des Projekts erkennen und würde dieses Ziel daher als erreicht ansehen.

12 Die Arbeitsgemeinschaft ist zu finden unter <https://www.ph-heidelberg.de/socialmedia> (Letzter Aufruf am 31. Juli 2022).

13 Die Digitalisierungsstrategie ist zu finden unter <https://www.ph-heidelberg.de/digitalisierung> (Letzter Aufruf am 31. Juli 2022).

14 Eine aktuelle, vollständige Auflistung aller Social-Media-Initiativen finden Sie unter <https://www.ph-heidelberg.de/socialmedia> (Letzter Aufruf am 31. Juli 2022).

5. Fazit

Das Projekt TRANSFER TOGETHER nutzte von Beginn an soziale Medien und war damit durchaus erfolgreich. Auch wenn die Daten der Monitoring-Dienste (Twitter Analytics, Instagram Insights) nicht ausreichen, um überall eine klare Kausalität herzustellen, so lässt sich doch sagen, dass die selbstgesteckten Ziele des Projekts weitestgehend erfüllt wurden. Die Reichweite war mit Blick auf die Ressourcen hoch, die Kanäle sind stetig gewachsen und die Best-Practice-Beispiele wirkten in Verbindung mit anderen Initiativen des Projekts nachhaltig. Die Vergrößerung des Netzwerks über soziale Medien lässt sich leider nicht eindeutig feststellen. Auch die (Netzwerk-)Veranstaltungen konnten durch soziale Netzwerke nicht profitieren.

Transfermanager:innen sollten daher ermutigt werden, soziale Medien von Anfang an in Transferprojekten mitzudenken. Die Ergebnisse von TRANSFER TOGETHER können als Ausgangspunkt dienen, um die Maßnahmen auf den eigenen Hochschulkontext zu übertragen, damit entsprechende Erfahrungen zu sammeln und die strategische Vorgehensweise weiterzuentwickeln.

Literatur

- Jechorek, J. (2021). *Instagram Reichweite: Welche ist eigentlich gut?* <https://blog.hubspot.de/marketing/instagram-reichweite> (letzter Abruf am 31. Juli 2022)
- Petersen, T. (2022). *Metamorphose eines Veranstaltungskonzepts*. <https://www.transfertogether.de/workshopreihe> (letzter Abruf am 31. Juli 2022)
- Wetterauer, M. (2019). *Unsere Social-Media-Strategie*. <https://www.transfertogether.de/social-media-strategie> (letzter Abruf am 31. Juli 2022)
- Wetterauer, M. (2020). *Unsere Social-Media-Strategie 2020*. <https://www.transfertogether.de/social-media-strategie-2020> (letzter Abruf am 31. Juli 2022)
- Wetterauer, M. (2021). *Zwei Social-Media-Strategien 2021*. <https://www.transfertogether.de/social-media-2021> (letzter Abruf am 31. Juli 2022)

Working Out Loud® als Methode für Transfer und hochschulübergreifende Kooperation

Max Wetterauer

mit Ralf Baumgarth, Julia Derkau, Julia Gantenberg
und Hiram Kümper

1. Einleitung

Netzwerkarbeit ist Teil der *Third Mission*. Der Stifterverband benannte im 2021 veröffentlichten Transferbarometer das Relationship-Management als eines von acht Transferfeldern.¹ Es beschreibt den „Aufbau von projektunabhängigen, vertrauensvollen Bindungen zwischen Personen durch Austausch von Wissen, Erfahrungen und Wertschätzung.“ All das müsse thematisch nicht „zweckgerichtet“ sein. Vielmehr sei es Ziel, „Netzwerke zu schaffen für spätere Transferaktivitäten“ (Frank, Lehmann-Brauns, Lohr, Meyer-Haake & Riesenberger, 2021, S. 16). Während sich die anderen Arbeitspakete des Relationship-Managements – nach der Definition des Stifterverbands etwa Stiftungsprofessuren, Fundraising oder Alumni-Management – evaluieren und beziffern lassen, sind das unverbindliche Netzwerken, das Pflegen von Kontakten oder der Austausch von Wertschätzung nur schwer bezifferbar und schlagen sich im besten Fall in wiederum schwer greifbaren Effekten nieder, wie gegenseitiges Vertrauen und Offenheit oder langfristige Kooperationsbeziehungen.

Im Rahmen des Projekts TRANSFER TOGETHER fand das Relationship-Management Platz im zentralen Teilvorhaben Netzwerk & Interaktion.² Ausgehend von diesem Teilvorhaben hat das Projekt die Methode Working Out Loud® (kurz: WOL) zweimal angewandt; zuerst intern im Jahr 2020, im darauffolgenden Jahr mit externen Partner:innen.

In diesem Beitrag wird zuerst ein kurzer Einblick in Working Out Loud® gegeben und anschließend nachgezeichnet, wie das Projekt die Methode genutzt hat. Hierbei fließen auch persönliche Erfahrungen mit ein. Für den zweiten Teil

1 Das Transferbarometer wurde als Baukasten konzipiert. Es soll dabei helfen, Transferprofile von Forschungseinrichtungen zu reflektieren und Indikatoren für Transfer zu identifizieren. Das Transferbarometer ist ein Projekt des Stifterverbands, in Zusammenarbeit mit fünf Hochschulen und sechs Helmholtz-Zentren. Mehr zum Transferbarometer unter www.transferbarometer.de (letzter Abruf am 31. Juli 2022).

2 Im Sinne eines Projektantrags wurden die Beschreibung des Vorhabens zielgerichtet formuliert inklusive Meilensteine, wie etwa die Organisation von Bildungsgipfeln, das Erfassen von Netzwerkpartner:innen oder die Vermittlung von Partner:innen in die Hochschule.

des Beitrags haben unsere externen Partner:innen von den Universitäten Mannheim und Bremen sowie von der FreiwilligenAgentur Heidelberg ihre Perspektiven dargestellt. Abschließend sollen die Beobachtungen aus den zwei Versuchen mit den Zielsetzungen des Transferbarometers abgeglichen werden, um die Frage zu beantworten: Eignet sich die Methode Working Out Loud® für hochschulübergreifende Kooperation und Transfer?

2. Was ist Working Out Loud® (WOL)?

Der Begriff *Working Out Loud* wurde 2010 im Blog des IT-Beraters Bryce Williams geprägt (Williams, 2010). In seinem Blogbeitrag fügt er zwei Beobachtungen zusammen: Er beschreibt, wie digitale Zusammenarbeit einerseits dazu führt, dass Menschen ihre Arbeit sichtbar („observable“) machen. Andererseits erkennt er eine Tendenz, Arbeit zu einer Erzählung zu machen („narrating your work“). Beide Beobachtungen fügt er zusammen zum Begriff *Working Out Loud*. Williams beschreibt damit einen Kulturwandel hin zu einer Arbeitswelt, in der nicht die Ergebnisse von Arbeitsprozessen mitgeteilt werden, sondern die Prozesse Teil einer an die Öffentlichkeit gerichteten Erzählung werden.

Basierend auf dieser Idee³ schreibt der Informatiker und Autor John Stepper 2015 das Buch *Working Out Loud: For a better career and life*. Bis zur Veröffentlichung 2019 stand die Anleitung zur Durchführung von Working Out Loud® online kostenlos als PDF-Datei zur Verfügung.⁴

Stepper entwickelte ein Zwölf-Wochen-Programm. Hierbei sollen sich Kleingruppen von vier bis fünf Personen zusammenfinden. Diese Kleingruppen werden als *Circle* bezeichnet. Gemeinsam vereinbaren die Gruppenmitglieder zwölf einstündige Termine. Für jede dieser Sitzungen liegt eine eigene Anleitung mit unterschiedlichen Aufgaben vor. Jedes Gruppenmitglied definiert zu Beginn des Circles ein Ziel, dem er:sie sich im Laufe der zwölf Sitzungen nähern möchte. Die Aufgaben sind vielfältig und reichen von der Formulierung eines Briefes an sich selbst über die Auflistung schon bestehender Netzwerke bis hin zu Gruppendiskussionen. Dabei werden unterschiedliche Kompetenzen von den Teilnehmenden abverlangt: Selbstreflexion, Abstraktion oder auch soziale Interaktion. Die Aufgaben zielen darauf ab, verschiedene Kompetenzen der Netzwerkarbeit zu üben, zu reflektieren und zu diskutieren. Die daraus gewonnen Erkenntnisse können die Teilnehmenden wiederum darauf verwenden, ihrem Ziel näherzukommen.

3 So formuliert er es auf Twitter 2018: „Here’s the first time I saw the phrase in print (so to speak).“ <https://www.twitter.com/johnstepper/status/960152651156676609?s=20&t=8c bxETAJdoquydnBlmxqVA> (letzter Abruf am 31. Juli 2022).

4 Dieser Beitrag bezieht sich auf den WOL Circle Guide Version 5.0.

Stepper beschreibt WOL folgendermaßen: „Working Out Loud ist ein Weg, um Beziehungen aufzubauen, die dir auf verschiedene Weise helfen können, ein Ziel zu erreichen, eine Fertigkeit zu entwickeln oder ein neues Thema zu erforschen“ (Stepper, 2020, S. 3 f.).

Mittlerweile gibt es abertausende Circles und Online-Plattformen zur Gründung neuer WOL-Circles. Die Methode wird als Vernetzungs- oder Lernmethode weltweit eingesetzt. So berichtet das Magazin CIO im Jahr 2018 etwa über die gemeinsame Initiative von den Unternehmen Daimler und Bosch, WOL als Lernmethode zu nutzen. Demnach seien rund 1.100 Mitarbeiter:innen im Intranet von Daimler für Working Out Loud® registriert: „98 Prozent von ihnen empfehlen die Methode weiter, 100 Prozent geben an, durch die Methode mehr Spaß an ihrer Arbeit zu haben.“ Der Verantwortliche für WOL bei Daimler regte im Artikel an, die Circles aus „unterschiedlichen Bereichen und Unternehmensbereichen zusammenzusetzen: „Je unterschiedlicher die Circle-Teilnehmer, desto unterschiedlicher sind auch ihre Netzwerke, die sie in den Circle mit einbringen.“ (Mesmer, 2018)

Mit der Verbreitung und Kommerzialisierung hat sich WOL als Produkt für Unternehmen in den letzten Jahren stark weiterentwickelt. Es gibt unter anderem WOL-Circles speziell für Teams, für mehr Achtsamkeit (*Mindfulness*) oder zur Stärkung für Frauen (#FrauenStärken).⁵

3. WOL in TRANSFER TOGETHER

Im Jahr 2020 entschied sich das Team von TRANSFER TOGETHER, Working Out Loud® auszuprobieren. Kolleg:innen aus dem inhaltlichen Teilvorhaben *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und den zentralen Teilvorhaben *Netzwerk & Interaktion* und *Offene Hochschule* begannen, sich zuerst analog, ab Beginn der Corona-Pandemie digital zu treffen.

Die Reaktionen auf diesen Circle fielen positiv aus und wurden auf dem Projektblog veröffentlicht (Kowalczyk, Ritter, Trautmann & Wetterauer, 2020).

Die Eingangsfrage – ob sich WOL für hochschulübergreifende Kooperation und Transfer eigne – kann man mit diesem Szenario nicht beantworten. Retrospektiv kann jedoch gesagt werden, dass der Circle eine „vertrauensvolle Bindung“ geschaffen hat, der insbesondere vor dem Hintergrund der damals beginnenden Pandemie nicht zu unterschätzen ist. Wie im Blogartikel beschrieben, spielten dabei die Regelmäßigkeit und Freiwilligkeit eine wichtige Rolle: „Alle können sich nach Lust, Laune und Zeit mehr oder auch weniger mit ihren ausgewählten Themen beschäftigen. Mir hat die Regelmäßigkeit der Treffen sehr dabei geholfen,

5 Aktuelle Produkte sind zu finden unter www.workingoutloud.com (letzter Abruf am 31. Juli 2022).

mein ausgewähltes Vorhaben besser zu strukturieren, persönliche Meilensteine zu setzen und diese auch zu verfolgen.“ (Kowalczyk et al., 2020)

Der Circle endete im Sommer 2020. Ursprünglich plante das Projekt einen weiteren WOL-Circle, der allerdings nach kurzer Zeit aufgrund von Personalwechsel wieder eingestellt wurde.

4. Der WOL-Circle *Citizen Science*

Im November 2020 begleitete das Transferzentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (als zentrales Teilvorhaben von TRANSFER TOGETHER) gemeinsam mit der Plattform *Bürger schaffen Wissen* ein Online-Training für Citizen Science. Im Rahmen der Veranstaltung wurde die Methode Working Out Loud® vorgestellt.⁶ Im Anschluss meldeten sich mehrere Interessierte und es wurde ein hochschulübergreifender WOL-Circle gegründet. Die Circle-Treffen fanden von Januar bis April 2021 online statt. Auch im Anschluss an die Treffen kamen die Mitglieder des WOL-Circles informell zusammen. Dem Circle gehörten an:

- Ralf Baumgarth, freier Mitarbeiter in der FreiwilligenAgentur Heidelberg,
- Julia Derkau, Leiterin des Bereichs Bildungsinnovation am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation der Universität Mannheim,
- Dr. Julia Gantenberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Wissenschaftskommunikatorin am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen,
- Dr. Elisabeth Jurack, Kommunikationsbeauftragte an der Medizinischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn,⁷ und
- Prof. Dr. Hiram Kümper, Inhaber der Carl-Theodor-Professur für Geschichte des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit an der Universität Mannheim.

Im März 2022 fand vorbereitend für diesen Beitrag ein Gespräch zwischen den Mitgliedern des Circles statt und wurde auch aufgezeichnet. Um sich der Eingangsfrage zu nähern, wurden nachträglich Zwischenüberschriften eingefügt.

4.1 Erwartungen und Gruppendynamik

Max Wetterauer: Welche Erwartungshaltung habt ihr an Working Out Loud® gestellt?

6 Mehr zur Citizen-Science-Plattform unter www.buergerschaffenwissen.de (letzter Abruf am 31. Juli 2022).

7 Dr. Elisabeth Jurack war zu dem Gesprächstermin leider verhindert.

Julia Gantenberg: Ich hatte vor allem Interesse daran, eine mir unbekannte Arbeitsmethode kennenzulernen. Außerdem ging es mir um Vernetzung. Wir haben uns ja erst kurz vorher kennengelernt und ich habe es mir als sehr inspirierend vorgestellt, genau diesen methodischen Schritt mit Menschen zu machen, die ich eigentlich nicht gut kenne.

Hiram Kümper: Das will ich unterstreichen. Mir war besonders wichtig, Leute aus ganz anderen Fächern und Bereichen dabei zu haben. Das habe ich als sehr wertvoll empfunden. Dazu gibt es sonst wenig Gelegenheit. Arbeitet man immer mit Leuten aus demselben Fachbereich zusammen, bleibt man auch immer in denselben Abläufen, wiederholt dieselben Formeln. Und das geht bei Working Out Loud® nicht. Das hat mich sehr gereizt.

Max Wetterauer: Ralf, du arbeitest im Bereich bürgerschaftliches, freiwilliges Engagement. Hast du schon einmal mit so einer Regelmäßigkeit mit Menschen außerhalb deiner Blase zusammengearbeitet?

Ralf Baumgarth: Ja, im Rahmen von Fortbildungsangeboten und Online-Kursen, wenn auch nicht ganz so lange. Wir haben damals nach den Input-Phasen kleine Lerngruppen gebildet. Das war von der Arbeitsweise schon sehr ähnlich. Wir hatten auch ein Drehbuch, das sich teils wiederholte. Der Unterschied zu WOL war jedoch, dass wir an einem gemeinsamen Thema gearbeitet haben. In unserem Circle mussten wir uns nicht nur inhaltlich annähern, sondern uns auch gegenseitig erstmal kennenlernen. Wir hatten schließlich nur einen gemeinsamen Ausgangspunkt, ein gemeinsames Interesse. Dass wir uns heute immer noch treffen, zeigt ja, dass es eine sehr nachhaltige Wirkung entfaltet hat. Das ist nicht selbstverständlich: In meinen Lerngruppen hat etwa die Verbindlichkeit gefehlt, Termine wurden nicht eingehalten. Das liegt sehr stark in der Eigenverantwortung der Gruppe.

4.2 Methodik und Adaption

Max Wetterauer: Ihr anderen arbeitet an Hochschulen, teils in der Forschung. War die Methode für euch etwas Neues? Hat das mit eurem Arbeitsalltag gebrochen?

Julia Derkau: Ich gehe meine Aufgaben in der Regel nicht so an. Auch wenn die Herangehensweise erst einmal fremd wirkt, hatte ich trotzdem das Gefühl, immer einen Schritt voran zu gehen.

Hiram Kümper: Das stimmt, auch dann, wenn eine Aufgabe mal nichts für mich war. Das ging mir einige Male so. Ich würde sagen, ich bin an fast jeder Aufgabe irgendwie gescheitert. Ich habe dann für mich aber einen Weg gefunden, der gepasst hat. Das war sehr aktivierend und ich hatte nicht das Gefühl, Zeit zu verschenken.

Julia Gantenberg: So ging es mir mit den *Briefen an mein zukünftiges Ich*.⁸ Ich habe diese Methode schon mehrfach ausprobiert. Für mich funktioniert das einfach nicht.

Julia Derkau: Ich habe auch einige Aufgaben intuitiv zugänglicher empfunden.

Ralf Baumgarth: Die methodische Mischung der Treffen – Einzelarbeit, Stillarbeit, Austausch – war wie eine Art Ritualisierung. Das hat durchaus geholfen, in den Prozess reinzukommen. Auch wenn die einzelnen Methoden vielleicht eher unzugänglich waren.

Julia Derkau: Mir hat dabei auch die strukturierte Vorgehensweise geholfen. Das war durchaus eine Entlastung. Auch wenn eine Übung mal nicht ganz perfekt lief, wusste ich immer, was mich später noch erwarten wird. Das baut auch Hemmungen ab. Die Zeitfenster waren zudem überschaubar: Eine Stunde pro Woche findet man dann doch irgendwo.

4.3 Chancen und Grenzen

Max Wetterauer: Der Kern von Working Out Loud® ist es, zum Netzwerken anzuregen. Gelingt das innerhalb der zwölf Wochen?

Hiram Kümper: Ich denke, das hängt sehr stark davon ab, ob man vorher schon gut im Netzwerken war. Menschen mit Hemmnissen hilft das sicher sehr dabei, die ersten Schritte zu gehen. Sie bekommen eine hilfreiche Gruppe und Druck durch die Aufgaben. Für diejenigen, die Netzwerken ohnehin als Nebengeschäft betreiben, ist das aber auch eine gute Gelegenheit zur Reflexion.

Julia Gantenberg: Wer Erfahrung im Netzwerken hat, weiß ja bereits, dass zum Beispiel Komplimente wertvoll sein können. Die Übungen rufen das nochmal aktiv ins Gedächtnis.⁹

Ralf Baumgarth: Das ist auch nicht so eine Sache der konkreten Übungen, sondern der Haltung. Hier ging es nicht nur darum, ein Netzwerk zum Selbstzweck aufzubauen. Es ging auch darum, die eigene Grundhaltung gegenüber Netzwerken und Netzwerkpartner:innen zu überdenken. Gerade für Leute, die neu darin sind, kann das ein hilfreicher Einstieg sein.

Max Wetterauer: Seht ihr Grenzen für die Methode?

Julia Gantenberg: Wer Selbstreflexion erwartet, wird das bei Working Out Loud® finden. Konkrete Probleme, zum Beispiel starker Leistungsdruck beim Netzwerken, werde ich damit aber nicht lösen können.

Hiram Kümper: Working Out Loud® ist nicht dafür da, Lösungen zu bieten. Es ist eine Methode zum Skalieren, Verändern und Wachsen.

8 In Woche sieben.

9 In Woche drei.

4.4 Kooperation und Transfer

Max Wetterauer: Ist Working Out Loud® eine geeignete Methode, um einen gemeinsamen, hochschul- und sektorenübergreifenden Dialog zu starten?

Julia Derkau: Ich würde das bejahen, weil man unabhängig vom eigenen Arbeitskontext teilnehmen kann. Das ist schon einmal ein guter Start zur Vernetzung. Das ist aber kein Alleinstellungsmerkmal von Working Out Loud®.

Hiram Kümper: Wenn alle im Circle an der Universität arbeiten würden, hätten wir uns schnell in institutionelle Settings verrennen können – etwa in Probleme bei Drittmittelfinanzierung oder bürokratische Hürden. Es hilft daher besonders, wenn man in einem Circle eine gewisse Perspektivenvielfalt erlaubt. Dadurch werden diese Settings plötzlich wertvoll, weil sie unterschiedliche Herangehensweisen an die Aufgaben aufzeigen.

Max Wetterauer: Hat euch Working Out Loud® geholfen, die Arbeitskontexte der anderen besser zu verstehen?

Ralf Baumgarth: Ich bin mir nicht sicher. In unserem Fall hatten wir schließlich ein gemeinsames Thema, Citizen Science, mit dem wir gestartet sind. Ich hatte als Ziel, hierfür zivilgesellschaftliche Akteur:innen und Hochschulen zusammenzubringen. Ob wir uns bereits vorher auf dem Weg dorthin gemacht oder erst durch Working Out Loud® ein gemeinsames Verständnis entwickelt haben, kann ich nicht mehr beurteilen. Wenn ich mir vorstelle, wir hätten kein gemeinsames Thema gehabt, weiß ich nicht, ob die Methode funktioniert hätte. Dieses verbindende Element hat uns schon weitergebracht.

Julia Gantenberg: ... eine Art *Common Ground*.

Ralf Baumgarth: Ja, möglicherweise. Wenn nur Leute aus unterschiedlichen Bereichen an ihren individuellen Zielen arbeiten, bringt das die Teams wahrscheinlich nicht unbedingt zusammen.

Julia Derkau: Irgendeine verbindende Ebene braucht es auf jeden Fall. Vielleicht die Arbeitserfahrung, Projektausrichtung oder eben ein gemeinsames Interesse. Das muss aber nicht bedeuten, dass die Leute im selben Sektor arbeiten müssen.

Julia Gantenberg: Die menschliche, individuelle Komponente spielt auch eine große Rolle, denke ich. Wir hatten vielleicht einfach Glück mit unserer Runde? Da fehlt mir aber die Erfahrung. Schließlich war das auch mein erster Working-Out-Loud®-Circle.

Hiram Kümper: Wenn es *passt*, kann daraus wirklich auch etwas Nachhaltiges entstehen. Ich habe nach den zwölf Wochen auch das Gefühl gehabt, wir würden uns schon ewig kennen. Das ist ja auch ein netter Effekt.

Julia Derkau: Die Freiwilligkeit würde ich auch noch nennen wollen. Wir haben das für uns gemacht, wir haben uns gegenseitig auch neben den Treffen ausgetauscht. Das hätten wir ja nicht machen müssen. Ich sehe aber schon die Gefahr, dass so etwas nur dann funktionieren kann, wenn alle in der Runde freiwillig mit

dabei sind. Sonst könnte es auch passieren, dass einige ihre Zeit im Circle absitzen. Das würde der gesamten Gruppe schaden.

Julia Gantenberg: Für mich war das tatsächlich so ein Format-Highlight zwischen diesen ganzen digitalen Meetings und Events. Ich fand das immer kurzweilig, habe mir die Zeit gern genommen. Und wir treffen uns ja Monate später immer noch. Ich finde, die Methode hat viel dazu beigetragen, dass man sich gerne in der Runde austauscht und wohlfühlt.

Max Wetterauer: Vielen Dank für eure Perspektiven und die Zeit!

4.5 Einordnung

Das Gespräch mit dem WOL-Circle *Citizen Science* liefert vielfältige Ansatzpunkte für eine Einordnung und bringt uns der Beantwortung der Eingangsfrage näher.

Zuerst fallen die Parallelen zum ersten WOL-Circle innerhalb von TRANSFER TOGETHER auf. Von beiden Circles wurde die Regelmäßigkeit der Treffen („Ritualisierung“) sowie die Freiwilligkeit als förderlich hervorgehoben. Aus beiden Gruppen kann abgeleitet werden, dass Offenheit gegenüber Neuem dazu geführt hat, sich der Methode zu öffnen. Niemand fühlte sich gedrängt, an WOL teilnehmen zu müssen. Auch wurde in beiden Gruppen erkennbar, dass ein verbindendes Element („Common Ground“) nützlich sein kann. Das kann ein gemeinsames Interesse sein, etwa *Citizen Science*, oder die Tatsache, dass man im selben Projekt oder Unternehmen arbeitet.

Daraus kann geschlossen werden, dass die Regelmäßigkeit, Freiwilligkeit und der *Common Ground* drei planbare Grundlagen sind, um die Methode Working Out Loud® intern wie hochschulübergreifend erfolgreich durchzuführen.

Aus beiden hier dargestellten Circles leitet sich außerdem eine gewisse Nachhaltigkeit ab („nachhaltige Wirkung“). Im Gespräch wurde darüber hinaus auch die vertrauensstiftende Wirkung der Methode unterstrichen („dass man sich wohlfühlt“). Dabei wird aber auch klar, dass sich dieser Bereich nur schwerlich planen lässt. Die Bedingungen für Nachhaltigkeit und Vertrauen sind stark individuell („menschliche Komponente“). Gleiches gilt für den Zugang zu einigen Übungen: Die Regelmäßigkeit und Freiwilligkeit können dabei helfen, Übungen niederschwellig zu halten. Dennoch hängt der Erfolg der einzelnen Wochen stark vom individuellen Zugang dazu ab. Insofern ist eine abschließende Beantwortung der Frage, ob sich die Methode für Transfer eignet, niemals allgemeingültig zu beantworten. Besonders betont werden muss in diesem Zusammenhang der Aspekt der Wertschätzung, der auch im Transferbarometer unter Relationship-Management aufgeführt wird. Hierzu sind im WOL-Programm mehrere Übungen vorgesehen. So sollen die Circle-Mitglieder beispielsweise ein öffentliches

Dankeschön äußern. Ob diese Übungen erfolgreich sind und vom Circle angenommen werden, hängt jedoch von vielen individuellen Faktoren ab und ist nicht planbar.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Working Out Loud® bei gelungener Anwendung Kompetenzen vermittelt, die dabei helfen, das Transferfeld Relationship-Management erfolgreich auszufüllen – und damit eine wichtige Grundsäule bilden können für hochschulübergreifende Kooperation und Transfer.

5. Fazit

Die Schlüsse, die aus den Erfahrungen von TRANSFER TOGETHER mit Working Out Loud® gezogen werden können, sind zuvorderst individuelle Eindrücke und Erfahrungen. Dennoch kann man aus ihnen eine mögliche positive Wirkung von WOL auf hochschulübergreifende Kooperation und Transfer sehen – zumindest in Bezug auf das Transferfeld Relationship-Management.

Für Transfermanager:innen, die sich für den Einsatz dieser Methode in ihrer Einrichtung entscheiden, sollen insbesondere drei Voraussetzungen in die Planung mit einbezogen werden: Die Regelmäßigkeit des Formats, die Freiwilligkeit der Teilnehmer:innen und ein inhaltlicher *Common Ground* des Circles. Darüber hinaus kann man aus den beiden Beispielen ableiten, dass sich eine nachhaltige Wirkung entfalten kann. Die Bedingungen hierfür sind jedoch nur schwer planbar und höchst individuell. Viele Übungen in Working Out Loud® basieren jedoch auf denselben Zielen wie das Transferfeld Relationship-Management: Den „Aufbau von projektunabhängigen, vertrauensvollen Bindungen zwischen Personen durch Austausch von Wissen, Erfahrungen und Wertschätzung.“

Literatur

- Frank, A., Lehmann-Brauns, C., Lohr, F., Meyer-Haake, A. & Riesenberger, D. (2021). *Indikatorenkatalog. Transferbarometer: Handreichung zur Erfassung*. <https://www.stifterverband.org/transferbarometer/handreichung> (letzter Abruf am 31. Juli 2022).
- Kowalczyk, C., Ritter, J., Trautmann, C. & Wetterauer, M. (2020). *Weil's gemeinsam besser klappt*. <https://www.transfertogogether.de/working-out-loud> (letzter Abruf am 31. Juli 2022).
- Mesmer, Alexandra (2018). *Wie Daimler mit Working Out Loud Mitarbeiter vernetzt*. <https://www.cio.de/a/wie-daimler-mit-working-out-loud-mitarbeiter-vernetzt,3592488> (letzter Abruf am 31. Juli 2022).
- Stepper, J. (2019). *Working Out Loud. Circle Guide. Erste Schritte*. https://wol.wiki/_media/circle/guide/v5.0/de/wol_circle_guide_-_getting_started_v5.0_-_german.pdf (letzter Abruf am 31. Juli 2022).
- Williams, B. (2010). *When will we Work Out Loud? Soon!* <https://www.thebryceswrite.com/2010/11/29/when-will-we-work-out-loud-soon/> (letzter Abruf am 31. Juli 2022).

Ein Transferprojekt in Zahlen. Fünf Jahre TRANSFER TOGETHER

Valentin Kleinpeter und Elisabeth Schönhals

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag bietet Einblicke in die Evaluation des Projekts TRANSFER TOGETHER (TT). Zum Zweck des Projektmonitorings wurden seit April 2018 kontinuierlich quantitative Daten erhoben, z. B. die Anzahl der Veranstaltungen, die im Rahmen von TT stattgefunden haben, der geschlossenen Partnerschaften mit Institutionen und Unternehmen oder der Veröffentlichungen von und zu TT. Mit dem Abschluss der inhaltlich arbeitenden Teilprojekte wurde im Oktober 2022 ebenfalls die Datenerhebung abgeschlossen, deren Ergebnisse für die Berichte an den Projektträger, aber auch im Hinblick auf den vorliegenden Artikel zusammengefasst wurden. Sie helfen, die Ausgestaltung des Projekts greifbar zu machen, zeigen spezifische Schwerpunktsetzungen hinsichtlich Methoden und Medien auf und illustrieren die Reaktionen des Teams auf sich dynamisch verändernde Bedingungen (u. a. die ab Anfang 2020 eingeführten Kontaktbeschränkungen im Rahmen der Covid-19 Pandemie). Im letzten Drittel des Projekts wurden zusätzlich qualitative Interviews mit den Projektmitarbeiter:innen durchgeführt. Sie ergänzen die quantitativen Daten durch subjektive Einblicke der Projektverantwortlichen. Auf diese Weise ergibt sich eine vielschichtige Bestandsaufnahme des regionalen Transferprojekts TT.

„Ich hatte die Vorstellung, dass Transfer etwas ist, was immer automatisch mitgedacht wird und passiert. Im Projekt habe ich erst gelernt, dass diese dritte Säule, die sogenannte *Third Mission* neben Forschung und Lehre, an den Hochschulen und Universitäten unterschiedlich gelebt wird. Man muss sehr viel übersetzen: Zwischen der Sprache der Wirtschaft und der Hochschule, zwischen der Sprache der Verwaltung und der Hochschule oder auch von Stiftungen und Hochschulen und NGOs.“ (Dr. Melanie Seidenglanz, Metropolregion Rhein-Neckar GmbH)

2. Veranstaltungen – Kreative Strategien für ein Projekt in der Pandemie

Insgesamt wurden im Projekt 513 Veranstaltungen durchgeführt. Hierzu zählen höchst unterschiedliche Formate wie z. B. Workshops, Abendveranstaltungen oder Netzwerkveranstaltungen (siehe Abb. 4). Die Zunahme von Online-Veranstaltungen

durch die Kontaktbeschränkungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie ab 2020 schlägt sich auch in den Daten nieder (siehe Abb. 1): Während 2019 keine Online-Veranstaltung durchgeführt wurde, stieg die Anzahl 2020 sprunghaft auf 29 an und erreichte 2021 mit insgesamt 148 Veranstaltungen einen Peak. Von insgesamt 513 Veranstaltungen während der gesamten Laufzeit fanden bis zum Ende der Datenerhebung 219 Events im virtuellen Raum statt.

Als Netzwerk- und Transferprojekt, das den außerschulischen Bildungsbe-
reich fokussiert, lebt TT vom Austausch mit regionalen Stakeholdern. Die Not-
wendigkeit auf digitale Angebote umstellen zu müssen, verlangte den Teilprojek-
ten kreative Lösungen ab und barg gleichzeitig die Chance, ihre Inhalte einem
breiteren Publikum zugänglich zu machen. Sie nutzten digitale Möglichkeiten
der Vernetzung, um z. B. Mitarbeiter:innen, Projektpartner:innen oder die Pro-
zesse in Betrieben besser kennenzulernen und zu verstehen. Zum Einsatz kamen
auch unkonventionelle Methoden wie z. B. digitale Mittagessen. Die Einschrän-
kungen des öffentlichen Lebens, die auf eine verminderte Mobilität der Bür-
ger:innen zielten, hatten auch Auswirkungen auf die gesellschaftliche Relevanz
einzelner Teilprojekte, so zum Beispiel auf *Leicht Bewegt*¹:

„Corona hat dem Thema unseres Projektes in die Karten gespielt. Durch ständiges
Sitzen vor dem Bildschirm und im Homeoffice wurde Bewegung ein zunehmend
wichtiges Bedürfnis. Das hat das Interesse am *Leicht Bewegt*-Programm erhöht.“
(Chiara Dold, TT-Teilprojekt *Leicht Bewegt*)

Die Gesamtanzahl von Teilnehmenden an Veranstaltungen im Rahmen von TT
betrug ca. 20.345 (siehe Abb. 3). Es muss jedoch beachtet werden, dass bei man-
chen Veranstaltungen die Teilnehmendenzahl nur geschätzt werden konnte, wes-
halb von einer gewissen Ungenauigkeit der Angaben ausgegangen werden muss.

Die Umsetzung zahlreicher innovativer Transferformate, wie Barcamps oder
Formate der *Offenen Hochschule* wie etwa Science Slams, war ein methodischer
Schwerpunkt und ein Alleinstellungsmerkmal von TT. Am häufigsten wurden
dennoch die eher klassischen Formate Workshop, Vortrag oder Netzwerktref-
fen durchgeführt (siehe Abb. 4). Beachtet werden muss allerdings, dass einzelne
Veranstaltungen oftmals mehreren Formaten zugeordnet werden können und
eine trennscharfe Unterscheidung nicht immer möglich ist. So boten Dialog-
formate wie z. B. Barcamps oder Bildungsangebote wie Workshops immer auch
Räume für Netzwerkarbeit. Durch den Einsatz innovativer Methoden und einer
Öffnung der Veranstaltungen für Bürger:innen können Konferenzen oft auch
dem Veranstaltungstyp *Offene Hochschule* zugeordnet werden. Zur vereinfachten

1 Das TT-Teilprojekt *Leicht Bewegt* sowie das gleichnamige Programm zur Förderung von
Bewegung im Arbeitsalltag wird im Artikel von Dold und Bucksch im vorliegenden Band
vorgestellt.

Darstellung wurden für diesen Beitrag Veranstaltungen immer denjenigen Formaten zugeordnet, welchen sie am ehesten entsprechen.

Hinsichtlich der medialen Umsetzung der Veranstaltungen wurden verhältnismäßig selten hybride Formen (analog *und* digital) gewählt (siehe Abb. 2). Mediale Mischformen wurden nur dann eingesetzt, wenn die Möglichkeit, in Präsenz *oder* remote teilnehmen zu können, einen echten Mehrwert (z.B. Erhöhung der Reichweite) versprach und damit den medientechnischen Mehraufwand rechtfertigte.

Abb. 1: Anzahl und Art der im Projektzeitraum durchgeführten Veranstaltungen der Teilprojekte sowie der zentralen Projekte (n=513 Veranstaltungen im Zeitraum April 2018 bis Oktober 2022).

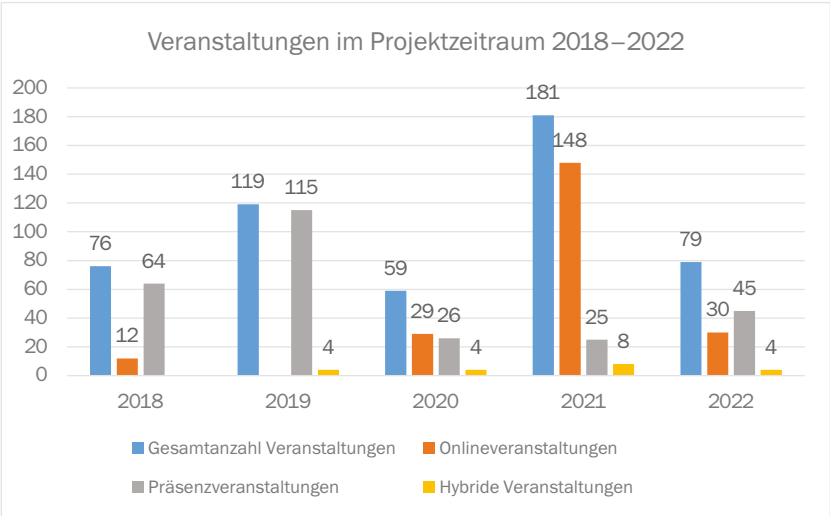


Abb. 2: Aufteilung aller im Rahmen von TT durchgeführten Veranstaltungen in Online-, Präsenz- und Hybridveranstaltungen (n=513 Gesamtzahl der Veranstaltungen im Zeitraum April 2018 bis Oktober 2022).

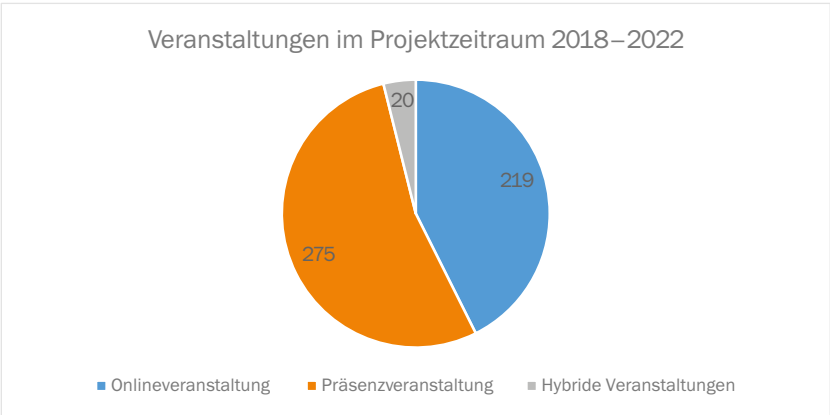


Abb. 3: Gesamtanzahl der Teilnehmenden aller im Projektjahr durchgeführten Veranstaltungen. Die pandemiebedingte Abnahme von Veranstaltungen 2020 zeigt sich entsprechend auch deutlich in der Anzahl von Teilnehmenden.

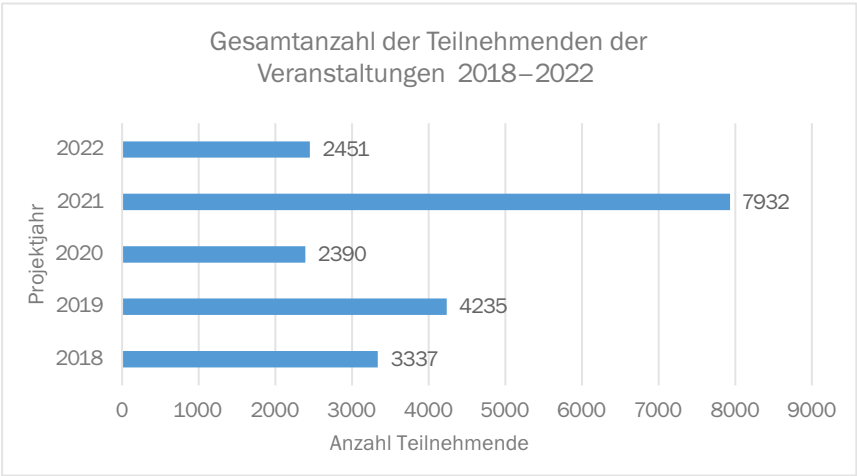
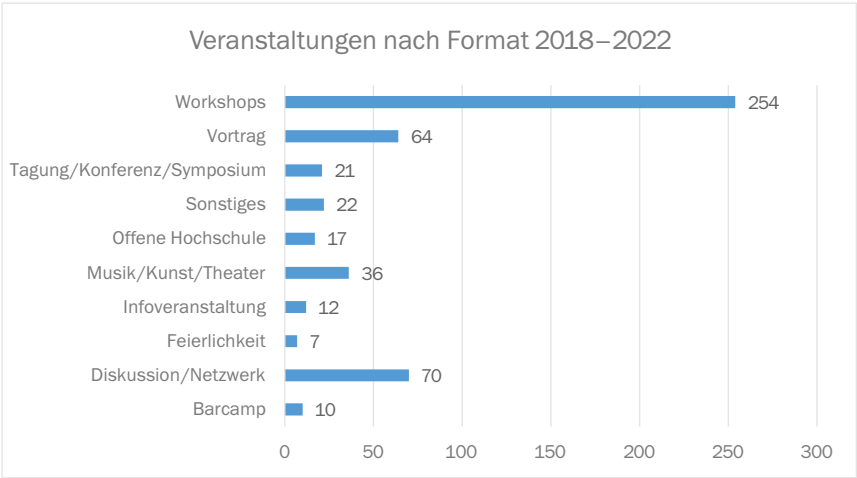


Abb. 4: Verschiedene Veranstaltungsformate des Projekts (n=513 Veranstaltungen im Zeitraum April 2018 bis Oktober 2022)



3. Presse und Medien, Blogbeiträge und Publikationen

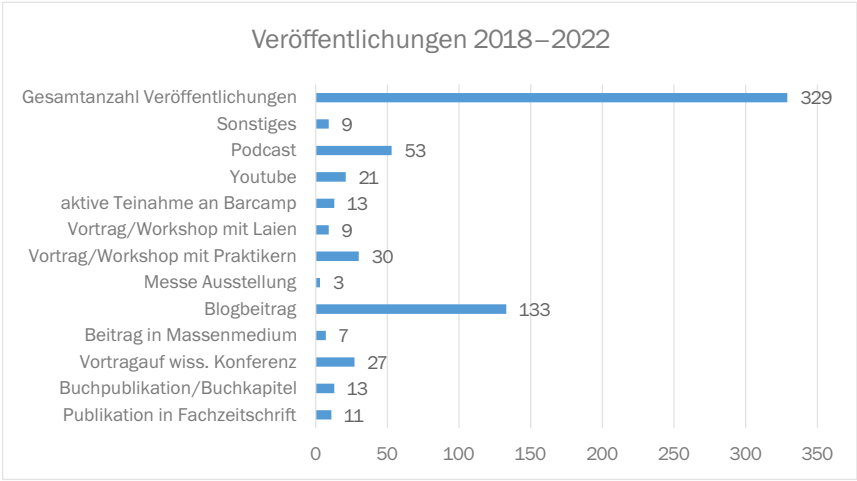
Ein zentraler Kommunikationskanal des Projekts war der Blog www.transfertogether.de, auf dem das gesamte Team die eigene Arbeit reflektierte. Auch

veröffentlichte das Team Interviews in Presseartikeln sowie wissenschaftliche Publikationen und war auf Konferenzen aktiv. Eine weitere Besonderheit von TT war die starke Präsenz der Teilprojekte in den sozialen Medien.

Insgesamt wurden über das Projekt bzw. die Transfertätigkeiten der Teilprojekte ca. 102 Medien veröffentlicht (siehe Abb. 6). Auch wenn das Ziel des Projekts die Förderung von innovativen Transfervorhaben in der Metropolregion Rhein-Neckar war, so ist die Sichtbarkeit auch über diese Region hinaus deutlich erkennbar. Über das Programm PROTECT aus dem Teilbereich *Internetsuchtprävention* z. B. wurde auch in internationalen Medien berichtet (siehe Abb. 7).

Podcasts waren für TT ebenso ein wichtiges Medium, das von den Teilprojekten rege zur Wissenschaftskommunikation und für die projektbezogene Öffentlichkeitsarbeit genutzt wurde. Über den gesamten Zeitraum wurden 53 Podcast-Folgen (siehe Abb. 5) veröffentlicht, die alle Themenbereiche des Projekts abdecken. Die Beiträge wurden zum Teil auch kooperativ gestaltet, indem Kooperationspartner:innen für einen öffentlichen Austausch eingeladen wurden.

Abb. 5: Übersicht über die verschiedenen Medien, in denen die Teilprojekte Beiträge zu ihrer Transferarbeit veröffentlicht haben. Zu Massenmedien gehören z. B. Zeitschriften und Radiosender.



Nicht nur aus dem Projekt, sondern auch über das Projekt wurde in verschiedenen Presseerzeugnissen berichtet (siehe Abb. 6). Im Hessischen Rundfunk sowie dem ZDF wurde über die Arbeit aus dem Teilprojekt *Climate Change Education* berichtet. Ebenso gab es Beiträge über TT in vielen lokalen und überregionalen Zeitungen und Zeitschriften.

Abb. 6: Presseberichte über das Projekt

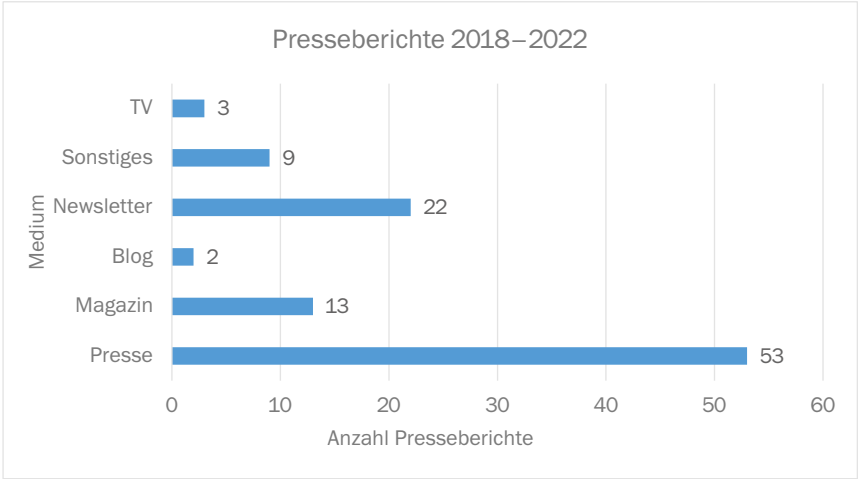
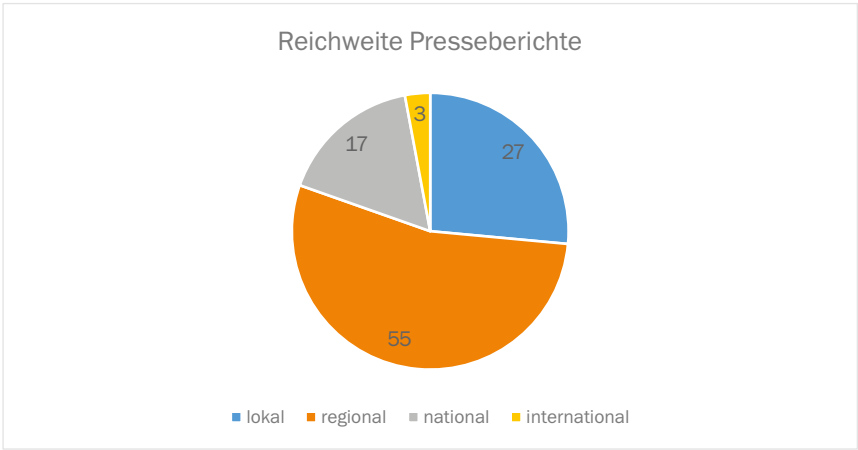


Abb. 7: Reichweite der Presseberichte über TRANSER TOGETHER.



4. Kooperationspartner:innen und Netzwerkarbeit

Was ist eigentlich erfolgreiche Netzwerkarbeit?? In den Einzelinterviews wurde als eine Bedingung der gelungenen Netzwerkarbeit im Rahmen des Projekts die Möglichkeit benannt, gezielt konkrete Ansprechpersonen aus anderen Unternehmen, Institutionen und/oder Projekten kennenzulernen und sich adäquat

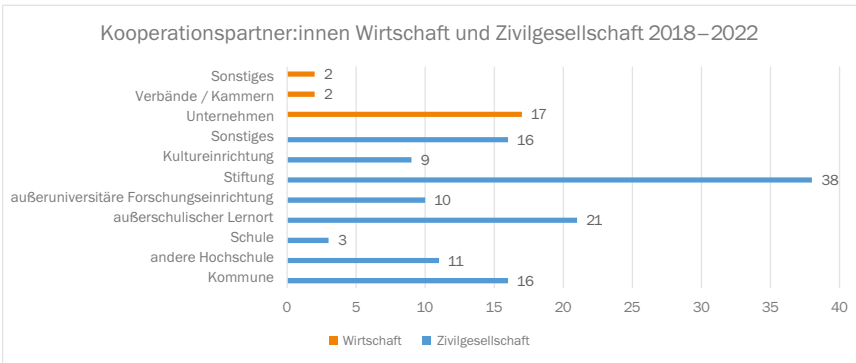
2 Lehmann et al. reflektieren in ihrem Artikel im vorliegenden Band Strategien und Formate der regionalen Netzwerkarbeit im Rahmen von TT.

austauschen zu können. Dadurch könne man schnell Synergien bilden und erfolgreiche und positive Kooperationen aufbauen:

„Auch die Workshops mit verschiedenen Wissenschaftler:innen aus Hochschulen deutschlandweit waren eine gute Möglichkeit zum Netzwerken. Daraus sind auch neue Projekte entstanden und man konnte gemeinsam an Projekten arbeiten.“ (Mitarbeiter:in von TRANSFER TOGETHER)

Viele der Interviewten betrachteten es als *sinnvoll*, mit Unternehmen zu kooperieren. Dadurch gewinne man Expertisen aus Fachbereichen, die an einer Hochschule nicht gegeben sind. Entsprechend wurde der bidirektionale Austausch auf Augenhöhe häufig als *Bereicherung* und großer Mehrwert der Transferarbeit genannt. Der größte Teil der Kooperationspartner:innen von TRANSFER TOGETHER kamen allerdings aus dem Bereich der Zivilgesellschaft (siehe Abb. 8). Die weitaus geringere Anzahl von Partner:innen aus der Wirtschaft erklärt sich unter u. a. damit, dass die Bildungsinnovationen, die im Rahmen von TT transferiert werden, eine Anwendung in der betrieblichen (Weiter-)Bildung und/oder im betrieblichen Gesundheitsmanagement nur vereinzelt nahelegen. Partnerschaften mit Institutionen aus dem Bereich der Wirtschaft wurden vor allem von den inhaltlichen Teilprojekten *Leicht bewegt*³, *Climate Change Education*⁴ und *MINT-Bildung*⁵ sowie dem zentralen Teilprojekt *Innovation & Gründungskultur* geschlossen.

Abb. 8: Art und Anzahl der Kooperationspartner:innen im Projektzeitraum



3 Siehe hierzu den Artikel von Dold und Bucksch im vorliegenden Band.

4 Siehe hierzu den Artikel von Siegmund und Fiene im vorliegenden Band.

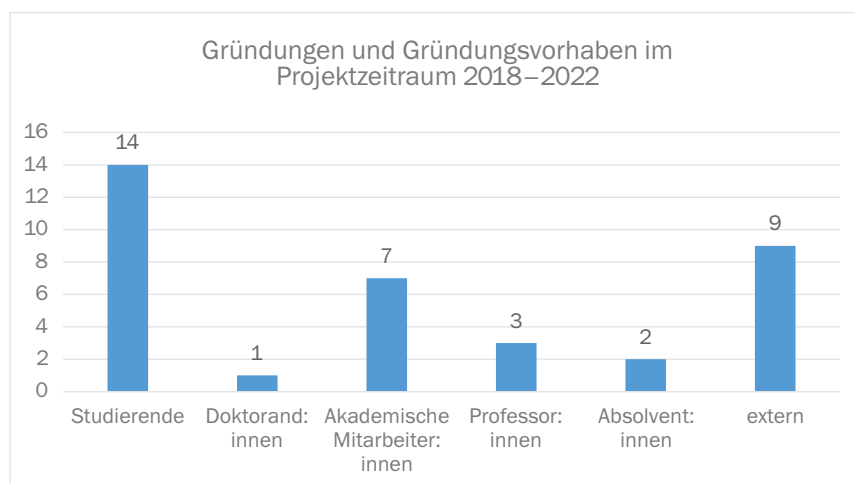
5 Siehe hierzu den Artikel von Arndt und Spannagel im vorliegenden Band.

5. Gründungen

Insgesamt gab es im Projektzeitraum über 36 Gründungen und Gründungsvorhaben, deren Akteur:innen vom zentralen Teilprojekt *Innovation & Gründungskultur* beraten und/oder begleitet wurden. Besonders auffällig (und erfreulich) ist dabei der hohe Anteil von Studierenden an den Gründungen, obwohl an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD) größtenteils Lehramtsstudiengänge belegt werden. Viele Studierende haben daher bereits frühzeitig einen festen Karriereweg in die Schulen vor Augen oder spezialisieren sich als pädagogische Fachkräfte. Daher ist der erste Schritt der Gründungsberatung zuallererst eine Sensibilisierung für Gründungen zu erreichen sowie für die verschiedenen Arten von Gründungen, die nicht immer auf die Etablierung eines gewinnorientierten Unternehmens abzielen müssen, und damit einhergehend die Schaffung einer Gründungskultur. Aus den Erfahrungen von TT hat sich für die PH HD daraus ein Schwerpunkt im Bereich des *Social Entrepreneurship* entwickelt, also Gründungen und Initiativen zur nachhaltigen Lösung sozialer Probleme. Die hohe Anzahl an studentischen Gründungen zeigt vor diesem Hintergrund für die Zukunft ein großes Potenzial, das durch TT deutlich gemacht wurde.

Da der Erhebungszeitraum im Oktober 2022 beendet wurde, sind mögliche Neugründungen, welche in diesem Zeitraum angestoßen wurden, nicht mehr in der Statistik berücksichtigt (siehe Abb. 9).

Abb. 9: Gründungen im Projektzeitraum.



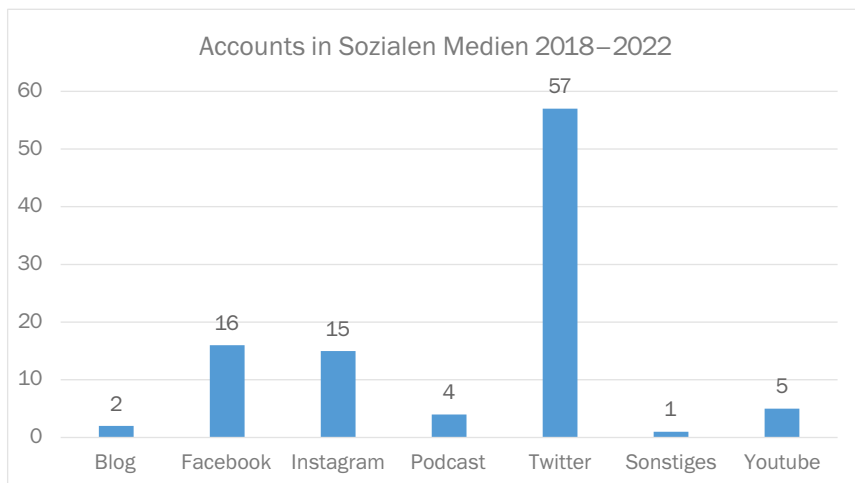
6. Social Media als Tool für die Transferarbeit

Im Projekt wurden soziale Medien intensiv genutzt, um die Öffentlichkeit über die Arbeit von TT zu informieren. Social Media war ein Werkzeug zur Transferarbeit – und sollte gleichzeitig auch innerhalb der PH HD gestärkt werden. So wurde im Rahmen des zentralen Teilvorhabens Offene Hochschule ein Workshop- und Beratungsangebot aufgebaut, mit dem Social-Media-Initiativen unterstützt wurden. Die Mitglieder der Hochschule sollten mit dieser Unterstützungsleistung dazu befähigt werden, eine reflektierte und fundierte Entscheidung zu treffen, ob sich soziale Medien für die Kommunikation und Vernetzung in ihrem Fall anbieten.

Im Projektzeitraum hat sich dabei vor allem die Plattform Twitter als beliebtes Netzwerktool herausgestellt: 57 neue Accounts wurden zwischen 2018 und 2022 an der Hochschule eingerichtet (siehe Abb. 10). Der Grund für diesen starken Fokus auf Twitter könnte in den Zielsetzungen von TT und seinen inhaltlichen Teilprojekte begründet sein: Vergrößerung des Netzwerks und transparente Kommunikation über Teilschritte. Die dafür geeignete Zielgruppe findet sich eher in Vernetzungsplattformen wie Twitter, zudem ist der Zeitaufwand für einen Account dort geringer als auf medienlastigen Plattformen wie YouTube oder Instagram.⁶

„Ich finde es sehr wichtig, dass sich die Hochschulen öffnen, da wissenschaftliche Daten für Außenstehende oftmals nur schwer zugänglich sind. Für mich ist das ein wichtiger Bestandteil von Transferarbeit.“ (Mitarbeiter:in von TRANSFER TOGETHER)

Abb. 10: Im Projektzeitraum neu gegründete Social-Media-Accounts an der PH HD.



6 Die Arbeit mit sozialen Medien wird im Artikel von Wetterauer im vorliegenden Band näher beleuchtet.

7. Fazit

Die erhobenen Daten von TT zeigen vor allem zweierlei: Zum einen wurde offenbar ein Bedarf in der Region mit den Angeboten des Projekts gedeckt. Die Veranstaltungen wurden gut angenommen und über die Arbeit von TT wurde (über-) regional berichtet. Über 500 Veranstaltungen mit über 20.000 Teilnehmenden zeigen ein hohes Interesse an den Angeboten des Projekts in der Region und an der Notwendigkeit die Third Mission an Hochschulen zu stärken.

Zum anderen wurden die Serviceleistungen des Projekts wahrgenommen und haben dabei geholfen, das Profil der PH HD in Bezug auf Transfer zu schärfen. Studierende können fortan als wichtige Zielgruppe für Gründungen in den Blick genommen werden – insbesondere mit dem Fokus auf Social Entrepreneurship. Auch das Interesse an der Nutzung sozialer Medien ist hoch. Und wie die Evaluation zeigen konnten, hat die Beratung durch TT zu einer Steigerung der Social-Media-Initiativen der PH HD beigetragen.

II Interkulturelle Bildung

Kooperationen als Motor antiziganismuskritischer Bildung an der Hochschule?!

Bettina Degner und Nadine Küßner

1. Einleitung

Im Projekt TRANSFER TOGETHER der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD) war im Cluster *Interkulturelle Bildung* das Teilprojekt *Antiziganismusprävention* angesiedelt. Es beschäftigte sich mit der Diskriminierungsform Antiziganismus als ein Phänomen der Mehrheitsgesellschaft, mit seinen Erscheinungsformen wie Stereotypen, Alltagsrassismen sowie Diskriminierungen und deren Tradierung. Unter bildungswissenschaftlichen Aspekten sollte antiziganismuskritische Bildung in die Lehrkräftebildung implementiert werden, d. h. es sollte nachhaltig sensibel gemacht werden, für individuellen und strukturellen Antiziganismus sowie dessen Wirkungen in Lehr-Lern-Arrangements und Bildungsinstitutionen.

Antiziganismus ist als gesamtgesellschaftliches Problem anzusehen, welches in allen gesellschaftlichen Bereichen seine Wirkmächtigkeit entfaltet und als historisch gewachsenes Phänomen der Dominanzgesellschaft zu fassen ist.

„Antiziganismus manifestiert sich in individuellen Äußerungen und Handlungen sowie institutionellen Politiken und Praktiken der Marginalisierung, Ausgrenzung, physischen Gewalt, Herabwürdigung von Kulturen und Lebensweisen von Sinti und Roma sowie Hassreden, die gegen Sinti und Roma sowie andere Einzelpersonen oder Gruppen gerichtet sind, die zur Zeit des Nationalsozialismus und noch heute als *Zigeuner* wahrgenommen, stigmatisiert oder verfolgt wurden bzw. werden. Dies führt dazu, dass Sinti und Roma als eine Gruppe vermeintlich Fremder behandelt werden, und ihnen eine Reihe negativer Stereotypen und verzerrter Darstellungen zugeordnet wird, die eine bestimmte Form des Rassismus darstellen.“

So definiert die International Holocaust Remembrance Alliance (2020) Antiziganismus.

Dass Antiziganismus ein Problem in Bildungskontexten darstellt, darauf haben einschlägige Publikationen mehrfach hingewiesen (Scherr, 2019; Fereidooni, 2021). Die vom Deutschen Bundestag eingesetzte Unabhängige Kommission Antiziganismus (UKA) identifizierte 2021 Bildungsinstitutionen von der Schule über Ausbildungsbetriebe bis hin zur Hochschule als Orte struktureller

antiziganistischer Diskriminierung (UKA, 2021). Dies ist angesichts bisheriger empirischer Erkenntnisse aus der erziehungswissenschaftlichen, Migrations- und Bildungsforschung nicht verwunderlich: „Pädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, sind maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit.“ (Diehm, Kuhn & Machhold, 2017, S. 1). Vor diesem Hintergrund kommt der Thematisierung von Antiziganismus an Hochschulen eine wichtige Bedeutung zu.

Zu Projektbeginn wurden vereinzelt Lehrveranstaltungen in der Erziehungswissenschaft und im Fach Geschichte an der PH HD angeboten. Von Kontinuität, von verlässlichen kompetenten Ansprechpartner:innen zu Fragen des Antiziganismus oder von einer strukturellen Verankerung in den Modulhandbüchern konnte jedoch keine Rede sein. Unter Transfergesichtspunkten handelte es sich um ein typisches Projekt der *Third Mission*, das zu einer Verflechtung der Hochschule mit ihrer außerhochschulischen Umwelt beiträgt (Henke, Pasternach & Schmid, 2016; Roessler & Hachmeister, 2021). Ein wichtiges Ziel war es, die Sichtbarkeit der Diskriminierung durch Antiziganismus auf der Hochschul- wie auf der gesellschaftlichen Ebene zu erhöhen. Gerade bei einem gesellschaftlich marginalisierten Thema wie Antiziganismus trägt die größere Sichtbarkeit zur demokratischen Auseinandersetzung bei und leistet damit einen Beitrag zu gesellschaftlichen Debatten im Kontext von Demokratieerziehung. Das Projekt bot die Möglichkeit zum Austausch von Hochschule und außerhochschulischen Partner:innen über gesellschaftliche Fragestellungen bzgl. Entstehung, Verbreitung und Wirkungsweisen des Antiziganismus sowie zu Möglichkeiten der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antiziganismus in Bildungskontexten. Das Teilprojekt *Antiziganismusprävention* startete mit zwei Kooperationspartner:innen: der Forschungsstelle Antiziganismus der Universität Heidelberg und dem Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg (VDSR/BW). Die Anzahl der Kooperationspartner:innen wurde sukzessiv erweitert.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Rolle die Kooperation mit unterschiedlichen Partner:innen bei der Etablierung des marginalisierten Themas Antiziganismus an einer bildungswissenschaftlichen Hochschule spielte.

Die Etablierung eines neuen Themas in der Hochschule beginnt in der Regel mit Forschung und Lehre und nicht primär mit einem intensiven Netzwerkaufbau im Transferbereich. Der Aufbau des Netzwerkes war dabei als Transferaktivität für alle Teilprojekte vorgesehen, regelmäßige Aktivitäten in der Lehre der Hochschule oder Forschung hingegen nicht. Gerade diese Konstellation macht die Frage nach der Rolle der Kooperationspartner:innen spannend: Welche Kooperationen sind eingegangen worden? Was haben diese dazu beigetragen, dass das Thema Antiziganismus an der Hochschule präsenter wurde? Welche Möglichkeiten haben sie der Hochschule eröffnet? Wie konnte ihre Perspektive in

das Teilprojekt integriert werden? Inwiefern haben sie Aktivitäten in Forschung und Lehre unterstützt? Wo gab es Probleme oder Widerstände? Und wo steht das Teilprojekt mit seinem Thema Antiziganismus im Bildungsbereich am Ende der Förderlaufzeit?

Um diesen Fragen nachzugehen, wird zunächst der theoretische Zugang zu antiziganismuskritischer Bildung umrissen, um dann die Besonderheiten von Kooperationen als Motor antiziganismuskritischer Bildung an der Hochschule zu analysieren und erste Schlussfolgerungen zu ziehen. Am Ende wird ein systematisierendes Fazit gezogen, das die Kooperationen kategorisiert und Empfehlungen für künftige Projekte und zur Weiterentwicklung der antirassistischen Bildungsarbeit gegen Antiziganismus formuliert.

2. Theoretische Zugänge zu antiziganismuskritischer Bildungsarbeit an der Hochschule

Eingebettet in das Cluster *Interkulturelle Bildung* des Projekts TRANSFER TOGETHER der PH HD positionierte sich das Teilprojekt *Antiziganismusprävention* im Bereich der rassismuskritischen Bildung (Fereidooni & Hößl, 2021; Mecheril 2016). Rassismus ist eine Ideologie mit langer Geschichte, die bestimmte Andere markiert, fremd macht, abwertet, als bedrohlich darstellt und ausgrenzt (UKA 2021, S. 441). Rassismus ist als strukturierendes Merkmal der Gesellschaft zu verstehen. Folgerichtig ist davon auszugehen, dass es keine rassismusfreien Räume gibt und somit auch keine rassismusfreie Lehre (Fereidooni & Simon, 2021, S. 3). Mit Bezug auf antiziganismuskritische Forschung ist die Auseinandersetzung mit „der Antiziganismus produzierenden Dominanzgesellschaft und deren Ursachenforschung mit Hilfe gesellschaftskritischer Ansätze“ (UKA 2021, S. 54) eine zentrale theoretische Leitlinie, die in pädagogisch-didaktische Maßnahmen übergeleitet wurde. Studierende und Lehrkräfte gehören meist der Mehrheitsgesellschaft¹ an, haben keine Rassismuserfahrungen gemacht und sind sich der Reichweite rassistischer Strukturen nicht bewusst, was die Relevanz des Themas für die Lehrkräfteausbildung deutlich macht. Antiziganismuskritische Bildungsarbeit setzt sich mit einer spezifischen Rassismusform auseinander, dem Antiziganismus. Sie vermittelt ein Bewusstsein für die gegenwärtige gesellschaftliche Bedeutung von Antiziganismus und erprobt selbstreflexive Methoden zu deren Abbau. Dazu zählt das Bewusstwerden eigener Stereotype sowie die Sensibilisierung für antiziganistisches Handeln. Praktiken des Othering, der (Re-) Ethnisierung und paternalistische Haltungen werden in Lernsettings thematisiert und reflektiert. Gerade in der pädagogischen Arbeit ist ein problemzentrierter

1 Der Begriff *Mehrheitsgesellschaft* wird im Artikel *Künstlerische Ausdrucksformen gegen Antiziganismus* im vorliegenden Band näher erläutert.

Zugang zu Angehörigen der Sinti:zze und Rom:nja bestimmend. Sie werden in der Regel als homogene, *bildungsferne* und ablehnende Gruppe wahrgenommen; eine Haltung, die viele pädagogische Fachkräfte verinnerlicht haben. Die Problemlösung wird bei Sinti:zze und Rom:nja gesehen und Verhaltensweisen werden als kulturbedingt abgetan, wodurch vermeintlich kein Handlungsbedarf bestehen würde. In der Studie von Tobias Neuburger und Christian Hindrichs (2021), die sich mit institutioneller Diskriminierung auseinandersetzt, wird deutlich, dass diese sich auch auf den Bildungsbereich auswirken. Damit muss die Beschäftigung mit institutionellem Rassismus fester Bestandteil antiziganismuskritischer Bildung sein, um die pädagogischen Fachkräfte entsprechend zu professionalisieren.

Die Zusammenarbeit mit den Vereinen und Verbänden der Sinti:zze und Rom:nja zeichnete sich durch eine Kooperation auf Augenhöhe aus. Das war eine wichtige theoretische Prämisse des Projektes. Die Perspektive der Sinti:zze und Rom:nja in ihrer Vielfalt galt es zu berücksichtigen. Als Critical Friends wurden sie kontinuierlich eingebunden. Die Wichtigkeit des Abbaus von minderheitenspezifischen Bildungsbarrieren wurde dabei deutlich. Zum einen wirken die familiären und kollektiven Traumatisierungen in der Folge des Genozids in der zweiten und dritten Generation weiter, was zu einem erhöhten Sicherheitsbedürfnis und einem fehlenden Vertrauen gegenüber Behörden führt. Zum anderen rückten die fehlenden Qualifikations- und Kompetenznachweise in Folge erlebter Diskriminierung an Orten wie Schule und Hochschule in den Vordergrund. Bildungsbarrieren entstehen durch ein Wechselspiel zwischen Aktionen der Mehrheitsgesellschaft und Reaktionen der Minderheit, weshalb Schulabstinenz auch als eine Reaktion auf die erfahrene Diskriminierung an Orten wie Schule zu verstehen ist. Für eine antiziganismuskritische Bildung an der Hochschule sind deshalb Faktoren, die als Bildungsbarrieren bei Sinti:zze und Rom:nja anzusehen sind, wichtig; diese abzubauen kann als Anforderung formuliert werden.

3. Die Vielfalt der Kooperationspartner:innen

Die beiden schon in die Antragstellung involvierten, assoziierten Kooperationspartner:innen waren der Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg (VDSR/BW) und die Forschungsstelle Antiziganismus der Universität Heidelberg. Der damals schon länger bestehende Kontakt mit den Kooperationspartner:innen entstand durch Veranstaltungen und gemeinsame Sitzungen, auf denen nach Abschluss des Staatsvertrages zwischen dem Land Baden-Württemberg und der Minderheitenvertretung über eine institutionalisierte Form von antiziganismuskritischer Forschung und Bildung diskutiert wurde. Durch den Antrag auf eine Förderung im Rahmen der Richtlinie *Innovative Hochschule* des Bundesministerium für Bildung und Forschung bot sich die

Möglichkeit, den pädagogischen Bereich der antiziganismuskritischen Bildung in einem Fünfjahresprojekt strukturiert aufzubauen, was die Kooperationspartner:innen mit ihrer Perspektive, mit ihrer Kompetenz und mit ihrer Erfahrung verlässlich unterstützen. Sie repräsentieren dabei zwei unterschiedliche theoretische Ausrichtungen der Antiziganismusforschung, die sich in der Praxis gegenseitig bedingen und nicht immer getrennt voneinander zu betrachten sind: Die Forschungsstelle Antiziganismus erforscht Antiziganismus als Phänomen der Dominanzgesellschaft, brachte also Forschungen zur Perspektive der Dominanzkultur in das Transferprojekt ein, in denen gesellschaftskritische Ansätze eine große Rolle spielen. Die Kooperation mit der Forschungsstelle Antiziganismus hatte das Ziel, wissenschaftliche Ergebnisse in Bildungskontexte aufzunehmen, z. B. durch Vorträge oder durch die Rezeption von Forschungsliteratur. Andererseits wurde den Partner:innen dort deutlich, dass pädagogische Prozesse zur Dissemination von Forschungsergebnissen in die Gesellschaft hinein beitragen. Hier war der konzeptionelle Vorlauf vor deren Gründung von Vorteil, denn Forschungsstelle und Teilprojekt verstanden sich ergänzend, gerade auch, weil beide in Zusammenhängen der Lehrkräftebildung angesiedelt sind. Unter Kooperation kann man hier die arbeitsteilige wissenschaftliche Beschäftigung mit einem gesellschaftlich marginalisierten Themenbereich verstehen, wobei sich im Verlauf durchaus auch eine enge Zusammenarbeit ergab, z. B. bei der Betreuung studentischer Masterarbeiten und bei einem gemeinsamen Forschungsantrag. Der VDSR/BW vertritt die Minderheit als Institution und hat sowohl einen politischen als auch einen bildungsbezogenen Anspruch; er brachte die Perspektive der Betroffenen von Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja mit ein. Hier stehen eher rassismustheoretische Ansätze sowie aktivistische Positionen im Fokus. Über den VDSR/BW flossen darüber hinaus deren gesellschaftspolitischen Positionen, Umfrageergebnisse zu Erfahrungen mit Antiziganismus unter Betroffenen (Strauß, 2011, 2021) und Zeitzeug:innengespräche in das Projekt ein. Der Vorsitzende des Landesverbandes, Daniel Strauß, ermöglichte die Vorstellung des Teilprojektes in politischen Gremien wie dem Rat für die Angelegenheiten der deutschen Sinti und Roma in Baden-Württemberg und war bei allen öffentlichen Veranstaltungen, z. B. mit Vertreter:innen von Parteien, präsent. Kooperation kann hier also verstanden werden als kontinuierlichen, begleitenden und unterstützenden gegenseitigen Austausch auf Augenhöhe, der auf ein konkretes gemeinsames Ziel hin ausgerichtet ist, nämlich die Etablierung antiziganismuskritischer Bildungsarbeit. Sowohl VDSR/BW als auch die Forschungsstelle Antiziganismus unterstützten die Einrichtung der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention² an der PH HD im Jahr 2019, welche die Sichtbarkeit der antiziganismuskritischen Bildungsarbeit erhöhte und als Ansprechpartnerin für potentielle Kooperationspartner:innen wichtig war. Im Gegensatz zu anderen

2 <https://www.azp-hd.org/> (letzter Abruf am 15. November 2022)

Teilprojekten des Projektes TRANSFER TOGETHER konnte das Teilprojekt *Antiziganismusprävention* nicht auf etablierte Strukturen – z.B. Beteiligung mehrerer Professuren, Personal und Infrastruktur – aufbauen. Mit Unterstützung innerhalb der Hochschule war zu Beginn nicht zu rechnen, was die Etablierung und Erreichung der Ziele der Arbeitsstelle mühsam machte. Dabei hätten Kooperationen auf hochschulischer Ebene eine der beiden wichtigen Dimensionen der Netzwerkarbeit dargestellt. Die andere Dimension der Netzwerkarbeit betraf die außerhochschulischen Kooperationen, die neben viel Vertrauen zu Selbstorganisationen der Sinti:zze und Rom:nja und Akzeptanz auch Zeit voraussetzte und sich deshalb mit den vorhandenen personellen Ressourcen teilweise schwierig gestalten ließ.

3.1 Selbstorganisationen von Angehörigen der Sinti:zze und Rom:nja als Kooperationspartner:innen

Kooperationspartner:innen aus der Minderheit zu gewinnen, setzt beim Thema Antiziganismus Vertrauen voraus, denn viele der dort tätigen Mitarbeiter:innen haben in Deutschland Diskriminierung erfahren und ihre Familien wurden während der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt. Die späte Anerkennung als Opfer des Nationalsozialismus und die lange währende strukturelle Benachteiligung in der Bundesrepublik führten zu Misstrauen in staatliche Institutionen und gerade auch in das Bildungssystem (Frings, 2016). Hilfreich war es hier, dass sich die Projektmitarbeiterin Nadine Küssner bereits während ihrer Tätigkeit als Pädagogin auf praktischer Ebene mit diesem Phänomen auseinandergesetzt und dies im Studium der Bildungswissenschaften im Rahmen ihrer Bachelor- und Masterarbeit auf wissenschaftlicher Ebene fortgeführt hatte. Zusammen mit ihren Aktivitäten in einschlägigen wissenschaftlichen Verbänden, unter anderem im Vorstand der Gesellschaft für Antiziganismusforschung (GfA), brachte sie eine achtjährige Erfahrung in diesem Themenfeld mit. So stand sie in der Metropolregion Rhein-Neckar (MRN) schon vor dem Projekt TRANSFER TOGETHER mit weiteren wichtigen Vereinigungen der Sinti:zze und Rom:nja in Kontakt und Austausch, wie z.B. mit dem Zentralrat Deutscher Sinti und Roma und dem Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma in Heidelberg (DokuZ). Die Präsenz der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und insbesondere die schon vorhandene Akzeptanz bei Personen und Institutionen der Minderheit erwiesen sich als ein Erfolgsfaktor.

Im Bewusstsein des stark belasteten schwierigen Verhältnisses der Community zur Wissenschaft aufgrund der historischen Erfahrungen sollten Partizipationsmöglichkeiten für Sinti:zze und Rom:nja etabliert werden: Während der NS-Zeit hat die *Rassenhygienische Forschungsstelle* Menschen vermessen und klassifiziert und damit eine Grundlage für die Deportation geschaffen. In der

Nachkriegszeit hat die *Tziganologie* mit einem ethnologischen Blick Angehörige der Minderheit ethnisiert und Stereotype unkritisch reproduziert (Fings, 2016). Eine kritische Antiziganismusforschung als wissenschaftliche Disziplin entwickelte sich in Deutschland erst seit Mitte der 1990er Jahre. Hinzu kommt, dass die Partizipation von Sinti:zze und Rom:nja am gesellschaftlichen Leben bis heute auf unterschiedlichen Ebenen (UKA, 2021, S. 19) nicht gegeben ist. So war es im Projekt eine wichtige Aufgabe, Räume zur Reflexion eigener Vorhaben, Studien und Konzeptionen zu schaffen, um die Perspektive der Menschen mit Rassismuserfahrung direkt und personell mit einbeziehen zu können. Durch das vorhandene Vertrauen konnten in der Projektlaufzeit Kooperationen auch auf andere Felder ausgedehnt werden. Die Arbeitsstelle Antiziganismusprävention übernahm die wissenschaftliche Begleitung des vom VDSR/BW initiierten Projekts *Regionale Förderung von Inklusion und Teilhabe* (ReFIT, 1/2020–2/2022). Mit Hilfe von qualitativen Interviews in vier baden-württembergischen Kommunen wurden institutionelle Hürden und Barrieren identifiziert, die der Verbesserung von Teilhabechancen zugewanderter Roma entgegenstehen. Daraus konnten Empfehlungen für deren Abbau formuliert werden.³

Im zweiten Abschnitt (5/2022–12/2022) wird der Einsatz einer Mediator:in an einer Mannheimer Schule wissenschaftlich begleitet und mit Hilfe von qualitativen Interviews und teilnehmender Beobachtung die Bedarfe zur Verstetigung eines Mediator:innenkonzeptes ermittelt.

3.2 Kooperationspartner:innen aus der Stadtgesellschaft

Im Rahmen des Projektes war es angedacht, Bedarfe und Probleme auszumachen und gemeinsam mit außerhochschulischen Kooperationspartner:innen an deren Lösung zu arbeiten. Der Bedarf an Workshops, Vorträgen und Inputs zum Thema antiziganismuskritischer Bildungsarbeit in pädagogischen Settings wurde durch die Ansprechbarkeit an der Arbeitsstelle der Hochschule sichtbar. Sehr schnell kamen erste Anfragen, die direkt an das Projekt gerichtet wurden und durch eine intensive regionale Netzwerkarbeit sowie die Konzeption und Durchführung gemeinsamer Projekte mit Kooperationspartner:innen beantwortet werden konnten. So war die Einbettung des Projektes in Netzwerken auf unterschiedlichen Ebenen sehr erfolgreich. Neben Institutionen der Stadt Heidelberg wie dem Amt für Chancengleichheit kamen Institutionen des Landes wie die Landeszentrale für politische Bildung oder das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung hinzu. Auch zivilgesellschaftliche Akteur:innen und Vereine wie z.B. Mosaik e.V. konnten als neue Kooperationspartner:innen gewonnen werden. Diese

3 <https://www.sinti-roma.com/beratungsstelle-fuer-gleichberechtigte-teilhabe/refit/> (letzter Abruf am 15. November 2022)

intersektorale Zusammenarbeit führte zur Umsetzung verschiedener gemeinsamer Veranstaltungen und Formate wie z. B. die Antidiskriminierungsgespräche im Podcast-Format sowie die Fachtagung *Rassismuskritische Bildung am Lernort Schule*, welche im Jahr 2021 mit 140 Teilnehmer:innen erfolgreich durchgeführt wurde.

3.3 Kooperationspartner:innen aus dem Bildungsumfeld

Rassismuskritisches Wissen wird benötigt, um angehende Lehrkräfte für inhärente antiziganistische Vorurteile, Stereotype und Ressentiments sensibilisieren zu können und muss proaktiv erworben werden. Es muss zum „Grundrepertoire der professionellen Selbstkompetenz“ von angehenden Lehrkräften gehören (Fe-reidooni & Hößl, 2021, S. 48). Es sollte aber nicht nur in der Hochschule ein Angebot geben, sondern auch für bereits im Dienst stehende Lehrkräfte die Möglichkeit zur Auseinandersetzung geboten werden. Denn Antiziganismus ist in der Schule ein Nischenthema und wird weder in Lehrplänen noch in Schulbüchern adäquat berücksichtigt. Die UKA empfiehlt in ihrem Bericht deshalb z. B. auch die Thematisierung von Alltagsrassismus und Antiziganismus, die Aufklärung über die Geschichte und Wirkung des Völkermordes an den europäischen Rom:nja und Sinti:zze, die Thematisierung der fortgesetzten Stigmatisierung nach 1945 sowie die Implementierung von Bildungsempfehlungen gegen Antiziganismus durch die Kultusministerkonferenz (UKA, 2021, S. 252). Deshalb ist das Angebot an Lehrkräftefortbildungen in diesem Bereich auszubauen. Im Rahmen des Projektes wurde nach Möglichkeiten gesucht, Fortbildungen für Lehrkräfte anbieten zu können. Gemeinsam mit der Heidelberger Lupe – Verein für historische Forschung und Geschichtsvermittlung ist es gelungen, eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL), Regionalstelle Mannheim auf den Weg zu bringen. Auf Grundlage des Lupe-Materialheft *Spurensuche – Heidelberg im Nationalsozialismus* (Notheisen & Povoden, 2018) wurde eine Fortbildung entwickelt, die auf lokalhistorischer Ebene die Thematisierung von Antiziganismus sowie die Aufklärung über die Geschichte der Sinti:zze und Rom:nja in Vergangenheit und Gegenwart behandelt. Mit jedem Jahr wurde die Fortbildung modifiziert und führte letztlich zur Entwicklung eines Fachtages *Erinnern für die Zukunft – Demokratiebildung durch Regionalgeschichte am Beispiel der NS-Zeit*, der im März 2022 an der PH HD stattfinden konnte. Gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildung (LpB), Außenstelle Heidelberg wurde eine Multiplikator:innenschulung für pädagogische Fachkräfte der schulischen und außerschulischen Bildung konzipiert, in der sich die Teilnehmenden mit Rassismus und institutioneller Diskriminierung im Allgemeinen, Antiziganismus im Besonderen sowie der eigenen Berufsrolle auseinandersetzen.

3.4 Kooperationspartner:innen aus dem Hochschulumfeld

Auf Ebene der Lehrkooperationen war es dem Team der Arbeitsstelle von Beginn des Projektes ein Anliegen, antiziganismuskritische Bildung auch in der Lehre zu verankern. Es wurden deshalb Anknüpfungspunkte herausgearbeitet, die an das bereits bestehende Lehrangebot an der Hochschule anschlussfähig waren. Zunehmend war es möglich, gemeinsam mit Professor:innen und Dozent:innen gezielt Inhalte in deren Seminare zu integrieren, Abschlussarbeiten beratend zu begleiten und projektbezogen mit Studierenden zu arbeiten. Je mehr sich Lehrende an der Hochschule mit ihren Seminaren für das neue Thema mit seiner spezifischen rassismuskritischen Ausrichtung öffneten, desto mehr wurden sie zu Kooperationspartner:innen des Projektes. Im Zuge dessen wurde den Hochschulmitgliedern die strukturelle Dimension des Rassismus und insbesondere des Antiziganismus bewusst, die aufgrund ihres Selbstverständlichkeitscharakters als gesellschaftlich normalisierte Form kaum als eine Spielart des Rassismus erkannt wird. Sie nahmen ihre Vorurteilsstrukturen und die eigene Anfälligkeit für Stereotypen und Alltagsrassismen wahr. Dies kann als großer Erfolg des Projektes gewertet werden, denn was außerhalb der Hochschule gemeinsam mit den etablierten Kooperationen in diesem Themenfeld selbstverständlich war, musste in der Hochschule zunächst erarbeitet werden⁴: das Verständnis und die Bereitschaft, eigene diskriminierende Verhaltensweisen zu reflektieren und sich mit dem Thema Antiziganismus als eigenständiges Phänomen und im Rahmen rassismuskritischer Bildung auseinanderzusetzen.

Eine Möglichkeit, im Rahmen der Arbeitsstelle dennoch ein komplettes Hochschulseminar auszubringen, war das Lehrdeputat der wissenschaftlichen Leitung. Gemeinsam mit Studierenden des Fachs Geschichte konnte ein lokalgeschichtlicher digitaler Stadtrundgang zu Orten der Geschichte der Sinti:zze in Heidelberg erarbeitet werden. Heidelberg ist für die lokalhistorische Erinnerungskultur zum Thema Sinti:zze und Rom:nja sehr bedeutend. Nicht nur die Bürgerrechtsbewegung der Minderheit nahm hier ihre Anfänge, auch das Dokumentations- und Kulturzentrum sowie der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma haben hier ihren Sitz. Sich mit der Geschichte von Sinti:zze und Rom:nja auseinanderzusetzen, bedeutet auch, an lokaler Geschichtskultur zu partizipieren. Mit dem digitalen Stadtrundgang haben die Studierenden dazu beigetragen, eine bisher marginalisierte Geschichte im virtuellen Raum sichtbar zu machen. Im Prozess der Planung und Erstellung des digitalen Stadtrundgangs wurde die Diskriminierung von Menschen unter dem Stereotyp des *Zigeuners* thematisiert, die Mechanismen ihrer Ausgrenzung und Verfolgung während des Nationalsozialismus an biografischen Beispielen erfahrbar und die Emanzipationsbewegung der

4 Einen Überblick über die Aktivitäten gibt es unter <https://www.azp-hd.org/eine-rueckschau-meilensteine-2013-2022> (letzter Abruf am 16. November 2022).

Sinti:zze und Rom:nja durch Zeitzeug:inneninterviews nachvollziehbar gemacht sowie durch Expert:inneninterviews in mediale Stereotypen und in Maßnahmen zum pädagogisches Empowerment von Schüler:innen aus der Minderheit eingeführt. Viele Studierende hatten erstmals Kontakt zu Menschen aus der Community der Sinti:zze und Rom:nja; diese widersprachen vollständig den tradierten Stereotypen. Kontakte wie diese – mit einem Bildungsberater und einem Filmemacher aus der Minderheit, mit einer Expertin für die Darstellung der Roma im Film, einem Experten für die visuelle Darstellung der Sinti:zze und Rom:nja sowie mit einer Sintiza, die einen präsenten Stadtrundgang zu den Wohnorten der Sinti:zze in der Altstadt Heidelbergs in den 1930er Jahren durchführte – waren für die Studierenden eine prägende Erfahrung.

4. Fazit und Ausblick

Am Teilprojekt *Antiziganismusprävention* war ungewöhnlich, dass aufgrund der Konzentration von TRANSFER TOGETHER auf die dritte Säule der Hochschultätigkeit ein Thema in den gesellschaftlichen Diskurs gegeben wurde, das an der Hochschule in Lehre und Forschung nicht fest etabliert war. Im Projekt war keine Lehre vorgesehen, obwohl ein entsprechender Bedarf an der Hochschule bestand. Die Hochschule thematisierte Antiziganismus bis zu diesem Zeitpunkt nur marginal und hatte keine institutionalisierten Kooperationen mit Institutionen der Sinti:zze und Rom:nja. Für den im Projekt TRANSFER TOGETHER vorgesehenen Aufbau eines Netzwerkes von Kooperationspartner:innen über die beiden Anfangskooperationen hinaus war diese Situation herausfordernd. Zentral für das Gelingen des Projektes war, gemeinsam mit den Kooperationspartner:innen über einen Zeitraum von fünf Jahren eine Vertrauensbasis aufbauen zu können und auf Augenhöhe partizipativ an der Sichtbarkeit von Antiziganismus in all seinen Dimensionen zu arbeiten. Es konnte eine Infrastruktur entwickelt werden, durch die es gelungen ist, kommunale Kooperationen einzugehen, die aufgrund ihrer Reichweite und Öffentlichkeit eine große Präsenz für das Thema erzeugten. Die Bedeutung von rassistiskritischer Bildung und hier im speziellen antiziganismuskritischer Bildung an der Hochschule ist deutlich geworden: Die Pädagogische Hochschule wurde als Ort wahrgenommen, an dem antiziganismuskritische Bildung einen Raum hat. Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Angehörige der Minderheit hatten durch die Gründung der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention eine Anlaufstelle an der Hochschule. Darüber hinaus sicherte sie den Fortbestand antiziganismuskritischer Bildung auch nach Beendigung des Projektes TRANSFER TOGETHER und ermöglichte die Einwerbung von Drittmitteln. Begleitet wurde dieser Prozess durch eine kontinuierliche politische Arbeit – mit Hilfe unserer Kooperationspartner:innen, die jede Möglichkeit nutzen, Lokalpolitiker:innen aller Parteien darauf aufmerksam zu machen, wie wichtig und notwendig sich die Arbeit der Arbeitsstelle

darstellt. Lokalpolitiker:innen besuchten die Arbeitsstelle Antiziganismusprävention an der PH HD und machten sich selbst einen Eindruck von der Tätigkeit der Arbeitsstelle. Dies erzeugte eine sehr hohe Sichtbarkeit des Projektes innerhalb der Hochschule und hier im Besonderen auf der Ebene des Rektorats, da repräsentative Aufgaben immer häufiger wurden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es zur Etablierung eines marginalisierten Themas wie Antiziganismus an der Hochschule zum einen Zeit für die Vertrauensarbeit mit der Community braucht, was durch den Fünfjahreszeitraum gegeben war, und zum anderen es nur durch die Kooperationspartner:innen gelungen ist, die Akzeptanz und Sichtbarkeit innerhalb der Hochschule, der Politik und in der Stadtgesellschaft zu erreichen. Als abschließendes Fazit ist deshalb festzuhalten: Das Projekt TRANSFER TOGETHER hat die Grundlagen einer antiziganismuskritischen Bildung an der Hochschule gelegt. Dadurch konnten Bedarfe der Lehrkräfteaus- und -fortbildung bedient werden. Denn es braucht pädagogische Fachkräfte, die über das Phänomen des Antiziganismus aufgeklärt sind, weshalb sie ganz konkret als Zielgruppe adressiert werden müssen. Dies ist klar als eine Aufgabe von bildungswissenschaftlichen Hochschulen zu formulieren, die Lehrkräfte für Schulen ausbilden. Deshalb ist zum einen eine strukturelle Verankerung von antiziganismuskritischer Bildung an der Hochschule und in die Modulhandbüchern erforderlich, zum anderen ist das Angebot an Lehrkräftefortbildung in diesem Bereich auszubauen. Rassismuskritische Bildung und im besonderen antiziganismuskritische Bildung an Hochschulen muss strukturell verankert werden.

Literatur

- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.) (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K. (2021). Gadge-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens. In K. Fereidooni & S. E. Hößl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 37–60). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Fereidooni, K. & Hößl, S. E. (Hrsg.) (2021). *Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1717>
- Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.). (2021). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fings, K. (2019). *Sinti und Roma: Geschichte einer Minderheit* (2. Aufl.). C. H. Beck Wissen: Bd. 2707. München: C. H. Beck.
- Henke, J., Pasternach, P. & Schmid, S. (2016). Third Mission von Hochschulen: Eine Definition. *Das Hochschulwesen*, 64(1+2), 16–22. <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2-2016.pdf> (letzter Abruf am 16. November 2022).
- International Holocaust Remembrance Alliance. (2020). *Arbeitsdefinition Antiziganismus: Nicht-rechtsverbindliche Arbeitsdefinition von Antiziganismus*. International Holocaust Remembrance Alliance. <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/working-definition-antigypsyism-anti-roma-discrimination> (letzter Abruf am 16. November 2022).
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Neuburger, T. & Hindrichs, C. (2021). *Mechanismen des institutionellen Antiziganismus: Kommunale Praktiken und EU-Binnenmigration am Beispiel einer westdeutschen Großstadt*. Leibnitz-Universität Hannover. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/UKA/Forschungsbericht_Mechanismen_des_institutionellen_Antiziganismus.pdf (letzter Abruf am 16. November 2022).
- Notheisen, L. & Povoden, N. (2018). *Spurensuche: Heidelberg im Nationalsozialismus. Materialheft mit lokalhistorischen Quellen: Sintize/Sinti und Romnja/Roma*. Heidelberg.
- Roessler, I. & Hachmeister, C. D. (2021). Wissenstransfer als Bestandteil der Third Mission der Hochschulen. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Research. Transfer von Innovation und Wissen: Gelingensbedingungen und Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, A. (2019). Was Schulen dazu beitragen können, Diskriminierung zu (ver-)lernen. Exemplarische Überlegungen zur schulischen Diskriminierung von Sinti und Roma. In J. Schedler, S. Achour, G. Elverich & A. Jordan (Hrsg.), *Edition Rechtsextremismus. Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 89–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauß, D. (2011). *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma: Dokumentation und Forschungsbericht*. Marburg. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2011_Strauss_Studie_Sinti_Bildung.pdf (letzter Abruf am 16. November 2022).
- Strauß, D. (2021). *Romnokher-Studie 2021: Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland*. Mannheim: Romnokher.
- UKA – Unabhängige Kommission Antiziganismus (2021). *Perspektivwechsel, nachholende Gerechtigkeit, Partizipation: Bericht der unabhängigen Kommission Antiziganismus*. Berlin. Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/perspektivwechsel-nachholende-gerechtigkeit-partizipation--1944614> (letzter Abruf am 16. November 2022).

Künstlerische Ausdrucksformen gegen Antiziganismus

Nadine Küßner und Kathrin Schweizer

1. Einleitung

Im Frühjahr 2019 organisierten die beiden Teilprojekte *Antiziganismusprävention*¹ und *Lieder aus der Fremde*² aus dem Cluster *Interkulturelle Bildung* des Projekts TRANSFER TOGETHER gemeinsam die Veranstaltung *Künstlerische Ausdrucksformen gegen Antiziganismus*. Die Veranstaltung fand im Rahmen der Internationalen Wochen gegen Rassismus im Interkulturellen Zentrum Heidelberg in Kooperation mit der Heidelberger Lupe – Verein für lokalhistorische Forschung e. V. statt.³

Das Teilprojekt *Lieder aus der Fremde* hat Transfer im Bereich interkultureller Musikpädagogik auf den Weg gebracht. In Kooperation mit Musiker:innen, Bands, Komponist:innen und Kultureinrichtungen wurden innovative musikpädagogische Formate erprobt. Dabei wurde, im Sinne eines bidirektionalen Transfers, neues musikalisches Wissen in die Hochschule getragen und mit dem pädagogischen Wissen der Mitarbeiter:innen in Verbindung gebracht. Das Teilprojekt *Antiziganismusprävention* sensibilisierte für die Ursachen und Erscheinungsformen des Antiziganismus und deren Tradierung im Bildungsbereich durch den Transfer von Konzepten und Formaten in ein breitgefächertes Netzwerk von Institutionen, Verbänden und Vereinen.

Die zentrale Frage des gemeinsam veranstalteten Abends war, welche Möglichkeiten künstlerische Ausdrucksformen bieten, sich gegen Diskriminierung zu wenden. Das Anliegen der Veranstaltung fokussierte sich darauf, darüber ins Gespräch zu kommen, wie künstlerische Ausdrucksformen gegen Antiziganismus

1 Die Arbeit des Projekts *Antiziganismusprävention* wird im Artikel von Degner und Küßner im vorliegenden Band vorgestellt.

2 Schweizer et al. reflektieren in ihrem Artikel im vorliegenden Band die Bedeutung von Partizipation für eine interkulturelle Musikvermittlung im Rahmen des Projekts *Lieder aus der Fremde*.

3 Siehe <https://heidelbergerlupe.wordpress.com> (letzter Abruf am 14. Dezember 2022).

gefunden werden können, die ein Gegenbild zum weit verbreiteten romantiserten Bild des sogenannten *Zigeuners*⁴ zeigen.

Moderiert wurde die Veranstaltung von Kathrin Schweizer. Zu Beginn der Veranstaltung stand ein einführender Vortrag von Nadine Küßner, der auf die Relevanz und Verbreitung von Antiziganismus in der Gesellschaft einging. Dabei wurde die Bedeutung Heidelbergs sowohl für die Vertreibung der Sinti:zze aus der Altstadt als auch für die Bürger:innenrechtsbewegung erläutert.

Es folgte eine Lesung von Ilona Lagrene aus dem Gedichtband ihres verstorbenen Mannes *Djiparmissa – klassische deutsche Gedichte auf Romanes*.⁵ Im Anschluss stellte André Raatsch als Kurator des Fotoarchivs im RomArchive mit einem Film seine Arbeit vor.⁶

Begleitet wurden die einzelnen Beiträge durch die Orientalische Musikakademie Mannheim (OMM), die sich musikalisch gegen Rassismus engagiert.⁷ Zum Ende der Veranstaltung wurden die einzelnen Beiträge in einer Podiumsdiskussion mit allen Akteur:innen in einen großen Zusammenhang gesetzt.

Abb. 1: QR-Code zur Videoaufzeichnung der Veranstaltung
Künstlerische Ausdrucksformen gegen Antiziganismus



Nadine Küßner und Kathrin Schweizer lassen die Veranstaltung in einem online-Chat Revue passieren und gehen der Frage nach, wie es gelingen kann, einen Veranstaltungstitel in Inhalte zu übersetzen.

4 Die durchgestrichene Schreibweise des Wortes orientiert sich an der Vorgehensweise der UKA, die dies in ihrem Bericht folgendermaßen begründet: „Im Weiteren wird in diesem Bericht mit dem Durchstreichen des Wortes verdeutlicht, dass sprachliche Veränderungen notwendig sind, um in Zukunft diskriminierende und rassistische Sprache weitgehend vermeiden zu können.“ (UKA, 2021, S. 31)

5 Siehe <https://www.wunderhorn.de/?buecher=djiparmissa> (letzter Abruf am 14. Dezember 2022).

6 Siehe <https://www.romarchive.eu/de/> (letzter Abruf am 14. Dezember 2022).

7 Siehe <https://orientalischemusikakademie.de/> (letzter Abruf am 14. Dezember 2022).

2. Rückblick auf die Veranstaltung *Künstlerische Ausdrucksformen gegen Antiziganismus*

Kathrin: Besonders gefallen hat mir an unserer Veranstaltung, dass ich selbst dabei so viel lernen konnte. Viele grundlegende Gedanken zur Diskriminierung von Sinti:zze und Rom:nja waren mir vorher so gar nicht bewusst. Als Musikerin habe ich mich natürlich mit der Oper Carmen oder den *Zigeunerliedern* von Brahms oder Schumann beschäftigt, meistens jedoch ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, wie schwerwiegend die Verwendung des Stereotyps des *Zigeuners* ist. Mit deinem Vortrag, Nadine, konntest du einen eindrucksvollen Überblick über die verschiedenen Formen der Diskriminierung von Sinti:zze und Rom:nja geben und dass auch dieses romantiserte Bild, dass in der Kunst so gerne verwendet wurde, ein Zeugnis von Aus- und Abgrenzung ist.

Nadine: Das ist spannend, dass du das so sagst. Denn auch für mich ist die Auseinandersetzung mit Antiziganismus immer wieder eine Überraschung. Obwohl ich mich nun bereits seit über 13 Jahren mit dieser Thematik befasse, ist es immer noch so, dass es für mich Erkenntnisse über eigene diskriminierende Verhaltensweisen gibt, die auf Grund der Sozialisation verinnerlicht sind. Deshalb ist es so wichtig, den Blick auf das Thema zu ändern. Einerseits müssen die Stimmen derjenigen, die von der Diskriminierung betroffen sind, mehr gehört werden. Die Betroffenenperspektive muss aktiv einbezogen werden. Und zwar nicht nur von mir, weil ich das Thema bearbeite, sondern prinzipiell als Arbeitsgrundsatz im Bereich der Bildung. Und andererseits muss Antiziganismus als spezifische Form des Rassismus anerkannt und bearbeitet werden.

Kathrin: Der Fakt, dass Antiziganismus generell ein Thema ist, das die Dominanzgesellschaft⁸ viel zu wenig präsent hat, geschweige denn bekämpft, beruhigt

8 Eine sehr eingängige Begriffserläuterung ist im Glossar der Bildungssteine gegen antimuslimischen Rassismus zu finden. Sie bezieht sich auf die Publikationen von Birgit Rommelspacher: „Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht“. „Der Begriff der Dominanzgesellschaft oder -kultur geht auf die Psychologin und Sozialarbeiterin Birgit Rommelspacher zurück. Er versucht das Zusammenleben unter mehrdimensionalen, vielschichtigen Macht- und Herrschaftsbedingungen zu beschreiben. Die Dominanzgesellschaft ist geprägt von einer Geschichte, die Herrschen und Beherrscht werden zu ihren zentralen Ordnungskategorien hat werden lassen. Im Gegensatz zu kolonialen oder faschistischen Gesellschaften ist die Unterteilung in Unterdrückte und Unterdrückende aber nicht eindeutig, sondern verläuft anhand vieler verschiedener Differenzlinien (Frau/Mann, weiß/schwarz, deutsch/nicht-deutsch, arm/reich usw.), was zu einem Verblässen der kollektiven Identitäten und zu Verunsicherung führt. Zudem sind Über- und Unterordnung in Normen, Normalitätsvorstellungen und Alltagshandeln eingelassen. Diese Uneindeutigkeiten verdecken und rechtfertigen bestehende Ungleichheiten und Diskriminierungen, sodass die Dominanzgesellschaft sich ihrer eigenen Hierarchien nicht bewusst ist (oder sein will), sondern sich (allerdings nur oberflächlich) zu Gleichheit und Gleichwertigkeit bekennt.“ (vgl. <https://bausteine-antimuslimischer-rassismus.de/glossar/dominanzgesellschaft/>, letzter Abruf am 14. Dezember 2022)

mich zunächst ein bisschen, weil ich mich in der Vorbereitung zu unserer Veranstaltung so oft ertappt habe, wie naiv und ignorant ich diesem Thema gegenübergetreten bin, dass ich mich wirklich schlecht gefühlt habe. Während mein Projekt ja die Schönheit verschiedener Musikkulturen in den Fokus nimmt und eben einen sehr spezifischen Blick in der Beschäftigung mit Musik und der Erkundung von Neuem bearbeitet, ist bei dir die Auseinandersetzung mit einer Diskriminierungsform, die gravierende Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen hat, die zentrale Motivation. Diese negative Ausgangslage kann sicherlich frustrierend sein. Ich finde es deshalb sehr schön, dass wir mit unserer gemeinsamen Veranstaltung versucht haben, einen anderen Blick auf die Problematik zu werfen.

Nadine: Naja, das hört sich so an, als hätte ich nur mit frustrierenden Nachrichten zu tun. Aber die Auseinandersetzung mit Antiziganismus in verschiedener Form ist auch sehr spannend. Zum Beispiel auf historischer Ebene nachzuforschen und zu schauen, was war eigentlich hier vor Ort? Wo begegnet mir das Thema dort, wo ich lebe und arbeite? Gibt es Straßennamen, Gedenktafeln oder wie in Heidelberg, eine Geschichte der Vertreibung? Die Auseinandersetzung durch lokalhistorisches Lernen, das Teilhaben an der Erinnerungskultur und das in-Beziehung-Setzen der vergangenen Geschichte mit dem Heute sind gerade im Bereich der schulischen Vermittlung sehr wichtig. Gemeinsam mit der Heidelberger Lupe habe ich z. B. an einem Materialheft mitgearbeitet und das Thema Sinti:zze und Rom:nja in Heidelberg für die Vermittlung in der Schule konzipiert.⁹ Grundlage ist eine Quellensammlung, die sich in folgende Kategorien gliedern: Selbstzeugnisse, Täterquellen, Erinnerung und Bilder und mit einem Lehrkräftetext und einem Schüler:innentext das Thema regionalhistorisch aufarbeitet. Oder der digitale Stadtrundgang, der gemeinsam mit Studierenden in einem Seminar erarbeitet wurde. Dabei habe ich viele interessante Menschen kennengelernt wie z. B. Johann Lehmann, den Neffen von Anton Lehmann¹⁰, der bis heute in Heidelberg wohnt und mit dem ich nach wie vor in engem Kontakt stehe. Es war sehr spannend, die Studierenden dabei zu begleiten.

Kathrin: Ja, dieser produktive Umgang mit einem Problem ist wahrscheinlich das, was unsere Projekte verbindet und was unsere gemeinsame Veranstaltung ausgemacht hat. Egal ob Fotos, Gedichte oder Musik, jede und jeder unserer Gäste versucht, der Diskriminierung aktiv und produktiv entgegenzutreten anstatt in Passivität und Frustration stecken zu bleiben. Ich denke, dass die Probleme dadurch auch eine andere Sichtbarkeit erhalten, was dringend notwendig ist, wenn ich an die Zahlen denke, die du in deinem Vortrag erwähnt hast. Es ist einfach

9 Der Beitrag wurde in Zusammenarbeit mit Laura Hankeln konzipiert und geschrieben.

10 Anton Lehman wurde 1973 von der Polizei in Heidelberg erschossen. Daraufhin gab es die erste Demonstration von Sinti in Heidelberg. Das Ereignis gilt als Initialzündung der Bürgerrechtsbewegung der Sinti:zze und Rom:nja in Deutschland, in Zuge dessen der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma sowie das Dokumentationszentrum Deutscher Sinti und Roma in Heidelberg entstanden.

unglaublich, dass etwa die Hälfte der Menschen in Deutschland eine ganz klare rassistische Haltung gegenüber Sinti:ze und Rom:nja hat.¹¹ Wenn ich aber z. B. an einen meiner Projektpartner:innen wie das Kulturtandem e. V. denke, die Künstler:innen aus anderen Kulturen Auftritts- und Ausstellungsmöglichkeiten hier in der Rhein-Neckar-Region verschaffen, die eine große Reichweite haben – man denke z. B. an das Enjoy-Jazz-Festival –, dann lässt sich ganz deutlich erkennen, welche Wirkungen damit erzielt werden können. Auch die OMM ist so ein Beispiel. Mit ihrer Arbeit haben die Musiker:innen der OMM das Bild eines ganzen Stadtteils zum Positiven verändert.

Nadine: Hier ist es wichtig, nochmal deutlich zu machen, worüber gesprochen wird, wenn von Antiziganismus oder Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja die Rede ist. Der Kulturbegriff ist hier eher kritisch zu sehen, da er über normative Zuschreibungen und die Trennung *Wir und die Anderen* nicht hinausweisen kann. Es ist zwar richtig, dass die Kultur der Sinti:zze und Rom:nja aus politischen und strategischen Gründen auch von der Community selbst ins Feld geführt wurde, da eine Identitätspolitik zur Abwehr der Diskriminierung und dem Erkämpfen der Rechte notwendig war und noch ist, wie die Bürger:innenrechtsbewegung zeigte. Aber man kann weder von einer homogenen Kultur der Sinti:zze noch von einer homogenen Kultur der Rom:nja sprechen und schon gar nicht von einer Kultur der Sinti:zze und Rom:nja. Vielmehr muss von vielen verschiedenen Identitäten ausgegangen werden, von denen Rom:nja-Sein nur eine ist. Die Auseinandersetzung mit Antiziganismus ist die Auseinandersetzung mit eigenen diskriminierenden Verhaltensweisen und die Verortung der eigenen Person innerhalb einer Gesellschaft mit Rassismushintergrund. Es geht also bei Antiziganismus nicht um Sinti:zze und Rom:nja. Und auch das Sprechen von Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja ist kein Sprechen über Sinti:zze und Rom:nja. Es geht hierbei um die Perspektive von Sinti:zze und Rom:nja in einer Gesellschaft mit Rassismushintergrund. Die Thematisierung von Rassismus ist leider nach wie vor problematisch und kommt eher einer De-Thematisierung gleich, die sich z. B. in der Vermeidung der Benennung von rassistischen Vorfällen als Rassismus ausdrückt.

Kathrin: Mit *Lieder aus der Fremde* wollen wir keine neuen Stereotype schaffen, sondern Vielfalt beleuchten und Facetten von Kulturkreisen zeigen, die in dieser Gesellschaft wenig bis gar nicht sichtbar sind. Keinesfalls ging es darum, den Anspruch zu erheben, ein vollständiges Abbild einer Kultur zu schaffen. Das wäre völlig vermessen. Wenn wir also z. B. mit der OMM kooperierten, wurde nicht *die* türkische Musikkultur behandelt, sondern eine sehr spezielle Form der türkischen Musik, die einen Einblick geben kann, wie sich Musikkulturen verändern,

11 Der Vortrag bezieht sich auf die Ergebnisse folgender Studie: <https://www.boell.de/de/2018/11/07/leipziger-autoritarismus-studie-2018-methode-ergebnisse-langzeitverlauf> (letzter Abruf am 21. November 2021).

wenn sie entfernt von ihren eigentlichen Ursprungsorten praktiziert werden und wenn Musiker:innen aus ganz unterschiedlichen Ländern und Kulturen sich an diese Musik annähern. Ich denke, die Übersetzungen Reinhold Lagrens sind auch ein schönes Beispiel dafür: Er wählt klassische deutsche Gedichte aus und übersetzt diese auf Romanes. Eine Begegnung und Verschmelzung kultureller Manifestationen, die in unseren Köpfen oft getrennt sind, aber eigentlich nicht zu trennen sind, weil Sinti:zze und Rom:nja bereits seit über 600 Jahren in Deutschland leben – also auch schon zu Zeiten von Goethe und Schiller. Da ist es doch mehr als naheliegend, diese Gedichte auch auf Romanes zu übersetzen.¹²

Nadine: Das sehe ich auch so. Es ist eigentlich so naheliegend und doch braucht es offenbar wieder die Aufrechterhaltung der künstlichen Grenzen zwischen *Wir und den Anderen*. Hier ist es wichtig, auf die Funktion von Diskriminierung für die Gesellschaft zu schauen. Bei dem Thema Antiziganismus geht es klar um die Frage: Welche Sehnsüchte, Bedürfnisse und Wünsche werden auf vermeintlich Andere projiziert, die man sich selbst versagt? Bei Rassismus geht es immer um die Aufrechterhaltung gewisser Machtasymmetrien, die mit gewohnten und lieb-gewonnen Privilegien einhergehen. Deshalb ist es so wichtig, den Perspektiven derjenigen eine Bühne zu geben, die von Diskriminierung und Rassismus betroffen sind. Aber eben nicht ausschließlich in einer Betroffenenperspektive, sondern als Lyriker:innen, Dichter:innen, Musiker:innen, Ärzt:innen, Professor:innen – also als Teil dieser Gesellschaft in allen Positionen, Berufen und Rollen. Ich finde, das ist uns bei unserer Veranstaltung sehr gut gelungen: einerseits auf Antiziganismus aufmerksam zu machen und andererseits empowernde Perspektiven einzubringen. Ilona Lagrene als Bürger:innenrechtlerin ist für mich eine starke Persönlichkeit. Ich fand es berührend, wie sie die Gedichte ihres verstorbenen Mannes vorgetragen hat und gleichzeitig die Lebensfreude, den Kampfeswillen und die Entschlossenheit dabei ins Publikum transportierte. Spannend fand ich auch André Raatsch, der das RomArchive vorgestellt hat.¹³

Kathrin: Ja, ich denke auch, dass die Stärke der Veranstaltung darin lag, produktiv mit einer negativen gesellschaftlichen Realität umzugehen. Als Betroffener:in von Diskriminierung und Rassismus kann man natürlich verschiedene Haltungen einnehmen. Die Gäste unserer Veranstaltungen hatten alle die Gemeinsamkeit, dass sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse (und die ihrer Vorfahren) nicht als Anlass für Passivität, Aggression oder Resignation nehmen, sondern sich aktiv nach außen wenden und zeigen, dass Menschen und Gruppen, die einem auf den ersten Blick fremd erscheinen oder deren Dasein im kulturellen Gedächtnis mit Vorurteilen behaftet ist, kulturelle und künstlerische Beiträge zu dieser

12 Siehe <https://www.verwobenegeschichten.de/menschen/ilona-lagrene/> (letzter Abruf am 14. Dezember 2022).

13 Siehe <https://www.romarchive.eu/de/politics-photography/> (letzter Abruf am 14. Dezember 2022).

Gesellschaft leisten und sie enorm bereichern. Ich denke, dass es eine viel größere Plattform für sie geben müsste, um die Sichtbarkeit und Stärke in der Gesellschaft zu verstärken. Dabei finde ich es besonders wichtig, dass die Menschen mit ihrer Individualität im Mittelpunkt stehen. Die Identität eines Menschen in dieser Gesellschaft setzt sich heutzutage aus verschiedenen Einflüssen aus unterschiedlichen Kulturräumen und kulturellen Vorlieben zusammen. Deshalb müssen wir es schaffen, diesen Fokus auf den einzelnen Menschen zu wählen, anstatt pauschale Zuschreibungen und Einordnungen vorzunehmen.

Nadine: Genau das ist auch der Ansatz, den das RomArchive anwendet. Hier sollen die vielen Kulturen und Geschichten von Rom:nja und Sinti:zze sichtbar gemacht werden um ein Gegenbild zum Bild des sogenannten *Zigeuners* zu setzen, welches sich die Dominanzgesellschaft macht. All die Klischees, Ressentiments und Vorurteile werden in der öffentlichen Berichterstattung, in der Musik, im Film, aber auch in der Kinder- und Jugendliteratur tradiert und weiterverbreitet. Was hingegen kaum sichtbar wird, sind Selbstrepräsentationen von Sinti:zze und Rom:nja, Bilder und Darstellungen sowie die dazugehörigen Geschichten. Das RomArchive bietet hier zehn verschiedene Kategorien, in denen mit Vorurteilen aufgeräumt wird und gleichzeitig die Community sich selbst repräsentiert. André Raatsch hat das in seinem Beitrag sehr schön aufgezeigt und ergänzte die vorangegangenen Beiträge sehr gut.

Kathrin: Im RomArchive finden sich auch die Kategorien *Musik* und *Flamenco*, was für mich natürlich besonders spannend ist, weil meiner Erfahrung nach in der Musik weiterhin sehr unreflektiert mit dem Thema Antiziganismus umgegangen wird. In anderen Bereichen, wie etwa bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Musiktraditionen aus der arabischen Welt oder vom afrikanischen Kontinent, ist das Bewusstsein über Rassismus und Diskriminierung, in meinem Empfinden, schon etwas weiter fortgeschritten und es existieren mehr Projekte, die einen positiven und produktiven Umgang mit der Thematik demonstrieren. Zu diesen Projekten zählt z. B. das Projekt *Ensemble Colourage* der Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz und zweifellos auch die OMM, weil hier die Musik aus dem türkischen Kulturraum von Menschen, die dort aufgewachsen sind und diese Musik von Kindesbeinen an gespielt haben, vermittelt wird. Keinesfalls soll diese Musik diesen Menschen vorbehalten sein, denn die Beschäftigung mit Musik, die in der Dominanzgesellschaft nicht sehr präsent ist, kann enorm bereichernd sein. Allerdings ist hierbei immer die Frage, ob die Auseinandersetzung mit dieser Musik auf der Basis von Respekt passiert. Es gilt hier anzuerkennen, dass es Menschen gibt, die hier einen musikalischen Bildungsweg hinter sich haben, der sie sehr viel mehr dazu befähigt und berechtigt z. B. kommerziellen Aktivitäten mit dieser Musik nachzugehen. Wer sich mit Musik aus anderen Kulturen beschäftigt, sollte dies zunächst also tun, ohne dabei kommerzielle Interessen zu verfolgen. Hier befinden wir uns bei der Thematik der kulturellen Aneignung. Die OMM bietet einen offenen Raum, um diese Musik respektvoll

und authentisch kennenzulernen ohne Gefahr zu laufen, sich etwas zu eigen zu machen.

Nadine: Das zeigt, wie viele Debatten bei dem Thema Musik und Identität aufkommen. Es gibt noch so viele Punkte, die wir diskutieren könnten. Deshalb fand ich es auch angemessen, dass wir am Schluss eine Podiumsdiskussion mit allen Beteiligten gemacht haben. Hier wurden die Debatten aus den unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen und gemeinsam mit dem Publikum diskutiert. Mir ist besonders die Aussage von Ilona Lagrene und André Raatsch in Erinnerung geblieben. André hat hier noch Bilder von Menschen vor einem Wohnwagen am Lagerfeuer gezeigt. Ilona hat dann so schön gesagt: „Wer hat was gegen Lagerfeuer. Ich glaube alle Leute wollen ein Lagerfeuer.“ „Aber es wird uns zugeschrieben.“ (1:27.30) (siehe Abb. 1). Du hast das Podium moderiert. Was ist dir dabei besonders in Erinnerung geblieben?

Kathrin: Besonders eindrücklich erlebte ich diese Einfachheit, mit der die Beteiligten es geschafft haben zu zeigen, was Rassismus und Diskriminierung ist und für sie bedeutet. Das Beispiel mit dem Lagerfeuer ist hier sehr anschaulich, weil jeder:r bestimmte Assoziationen dazu im Kopf hat. Das Leid anderer Menschen wird in einem für die Mehrheitsgesellschaft gängigen Bild romantisiert, verharmlost und ins Gegenteil verkehrt: Besitz- und Arbeitslosigkeit werden in naturromantische Idylle übersetzt und ein Leben ohne Rechte und Schutz wird mit grenzenloser Freiheit verwechselt. Ich denke, dass hier genau die Chance besteht, den Menschen deutlich zu machen, dass in jeder pauschalen Zuschreibung das Potential für Diskriminierung steckt und die gesellschaftlichen Überzeugungen neu gedacht werden müssen. Indem wir das Individuum – das heute oftmals von einer komplexen Zusammensetzung kulturellen Zugehörigkeitsempfindens geprägt ist – in den Mittelpunkt rücken und uns sowohl der eigenen Privilegien in der Gesellschaft bewusst werden als auch durch die Sichtbarmachung von Gruppen, die von Rassismus betroffen sind, trägt die Gesellschaft zu mehr Gleichberechtigung bei. Ein bewusster und reflektierter Umgang ist hier genauso wichtig wie gesellschaftliche und institutionelle Strukturen zu durchbrechen und sie neu zu organisieren.

Nadine: In der Gesellschaft gibt es wenig Bewusstsein dafür, dass Rassismus etwas Strukturelles ist, das die ganze Gesellschaft durchzieht und strukturiert und dass es eben institutionelle Diskriminierung gibt. Vielmehr wird das Verhalten Einzelner exemplarisch sanktioniert. Das zeigt auch die These des Einzeltäters, die bei sämtlichen rassistischen Anschlägen und Morden in Deutschland eingebracht wurde; sei es der Anschlag in Halle 2019 oder in Hanau 2020, bei dem auch drei Personen aus der Community der Sinti:zze und Rom:nja ihr Leben verloren. Dabei sind es gesellschaftliche Ideologien, die genährt und bedient werden und sich eben auch in Behörden und Institutionen niederschlagen. Um mit Mechthild Gomolla zu sprechen: Die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung werden in die *normale Alltagskultur* der Organisation und in die

Berufskultur der in ihr tätigen Expert:innen eingebettet. Sie werden damit auf informellem und unausgesprochenem Wege zu alltäglichen Routinen und damit zu einem Teil des institutionellen Habitus (vgl. Gomolla, 2009). Deshalb ist es so wichtig, genau darauf hinzuweisen, diese aufzuzeigen und den von Rassismus Betroffenen Selbstrepräsentationen zu ermöglichen.

Kathrin: Hier muss in unserem Arbeitskontext natürlich besonders auf die Schule als Institution eingegangen werden. Als Pädagogische Hochschule bilden wir zukünftige Lehrer:innen aus, deren Haltung zu Themen wie Rassismus und Diskriminierung in der Institution Schule multipliziert wird. In der Ausbildung von Lehrer:innen muss dieses Thema daher als Querschnittsthema zentral verankert werden, weil es alle Fachrichtungen betrifft. Im Fach Musik geht es darum, die Themen des Musikunterrichts möglichst divers zu gestalten und die Lehrer:innen mit der notwendigen Offenheit und Neugier in der Themenwahl und einer besonderen Sensibilität für diskriminierendes Verhalten und diskriminierende Haltungen beim Kontextualisieren und Didaktisieren von Musik auszustatten (vgl. Hassan, 2020).

Die Auseinandersetzung mit Rassismus als ein strukturelles Problem ist prinzipiell eine Daueraufgabe für Bildungsinstitutionen. Mit unseren Projekten konnten wir in den letzten Jahren einen Beitrag dazu leisten, dass sich das Thema *Rassismuskritik* als Lehrinhalt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zunehmend etablieren und sich die Hochschule einen Schritt weiter hin zu einer dezidiert rassismuskritischen Institution weiterentwickeln konnte. Wenn sich immer mehr Bildungsinstitutionen diesem Auftrag verschreiben, kann es vielleicht in Zukunft gelingen, Rassismus fördernde Strukturen in unserer Gesellschaft nachhaltig zu verändern.

Nadine: Ja, leider ist es immer noch so, dass Fortbildungen zu Themen wie Antiziganismus, Antisemitismus oder Rassismus nicht dem Bereich rassismuskritischer Bildung, sondern in bestehende Themenschwerpunkte einsortiert werden. Das Problem dabei ist, dass die Relevanz von rassismuskritischer Bildung von offizieller Seite damit nicht anerkannt wird, sondern suggeriert, die Themen könnten mal so nebenbei vermittelt werden. Zum Beispiel ist der Blick der Kultusministerkonferenz auf migrationsbedingte Diversität fokussiert, und in diesem Kontext ist die Förderung interkultureller Kompetenz in der Lehrkräfteausbildung verankert. Eine besondere Auseinandersetzung mit Rassismus findet in den Vorgaben für die Ausbildung von Lehrkräften bisher an keiner Stelle Berücksichtigung. Der Erwerb sogenannter interkultureller Kompetenz im Kontext von Demokratielernen birgt vielmehr die Gefahr zu meinen, mit heterogenen und von kultureller Vielfalt geprägten Gruppen pädagogisch erfolgreich umgehen zu können. Dabei wird auf eine festgeschriebene Zielgruppe fokussiert, die zum einen im Bildungsdiskurs als *problematisierte Gruppe* dargestellt wird und die zum anderen die migrationsbedingte Differenzierung und Markierung in kulturell *Andere* und *Nicht Andere* vollzieht. (Fereidooni & Massumi, 2015,

2016; Fereidooni & Simon, 2020). Hier könnten Hochschulen als positives Beispiel voran gehen und durch das Einschreiben rassismuskritischer Bildung in die Modulhandbücher der Studiengänge die Möglichkeit geben, dieses Thema in die Lehre fest zu verankern.

Literatur

- Fereidooni, K. & Massumi, M. (2015). Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrer*innen und Lehrern. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 65(40), 38–45.
- Fereidooni, K. & Massumi, M. (2016). Lehrerbildung und Schule. *Seminar – Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund*, 22(4), 5–10.
- Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.) (2020). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7>
- Gomolla, M. (2009). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Bd. 38. Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch* (3. Aufl., S. 97–109). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Hassan, K. (2020). „Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein.“: Rassismuskritische Fachdidaktik Musik. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 173–207). Wiesbaden: Springer VS.
- UKA – Unabhängige Kommission Antiziganismus (2021). *Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation*. Berlin: Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/bericht-unabhaengige-kommission-antiziganismus.pdf;jsessionid=9C6E1C-B27C520DAD978627C060464F61.2_cid364?__blob=publicationFile&v=5 (letzter Abruf am 23. November 2021).

Zivilgesellschaftliche Partizipation als Perspektive der interkulturellen Bildung

Petra Deger und Daniel Vetter

1. Einleitung

Der Beitrag von Wissenschaft und Forschung zur Bearbeitung von konkreten Herausforderungen moderner Gesellschaften wird immer gewichtiger. Wenn von einer *Third Mission* der Wissenschaft die Rede ist, dann geht es häufig darum, anwendungsbezogene Forschungsangebote zu machen und Entwicklungsprozesse in der Bürgergesellschaft durch Forschung und Beratung zu begleiten, wobei diese Kooperationen in der Regel einen ko-konstruktiven Ansatz verfolgen. Die Projekte werden nicht *für* Akteur:innen außerhalb der Wissenschaft durchgeführt, sondern *mit* diesen.

Gerade in den Sozialwissenschaften haben diese Zugänge auch schon eine längere Tradition. Man denke nur an die Aktionsforschung, die bereits Ende der 1940er Jahre entstanden war und insbesondere in den 1970er Jahren Bedeutung erlangte (Greenwood & Levin, 2002; Moser, 1977). Seit einigen Jahren wird die *Third Mission* der Hochschulen aber allgemeiner gefasst und als strategische Verbindung zwischen Hochschulen und Gesellschaft gesehen.¹ Die an Hochschulen vorhandenen Kompetenzen sollen gezielt genutzt werden, um Herausforderungen, Probleme oder Fragestellungen zu bearbeiten, für welche die Expertise, beispielsweise in kommunalen Verwaltungen, nicht gegeben ist und für die ein Blick von außen, von Unbeteiligten bedeutsam ist.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit so einer Herausforderung. Städtische Gesellschaften sind häufig durch Migrationsprozesse gekennzeichnet. Ein friedliches Zusammenleben erfordert die Akzeptanz von Vielfalt und Toleranz gegenüber anderen Lebensentwürfen, Werten, kulturellen Deutungen und Handlungsmustern. Dies zu unterstützen, schreiben sich häufig sowohl Verwaltungen, Kommunalpolitik und auch zivilgesellschaftliche Akteur:innen auf ihre Agenda. Im Projekt TRANSFER TOGETHER (TT) konnte so eine gemeinsame Verantwortung durch die Expertise der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD) unterstützt und begleitet werden. Im Rahmen des Teilprojektes *Politische Bildung und zivilgesellschaftliche Partizipation im Kontext von Migration* konnte die Stadt Mannheim in einem dialogischen Prozess bei der institutionellen

1 Siehe auch die Beiträge von Ritter, Stark und Spannagel sowie von Lehmann, Petersen und Seidenglanz in diesem Band.

Weiterentwicklung des *Mannheimer Bündnisses für ein Zusammenleben in Vielfalt* unterstützt werden.

2. Der Beitrag von Zivilgesellschaft zu einem Zusammenleben in Vielfalt im städtischen Raum

Roland Robertson (1992) hat in seinem einflussreichen Buch *Globalization* als eine der wesentlichen Dimensionen von Globalisierung die Universalisierung von Werten und Normen herausgestellt. Trotz aller Konflikte, die in den letzten Jahren im Weltmaßstab sichtbar werden, lassen sich die Prozesse der normativen Leitideen einer auf Teilhabe, Respekt und Anerkennung von Differenz und Vielfalt in vielen internationalen Regelungen und Vereinbarungen sehen. Zudem werden sowohl auf nationaler wie auf internationaler Ebene gezielt Mittel eingesetzt, welche die Umgestaltung von Gemeinwesen in diesem Sinn unterstützen. Auf der allgemein normativen Ebene adressieren verschiedene Vereinbarungen die individuelle Freiheit, Lebensgestaltung und den Schutz vor Diskriminierung und Intoleranz. Beispielhaft seien die eher auf Zusammenleben ausgerichteten *Sustainable Development Goals* (z.B. Geschlechtergleichheit oder nachhaltige Städte und Gemeinden)², die UN-Behindertenrechtskonvention oder auch die EU (z. B. durch den Europäischen Sozialfonds oder Urban Innovative Action) zu nennen.

Moderne Gesellschaften sind zunehmend urbane Gesellschaften. In Städten leben Menschen unterschiedlicher sozialer, sprachlicher, religiöser und kultureller Herkunft zusammen. In den letzten Jahrzehnten zeigte sich in der Bundesrepublik, dass die Organisation eines respektvollen und toleranten Zusammenlebens immer mehr in den Fokus politischer Aufmerksamkeit rückte. Insbesondere die europäische Stadt ist auf Zuwanderung und die Integration von Zugewanderten ausgelegt (Siebel, 2019). Diskutiert wird dieses spezifische Charakteristikum von Stadt auch unter dem Begriff der *diverse city* (Schuster, 2018).

Gerade wenn es um die Frage von Toleranz und Vielfalt in der Stadt geht, werden zwei Begriffe verwendet, die aus unterschiedlichen sozialtheoretischen Traditionen kommen und auch in der Regel nicht in Bezug zueinander gesetzt werden: das Konzept der sozialen Inklusion (Han-Broich, 2019), dessen Fokus häufig auf Einschränkungen, Ungleichheiten und Diskriminierungen liegt, und jenes der Integration. War der Begriff der Integration wegen der tatsächlich oder vermeintlich impliziten Forderung nach Anpassung an eine Mehrheitsgesellschaft in den letzten Jahrzehnten weitgehend verschwunden, so wird er seit wenigen Jahren wieder aufgegriffen. Integration, so Foroutan und Kalter (2021), bezeichne einen individuellen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen,

2 Siehe auch den Beitrag von Bottenberg und Siegmund in diesem Band.

rechtlichen und symbolischen Prozess der Herstellung von Anerkennung, Chancengleichheit und Teilhabe für alle Bürger:innen einer Gesellschaft, unabhängig von ihrer jeweiligen kulturellen, ethnischen, religiösen oder nationalen Herkunft oder ihres Geschlechts, ihrer Sexualität, ihrer Schicht und ihrer Abilität. Integration beinhaltet Zugangsmöglichkeiten zu ökonomischen Ressourcen und strukturellen Gütern, aber auch kulturelle, soziale und symbolische Zugehörigkeit und Anerkennung (Foroutan & Kalter, 2021). Integration wird somit zu einer politischen Aufgabe, deren Ziel darin besteht, Individuen und soziale Gruppen, die nicht gleichermaßen Anerkennung und Teilhabe erhalten und die von Ungleichheit stärker betroffen sind, gesellschaftliche Gleichberechtigung zu ermöglichen (Foroutan, 2022, S. 1).

Yildiz und Berner (2021) verweisen darauf, dass gerade die aus Migration resultierende Vielheit häufig in der Sozialforschung nicht adäquat beleuchtet werde. Demgegenüber sind manche stadtpolitischen Akteur:innen im Urbanen schon *weiter*. Es gibt Leitbilder der diversen, durch Vielfalt geprägten Stadt, die normativ positiv besetzt sind. Beispiele hierfür sind das Leitbild der Stadt Dortmund (*Gemeinsam in Vielfalt*), der Stadt Freiburg (*Wir in Freiburg*), der Stadt Mannheim (*Zusammenleben in Vielfalt*) und die breiter angelegte Publikation *Vielfalt gestalten* des Deutschen Instituts für Urbanistik (Reimann, Kirchhoff, Pätzold & Strauss, 2018). In *MiteinanderStadtEntwickeln* (Becker, Gualini, Runkel & Strachwitz, 2010) werden die Potenziale von zivilgesellschaftlichen Akteur:innen für ein Zusammenleben in Vielfalt ausgeleuchtet. Politische Leitbilder wie diese zielen auch darauf ab, von einer „Politischen Dramatisierung von Diversität“ (Bukow, 2019) abzusehen, und demgegenüber die Normalität von Diversität und Vielfalt in Stadtgesellschaften zu betonen. „Urbanes Leben als Vision von Vielfalt zu interpretieren bedeutet, Migration als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen zu betrachten und dadurch schrittweise auf ein anderes (historisches) Bewusstsein von Migration hinzuwirken“ (Hill, 2018, S. 103).

Diese Beispiele sind häufig auf Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen ausgerichtet. Gleichzeitig gibt es auf Seiten der Zivilgesellschaft zunehmend Initiativen, die sich für ein urbanes Zusammenleben in Toleranz und Vielfalt einsetzen. Gerade Migrationsprozesse und die Integration der Zugewanderten in verschiedene Lebensbereiche (u. a. Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt, Zivilgesellschaft, Bildungssystem) stellen Stadtgesellschaften vor Herausforderungen, die auch die Kommunal- und Stadtpolitik zu bewältigen haben.

Zivilgesellschaft, ursprünglich als Akteurin und Feld zwischen Markt und Staat angesiedelt (Kocka, 2003; Zimmer, 2021), wird zunehmend als normatives Prinzip und politische Strategie genutzt (Ekiert, 2015). Gerade neuere Leitbilder von Stadt setzen explizit auf ein Zusammenwirken der verschiedenen Akteur:innen, nicht selten unterstützt durch die Wissenschaft, die es Beteiligten (Praxis-)Akteuren ermöglicht, keine Doppelrolle der Forschung und Vertretung der eigenen Interessen übernehmen zu müssen. Wird diese Art der Forschung in

größeren Rahmen betrieben (und öffentlich gefördert), so spricht man von Real-laboren (Räuchle & Schmiz, 2020). Aber auch im Kontext von Einzelmaßnahmen kann Wissenschaft einen wichtigen Beitrag leisten in einem ko-konstruktiven Forschungsprozess. So können Hochschulen, die ihre Forschungs- und Entwicklungsexpertise einsetzen, Städte und städtische Akteur:innen bei Bearbeitung dieser Herausforderungen unterstützen. Gerade der Blick von außen, durch die Wissenschaft, ermöglicht den Beteiligten vor Ort in einem ko-konstruktiven Prozess die Bearbeitung der Herausforderungen und der Transformation.

3. Die Praxis ko-konstruktiver Ansätze am Beispiel des *Mannheimer Bündnisses für ein Zusammenleben in Vielfalt*

Im Folgenden soll verdeutlicht werden, wie ein solcher ko-konstruktiver (Forschungs-)Prozess unter Einbindung von zivilgesellschaftlichen Netzwerken, Kommunalverwaltung und Hochschule in der Praxis aussehen kann. Als Beispiel dient ein gemeinsam von der Stadt Mannheim und der PH HD verantwortetes Projektvorhaben zur institutionellen Weiterentwicklung des *Mannheimer Bündnisses für ein Zusammenleben in Vielfalt*.

Die Stadt Mannheim ist nicht nur durch ihre reiche Migrationsgeschichte in besonderer Weise mit dem Thema der Vielfalt verbunden (Gassert, Nieß & Stockert, 2021). Auch das heutige Mannheim ist heterogen: Die Tatsache, dass in Mannheim Menschen aus 170 Nationen leben und ca. 45 % der Mannheimer:innen eine eigene Migrationserfahrung haben oder Kinder von Zugewanderten sind, zeugt davon, dass die Stadtgesellschaft durch kulturelle und religiöse Vielfalt gekennzeichnet ist (Stadt Mannheim, 2022d).

Folgt man der normativen Selbstbeschreibung der Kommunalverwaltung, so ist „die Geschichte Mannheims [...] geprägt von einem Zusammenleben im Geist der Offenheit und der Toleranz“ (Stadt Mannheim, 2021, S. 25). Mannheim soll eine Stadt sein, in der Weltoffenheit, Vielfalt und Akzeptanz gelebt werden. Aus diesen integrationspolitischen Leitmotiven wiederum wird ein (Selbst-)Anspruch abgeleitet, der in verschiedenen städtischen Aushandlungsprozessen sowohl in strategische Ziele als auch in konkrete, operative Maßnahmen übersetzt wird. Auf strategischer Ebene ist die beschriebene Vielfaltsorientierung z. B. bereits verankert:

- im *Leitbild Mannheim 2030*, einer lokalen Implementierung der Agenda 2030, die im Jahr 2019 vom Gemeinderat verabschiedet wurde. Hervorzuheben ist hierbei insbesondere das strategische Ziel: „Mannheim ist durch eine solidarische Stadtgesellschaft geprägt und Vorbild für das Zusammenleben in Metropolen. Die Gleichstellung der Geschlechter und die Anerkennung vielfältiger menschlicher Identitäten und Lebensentwürfe sind hergestellt.“ (Stadt Mannheim, 2019)

- in den *Zielen und Grundsätzen der Mannheimer Integrationspolitik*, die im Jahr 2009 vom Gemeinderat verabschiedet wurden und folgende strategischen Ziele benennen: (1) „Mannheim ist eine weltoffene, internationale Stadt, die die Chancen der Zuwanderung für eine zukunftsfähige Stadtentwicklung betont, die Potenziale der Menschen mit Migrationshintergrund fördert und die interkulturelle Kompetenz ihrer Einwohnerschaft stärkt.“ (2) „Alle in Mannheim lebenden Menschen anerkennen ihre Mitverantwortung für ein gelingendes Zusammenleben in kultureller und religiöser Vielfalt.“ (Stadt Mannheim, 2009)
- sowie schließlich in der *Mannheimer Erklärung für ein Zusammenleben in Vielfalt*, die im Jahr 2016 vom Gemeinderat angenommen wurde. Zu nennen sind hier insbesondere die fünf in der Erklärung ausgewiesenen Vielfaltsdimensionen bzw. Handlungsfelder: „Anerkennung der Gleichberechtigung unterschiedlicher Identitäten und Lebensentwürfe“, „Engagement gegen Diskriminierung“, „Förderung der Chancengleichheit“, „Grenzen der Toleranz“ und „Gemeinsames Handeln“. (Stadt Mannheim, 2016b)

Die *Mannheimer Erklärung für ein Zusammenleben in Vielfalt* stellt auf der *strategischen* Ebene das zentrale Element der Mannheimer Vielfaltspolitik dar. Sie findet auf der *operativen* Ebene ihr Pendant im *Mannheimer Bündnis für ein Zusammenleben in Vielfalt*. „Das Bündnis ist ein Zusammenschluss von Akteuren aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung. Es verfolgt das Ziel, den unterschiedlichen Formen der Benachteiligung und Ausgrenzung entgegenzuwirken und ein respektvolles Miteinander in der Stadtgesellschaft zu fördern [...] Die ‚Mannheimer Erklärung‘ ist dabei als Selbstverständniserklärung der Bündnispartner*innen formuliert. Dies hat zur Folge, dass der Unterzeichnung der Erklärung die Funktion des Bündnisbeitritts zukommt. [...] Die ‚Mannheimer Erklärung‘ beschreibt dabei nicht einen aktuellen Zustand, sondern vielmehr ein Ziel, dem sich die unterzeichnenden Institutionen sowohl in Bezug auf ihre jeweils eigene Einrichtung als auch auf die Stadtgesellschaft insgesamt verschreiben. Mit der Unterzeichnung der ‚Mannheimer Erklärung‘ erklären sich die Institutionen somit als Teil einer Bündnisgemeinschaft, deren gemeinsames Ziel [es ist], den Geist dieser Erklärung in die Breite unserer Stadtgesellschaft zu tragen und ein gleichberechtigtes Miteinander in Vielfalt zu fördern.“ (Stadt Mannheim, 2016a, S. 7–10)

Auf Basis der Erklärung verfolgt das Bündnis das Ziel, ein respektvolles Zusammenleben in Vielfalt zu stärken und verschiedenen Formen von Diskriminierung aktiv entgegenzuwirken. Dabei versteht sich das Bündnis als eine „Plattform, um das breite gesellschaftliche Engagement in [Mannheim] zusammenzuführen, durch Bündelung und Vernetzung zu stärken sowie durch gemeinsam getragene, öffentlichkeitswirksame Aktivitäten sichtbarer zu machen.“ (Stadt Mannheim, 2022e)

Das Bündnis soll durch eine gemeinsame Positionierung dabei helfen, das Thema Vielfalt in der Stadtgesellschaft positiv zu besetzen. Der (Selbst-)Anspruch

geht jedoch über diesen symbolischen Aspekt der Positionierung hinaus, indem neben dem Haltungs- auch der Handlungsaspekt als Wirkungsdimension hervorgehoben wird: So sei „vor allem das proaktive Engagement entscheidend, um das Ziel eines gleichberechtigten Miteinanders in Vielfalt zu verwirklichen“ (Stadt Mannheim, 2016a, S. 9). Innerhalb des Bündnisses wurden zu diesen Zwecken verschiedene Austausch- und Informationsangebote entwickelt und implementiert (Stadt Mannheim, 2022c). Zu diesen gehören:

- die *Bündnistreffen*: Halbjährlich von der Bündniskoordinierungsstelle organisierte Treffen der Mitgliedsorganisationen in verschiedenen Formaten (z. B. Kooperationsbörsen),
- die *einander.Aktionstage*: Jährlich im Herbst stattfindende, rund vierwöchige Veranstaltungsreihe mit zahlreichen Veranstaltungen in ganz Mannheim zu Themen des respektvollen Zusammenlebens in Vielfalt,
- die *einander.Themeninseln*: Fachkreise im *Mannheimer Bündnis*, in denen Bündnispartner:innen zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten zusammenarbeiten und gemeinsam Projekte umsetzen,
- die *einander.Qualifizierungen*: Qualifizierungsangebote zu unterschiedlichen Bündnisthemen, an denen institutionelle Vertreter:innen der verschiedenen Merkmalsgruppen gemeinsam teilnehmen,
- der *einander.Newsletter*: zweiwöchentlicher Newsletter, über den Veranstaltungen und sonstige Informationen zum Thema Zusammenleben in Vielfalt kommuniziert werden,
- die Projektförderung *Vielfaltskooperationen*: Im Rahmen einer Projektschreibung können stadteilbezogene Kooperationsprojekte gefördert werden, die einen Beitrag zum Zusammenleben in Vielfalt leisten.

Das *Mannheimer Bündnis* steht exemplarisch für den oben beschriebenen Trend zu einem neuen Leitbild von Stadt, welches in vielfaltspolitischer Hinsicht explizit auf ein Zusammenwirken von zivilgesellschaftlichen und kommunalen Akteur:innen setzt. Die Initiative zur Ausformulierung der Erklärung geht zwar auf einen gemeinderätlichen Beschluss zurück, wurde dann aber „als stadtweiter institutioneller Beteiligungsprozess im Rahmen der Aufbauphase des ‚Mannheimer Bündnisses für ein Zusammenleben in Vielfalt‘ organisiert“ (Stadt Mannheim, 2016a, S. 4). Die Stadt nimmt im Bündnisprozess seither die Rolle der *Ermöglicherin* zivilgesellschaftlicher Partizipation ein. So ist bei einer städtischen Dienststelle (Beauftragter für Integration und Migration der Stadt Mannheim) eine Koordinierungs- und Fachstelle *Mannheimer Bündnis* eingerichtet worden. Diese ist dafür zuständig, „den organisatorischen und administrativen Rahmen für die kontinuierliche Arbeit des ‚Mannheimer Bündnis für ein Zusammenleben in Vielfalt‘“ (Stadt Mannheim, 2022a) sicherzustellen. In den Aufgabenbereich der Koordinierungsstelle fällt damit vor allem die Organisation und Moderation

der oben genannten Austauschangebote sowie die redaktionelle Betreuung von Informationsangeboten. Innerhalb dieses Rahmens wird das Bündnis als Plattform begriffen, auf der die Bündnispartner:innen zusammen aktiv werden. In Mannheim zeigt sich damit deutlich, wie gemäß dem neuen Leitbild von Stadt, zivilgesellschaftliche Akteur:innen auf Basis eines normativen Selbstverständnisses als strategische (und gleichberechtigte) Partner:innen in die kommunale Integrationspolitik aktiv einbezogen werden können.

Das Bündnis ist seit der Gründung im Jahr 2016 stetig gewachsen: Gehörten im Gründungsjahr immerhin schon 140 Mannheimer Institutionen dem Bündnis an (Stadt Mannheim, 2016c), so sind es im Jahr 2022 (Stand 30.06.2022) bereits 344 Institutionen (Stadt Mannheim, 2022b).

Die Kooperation zwischen dem *Mannheimer Bündnis* und der PH HD kam über das Teilprojekt *Politische Bildung und zivilgesellschaftliche Partizipation im Kontext von Migration* von TT zustande. Das fünfjährige Jubiläum des Bündnisses im Jahr 2021 wurde zum Ausgangspunkt genommen für eine gemeinsam verantwortete Evaluation und anschließende institutionelle Weiterentwicklung des Bündnisses. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Größe und damit einhergehenden Heterogenität des Bündnisses bestehen die Ziele der Evaluation darin,

- Informationen über den Stand der Umsetzung der Mannheimer Erklärung bei den einzelnen institutionellen Bündnispartner:innen zu gewinnen (Status-quo-Analyse mit den Dimensionen Mitgliedschaftsmotivation, Wahrnehmung der Angebote des Bündnisses und Selbstverständnis als Bündnispartner:in), und
- Informationen zu zusätzlichen Bedarfen der einzelnen institutionellen Bündnispartner:innen hinsichtlich der Umsetzung der Mannheimer Erklärung zu gewinnen (Bedarfsanalyse mit den Dimensionen: Themen, Angebote, Strukturen).

Die Ergebnisse der formativen Evaluation sollen zur Fortentwicklung des *Mannheimer Bündnisses* verwendet werden. Der Zweck der Evaluation besteht darin,

- bei den Bündnispartner:innen einen Reflexionsprozess über die alltagspraktische Bedeutung der Mannheimer Erklärung anzuregen,
- die Arbeit der Koordinierungsstelle *Mannheimer Bündnis* bedarfsgerecht auszurichten, und
- Voraussetzungen zu schaffen zur Anbahnung von Kooperationen zwischen Bündnispartner:innen.

Die Evaluation des Bündnisses wird von der Stadt Mannheim und der PH HD (Projekt TT) als Steuerungsgruppe im Sinne der Koproduktion gemeinsam verantwortet. Als für die strategische Entwicklung des Bündnisses relevanter Akteur

wird der Begleitausschuss (BgA) zur lokalen Umsetzung des Bundesprogrammes *Demokratie Leben* (BMFSFJ) beratend einbezogen. In einem diskursiven Prozess wurde das Evaluationsdesign dementsprechend gemeinsam entwickelt. Die Laufzeit des Vorhabens ist auf zwölf Monate angesetzt (01/22–12/22).

In der ersten Arbeitsphase, die der Vorbereitung der Evaluation diente, ging es darum, ein gemeinsames Grundverständnis über die Ziele und Zwecke der geplanten Evaluation zu entwickeln und gegenseitige Erwartungshaltungen und Verantwortlichkeiten zu klären. Nach Abschluss der vorbereitenden Phase wurde auf Basis der leitenden Erkenntnisinteressen ein standardisierter Fragebogen entworfen. Ab Mai 2022 wurden die Erhebung organisatorisch und technisch vorbereitet und der Fragebogen getestet sowie überarbeitet. Der finalisierte Fragebogen umfasste insgesamt 23 Fragen zu den Dimensionen Wahrnehmung, Wirkungen, Motivation und Handlungsbedarfen. Im Juni/Juli 2022 fand über einen Online-Fragebogen die Befragung der Bündnispartner:innen statt, wobei sich die Erhebungszeit auf fünf Wochen belief. Von den 324 kontaktierten Organisationen haben 124 den Online-Fragebogen abgeschlossen, es konnte somit ein Rücklauf von ca. 38 % erzielt werden.

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse der Organisationsbefragung detailliert aufbereitet und interpretiert und in einem umfassenden Evaluationsbericht transparent und nachhaltig gesichert. Die Ergebnisse sollen im Rahmen von Bündnistreffen gemeinsam mit dem Netzwerk reflektiert werden, um darauf aufbauend erste Maßnahmen auf Basis dieser intensiven Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen zu implementieren. Dieser Prozess ist aktuell noch nicht abgeschlossen. Für eine umfassende Darstellung der Ergebnisse (inklusive der abgeleiteten Handlungsempfehlungen) muss daher an dieser Stelle auf den ausführlichen Evaluationsbericht verwiesen werden, dessen Veröffentlichung für Ende 2022 geplant ist.

4. Fazit

In den letzten Jahren wird immer häufiger von städtischer Resilienz gesprochen. Im Vordergrund stehen dabei vor allem Herausforderungen des Wohnungsbaus und der Wohnungsnot. Aber auch Fragen des toleranten Miteinanders könnten hier aufgenommen werden (Räuchle & Schmiz, 2020; Ziehl, 2020). Die Stadt Mannheim wurde hier als Beispiel dafür genutzt, wie verschiedene Akteur:innen (vor allem Zivilgesellschaft und Kommune) im Hinblick auf diese Zielsetzung erfolgreich kooperieren. Allerdings zeigt sich auch, dass selbst erfolgreiche Kooperationen Expertise von außen benötigen, um bestimmte Schritte der Weiterentwicklung zu gehen. Diese Expertise kann durch Hochschulen bereitgestellt werden. In Hinblick auf deren gesellschaftliche Verantwortung und von deren Transferauftrag lassen sich die Interessen von Hochschule, kommunalen und

zivilgesellschaftlichen Akteur:innen sehr gut miteinander in Einklang bringen. Während die Stadt Mannheim durch externe Begleitung, Umsetzung und Moderation des Evaluationsprozesses Rollen- und Interessenkonflikte vermeiden konnte, lässt sich der Transferauftrag der Hochschule in einem ko-konstruktiven Prozess mit Praxisakteur:innen besonders gewinnbringend erfüllen. Schließlich birgt der Prozess auch erhebliches Potenzial, empirisch gesättigte und praxisrelevante Fragestellungen für zukünftige Forschungsvorhaben hervorzubringen.

Literatur

- Becker, E., Gualini, E., Runkel, C. & Strachwitz, R. (Hrsg.) (2010). *Stadtentwicklung. Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement (Maecenata Schriften, Bd. 6)*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110507867>
- Bukow, W.-D. (2019). Migration im Kontext alltäglichen Zusammenlebens. In V. Kломann (Hrsg.), *Forschung Im Kontext Von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen Zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen* (S. 25–45). Wiesbaden: Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20692-5_3
- Ekiert, G. (2015). Zivilgesellschaft als politische Strategie und theoretischer Ansatz. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 195–206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2_15
- Foroutan, N. (2022). Postmigrantische Integration. In G. Pickel, O. Decker, S. Kailitz, A. Röder & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Handbuch Integration* (Springer eBook Collection, S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_19-1
- Foroutan, N. & Kalter, F. (2021). Integration in Vielfalt. Anerkennung, Chancengleichheit und Teilhabe in der Postmigrantischen Gesellschaft. *Deutschland & Europa*, 2021(81), 72–79.
- Gassert, P., Nieß, U. & Stockert, H. (Hrsg.) (2021). *Zusammenleben in Vielfalt. Zuwanderung nach Mannheim von 1607 bis heute* (Veröffentlichungen zur Mannheimer Migrationsgeschichte, Band 1). Ubstadt-Weiher: verlag regionalkultur.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2002). *Introduction to action research. Social research for social change* (2. Aufl.). Thousand Oaks [u. a.]: Sage.
- Han-Broich, M. (2019). Freiwilliges Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund – Chancen und Grenzen gesellschaftlicher Integration und Inklusion. In T. Hilse-Carstensen, S. Meusel & G. Zimmermann (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion. Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis* (Research, S. 53–66). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23672-4_4
- Hill, M. (2018). Eine Vision von Vielfalt: Das Stadtleben aus postmigrantischer Perspektive. In M. Hill & E. Yıldız (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen* (Postmigrantische Studien, Band 1, S. 97–120). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439166-010>
- Kocka, J. (2003). Zivilgesellschaft in historischer Perspektive. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 16, 29–37.
- Moser, H. (1977). *Praxis der Aktionsforschung: ein Arbeitsbuch* (Kösel Ausbildung). München: Kösel.
- Räuchle, C. & Schmitz, A. (2020). Wissen Macht Stadt. sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung, 8(3), 31–52. <https://doi.org/10.36900/suburban.v8i3.541>
- Reimann, B., Kirchhoff, G., Pätzold, R. & W.-C. Strauss (Hrsg.) (2018). *Vielfalt gestalten. Integration und Stadtentwicklung in Klein- und Mittelstädten* (Edition Difu – Stadt, Forschung, Praxis, Bd. 17). Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social theory and global culture* (Theory, culture & society). London: Sage Publ.
- Schuster, N. (2018). Diverse City. In D. Rink & A. Haase (Hrsg.), *Handbuch Stadtkonzepte. Analysen, Diagnosen, Kritiken und Visionen* (UTB, Bd. 4955, S. 63–86). Opladen: Verlag Barbara Budrich; UTB GmbH.

- Siebel, W. (2019). Stadtforschung und Statistik. Integration von Zuwanderern: eine elementare Kultur der europäischen Stadt. *Zeitschrift des Verbandes Deutscher Städtestatistiker*, (32). Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/64105> (letzter Abruf am 15. November 2022).
- Stadt Mannheim (2009). Ziel und Grundsätze der Mannheimer Integrationspolitik. *Bunte Stadt Mannheim – Viele Kulturen. Mehr Ideen. Eine Zukunft*. Verfügbar unter: https://www.mannheim.de/sites/default/files/2021-10/Mannheimer%20Integrationsgrunds%C3%A4tze_Plakate.pdf (letzter Abruf am 09. September 2022).
- Stadt Mannheim (2016a). *Beschlussvorlage Nr. V177/2016. Neuformulierung der „Mannheimer Erklärung“*. Verfügbar unter: https://www.mannheim.de/sites/default/files/page/4800/v177_2016_neuformulierung_mannheimer_erklärung.pdf (letzter Abruf am 09. September 2022).
- Stadt Mannheim (2016b). *Mannheimer Erklärung für ein Zusammenleben in Vielfalt*. Verfügbar unter: <https://www.mannheim.de/de/service-bieten/integration-migration/mannheimer-buendnis-fuer-ein-zusammenleben-in-vielfalt/mannheimer-erklärung-fuer-ein-zusammenleben-in-vielfalt> (letzter Abruf am 09. September 2022).
- Stadt Mannheim (2016c). *Politik und Verwaltung. Mannheim schmiedet ein Bündnis für Vielfalt*. Verfügbar unter: <https://www.mannheim.de/de/nachrichten/mannheim-schmiedet-ein-buendnis-fuer-vielfalt> (letzter Abruf am 09. September 2022).
- Stadt Mannheim (2019). *Leitbild Mannheim 2030. Mannheim*. Verfügbar unter: https://www.mannheim.de/sites/default/files/2019-03/Leitbild%20Mannheim%202030_%2013.03.2019_Deutsch_WebFile.pdf (letzter Abruf am 09. September 2022).
- Stadt Mannheim (2021). *Sozialatlas 2021. Bevölkerung und soziale Lebenslagen* (Stadt Mannheim, Fachbereich Arbeit und Soziales, Abteilung Sozialplanung, Hrsg.). Mannheim. Verfügbar unter: https://www.mannheim.de/sites/default/files/2021-10/Sozialatlas2021_Stadt_Mannheim.pdf (letzter Abruf am 19. August 2022).
- Stadt Mannheim (2022a). *einander. MANifest, Mannheimer Bündnis für ein Zusammenleben in Vielfalt. Bündnis Koordinierungsstelle*. Verfügbar unter: <https://www.einander-manifest.de/b%C3%BCndnis Koordinierungsstelle.html> (letzter Abruf am 27. August 2022).
- Stadt Mannheim (2022b). *einander. MANifest, Mannheimer Bündnis für ein Zusammenleben in Vielfalt. Die Bündnispartner*innen*. Verfügbar unter: <https://www.einander-manifest.de/buendnis-partnerinnen.html> (letzter Abruf am 09. September 2022).
- Stadt Mannheim (2022c). *einander. MANifest, Mannheimer Bündnis für ein Zusammenleben in Vielfalt. Mannheim lebt Vielfalt!* Verfügbar unter: <https://www.einander-manifest.de/einander.buendnis.html> (letzter Abruf am 27. August 2022).
- Stadt Mannheim (2022d). *Integration & Migration*. Verfügbar unter: <https://www.mannheim.de/de/service-bieten/integration-migration> (letzter Abruf am 19. August 2022).
- Stadt Mannheim (2022e). *Mannheimer Erklärung für ein Zusammenleben in Vielfalt*. Verfügbar unter: <https://www.mannheim.de/de/service-bieten/integration-migration/mannheimer-buendnis-fuer-ein-zusammenleben-in-vielfalt/mannheimer-erklärung-fuer-ein-zusammenleben-in-vielfalt> (letzter Abruf am 09. September 2022).
- Yildiz, E. & Berner, H. (2021). Postmigrantische Stadt: Eine neue Topographie des Möglichen. Stand, Herausforderungen und Perspektiven der Migrationsforschung / *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1(1), 243–264. <https://doi.org/10.48439/ZMF.V1I1.107>
- Ziehl, M. (2020). *Koproduktion urbaner Resilienz*. Dissertation. Berlin: Jovis. <https://doi.org/10.1515/9783868599398>
- Zimmer, A. (2021). Zivilgesellschaft. In U. Andersen, J. Bogumil, S. Marschall & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (Springer Reference, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1053–1059). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23666-3_194

Partizipation als Schlüssel für interkulturelle Musikvermittlung

Kathrin Schweizer, Stefan Zöllner-Dressler und
Jürgen Oberschmidt

1. Einleitung

Als das Projekt *Lieder aus der Fremde* als Teil des Projekts TRANSFER TOGETHER im Frühjahr 2018 startete, ging es darum, eine Verbindung herzustellen, zwischen Kunstwerken, die hier in Deutschland von der Mehrheitsgesellschaft einen unbestreitbaren künstlerischen Wert zugewiesen bekommen, und Kulturgütern aus Regionen der Erde, die bei uns wenig präsent sind. Dazu lag es nahe, zunächst Kunst auszuwählen, die – wie z. B. Goethes *West-östlicher Divan* – eine explizite Nähe zu interkulturellen Fragen problematisiert. So erschien es leichter, wie selbstverständlich eine Beziehung etwa zu Melodien der Sufi-Tradition oder zu einer auf Maqams¹ basierenden Musik anzubahnen. Im Zuge dessen wurde mit Musiker:innen kooperiert, die Expert:innenwissen aus verschiedenen, überwiegend unbekannten Musiktraditionen in das Projekt einbringen konnten. Diese neue musikalische Expertise wurde mit dem pädagogischen Wissen der Mitarbeiter:innen der Hochschule in Verbindung gebracht und in Vermittlungssituationen erprobt.

Im weiteren Verlauf des Projekts wurden andere Herangehensweisen zunehmend wichtiger. Verschiedene Möglichkeiten ließen sich umsetzen und untersuchen. Dabei wurde deutlich, dass Strategien der Partizipation auch für interkulturelle Vermittlungsprojekte gewinnbringend eingesetzt werden können. Dieses Vorgehen basiert auf der Frage, ob es möglich ist, musikpädagogische Vermittlungssituationen so offen zu gestalten, dass das Empfinden von Grenzen oder problematische Wahrnehmungen und Kategorisierungen wie *Wir* und *die anderen*, oder *das Bekannte* und *das Fremde*, die Vermittlungsprozesse weniger stark beeinflussen. Denn die Auseinandersetzung mit einer Musikpraxis eines für die Beteiligten unbekannten Kulturkreises birgt verschiedene Herausforderungen: Die koloniale Vergangenheit der europäischen Staaten im Blick zu behalten, keine Pauschalisierungen vorzunehmen – indem z. B. gesagt wird „das ist DIE Musik der Türkei“, keine unhinterfragten Zuschreibungen zu machen, indem z. B. einer bestimmte Gruppe aufgrund ihrer Herkunft ein besonderes

1 Maqam bezeichnet in der arabisch-türkischen Musik den Modus eines Musikstückes. Eine heptatonische Skala charakterisiert jeden dieser Modi, außerdem gibt es typische melodische Wendungen für jedes Maqam.

Wissen oder Können nachgesagt wird – und die Anforderung die Musik möglichst präzise lokal-historisch und sozio-kulturell einzuordnen. All das sind Zielformulierungen einer interkulturell sensiblen Musikpädagogik. Können jedoch musikalische Kontexte und offene Spielräume geschaffen werden, in denen das Individuum, statt einer ausgewählten Musik, in den Fokus gerückt und ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung gepflegt wird, können sämtliche musikalische Ausdrucksformen gleichberechtigt interagieren. Eine Möglichkeit, solche Spielräume herzustellen, ist das partizipative Anfertigen eigener Kompositionen.

2. Schnittfelder zwischen Musik und Bildender Kunst

Für einen ersten Versuch in diese Richtung hat das Projekt *Lieder aus der Fremde* die Bildende Kunst als Anlass für Kompositionen hinzugezogen. Die Teilnehmer:innen dieser Projektphase fertigten zu Gemälden, Installationen oder Skulpturen eigene Kompositionen an, die unter Mithilfe professioneller Musiker:innen entstehen und aufgeführt werden konnten. Gemälde, Installationen oder Skulpturen wurden also in Musik und Bewegung übersetzt und erhielten so eine weitere Dimension der Wahrnehmung. In einem Wandelkonzert durch die Kunsthalle Mannheim wurden die musikalischen Werke dann in unmittelbarem Kontakt zu den ausgewählten Gemälden, Installationen und Skulpturen zur Aufführung gebracht.

Das Thema *Partizipation* spielte in dieser zweiten Projektphase bereits eine zentrale Rolle. Es sollte der Versuch gewagt werden, musikalische Vermittlungssituationen so zu gestalten, dass Projektteilnehmer:innen ein Klanggeschehen aktiv und selbstbestimmt gestalten können. Versteht man Partizipation in diesem Sinne, so geht sie über die bloße Teilhabe hinaus und wird zu einer Ermächtigungsstruktur, die alle zu eigenem künstlerischem Handeln befähigen kann.

Im Verlauf dieser Projektphase konnten folgende problematische Punkte am Vorgehen beobachtet werden: Zum einen fehlte den Teilnehmer:innen das notwendige Hintergrundwissen, was Formen, Strukturen und Abläufe von musikalischen Werken betrifft. Dieses fehlende *Handwerkszeug* war schwer innerhalb kurzer Zeiträume, wie sie die Struktur des Projekts vorgab, zu erlernen. Zum anderen waren die kompositorischen Ergebnisse stark davon abhängig, welches Instrumentarium den Teilnehmer:innen zur Verfügung gestellt wurde.

3. Musik hören und aktiv mitgestalten

Aus den Erfahrungen der zweiten Projektphase ergab sich der Wunsch nach einer Komposition, die von einer ausgebildeten und erfahrenen Komponistin erstellt wird, aber gleichzeitig so offen gestaltet ist, dass die Teilnehmer:innen des Projekts dazu eingeladen sind, ihre eigenen Vorstellungen, Präferenzen und

Fähigkeiten musikalisch einzubringen. In einem solchen Setting werden kulturelle Hintergründe und Zuschreibungen plötzlich aufgehoben. Jede:r Teilnehmer:in kann die Komposition unabhängig von der eigenen kulturellen Herkunft und Sozialisation aktiv mitgestalten.

So wurde eine Situation geschaffen, in der ein partizipatives Kunstwerk entstehen kann. Ganz bewusst wird dabei der Begriff *Kunst* genutzt, um eine Erscheinungsform zu beschreiben, die im Modus des Ästhetischen entstanden ist (oder bewusst erschaffen wurde). Ästhetisch ist diese Erscheinungsform dann, wenn sie unseren Sinnen ein Angebot macht, mit dem wir ihr einen eigenen – im besten Fall hohen – Wert zuschreiben können, sie also für das Individuum existenzielle Relevanz besitzt. Im Sinne eines erweiterten Kunstbegriffs, der sich an Beuys, Cage oder auch der aktuellen Konzeptmusik orientiert, ist die Entstehung von Kunst nicht mehr an ein Werk gebunden, das ein:e Künstler:in erschafft und das (bezogen auf die Musik) von einer kleinen Gruppe technisch versierter Ausführenden interpretiert und dann von den Massen rezipiert wird. Vielmehr geht es um Künstler:innen, die sich als ästhetische Weltenbauer im Bewusstsein des je eigenen Gestaltungsvermögens verstehen. Das Potenzial dazu hat wiederum jede und jeder.

Ausgangspunkt einer solchen – man könnte sagen – künstlerischen Kunst- und Musikpädagogik ist die Imagination einer sinnlich wahrnehmbaren Atmosphäre, so wie sie Gernot Böhme (2019) beschrieben hat. Die Realisierung einer ästhetischen Vorstellung ist weder von einer bestimmten kulturellen Zugehörigkeit noch von einer technischen Expertise abhängig. Damit wird nicht behauptet, dass beispielsweise kulturelle Einflüsse oder instrumentale Fähigkeiten irrelevant für die Entstehung von Kunst seien. Im Gegenteil: Beide Elemente werden die Imagination und Realisation der jeweiligen Kunstwerke beeinflussen. Sie sind aber in keiner Weise eine Voraussetzung für eine Beteiligung an der Entstehung eines in dieser Projektphase angestrebten partizipativen Kunstwerks.

Für den Transfer einer solchen, im Hochschulbetrieb erarbeiteten und gelehrtten künstlerischen Kunst- und Musikpädagogik in Vermittlungsprojekten, die außerhalb der Hochschule realisiert werden, ergibt sich daraus das primäre Ziel, die Teilnehmer:innen in die Lage zu versetzen, sich künstlerisch zu äußern, zu denken und zu handeln.

Viele musikpädagogischen Vermittlungssituationen sind davon allerdings weit entfernt. Meistens arbeiten sie nach einer traditionellen Top-Down-Methode: Die Musikvermittler:in erklärt den Teilnehmer:innen, wie eine bestimmte Musik *funktioniert*, was sie auszeichnet, wie die historischen Kontexte aussehen, wie ein Werk zu spielen ist, welche Herausforderungen damit verbunden sind und anderes. Und selbst wenn in musikpädagogischen Kontexten musiziert wird, liegt hier der Fokus meist auf einer *korrekten* Interpretation vorgegebener Werke und Strukturen. Was *korrekt* ist, gibt die Lehrperson vor. Das bedeutet gleichzeitig, dass man als Lernende:r sehr viele Fehler machen kann und das eigene Spiel vermutlich entsprechend Angst behaftet und angespannt sein wird.

Mit der angestrebten und noch zu entwickelnden partizipativen Komposition sollte dieser Kontext aufgelöst und völlig neu gestaltet werden. Die Lernenden sollten über allgemeine Themen und Assoziationen musikalische Situationen gestalten, die losgelöst von Kategorien wie *richtig* und *falsch* stattfinden und die ein intuitives Gestalten von Klängen und Geräuschen anregen sollen.

Eine solche partizipativ angelegte Komposition wurde dann im Frühjahr 2020 im Rahmen des Projekts *Lieder aus der Fremde* in Auftrag gegeben. Helga Arias konnte sich in einem mehrstufigen Ausschreibungsverfahren gegen ihre Mitbewerber durchsetzen, weil ihr Vorschlag mit seinem sehr offenen und gleichzeitig technisch raffiniert gestalteten Aufbau überzeugte: Für die partizipative Klanginstallation hat Arias vier Aufnahmestationen konzipiert, an denen unterschiedliche Klänge mit Mikrofonen aufgenommen werden können. Es besteht die Möglichkeit, die vier Stationen thematisch miteinander in Verbindung zu bringen. Für die Uraufführung im Oktober 2020 hat sich eine Gruppe von Studierenden thematisch für die vier Elemente entschieden, die an den Aufnahmestationen in ihren klanglichen Eigenschaften untersucht und ausdifferenziert werden.

4. Die Komposition

Die an den vier Stationen aufgenommenen Klänge werden an einen Computer geschickt, wo sie zunächst gespeichert und im Loop abgespielt werden. Vom Computer aus – der Hauptstation, die gewissermaßen das Cockpit der Installation darstellt, von dem aus der Output zentral gesteuert wird – können dann Überlegungen angestellt werden, wie die verschiedenen Stationen miteinander in Beziehung gesetzt werden und wie das Klangmaterial angeordnet werden kann, um der Komposition einen dramaturgischen Verlauf zu geben.

Zu diesen beiden Schritten wird eine weitere Ebene der Klangbearbeitung hinzugefügt. Die Teilnehmenden können die von ihnen aufgenommenen Klänge verfremden – und zwar mit einer speziell für die Komposition programmierten App am Tablet. Ausgewählte Soundeffekte, wie Verzerrung, Hall-Effekte, Klangsteuerung im Raum und ähnliches, können intuitiv über die Benutzeroberfläche am Tablet reguliert werden. Diese Station der Klanginstallation bezeichnet die Komponistin als Processing Station.

Die Komplexität, die das Arbeiten auf den drei verschiedenen Ebenen – also Aufnahmestation, Hauptstation, Processing Station – mit sich bringt, führt dazu, dass sich die Teilnehmer:innen und die Komponistin über die genauen Abläufe der Komposition ständig austauschen müssen. Zahlreiche Absprachen müssen getroffen werden: An welcher Station wird wann aufgenommen? Wann werden die Loops abgespielt und mit Effekten verfremdet? Welche Gedanken haben sich die Teilnehmer:innen bei den Aufnahmen gemacht, die von der Hauptstation berücksichtigt werden müssen? Entsteht bereits bei jeder Aufnahme ein

Spannungsbogen oder kann vielleicht sogar eine Geschichte klanglich nachvollzogen werden? Aus der Diskussion dieser Fragen entsteht letztlich ein Gesamtkonzept für die Klanginstallation. Es wird geprobt, aufgenommen, verfremdet, modifiziert, wieder aufgenommen, die Effekte werden so lange verändert, bis die Beteiligten das Klangmaterial freigeben.

Die finale Komposition wird dann zentral von der Hauptstation aus gesteuert und an die vier im Raum verteilten Lautsprecher (L1, L2, R1, R2) geschickt. Die Teilnehmer:innen können sich währenddessen frei durch den Raum bewegen und die Komposition aus unterschiedlichen Hör-Winkeln erleben.

5. Erarbeitung

Zehn Studierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg haben den Prozess begleitet, in dem sich diese Komposition entwickelt hat – vom rein technischen Aufbau, über die Themenfindung und das Erarbeiten didaktischer Module, bis hin zur Uraufführung. Die verschiedenen Schritte dieses Rechercheprozesses haben die Studierenden auf individuell gestalteten Online-Blogs festgehalten.

Letztlich bestand die Aufgabe der Studierenden darin, den technischen Aufbau der Komposition mit Inhalten und Klängen zu füllen. Innerhalb des Kompositionsprozesses wurde so ein bereits präformiertes Ausgangsmaterial bereitgestellt. Dieses Material bildete den Ausgangspunkt des Werkes und wurde thematisch vorstrukturiert. Dazu mussten Regeln aufgestellt werden, die eine Auswahl aus dem unendlichen Reservoir an möglichen Klängen begründen konnten. Zunächst geschah dies über die Einigung auf ein gemeinsames Thema, das die vier Aufnahmestationen miteinander verband.

Die Studierenden erstellten auf ihren Blogs einen *Stream of Consciousness*, um Gedanken und Ideen zunächst ungefiltert und unstrukturiert zu sammeln. Im Anschluss konnten alle Beteiligten über die Blogs in die Gedankenwelt der anderen eintauchen und die entstandenen Ideen gemeinsam diskutieren. Durch die Kontaktbeschränkungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie war die gemeinsame Arbeit zunächst komplett auf Online-Formate beschränkt, sodass in zwei virtuellen Sitzungen schließlich das Thema *Die vier Elemente* gemeinsam festgelegt werden konnte. Jeder der vier Aufnahmestationen wurde eines der Elemente (Feuer, Wasser, Erde und Luft) zugeordnet. Im folgenden Arbeitsprozess sollten sich die Studierenden Gedanken zur musikalischen Umsetzung dieses Themas machen. Begonnen wurde mit der Imagination einer spezifischen und möglichst klar umrissenen Atmosphäre im Sinne von Gernot Böhme. Im Anschluss daran sollte nach Klängen und Geräuschen, aber auch nach Strukturen und Formen gesucht werden, die in Verbindung mit den vier Elementen gebracht werden konnten und zur imaginierten Atmosphäre in einem eindeutigen Bezug standen. Dabei wurde zunächst bewusst auf das Musizieren mit

Instrumenten verzichtet. Stattdessen kamen Alltagsgegenstände und Naturmaterialien zum Einsatz.

Aus diesen Überlegungen fertigten die Studierenden dann verschiedene didaktische Module an, die für einen Workshop, der die Arbeit an der Komposition vorbereitet, verwendet werden können.

Diese didaktischen Materialien entstanden in einem experimentellen Prozess, bei dem die Studierenden zu Hause und in der Natur Materialien und Klänge erforschten. Daraus gingen diverse interaktive Module hervor, die die Klangerzeugung an den Aufnahmestationen anregen, vorbereiten und begleiten können. Jedes Modul wurde von den Mitwirkenden praktisch erprobt und gemeinsam reflektiert. Auf den Online-Blogs ist dieses Vorgehen, in Form von elektronischen Sound-Collagen, Videopartituren, Fotosequenzen, Videos von Klanginstallationen, Gedicht-Collagen, Farb-Partituren und vielem mehr dokumentiert.

6. Atmosphäre als künstlerischer Ausgangspunkt

Das genaue Vorgehen für die Klangfindung an den Aufnahmestationen wurde außerdem durch ein Modell unterstützt, das verhindern soll, dass die aufgenommenen Klänge beliebig sind. Ausgangspunkt hierfür ist die Annahme, dass mit Musik bestimmte Atmosphären erzeugt werden können. Atmosphären sind nach Gernot Böhme empfindbare Grundierungen von Situationen. Betritt man beispielsweise einen Raum, in dem zuvor erbittert gestritten wurde, lässt sich diese negative Stimmung, auch ohne dass man den Grund, die Argumentationen und den genauen Verlauf des Streits kennt, unmittelbar wahrnehmen. Dabei ist nicht klar, ob diese Wahrnehmung stärker von der Situation (Objektseite) oder vom wahrnehmenden Individuum (Subjektseite) bestimmt wird. Dieser unbestimmte Zwischenraum von Subjekt und Objekt ist der Ort der Atmosphäre. Bis zu einem gewissen Grad lässt er sich planvoll gestalten. Genau hier sieht Böhme die Aufgabe von Kunst: in der Gestaltung von Atmosphären.

Auf der Suche nach Klängen sollen sich die Teilnehmer:innen zunächst eine Atmosphäre vorstellen, die sie mit ihren Klängen und Geräuschen erzeugen möchten. Diese Atmosphäre soll sprachlich dargestellt und in ihrer Wirkung auf die Rezipient:innen definiert werden. Außerdem müssen individuelle Fähigkeiten und Möglichkeiten der einzelnen Akteur:innen, die für die musikalische Realisierung ausschlaggebend sind, miteinbezogen werden. Aus diesen Überlegungen entsteht schließlich eine erste Auswahl an Materialien für die Klangerzeugung.

In einer ersten Realisierung wird versucht, die erdachte Atmosphäre musikalisch umzusetzen. Verschiedene musikalische Formen und Vorgehensweisen können dabei zum Einsatz kommen: Komposition, Reproduktion, Improvisation, Performance, Installation und auch das Hinzuziehen anderer Kunstformen und Medien ist möglich, es kann mit Licht, Farbe, sowie bildnerischen und

darstellerischen Mitteln gearbeitet werden. Auf diesen ersten Realisierungsversuch folgt eine Reflexionsphase. Es wird evaluiert, inwiefern die nun erzeugte Atmosphäre mit der anfangs imaginierten und versprachlichten identisch ist. Nun können sowohl in sprachlichen Beschreibungen als auch in praktischer Umsetzung Veränderungen vorgenommen werden. Besonders die praktische Umsetzung wird als eine Art experimenteller Forschungsprozess verstanden, aus dem neue Ideen entstehen können, die aus dem permanenten Abgleich mit der imaginierten Atmosphäre resultieren. Aber auch der umgekehrte Weg ist möglich: Eine sprachlich formulierte Idee kann Inspiration und Leitgedanke für die praktische Umsetzung sein. Sprache soll hier als ein Medium verstanden werden, das der künstlerischen Realisierung nicht im Weg steht oder diese einschränkt, sondern als eine Methode der nachvollziehbaren Dokumentation und Reflexion.

Dieser Prozess kann beliebig oft durchlaufen werden und erzeugt Veränderungen und Verbesserungen auf allen Ebenen:

- Aus der praktischen Erprobung ergeben sich Veränderungen in der sprachlichen Beschreibung der gewünschten Atmosphäre.
- Die sprachliche Beschreibung wird noch nicht angemessen in der praktischen Erprobung umgesetzt.
- Neue Ideen entstehen und werden in die sprachliche Beschreibung integriert.

Diese Phase des Probens, Übens und Verbesserns ist also untrennbar mit der Reflexion und Dokumentation des Prozesses verbunden und das Zusammenspiel beider Ebenen trägt zur künstlerischen Weiterentwicklung des Projekts und seiner Akteur:innen bei.

7. Fortbildungsveranstaltung für Musiklehrer:innen – Uraufführung

Nach diesem Modell haben die Studierenden, die sich inzwischen über ein gesamtes Semester hinweg mit der Komposition befasst hatten, ihre bereits erarbeiteten didaktischen Module für eine Fortbildungsveranstaltung an der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen angepasst. Hierfür wurde die Komposition zunächst an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg aufgebaut. Die Studierenden hatten so die Möglichkeit ihre überarbeiteten Ideen praktisch zu erproben und gegebenenfalls Veränderungen vorzunehmen.

Die Veranstaltung in Trossingen gliederte sich in mehrere Teile: Die Teilnehmer:innen erhielten zunächst eine musikpädagogische Einführung, in der das Modell des Arbeitens mit Atmosphären erläutert wurde. Anschließend wurde der interkulturelle Zusammenhang erläutert. Das Transferprojekt *Lieder aus der Fremde* entwickelte interkulturelle Workshop- und Konzertformate sowie

Unterrichtsmaterialien, die in Kooperation mit Musiker:innen aus anderen Kulturräumen entstanden. Die partizipative Komposition sollte hier ein neues Feld für interkulturelle Musikpädagogik eröffnen, denn in ihrer Offenheit legt sie keine bestimmte kulturelle Verortung der Musik fest. An den Aufnahmestationen können Klänge, Geräusche und Musik aus ganz unterschiedlichen Kulturkreisen gespielt werden. Die Klanginstallation wird so zu einem Begegnungsort, an dem verschiedene Einflüsse miteinander interagieren können und gleichberechtigt zu Gehör gebracht werden. Entscheidungsträger sind allein die Teilnehmer:innen, die den technischen Aufbau der Komposition mit Klängen und inhaltlichen Zuschreibungen gestalten und so bestimmte Atmosphären erzeugen. Gemeinsam mit der Komponistin Helga Arias, die zunächst ihre Überlegungen bei der technischen Gestaltung der Komposition erläuterte, konnte dann gemeinsam mit den Workshopteilnehmer:innen die partizipative Kompositionsarbeit angegangen werden.

Die Teilnehmer:innen wurden in vier Gruppen aufgeteilt und bekamen eine der vier Aufnahmestationen zugewiesen. Die vier Gruppen – Erde, Feuer, Wasser, Luft – setzten sich zunächst inhaltlich mit dem zugeteilten Element auseinander. Inspirierende Spaziergänge durch das Gebäude und den umliegenden Park waren Teil davon. Jede der vier Gruppen versuchte sich dann an der sprachlichen Beschreibung ihrer jeweiligen Atmosphäre, die verschiedene Eigenschaften des jeweiligen Elements miteinschloss. Es folgte eine Experimentier- und Erprobungsphase an der Klanginstallation. Der iterative Prozess von Reflexion, Dokumentation, Erprobung und Überarbeitung konnte angestoßen werden und führte zu einem beeindruckenden Ergebnis.

Die Uraufführung der partizipativen Komposition von Helga Arias fand dann im Anschluss an die Fortbildungsveranstaltung statt. Akteur:innen an den Aufnahmestationen und Processing-Stations waren die Teilnehmer:innen der Fortbildung, Helga Arias steuerte die Komposition an der Hauptstation. Die Komponistin schaffte es, die Klänge der vier Aufnahmestationen so anzuordnen, dass eine dramaturgisch spannende Aufführung entstand. Die vier Stationen waren dabei sowohl Solisten als auch Teile eines Gesamtklangs.

Die in der Musikvermittlung häufig als hinderlich empfundene Barriere zwischen Ausführenden und Rezipierenden konnte mit dieser partizipativen Komposition zumindest abgebaut werden. Die Ermächtigung der Teilnehmer:innen zu kultureller Interaktion, in der gemeinsam Atmosphären gestaltet wurden und somit Kunst entstand, ist dann nur noch ein kleiner Schritt. Er verweist damit aber direkt auf die künstlerische Partizipation, die so als Schlüssel für fundamentale Inter- oder besser Trans-Kulturalität verstanden werden kann.

Literatur

Böhme, G. (2019). *Atmosphäre – Essays zur neuen Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.

III Prävention und Gesundheitsförderung

Mental stark mit Diabetes umgehen

Daniel Preuß, Wolfgang Knörzer und Erhard Siegel

1. Einleitung

Im Rahmen des Projektes TRANSFER-TOGETHER arbeitet das *Heidelberger Kompetenztraining* (HKT) als Teilprojekt seit 2020 eng mit der Diabetologie des Heidelberger St. Josefskrankenhauses zusammen. Ziel der Zusammenarbeit besteht darin, eine langfristige und nachhaltige Verhaltensmodifikation bei den betroffenen Patient:innen zu unterstützen. Hierzu wurde das an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD) entwickelte HKT im wechselseitigen Austausch so modifiziert, dass es der genannten Zielsetzung gerecht wird. In diesem Beitrag erfolgt zunächst eine Einführung in das diabetologische Schulungsangebot am St. Josefskrankenhaus. Anschließend erfolgen eine Einführung in das HKT sowie die Darstellung des Ergebnisses dieser Kooperation.

1.1 Einführung in das Angebot am St. Josefskrankenhaus

Inzwischen liegt die Anzahl der Menschen mit einem diagnostizierten Diabetes bei circa 8,5 Millionen – bei steigender Prävalenz. Zusätzlich wird von einer Dunkelziffer ausgegangen, die bei mindestens 2 Millionen Menschen liegt. Dabei ist das Sterblichkeitsrisiko deutlich höher als angenommen und sowohl die Lebenserwartung als auch die Anzahl gesunder Lebensjahre ist bei Diabetiker:innen geringer (vgl. Tönnies & Rathmann, 2021).

Auf individueller Ebene erfordert das Leben mit der chronischen Erkrankung Diabetes eine lebenslange Anpassungsleistung, um die Erkrankung zu akzeptieren und deren möglicherweise negativen Folgen zu bewältigen (z. B. Akut- oder Folgekomplikationen, psychische Erkrankungen). Es geht darum, den Diabetes bestmöglich in das Leben zu integrieren, eine gute Lebensqualität zu bewahren, sich immer wieder zu motivieren und die notwendigen Therapiemaßnahmen im Alltag möglichst gut umzusetzen. Aufgrund der Komplexität der erforderlichen Behandlungsmaßnahmen und der möglicherweise gravierenden Konsequenzen des Diabetes, stellt dies für jeden Menschen eine schwierige Aufgabe dar, die ganz unterschiedlich bewältigt werden kann. Vor dem Hintergrund dieser schwierigen Aufgabenstellung und trotz aller Erkenntnisse und therapeutischen Errungenschaften in der Diabetologie sollte eine möglichst zeitnahe Teilnahme an einer Diabetesschulung erfolgen, sowohl nach der Manifestation als auch kontinuierlich im Verlauf der Erkrankung.

Eine strukturierte Schulung von Diabetespatient:innen sollte im Sinne des *Empowerments* betroffene Menschen befähigen, die Erfordernisse einer Diabetesbehandlung in den persönlichen Alltag zu übertragen und therapeutische Selbstverantwortlichkeit zu erringen. Nur dadurch kann es gelingen, eine normnahe Stoffwechseleinstellung zu erreichen, Begleiterkrankungen zu beherrschen bzw. richtig zu behandeln und Folgeschäden zu vermeiden. Schulung ist daher der wichtigste Bestandteil der Diabetestherapie. Schulungsinhalte sind einerseits Kenntnisse zum Krankheitsverständnis, aber auch praktische Handlungsanweisungen und Anleitungen zur Handhabung von Hilfsmitteln. Entsprechend den Errungenschaften der (Erwachsenen-)Pädagogik ist ein wesentlicher Teil von Schulung – neben der Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen – die Hilfe bei der Krankheitsakzeptanz. Prinzipiell handelt es sich bei der Vermittlung von krankheitsrelevanten Kenntnissen und deren Umsetzung in den Lebensalltag der Betroffenen um eine Intervention mit dem Ziel einer nachhaltigen Änderung der Lebensgewohnheiten. Die Herstellung der Bereitschaft zur umfassenden Veränderung der Lebensgewohnheiten und die Förderung von Nachhaltigkeit sind daher zentrale Ziele der strukturierten Diabetikerbetreuung und eine besondere Herausforderung an Betreuende und Therapierende.

Es versteht sich daher von selbst, dass diese zu bewirkenden Veränderungen besondere Anforderungen an Qualifikation, Erfahrung und Kompetenz der Therapierenden, aber auch an das therapeutische *Setting* stellen. Schulungen können prinzipiell individuell durchgeführt werden. Wegen der besonderen therapeutischen Effekte werden Menschen mit Diabetes jedoch meist mit großem Erfolg in Gruppen geschult.

In der diabetologischen Tagesklinik am Heidelberger St. Josefskrankenhaus wurde dieses Erfordernis durch eine zeitlich begrenzte Herausnahme der Betroffenen aus ihren Lebensumständen Sorge getragen und dadurch ein dichteres und komplexeres Therapieangebot geschaffen. Wie auch in der vollstationären Behandlung stehen den Patient:innen der diabetologischen Tagesklinik alle diagnostischen und therapeutischen Möglichkeiten der Klinik zur Verfügung. Im Gegensatz zur vollstationären Behandlung verbringen die Patient:innen die Zeiten außerhalb der Interventionen im gewohnten Umfeld. Wichtigstes Ziel der tagesklinisch-therapeutischen Intervention ist es, die Autonomie der Betroffenen zu erhalten. Dazu tragen die besondere therapeutische Situation und die Behandlungsabläufe in der Tagesklinik besonders bei. Die therapeutischen Ziele orientieren sich an den individuellen Bedürfnissen und Erfordernissen der Patient:innen. Dazu sind deren strukturierte, individuelle Überprüfung zu Beginn, am Ende und bei Bedarf während der Behandlung selbstverständliche Bestandteile des therapeutischen Prozesses. Damit entsteht ein nützliches Spannungsverhältnis zwischen klinischer Intervention und den Alltagsbedingungen der Betroffenen. Über den Tag erlernte Kompetenzen treffen auf gewohnte Alltagsbedingungen und können am folgenden Schulungstag reflektiert sowie

Möglichkeiten und Formen der Intervention mitsamt deren Wirkung überprüft und korrigiert werden. Damit bietet das teilstationäre Angebot intensive Lern- und Selbstreflexionsimpulse zu intensiver und nachhaltiger Modifikation der Bewusstseins- und Verhaltensänderung als Voraussetzung für die Entwicklung von Behandlungskompetenz von Menschen mit Diabetes.

Wenn die Betroffenen in der Tagesklinik praxisnahe Kompetenzen für den Umgang mit Diabetes erworben haben, geht es in einem nächsten Schritt darum, dieses Wissen und Können in ihr alltägliches Verhalten langfristig zu integrieren. Damit dies erfolgreich gelingt, wurde an der PH HD ein Mentaltrainingsprogramm entwickelt, das Patient:innen auf dem Weg hin zu neuen Gewohnheiten unterstützt: das Heidelberger Kompetenztraining zur Entwicklung mentaler Stärke (HKT).

2. Das TRANSFER-TOGETHER-Teilprojekt *Heidelberger Kompetenztraining*

Das Heidelberger Kompetenztraining als psychoedukatives Mentaltrainingskonzept, entwickelt unter der Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Knörzer, wurde bereits vor der Durchführung des gleichnamigen TRANSFER-TOGETHER-Teilprojekts erfolgreich in der Patientenversorgung der Rehaklinik Heidelberg-Königstuhl implementiert. Im vorliegenden Beitrag wird nun ein zeitlich und örtlich unabhängiges Angebot vorgestellt, welches auf den Erfahrungen aufbaut, die an der Rehaklinik Heidelberg Königstuhl gewonnen wurden, und Elemente des HKT nutzt. Entwickelt wurde das neue Schulungskonzept für Diabetespatient:innen in Kooperation mit der diabetologischen Tagesklinik am St. Josefskrankenhaus unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Siegel und der PH HD unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Knörzer.

Bevor das Schulungskonzept erläutert wird, erfolgt zunächst eine Einführung in das HKT, dessen theoretische Grundlagen sowie ein Exkurs in die Umsetzung des Konzepts an der Rehaklinik Heidelberg Königstuhl.

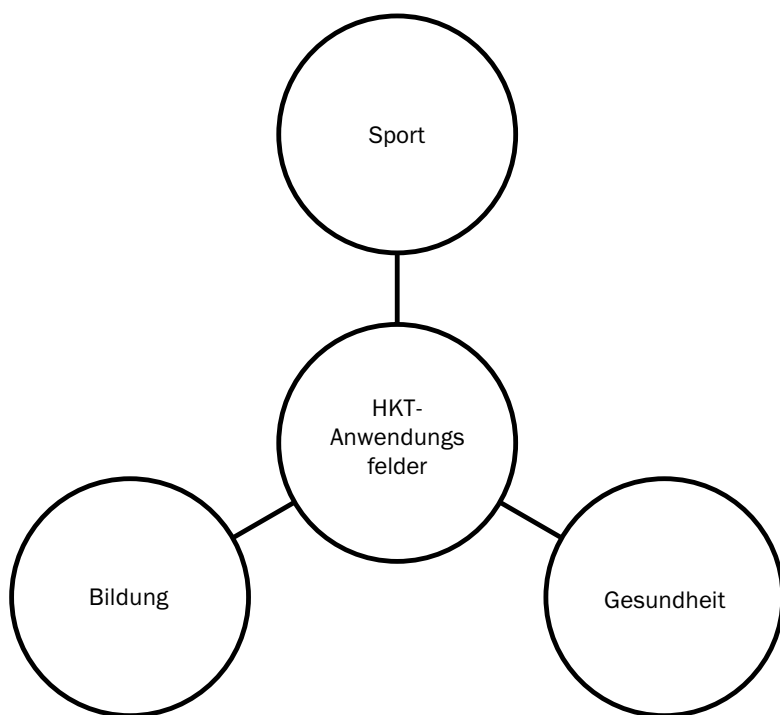
2.1 Die Entwicklung des Heidelberger Kompetenztraining

Das Heidelberger Kompetenztraining zur Entwicklung mentaler Stärke (HKT) resultiert aus einem mehr als zwei Jahrzehnte andauernden Prozess. Anfänglich sollten Sportler:innen und Schüler:innen mittels mentalem Training befähigt werden, ihr persönliches Potenzial im sportlichen Wettkampf und in Prüfungssituationen zielgerichtet und bewusst abzurufen. Die Erfahrungen aus dem sportorientierten und dem pädagogischen Kontext wurden 2004 in das Pilotprojekt

Integratives Sport- und Lernmentaltraining eingebracht. Es zeigte sich, dass nicht nur die jugendlichen Leistungssportler:innen von dem mentalen Training für den Wettkampf nutzbringend profitierten, sondern ebenfalls deren Mitschüler:innen. Diese Erfahrungen bildeten 2005 die Grundlage und den Startschuss für die Entwicklung des *Heidelberger Kompetenztraining zur Entwicklung mentaler Stärke* (HKT) an der PH HD unter der Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Knörzer (Amler & Knörzer, 2019).

Seitdem wird das HKT kontinuierlich weiterentwickelt, in unterschiedliche Settings übertragen und evaluiert. Die Settings können wie in Abbildung 1 den folgenden drei Anwendungsfeldern zugeordnet werden.

Abb. 1: Anwendungsfelder für das Heidelberger Kompetenztraining



Der verbindende Faktor für alle drei Handlungsfelder ist, dass Menschen vor Anforderungen stehen, die es zu bewältigen gilt. Dies kann der sportliche Wettkampf sein, die Klausur oder eine Präsentation, aber auch medizinische Diagnosen, die eine Verhaltensmodifikation notwendig machen. Grundsätzlich gilt, dass das HKT als psychoedukatives Mentaltraining immer dann angewendet werden kann, wenn es darum geht, Anforderungen zu bewältigen.

2.2 Das Ziel des Heidelberger Kompetenztrainings

Das Ziel des Heidelberger Kompetenztrainings ist es, Menschen zu befähigen, Anforderungssituationen als Herausforderung anzunehmen und ressourcenorientiert zu bewältigen.

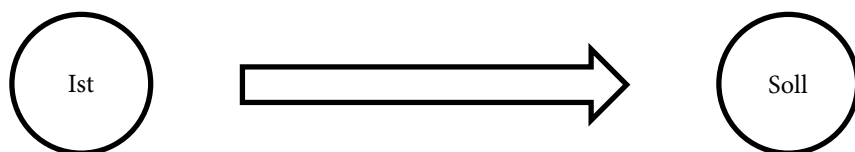
In Anlehnung an Kuhl, Krug und Eichholz (2010) ist die Unterscheidung zwischen Anforderung und Herausforderung von zentraler Bedeutung, denn die Anforderung kann ebenfalls als Bedrohung wahrgenommen werden. Wie eine Situation wahrgenommen wird, ob als Herausforderung oder als Bedrohungssituation, ist dabei von großer Bedeutung, denn sie wirkt sich direkt auf das menschliche Denken und Handeln aus.

Im sportlichen Kontext kann die gefühlte Bedrohung dazu führen, dass im Training entwickelte Automatismen unsicher werden und Handlungen nicht reibungslos ablaufen. Die psychische Energie, die eigentlich zur Bewältigung der Aufgabe notwendig wäre, ist auf negative Konsequenzen wie Ansehensverlust, Verletzungspotenziale oder finanzielle Verluste gerichtet.

Nun sind die beschriebenen Effekte nicht nur für den sportlichen Wettkampf relevant, sondern können auf alle HKT-Handlungsfelder und die dortigen Anforderungssituationen übertragen werden, denn die Art und Weise, wie diese erlebt werden, wirkt sich, noch bevor man die Handlungen beobachten kann, auf das menschliche Lernen und die Weiterentwicklung aus. Negative Emotionen, wie man sie in Bedrohungssituationen erlebt, reduzieren nach Barbara Fredrickson (2011) die Fähigkeit, Handlungsalternativen zu entwickeln, denn sie mindern den Denk- und Handlungsspielraum. Zudem behindern sie den Aufbau neuer Fähigkeiten, neuen Wissens und auch sozialer Ressourcen.

Die Relevanz, wie Anforderungen erlebt werden, wird noch klarer, wenn man die Effekte auf neurologischer Ebene betrachtet. Der Neuropsychologe Klaus Grawe (2004) bezeichnet diese Situationen als Inkongruenzsituationen (Anforderung). Charakteristisch für diese Situationen ist die Abweichung zwischen einer wahrgenommenen Ausgangssituation (Ist) und angestrebten Zielen (Soll). Dieses Schema lässt sich auf alle Lebensbereiche übertragen, ob sie schulischer, beruflicher, sportlicher oder – wie im Kontext dieses Artikels – gesundheitlicher Natur sind.

Abb. 2: Schematische Darstellung von Inkongruenzsituationen



Demnach ist die Diagnose Diabetes (Ist) eine Inkongruenzsituation, denn ohne entsprechende Maßnahmen (Verhaltensmodifikation) ist die zukünftige körperliche Gesundheit (Soll) in Gefahr.

Sind Kompetenzen und Bewältigungsstrategien vorhanden, so wird eine Situation als kontrollierbare Inkongruenzsituation (Herausforderung) empfunden. Kann die Inkongruenzsituation erfolgreich bewältigt werden, so stabilisieren sich die bei der Bewältigung aktivierten neuronalen Verbindungen und die Entstehung neuer neuronaler Verbindungen wird begünstigt. Kann die Situation wiederholt bewältigt werden, so werden die den Bewältigungsstrategien zugrundeliegenden, neuronalen Erregungsmuster gefestigt, bis die Situation nicht mehr als Inkongruenzsituation wahrgenommen wird (Grawe, 2004).

Es ist also wichtig, dass Inkongruenzsituationen (Anforderungen) als kontrollierbar erlebt werden. Zu erreichen ist dies – neben dem notwendigen Wissen und Können – durch die im HKT vermittelten Selbstregulations- oder Umsetzungscompetenzen. Bei deren Vermittlung werden bewusste und unbewusste psychische Prozesse beachtet, denn sie können sich auf Veränderungsprozesse sowohl förderlich als auch hemmend auswirken. Aufgrund ihrer Bedeutung für Lern- und Veränderungsprozesse wird deshalb das folgende Kapitel eingeschoben, bevor die HKT-Strategie erläutert wird.

2.3 Bewusste und unbewusste psychische Prozesse – Veränderungen effektiv gestalten

„Die Aussage, ‚Sport treiben ist gesund‘ wird zwar kognitiv von vielen Menschen bejaht, ist also kognitiv mit einer positiven Einstellung versehen. Dies führt aber keineswegs automatisch dazu, dass aus dieser Einstellung auch sportliche Handlungen resultieren.“ (Storch, 2009, S. 195).

Zu erklären ist das beschriebene Phänomen mit den Auswirkungen bewusster und unbewusster psychischer Prozesse. Einen Zugang zu der Funktionsweise dieser Prozesse bietet die Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie (PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001), welche vier psychische Erkenntnisssysteme beschreibt, die Menschen zur Verfügung stehen, um die Welt zu erfassen und zu verarbeiten. Für den vorliegenden Beitrag sind dabei zwei Systeme von herausgehobener Bedeutung – das Intensionsgedächtnis (IG) und das Extentionsgedächtnis (EG).

Kuhl und Strehlau (2009) beschreiben das Intensionsgedächtnis (IG) als System, welches logisch-rational arbeitet. Hier sind alle bewussten Absichten eines Menschen gespeichert und können durch die Anbindung an den linken präfrontalen Cortex verbalisiert werden. In seiner Funktionsweise ist es dabei darauf ausgerichtet, Handlungen vorzubereiten und im richtigen Moment zur Umsetzung

zu bringen. Gerade in der Konfrontation mit Störungen, Hindernissen und Zielkonflikten ist das IG von Bedeutung, denn es ermöglicht, die Zielintention so lange wie nötig aufrechtzuerhalten, bis eine Lösung gefunden ist, oder sich die passende Gelegenheit für zielrealisierendes Handeln ergibt. Der Zugang zum IG ist dabei bewusst – Prozesse können sprachlich ausgedrückt und reflektiert werden.

Das EG verbindet alle individuellen Erfahrungen, Bedürfnisse, Ängste, Vorlieben und Werte in assoziativen Netzwerken und verknüpft diese mit Gefühlen. Damit ist die Funktionsweise des EG nicht wie beim IG logisch-rational, sondern ganzheitlich und integrierend. Laut Kuhl ist es für alle menschlichen Handlungs- und Entscheidungsprozesse unabdingbar. Im Gegensatz zum IG erfolgt der Zugang zum EG auf körperlich-emotionaler Ebene. Dies gelingt mittels der sogenannten somatischen Marker (Damasio, 1994), also körperlich-affektiven Wahrnehmungen. Typische somatische Marker sind zum Beispiel das gute oder schlechte Bauchgefühl, die Last der Verantwortung, die auf den Schultern liegt, oder das vor Freude hüpfende Herz. Diese somatischen Marker ermöglichen einen bewussten Zugang zu den im EG abgespeicherten Lebenserfahrungen und -situationen. Sobald man mit ähnlichen Situationen konfrontiert wird, sendet das EG auf Grundlage früherer Erfahrungen einen positiven oder negativen somatischen Marker. Die daraus folgenden Empfindungen und Emotionen bewirken, dass sich der Mensch der aktuellen Situation entweder annähernd oder vermeidend ausrichtet, und haben so einen großen Einfluss auf das nachfolgende Denken und Handeln.

Entsprechend der theoretischen Ausführungen über bewusste und unbewusste Prozesse ist nun klar, weshalb rein kognitiv positive Einstellungen nicht ausreichen.

„Sportliche Handlungen lassen sich nur bei Menschen nachweisen, bei denen die Vorstellung, Sport zu treiben, auch mit positiven Affekten verknüpft ist. Fehlen diese Affekte oder finden sich gar starke negative Affekte, so resultiert aus der positiven kognitiven Einstellung kein entsprechendes Handeln.“ (Storch, 2009, S. 195)

Übertragen auf Verhaltensänderung, die durch das HKT unterstützt werden, ist es also wichtig, sowohl das Intensionsgedächtnis als auch das Extentionsgedächtnis einzubeziehen. Dies geschieht durch digitale/logisch-rationale (IG) sowie bildhaft-metaphorische, analoge/körperlich-emotionale Prozesse und Methoden (EG), und wird in jedem Schritt der HKT-Strategie berücksichtigt.

3. Die HKT-Strategie

Kennzeichnend für das HKT ist die Lösungsorientierung. Im Rahmen der Zielorientierung erfolgt die Zielsetzung also nicht auf der Grundlage einer

Ursachenanalyse (Problemorientierung), sondern auf der Frage nach der Lösung (Knörzer, 2019).

3.1 Zielorientierung

Ausgehend von einer Anforderung (Inkongruenzsituation) wird im HKT zunächst das angestrebte Ziel formuliert. Dabei folgt die Zielformulierung bestimmten Kriterien.¹

1. Ziele sind als Annäherungsziele und nicht als Vermeidungsziele zu formulieren.²
2. Sie müssen SMART-Kriterien entsprechen.³
3. In Anlehnung an Storch (2009) werden sogenannte Motto-Ziele erarbeitet.⁴

Die Ziellarbeit im HKT kann über den QR-Code in Abb. 3 eingesehen werden.

Abb. 3: QR-Code zur Videoanleitung der Ziellarbeit



-
- 1 Der detaillierte Übungsablauf zur Entwicklung der Zielorientierung kann in Knörzer, Am-ler und Rupp (2011, S. 42–63) nachgelesen werden.
 - 2 Vermeidungsziele lenken die Aufmerksamkeit darauf, etwas zu vermeiden und erfor-dern ständige Kontrolle, denn man muss ständig feststellen, ob das, was man vermeiden möchte auch wirklich nicht da ist, oder im nächsten Moment eintritt. Folglich sind sie im Gegensatz zu Annäherungszielen überwiegend von negativen Emotionen begleitet, und es treten bestenfalls positive Emotionen in Form von Erleichterung ein, dass die Be-fürchtung nicht eingetreten ist. Bei Annäherungszielen dagegen kann einfach festgestellt werden, wie weit man auf dem Weg zum Ziel gekommen ist. Zudem kann der Weg in Unterziele unterteilt werden, deren Erreichung wiederum zu positiven Emotionen führt (Grawe, 2004).
 - 3 SMART-Kriterien basieren auf einer Zielpsychologie und wurden von Locke und Lat-ham (1990) entwickelt.
 - 4 Motto-Ziele sind dem Züricher Ressourcenmodell zuzuordnen (ZRM; Storch, 2009).

3.2 Ressourcenaktivierung

Im Anschluss an die Formulierung der angestrebten Lösung als Ziel werden Ressourcen aktiviert, welche die Zielerreichung unterstützen sollen. Dies erfolgt üblicherweise in zwei Schritten:

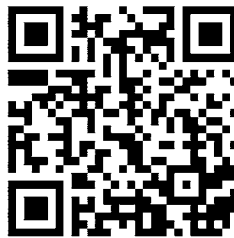
Aufbau von Konzentration

Konzentration wird im HKT als Metaressource bezeichnet, da jedwede Form von Inkongruenzsituation konzentriert angegangen werden sollte.⁵ Merkmale konzentrierten Handelns sind:

1. „Die Aufmerksamkeit richtet sich auf eine bestimmte Aufgabe bzw. Zielstellung. Konzentriertes Handeln ist demnach immer aufgaben- und zielorientiert.“
2. „Die Handlungsperson fokussiert sich unter Ausblendung von Störfaktoren auf diese Aufgabe und schöpft so das vorhandene Potenzial voll aus.“ (Knörzer, 2019, S. 44)

Wie der Zugang zu konzentriertem Handeln entwickelt wird, kann unter dem Videolink in Abb. 4 eingesehen werden.

Abb. 4: QR-Code zur Videoanleitung zur Konzentration



Aktivierung persönlicher Stärken

Der Aktivierung von Stärken, welche für die angestrebte Zielerreichung von unmittelbarem Nutzen sind, werden zwei Effekte zugeordnet.⁶ Zum einen wird das Gefühl gefördert, dass das Ziel erreichbar ist. Dies wirkt sich positiv auf das

5 Der detaillierte Übungsablauf zur Konzentrationsarbeit kann in Knörzer, Amler und Rupp (2011, S. 64–76) nachgelesen werden.

6 Der detaillierte Übungsablauf zur Aktivierung der persönlichen Stärke kann in Knörzer, Amler und Rupp (2011, S. 76–87) nachgelesen werden.

subjektive Wohlbefinden aus und setzt im Gehirn Botenstoffe frei, welche die Lernbereitschaft erhöhen sowie die Leistungsfähigkeit steigern. Diese Verfassung bildet die Grundlage für erfolgreiche Zielverfolgung. Neben diesem Effekt führt die Aktivierung der Stärken/Ressourcen zur Aktivierung des motivationalen Annäherungssystems. „Die ganze psychische Aktivität ist positiv und auf Annäherung ausgerichtet, statt auf Abwehr und Vermeidung.“ (Grawe, 2004, S. 409). Dadurch wird wiederum das Vermeidungssystem aktiv gehemmt und negative Emotionen wie z. B. Angst können sich nicht entfalten.

Wie der Zugang zu den persönlichen Stärken entwickelt wird, kann unter dem Videolink in Abb. 5 eingesehen werden.

Abb. 5: QR-Code zur Videoanleitung zur Aktivierung persönlicher Stärken



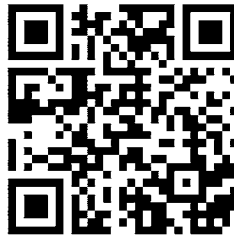
3.3 Intentionsabschirmung

Auch wenn Menschen motivational attraktive Ziele formuliert haben, werden diese Ziele nicht automatisch erreicht. Gründe hierfür können in der Person selbst liegen oder im Umfeld begründet sein. Mit den sogenannten Wenn-Dann-Plänen entwickelte Gollwitzer (1999) eine umfassend evaluierte Technik zur Selbstregulation, um Lücken zwischen Intention und Handlung zu schließen.⁷

Wie im HKT die Intentionsabschirmung entwickelt wird, kann unter dem Videolink in Abb. 6 eingesehen werden.

⁷ Der detaillierte Übungsablauf zur Intentionsabschirmung kann in Knörzer, Amler und Rupp (2011, S. 87–95) nachgelesen werden.

Abb. 6: QR-Code zur Videoanleitung zur Intentionsabschirmung



4. Das HKT im Handlungsfeld Gesundheit

Das Handlungsfeld Gesundheit nimmt im TRANSFER-TOGETHER-Teilprojekt HKT einen zentralen Stellenwert ein. Daher soll im Folgenden dargestellt werden, wie die Methode in diesem Feld bereits erfolgreich genutzt wird.

4.1 HKT in der Zeit vor TRANSFER TOGETHER: Mentale Stärke für kardiologische Rehapatient:innen – Rehaklinik Heidelberg-Königstuhl

Erstmalig wurde das HKT an der Rehaklinik Heidelberg-Königstuhl eingesetzt, um die dortigen Patient:innen bei ihrer nachhaltigen Verhaltensmodifikation zu unterstützen. Bei Projektbeginn 2010 gestaltete sich die Ausgangslage folgendermaßen: Trotz der therapeutischen Arbeit im Sinne des biopsychosozialen Ansatzes und der Einbeziehung und Aktivierung der Patient:innen in den Rehaprozess war der Erfolg weitgehend auf schulungsnahe Ziele begrenzt. Der Einfluss auf langfristig gesundheitsförderliche Verhaltensmodifikationen war dagegen eher schwach.

Die Patient:innen wussten, was sie tun sollten, und sie wollten es auch schaffen, aber sie konnten das Gelernte nicht langfristig in den Alltag übertragen. Entsprechend dieser Ausgangslage ergab sich die Zielsetzung, die Patient:innen durch das HKT bei der Entwicklung ihrer Selbststeuerungsmechanismen zu unterstützen, sodass sie in der Lage wären, ihr Verhalten langfristig gesundheitsorientiert zu modifizieren und zu einem neuen Lebensstil zu finden. Explizit sollten im Rahmen einer begleitenden Studie die Themen Bewegung und Gewichtsabnahme adressiert werden. Inwieweit das HKT diesem Ziel gerecht werden kann, sollte im Rahmen einer Studie evaluiert werden. Der Studienrahmen wird hier kurz skizziert.

Neben dem verordneten Reha-Aufenthalt als Einschlusskriterium in die Studie, wurde mit jeder:jedem Patient:in ein Erstgespräch geführt. Dabei ging es um

die Abklärung der individuellen Motivation hinsichtlich einer gesundheitlichen Lebensstiländerung, denn ohne die grundsätzliche Motivation würde das HKT als Volitionsprogramm nutzlos sein. Die Kontrollgruppe rekrutierte sich ebenfalls aus den Patient:innen der Rehaklinik Heidelberg Königstuhl. Neben dem motivationalen Erstgespräch erhielten diese das bereits vorhandene Patienten- edukationsprogramm.

Die HKT-Schulungen wurden von qualifizierten HKT-Instruktor:innen durchgeführt. Sie erstreckten sich über vier Einheiten mit jeweils einer Zeitstunde und folgten der vierschriftigen HKT-Strategie:

1. Entwicklung eines positiven Ziels
2. Konzentration auf Ziele
3. Bewusstmachen und aktivieren der persönlichen Stärken
4. Hindernisse überwinden

Im Anschluss an diese Intervention erfolgten nach sechs und nach zwölf Monaten Nachkontrollen (vgl. Nechwatal, 2019).

Bezüglich der Gewichtsentwicklung zeigte sich gegenüber der Kontrollgruppe ein hoch signifikanter Gewichtsverlust, der nach der Entlassung nicht nur stabil blieb, sondern sich sogar noch erhöhte. Hinsichtlich des Sechs-Minuten-Gehtests und der zurückgelegten Schritte zeigte sich ebenfalls eine hoch signifikante Steigerung, die dieses Niveau über den Studienzeitraum stabil halten konnte (Glatz & Nechwatal, 2017).

Aus diesen positiven Erfahrungen und Studienergebnissen liegt die Schlussfolgerung nahe, dass das HKT nicht nur in der kardiologischen Rehabilitation sinnvoll einzusetzen ist, sondern auch in weiteren Settings des gesundheitlichen Handlungsfelds. In diesem Sinne wurde die Zusammenarbeit mit dem St. Josefskrankenhaus in Heidelberg begonnen mit dem Ziel, Diabetespatient:innen bei der Bewältigung der im Zuge der Diabetesdiagnose notwendigen Verhaltensanpassungen hin zu einem gesunden Umgang zu unterstützen.

4.2 Das TRANSFER-TOGETHER-Teilprojekt HKT: Kooperation mit dem St. Josefskrankenhaus Heidelberg

Eine direkte Übertragung des beschriebenen Schulungskonzeptes auf die diabetologische Tagesklinik am St. Josefskrankenhaus erwies sich aufgrund der eng getakteten Schulungswoche sowie der personellen Ressourcen als nicht realisierbar. Zudem sollte das Konzept für alle Diabetespatient:innen zugänglich sein und nicht nur für Patient:innen des Projektpartners. Erfahrungen mit HKT-Angeboten im Rahmen von TRANSFER TOGETHER, die in Folge der Pandemie kurzfristig in den digitalen Raum verlegt wurden, zeigten auf, dass Veränderungsprozesse

auch ohne den direkten Austausch mit einer Lehrgangsleitung möglich sind. Aufbauend auf diesen Erfahrungen wurde ein Angebot entwickelt, welches von den Patient:innen zeit- und ortsunabhängig durchgeführt werden kann und jederzeit zum Gebrauch zur Verfügung steht.

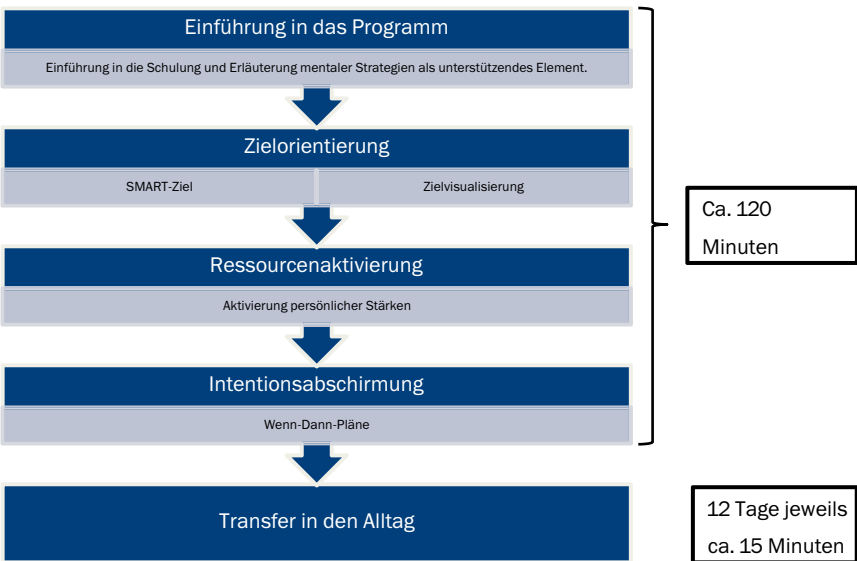
Die mediale Umsetzung erfolgt in Form eines Podcast. Die in diesem Format aufgezeichneten Interviews und Anleitungen führen gezielt durch das Programm und leiten den inneren Veränderungsprozess. Dokumentiert wird jeder Schritt in einem persönlichen Booklet.

Um einen niederschweligen Zugang zu ermöglichen, wurden die folgenden Aspekte in die Entwicklung einbezogen:

- 1. Die übliche HKT-Schulung umfasst vier Zeitstunden. Dieser Zeitrahmen wurde nach einer Pilotierung als zu umfangreich erachtet und deshalb auf zwei Stunden konzipiert.
- 2. Übungen müssen ohne Hilfsmittel, Übungspartner:in oder vorherige Planung umsetzbar sein.
- 3. Erfahrungsgemäß sind analoge Methoden zur Adressierung des EG zunächst ungewohnt. Da durch die selbstgeführte Bearbeitung kein:e HKT-Expert:in zur Verfügung steht und somit Unsicherheiten nicht moderieren kann, werden einfache Visualisierungsübungen gewählt.

Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über das Schulungsangebot, welches auf der HKT-Strategie basiert (siehe Abb. 7).

Abb. 7: Schulungsprogramm: Diabetes Selbst-Coach



Die Einführung in das Programm soll Patient:innen auf die Möglichkeiten der Patienteneducation aufmerksam machen und einen ersten Einstieg in die Thematik des mentalen Trainings im Kontext der Diabetesbehandlung geben sowie Neugierde wecken. Die Zielsetzung ist im HKT-Prozess eine zentrale Anforderung, auf welcher alle weiteren Schritte aufbauen. Um bei der Übertragung der Schulung in das digitale Medium den Erfolg des Programms zu sichern, lag ein besonderes Augenmerk auf der Auswahl und Vermittlung der Inhalte. Aus diesem Grund wurden *Expertenpodcasts* zu drei Themengebieten entwickelt:

- Adhärenz in der Selbsttherapie: In diesem Beitrag geht es um das Thema Adhärenz und wie sich Patient:innen dem Thema nähern sollten.
- Bewegung und Diabetes: In diesem Beitrag geht es um die Wichtigkeit von Bewegung als ein Faktor für den erfolgreichen Umgang mit Diabetes und wie man sich dieser Aufgabe nähern kann.
- Ernährung und Diabetes: In diesem Beitrag geht es um die Bedeutung von Ernährung als ein Faktor für den erfolgreichen Umgang mit Diabetes und welche ersten Maßnahmen man ergreifen kann.

In diesen Podcasts erhalten Anwender:innen Anregungen zur Zielsetzung in drei für die Diabetestherapie relevanten Themengebieten und werden so zur SMART-Zielsetzung befähigt. Zur Adressierung des Extentionsgedächtnisses wird dieser Teil mit einer Zielvisualisierung abgeschlossen.

Die Ressourcenaktivierung adressiert das Intensionsgedächtnis durch die rationale Auseinandersetzung mit den persönlichen Stärken und wird wiederum durch eine Visualisierungsübung zur Adressierung des Extentionsgedächtnisses abgeschlossen. Die Abschirmung von Störungen erfolgt mit Wenn-Dann-Plänen. Auch dieser Schritt wird mit einer Visualisierungsübung abgeschlossen.

Der Transfer in den Alltag soll mittels einer 14-tägigen Übungsroutine unterstützt werden. Gezielte Wiederholung ist wichtig, denn während der Bearbeitung der Schulung wurden in den Gehirnen der Patient:innen neue Verknüpfungen geschaffen, die es aufrechtzuerhalten gilt. Hirnforscher bezeichnen diese neuen Verknüpfungen bildhaft als mentale Trampelpfade. Diese Trampelpfade verschwinden jedoch wieder, wenn man sie nicht regelmäßig nutzt. Deshalb ist es wichtig, durch gezieltes Wiederholen die Trampelpfade zu festigen und zu vielbefahrenen Straßen auszubauen.

Im Rahmen der Übungsroutine sollen sich die Anwender:innen täglich mit dem individuell gewählten Ziel beschäftigen und reflektieren, welche zielrealisierenden Handlungen bereits umgesetzt wurden. Dazu wurden im begleitenden Booklet Seiten eingefügt, welche die Patient:innen zur Reflexion nutzen können. Auch wurde eine Audioanleitung entwickelt, um eine niederschwellige und adäquate Nutzung zu gewährleisten. Ohne diesen Transfer ist die Gefahr groß, dass das Ziel der Verhaltensänderung nicht langfristig umgesetzt wird, denn

Menschen orientieren sich an Gewohnheiten, die Sicherheit geben (vgl. Roth, 2019). Um das Ziel im Fokus zu halten und im Alltag die neuen Gewohnheiten nicht zugunsten der alten Gewohnheiten aus dem Fokus zu verlieren, bedarf es gezielter Wiederholung und dem Feiern von Erfolgen.

Das Ergebnis dieser gemeinsamen Entwicklungsarbeit, nämlich das Angebot für Diabetespatient:innen, ist nicht nur auf den Kooperationspartner:innen beschränkt, sondern frei zugänglich und kann von allen Betroffenen über das Projektende von TRANSFER TOGETHER hinaus genutzt werden. Informationen hierzu werden zukünftig sowohl über die Hochschule als auch über die Diabetologische Fachgesellschaft verbreitet.

Literatur

- Amler, W. & Knörzer, W. (2019). Zur Entwicklung des Heidelberger Kompetenztrainings (HKT). In W. Knörzer, W. Amler, S. Heid, J. Janiesch & R. Rupp (Hrsg.), *Das Heidelberger Kompetenztraining: Grundlagen, Methodik und Anwendungsfelder zur Entwicklung mentaler Stärke* (S. 2–8). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24397-5_14
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: List.
- Fredrickson, B. (2011). *Die Macht der guten Gefühle: Wie eine positive Haltung ihr Leben dauerhaft verändert*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Glatz, L. & Nechwatal, R. (2017). *Heidelberger Kompetenztraining (HKT) zur nachhaltigen Lebensstiländerung in der kardiologischen Rehabilitation*. <https://www.psychotherapie.uni-wuerzburg.de/termine/dateien/GlatzNechwatal-RehaSeminar-20170503-HKT.pdf> (letzter Abruf am 29. November 2022).
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Knörzer, W. (2019). Grundlegende Prinzipien des HKT. In W. Knörzer, W. Amler, S. Heid, J. Janiesch & R. Rupp (Hrsg.), *Das Heidelberger Kompetenztraining Grundlagen, Methodik und Anwendungsfelder zur Entwicklung mentaler Stärke*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-24397-5>
- Knörzer, W., Amler, W. & Rupp, R. (2011). *Mentale Stärke entwickeln: Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Kuhl, J. & Strehlau, A. (2009). Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI). In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen: Denn sie wissen nicht, was sie tun?*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, U., Krug, J. S. & Eichholz, A. (2010). Alles nur Herausforderung? : Herausforderung und Bedrohung als leistungsbestimmende Faktoren im Spitzensport. *Leistungssport*, 40(5), S. 8–14.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nechwatal, R. (2019). Das HKT im Bereich der Medizinischen Rehabilitation. In W. Knörzer, W. Amler, S. Heid, J. Janiesch & R. Rupp (Hrsg.), *Das Heidelberger Kompetenztraining: Grundlagen, Methodik und Anwendungsfelder zur Entwicklung mentaler Stärke* (S. 129–134). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24397-5_14
- Roth, G. (2019). *Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten* (Völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Vierte Auflage 2021). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Storch, M. (2009). Motto Ziele, S:M:A:R:T:-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coaching-wissen: Denn sie wissen nicht, was sie tun?*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tönnies, T. & Rathmann, W. (2021). *Epidemiologie des Diabetes in Deutschland*. In Deutsche Diabetes Gesellschaft (DDG) und diabetesDE – Deutsche Diabeteshilfe (Hrsg.), *Deutscher Gesundheitsbericht Diabetes 2022: Die Bestandsaufnahme* (S. 9–16). Mainz: Verlag Kirchheim + Co GmbH.

Internetsucht und ihre Prävention

Christian Ebner, Sophie Kindt und Katajun Lindenberg

1. Einleitung

Das Internet ist aus dem Alltag nicht wegzudenken und voller Spannungsfelder für Menschen jeden Alters. Es ist Bibliothek und gleichzeitig Bühne für alle, vertrautes Netzwerk und unbekanntes Abenteuer, Inspirationsquelle und Ursprung des *Doom-Scrolling* (Price et al., 2022). Es ist Schreibtisch und Spielhalle zugleich.

Einen gesunden Umgang mit dem Internet und den darin bestehenden Spannungsfeldern zu erlernen, ist eine Herausforderung. Besonders Kinder und Jugendliche benötigen dabei Hilfe, denn sie haben noch nicht so gut ausgebildete Kontrollstrategien wie Erwachsene, sind aber sehr empfänglich für kurzfristige Belohnungen, die das Internet bietet. Deshalb sind sie besonders gefährdet, das Internet suchtartig zu nutzen (Leo & Lindenberg, 2021). Die breitflächige Implementierung einer solchen Hilfe war Ziel des Teilprojekts *Internetsuchtprävention*. Wie dies gelungen ist, soll hier berichtet werden.

Internetsucht beschreibt eine abhängige Nutzung von Online-Anwendungen und umfasst eine Vielzahl von dysfunktionalen Verhaltensweisen. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Internetsucht und Computerspielabhängigkeit zwar häufig synonym verwendet, letztere ist präziser formuliert, aber eigentlich eine von mehreren Formen der Internetsucht. Dysfunktionales, also langfristig schädliches Verhalten im Internet kann sich nämlich auch außerhalb von Computerspielen zeigen und entsprechend davon unterschieden werden. So zeigen sich im Extremfall pathologische Verhaltensweisen auch beim Gebrauch von sozialen Netzwerken, dem Konsum von Internetpornografie, Online-Glücksspielen oder Online-Shopping. Diese Verhaltensweisen werden in der Regel als Internetnutzungsstörungen beschrieben (Brand et al., 2020) und von der Computerspielabhängigkeit differenziert. Bei Kindern und Jugendlichen sind insbesondere die Nutzung von Online-Computerspielen, sozialen Netzwerken und Streamingdiensten relevant.

Die Computerspielstörung fand als neue Verhaltenssucht Einzug in das internationale Klassifikationssystem ICD-11 (World Health Organisation, 2019) und kann seither als eigenständige Krankheit diagnostiziert werden. Die Computerspielstörung wird beschrieben als andauerndes oder wiederkehrendes Spielen von Computerspielen bei verringerter Kontrolle über das Spielen – unter anderem bezogen auf die Dauer, Intensität oder Häufigkeit – sowie die gesteigerte Priorisierung des Spielens, sodass andere Aktivitäten im Leben vernachlässigt werden. Das Spielverhalten wird ferner über mindestens zwölf Monate fortgesetzt, obwohl

schon negative Konsequenzen eingetreten sind und es dadurch zu Beeinträchtigungen im persönlichen, familiären, sozialen, schulischen bzw. beruflichen oder anderen wichtigen Lebensbereichen gekommen ist. Computerspielstörung beschreibt damit also nicht lediglich eine hohe Spielzeit, sondern ein komplexes und stabiles Verhalten, das anderen Teilen des Lebens schadet und trotzdem nicht beendet werden kann. Verhaltenssuchte, zu denen die Computerspielstörung im ICD-11 gezählt wird, ähneln neurobiologisch und psychologisch stark substanzgebundenen Süchten (Brand et al., 2009) wie z. B. der Alkohol- oder der Nikotinabhängigkeit.

In Deutschland leiden schätzungsweise zwischen 1,2 % (Wartberg, Kriston, Kammerl, Petersen & Thomasius, 2015) und 6,1 % (Lindenberg, Halasy, Szász-Janocha & Wartberg, 2018) der Jugendlichen unter einer abhängigen Internetnutzung (auf alle Anwendungen bezogen). Von Videospielen abhängig sind ungefähr 1,2 % (Rehbein, Kliem, Baier, Mößle & Petry, 2015) bis 5,7 % (Wartberg, Kriston & Thomasius, 2017) der Jugendlichen. Die großen Unterschiede dieser Zahlen lassen sich dadurch erklären, dass die beschriebenen Störungsbilder noch verhältnismäßig jung sind und ein einheitliches Verständnis sowie Begrifflichkeiten erst etabliert werden mussten. Autor:innen arbeiteten also mit unterschiedlichen Instrumenten und Interpretationen, sodass sich daraus unterschiedliche Häufigkeiten ergeben. Unabhängig von den genauen Fallzahlen lässt sich allerdings festhalten, dass Jungen deutlich häufiger von der Computerspielstörung betroffen zu sein scheinen als Mädchen, während Mädchen häufiger zu einer Nutzungsstörung von sozialen Medien neigen (Leo & Lindenberg, 2021). Daher wurden im Teilprojekt *Internetsuchtprävention* nicht nur isoliert die Computerspielstörung betrachtet, sondern es wurden mit dem Begriff *Internetsucht* alle internetbezogenen Störungen in den Fokus genommen. So konnten Mädchen und Jungen gleichermaßen angesprochen werden.

Bis zur Veröffentlichung der AWMF-Leitlinie *Diagnostik und Therapie Internetbezogener Störungen* (voraussichtlich Januar 2023) existiert noch kein standardisiertes therapeutisches Vorgehen zu Internetsucht, wobei sich in klinischen Studien insbesondere verhaltenstherapeutisch fundierte psychotherapeutische Behandlungs- und Präventionsansätze als wirksam erwiesen haben (für eine Übersicht siehe Leo und Lindenberg, 2021). Ziel des Teilprojekts *Internetsuchtprävention* war es, diese evidenzbasierten Konzepte zur Prävention und Behandlung von Internetsucht bei Kindern und Jugendlichen breitflächig zu implementieren, um Jugendliche medienkompetenter und weniger anfällig für eine Online-Verhaltenssuchterkrankung zu machen. Darüber hinaus sollte die Schnittstelle von der Prävention (Bildungssektor) zur Frühintervention (Behandlungssektor) über eine Online-Plattform ausgebaut und ein Übergang in die psychotherapeutische Behandlung ermöglicht werden. Zielgruppen waren Kinder, Jugendliche und deren Bezugspersonen sowie pädagogische und therapeutische Fachkräfte in der Metropolregion Rhein-Neckar (MRN).

2. Das Fundament des Projekts – Netzwerk und PROTECT-Training

Das Teilprojekt *Internetsuchtprävention* baute auf langjährigen Vorarbeiten auf. Ausgangspunkt war 2012 die Gründung eines Expert:innennetzwerks in der MRN auf Initiative des damaligen kommunalen Suchtbeauftragten des Rhein-Neckar-Kreises, Dr. Ulrich Wehrmann, unter wissenschaftlicher Leitung von Dr. Katajun Lindenberg (damals Postdoktorandin am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg). An diesem *Integrierten Diagnose-, Beratungs- und Behandlungsverbund für Computerspielsucht und übermäßige Mediennutzung Rhein-Neckar* (IDBB) beteiligten sich 15 Institutionen aus der Suchthilfe, Erziehungshilfe, ambulanter und stationärer Psychotherapie. Das Netzwerk besteht bis heute. Es wurde eine zentrale Erstanlaufstelle im Gesundheitsamt für Betroffene jeden Alters sowie deren Bezugspersonen eingerichtet. Nach einem strukturierten Diagnostikprozess wurden die Betroffenen an die entsprechende Erziehungsberatung, Suchtberatung oder Psychotherapie innerhalb des Netzwerkes weitervermittelt. Mit Berufung von Katajun Lindenberg als Juniorprofessorin an die Pädagogische Hochschule (2013) entwickelte sie mit ihrer Forschungsgruppe *Internet- und Computerspielabhängigkeit* ergänzend das PROTECT-Training (Lindenberg, Kindt & Szász-Janocha, 2020) zur Prävention und Behandlung von Online-Verhaltenssüchten bei Jugendlichen (2013–2015), dessen Wirksamkeit anschließend in randomisiert-kontrollierten bzw. klinischen Studien in der Prävention (2015–2018; Lindenberg, Kindt & Szász-Janocha, 2022) und in der Beratung und Psychotherapie (2016–2019; Szász-Janocha, Vonderlin & Lindenberg, 2021) überprüft wurde. Das PROTECT-Training ist konzipiert für Jugendliche ab 12 Jahren, umfasst 4 Doppelstunden à 90 Minuten, kann sowohl im Schulkontext (Prävention) als auch in Beratungsstellen (Frühintervention) und psychotherapeutischen Einrichtungen (Psychotherapie) durchgeführt werden.

3. Die Erweiterung des Netzwerks

Das integrierte Versorgungsnetzwerk erwies sich als sehr erfolgreich, um Betroffene, die den Weg in die Sprechstunde fanden, nahtlos in das reguläre Hilfesystem zu überführen. Dennoch fanden viele Betroffene gar nicht erst den Weg in die Sprechstunde. Um die Lücke zwischen Alltag (Schule) und Sprechstunde zu schließen und die Inanspruchnahme niederschwelliger zu gestalten, wurde das Netzwerk um verschiedene Komponenten erweitert. Diese enthielten 1) den Aufbau von Kooperationen mit den Weinheimer Jugendmedien und der Hopp Foundation for Computer Literacy & Informatics, 2) den Aufbau der Internetplattform www.protect-mediensucht.de und 3) die Einrichtung einer Fallmanager:in-Stelle

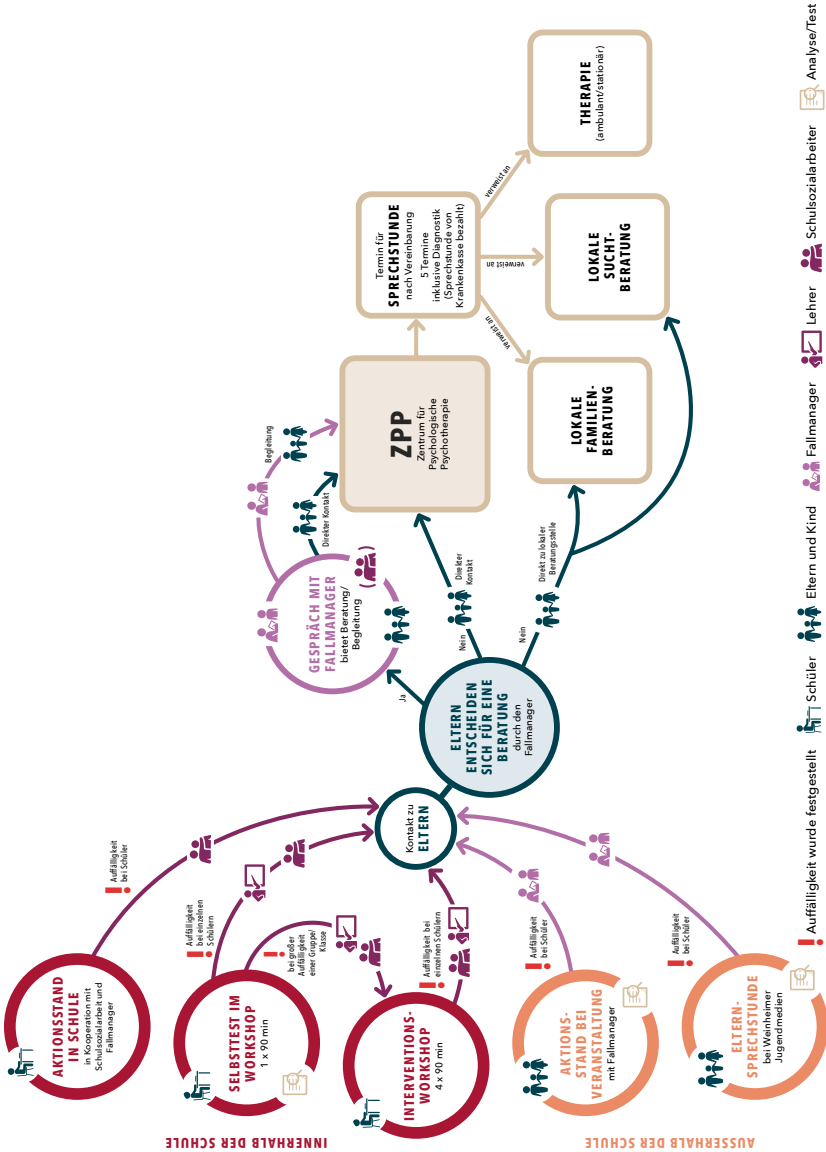
zur individuellen Beratung von Jugendlichen, Eltern oder pädagogischen Fachkräften.

3.1 Kooperationen mit den Weinheimer Jugendmedien und der Hopp Foundation

Die Weinheimer Jugendmedien sind eine gemeinnützige Organisation und engagieren sich in der Region Weinheim für die Medienbildung. In Schulen veranstalten sie beispielsweise Aktionsstände und Medienbildungsworkshops nach einem festgelegten Curriculum, außerhalb von Schulen sind sie bei Veranstaltungen mit Aktionsständen aktiv oder veranstalten Elternabende. Die Hopp Foundation unterstützt mit vielfältigen Workshops im Bereich der Medienbildung Lehrende genauso wie Schülerinnen und Schüler bei der Umsetzung neuer digitaler Unterrichtsformate sowie beim Umgang mit Problembereichen des Internets. Gemeinsam mit beiden Einrichtungen konnte ein Konzept entwickelt werden, um die verschiedenen Aktivitäten der Medienbildung und Internetsuchtprävention sowie Weitervermittlung von Betroffenen in das Versorgungssystem zu koordinieren. Die PROTECT-Präventionsinhalte wurden dabei im Curriculum verankert, das durch die Hopp Foundation gefördert wurde. Die PROTECT-Trainings-Module wurden für verschiedene Zielgruppen erweitert. Beispielsweise wurde für Kinder unter zwölf Jahren das PROTECT3-5-Modul entwickelt, das auf Techniken der kognitiven Dissonanz¹ beruht (deshalb synonym häufig als PROTECTdissonanz bezeichnet). Für Kinder ab zwölf Jahren ohne erhöhtes Risiko wurde das PROTECTinfo Modul entwickelt, das auf Psychoedukation, also der adressat:innen-gerechten Vermittlung von Wissen über Störungsbilder, basiert. Alle Aktivitäten in PROTECT, die Medienbildungsworkshops der Weinheimer Jugendmedien sowie die Internetplattform enthielten das Angebot, ein Screening (Selbsttests) durchzuführen. War dieses auffällig, wurde empfohlen, den Kontakt zur Fallmanagerin aufzusuchen bzw. sich direkt in der Sprechstunde vorzustellen. Diese war mittlerweile vom Gesundheitsamt an das Zentrum für Psychologische Psychotherapie der Universität Heidelberg (ZPP) verlegt worden, die Grundstruktur mit Weitervermittlung innerhalb des Netzwerks an Erziehungsberatung, Suchtberatung oder Psychotherapie blieb jedoch unverändert. Abbildung 1 verdeutlicht die Zusammenarbeit zwischen dem Fallmanagement und den PROTECT Interventionsworkshops in TRANSFER TOGETHER, den Weinheimer Jugendmedien und dem IDBB mit zentraler Erstanlaufstelle am ZPP.

1 Kognitive Dissonanz beschreibt den Zustand des Erlebens, dass Denken und Handeln nicht übereinstimmen (Festinger, 2012). Techniken kognitiver Dissonanz versuchen diesen Zustand gezielt herzustellen und das darauf folgende Streben nach Konsistenz zu nutzen, um eine Verhaltensänderung zu erzielen.

Abb. 1: Fallmanagement als Schnittstelle zwischen Schulalltag und psychosozialer Versorgung



3.2 Die Internetplattform

Die Internetplattform www.protect-mediensucht.de wurde 2020 aufgebaut und enthält einen Selbsttest für Jugendliche und deren Eltern sowie Informationen und allgemeine Tipps für Betroffene und Fachkräfte zum Thema Internetsucht. Über diese Plattform sowie über Flyer konnten die Adressat:innen den Weg zur Fallmanagerin finden.

3.3 Die Fallmanagerin

Nach dem Konzept der aufsuchenden Prävention war die Fallmanagerin damit beauftragt, in Beratungsgesprächen Betroffene niederschwellig zu unterstützen und zu motivieren, die Sprechstunde und Angebote des Netzwerks in Anspruch zu nehmen. Sie begleitete Jugendliche, Bezugspersonen und pädagogische Fachkräfte mit ihren individuellen Anliegen sowohl im Rahmen von individuellen Gesprächen vor Ort als auch telefonisch oder online mittels Videotelefonie. Gleichzeitig war sie präsent, wenn Aktionstage, Elternabende oder andere Workshops mit Fachkräften durchgeführt wurden. Über Flyer sowie die Internetplattform wurde ebenfalls auf die Fallmanagerin aufmerksam gemacht. Stellte sich in den Beratungsgesprächen heraus, dass eine strukturiertere Hilfe nötig war, wurden motivierende Gespräche geführt und die Familien darin unterstützt, die Sprechstunde und ggf. weitere Maßnahmen im Netzwerk in Anspruch zu nehmen. Die Themen der Jugendlichen und ihrer Eltern variierten dabei stark und reichten von Beratungsanfragen zu angemessenen Internetzeiten bis zu stark belasteten Fällen mit psychotherapeutischem Behandlungsbedarf.

4. Neuentwicklungen

Im Rahmen von TRANSFER TOGETHER wurden eine Vielzahl von PROTECT-Workshops in Schulen sowie in klinischen Einrichtungen durchgeführt und die Angebote stetig weiterentwickelt und evaluiert. In diesem Zusammenhang konnte die Hopp Foundation als Kooperationspartnerin gewonnen werden, die durch ihr großes Netzwerk auf ihrer Internetseite auf die Trainings aufmerksam macht.

4.1 PROTECT-Training

Das PROTECT-Training (Lindenberg et al., 2020) in seiner Ursprungsversion ist ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Training, das sich an Jugendliche mit ersten Symptomen oder Jugendliche mit psychotherapeutischem Behandlungsbedarf

richtet. Jugendliche ab 12 Jahren mit ersten Symptomen erhalten darin in vier doppelstündigen Trainingseinheiten über vier Wochen (in vier Modulen) ein intensives verhaltenstherapeutisches Training zur Reduktion von Symptomen der Internet-sucht. Das Programm bezieht sich auf verschiedene Problembereiche, in denen das Internet häufig genutzt wird, um Emotionen zu regulieren. Diese sind (1) Langeweile und motivationale Probleme, (2) Prokrastination und Leistungsangst und (3) Unsicherheit im Sozialkontakt. Problematische Verhaltensweisen und Denkmuster in diesen Situationen werden durch verhaltenstherapeutische Techniken modifiziert, insbesondere durch (1) Psychoedukation, (2) kognitive Methoden, (3) Problemlösefertigkeiten und (4) Emotionsregulationstechniken. Anhand von Fallgeschichten üben die Jugendlichen diese neuen Strategien ein und erproben sie dann sukzessive im Alltag. Der manualisierte Leitfaden des Programms wurde 2020 im Springer Verlag veröffentlicht (Internet Addiction in Adolescents; Lindenberg et al., 2020)

Im Rahmen von TRANSFER TOGETHER wurde das verhaltenstherapeutisch orientierte PROTECT-Training für Jugendliche ab zwölf Jahren mit ersten Symptomen für verschiedene weitere Kontexte adaptiert.

4.2 PROTECT+ Gruppentherapie

Für die psychotherapeutische Arbeit mit belasteten Jugendlichen wurde ein gruppenpsychotherapeutisches Konzept (Szász-Janocha et al., 2021) mit acht Doppelstunden entwickelt und am Zentrum für Psychologische Psychotherapie in der Spezialambulanz für Internet- und Computerspielabhängigkeit verankert. Zudem fanden verschieden Workshops mit Kliniken statt, die sich auf die Internet- und Computerspielabhängigkeit spezialisiert hatten. Kooperationen fanden hierbei unter anderem mit der Suchtberatungsstelle des Caritasverbands Mannheim e. V. und dem Universitätsklinikum Tübingen statt.

4.3 PROTECT3-5

Für Kinder unter zwölf Jahren (insbesondere Schüler:innen der dritten bis fünften Klasse) wurde ein einstündiges Programm zur universellen Prävention entwickelt und wissenschaftlich evaluiert. Dieses basiert auf Techniken der kognitiven Dissonanz, die für jüngere Kinder (unter zwölf Jahren) besser anwendbar sind als kognitive Techniken. Aufgrund des dissonanztheoretischen Fundaments wurde diese Variante synonym häufig mit PROTECTdissonanz bezeichnet.

In Kooperation mit den Weinheimer Jugendmedien und der Hopp Foundation konnten seit 2018 in 45 Schulklassen der Region PROTECT3-5-Workshops realisiert sowie eine Wirksamkeitsstudie durchgeführt werden (Lindenberg & Hofmann, 2022).

4.4 PROTECTinfo

Um auch Jugendlichen etwas anzubieten, deren Nutzungsverhalten unproblematisch ist, wurde an einer weiteren primärpräventiven Programmvariante gearbeitet, die auf Psychoedukation basiert und die Bewusstmachung der Mediennutzung fokussiert. PROTECTinfo besteht wie PROTECT-Training aus vier doppelstündigen Trainingseinheiten über vier Wochen (in vier Modulen).

4.5 Internationale Kooperationen

Im Prozess der Ausarbeitungen unterschiedlicher Varianten wurden im Laufe der Zeit auch Kontakte mit ausländischen Projektinteressierten geknüpft. So wurde die Übersetzung der Arbeitsmaterialien in die französische Sprache in Zusammenarbeit mit internationalen Forschungs- bzw. Projektpartner:innen in Luxemburg und Frankreich 2021 abgeschlossen. Im Oktober 2021 wurde außerdem ein Trainer-Workshop in Frankreich in Kooperation mit „Ausgespillt“, einer Beratungsstelle für Verhaltenssuchte aus Luxemburg, angeboten. Teilgenommen haben 19 französische Suchtfachkräfte und ähnliche Berufsgruppen aus der Region Bourgogne-Franche-Comté. Aktuell in Arbeit ist eine Übersetzung ins Koreanische. Weiterhin gingen Anfragen zur Übersetzung aus der Türkei und Polen ein.

5. Dissemination und langfristige Implementierung

Nach erfolgreicher Entwicklung und wissenschaftlicher Evaluation der Interventionen wurde eine Disseminationsstrategie entwickelt, die langfristig, und damit auch über das Projektende von TRANSFER TOGETHER hinaus, Präventionsinhalte nutzbar machen kann, da nur so nachhaltig das Ziel der Förderung des öffentlichen Gesundheitswesens erreicht werden kann. Diese beinhaltete (1) die Gründung der Akademie für Präventionswissenschaften gemeinnützige UG (APW) aus dem Teilprojekt *Internetsuchtprävention* heraus, (2) den Aufbau eines Baden-Württemberg weiten Netzwerks zur Dissemination (Projekt *PROTECTdissemination*) und (3) die konfirmatorische Überprüfung der Effekte unter Realbedingungen.

5.1 Die Akademie für Präventionswissenschaften

Die Akademie für Präventionswissenschaften gemeinnützige UG (APW) wurde 2019 aus TRANSFER TOGETHER heraus ausgegründet. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Prävention von psychischen Störungen, der Weiterbildung von

Fachkräften sowie dem Transfer von evidenzbasierten und wirksamen Präventionsmaßnahmen aus der Forschung in die Praxis.

5.2 Kooperation mit dem Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg

Zur Weiterbildung von Fachkräften in ganz Baden-Württemberg wurden mit Unterstützung des Ministeriums für Soziales und Integration in Baden-Württemberg insgesamt 90 Fachkräfte in 15 Regionalzentren nach einem strukturierten Curriculum intensiv in der Durchführung von PROTECT-Trainings geschult. Zielgruppen für die Weiterbildung waren therapeutische und pädagogische Fachkräfte in Schulsozialarbeit, Schule, Suchthilfe, Erziehungshilfe oder anderen Institutionen mit Schnittstelle zur Präventionsarbeit in Schulen.

5.3 Wirksamkeitsstudien unter Realbedingungen

Zur Überprüfung der Wirksamkeit und Langzeiteffekte der neu entwickelten Komponenten unter Realbedingungen wurde unter Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) das Projekt PROTECTconfirm (*konfirmatorische Studie zur Wirksamkeit der PROTECT Intervention zur primären, schulbasierten Prävention von Computerspiel- und Internetabhängigkeit in 15 Regionalzentren in Baden-Württemberg*) durchgeführt. Während in vorherigen Studien Psycholog:innen die Präventionsmaßnahme leiteten, sollten nun die durch die Akademie für Präventionswissenschaften weitergebildeten Multiplikator:innen das Training durchführen. Neben der Validierung vorhergehender Ergebnisse sollen flankierende Untersuchungen spezifische Wirkmechanismen der Präventivintervention analysieren. Darüber hinaus werden gesundheitsökonomische Fragestellungen (Cost-Utility Analysen) beantwortet und untersucht, wie durch effektive Prävention Behandlungskosten vermieden werden können. Diese sind insbesondere für die dauerhafte Kostenübernahme durch Leistungsträger relevant.

6. Digitalisierung

6.1 PROTECTdigital

Während der Pandemie stiegen nicht nur die Online-Nutzungszeiten signifikant an, sondern auch die Prävalenzen von Jugendlichen mit Online-Verhaltenssüchten und problematischem Mediengebrauch. Gleichzeitig fielen durch die

Schulschließungen viele Möglichkeiten der Prävention weg. Deshalb wurde zusätzlich eine digitale Variante der Präventionsangebote PROTECT-Training und PROTECTinfo entwickelt, die webcambasiert durchgeführt wurden.

6.2 Die PROTECTapp

Ein weiterer Pfad der Online-Präventionsarbeit bzw. -Behandlung von Internet-sucht wurde mit der Entwicklung der PROTECTapp beschritten. Die Entwicklung der App wurde im Jahr 2020 begonnen und wird zum Ende des Teilprojekts, nach mehreren Testphasen, abgeschlossen. Sie steht sowohl im *Apple Store* als auch auf *Google Play* frei zum Download verfügbar.

Die PROTECTapp ist ein Trainingsprogramm zur Unterstützung einer selbst angestrebten Verhaltensänderung hinsichtlich der Internetaktivitäten und wurde auf Grundlage der Approach-Avoidance-Task (Deutsch: Annäherungs-Vermeidungs-Aufgabe) entwickelt.

In der Approach-Avoidance-Task (AAT) wird die Reaktionszeit einer Person mehrfach in zwei unterschiedlichen Versuchsbedingungen gemessen. In der *Annäherungsbedingung* (englisch: *approach*) nähert sich die Versuchsperson, meist mit einer Joystick-Bewegung, einem störungsspezifischen Bild an. In der *Vermeidungsbedingung* (englisch: *avoidance*) distanziert sie sich von diesem Bild. Ein gängiges Beispiel ist hier das Bild eines Biers bei Alkoholpatient:innen (Wiers, Eberl, Rinck, Becker & Lindenmeyer, 2011). Durch das wiederholte Präsentieren der gleichen Bilder kann dann verglichen werden, ob der Reaktionszeitunterschied zwischen Annäherungs- und Vermeidungsbedingung größer ist, wenn es sich um störungsspezifische Bilder handelt als um neutrale Stimuli. Zeigt sich ein solcher systematischer Unterschied, wird dies als Wahrnehmungsverzerrung verstanden (MacLeod & Mathews, 2012). Eberl und Kolleg:innen (Eberl et al., 2013) konnten bei Patient:innen mit Alkoholismus zeigen, dass eine solche Wahrnehmungsverzerrung veränderbar ist, wenn Versuchspersonen immer wieder gleich auf die jeweiligen Bilder reagieren müssen. In ihrem Training konnte erfolgreich eine Vermeidung von Alkoholika durch distanzierende Reaktionen trainiert werden, und es wurde außerdem deutlich, dass die Veränderung der Wahrnehmungsverzerrung während des Trainings mit der Rate der Rückfälligkeit im Zusammenhang stand.

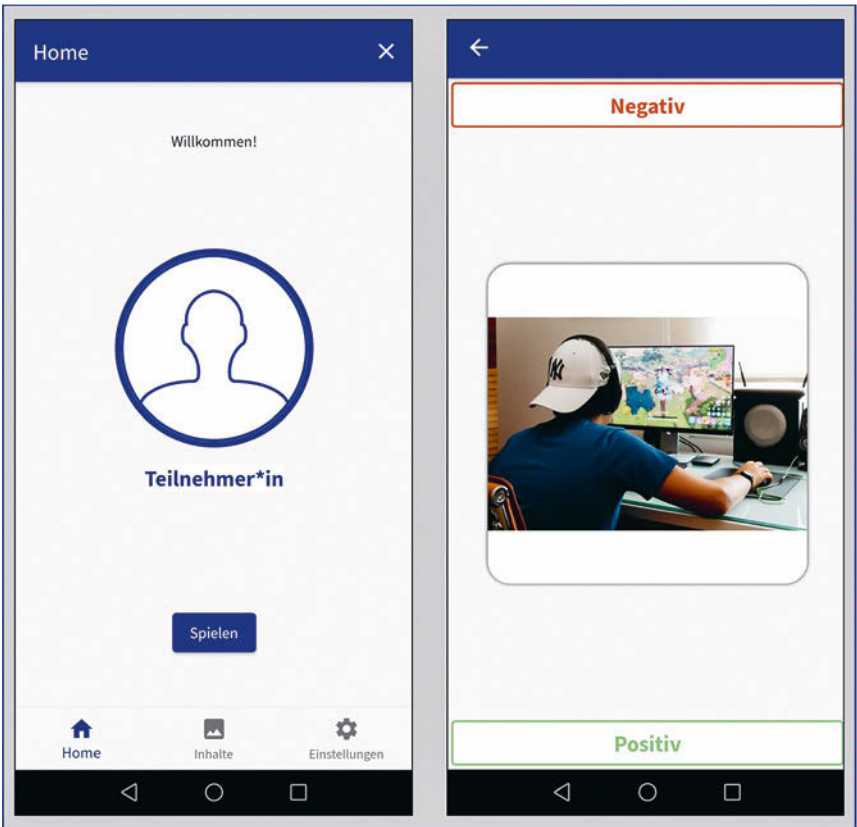
In der PROTECTapp wurde dieses Paradigma dann, in Anlehnung an Kollei und Kolleg:innen (Kollei, Lukas, Loeber & Berking, 2017), auf das Smartphone transferiert. Diese konnten zeigen, dass durch das Wegwischen spezifischer negativer Stimuli bei zusätzlichem Wischen zu sich hin von positiven Stimuli die Körperzufriedenheit verbessert werden kann.

Den Nutzer:innen in der PROTECTapp erscheinen Bilder (siehe Abb. 2), die entweder ein dysfunktionales Internetnutzungsverhalten oder ein funktionales Alternativverhalten abbilden. Die Nutzer:innen sind dann dazu aufgefordert,

entweder durch Distanzierung (Wischen weg von der Person) oder Annäherung (Wischen hin zur Person) zu reagieren und erhalten bei korrekter Wischgeste ein positives Feedback. Positiv rückgemeldet wird die Distanzierung von dysfunktionalem Verhalten und die Annäherung an funktionales Alternativverhalten.

Zukünftig und nach noch folgender wissenschaftlicher Evaluierung soll die PROTECTapp dann als Ergänzung zur informativen Online-Plattform von PROTECT sowie den bereits etablierten Schüler:innen-Workshops bei der Behandlung und Prävention von Internetsucht verwendet werden.

Abb. 2: PROTECTapp zur Reduktion von Symptomen der Internetsucht



7. Zusammenfassung

Das Teilprojekt Internetsuchtprävention hat sich zum Ziel gemacht, breitflächig Behandlungs- und Präventionsmaßnahmen in der MRN und darüber hinaus in Baden-Württemberg zu implementieren. Begonnen mit einer Sprechstunde sind

über fünf Jahre drei Präventionsworkshops für Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters entstanden sowie eine digitale Abwandlung dieser. Zusammengefasst wurden an über 40 Schulen in Baden-Württemberg und darüber hinaus insgesamt weit über 100 Workshops durchgeführt und mehr als 3.000 Kinder und Jugendliche erreicht. Durch zwei Folgeprojekte wurde die Verbreitung der Workshops nicht nur erfolgreich ausgedehnt, sondern institutionell gefestigt und Multiplikator:innen geschult, die auch nach Ende des Teilprojekts noch die etablierten Inhalte weitertragen werden. Elternabende, Lehrer:innenworkshops, Bildungskonferenzen und Vortragsreihen komplettierten die Transferarbeit von wissenschaftlich fundierten Behandlungsmethoden in die Lebensrealität von Betroffenen und Praktiker:innen.

Auf der entwickelten Internetseite www.protect-mediensucht.de bearbeiteten im Projektzeitraum bisher über 1.500 Personen (davon mehr als 1.200 Jugendliche) einen dort angebotenen Selbsttest zur Internetsucht, was das breite Interesse an Themengebiet nochmals deutlich macht. Die Internetseite wird als Kontaktplattform auch fortwährend existieren und gemeinsam mit der PROTECTapp das digitale Präventions- und Behandlungsangebot auch über die Grenzen Baden-Württembergs nutzbar machen.

Literatur

- Brand, M., Rumpf, H.-J., Demetrovics, Z., Müller, A., Stark, R., King, D. L., Goudriaan, A. E., Mann, K., Trotzke, P., Fineberg, N. A., Chamberlain, S. R., Kraus, S. W., Wegmann, E., Billieux, J. & Potenza, M. N. (2020). Which conditions should be considered as disorders in the International Classification of Diseases (ICD-11) designation of „other specified disorders due to addictive behaviors“? *Journal of Behavioral Addictions*, 11(2), 150–159. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00035>
- Eberl, C., Wiers, R. W., Pawelczack, S., Rinck, M., Becker, E. S. & Lindenmeyer, J. (2013). Approach bias modification in alcohol dependence: Do clinical effects replicate and for whom does it work best? *Developmental Cognitive Neuroscience*, 4, 38–51. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2012.11.002>
- Festinger, L. (2012). *Theorie der kognitiven Dissonanz* (2. Auflage, Faksimile-Reprint der deutschsprachigen Erstausgabe von 1978 (V. Möntmann, Trans.)). Bern: Verlag Hans Huber. (Original erschienen 1957)
- Kollei, I., Lukas, C. A., Loeber, S. & Berking, M. (2017). An app-based blended intervention to reduce body dissatisfaction: A randomized controlled pilot study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85(11), 1104–1108. <https://doi.org/10.1037/ccp0000246>
- Leo, K. & Lindenberg, K. (2021). Gaming Disorder: Diagnostik und Psychotherapie der neuen ICD-11-Diagnose. *Psychotherapeuten journal*, 1/2021, 6–13.
- Lindenberg, K., Halasy, K., Szász-Janocha, C. & Wartberg, L. (2018). A Phenotype Classification of Internet Use Disorder in a Large-Scale High-School Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), 733. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040733>
- Lindenberg, K. & Hofmann, S. (2022). Überprüfung der Effekte dissonanzbasierter Primärprävention von Internet- und Computerspielabhängigkeit in der Jahrgangsstufe 5 auf die Einstellung zum Gaming: Eine Pilotstudie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(1), 25–36. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000814>
- Lindenberg, K., Kindt, S. & Szász-Janocha, C. (2020). *Internet Addiction in Adolescents: The PROTECT Program for Evidence-Based Prevention and Treatment*. Cham (Switzerland): Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43784-8>

- Lindenberg, K., Kindt, S. & Szász-Janocha, C. (2022). Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy – Based Intervention in Preventing Gaming Disorder and Unspecified Internet Use Disorder in Adolescents: A Cluster Randomized Clinical Trial. *JAMA Network Open*, 5(2), e2148995. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.48995>
- MacLeod, C. & Mathews, A. (2012). Cognitive Bias Modification Approaches to Anxiety. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8(1), 189–217. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143052>
- Price, M., Legrand, A. C., Brier, Z. M. F., van Stolk-Cooke, K., Peck, K., Dodds, P. S., Danforth, C. M. & Adams, Z. W. (2022). Doomscrolling during COVID-19: The negative association between daily social and traditional media consumption and mental health symptoms during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. <https://doi.org/10.1037/tra0001202>
- Rehbein, F., Kliem, S., Baier, D., Mößle, T. & Petry, N. M. (2015). Prevalence of Internet gaming disorder in German adolescents: Diagnostic contribution of the nine DSM-5 criteria in a state-wide representative sample. *Addiction (Abingdon, England)*, 110(5), 842–851. <https://doi.org/10.1111/add.12849>
- Szász-Janocha, C., Vonderlin, E. & Lindenberg, K. (2021). Treatment outcomes of a CBT-based group intervention for adolescents with Internet use disorders. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(4), 978–989. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00089>
- Wartberg, L., Kriston, L., Kammerl, R., Petersen, K.-U. & Thomasius, R. (2015). Prevalence of Pathological Internet Use in a Representative German Sample of Adolescents: Results of a Latent Profile Analysis. *Psychopathology*, 48(1), 25–30. <https://doi.org/10.1159/000365095>
- Wartberg, L., Kriston, L. & Thomasius, R. (2017). The Prevalence and Psychosocial Correlates of Internet Gaming Disorder. *Deutsches Ärzteblatt International*. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2017.0419>
- Wiers, R. W., Eberl, C., Rinck, M., Becker, E. S. & Lindenmeyer, J. (2011). Retraining Automatic Action Tendencies Changes Alcoholic Patients' Approach Bias for Alcohol and Improves Treatment Outcome. *Psychological Science*, 22(4), 490–497. <https://doi.org/10.1177/0956797611400615>
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/> (letzter Abruf am 21. November 2021).

Leicht Bewegt – Transfer eines Programms zur Sitzzeitreduktion und Bewegungsförderung in Unternehmen. Wie schreibtischbezogene Arbeit durch dauerhaftes Sitzen die Gesundheit gefährdet

Chiara Dold und Jens Bucksch

1. Einleitung

Wenn Sie dieses Kapitel öffnen, sitzen Sie mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits eine ganze Weile am Schreibtisch. Bevor wir Ihnen eine Einführung in die gesundheitswissenschaftlichen Grundlagen unseres Bewegungsförderungsprogramms für den Arbeitsplatz und Hinweise für eine erfolgreiche Implementierung geben, schlagen wir vor, dass Sie zunächst selbst in Bewegung kommen.

Wie wäre es, dieses Kapitel stehend zu lesen? Oder beim Lesen im Büro auf- und abzulaufen? Eine zügige Runde mit dem Rollstuhl zu fahren, bevor Sie tiefer in das Thema eintauchen? Welche Art der Bewegung für Sie auch immer die richtige ist – jede Bewegung zählt (siehe Abb. 1).

Abb. 1: QR-Code zum WHO-Video *Every Move Counts*



Denn insbesondere Büroarbeitende sind in hohem Maß von lang andauernden, ununterbrochenen Sitzphasen betroffen und verbringen durchschnittlich circa 75 % ihrer Arbeitszeit sitzend (Froböse & Wallmann-Sperlich, 2016). Froböse und Wallmann-Sperlich (2021) stellen fest, dass seit ihrer letzten repräsentativen Erhebung des Sitz- und Bewegungsverhaltens in der deutschen Bevölkerung die tägliche Sitzzeit um eine ganze Stunde von durchschnittlich 7,5 auf 8,5 Stunden angestiegen ist. Weshalb das aus gesundheitswissenschaftlicher Perspektive eine beunruhigende Entwicklung ist und den dringenden Bedarf für alternative

Maßnahmen wie das *Leicht Bewegt*-Programm bestätigt, führen wir im Folgenden näher aus.

Wenn wir in den kommenden Abschnitten von *Stillsitzen*, *Sitzen*, *sedentärem* oder *sitzendem Verhalten* schreiben, ist dieses definiert als ein Verhalten im Wachzustand, bei dem wenig Energie verbraucht wird und das in sitzender, zurückgelehnter oder liegender Körperhaltung erfolgt (Tremblay et al., 2017). Der Energieumsatz beim Sitzen entspricht in etwa dem Ruheumsatz des Körpers. Meist findet sitzendes Verhalten begleitet von einer Co-Aktivität wie z. B. Lesen, Computerarbeit, Teilnahme an Besprechungen, Autofahren oder Fernsehen statt. Wer in sitzender Position körperlich aktiv ist, wie z. B. beim Handbike- oder Fahrrad fahren, *sitzt* gemäß dieser Definition nicht, da durch die stattfindende Bewegung mehr Energie gegenüber dem Sitzen in Ruhe verbraucht wird.

Das gewohnheitsgemäße und ständige Sitzen ist jedoch nicht nur mit Verspannungen, Muskel-Skelett-Beschwerden und Ermüdung bei der Arbeit verbunden. Sedentäres Verhalten löst vielmehr im Körper verschiedene krankheitsbegünstigende Prozesse aus, wie z. B. eine Störung des Fett- und Kohlenhydratstoffwechsels, eine Verringerung der Insulinempfindlichkeit sowie eine Abnahme von Gefäßfunktion und Herzleistung (Park, Moon, Kim, Kong & Oh, 2020). In Übereinstimmung mit diesen Erklärungsansätzen legen zahlreiche Studien nahe, dass lang andauerndes, ununterbrochenes Sitzen das Risiko für fehlzeitenintensive Zivilisationserkrankungen wie Diabetes mellitus Typ 2, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Krebs und das Risiko für vorzeitiges Versterben erhöht (Biswas et al., 2015; Patterson et al., 2018). Hierbei besteht eine Dosis-Wirkungs-Beziehung (Zhao, 2020), d. h. je länger die Sitzzeit, desto höher das Risiko. Auch werden Zusammenhänge für die Entstehung von Depressionen gesehen (Lee & Kim, 2019; Kandola, Lewis, Osborn, Stubbs & Hayes, 2020).

Diese gesundheitsriskanten Effekte können nur durch ein hohes Maß an körperlicher Aktivität ausgeglichen werden (Stamatakis et al., 2019). Eine tägliche Sitzzeit von acht Stunden erfordert als Ausgleich täglich eine Stunde moderat-intensiver körperlicher Aktivität wie z. B. Joggen oder Schwimmen (Ekelund et al., 2016). Doch die Realität zeigt anhand repräsentativer Daten des Robert-Koch-Instituts (RKI) für Deutschland, dass bereits die Mindestanforderung der WHO-Bewegungsempfehlungen von 30 Minuten täglicher Ausdaueraktivität an mindestens fünf Tagen pro Woche von circa der Hälfte der Erwachsenen nicht erreicht wird (Richter et al., 2021). Darüber hinaus deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass andauernde sitzende Tätigkeit die gesundheitsfördernden Stoffwechseleffekte von sportlicher Aktivität aufheben könnte (Akins et al., 2019).

Das Sitzverhalten wird deshalb mittlerweile als eigenständiger Risikofaktor für die Entstehung der oben aufgeführten Erkrankungen betrachtet. Folglich sind eine regelmäßige Unterbrechung und das Ersetzen sedentären Verhaltens durch

leichte körperliche Alltagsaktivitäten wie Stehen, Gehen, Bewegen bei der Arbeit eine geeignete Präventionsstrategie (Rees-Punia et al., 2019).

Sitzverhalten zu reduzieren ist aus strategischer Sicht gerade im Kontext von Büro­tätigkeiten relativ einfach, da leichte körperliche Alltagsaktivität sich zeitsparend und niederschwellig in Büroroutinen integrieren lässt und besonders für Menschen geeignet ist, die in der Freizeit wenig aktiv sind, sich selbst als *unsportlich* wahrnehmen und die meist nicht durch betriebliche Sport- und Bewegungsangebote erreicht werden. Die leichten sitzunterbrechenden Aktivitäten des *Leicht Bewegt*-Programms werden über den Arbeitstag hinweg *beiläufig* integriert und sind ein geeigneter Startpunkt für den Weg in ein aktiveres Leben.

2. Mit dem *Leicht Bewegt*-Programm Arbeit und Bewegung verbinden

Leicht Bewegt ist ein webbasiertes Programm, das Laien in Unternehmen dazu befähigt, eigenständig und qualitativ voll eine Intervention zur Sitzzeitreduktion und Bewegungsförderung im eigenen Team zu implementieren. Diese Person ist eine *Leicht Bewegt*-Koordinator:in oder *Active Champion*. Durch kostenlose Registrierung auf der Website zu *Leicht Bewegt*¹ erhält die Koordinationsperson vollen Zugriff auf alle Bausteine des Programms, um ihre eigenen Kolleg:innen motivierend und auf Augenhöhe beim Start in einen bewegten Arbeitsalltag unterstützen zu können.

Leicht Bewegt verfolgt drei Ziele:

- Arbeitsbezogene Sitzzeit wird auf 50 % (oder weniger) reduziert.
- Arbeitsbezogene Sitzphasen werden spätestens alle dreißig Minuten unterbrochen.
- Es erfolgt eine Integration von mehr körperlicher Alltagsaktivität in den Büroalltag.

Theoretische Grundlage für das *Leicht Bewegt*-Programm ist das sozialökologische Modell nach Bucksch, Finne und Geuter (2010), das davon ausgeht, dass sitzendes Verhalten durch vielfältige Bedingungsfaktoren beeinflusst wird und die bestehenden Personen- und Umweltvariablen wechselseitig verbunden sind (Abb. 2).

1 <https://leichtbewegtarbeiten.de/> (letzter Abruf am 17. November 2022)

Abb. 2: Sozial-ökologisches Modell sitzenden Verhaltens- in Anlehnung an Bucksch et al. (2010)



Theoriegeleitete Best-Practice-Projekte zur Sitzzeitreduktion in betrieblichen Settings greifen sozialökologische Modelle durch eine Verbindung von Maßnahmen zur Optimierung der baulich-technischen Umwelt (z.B. Anschaffung von Stehtischen, schreibtischferne Platzierung von Mülleimern), der organisationalen Abläufe und Policies (z.B. Einführung von Walking Meetings) und individueller Verhaltensweisen (z.B. Telefonate im Stehen führen) auf. Diese Ebenen der Veränderung – bewegungsfördernde Gestaltung der physischen Umwelt, organisationaler Abläufe und Policies sowie Beeinflussung individuellen Verhaltens – sind Kernaspekte des *Leicht Bewegt*-Programms. Untersuchungen in betrieblichen Kontexten legen nahe, dass eine solche Kombination von verhaltens- und verhältnisorientierten Maßnahmen besonders erfolgversprechend ist (Becker, Wallmann-Sperlich, Rupp & Bucksch, 2019).

Über die Risiken sitzenden Verhaltens und die grundlegenden Einflüsse auf dieses bei der Arbeit werden die Teilnehmenden zu Programmbeginn im Rahmen eines Workshops informiert. Unmittelbar nach einer Phase, in der Wissen zu den drei Einflussebenen für ihren Arbeitsplatz vermittelt wurde, leiten die Beschäftigten selbst geeignete Strategien zur Sitzzeitreduktion ab, die sie zukünftig als Team aktiv umsetzen möchten.

3. In fünf Schritten zu mehr Bewegung

Das Online-Toolkit des Programms stellt alle erforderlichen Anleitungen, Vorlagen und Materialien zur Verfügung und führt Nutzer:innen durch fünf Arbeitsschritte eines klassischen Gesundheitsprojektprozesses, die im Folgenden vorgestellt werden.

3.1 Schritt 1: Die Führung überzeugen

Leicht Bewegt setzt voraus, dass die Führungskräfte eines Unternehmens / einer Institution der Teilnahme am Programm zustimmen und die Durchführung idealerweise aktiv unterstützen. Eine aktive Unterstützung erfolgt z.B. durch Kommunikation des Befürwortens dieser Maßnahme und durch eine gelebte Vorbildfunktion. Dies ist dahingehend bedeutsam, dass Stehen und Bewegen bei der Arbeit nicht der vorherrschenden Norm traditionell sitzend durchgeführter Büroarbeit entsprechen. Zudem benötigt die Koordinationsperson für die Programmdurchführung circa eine Stunde Arbeitszeit pro Woche. Laien, aber auch Gesundheitsmanager:innen, die *Leicht Bewegt* in ihrem Arbeitsteam implementieren möchten, erhalten daher zunächst Materialien, mit denen sie Führungskräfte vom Nutzen der Intervention überzeugen und für eine Zusage gewinnen können.

3.2 Schritt 2: Ist-Analyse – den Ausgangspunkt kennen

Um die Effekte des *Leicht Bewegt*-Programms darstellen zu können, ist es erforderlich, sich zunächst einen fundierten Eindruck über das Sitz-, Steh- und Bewegungsverhalten sowie über die Steh- und Bewegungskultur in einer Abteilung zu verschaffen. Dies erfolgt durch eine anonyme Mitarbeiter:innenbefragung, die durch einen vollautomatisierten Prozess ausgewertet wird. Nicht nur aus Datenschutzgründen, sondern auch aus motivationalen Aspekten erfolgt hier ausschließlich eine Auswertung auf Team-Ebene. Ziel ist es, die Durchschnittswerte hinsichtlich Gesamtsitzdauer, Anzahl der Sitzunterbrechungen und Nutzung von Alltagsbewegungsanlässen zu verbessern.

3.3 Schritt 3: Planen und Vorbereiten

Das Programm unterstützt die Koordinationsperson bei der Vorbereitung und Kommunikation eines Teamworkshops, der den Startpunkt der Durchführungsphase markiert. Vorbereitete E-Mail- und Präsentationsvorlagen geben Struktur und reduzieren den Arbeitsaufwand für die Programmdurchführung auf ein Minimum.

3.4 Schritt 4: Durchführung – Start in einen leicht bewegten Arbeitsalltag

Im einstündigen *Leicht Bewegt*-Workshop, an dem das gesamte Team teilnehmen sollte, werden nach einer kurzen Wissensvermittlung zu den Risiken sitzenden Verhaltens von den Teilnehmenden gemeinsam Strategien für einen Arbeitsalltag

mit mehr Bewegung und weniger Sitzphasen erarbeitet. Anschließend werden drei Strategien, die als attraktiv und gut durchführbar bewertet werden, demokratisch ausgewählt. Die Mitarbeiter:innen einigen sich darauf, die drei gewählten Strategien in den kommenden Wochen gemeinsam umzusetzen und sich gegenseitig bei der Erreichung der selbst gesetzten Ziele zu unterstützen. Dies ist nicht nur motivational bedeutsam, sondern auch im Hinblick darauf, dass mit Stehen und Bewegung im Arbeitskontext ungewohntes und nicht der bekannten Norm (des Sitzens) entsprechendes Verhalten durchgeführt wird. Soziale Unterstützung im Team und Bewilligung durch die Führungsebene legitimieren die neue *Bewegungsfreiheit*.

Begleitet werden die Mitarbeiter:innen vom sogenannten *Active Champion*, der sie im Arbeitsalltag motiviert und regelmäßig mit handlungsleitenden Informationen versorgt. Die *Leicht Bewegt*-Materialien sind so gestaltet, dass die Kernaussagen schnell und intuitiv erfasst werden können. Laienverständliche, gesundheitsedukative Blogartikel und Podcasts zum Themenkomplex *Sitzendes Verhalten, körperliche Aktivität und Gesundheit* ergänzen die kurzen Botschaften von Rundmails und Postern. Interessierte gelangen mittels QR Codes, die in die Interventionsmaterialien eingebettet sind, direkt zu thematisch passenden und inhaltlich vertiefenden Beiträgen (Abb. 3).

Abb. 3: Rundmail-Beispiel mit QR Code zu thematisch passendem Blogartikel



3.5 Schritt 5: Erfolge messen und kontinuierlich besser werden

Die mit der Ist-Analyse inhaltlich identische, anonyme Umfrage ermöglicht darzustellen, was sich durch das *Leicht Bewegt*-Programm im Team verändert hat. So

können Erfolge gemessen und sichtbar gemacht werden. Sind die angestrebten Ziele innerhalb des Programms nicht auf Anhieb erreicht worden, ist das nicht problematisch. Die nachhaltige Veränderung eines über lange Zeit erlernten und habitualisierten Verhaltens benötigt oft Zeit. In einem Reflexionsworkshop werden gemeinsam mögliche Barrieren für die Zielerreichung identifiziert und Lösungen hierfür gesucht. Das Team feiert die erzielten Veränderungen und setzt sich neue Ziele zu einer Fortführung und dauerhaften Verstetigung einer leicht bewegten Arbeitskultur. Die erste Durchführung des *Leicht Bewegt*-Programms ist daher als Beginn des Weges zu einem langfristig gesünderen und aktiveren Arbeitsalltag zu betrachten.

4. Faktoren für eine erfolgreiche Implementierung von Bewegung in die Arbeitswelt

Das *Leicht Bewegt*-Programm wurde in einem mehrjährigen Transferprojekt im Rahmen von TRANSFER TOGETHER² gemeinsam mit kooperierenden Unternehmen und Einrichtungen der öffentlichen Verwaltungen in der Praxis getestet. Auf Basis von dort durchgeführten Evaluationen und Transferworkshops wurde es fortlaufend weiterentwickelt, um optimal an die Bedürfnisse und Anforderungen des jeweiligen Arbeitsalltags angepasst zu werden. Dabei konnten Faktoren für eine erfolgreiche Implementierung identifiziert werden, die im kommenden Abschnitt als handlungsleitende Empfehlungen aufgeführt sind.

4.1 Einen geeigneten Startpunkt identifizieren

Jede Veränderung birgt Potenzial für Irritationen und sollte daher zu einem geeigneten Zeitpunkt und mit guter kommunikativer Begleitung eingeführt werden. Zudem sollte ausreichend Zeit für die konsequente Programmdurchführung gewährleistet werden können und die Chance bestehen, ausreichend Aufmerksamkeit auf die Entwicklung der neuen bewegten Arbeitsroutinen zu legen.

Während einer Projektabschlussphase, betrieblichen Umstrukturierungen, kurz vor Weihnachten oder während der Sommerferien mit einem mehrwöchigen Bewegungsförderungsprogramm zu beginnen, ist nicht zu empfehlen. Generell haben sich als ausgezeichnete Durchführungszeiträume des *Leicht Bewegt*-Programms die Monate Januar (oft unter Bezugnahme auf die allseits bekannten guten Neujahrsvorsätze) bis Mai sowie September und Oktober erwiesen. Sie ermöglichen, das Programm unter Berücksichtigung der Haupturlaubszeiten und

2 Verbundprojekt der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit der Metropolregion Rhein-Neckar GmbH im Rahmen der Richtlinie *Innovative Hochschule* des BMBF, mit Fokus auf regionalen Transfer von Bildungsinnovationen.

der Vorweihnachtszeit möglichst ohne Unterbrechungen und unter Anwesenheit der meisten Teammitglieder durchzuführen.

4.2 Leicht Bewegt-Koordination – Authentizität und Begeisterung zählen

Die *Leicht Bewegt*-Koordination kann nicht nur von Gesundheitsmanager:innen, sondern auch durch motivierte Beschäftigte aus Berufsgruppen ohne Gesundheitsbezug übernommen werden. Dies wurde in der Praxis bereits erfolgreich getestet. Entscheidende Merkmale eines erfolgreichen *Active Champions* sind vor allem eine gute Akzeptanz im Team, kommunikative Kompetenz, Begeisterungsfähigkeit und die Motivation, authentisch eine Vorbildrolle für Bewegung am Arbeitsplatz einzunehmen.

4.3 Organisationale Einbettung

Neben der im Programm bereits festgelegten Gewinnung der Unterstützung von Führungskräften für das Programm sollten auch Mitarbeiter:innenvertretungen frühzeitig eingebunden werden. Die vorgesehenen Befragungen zum Sitz-, Steh- und Bewegungsverhalten unterliegen der Mitbestimmung von Betriebs- und/oder Personalrat. Das *Leicht Bewegt*-Programm hat in Zusammenarbeit mit Personalvertretungen und Datenschutzbeauftragten die Befragungen so gestaltet, dass sie strengsten Anforderungen genügen. So werden bei den freiwilligen und anonymen Online-Befragungen keine personenbezogenen Daten erfasst und eine Auswertung erfolgt erst bei einer Mindestteilnahmezahl von fünf Personen, um zusätzlich jegliche Möglichkeit auf Rückschlüsse zu Einzelpersonen zu verhindern. Alle Details zur Datenverarbeitung wurden verständlich und nachvollziehbar in einer Datenschutzerklärung verschriftlicht, die Führungskräften und Beschäftigtenvertretung vor Programmstart vorzulegen sind.

Ein in Unternehmen bereits etabliertes betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM) kann die Aufgabe der zentralen und abteilungsübergreifenden Koordination übernehmen und aktiv Mitarbeiter:innen anfragen, ob sie das *Leicht Bewegt*-Programm in ihrer Abteilung durchführen möchten. Zudem kann es die organisationsweite Sichtbarkeit fördern, z. B. durch interne Öffentlichkeitsarbeit. Bereits bestehende bewegungsorientierte Angebote aus dem BGM, wie Office Yoga, Aktivpausen, Laufgruppen, Ergonomieberatung etc. können als optionale Ergänzungen zusätzlich in das Programm integriert werden. Auch regionale, nationale oder internationale Kampagnen (z. B. Spendenläufe) sowie Gesundheitstage (z. B. Weltgesundheitstag) können genutzt werden, um Aufmerksamkeit und Motivation der Teilnehmenden zu fördern.

4.4 Partizipation

Leicht Bewegt ermöglicht, dass jedes Team eigene und jeweils passende, durchführbare und attraktive Strategien zur Sitzzeitreduktion und Bewegungsförderung im Büroalltag entwickelt und auswählt. Diese partizipative Vorgehensweise sichert eine möglichst hohe Passgenauigkeit und Akzeptanz des Programms. Koordinationspersonen und Gesundheitsmanager:innen sollten darüber hinaus Offenheit für Ideen und Vorschläge der Teilnehmer:innen signalisieren. Das führt dazu, dass sich das *Leicht Bewegt*-Programm bei stets identischem Ablauf und gleichen Grundbausteinen in jeder Abteilung und jedem Unternehmen unterschiedlich gestaltet und durch die Teilnehmenden *zu eigen* gemacht wird.

4.5 Expert:innen-Support

Das Einladen externer Expert:innen aus dem Fachbereich sitzendes Verhalten, Bewegungsförderung und/oder Gesundheitsförderung kann eine geeignete Maßnahme sein, um im Vorfeld der Programmimplementierung die Aufmerksamkeit für das Thema zu erhöhen und den Veränderungsbedarf aufzuzeigen. Vorträge und Workshops im Rahmen von Gesundheitstagen haben sich als hierfür gut geeignet erwiesen.

4.6 Austauschen und Netzwerken

Ein zentraler Aspekt von Transfer ist das Teilen von Wissen und Erfahrungen, sowie der Aufbau unterstützender Netzwerke. Bezogen auf das *Leicht Bewegt*-Programm bietet sich die Schaffung einer Austauschmöglichkeit für die Programmkoordinator:innen der einzelnen Abteilungen innerhalb des eigenen Unternehmens an. Dieser Austausch kann z. B. zentral durch das Gesundheitsmanagement des Unternehmens organisiert und moderiert werden. Hier können im kollegialen Austausch sowohl mögliche Barrieren und Schwierigkeiten als auch Erfolge besprochen werden und alle können gegenseitig voneinander lernen.

4.7 Dranbleiben

Neue Bewegungsroutinen am Arbeitsplatz zu entwickeln und zu festigen, benötigt Zeit. Daher ist es wichtig, nach Programmende die Impulse aus Evaluation und Reflexionsworkshop in der Praxis umzusetzen und an einer Verstetigung zu arbeiten. Besonders erstrebenswert sind Veränderungen im Bereich der

Arbeitsumfeldgestaltung (z. B. Anschaffung von Stehtischen für Besprechungen, Sitz-Steh-Arbeitstischen etc.), sowie die Verabschiedung von Policies wie Meeting-Regeln (z. B. Erlaubnis, jederzeit in Meetings aufzustehen, feste Implementierung von Stand-Up-Phasen oder Bewegungspausen als Tagesordnungspunkte in längeren Meetings).

5. Fazit

Agiles Arbeiten ist ein Schlagwort, das vor dem Hintergrund einer stetig im Wandel befindlichen Arbeitswelt, die ein hohes Maß an Flexibilität und Innovationskraft erfordert, immer öfter fällt. Bislang schließt der Begriff *Agilität* hier jedoch nicht zwingend körperliche Aspekte wie das Stehen und Gehen während der Arbeitszeit ein. Es ist davon auszugehen und die Evidenz spricht dafür, dass mit der Integration leichter körperlicher Aktivität eine neue Dimension der Agilität Einzug in Büros hält, die Kreativität, Wohlbefinden und Gesundheit der Mitarbeiter:innen unterstützt. Ganz im Sinne einer gelebten Transferkultur schließen wir dieses Kapitel mit dem Feedback von Gabriele Schulze-König, Koordinatorin für Betriebliches Gesundheitsmanagement am Deutschen Krebsforschungszentrum (DKFZ):

„Das *Leicht bewegt*-Programm haben wir im DKFZ im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie durchgeführt, woraus zwei Masterarbeiten entstanden, die zeigten, dass die durchgeführte Intervention die Sitzzeiten der Teilnehmenden signifikant reduzieren konnte. Gleichzeitig haben wir festgestellt, dass *Leicht Bewegt* ein großes Bedürfnis bei den Beschäftigten anspricht – nämlich das Bedürfnis nach kreativen Möglichkeiten, wie Bewegung mit kleinen Veränderungen praktisch in den Arbeitsalltag integriert und damit die tägliche Sitzzeit reduziert werden kann. Wir sind nun dabei, das Angebot im Haus zu verstetigen, um auch künftig unsere Beschäftigten zu einem bewegten Arbeiten zu motivieren und dabei zu unterstützen.“

Literatur

- Akins, J. D., Crawford, C. K., Burton, H. M., Wolfe, A. S., Vardarli, E. & Coyle, E. F. (2019). Inactivity induces resistance to the metabolic benefits following acute exercise. *Journal of Applied Physiology*, 126(4), 1088–1094.
- Becker, I., Wallmann-Sperlich, B., Rupp, R. & Bucksch, J. (2019). Interventionen zur Reduzierung sitzenden Verhaltens am Büroarbeitsplatz – eine systematische Literaturanalyse [Workplace Interventions to Reduce Sedentary Behavior: A Systematic Review]. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 81(08-09), 606–614. <https://doi.org/10.1055/s-0043-112746>
- Biswas, A., Oh, P. I., Faulkner, G. E., Bajaj, R. R., Silver, M. A., Mitchell, M. S. & Alter, D. A. (2015). Sedentary time and Its Association With Risk for Disease Incidence, Mortality, and Hospitalization in Adults. A Systematic Review and Meta-analysis. *Annals of Internal Medicine*, 162(2), 123–132.

- Bucksch, J., Finne, E. & Geuter, G. (2010). *Bewegungsförderung 60+. Theorien zur Veränderung des Bewegungsverhaltens im Alter – Eine Einführung*. Düsseldorf: Liga. NRW.
- Ekelund, U., Steene-Johannessen, J., Brown, W.J., Fagerland, M.W., Owen, N., Powell, K.E., Bauman, A., Lee, I.M., Lancet Physical Activity Series 2 Executive Committee & Lancet Sedentary Behaviour Working Group (2016). Does physical activity attenuate, or even eliminate, the detrimental association of sitting time with mortality? A harmonised meta-analysis of data from more than 1 million men and women. *Lancet (London, England)*, 388(10051), 1302–1310. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30370-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30370-1)
- Fröböse, I. & Wallmann-Sperlich, B. (2016). *Der DKV Report 2016. „Wie gesund lebt Deutschland?“*. Düsseldorf: DKV.
- Fröböse I, Wallmann-Sperlich B. (2021). *Der DKV-Report 2021. „Wie gesund lebt Deutschland?“*. Düsseldorf: DKV
- Kandola, A., Lewis, G., Osborn, D., Stubbs, B. & Hayes, J.F. (2020). Depressive symptoms and objectively measured physical activity and sedentary behaviour throughout adolescence: a prospective cohort study. *The lancet. Psychiatry*, 7(3), 262–271. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30034-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30034-1)
- Koster, A., Caserotti, P., Patel, K.V., Matthews, C.E., Berrigan, D., Van Domelen, D.R., Brychta, R.J., Chen, K.Y. & Harris, T.B. (2012). Association of sedentary time with mortality independent of moderate to vigorous physical activity. *PloS one*, 7(6), e37696. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0037696>
- Lee, E. & Kim, Y. (2019). Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2), 164–169. <https://doi.org/10.1111/ppc.12296>
- Park, J.H., Moon, J.H., Kim, H.J., Kong, M.H. & Oh, Y.H. (2020). Sedentary Lifestyle: Overview of Updated Evidence of Potential Health Risks. *Korean journal of family medicine*, 41(6), 365–373. <https://doi.org/10.4082/kjfm.20.0165>
- Patterson, R., McNamara, E., Tainio, M., de Sá, T.H., Smith, A.D., Sharp, S.J., Edwards, P., Woodcock, J., Brage, S. & Wijndaele, K. (2018). Sedentary behaviour and risk of all-cause, cardiovascular and cancer mortality, and incident type 2 diabetes: a systematic review and dose response meta-analysis. *European journal of epidemiology*, 33(9), 811–829. <https://doi.org/10.1007/s10654-018-0380-1>
- Rees-Punia, E., Evans, E.M., Schmidt, M.D., Gay, J.L., Matthews, C.E., Gapstur, S.M. & Patel, A.V. (2019). Mortality Risk Reductions for Replacing Sedentary Time with Physical Activities. *American Journal of Preventive Medicine*, 56(5), 736–741. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.12.006>
- Richter, A., Schienkiewitz, A., Starker, A., Krug, S., Domanska, O., Kuhnert, R., Löss J. & Mensink, G. (2021). *Gesundheitsfördernde Verhaltensweisen bei Erwachsenen in Deutschland – Ergebnisse der Studie GEDA 2019/2020-EHIS*. Berlin: Robert Koch Institut. <https://doi.org/10.25646/8460>
- Stamatakis, E., Gale, J., Bauman, A., Ekelund, U., Hamer, M. & Ding, D. (2019). Sitting Time, Physical Activity, and Risk of Mortality in Adults. *Journal of the American College of Cardiology*, 73(16), 2062–2072. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2019.02.031>
- Tremblay, M.S., Aubert, S., Barnes, J.D., Saunders, T.J., Carson, V., Latimer-Cheung, A.E., Chastin, S., Altenburg, T.M., Chinapaw, M. & SBRN Terminology Consensus Project Participants (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>
- Zhao, R., Bu, W., Chen, Y. & Chen, X. (2020). The Dose-Response Associations of Sedentary Time with Chronic Diseases and the Risk for All-Cause Mortality Affected by Different Health Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 24(1), 63–70. <https://doi.org/10.1007/s12603-019-1298-3>

IV Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Das Heidelberger Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung – Hochschulübergreifende Bündelung und Dissemination von BNE-Expertise

Nina Bottenberg und Alexander Siegmund

Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist als Unterziel 4.7 Teil *Qualitativer Bildung* (SDG 4) im Rahmen der globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) der Vereinten Nationen. Im aktuellen UNESCO-Programm *BNE zur Erreichung der Agenda 2030* stellt Bildung für nachhaltige Entwicklung sogar den zentralen Schlüssel zur Erreichung aller 17 Nachhaltigkeitsziele dar. Zur strukturellen Implementierung von BNE wurden in allen Bildungsbereichen von der globalen, über die nationale bis hin zur regionalen Ebene Ziele, Strategien und Programme entwickelt. Die Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH HD) gründete 2018 das Heidelberger Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE-Zentrum) mit dem Ziel, BNE in Lehre, Forschung und Transfer institutionell zu verankern. Dem BNE-Zentrum ist es gelungen, über unterschiedliche Veranstaltungsformate die BNE-Expertise der Hochschule zu bündeln. Darüber hinaus haben die verschiedenen Netzwerkaktivitäten sowie Kanäle der Kommunikation und Vermittlung von Wissen und Kompetenzen dafür gesorgt, diese Expertise über die Hochschule hinaus in der Region zu verbreiten und zu vernetzen. Für künftige Transfermanager:innen können die Aktionen des BNE-Zentrums als Beispiel oder Impuls dienen.

1. Einleitung

Auf der UN-Umweltkonferenz in Rio de Janeiro 1992 wurde Nachhaltigkeit als Leitprinzip gesellschaftlicher Entwicklungen proklamiert und als zentrales Paradigma des Handelns auf individueller, wirtschaftlicher und politischer Ebene proklamiert. Basis für diese Entscheidung war der Abschlussbericht der Brundtland-Kommission 1987, in der nachhaltige Entwicklung als eine Entwicklung definiert wird, „die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse

zu befriedigen“ (United Nations, 1987). Um eine nachhaltige Entwicklung voranzutreiben, ist ein grundlegender Wandel von Denk- und Handlungsweisen auf individueller, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Ebene notwendig. Aus diesem Grund haben die Vereinten Nationen in den 2015 verabschiedeten 17 Sustainable Development Goals (SDGs) explizit BNE als Ziel der Agenda 2030 adressiert (United Nations, 2015). BNE gilt in diesem Zusammenhang als Schlüsselfaktor, um diese gesamtgesellschaftliche Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu fördern (DUK, 2021; Nationale Plattform BNE/BMBF, 2017; UNESCO, 2014, 2020). Dafür wurden auf globaler, nationaler und regionaler Ebene Ziele und Strategien formuliert, um BNE strukturell in allen Bildungsbereichen zu integrieren.

An der PH HD ist BNE in Lehre, Forschung und Transfer ein Leitprinzip, das durch Aktivitäten in verschiedenen Fächern und Institutionen aktiv umgesetzt wird. Dazu hat sich die Hochschule bereits in ihrem Struktur- und Entwicklungsplan 2017–2021 sowie durch eine Vielzahl von Commitments zum Nationalen Aktionsplan BNE bekannt (PH HD, 2017). Im aktuellen Struktur- und Entwicklungsplan 2022–2025 stellt nachhaltige Entwicklung sogar eines der zentralen Ziele und Handlungsfelder der Hochschule dar (PH HD, 2022). Mit der feierlichen Eröffnung des BNE-Zentrums als zentrale Einrichtung der Hochschule am 10. Juli 2018 wurde BNE an der PH HD in Forschung, Lehre und Transfer dauerhaft strukturell verankert. Dadurch wird die hochschulinterne BNE-Expertise noch besser gebündelt sowie die Vernetzung und Dissemination nach außen gefördert. Das BNE-Zentrum baut auf dem BNE-Profil des 2001 gegründeten Interdisziplinären Instituts Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft (NTG) auf und wurde als hochschulweites Kompetenzzentrum unter Beteiligung verschiedener Abteilungen, Institute und sonstiger Einrichtungen der Hochschule aufgebaut und weiterentwickelt. Das BNE-Zentrum ist ein bildungswissenschaftliches Kompetenzzentrum mit regionaler, nationaler und internationaler Wirkung. Durch seinen Fokus auf die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte und sonstiger Bildungsexpert:innen trägt das BNE-Zentrum maßgeblich zur Förderung von Multiplikator:innen bei. Damit entspricht es den Forderungen des Weltaktionsprogramms BNE und dem aktuellen UNESCO-Programm *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs*. Ziel des BNE-Zentrums ist es, über Fächer-, Disziplin- und Institutionsgrenzen hinweg eine sozial-ökologische Transformation zu fördern. Neben der Verankerung von BNE in der Lehre innerhalb der Hochschule trägt das BNE-Zentrum durch Angebote, wie das BNE-Colloquium, Möglichkeiten des regelmäßigen Austauschs und Netzwerkarbeit zu einem Transfer von Expertise innerhalb und über die Grenzen der PH HD hinaus bei. Für die koordinativen Aufgaben des BNE-Zentrums und vor allem für den Bereich der Transferaktivitäten ist eine akademische Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle zuständig, die über Mittel des Projekts TRANSFER TOGETHER (TT) finanziert wird.

2. BNE-Colloquiumsreihe

Seit der Gründung des BNE-Zentrums im Sommer 2018 finden regelmäßig BNE-Colloquien statt. Jedes Semester referieren in diesem Rahmen hochschul-externe Expert:innen verschiedener Disziplinen zu unterschiedlichen Themen aus dem Bereich Nachhaltigkeit und BNE. Im Anschluss an die Vorträge haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, sich auszutauschen und intensiv zu diskutieren. Die öffentlich zugänglichen Colloquien fokussieren den Wissenstransfer mit der Gesellschaft. Im Folgenden wird eine Auswahl an Vorträgen im Rahmen der BNE-Colloquien aus den letzten Semestern näher vorgestellt.

2.1 Klimaschutz geht durch den Magen (Wintersemester 2018/19)

Am 6. November 2018 startete die BNE-Colloquiumsreihe im Wintersemester 2018/19 mit dem Vortragenden Dr. Karl von Koerber der Arbeitsgruppe Nachhaltige Ernährung e. V. / Beratungsbüro für Ernährungsökologie, München. Dr. von Koerber zählt zu den Pionieren in Fragen der Ernährungsökologie und den darauf begründeten Konzepten *Vollwert-Ernährung* bzw. *Nachhaltige Ernährung*. Die Schwerpunkte seines fesselnden Vortrags reichten von *Klimaschutz geht durch den Magen* bis zur Frage *Üppige Teller auf Kosten der Welternährung?*. Gemeinsam mit Studierenden wurden angeregt Lösungsansätze für globale Herausforderungen aus ökologischer, sozialer, gesundheitlicher und kultureller Perspektive hergeleitet und diskutiert.

2.2 Bildung, Digitalisierung und Nachhaltigkeit in der Metropolregion (Sommersemester 2019)

Am 18. Juni 2019 sprach Dr. Melanie Seidenglanz über Chancen und Herausforderungen von Bildung, Digitalisierung und Nachhaltigkeit in der Metropolregion Rhein-Neckar. Dabei stellte sie die Bedeutung von Bildung für die Regionalentwicklung in den Vordergrund. Seit der Ernennung zur Europäischen Metropolregion im April 2005 stehen der Verband Region Rhein-Neckar, der Verein Zukunft Metropolregion Rhein-Neckar und die Metropolregion Rhein-Neckar GmbH (MRN GmbH) für Regionalentwicklungsarbeit mit dem gemeinsamen Ziel, die Rhein-Neckar-Region bis 2025 als eine der attraktivsten und wettbewerbsfähigsten Regionen Europas bekannt zu machen. Dabei sind Wissen und Bildung Schlüsselressourcen, um erfolgreich zu sein – am Arbeitsmarkt und im sozialen Umfeld. Aber auch die Entwicklung der Wirtschaft wird durch Bildung

in hohem Maß beeinflusst. So startete die MRN GmbH 2017 die Entwicklung einer regionalen Bildungsstrategie unter Einbindung relevanter regionaler Stakeholder und Bildungsakteure.¹

2.3 Klimawandel unter verschiedenen Aspekten beleuchtet (Wintersemester 2019/20)

Im Wintersemester 2019/2020 fand die BNE-Colloquiumsreihe in Kooperation mit der Fortbildungsreihe *Bildung bitte!* der Professional School der PH HD sowie dem Heidelberg Center for the Environment (HCE) der Universität Heidelberg statt. Zu vier Terminen wurden renommierte Expert:innen eingeladen, die über das Thema Klimawandel referierten. Die Reihe thematisierte Fragen der Kommunikation und Vermittlung von Wissen über den Klimawandel und stellte zudem daraus abzuleitende praktische Ansätze für Bildungseinrichtungen, Politik und Gesellschaft zur Diskussion.

2.3.1 Fridays for (which) Future? Klimapolitik im Spannungsfeld von Wohlstand und Nachhaltigkeitszielen

Die Debatte um den Klimawandel findet derzeit eine besondere öffentliche Aufmerksamkeit. Sie wird aber weniger geprägt von Akteur:innen aus Politik, Wissenschaft oder NGOs, sondern ist initiiert und getrieben vor allem durch die Jugend, die in regelmäßigen Abständen freitags für eine progressivere und engagiertere Klimapolitik demonstriert. Für die Wissenschaft gilt es, sich konstruktiv mit den Anliegen der jungen Menschen auseinanderzusetzen und deren Initiative zu einer sachlich basierten öffentlichen Diskussion zur Erreichung ambitionierterer Klimaschutzziele im Sinne des Pariser Abkommens aufzugreifen. Dafür fand am 5. November 2019 eine interaktive Diskussionsrunde unter dem Thema *Fridays for (which) Future? Klimapolitik im Spannungsfeld von Wohlstand und Nachhaltigkeitszielen* in der Aula der PH HD statt. Zunächst bezogen Sander Frank (Fridays for Future Baden-Württemberg) und Prof. Dr. Timo Goeschl (Direktor des Forschungszentrums für Umweltökonomik an der Universität Heidelberg) in ihren Impulsvorträgen Stellung zu den Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung an die Klimapolitik. Anschließend wurden, gemeinsam mit dem Publikum, zahlreiche Fragen diskutiert: Welche gemeinsame Zukunft streben wir an? Welche Verantwortung tragen die Individuen und welche trägt die Politik?

1 Der Entstehungsprozess dieser Bildungsstrategie sowie ihre Implikationen für die Zusammenarbeit von MRN GmbH und PH HD werden im Artikel von Lehmann, Petersen und Seidenglanz im vorliegenden Band näher erläutert.

Welche Zielkonflikte ergeben sich zwischen der Klimabewegung und anderen gesellschaftspolitischen Anliegen aus der Nachhaltigkeitsdebatte? Die Anwesenden konnten sich hierbei sowohl analog als auch digital in die angeregte Diskussion einbringen.

2.3.2 Mediale Aufbereitung des Wissens über den Klimawandel

Während Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zum Klimawandel schon seit geraumer Zeit die gebotene Dringlichkeit verdeutlichen, ist es jedoch besonders schwierig, den Kampf gegen den Klimawandel zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe zu machen. Wie kann dies trotz der komplexen Problemlage und divergierenden Interessen der beteiligten Akteur:innen gelingen? Der Schlüssel liegt einmal mehr in einer wirkungsvollen Klimabildung und in wechselseitiger Kommunikation. Auf der Veranstaltung am Dienstag, 14. Juni 2020 ging dazu Özden Terli primär auf den Aspekt der Klimakommunikation ein und berichtete von seinen Erfahrungen als Redakteur und Moderator in der ZDF-Wetterredaktion. Bei der Veranstaltung sollte auch gezeigt werden, welche Merkmale der Klimakrise heute schon zu beobachten sind. Zusammen mit dem Publikum wollte der Meteorologe zudem erkunden, ob die Klimakrise unterschätzt oder eventuell falsch vermittelt wird. Terli suchte eine Antwort auf den scheinbaren Widerspruch, dass eine Gesellschaft einerseits wissenschaftlich interessiert zu sein und andererseits die Klimawissenschaft zu ignorieren scheint.

2.4 Let's Talk Climate! – Kann Bildung für nachhaltige Entwicklung umweltfreundliches Verhalten fördern? (Sommersemester 2021)

Am 18. Mai 2021 fand ein Debattierwettbewerb in Kooperation mit dem Transferzentrum der PH HD und dem forum für internationale entwicklung + planung e. V. (finep) statt (s. Abb. 1). In der Diskussion standen sich zwei Studierenden-Gruppen gegenüber und vertraten jeweils einen Standpunkt zur Frage, ob BNE zu einem umweltfreundlichen Verhalten führen kann. Im ersten Teil der Veranstaltung führten die Gruppensprecher:innen ihre Argumente in kurzen Statements an. So vertrat die pro-Gruppe, dass Bildung ein höheres Umweltbewusstsein fördere – was notwendig sei, um individuelles Verhalten zu ändern und sich aktiv für einen Wandel einzusetzen. Dahingegen war die contra-Gruppe der Meinung, ein systemischer Wandel sei erforderlich, um schnell und effektiv Maßnahmen gegen den Klimawandel zu ergreifen. Im Verlauf der Debatte wurde einerseits die Stellung vertreten, dass über Bildung ein systemischer Wandel von der Bevölkerung aktiv eingefordert wird und somit Druck auf Politik und Wirtschaft entsteht. Andererseits wurde bemängelt, dass Bildung keine ausreichende

Antwort sei angesichts der Dringlichkeit, Entscheidungen zu treffen, um unsere Emissionen zu verringern und Unternehmen in die Verantwortung zu ziehen. Im zweiten Teil der Veranstaltung hielt Prof. Dr. Alexander Siegmund, Geschäftsführender Direktor des BNE-Zentrums, einen Impulsvortrag zur Bedeutung von Bildung als Schlüssel zur Erreichung von Nachhaltigkeitszielen. In der darauffolgenden Diskussionsrunde räumte Herr Siegmund ein, dass Bildung zwar allein für einen systemischen Wandel nicht ausreiche. Dennoch führe Bildung zu einem notwendigen Umdenken, das Verhaltensänderungen ermögliche. Zuletzt wurden die Gewinner:innen der Debatte bekannt gegeben. Trotz einer schwierigen Entscheidung wurden die Studierenden der contra-Gruppe zu den Gewinner:innen gekürt. Allerdings qualifizierten sich beide Gruppen weiter, um an einem Wettbewerb auf nationaler Ebene teilzunehmen.

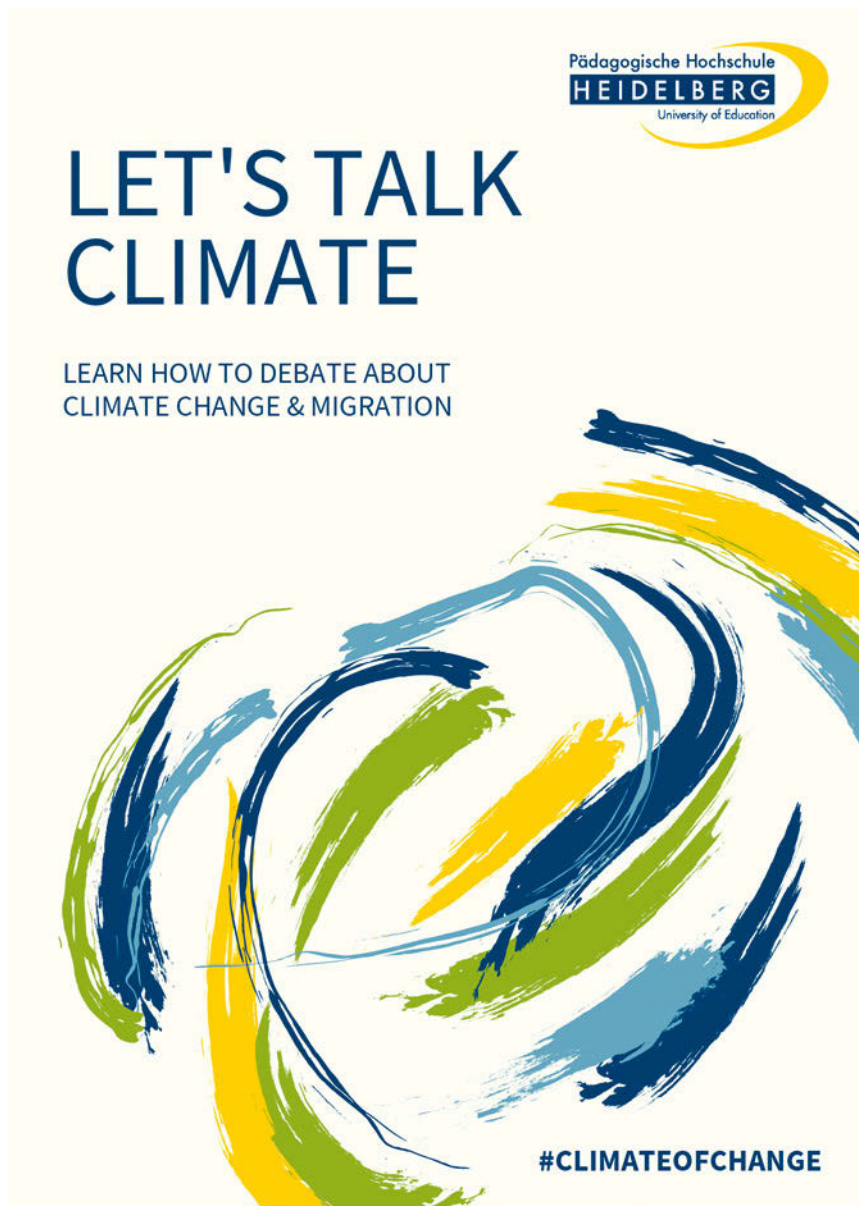
2.5 Digitale und nachhaltige Schule – Transformation durch Transfer (Sommersemester 2022)

Die Colloquiumsreihe im Sommersemester 2022 beschäftigte sich mit dem Thema digitale BNE. Dafür war am 24. Mai 2022 Florian Sievert vom Bildungscampus der Uni Potsdam mit dem Thema *Digitale und nachhaltige Schule – Transformation durch Transfer* zu Gast. In seinem Vortrag stellte er die Frage nach den Herausforderungen einer Transformation von Schulen hin zu mehr Digitalität und Nachhaltigkeit sowie der Rolle von Lehrkräften in diesem Transformationsprozess. Den Weg hin zu einer Transformation sei auch durch Transfer möglich: Darunter ist ein multidirektionaler und dynamischer Entwicklungsprozess zwischen gleichberechtigten Partner:innen zu verstehen. Dieser kann als Disseminationsarbeit (gezielte Verbreitung von Informationen), Diffusionsprozess (nicht gesteuerter Informationsaustausch) oder als Implementationsarbeit stattfinden. Bei Letzterem wird Transfer nachhaltig in der Arbeitspraxis verankert oder in laufende Projektarbeiten als dynamischer Entwicklungsprozess eingebettet. Auch für die Schulentwicklung sind Transferaktivitäten von Bedeutung, indem durch einen offenen Austausch mit Expert:innen aus unterschiedlichen Bereichen Transformation zu einer gemeinsamen Aufgabe wird.

3. Wissenstransfer in die und aus der Region

Das BNE-Zentrum steht im regelmäßigen Kontakt mit regionalen Akteur:innen zum Austausch von Wissen, Expertise und Erfahrungen. Angebote z. B. der Stadt Heidelberg und der MRN GmbH sind hervorragende Möglichkeiten für neue Denkanstöße und Kooperationen.

Abb. 1: Debatte *Let's Talk Climate!* am 18.05.2021



You love debating and want to
improve your rhetorical skills?

You want to learn more about the concept of climate
justice and the nexus of climate change and migration?

You are between 19 and 26 years old?

Receive a **DEBATE TRAINING** and challenge other students in a
TEAM DEBATE. The winning team will have the chance to compete
on national and European level.



April 24, 2021
Online
Debate-Training



E-Learning &
Debate Preparation



**May 18 / May 26 /
June 2, 2021**
Debate Contests

Register Now! www.t1p.de/letstalkclimate
Further Information www.ph-heidelberg.de/transferzentrum

Let's talk Climate is part of the European project #ClimateOfChange and is offered by *finep*.

3.1 Runder Tisch BNE

Das BNE-Zentrum beteiligt sich am Heidelberger Netzwerk *Runder Tisch BNE*, das 2009 gegründet wurde, um der Vielzahl an Akteur:innen eine Gelegenheit zum unmittelbaren Austausch zu geben. Das Netzwerk, das mittlerweile aus rund 80 Mitgliedern besteht, wird vom Agenda-Büro des Amts für Umweltschutz, Gewerbeaufsicht und Energie der Stadt Heidelberg koordiniert. Es trifft sich mindestens einmal pro Jahr an unterschiedlichen Orten mit BNE-Bezug.

Am 8. Juli 2019 traf sich das Heidelberger Netzwerk *Runder Tisch BNE* zu einem Strategietreffen, welches die zukünftige Arbeit des Netzwerks fokussierte. Ungefähr 40 anwesende Mitglieder u. a. aus der kommunalen Verwaltung, Schulen, ehrenamtlichen Organisationen, Lernorten und der Wissenschaft, darunter auch das BNE-Zentrum der PH HD, diskutierten über Möglichkeiten der engeren Kooperation in Projekten und Veranstaltungen sowie der verstärkten Öffentlichkeitsarbeit zur Sichtbarmachung von Themen und Orten der BNE in Heidelberg. Weiter wurde u. a. die strategische Ausrichtung des Netzwerks, die Initiierung neuer Projekte sowie die eventuelle Einrichtung themenspezifischer Arbeitsgruppen innerhalb des Netzwerks zur Förderung der inhaltlichen Arbeit diskutiert. Seitdem beteiligt sich das BNE-Zentrum aktiv am Netzwerk und organisierte am 4. Februar 2020 selbst ein Treffen zum Thema *Chancen und Risiken der Digitalisierung für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*.

3.2 Barcamp Rhein-Neckar 2020

Am Wochenende des 19. und 20. September 2020 fand das fünfte Barcamp² Rhein-Neckar in digitaler Form statt. Die auf regen und informellen Austausch gerichtete Veranstaltung wurde in Kooperation mit dem Transferzentrum der PH HD organisiert. Auch das BNE-Zentrum bot eine Session zum Thema *nachhaltiger Lebensmittelkonsum* an. In einem Inputvortrag stellte Nina Bottenberg vom BNE-Zentrum wichtige Daten und Fakten zur aktuellen Produktionsweise und zum Konsum von Lebensmitteln vor. Sie verdeutlichte, dass eine Umstellung unseres Ernährungssystems wichtig ist. Im Anschluss präsentierte Prof. Dr. Lissy Jäkel, Biologieprofessorin an der PH HD, das Projekt *Regio Food-Hunter*. Das regionale Projekt bringt Heidelberger Bürger:innen die Produktion und Verarbeitung regionaler Lebensmittel näher. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden dabei mit praktischen Tipps verbunden, wodurch das Projekt zu einer nachhaltigen Entwicklung beiträgt. In einer anschließenden Diskussion wurden weitere

2 Das Veranstaltungsformat *Barcamp* wird u. a. in den Artikeln von Lehmann und Ritter im vorliegenden Band näher erläutert.

lokale und regionale Einkaufsmöglichkeiten ausgetauscht, die allen Bürger:innen zugänglich sind.

4. Kanäle der Wissenskommunikation

Das BNE-Zentrum hat sich seit seiner Gründung zum Ziel gesetzt, wissenschaftliche Erkenntnisse in unterschiedlichen Formaten zu vermitteln und somit der breiteren Öffentlichkeit die Möglichkeit zu geben, sich über Themen der BNE und die Aktivitäten des BNE-Zentrums zu informieren.

4.1 Podcast-Beiträge

Podcasts sind ein Format der Wissenskommunikation, das sich in den letzten Jahren einer großen Beliebtheit erfreut (Reichow & Schröter, 2020). Aus diesem Grund war es dem BNE-Zentrum ein Anliegen, das Format zur Wissensvermittlung zu Themen einer nachhaltigen Entwicklung einzusetzen. In zwei Beiträgen war Prof. Dr. Alexander Siegmund in seiner Funktion als Direktor des BNE-Zentrums zu Gast.

4.1.1 Bildungsplausch

In der zweiten Folge vom *Bildungsplausch* – dem zentralen Forschungspodcast der PH HD – sprach Prof. Dr. Alexander Siegmund mit Max Wetterauer vom zentralen TRANSFER-TOGETHER-Teilprojekt *Offene Hochschule* über seine Arbeit als Professor an der PH HD (s. Abb. 2). Das Gespräch drehte sich u. a. um die Fragen, wie man das komplexe Thema Klimawandel anschaulich vermitteln kann und wie Wissenschaftler:innen mit der Medienpräsenz ihres Forschungsgebietes aufgrund politischer Proteste umgehen. Es wurde deutlich, dass Bildung eine entscheidende Grundlage ist, um etwas gegen das globale Problem der Klimakrise zu unternehmen, jedoch ist die Art und Weise der Wissensvermittlung von zentraler Bedeutung.

Abb. 2: QR-Code zum *Bildungsplausch*



4.1.2 Das Anthropozän und ich

Prof. Dr. Alexander Siegmund war gemeinsam mit Prof. Dr. Katja Patzel-Matern, Professorin für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte an der Universität Heidelberg, zu Gast in der ersten Folge des Podcasts von Fridays for Future Heidelberg über das *Anthropozän* (s. Abb. 3). Die beiden Wissenschaftler:innen sprachen mit Ioanna Grammatikos und Friederike Teller von Fridays for Future Heidelberg über die kontrovers diskutierte Epoche *Anthropozän*. Es handelt sich dabei um eine neue geochronologische Epoche, die durch die Eingriffe des Menschen, beispielsweise in die geologischen und atmosphärischen Erdprozesse, geprägt ist. Diskutiert wurde auch darüber, zu welchem Zeitpunkt der Beginn des sogenannten *Zeitalters des Menschen* anzusetzen sei und welche Maßnahmen gegen die Auswirkungen der menschlichen Eingriffe in der Umwelt unternommen werden könnten. „Der Einfluss des Menschen hat nicht nur in seiner Intensität, sondern auch in seiner räumlichen Reichweite zugenommen“, so Professor Siegmund. Der Mensch sei ein dominierender Faktor geworden, und zwar nicht nur lokal, sondern auch global. Um die Folgen von Umweltzerstörungen durch den Menschen zu bewältigen, sei eine Bewusstseinsveränderung entscheidend.

Abb. 3: QR-Code zum Podcast-Beitrag *Das Anthropozän und ich*



4.2 Twitter

Seit April 2020 nutzt das Heidelberger BNE-Zentrum einen Twitter-Account (@bnezentrumHD). Neben der Vernetzung mit Wissenschaftler:innen im Bereich BNE soll eine breitere Außenwirkung des BNE-Zentrums in der PH HD, der Region und darüber hinaus erzielt werden. Zudem geht es um eine weitere Sichtbarmachung und Verbreitung von Themen der BNE. Dass das BNE-Zentrum auf einem guten Weg ist, dieses Ziel zu erreichen, spiegelt sich in der bisherigen

Heterogenität der Follower:innen wider. Neben hochschulinternen Follower:innen findet auch ein Austausch mit Institutionen statt, wie beispielsweise mit der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e. V., dem Natur- und Umweltbildung Bundesverband e. V. sowie der Bonn Alliance for Sustainability Research.

5. Regionale und überregionale Netzwerke

Das BNE-Zentrum hat sich in den letzten Jahren in regionale, nationale und internationale Netzwerke eingebracht, um von der BNE-Expertise an der PH HD zu berichten und aus den Erfahrungen und Forschungsergebnissen anderer Hochschulen zu lernen.

5.1 Hochschulnetzwerk Bildung für nachhaltige Entwicklung Baden-Württemberg

Das Hochschulnetzwerk Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung Baden-Württemberg (BNE-Hochschulnetzwerk) ist ein Zusammenschluss von Hochschulen und Hochschulangehörigen, die sich im Bereich BNE bzw. Nachhaltigkeit an Hochschulen engagieren. Das Netzwerk ist im Jahr 2012 aus dem Projekt *Lernen über den Tag hinaus – Bildung für eine zukunftsfähige Welt* des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hervorgegangen. Seine Mitglieder sowie interessierte Außenstehende tauschen sich auf regelmäßigen gemeinsamen Netzwerktreffen zu bestimmten Aspekten der BNE bzw. Nachhaltigkeit aus und diskutieren über Möglichkeiten, diese in den Bereichen Lehre, Forschung, Transfer und Hochschulmanagement stärker zu verankern. Die Koordination des Netzwerks obliegt dem BNE-Zentrum, da Prof. Dr. Siegmund dessen Netzwerksprecher ist. Das BNE-Zentrum organisiert die Netzwerktreffen und trägt somit maßgeblich zu einem Transfer von Wissen und Expertise zwischen Hochschulen aus ganz Baden-Württemberg bei. Jede Hochschule des Netzwerks hat die Möglichkeit, als Gast zu fungieren und somit ihrem Standort mehr Sichtbarkeit zu verschaffen. So fand unter anderem ein Jahrestreffen am 25. März 2019 in Heidelberg statt (s. Abb. 4). Am 28. und 29. Juli 2022 fand darüber hinaus ein Treffen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten zur Feier des zehnjährigen Bestehens des Netzwerks statt. Unter der federführenden Organisation des BNE-Zentrums wurden dort neue Herausforderungen und Zukunftsaussichten einer BNE angesprochen.

Abb. 4: Jahrestreffen des BNE-Hochschulnetzwerks Baden-Württemberg am 25. März 2019 im BNE-Zentrum



5.2 DG Hoch N

Seit April 2021 ist die PH HD auf Initiative des BNE-Zentrums hin institutionelles Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen (DG Hoch N). Der Beitritt ergänzt das anerkannte Nachhaltigkeitsprofil der Hochschule, das mit dem BNE-Zentrum strukturell fest verankert ist. Diese Expertise wird nun auch in das deutschlandweite Netzwerk eingebracht, das sich für eine nachhaltige Entwicklung an Hochschulen engagiert und damit auch zum Nachhaltigkeitsdiskurs in der Gesellschaft beiträgt. Die PH HD bekennt sich ebenso wie die DG Hoch N zu der Verantwortung, über BNE einen weltweiten wirtschaftlichen Fortschritt im Einklang mit sozialer Gerechtigkeit und in den Grenzen der ökologischen Belastbarkeit des Systems Erde zu gestalten. Gemeinsam verfolgen sie das Ziel, dass bis 2030 alle Hochschulen in Deutschland Nachhaltigkeit und BNE zu einem sichtbaren und effektiven Ausdruck ihres Wirkens gemacht haben. Die Mitgliedschaft in der DG Hoch N ermöglicht es der PH HD, sich auf nationaler Ebene zu Ansätzen und Erfahrungen bei der Implementierung einer nachhaltigen Entwicklung an Hochschulen auszutauschen.

5.3 IAU

Ebenfalls auf Initiative des BNE-Zentrums wurde die PH HD im August 2021 Mitglied in der International Association of Universities (IAU). Die IAU, die 1950 unter der Schirmherrschaft der UNESCO gegründet wurde, ist die weltweit

Abb. 5: Zukunftscafé zum Thema *Bildungspläne kreativ gestalten!* am 29.10.2019



führende Vereinigung von Hochschuleinrichtungen und -organisationen aus der ganzen Welt. Dort werden Fragen der Nachhaltigkeit an Hochschulen in einem internationalen Netzwerk behandelt und es findet ein Austausch von Erfahrungen und Praxisbeispielen zwischen Hochschulen statt.

5.4 UNESCO UniTwin-Netzwerk *ESD and social Transformation*

Die PH HD gehört zu den Gründungsmitgliedern eines neuen globalen Netzwerkes, das BNE und den sozialen Wandel fokussiert. An dem UNESCO Netzwerk UNiESD&ST sind sechs Lehrstühle aus Kanada, Costa Rica, Deutschland, Griechenland und Südafrika beteiligt, darunter auch der UNESCO-Lehrstuhl für Erdebeobachtung und Geokommunikation von Welterbestätten und Biosphärenreservaten an der PH HD, der von der Abteilung Geographie – Research Group for Earth Observation ('geo) getragen wird. Ziel des Netzwerkes ist es, Lehrkräfte auf der ganzen Welt dazu zu befähigen, nachhaltige Entwicklung und Frieden durch Bildung zu fördern. Damit ist UNiESD&ST eines von weltweit rund 40 thematisch fokussierten UNESCO UniTwin-Netzwerken, die die internationale Zusammenarbeit und Vernetzung von Universitäten fördern. Durch die aktive Mitwirkung am UNESCO UniTwin-Netzwerk UNiESD&ST können die Aktivitäten der PH HD im BNE-Bereich zusätzlich auf einer globalen Ebene wirken.

Abb. 6: Plakat mit Aufruf zur Partizipation am Zukunftscafé





Wie können wir einen Prozess in Gang setzen, um unsere Gesellschaft nachhaltig zu verändern? Was können wir in unserem Alltag, aber auch an unserer Hochschule verändern? Mit solchen Fragen und Umsetzungsideen setzen wir uns auseinander!

Als studentische Initiative unter dem Dach des Heidelberger Zentrums Bildung für nachhaltige Entwicklung an der PH Heidelberg organisieren wir regelmäßige Café-Treffen zum offenen Austausch über unterschiedliche Themen im Bereich Nachhaltigkeit und Generationengerechtigkeit.

Auch Deine Meinung und Handlungen zählen! Engagiere Dich und bringe Deine Ideen ein bei unserem nächsten Team-Treffen am Donnerstag, 01.04. um 17Uhr!

Zur Anmeldung reicht eine kurze E-Mail an:
bottenbergn@ph-heidelberg.de

Wir freuen uns auf neue Gesichter und viele neue Ideen!

Das Zukunftscafé-Team

6. Austausch in informellen Formaten

6.1 Zukunftscafé

Seit Juli 2019 organisiert eine studentische Hilfskraft des BNE-Zentrums gemeinsam mit weiteren Studierenden informelle Treffen, insbesondere für Studierende, um diese für Themen der (B)NE zu sensibilisieren und zum Austausch anzuregen (s. Abb. 5). Das Angebot erfreute sich einer wachsenden Resonanz und Bekanntheit unter den Studierenden, und so nahmen an den Terminen jeweils bis zu 30 Studierende teil. Im Januar 2020 wurde das BNE-Café in *Zukunftscafé für Bildung für nachhaltige Entwicklung* umbenannt, mit dem Ziel, eine breitere Zielgruppe anzusprechen und auch Studierende zu erreichen, denen die Abkürzung *BNE* noch unbekannt ist (s. Abb. 6). Das Angebot fand auch im digitalen Format statt und suchte neue Kommunikationswege, um Studierende auch aus der Ferne für Nachhaltigkeitsthemen zu begeistern. So wurde ein Instagram-Account eingerichtet, über den Einladungen zu den Treffen verteilt werden. Der Instagram-Account bietet der Initiative auch eine Plattform, um sich mit unterschiedlichen Einrichtungen, Fachschaften und anderen Akteuren zu vernetzen und auszutauschen. Darüber hinaus wurde das Medium genutzt, um auf Themen und Aktionen im Zusammenhang mit (B)NE aufmerksam zu machen.

6.2 BNE Meet & Eat – Die Nachhaltigkeitspause

Mit *BNE Meet & Eat – die Nachhaltigkeitspause* will das BNE-Zentrum allen Angehörigen der PH HD die Möglichkeit bieten, sich in regelmäßigen Abständen in gemütlicher und informeller Atmosphäre zu aktuellen Fragen der Nachhaltigkeit und BNE an unserer Hochschule und darüber hinaus auszutauschen. Bis 2020 war das *BNE Meet & Eat* ein Nachhaltigkeitsstammtisch, sodass das Format eine gewisse Tradition in der Hochschullandschaft hat.

7. Fazit

Seit seiner Gründung 2018 bemüht sich das BNE-Zentrum, durch die zusätzliche Förderung der Vernetzung von BNE-Akteur:innen der PH HD sowie durch einen Austausch von Wissen, Methoden und Erfahrungen zu BNE-relevanten Themen den Transfer innerhalb der Hochschule und in die Metropolregion zu gestalten. Die unterschiedlichen Veranstaltungen und Kommunikationswege haben einerseits dafür gesorgt, dass BNE in der Hochschule fächer- und fakultätsübergreifend noch weiter an Sichtbarkeit gewonnen hat. Andererseits wurden ein reger Transfer von Wissen sowie die Vermittlung und Förderung von

Kompetenzen über die Grenzen der Hochschule hinaus initiiert und koordiniert. Mit regionalen und überregionalen Akteur:innen erfolgte ein Austausch von Forschungsergebnissen sowie von Praxisbeispielen, die ein Umdenken im Sinne einer nachhaltigeren Entwicklung innerhalb und außerhalb der Hochschule bewirkten. Auch in Zukunft werden die Aktivitäten des BNE-Zentrums substantiell dazu beitragen, Denkanstöße, Vernetzungsmöglichkeiten und konkrete Handlungen zu fördern.

Literatur

- DUK – Deutsche UNESCO-Kommission (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-programm-bne-2030> (letzter Abruf am 12. Juli 2022).
- Nationale Plattform BNE/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/nationaler-aktionsplan_node.html (letzter Abruf am 12. Juli 2022).
- PH HD – Pädagogische Hochschule Heidelberg (2017). *Struktur- und Entwicklungsplan 2017 bis 2021*. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/wir-stellen-uns-vor/Hochschulleitung/PHHD_StEP_2017_bis_2021.pdf (letzter Abruf am 12. Juli 2022).
- PH HD – Pädagogische Hochschule Heidelberg (2022). *Struktur- und Entwicklungsplan 2022 bis 2026*. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/wir-stellen-uns-vor/Hochschulleitung/StEP_2022-2026_verabschiedete_und_zugestimmte_Fassung.pdf (letzter Abruf am 30. August 2022).
- Reichow, D. & Schröter, C. (2020). Audioangebote und ihre Nutzungsrepertoires erweitern sich. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020. *Media Perspektiven*, 9, 501–515.
- UNESCO (2014). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf> (letzter Abruf am 16. November 2022).
- UNESCO (2020). *Education for sustainable Development. A Roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> (letzter Abruf am 16. November 2022).
- United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (letzter Abruf am 16. November 2022).
- United Nations (2015). *Transforming our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (letzter Abruf am 16. November 2022).

Auszubildende begegnen dem Klimawandel – Bildungstransfer zur Klimaanpassung von Wirtschaftsunternehmen der Metropolregion Rhein-Neckar

Alexander Siegmund und Christina Fiene¹

1. Einleitung

Die regionalen Folgen des globalen Klimawandels sind in den letzten Jahren vermehrt auch in Deutschland auf vielfältige Weise sichtbar. Während die globale Durchschnittstemperatur seit 1880 um knapp 1,1 °C angestiegen ist (WMO, 2020), wird für diesen Zeitraum in Deutschland bereits ein Anstieg von 1,6 °C verzeichnet (Umweltbundesamt, 2021). Das sich ändernde Klima bringt vielfältige, oftmals negative Folgen für Umwelt, Gesellschaft und nicht zuletzt auch für die Wirtschaft mit sich (Siegmund, 2008). Hier lassen sich konkrete Beispiele in fast allen Wirtschaftsbranchen verzeichnen: Hoch- oder Niedrigwasser erschweren die Schifffahrt, Hitze- und Trockenstress setzen der Forst- und Landwirtschaft zu und Schäden an Straßen und Schieneninfrastrukturen durch starke Temperaturschwankungen beeinträchtigen Logistik und Verkehr. Hinzu kommt ein Anstieg des Energieverbrauchs und damit einhergehend der Kosten für Kühlinfrastrukturen sowie eine Zunahme an Extremwetterereignissen und damit einhergehend an Elementarschäden (Adelphi, PRC & EURAC, 2015). Diese Entwicklung verdeutlichen auch die Starkregenereignisse der letzten Jahre, die daraus resultierenden Hochwasserkatastrophen wie im Ahrtal im Jahr 2021, aber auch die zunehmenden Hitzewellen sowie die damit verbundenen Dürren und ausgedehnten Waldbrände.

Zum langfristigen Erhalt eines wirtschaftlichen Erfolgs von Unternehmen sind daher nachhaltige Anpassungsstrategien an die verschiedenen regionalen und branchenspezifischen Folgen des Klimawandels notwendig. Märkte, Produktion und Distribution sind insbesondere durch Extremereignisse betroffen, wobei bezüglich der Folgen des Klimawandels zwischen natürlich-physischen (z. B. Hitzewellen), regulativen (z. B. Emissionsbepreisungen) und

1 Mit Dank an die Projektmitarbeiter:innen Svenja Brockmüller, Christina Trautmann und Karl Wutzer sowie an das restliche Team des *Geco-Lab – Kompetenzzentrum für geoökologische Raumerkundung* der Abteilung Geographie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

marktwirtschaftlichen (z. B. veränderte Produktnachfragen) unterschieden wird (Adelphi et al., 2015). Die verschiedenen negativen Auswirkungen des Klimawandels sind dabei vor allem aufgrund der engen globalen Wirtschaftsvernetzung und dem damit verbundenen internationalen Transfer für das betriebliche Risikomanagement von großer Bedeutung (Benzie, Hedlund & Carlsen, 2016; Peter, Guyer & Füssler, 2019).

Für eine Umsetzung von Anpassungsmaßnahmen an den fortschreitenden Klimawandel und seine Folgen auf betrieblicher Ebene bedarf es auf der einen Seite einer Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung bei allen Beteiligten sowie auf der anderen Seite einer effektiven Förderung von Gestaltungs- und Handlungskompetenz in Bezug auf eine nachhaltige Klimaanpassung. Hierbei kommt der Führungs- und Managementebene von Unternehmen eine wichtige Position zu, aber gerade auch die gegenwärtig jungen Generationen und die damit zukünftig Agierenden im Unternehmen, allen voran die Auszubildenden, spielen eine wichtige Rolle (Trautmann & Siegmund, 2021).

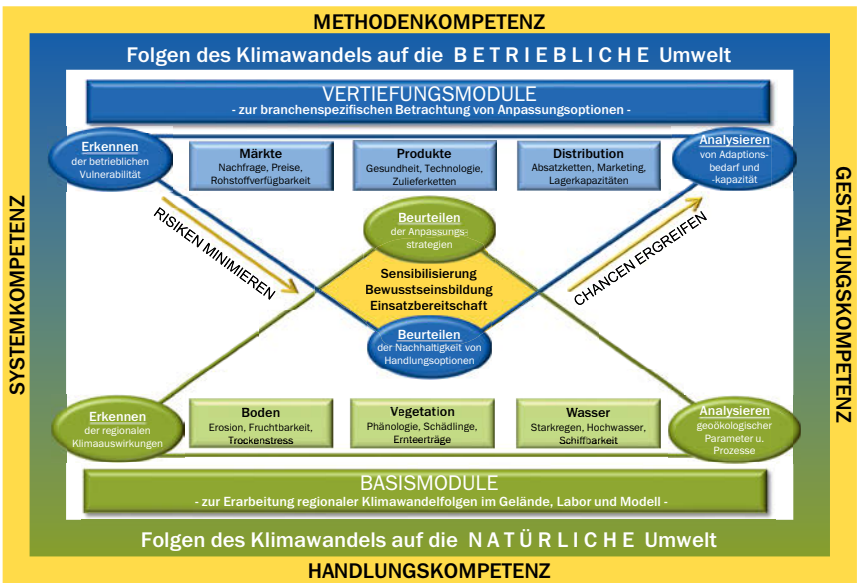
Genau hier setzt das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Vorhaben TRANSFER TOGETHER (TT) mit dem Teilprojekt *Climate Change Education* (CCE) an. Im Rahmen von CCE, das in der Abteilung Geographie – Research Group for Earth Observation (rgeo) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD) verortet ist, werden mit ausgewählten Unternehmen der Metropolregion Rhein-Neckar (MRN) sowie der Industrie- und Handelskammer (IHK) Rhein-Neckar Lernmodule für die regional- und branchenspezifisch differenzierten Folgen des Klimawandels sowie mögliche Anpassungsstrategien entwickelt, erprobt und disseminiert. Zielgruppe im Sinne eines Bottom-Up-Bildungsansatzes sind hierbei Auszubildende als betriebliche Akteur:innen und Entscheidungsträger:innen von morgen. Die Teilnehmenden analysieren die Auswirkungen des Klimawandels speziell auf ihr Unternehmen und entwickeln im Rahmen mehrtägiger Workshops gemeinsam Handlungsoptionen, um auf diese Weise Kompetenzen für den Umgang mit klimabedingten Risiken, Unsicherheiten und Anpassungsoptionen zu erlangen. Auf diese Weise wird das notwendige Bewusstsein der Auszubildenden bei der Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien im Kontext des Klimawandels gefördert.

2. Dem Klimawandel mit Auszubildenden auf der Spur

Die gemeinsam mit verschiedenen Unternehmensvertreter:innen entwickelten Lernmodule verknüpfen durch den praktischen Einsatz in der betrieblichen Ausbildung Wissenserwerb mit gesellschaftlich aktivem Handeln und basieren auf einem doppelten methodisch-didaktischen Dreiklang.

Bezogen auf die *natürliche* Umwelt umfasst dieser Dreiklang (1) das Erkennen der Folgen des Klimawandels im Gelände, (2) die vertiefende Analyse einzelner Prozesse im Labor und (3) die Beurteilung der Nachhaltigkeit von Anpassungsmaßnahmen und Handlungsoptionen mit Hilfe von Modellen und Computersimulationen (vgl. Abb. 1). Bezogen auf die *betriebliche* Umwelt umfasst er (1) das Erkennen der branchenspezifischen Vulnerabilität, (2) die vertiefende Analyse der spezifischen Resilienz einzelner Unternehmen als *Reallabor* und (3) die Beurteilung der Nachhaltigkeit von Anpassungsmaßnahmen und Handlungsoptionen mit Hilfe der Szenariotechnik und des Design Thinking. Hierbei erfolgt eine integrative Erarbeitung regionaler Klimafolgen auf die natürlichen Ressourcen, verzahnt mit einer branchen- und betriebsspezifischen Betrachtung nachhaltiger Anpassungsoptionen hinsichtlich Märkte, Produktion und Distribution (Trautmann & Siegmund, 2021). Im Fokus steht eine Förderung der Methoden-, System-, Handlungs- und Gestaltkompetenz sowie eine Problembetrachtung aus den drei Perspektiven der nachhaltigen Entwicklung (Ökonomie, Ökologie, Soziales). Der unmittelbare Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt schafft für die Jugendlichen einen Zugang zur problemorientierten Verknüpfung und zur Anwendung einer Vielzahl von naturwissenschaftlichen Basismethoden. Hierbei gilt: Je greifbarer und konkreter die jeweilige Fragestellung, desto langfristiger ist auch der Erfolg der Maßnahme (Anderson, 2012).

Abb. 1: Struktureller Aufbau und Themenfelder des Projekts



Quelle: Eigene Darstellung

3. Unternehmen – Zielgruppe – Themen

Die beteiligten Unternehmen konzentrieren sich hierbei auf die MRN, eine bundeslandübergreifende und wirtschaftsstarke Region im süddeutschen Raum Deutschlands mit einer großen Anzahl an (inter-)national agierenden Unternehmen.

Das TT-Teilprojekt CCE baut auf das vom Umweltbundesamt mit dem Goldenen Kompass 2018 ausgezeichneten Projekt KlimAZUBI der Abteilung Geographie – rgeo der PH HD auf und setzt hier die Klimawandelbildung für die Zielgruppe der betrieblichen Auszubildenden fort.

Hier wurden in Kooperation mit der IHK Rhein-Neckar und mit ausgewählten Unternehmen unterschiedlicher Wirtschaftsbranchen der MRN Lernmodule zur betrieblichen Klimaanpassung entwickelt, evaluiert und disseminiert. Für Auszubildende der Rewe GmbH (Groß- und Einzelhandel), der HeidelbergCement AG (Baustoff-Branche) und der ABB Ltd. (Verarbeitendes Gewerbe) wurden, aufbauend auf den Themenfeldern Boden, Vegetation und Wasser – dies sind Themen, die für die *natürliche* Umwelt zentral sind – weitere branchenrelevante Klimawandelfolgen mit Auswirkung auf die Wirtschaft thematisiert. So sind beispielsweise im Bereich Verkehr und Verkehrsinfrastruktur neben der Überschwemmung von Verkehrswegen auch Schäden durch Stürme (z. B. Oberleitungsschäden) oder Hitze (z. B. Blow-ups, also hitzebedingte Schäden auf Autobahnen) zu erwarten.

Auch durch überflutete Verkehrswege und Nichtschiffbarkeit der Wasserstraßen schädigen Hochwasserereignisse Logistikunternehmen. Vor allem die in Zukunft prognostizierten zunehmenden winterlichen Niederschlagssummen, die niedrigen Pegelstände im Sommer und die damit einhergehende eingeschränkte oder nicht mehr vorhandene Nutzung von Wasserstraßen führen hier zu erheblichen finanziellen Einbußen.

Aber auch der Bereich der Landwirtschaft ist auf verschiedene Weise von einem sich ändernden Klima betroffen. Vor allem für die lebensmittelverarbeitenden Branchen sowie den Groß- und Einzelhandel ist die Verfügbarkeit landwirtschaftlich erzeugter Nahrungsmittel extrem wichtig. Verschiedene Extremereignisse wie Hagel oder heiße Trockenphasen können sich negativ auf die Erntemenge und -qualität auswirken. Hitzeperioden im Sommer führen zu erschwerten Transportbedingungen und machen eine verstärkte Kühlung leicht verderblicher Lebensmittel notwendig.

Im TT-Teilprojekt *CCE* wurden die entwickelten Lernmodule auf weitere Branchen transferiert, so beispielsweise auf den Bereich der Container-Logistik (Contargo GmbH & Co.KG), den Energiesektor (MVV Energie AG) oder die Nahrungsmittelbranche (Südzucker AG).

4. Klimawandel *hautnah* – die Workshops

Im Rahmen drei- bis viertägiger Workshops wurden bei den Auszubildenden die persönliche Betroffenheit sowie die betriebliche Vulnerabilität gegenüber den Folgen des Klimawandels erarbeitet und entsprechende Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Klimaanpassung verdeutlicht. Dabei wurden verschiedene betriebliche Akteur:innen wie z.B. Geschäftsführer:innen, Ausbilder:innen oder HR-Manager:innen in der Planung und Durchführung der Bildungskonzepte mit eingebunden, sodass die Themen mehrperspektivisch Beachtung finden. Die Workshops setzen sich jeweils aus zwei Modulen zusammen: In einem Basismodul werden die Grundlagen für die natürlichen Folgen des Klimawandels im Gelände und Labor analysiert. Die Folgen des Klimawandels sowie mögliche Handlungsoptionen in Bezug auf die jeweiligen Betriebe werden in einem Vertiefungsmodul erarbeitet.

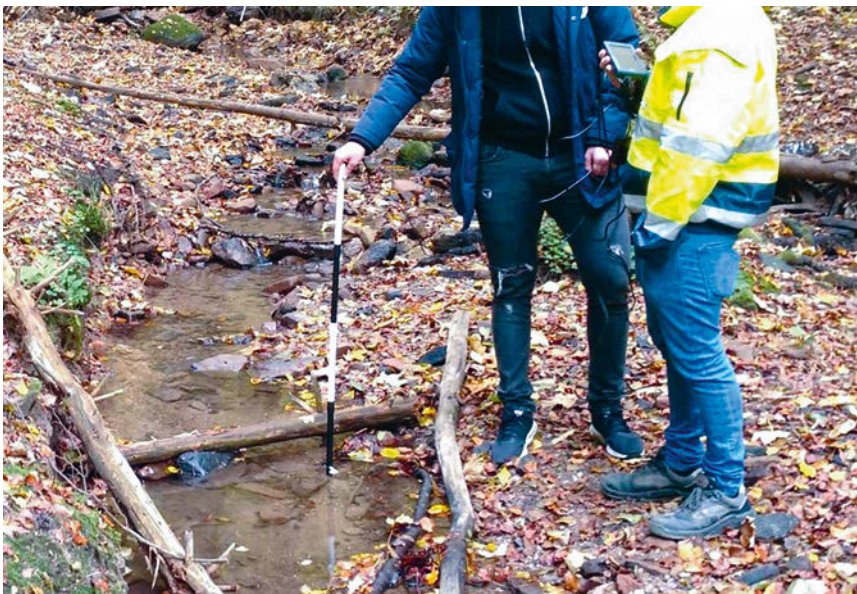
4.1 Basismodule – Lernen im Gelände und Labor

Das Basismodul mit einem Gelände- und einem Laborteil hatte die regionalen und allgemeinen Klimawandelfolgen zum Thema. Der Fokus lag hierbei auf den Veränderungen und den Folgen des Klimawandels auf die natürliche Umwelt. Die Auszubildenden erarbeiteten diese Themen durch eigene Beobachtungen, Kartierungen und Messungen im Gelände und vertieften anschließend ihre Kenntnisse im Labor durch den Einsatz von Experimenten, Modellen oder Computersimulationen. Der Fokus der Gelände- und Laborarbeiten wurde jeweils spezifisch auf das jeweilige Unternehmen und die damit einhergehenden Schwerpunkte in den zu erwartenden Klimafolgen gewählt. Für die Unternehmen, die stellvertretend für den Bereich *Verarbeitung und Vertrieb landwirtschaftlicher Produkte* (z.B. *Lebensmitteleinzelhandel*) standen (Südzucker AG), wurden am Beispiel des Zuckerrübenanbaus die Vulnerabilität regionaler Anbauprodukte im Kontext des Klimawandels sowie potenzielle

Anpassungsstrategien erarbeitet. Bei Unternehmen mit Branchenschwerpunkt im Bereich *Energie- und Automationstechnik* (ABB) oder *Logistik* (Contargo GmbH & Co.KG) lag der Schwerpunkt eher auf den Themenfeldern *Hitze* und *Hochwasser*.

Konkret wurden die Auswirkungen des Klimawandels auf Fließgewässer und somit auf die Binnenschifffahrt und Logistik untersucht. Dies geschah anhand einer exemplarischen Gewässeranalyse des Mausbachs in Heidelberg per Analysebogen und einem Vergleich mit dem Neckar als stark regulierte Bundeswasserstraße. Durchgeführte Messungen (z. B. Fließgeschwindigkeit oder Wassertiefe) sowie Beobachtungsaufgaben wurden von den Auszubildenden zunächst auf bereitgestellten Arbeitsblättern festgehalten und anschließend auf einem Ergebnisposter präsentiert und diskutiert (vgl. Abb. 2). Die erarbeiteten Hintergrundinformationen flossen in ein abschließendes Rollenspiel ein, bei welchem am Beispiel Hochwasser verschiedene Positionen (z. B. Stadt Heidelberg, Landwirte, Unternehmen oder Naturschutzverband) konkrete Maßnahmen zur Hochwasserschutz im Kontext des Klimawandels diskutierten.

Abb. 2: Gewässerstrukturgütekartierung am Mausbach



Quelle: Eigene Aufnahme

Der zweite Teil des Basismoduls fand in den Räumlichkeiten des *Geco-Lab – Kompetenzzentrum für geoökologische Raumerkundung* der Abteilung Geographie an der PH HD statt. Ziel war es, die gewonnenen Erkenntnisse des Geländetages in die Praxis umzusetzen und das Gelernte am Modell zu vertiefen. Im Sinne einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit wurden die Folgen des Klimawandels an verschiedenen Lernstationen erarbeitet (vgl. Abb. 3). Die Arbeitsanweisungen und benötigten Informationen wurden in Form von Aufgabenblättern und Materialbänden zur Verfügung gestellt und die Ergebnisse der Laborarbeit wurden auf Ergebnispostern festgehalten und abschließend im Plenum diskutiert.

Abb. 3: Erarbeitung naturwissenschaftlicher Grundlagen zum Klimawandel im Labor



Quelle: Eigene Aufnahme

Verschiedene digitale Tools wie beispielsweise das Portal klimafolgenonline.com des Potsdam-Instituts für Klimafolgenforschung (PIK) e. V. oder der WetterOnline Meteorologische Dienstleistungen GmbH machten zudem eigenständige Untersuchungen zu den gegenwärtigen und zukünftigen regional differenzierten Folgen des Klimawandels unter verschiedenen Emissionsszenarien möglich. Auf diese Weise wurde ein Bewusstsein für die mehrdimensionalen (ökologischen, ökonomischen, sozialen) Folgen des Klimawandels geschaffen, welche in einem weiteren Schritt als Ausgangspunkt für die Reflexion und den Transfer entsprechender Lerninhalte auf die *betriebliche* Umwelt dienten (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Untersuchungen zu den gegenwärtigen und zukünftigen regional differenzierten Folgen des Klimawandels mit dem Portal klimafolgenonline.com des Potsdam-Instituts für Klimafolgenforschung (PIK) e. V.



Quelle: Eigene Aufnahme

4.2 Vertiefungsmodul – Klimawandel im betrieblichen Kontext

Im Basismodul wurden die Grundlagen für ein Verständnis der naturwissenschaftlichen Zusammenhänge gelegt, welche dann in einem zweiten Schritt, im Rahmen des Vertiefungsmoduls, auf die betriebliche Umwelt der jeweiligen Unternehmen übertragen wurden. So wurde am Beispiel des Logistikunternehmens Contargo von der Fragestellung über die Ursachen von Hoch- und Niedrigwasser bei Flüssen auf die Frage nach der Auswirkung von Pegelständen auf den Containertransport übergeleitet. Die Themen Hitze im Sommer bzw. Stürme leitet auf Fragestellungen zum Raumklima in Containern bzw. auf die Stapelhöhe von Containern im Hafen über.

Das Vertiefungsmodul beschäftigte sich konkret mit den unternehmens- bzw. branchenspezifischen Chancen und Risiken des Klimawandels. Der Fokus lag auf dem Generieren von Lösungsvorschlägen hinsichtlich der betrieblichen Klimawandeladaptation durch die Auszubildenden. Es wurden verschiedene Anpassungsoptionen mithilfe der Methoden der Szenariotechnik und des Design Thinking durchdacht und entworfen. Im Sinne des doppelten methodisch-didaktischen

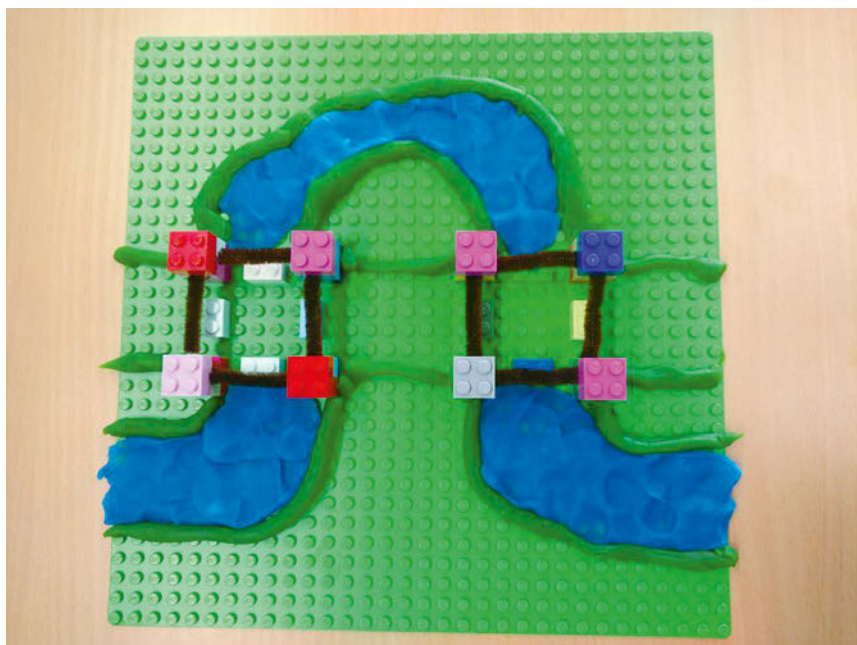
Dreiklangs, der dem Projekt zu Grunde liegt, wurden die erarbeiteten Konzepte bezüglich ihrer Nachhaltigkeit beurteilt.

Bei Design Thinking handelt es sich um eine mehrphasige Methode, mit deren Hilfe eine mögliche Zukunft unter Berücksichtigung verschiedener Entwicklungspfade (Szenarien) abgebildet werden kann (Weinbrenner, 2001; Reich, 2010; Grots & Pratschke, 2009). In einem ersten Schritt wurde bereits im Rahmen des Basismoduls im Gelände bzw. im Labor eine Problemanalyse (1) durchgeführt. Hierauf aufbauend wurden im Zuge einer Einflussanalyse (2) unter Bereitstellung von verschiedensten Informationsmaterialien im Brainstorming-Verfahren die für das Unternehmen relevanten Probleme durch den Klimawandel (natürlich-physisch, regulativ, marktwirtschaftlich) zusammengetragen. In der dritten Phase, der Deskriptorenanalyse (3), wurden diese Probleme in Hinblick auf ihre Beeinflussbarkeit durch das Unternehmen analysiert und mögliche Messgrößen zur Abschätzung der Risiken definiert. Dieses Vorgehen diente als Grundlage für die Entwicklung von Best-Case- und Worst-Case-Szenarien (Phase 4), welche die verschiedenen alternativen Entwicklungsmöglichkeiten des Unternehmens unter veränderten Klimabedingungen beleuchten. Die Phase der Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Problemlösung (5) wurde abschließend in Form des Design Thinking umgesetzt.

Design Thinking ermöglicht hierbei als kreativitätsförderndes Lernsetting die innovative Entstehung problemzentrierter Lösungsansätze im Kontext der Klimaanpassung (Lütke, 2020). Auf diese Weise konnten nachhaltige Anpassungsoptionen für spezifische Unternehmensbereiche (z. B. relevante Beschaffungs- und Absatzmärkte), Produkte (z. B. Abschätzung der zukünftigen Nachfrage) und deren Distribution (z. B. Kühlketten) erarbeitet werden. Ein Fokus lag auf neuen, innovativen Ansätzen, um auf diese Weise Alternativen zu den technik-basierten Strategien, die oft das traditionelle Verständnis von Klimaanpassung prägen, aufzuzeigen. So wurde beispielsweise die Frage diskutiert, ob der klimawandelbedingten sommerlichen Hitzebelastung mit dem extrem energieintensiven Einsatz von Klimaanlage als technische Lösung begegnet werden muss, oder ob durch organisatorische Maßnahmen wie beispielsweise der Anpassung von Kernarbeitszeiten ähnliche Effekte erreicht werden könnten.

Zu Anschauungszwecken wurden im Folgenden Prototypen entwickelt und präsentiert (vgl. Abb. 5). Hierbei kamen unterschiedliche Materialien, wie Kunststoff-Klemmbausteine, Papier, Knete etc. zum Einsatz. Zum Abschluss wurden alle Prototypen präsentiert, über den Gewinner des Wettbewerbs abgestimmt und eine Prämie übergeben.

Abb. 5: Design Thinking – kreative Lösungsansätze zur Klimaanpassung im Bereich Hochwasser



Quelle: Eigene Aufnahme

Mittels Szenariotechnik wurde in einem weiteren Schritt auf konkrete, auf das jeweilige Unternehmen spezifisch zugeschnittene Zukunftsentwicklungen in Hinblick auf die Folgen des globalen Klimawandels eingegangen. Die Azubis erhielten im Rahmen des Vertiefungsmoduls ein Worst-Case Szenario ihres Betriebes in Form eines Zeitungsartikels, in dem ein kontinuierlicher Anstieg von betrieblichen klimabedingten Problemen von 2022 bis 2050 stufenweise skizziert wurden. So reichten die klimabedingten Probleme von hitzebedingten Produktionsausfällen sowie Überschwemmung der Produktionsstätte über hitzebedingte Unfälle bis hin zu Beeinträchtigungen des Verkehrsnetzes und damit verbundenen Lieferengpässen (vgl. Hellwig et al., 2012). Die Aufgabe der Auszubildenden war im Folgenden, die fiktiven Zeitungsartikel auszuwerten, drei zentrale Probleme zu identifizieren und Einflussmöglichkeiten bzw. Lösungsoptionen zu erkennen. Auf diese Weise wurde durch die gezielte Kombination verschiedener Techniken und Methoden ein Bewusstsein für die betrieblichen Folgen des Klimawandels geschaffen.

5. Ausblick

Auszubildende als Betroffene und Entscheider:innen von morgen finden bislang kaum Berücksichtigung im Kontext der Klimawandelanpassung. Doch auch und gerade in der betrieblichen Umwelt spielen der Klimawandel und seine Folgen eine immer größere ökonomische Rolle. Wichtig ist vor allem, nachhaltige Anpassungsstrategien für die regional- und branchenspezifischen Folgen des Klimawandels zu erarbeiten, um auf diese Weise den wirtschaftlichen Erfolg und die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen zu erhöhen. Die Sensibilisierung und Entwicklung von Kompetenzen spielt für einen Umgang mit klimabedingten Risiken, Unsicherheiten und Anpassungsmöglichkeiten gerade für Auszubildende eine immer größere Rolle. Im Rahmen des TT-Teilprojekts *CCE* konnten hier an exemplarischen Unternehmen verschiedener Branchen disseminierbare Bildungskonzepte entwickelt, erprobt und optimiert werden.

In diesem Kontext wirken die Auszubildenden als Multiplikatoren in das Unternehmen und ihre spezifischen Arbeitsbereiche hinein. Für Klimawandelfolgen sensibilisiertes Personal hat ein verbessertes Bewusstsein für eine Anpassungsnotwendigkeit und generiert hierfür selbst Ideen bzw. weist ein erhöhtes Verständnis bei der Umsetzung diesbezüglicher Firmenstrategien auf.

Eine frühzeitige und nachhaltige Anpassung an den Klimawandel kann wirtschaftliche Einbußen der Unternehmen verhindern. Eine vergleichsweise geringfügige Investition in *Bildungskosten* ist daher auch wirtschaftlich sinnvoll.

Literatur

- Adelphi, PRC & EURAC (2015). *Vulnerabilität Deutschlands gegenüber dem Klimawandel*. Climate Change 24/2015. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Anderson, A. (2012). Climate Change Education for Mitigation and Adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development, UNESCO Special Section on the ESD Response to the Three Rio Conventions*, 6(2), 191–206.
- Benzie, M., Hedlund J. & Carlsen H. (2016). *Introducing the Transnational Climate Impacts Index: Indicators of country-level exposure – methodology report*. Stockholm: Stockholm Environment Institute.
- Grots, A. & Pratschke, M. (2009). Design Thinking – Kreativität als Methode. *Thexis*, 26, 18–23.
- Hellwig, R. T., Nöske, I., Brasche, S., Gebhardt, H. J., Levchuk, I. & Bischof, W. (2012). *Hitzebeanspruchung und Leistungsfähigkeit in Büroräumen bei erhöhten Außentemperaturen*. Dortmund/Berlin/Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Lütke, C. (2020). *Design Thinking und die Veränderung von Kreativität – im Kontext betrieblicher Anpassung an den Klimawandel*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Peter, M., Guyer, M. & Füssler, J. (2019). *Folgen des globalen Klimawandels für Deutschland. Erster Teilbericht: Die Wirkungsketten in der Übersicht*. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Reich, K. (2010). Szenario-Methode. Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de> (letzter Abruf am 6. Dezember 2022).
- Siegmund, A. (2008). Der Klimawandel – eine aktuelle Bilanz globaler Prozesse und ihrer regionalen Folgen. *UWF*, 16, 3–11. <https://doi.org/10.1007/s00550-008-0068-1>
- Trautmann, C. & Siegmund, A. (2021). Förderung der Handlungsfähigkeit von Auszubildenden für die betriebliche Klimaanpassung. *Standort. Zeitschrift für Angewandte Geografie*, 45(4), 294–301.

- Umweltbundesamt (2021). *Trends der Lufttemperatur*. <https://www.umweltbundesamt.de/daten/klima/trends-der-lufttemperatur#steigende-durchschnittstemperaturen-weltweit> (letzter Abruf am 05. Dezember 2022).
- Weinbrenner, P. (2001). *Szenariotechnik*. [sowi-online.de. https://www.sowi-online.de/praxis/methode/szenariotechnik.html](https://www.sowi-online.de/praxis/methode/szenariotechnik.html) (letzter Abruf am 6. Dezember 2022).
- WMO (2020). *WMO confirms 2019 as second hottest year on record*. *World Meteorological Organization*. <https://public.wmo.int/en/media/press-release/wmo-confirms-2019-second-hottest-year-record> (letzter Abruf am 6. Dezember 2022).

Nicht nur reden, sondern bedacht handeln – Naturbezogene Outdoor Education und BNE in der Metropolregion Rhein-Neckar

Lissy Jäkel¹

1. Transfer oder Wissenschaft – Widerspruch oder gar ein Ausschlusskriterium?

Wenn *Wissen* beim gezielten Transfer neue Adressat:innen erreichen soll, wenn also im Transfer Wissen ausgetauscht werden soll zwischen Hochschulen und der Region, dann sollte in diesem Prozess auch eine Rolle spielen, *wie* dieses Wissen geschaffen wurde. Ein Wissenstransfer sollte also immer auch fragen, auf welche Art und Weise dieses Wissen generiert wurde. Dafür gibt es den Begriff der *Wissenschaft*. Im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg, aber auch den nationalen Bildungsstandards, ist es vorgesehen, dass diese Art und Weise, wie Wissen entsteht, Gegenstand der Lernprozesse und der Kommunikation selbst sein *muss*. Erst beim Blick auf den Prozess der Wissensgewinnung kann die Tragweite wissenschaftlicher Erkenntnisse und Empfehlungen ermessen werden. In den Didaktiken der Naturwissenschaften ist dafür der Begriff *Nature of Science* üblich, und er wird so häufig gebraucht, dass die Abkürzung NOS für Lehrende nahezu selbstverständlich ist. Zugleich wird an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD) in der Hochschullehre zur Fachdidaktik einen Bildungsbegriff vertreten, der die Menschen zu individueller Persönlichkeitsentwicklung, aber auch zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigen soll (vgl. Fischer, 2003). Ohne gesellschaftliche Einbettung, ohne Normen und Absprachen, kann also auch Wissenschaft ihren Zweck des Erkenntnisgewinns nicht erfüllen. Wenn also im Projekt TRANSFER TOGETHER (TT) der Wissenstransfer im Zentrum stehen soll, dann ist *selbstverständlich* auch der Transfer von Erkenntnisweisen der Wissenschaften selbst gemeint. So musste beispielsweise eine Tagung zur Erhaltung der Biodiversität im Jahr 2019, geplant unter Einbeziehung der Transferpartner sowie der regionalen Öffentlichkeit, dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit genügen und wurde daher auch *wissenschaftliche Tagung* genannt.

Was sind Ansprüche von Wissenschaft? Merkmale sind die klare Aufdeckung der angewandten Methoden, der aufgestellten Hypothesen und der theoretischen Konzeptionen, Diskussion der Einhaltung von Qualitätsstandards wie

1 Mit Dank an die weiteren Projektbeteiligten Sabrina Frieß, Ulrike Kiehne und Valentin Kleinpeter.

Objektivität oder Verlässlichkeit der Daten, Stichprobenauswahl oder Stichprobengrößen bei empirischen Untersuchungen. Dies gilt für fachdidaktische und andere bildungswissenschaftliche Forschung gleichermaßen wie beispielsweise für biochemische oder physikalische Studien. Zugleich gehört zu einer wissenschaftlichen Tagung im Kontext von Transfer die Einbeziehung der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, vom regionalen Umweltamt bis zu anderen Vertreter:innen der Kommune oder der Region. Zu einer Tagung mit Wissenstransfer sollte aber auch der Anspruch gehören, sich anderen verständlich machen zu wollen. Wie für wissenschaftliche Tagungen üblich, wurde auch für die Fachtagung der Biodiversität 2019 ein Tagungsband engagiert herausgegeben und ist zeitnah erschienen (vgl. Jäkel, Kiehne & Frieß, 2020). Nachwuchswissenschaftler:innen waren am Wissenstransfer ebenso beteiligt wie die Keynote-Speaker Michael Wink oder Christoph Künast als Professoren anderer Universitäten und renommierte erfahrene Hochschullehrende oder Vertreter von Naturschutzstiftungen, hier insbesondere der Heinz Sielmann Stiftung, Studierende oder kommunale Amtsleiter:innen, Vertreter:innen von Naturschutzverbänden (NABU, BUND) oder Kolleg:innen der Hochschulen. Wissenschaftliche Kommunikation und Wissenstransfer in der Region gehen gut zusammen und dürfen kein Widerspruch sein. Umso erfreulicher ist es, dass auch mithilfe der Transferpartner:innen die wissenschaftliche Publikationstätigkeit gefördert wurde.

Zum Anspruch der Wissenschaftlichkeit muss also auch gehören, mit der Gesellschaft (über die eigene fachliche Community hinaus) zu kommunizieren. Die nationalen Bildungsstandards für naturwissenschaftliche Grundbildung und also auch der Bildungsplan für Baden-Württemberg nennen dies Kommunikationskompetenz. Die Suche nach einer gemeinsam verständlichen *Sprache* muss also ebenfalls Gegenstand des Transfers sein und Förderbedürftige ebenso einschließen wie Hochbegabte (Jäkel & Kiehne, 2022).

2. Klimaschutz oder Klimaanpassung

Wenn Aktivitäten zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)² sich vorrangig der Klimaanpassung widmen, scheinen die Ziele einer BNE verfehlt. Dann geht es wie bei dem Filmklassiker *Die Katze auf dem heißen Blechdach* (*Cat on a Hot Tin Roof*, Verfilmung des gleichnamigen Theaterstücks von Tennessee Williams, September 1958 Uraufführung) nur noch darum, so lange wie möglich drauf zu bleiben auf der heißen Kruste (ganz im übertragenen Sinne auch der Erdkruste). Sollte es gemäß international vereinbarten Zielen der BNE (Sustainable Development Goals = SDGs) nicht auch um die Erhaltung des Lebens an Land oder im Wasser gehen? Während bei Publikationen des Bundesamtes für Umweltschutz

2 Siehe auch den Beitrag von Bottenberg und Siegmund in diesem Band.

diese Sichtweise der Erhaltung der Biodiversität durch empirische Studien unterfüttert und einem Gegensteuern durch verschiedene wissenschaftliche Studien realistische Chancen auf Erfolg zuerkannt werden (z. B. Arneth et al., 2020), fokussieren sich öffentliche Kommunikationsprozesse stark auf Klimaanpassung sowie auf technische Aspekte des Klimaschutzes. Der Aspekt der Erhaltung der Biodiversität wird nach internationalen Studien (Steffen et al., 2015) als prioritär eingeschätzt, da hier planetare Belastungsgrenzen bereits stärker überschritten sind als beim Klima. Dies spiegelt sich jedoch kaum in gesellschaftlichen Anstrengungen zu BNE. Hier sahen die Mitglieder des Clusters BNE und des TT-Projekts Outdoor Education besondere Tätigkeitsschwerpunkte aufgrund der fachlichen Expertise.

Als Transferpartner:in erlebte man diese Diskrepanz zwischen gesellschaftlichem Diskurs und Rückgang der Biodiversität besonders intensiv. Helfen die Bemühungen zur Stärkung der *grünen Brache* über die Kooperation mit der Gartenakademie Baden-Württemberg (GA) oder den *Europa-Minigärtnern*, um dem Rückgang der Biodiversität entgegenzuwirken? Im Projekt *Europa-Minigärtner*, initiiert und koordiniert von der Mainau GmbH, werden Kinder und Jugendliche in Kontakt mit Erwerbsgärtner:innen, Gartenbaubetrieben und Landschaftsgärtner:innen gebracht. Die Kinder und Jugendlichen erleben berufliche Realität in echten Kontexten an Lernnachmittagen in Kleingruppen. Jeweils einmal im Monat sind diese Kinder mit pädagogischer Begleitung unterwegs, und dies über ein oder zwei Jahre. Die Mainau GmbH ist eine bewährte Transferpartnerin. So wurden Kindern und Jugendlichen Einblicke möglich in die Stadtgärtnerei, in die regionalen Firmen Lenz oder Schlicksupp im Handschuhsheimer Feld Heidelberg, bei Huben in Ladenburg oder bei Hampel im Heidelberger Kurpfalz Hof. Die Vernetzung mit einem Kernthema der Nachhaltigkeit, der *nachhaltigen Ernährung*, ist offenkundig. Dieser Transfer mit regionalen Akteur:innen über die *Europa Minigärtner* kumulierte in gemeinsam organisierten Bildungsforen, u. a. auf den Bundesgartenschauen oder den jährlichen Schulgartenforen in Baden-Württemberg. Solche Partnerschaften gehen natürlich mit gegenseitigen Verbindlichkeiten einher. Es ist wichtig, beispielsweise als Beiratsmitglied an den Beratungen der Kooperationspartner von *Europa-Minigärtner* teilzunehmen oder Zuschüsse zum Startergeld für die sächliche Ausstattung der Kindergruppen mit Gartengerät zu akquirieren. Im Falle der längerfristigen Verhinderung der pädagogischen Begleitkräfte der Regionalgruppen muss dann auch mal eine Hochschullehrende, in diesem Fall Ulrike Kiehne, über mehrere Monate als Gruppenleiterin einspringen. Aber solche Mühen lohnen sich. Die *Europa-Minigärtner* mit ihren Regionalgruppen sind weit über dieses eine Bundesland hinaus aktiv.

Global denken und regional handeln, wo geht das besser als beim Thema Lebensmittelproduktion und Landschaftsgestaltung? Hier kommen die Kriterien der nachhaltigen Ernährung von Karl von Körber (2014) oder Leitzmann (2013) als Messlatte zum Einsatz. Wie mühsam ist dabei zugleich die Veränderung der

beruflichen Abläufe selbst, zum Beispiel ein Ringen um Vermeidung von Torf im Gartenbau. Torfverzicht schützt die Flora und Fauna der Moore sowie das Klima gleichermaßen. Diese Erkenntnis beeinflusst inzwischen ein wenig auch den Erwerbgartenbau und führt zur Suche nach Alternativen zum Torf. Zur Verbreitung des Gedankens des Torfverzichts zum Klima- und Moorschutz haben Naturschutzverbände, Fortbildungen mit der Gartenakademie, Kooperationen mit der LVG Heidelberg oder anderen *Profis* im Gartenbau beigetragen. Dies sind langfristige Erfolge.

Ebenfalls als erfolgreich ist die Arbeit zur Vernetzung der Schulgartenbewegung zu bezeichnen. In Baden-Württemberg gibt es seit Jahren Schulgarteninitiativen, die Landwirt:innen, Regierungspräsidien oder Hochschulen einbeziehen. Nicht eine Preisverleihung an herausragende Leuchttürme ist das Ziel, sondern die Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter. Eine Transformation der Gesellschaft, wie es die Roadmap zur Umsetzung der SDGs vorsieht, ist über Einzelprojekte nicht zu erreichen. Das Cluster BNE hatte die Prüfung eines *BNE-Checkers* im Programm, das ist über den Projektzeitraum gelungen, indem die Instrumente der Schulgartenbewegung 2016 bzw. 2019 konsequent methodisch geprüft und optimiert wurden. Ein schlankes Instrument ermöglicht nun den Aktiven, an klaren Kriterien selbst zu diagnostizieren, welcher Entwicklungsstand bereits erreicht ist. Ähnliche *Checker* in anderen Handlungsfeldern gibt es beispielsweise aus Nordrhein-Westfalen oder norddeutschen Bundesländern unter dem Titel *Norddeutsch und Nachhaltig – Mit Bildung Zukunft sichern* (NuN). Kriterien für Qualitätsentwicklung in Richtung BNE in der außerschulischen Bildung, an denen sich auch die PH HD orientiert, sind nach NuN beispielsweise: Ein klares pädagogisches Konzept, Implementierung von BNE als Querschnittsthema, Kompetenzorientierung im Sinne von BNE, Abdeckung verschiedener Handlungsfelder der Nachhaltigkeit und Perspektivenvielfalt, Methodenvielfalt, Multiplikatoren-Fortbildungen in höheren Niveaustufen sowie, aus Sicht von Expert:innen besonders wichtig, die Vor- und Nachbereitung aller Bildungsaktivitäten.

So wird angezielt, dass auch bei der derzeitigen Schulgarteninitiative in Baden-Württemberg viele Partnereinrichtungen der Region mit den Schulgärten kooperieren sowie hunderte Schulen sich angesprochen fühlen. Die Finalisierung dieser Initiative auf der BUGA 2023 in Mannheim wird zum Projektende, auch mit Ressourcen aus dem BNE-Cluster des Projektes TT, aufwändig vorbereitet.

3. Internationale Bauausstellung (IBA) – eine gescheiterte Kooperation

Zu einer ehrlichen Reflexion langjähriger Projekte gehören auch Analysen des Scheiterns und die damit einhergehende Suche nach alternativen Wegen der Realisierung eigener begründeter Intentionen. Ein solches Beispiel des

Scheiterns ist die Kooperation mit der Internationalen Bauausstellung (IBA) unter dem Stichwort „Landwirtschaftspark“ für Heidelberg auf ehemaligen Militärflächen. Zeitaufwändige, meist ehrenamtliche Kommunikationsprozesse, ausgefeilte Planungsaktivitäten gemeinsam mit Landschaftsarchitekt:innen, Naturschutzverbänden und zahlreichen Landwirt:innen der Region mündeten nicht in der Renaturierung oder landwirtschaftlichen Nachnutzung ehemaliger Liegenschaften einer militärischen Fläche, sondern zermürbten ambitionierte Beteiligte. Hier wurde zeitaufwändige Bürgerbeteiligung bei Planungen, nicht jedoch bei Entscheidungen, zu einer Quelle der Entmutigung. So attraktiv temporäre Ausstellungen von Projektplanungen, hier der IBA in einer aufwändigen öffentlichen Präsentation im Jahr 2019 mit Darstellungen von Bürgerinitiativen wie dem detailliert und professionell geplanten Landwirtschaftspark auf einer ehemaligen Militärfläche auch sein mögen, bei merklich fehlender Bereitschaft auch kommunaler Ämter zur Prüfung der Planungen und deren Umsetzung müssen andere Wege gefunden werden, um weiteren Rückgang der Biodiversität sowie Versiegelung kostbarer landwirtschaftlicher Flächen in der Region zu stoppen.

Deutschland hat sich mit Beschlüssen zu der internationalen Konvention der Erhaltung der Biodiversität bekannt, scheitert aber an deren fehlender Umsetzung, wird jährlich durch das Bundesumweltamt und das Bundesministerium berichtet (BMU & BfN, 2020; Rädiker & Kuckartz, 2012). Weitere Aktivitäten gegen den Rückgang der Biodiversität, auch in der Metropolregion Rhein-Neckar, sind dringend erforderlich (Jäkel, 2021).

4. Gelungene Kooperationen: Regio Food-Hunter, Rendezvous im Garten, städtisches Umweltamt und Tag der Natur

Heidelberg gehört zu den Kommunen der Erhaltung der biologischen Vielfalt.³ Wenn auch der Landwirtschaftspark im Rahmen der IBA gescheitert ist, die vernetzten Akteur:innen finden sich immer wieder zu anderen Maßnahmen zusammen. Eine davon ist die Aufstellung des Bildungsnetzwerkes *Regio Food-Hunter – Bildung schmeckt* durch das Team des Ökogartens. Hier wird auf regionale Landwirte verwiesen, sie werden in Feldspaziergänge einbezogen (Jäkel, 2022), Hochschulbildung wird mit Bürger:innen vernetzt. Auch mit *Natürlich Heidelberg*, dem Bildungsnetzwerk des städtischen Umweltamtes, wird rege kooperiert. Dabei hat das Team des Ökogartens der PH HD natürlich beste Startbedingungen, denn der Ökogarten am Rande des Handschuhsheimer

3 Kommunen für biologische Vielfalt: <https://www.kommbio.de> (Letzter Aufruf am 24. November 2022)

Gemüsegartens (Handschuhsheimer Feld) ist eine Attraktion und oft Ausgangspunkt von *Feldspaziergängen*. Die Weiterführung solcher Projekte nach Auslaufen einer Anschubfinanzierung gelingt oft nur im Ehrenamt sowie durch langjährige Partnerschaften mit anderen Akteur:innen, von der Gartenakademie bis zum Landesarbeitskreis Schulgarten.

Die Pflege der Partnerschaften konkurriert jedoch mit der zeitaufwändigen Netzwerk- und Gremienarbeit. Seit Beginn des Agenda-Prozesses und des Bemühens um Nachhaltigkeit ist bekannt: Zwei der Leitbilder der BNE (Linz, 1998) sind „Rechtes Maß für Raum und Zeit“ und „Gut leben statt viel haben“. Es geht nicht um Enthaltensamkeit, sondern um Sorgfalt: „Die meisten Güter entfalten erst ihren vollen Wert, wenn sie in Tätigkeit umgesetzt, erlebt, mit Anteilnahme begleitet und ausgekostet werden“ (Linz, 1998, S. 13). „Jenseits einer gewissen Anzahl werden die Dinge zu Zeitdieben“ (ebenda), wo tausend Dinge zur Verfügung stehen, da muss Zeitknappheit herrschen, u. a. trifft dies auch auf digitale Tools und analoge Netzwerke zu.

Auch die überregionalen Kooperationen, zum Beispiel über das Gartennetzwerk und mit der binationalen Aktion *Rendezvous im Garten* werden seit Jahren von Bürger:innen sowie den Aktiven selbst als bereichernd erlebt. In der bewährten Tradition dieser Transferaktivitäten liegt zugleich ein Element der Zeitersparnis, Abläufe sind bekannt und die Verlässlichkeit der Partner:innen ist garantiert.

5. Diskurs- oder Handlungsaktivität

TT setzte auf neue interaktive Formate und es wurde viel ausprobiert⁴. Science Slams oder Poetry gab es ja schon, diese Formate waren aber vielleicht nicht allgemein bekannt. Gerade die Expertise von Max Wetterauer als TT-Mitarbeiter bereicherte während der Corona-Pandemie die Initiierung neuer digitaler Formate von Veranstaltungen mit Kooperationspartner:innen wie der Gartenakademie. Hier wurde trotz Corona eine Bildungsreihe zum naturnahen Freizeitgartenbau auf den Weg gebracht und erreichte eine beachtliche Zahl von Bürger:innen. TT wirkte hier auch als Multiplikator.

Ein weiteres im Projekt eingesetztes Format war das Barcamp. Was aber ist ein *Barcamp*? Geht es dabei wirklich um Offenheit, um Spontanität, um Meinungsvielfalt? Sind *Barcamps* nicht eigentlich sehr gut vorbereitet, täuschen aber Spontanität vor? Manchmal entsteht der Eindruck, die Anwesenden wären auf der Suche nach eigenen Handlungsintentionen. Für Teilnehmende mit klaren Erwartungen und Vorhaben ist dies bisweilen quälend.

4 Siehe auch die Beiträge von Ritter, Stark und Spannagel, von Lehmann, Petersen und Seidenglanz sowie von Wetterauer in diesem Band.

Langjährige Bildungsakteure im Bereich der BNE und Outdoor-Education sind stetig auf der Suche nach geeigneten Wegen der Erreichung vereinbarter Ziele, um *die Welt zu retten*, aber doch nicht ziellos. Immer wieder wird bisher Erreichtes reflektiert und Ziele werden hinterfragt.

Dabei stehen auch folgende Überlegungen im Raum: In einer Welt des Gewinnstrebens und der Profitmaximierung sind Bemühungen um die sozialen Ziele einer nachhaltigen Entwicklung, aber auch um Erhalt der Naturräume, eine Utopie. So leiden weltweit etwa 800 Millionen Menschen akut an Hunger (vgl. SDG 2). „Die Völker des Südens erwarten von uns nicht, dass wir ihnen mehr geben, sondern dass wir lernen, und weniger zu nehmen“, zitiert Linz (1998, S. 13) aus einer Regierungserklärung von Johannes Rau, dem früheren Bundespräsidenten. Die Firmen müssen Bestandteil der Suche nach nachhaltigen Lösungen des Wirtschaftens werden, regionale Ernährungs-Souveränität muss weltweit gesichert bleiben oder hergestellt werden.

Als Teil des Problems müssen Unternehmen daher auch Teil der Lösung sein – und das liegt auch in ihrem Interesse, denn sie sind angewiesen auf die Funktionsfähigkeit der Ökosysteme und spüren bereits die Risiken, die ein Überschreiten der Belastungsgrenzen unseres Planeten mit sich bringt. Gewünscht wird vom WWF (2022) „eine Wirtschaft, die wissenschaftlich definierte planetare Belastungsgrenzen respektiert“.

Ähnliche Erwartungen stellen auch Nichtregierungsorganisationen, z. B. in der Erklärung von Bern-Dokumentation in Kooperation mit FORUM UMWELT UND ENTWICKLUNG bezüglich der Lebensmittelproduktion an Saatgutkonzerne und Düngemittelhersteller. Denn nur wenige Konzerne beherrschen derzeit die weltweite Lebensmittelproduktion. „Die Ernährungssouveränität muss gefördert werden... Der Einfluss der Konzerne auf Politik und Verwaltung muss reduziert werden.“ „*Verantwortliche Unternehmen sind Teil der Lösung...* Öffentliche Subventionen müssen transparent und einer nachhaltigen Landwirtschaft förderlich sein“ (EvB, 2012, S. 17).

Dient aber möglicherweise die erklärte Orientierung auf Nachhaltigkeit vielen Firmen nicht eigentlich bloß zum Steigern der sozialen Akzeptanz ohne grundlegende Veränderung der Unternehmensstrategien? Stellen beispielsweise Schokoladenfirmen nur einen Bruchteil ihrer kantigen Produkte unter fairen Bedingungen und ohne Kinderarbeit her, bieten große Handelsketten hunderte Kubikmeter Torferde in jeder Filiale und nur einzelne Produkt torffreier Erde an, sind Zweifel an der vermeintlichen Transformation angebracht.

Als ein gelungenes Beispiel der Nachhaltigkeit kann der Heidelberger Partnerschaftskaffee gelten, dessen zwanzigjähriges Bestehen auf dem Markt durch ein Kolloquium mit den Akteur:innen als Referent:innen gefeiert wurde. Hier konnten auch viele Hochschulangehörige auf diese Möglichkeit aufmerksam

werden, beim eigenen Konsum auf Nachhaltigkeit zu setzen. Beim *Heidelberger Partnerschaftskaffee* wird soziale Verantwortung gegenüber den Produzenten realisiert und verkommt nicht, wie leider so oft, zur leeren Worthölse in der Werbung für Produkte. Dieser Verbund fördert konkret die Bildung und soziale Absicherung der Produzent:innen in Nicaragua und anderen Herstellerländern von Kaffee, vertreibt eine kleine hochwertige Palette von Produkten mit klarer Herkunft und ohne Zwischenhändler in regionalen Supermärkten oder Läden in der Metropolregion Rhein-Neckar.

Dagegen heißt es in einer Broschüre der vormaligen Bundesministerin für Ernährung und Landwirtschaft Klöckner: „Doch das Grundprinzip ist immer noch das alte: In einem Land wird etwas nachgefragt, das dort nicht angebaut wird – oder das in einem anderen Land zu günstigeren Preisen, in größerer Menge oder besserer Qualität erzeugt werden kann. Etwa, weil dort das Klima günstiger, die *Arbeitskräfte billiger*, die Strukturen günstiger oder die Böden fruchtbarer sind. Fachleute sprechen in diesem Fall von ‚Gunststandorten‘“ (BMEL, 2018, S. 5). Stimmt dies mit den Zielen der Transformation der Gesellschaft im Sinne der BNE überein?

Kann aber eine Utopie handlungsleitend sein? Reicht die Resilienz, um auf Entwicklungen zu reagieren, die die erklärten Zielen offenkundig entgegenlaufen bzw. die Nachrangigkeit von Entscheidungen für Nachhaltigkeit gegenüber anderen prioritären Zielen offenbaren? Die Welt ist in den letzten Jahren nicht besser geworden, einzelne kleine Erfolge sind vorzeigbar.

Über die Grundzüge einer Postwachstumsökonomie berichtete Niko Paech in einer BNE-Kolloquiumsveranstaltung an der Hochschule. Diese Wahl des Referenten erfolgte im Rahmen unserer gemeinsamen Transferaktivitäten. Denn in einer Welt begrenzter Ressourcen kann es kein ungehemmtes Wachstum geben, bescheinigte auch bereits der Sachverständigenrat für Umweltfragen 2012 der damaligen deutschen Bundesregierung unter Bundesumweltminister Peter Altmeier (SRU, 2012).

Zahlreiche Bildungsveranstaltungen wurden durch das Cluster Outdoor und BNE mit Kooperationspartner:innen organisiert, von Feldspaziergängen und Marktrecherchen in der Heidelberger „Bahnstadt“ und angrenzenden Feldern über Aktivitäten mit der Lehr- und Versuchsanstalt für Gartenbau (LVG) oder dem Eine-Welt-Zentrum mit Kooperationspartner Dr. Jakob von Au, einem unserer ehemaligen Doktoranden. Ohne die halbe Stelle der Projektmitarbeit (Sabrina Frieß von 2018–2020, Nachfolger Valentin Kleinpeter von 2021–2022) wären solche Aktivitäten kaum in diesem Umfang möglich gewesen. Vernetzung von Transfer und Wissenschaft ist hier wieder relevant, denn erfolgreiche Outdoor-BNE erfordert solide Forschungsdaten, wozu Promovierende, die im Projekt mitarbeiten, wesentlich beitragen.

6. Erfolgreiche Kooperationen im globalen und regionalen Maßstab

Global denken, regional handeln, das kann sinnvoll sein. Aber gerade die international vernetzte Kooperation dürfte wesentlich für den wirklichen Erfolg der Transformation der menschlichen Gesellschaft sein. Zu globalen Erfolgen gehört die Kooperation innerhalb der internationalen Raumfahrt. Eine internationale Raumstation, unter Beteiligung der Europäischen Raumfahrtagentur, Aufenthalte von Kosmonauten und Astronauten auf der ISS, sind Erfolge gelungener Absprachen und gemeinsamer Ziele. Daraus erwachsen Impulse auch für regionale Bildungsprojekte. So offenkundig und anrührend wie Alexander Gerst hat kaum jemand die Zerbrechlichkeit unserer Erde illustriert, die im Alltag gelegentlich aus dem Blick gerät. In der BNE-Ringvorlesung wurde sich daher oft an diesem Projekt und seiner motivationalen Ausstrahlung orientiert.

Dieses Beispiel zeigt, dass gerade die Wissenschaft in Kommunikation mit der Gesellschaft ein Motor des Transfers vernünftigen Verhalten ist, unabhängig von Kompetenzgerangel und Ringen um wirtschaftliche Vormachtstellungen. Auch in der Wissenschaft finden wir bisweilen ernsthafte Kooperationen im Sinne gemeinsamen Erkenntnisinteresses, aber leider nicht immer. Die Grundausstattung staatlicher Hochschulen ist hier als begrenzender Faktor zu nennen. Dass gegenseitiger Wissenstransfer möglich ist, zeigt z. B. die internationale Proteindatenbank, die in der biologischen Forschung von großer Bedeutung ist.

7. Von Diskursaktivität zum Handeln

Wenn ein etablierter Lernort wie der Ökogarten der PH HD *brummt* und stark nachgefragt ist, von Streuobstpädagogenausbilder:innen ebenso wie von Naturfreund:innen oder Schulklassen (vgl. Abb. 1 und 2 sowie Tabelle 1), dann steht man ergebnisoffenen zeitraubenden Sitzungen gelegentlich kritisch gegenüber. Den Lernort Ökogarten besuchen jährlich bis zu 1.000 Kinder und Jugendliche, allein im Sommersemester 2022 während der Lockerungen des Corona-Sanktionen waren es 37 Lerngruppen. Ein zukunftsfähiges Teilprojekt 2022 war dabei die mobile Küche *Über den Tellerrand*, die gezielt auch Geflüchtete einbezieht. Auch sie war im Rahmen von TT mehrfach im Ökogarten. All diese Aktivitäten müssen jedoch betreut und intensiv vorbereitet und nachbereitet werden, das Gelände mit den wertvollen Biotopen muss sachgerecht gepflegt werden. Hier kann man nicht einfach *die Tür zu machen* und online gehen.

Einen typischen Semestermonat mit Transferaktivitäten neben dem normalen Lehrbetrieb zeigt das Beispiel mitten aus der Laufzeit des TT-Projektes in Tabelle 1.

Tabelle 1: Exemplarischer Semestermonat mit Studien- und Transferaktivitäten

Datum	Inhalt	Partner:innen	Parallel
6. Mai 2019	Dozentinnen und Studierende gestalten Lernstationen „Tatort Garten“ auf der BUGA in Heilbronn für drei Lerngruppen	Feste Partner GA, Europa Minigärtner	
8. Mai 2019	Runder Tisch BNE mit der Stadt Heidelberg nach dem Schulpraktikum	Partner: Stadt Heidelberg, Agendabüro beim Umweltamt, Mitglieder Runder Tisch BNE Heidelberg	Ganz normaler Lehrbetrieb mit Studierenden im laufenden Semester
9. Mai 2019	Outdoor-Klasse der IGH lernt im Ökogarten vor dem normalen Seminarbetrieb	Partner: IGH Heidelberg	
10. Mai 2019	Eine Gruppe von Kindern wird am Nachmittag im Ökogarten betreut	Partner: Päd-Aktiv	
18. Mai 2019	Tag der Natur mit Öffnung des Gartens für Besucher:innen mit Workshop	Partner: Universität Heidelberg, Naturschutzverbände	
20. Mai 2019	Dozentinnen und Studierende sowie eine TT-Mitarbeiterin gestalten Lernstationen <i>Tatort Garten</i> auf der BUGA in Heilbronn für drei Lerngruppen	GA, Europa Minigärtner	
23. Mai 2019	Eine Schulklasse lernt zum Thema Teich beim Aufenthalt im Ökogarten	Projektschule	Schulgartentagung in Heilbronn mit Projektpartnern GA, BUGA
7. Juni 2019	Rendezvous im Garten zum Thema <i>Tiere im Garten</i> mit Besucher:innen	Binationales Gartennetzwerk, GA	

Insgesamt wurden im Ökogarten Heidelberg im Jahr 2022 über 61 Bildungsveranstaltungen Ökogarten angeboten (siehe Abb. 1). Involviert waren zwei Hochschullehrende mit vollem Hochschul-Lehrdeputat, ein Projektmitarbeiter im Cluster von TT mit einer halben Stelle, studentische Tutoren und zwei FÖJ-Aktive. Insgesamt besuchten den Ökogarten im Zeitraum von März bis Oktober 2022 über 1.342 Personen. Die überwiegende Anzahl waren hierbei Kinder und Jugendliche, welche als Schulklassen den Ökogarten als außerschulischen Lernort für BNE besuchten (siehe Abb. 2).

Abb. 1: Veranstaltungen im Jahr 2022 im außerschulischen Lernort Ökogarten. Grafik: V. Kleinpeter

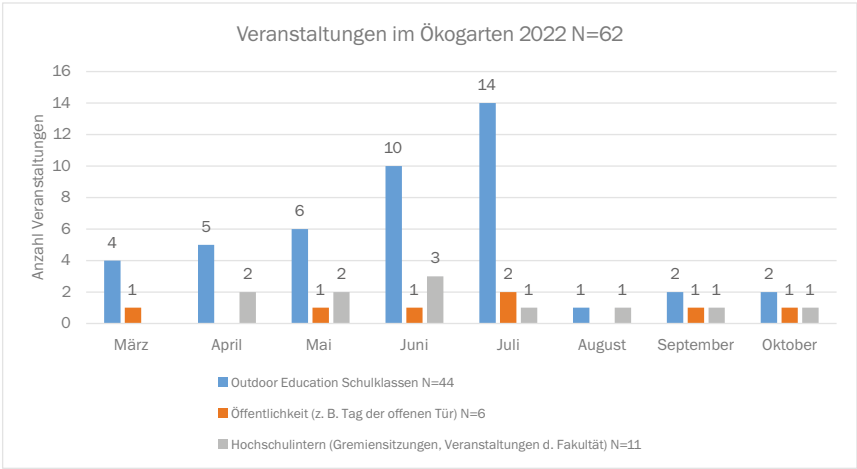
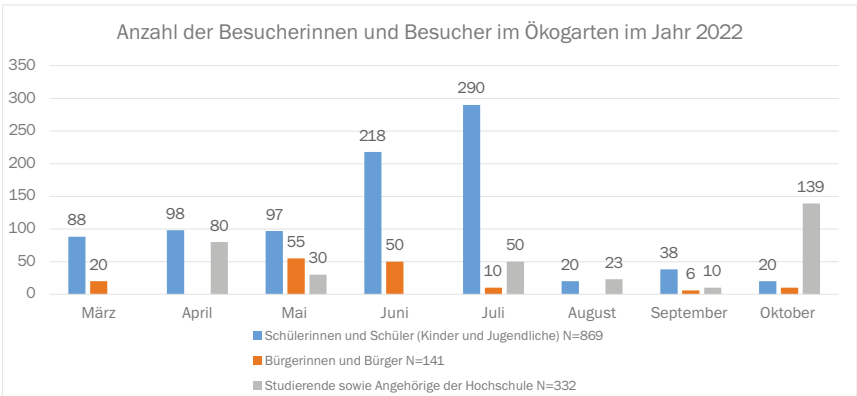


Abb. 2: Besucher:innen im Ökogarten im Jahr 2022, Grafik: V. Kleinpeter



Natürlich sind nicht alle der dargestellten Aktivitäten dem Transfer zuzuordnen. Offensichtlich wird aber wohl, dass die Zeit effektiv genutzt werden muss, um alle Termine zu koordinieren und die Kräfte einzuteilen.

8. Nachhaltigkeit oder temporäre Gestaltungen – geht das zusammen?

Über seine Kooperationspartner:innen Gartenakademie (GA) und Arbeitskreis Schulgarten engagierte sich das TT-Cluster BNE und Outdoor Education auf der BUGA 2019. Die Kooperationspartner *Europa Minigärtner* waren auf

dem *Inzwischenland*, einem Bereich der BUGA 2019 in Heilbronn, mit mobilen Hochbeeten ebenfalls präsent, direkt benachbart zum Bunten Klassenzimmer. Eine wissenschaftliche Abschlussarbeit im Lehramtsstudium konnte belegen, dass Großereignisse wie die BUGA auch die Bildungsarbeit vor Ort beflügeln. Also ist der Schwung der öffentlichen Wahrnehmung förderlich für regionales Bildungsengagement. Nicht nur Gärtnern macht Schule (vgl. Schulgarteninitiative Baden-Württemberg⁵), sondern überhaupt das Draußenlernen wird an immer mehr Orten *ortsüblich* (von Au & Jucker, 2022), auch wenn hier längst noch nicht alle Möglichkeiten der Verbesserung von Bildungsqualität ausgeschöpft sind.

Beispiele temporärer Gestaltungen im Rahmen von TT sind auch die *Parklets*. „Viel Wirbel um wenige Parklets“ resümiert die regionale Tageszeitung am 2. November 2022. Dabei sollte doch die Umwandlung von Parkplätzen für Autos zu Treffpunkten der Anwohner:innen im Stadtraum Heidelbergs nach dem Willen mancher Gemeinderäte zu einem Pilotprojekt werden. Die Projektbeteiligten, so auch vom TT-Teilprojekt Outdoor Education, beklagen bürokratische Hürden, hohe Kosten und eben den begrenzten Projektzeitraum. Wenn BNE von Einzelprojekten zu strukturellen Veränderungen der Gesellschaft, also zu deren Transformation führen soll, dann sollten temporäre Lösungen nicht der Regelfall sein. Für das *Parklet* der Hochschule wurde durch den Projektmitarbeiter ein neuer Stellplatz gefunden, direkt benachbart zur Seminarwiese der Pädagogischen Hochschule am Gebäude im Neuenheimer Feld. Sie ist ein weiterer Outdoor-Lernort – neben dem Ökogarten der Hochschule.

Ist es also ein Charakteristikum der Landschaftsgestaltung im urbanen Raum, dass alles nur von kurzer Dauer ist? Für die BUGA 2023 ist das Wort *temporär* im häufigen Gebrauch und wird auch den Bereich des Schulgärtnerns betreffen. Aber gerade im Bereich der Landschaftsgestaltung und des Gärtnerns, auf der BUGA und darüber hinaus, wird es nach Ablauf des Projektes TT in der Region vielfältige Nachwirkungen und eine Verbreitung des Anspruchs nachhaltigerer Gestaltungen von Landschaft geben. Den Ökogarten der Hochschule gibt es beispielsweise bereits seit 30 Jahren, seine mehrfache Auszeichnung als BNE-Lernort belegt seine stets innovativen Bildungsansätze trotz seiner hoffentlich noch langen Lebensdauer als grüne Insel im Campus. Echte Nachhaltigkeit braucht Verstetigung.

5 <https://mlr.baden-wuerttemberg.de/de/unser-service/presse-und-oeffentlichkeitsarbeit/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/schulgarteninitiative-20222023-lernen-fuer-die-zukunft-gaertnern-macht-schule-wird-gestartet/> (Letzter Aufruf am 24. November 2022)

9. Was hat es gebracht, das Transfer-Projekt?

Kurzgefasst lässt sich einschätzen: Die Mitarbeit bei der Einwerbung der Projektmittel ermöglichte personelle Ressourcen für wertvolle Bildungsaktivitäten, verlässliche Kooperationspartner:innen bei konkreten gemeinsamen Zielen, gegenseitige Wertschätzung bei konkreter Expertise und nicht zuletzt eine Stärkung der Sichtbarkeit Outdoor-Aktivitäten des Fachs Biologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bei gemeinsamen Intentionen wurden gute Kooperationen auf den Weg gebracht, sei es bei dem Erstellen von Podcasts, regionalen Bildungsveranstaltungen zum Beispiel unter dem Schwerpunkt ökologischer Freizeitgartenbau, oder bei Buchprojekten. Andere und sich selbst als kompetent erleben, Andere zum Erhalt der Biodiversität im Siedlungsraum Rhein-Neckar motivieren, BNE kommunizieren – all dies erinnert an Teilkompetenzen der BNE (De Haan & Harenberg, 2008) und bedient Grundbedürfnisse sinnvollen Lebens gemäß der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (schon 1993 und dann in vielen nachfolgenden Publikationen). Naturwissenschaftliche Fragen als solche zu erkennen und wissenschaftliche Belege beim eigenen Handeln und Problemlösen hinzuzuziehen, das ist ja ein Kerngedanke der (naturwissenschaftlichen) Grundbildung. Denn auch nach dem Ende der Schulzeit, der Ausbildung oder dem Studium geht das lebenslange Lernen hoffentlich weiter, um die anstehenden gesellschaftlichen Probleme zu lösen.

Wir schulden der heranwachsenden Generation diese Bildungspotenziale des Erlebens von Natur und des Erlernens nachhaltiger Formen der Nutzung der Natur (BMU & BfN, 2020). Auch die kommenden Generationen müssen noch die Chance haben, ihren Lebensstil selbst wählen zu können.

Literatur

- Arneth, A., Shin, Y., Leadley, P., Rondinini, C., Bukvareva, E., Kolb, M., Midgley, G.F., Oberdorff, T., Palomo, I. & Saito, O. (2020). *Post-2020 biodiversity targets need to embrace climate change. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(49).
- BMEF – Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (Hrsg.) (2018). *Agrarexporte verstehen. Fakten und Hintergründe*. Berlin.
- BMU & BfN – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) & Bundesamt für Naturschutz (BfN) (Hrsg.) (2020). *Naturbewusstsein 2019. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Bonn.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- De Haan, G. & Harenberg, D. (2008). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Bildung für die Zukunft. Einführung in das Schwerpunktthema. *Umweltpsychologie*, 12, 4–8.
- EvB – Erklärung von Bern (Hrsg.) (2012). *Dokumentation Agropoly. Wenige Konzerne beherrschen die weltweite Lebensmittelproduktion. Version für Deutschland*. Zürich.
- Fischer, E.P. (2003). *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. Berlin: Ullstein.

- Jäkel, L. (2021). *Faszination der Vielfalt des Lebendigen. Didaktik des Draußen-Lernens*. Springer Spektrum.
- Jäkel, L. (2022). Der Feldspaziergang – ein innovatives Bildungsformat zu BNE und Landwirtschaft im Lehramtsstudium. In U. Queisser & K. Schneider (Hrsg.), *Landwirtschaft im Sachunterricht* (S. 191–211). Bielefeld: WBV Medien.
- Jäkel, L. & Kiehne, U. (2022). BNE als Herausforderung für alle – Klimaschutz und Erhalt der Biodiversität im Ökogarten. In J. von Au & R. Jucker, Hrsg., *Draußen-Lernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bern: hep, S. 409–428.
- Jäkel, L., Kiehne, U. & Frieß, S. (Hrsg.) (2020). *Biologische Vielfalt erleben, wertschätzen, nachhaltig nutzen, durch Bildung stärken*. Düren: Shaker.
- Leitzmann, C. (2013). Vegetarische Ernährung – ein bewährtes Konzept für Nachhaltigkeit und Generationengerechtigkeit. *Journal für Generationengerechtigkeit*, 13(1), 4–11.
- Linz, M. (1998). Philosophie und Leitbilder zukunftsfähiger Lebensstile. *Schule und (lokale) Agenda 21* (S. 8–16). Mainz: Deutsche Gesellschaft für gesundheitsfördernde Schulen e. V.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2012). Das Bewusstsein über biologische Vielfalt in Deutschland: Wissen, Einstellung und Verhalten. *Natur und Landschaft*, 87(3), 109–113.
- SRU – Sachverständigenrat für Umweltfragen (2012). *Verantwortung in einer begrenzten Welt*. Berlin: SRU.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B. & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- von Au, J. & Jucker, R. (Hrsg.) (2022). *Draußen-Lernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bern: hep.
- von Körber, K. (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *AID Ernährung im Fokus*, 14(09–10), 260–268.
- WWF Deutschland (2022). *Newsletter Märkte & Unternehmen. Nachhaltiges Wirtschaften innerhalb der planetaren Grenzen*. <https://www.wwf.de/zusammenarbeit-mit-unternehmen> (letzter Abruf am 25. November 2022)

V MINT-Bildung

Regionale Vernetzung außerschulischer MINT-Lernangebote

Laura Arndt und Christian Spannagel

1. Einleitung

Wer sich im außerschulischen MINT¹-Bereich bewegt – ob als Lehrkraft auf der Suche nach Angeboten für Exkursionen oder Schulpartnerschaften, als Elternteil (potenziell) MINT-interessierter Kinder und Jugendlicher oder als Erwachsener mit Weiterbildungsdurst – steht vor einer großen Anzahl von Möglichkeiten. Es ist schwierig, einen Überblick zu bekommen: Welche Angebote und Bildungsreihen gibt es wo? Was passt zu meinen Bedürfnissen und Interessen? Wie knüpfe ich an?

Diese Fragen stellen sich nicht nur MINT-Bildungsinteressierte auf Nutzer:innenseite. Außerschulische MINT-Bildungsinitiativen, -programme und -aktivitäten stehen ebenso vor der Herausforderung, sich in unübersichtlichen MINT-Bildungslandschaften, die sich durch die Folgen der Corona-Krise zunehmend digital diversifizieren und die Zugänglichkeit über regionale Grenzen hinaus potenzieren, zu verorten und zu vernetzen.

Seit über einem Jahrzehnt findet sich MINT-Förderung auf der bildungspolitischen Agenda, um Kinder und Jugendliche für MINT zu sensibilisieren und zu begeistern (Grimm, 2016). Gezielte, bundesweite MINT-Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) stellen Ressourcen für MINT-Förderprojekte und -initiativen zur Verfügung. Einerseits liegt dies im internationalen Mangel an ausgebildeten und studierten MINT-Fachkräften begründet (Seidel et al., 2016; acatech & Körber-Stiftung, 2015, 2021, 2022). Andererseits verschärfen Pensionierungswellen der MINT-Berufstätigen und der steigende Nachwuchs-Bedarf angesichts des notwendigen Wandels in den Bereichen Mobilität, Energie oder Digitalität die Mangel-Situation (Arndt & Gosev, 2022).

Es liegt auf der Hand, dass für die Nachhaltigkeit der MINT-Förderung im außerschulischen Bereich sowie für den gezielten und bedarfsgerechten Einsatz von personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen ein guter Überblick über Bestehendes und somit Anschlussfähiges notwendig ist. Hierzu liefert die Organisation in Netzwerken einen wichtigen Beitrag: Durch Kooperationen einzelner MINT-Bildungspartner:innen werden Austausch, gemeinsame Aktivitäten, (Außen-)Kommunikation, Transparenz sowie Zugänglichkeit gestärkt.

1 MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

Der vorliegende Artikel bietet einen Überblick über die Netzwerkarbeit innerhalb der außerschulischen MINT-Bildungslandschaft in der Metropolregion Rhein-Neckar (MRN) am Beispiel des TRANSFER-TOGETHER-Teilprojektes *MINT-Bildung* (2018–2022). Das Besondere an diesem Beispiel ist, dass die Netzwerkkoordination und -entwicklung personell an einer Hochschule, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD), angesiedelt wurde. Die dabei gewonnenen Erfahrungen aus knapp fünf Jahren sollen hier exemplarisch illustriert und potenzielle Optimierungsansätze für andere MINT-Netzwerke aufgezeigt werden.

Zu den Zielen des Teilprojekts zählte auch, Angebote der außerschulischen MINT-Lernorte in einem Curriculum zu verorten, um Lehrer:innen eine Orientierung zu geben, wann ein Besuch eines Lernortes im Rahmen des Schulunterrichts passend ist.²

2. MINT-Netzwerkkoordination: Ausgangspunkt Hochschule?

Die PH HD ist eine bildungswissenschaftliche Hochschule, deren Schwerpunkt in der Lehre im Bereich der Lehramtsstudiengänge liegt. Daher gibt es an der PH HD für alle MINT-Bereiche auch die entsprechenden Fachdidaktiken. Die Fachdidaktiken sind nicht nur wesentliches Element der Lehrkräfteausbildung, sondern ebenfalls Ort fachdidaktischer Forschung und Entstehungsraum für Bildungsinnovationen (Parchmann & Kuhn, 2016). Die PH HD ist somit ein wissenschaftliches Kompetenzzentrum für MINT-Bildung und MINT-Bildungsinnovationen, welches Bildungsnetzwerken sowohl wissenschaftlichen Input liefern als auch Impulse für Forschung und Entwicklung aus den Netzwerken aufnehmen kann.

Als Ort der Lehrkräftebildung sind typische regionale Kooperationspartner:innen für Wissenschaftler:innen in den Fachdidaktiken die Schulen. Im Rahmen von Schulpraktika für Studierende oder von regionalen Projekten werden enge Kontakte zwischen der PH HD und Schulen seit langem gepflegt. Folglich verfügt die PH HD über ein großes regionales Schulnetzwerk. In der MRN gibt es ebenso zahlreiche *außerschulische* MINT-Lernorte, in denen für Kinder und Jugendliche wissenschaftliche Themen adressatengerecht aufbereitet und entsprechende Lernangebote zur Verfügung gestellt werden. Kooperationen mit solchen Lernorten gab es bislang auch vereinzelt durch persönliche Kontakte von Wissenschaftler:innen der PH HD zu Anbieter:innen außerschulischer Lernangebote. Eine institutionelle Vernetzung mit ihnen im Rahmen eines regionalen

2 Die curriculare Verortung ist Gegenstand des Beitrags von Ebel, Svedkijs, Rehm und Vogel in diesem Band; im vorliegenden Beitrag geht es im Schwerpunkt um den Aufbau und die Pflege des Netzwerks.

MINT-Netzwerks gab es aber bislang nicht. Im Teilprojekt *MINT-Bildung* des Projekts TRANSFER TOGETHER sollte genau solch ein Netzwerk aufgebaut werden, mit dem Ziel, regionale Akteur:innen stärker in den Austausch zu bringen. Aufgrund des bildungswissenschaftlichen Hintergrunds und der bereits bestehenden Vernetzung mit Schulen, erschien die PH HD dabei als geeigneter Ort für die Ansiedelung der Netzwerkkoordination des MINT-Bildungsnetzwerks MRN.

3. Was MINT-Bildungsnetzwerke leisten können

Außerschulische MINT-Lernorte wie z. B. Science Centers, Hacker Spaces und Zoos ermöglichen als Angebote informellen Lernens die kontextualisierte Bearbeitung von Fragestellungen. Darüber hinaus können sie das Interesse an den Gegenständen und Methoden dieser Disziplinen wecken und ein realistisches Bild von Wissenschaft vermitteln (Stocklmayer, Rennie & Gilbert, 2010). Ihre Angebote richten sich an Menschen unterschiedlichen Alters und werden oft im Rahmen privater Freizeitaktivitäten aufgesucht.

Darüber hinaus bieten sie häufig auch die Möglichkeit, von ganzen Schulklassen im Rahmen von Exkursionen besucht zu werden. Dabei können Schüler:innen authentische Praxiserfahrungen mit MINT-Berufen ermöglicht und Einblicke gegeben werden, die stereotypische Vorurteile kompensieren und praxisbezogenes Interesse fördern (Seidel et al. 2016). Zudem erfolgt eine Begegnung mit realen beruflichen oder gesellschaftlichen Anforderungen. Dies erleichtert bereits während der Schulzeit die spätere Berufsorientierung (Grimm, 2016).

In der MRN gibt es zahlreiche außerschulische MINT-Lernorte, die von Unternehmen, Vereinen, außerschulischen Bildungseinrichtungen oder Stiftungen angeboten werden. In diesem komplexen Gefüge haben die Zielgruppen aber oftmals zu wenig Übersicht über die existierenden Bildungsangebote. Insbesondere Lehrer:innen kann es schwer fallen, das richtige Angebot für die Einbindung in den regulären Fachunterricht zu finden, oder es ist ihnen gar nicht bewusst, dass ein passendes Angebot existiert. Daher erscheint es sinnvoll, die Anbieter:innen und die Angebote zu vernetzen, um Orientierung zu bieten und um Synergien zu schaffen.

Die Vernetzung außerschulischer MINT-Lernorte kann auf zwei Ebenen erfolgen: auf der institutionellen Ebene und der inhaltlichen Ebene. Auf der *institutionellen Ebene* können Netzwerke zwischen den Anbieter:innen aufgebaut werden, etwa durch regelmäßige Netzwerkveranstaltungen oder digitale Netzwerke. Die institutionelle Vernetzung schafft gute Voraussetzungen für die Vernetzung auf der *inhaltlichen Ebene*: Es können Übersichten darüber geschaffen werden, welche Angebote zu welchen Themenbereichen existieren und welche Angebote sich inhaltlich ergänzen. Inhaltliche Doppelungen können gegebenenfalls

erkannt und gemeinsam weiterentwickelt werden. Eine spezielle Form der inhaltlichen Vernetzung ist die *komplementäre Vernetzung*. Darunter wird die Vernetzung von Lernorten bezeichnet, die dasselbe Thema (z. B. Klimawandel oder Robotik) oder ein gemeinsames Bildungsziel (z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung) aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten (Richter et al., 2018). Eine Vernetzung außerschulischer Lernorte hat mehrere Vorteile:

- Es werden Synergien geschaffen und (beschränkte) Ressourcen der Lernorte können gebündelt werden, da sich Anbieter:innen stärker aufeinander abstimmen und ihre Angebote schärfen können (Richter, Sajons, Gorr, Michelsen & Komorek, 2018; Vorst, 2015).
- Durch engere Zusammenarbeit können Lernorte auch voneinander lernen (Vorst, 2015).
- Bei einer komplementären Vernetzung erhalten Nutzer:innen durch interdisziplinäre Zugänge ein besseres Verständnis des komplexen Gegenstandsbezugs (Richter et al., 2018, Sajons & Komorek, 2020).
- Außenkommunikation und Marketing können gemeinsam betrieben werden (Vorst, 2015).

In die regionale Vernetzung von außerschulischen MINT-Lernorten können auch die Hochschulen in der Region eingebunden werden. Diese können dabei eine besondere Rolle einnehmen:

- Vernetzung bedeutet Aufwand und Hochschulen können einen Anteil dieses Aufwands leisten (Richter et al., 2018). So kann beispielsweise eine Hochschule das Netzwerk in ihrer Region koordinieren oder Räume für Vernetzungsaktivitäten bieten.
- Hochschulen können Ergebnisse aktueller bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung in das Netzwerk einbringen. Darüber hinaus können sie von den Praxiserfahrungen der außerschulischen Lernorte profitieren. Es findet ein bidirektionaler Austausch zwischen Theorie und Praxis statt.
- Die Beteiligung von Hochschulen bietet die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der Vernetzungsaktivitäten (Richter et al., 2018; Sajons & Komorek, 2020).

4. Vernetzung von außerschulischen MINT-Lernorten

Die beschriebene Unübersichtlichkeit, ein Überangebot an Möglichkeiten und die noch fehlende Verzahnung – auch auf curricularer Ebene – erschweren die Etablierung und Verstetigung langfristiger Kooperationen schulischer und

außerschulischer MINT-Partner:innen. Es scheint eine (Kommunikations-)Lücke zwischen den konkreten außerschulischen MINT-Lernangeboten und den Schulen zu bestehen, die es zu überbrücken gilt. Nicht zufällig werden durch das BMBF stetig regionale und überregionale MINT-Netzwerke gefördert: mit dem TRANSFER-TOGETHER-Teilprojekt *MINT-Bildung* oder mit dem Mannheimer MINT-Cluster *MINTcon* auf regionaler, mit Vernetzungsstellen wie *MINT-ernetzt* auf überregionaler Ebene. Koordinierte MINT-Netzwerke sind also auch bildungspolitisch als Möglichkeit erkannt worden, außerschulische MINT-Bildung voranzubringen.

5. Einrichtung einer Netzwerkkoordination

MINT-Netzwerke als Zusammenschluss von außerschulischen Bildungspartner:innen können das Potenzial jedes einzelnen Angebots steigern, sei es durch größere Reichweiten, Kooperationen mit weiteren Partner:innen oder einfach einen besseren Überblick in der Angebotslandschaft. Dazu bedarf es allerdings einer zentralen Sammlung der Kontakte aller Netzwerkpartner:innen, um den Informationsaustausch aufrechtzuerhalten und neue Kooperationen zu ermöglichen. Eine einfache Möglichkeit des regelmäßigen Informationsflusses zwischen MINT-Akteur:innen ist die Einrichtung eines regionalen Newsletters bzw. Mailverteilers für einen regelmäßigen Informationsaustausch zu anstehenden Vernetzungsveranstaltungen und für Neuigkeiten aus dem und für das Netzwerk. Die Verwaltung eines solchen Newsletters ist allerdings unter anderem aus datenschutzrechtlichen Gründen aufwändig, weil personenbezogene Daten nur mit ausdrücklicher Einwilligung der betreffenden Personen erhoben, gespeichert und genutzt werden dürfen. Der personelle Aufwand für eine solche Datenpflege übersteigt häufig die Kapazitäten einzelner MINT-Akteur:innen. Eine Kommunikationsstrategie mit verschiedenen Kommunikationskanälen und -plattformen umzusetzen und aufrechtzuerhalten, bedeutet zudem einen sehr hohen redaktionellen und kommunikativen Aufwand. Eine Koordinationsstelle kann sich diesem Tagesgeschäft der Netzwerkarbeit widmen und dieses systematisch umsetzen.

In einer aktiven Netzwerkkultur zählt sich der Koordinationsaufwand letztendlich mehrfach aus: Allein durch den Zusammenschluss in Netzwerken können zentrale Angebotslisten, Materialsammlungen oder gemeinsame Veranstaltungskalender etabliert werden. Diese Bündelung von Informationen und Aufgaben setzt nicht nur an anderer Stelle Kapazitäten frei, sie fördert auch den Überblick und die zielgerichtete Weiterentwicklung der Angebotspalette. Zudem dient eine zentrale Koordinationsstelle als erste Anlaufstelle und Zugang zum Netzwerk. Eine Netzwerkkoordination arbeitet daher auf zwei Ebenen: auf der Ebene einer direkten Partnerschaft, bei der die Förderung des Angebots und dessen Nutzung im Mittelpunkt steht, und auf der Netzwerkebene.

6. Ebene direkter Partnerschaft

Auf der Ebene der direkten Partnerschaft beginnt die eigentliche Netzwerkarbeit. Eine koordinierende Stelle kann hier eine systematische und datenschutzrechtskonforme Erfassung der Kontaktdaten und der einzelnen Lernangebote leisten. Im Projekt TRANSFER TOGETHER hat sich der Abschluss von Kooperations-Bereitschaftserklärungen als nützlich erwiesen, weil sie zu keinen rechtlichen Verpflichtungen führt, aber das direkte Einverständnis der Datennutzung einholt und die Grundlage für eine Datenbank und den Informationsaustausch schafft.

Zudem kann eine koordinierende Stelle durch den intensiven Einblick in die Arbeit zahlreicher Anbieter und Netzwerke die Angebotsoptimierung aus organisatorischer oder inhaltlicher Sicht fördern. Hier gibt es bereits viele Anknüpfungspunkte und Lösungsansätze, die in anderen Netzwerken erarbeitet wurden. Die Herausforderungen in der Netzwerkarbeit zur Optimierung der MINT-Bildungsaktivitäten weisen nämlich häufig ähnliche Anforderungen auf und werden vielfach (weiter-)entwickelt.

Die Zielgruppenorientierung und Passung von Lernbedarfen und Lernangeboten sind erste Voraussetzung für eine gelingende und verstetigte Nutzung außerschulischer Lernangebote. Dies wiederum setzt voraus, dass außerschulische Lernangebote sich an curricularen, schulischen Vorgaben orientieren und dort anschlussfähig sind. Dabei sind die intensive Vor- und Nachbereitung solcher Aktivitäten zwingend notwendig, damit sich Lernerfolg, Motivationssteigerung oder Interessensförderung einstellen können (Grimm, 2016). Neben der Beachtung organisatorischer Hürden, wie die Entfernung und Anfahrt zum Lernort, wahrnehmbare Zeiträume, Betreuungsunterstützung vor Ort und eventueller finanzieller Mehraufwand (Fahrtkosten, Eintrittsgelder etc.) ist gerade die didaktische Abstimmung eines Lernangebots aus schulischer Perspektive essenziell. Insbesondere für komplementär vernetzte Themen kann vor- und nachbereitendes Unterrichtsmaterial die Hemmnisse zum Besuch des Lernorts reduzieren und die unterrichtliche Einbettung sichern (Erhorn & Schwier, 2016; Sauerborn & Brühne, 2012). Grundsätzlich sind Lernangebote besonders wirksam, wenn sie von außerschulischen MINT-Bildungsorten und Lehrkräften gemeinsam entwickelt werden, so beispielsweise beim *Haus der kleinen Forscher*³, einer bundesweiten Initiative zur Förderung früher MINT-Bildung (z. B. Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020). Das mit- und voneinander Lernen beginnt damit bereits bei der Entwicklung außerschulischer Lernangebote.

Ein weiteres Feld für die direkte Zusammenarbeit von hochschulischer Koordinationsstelle und MINT-Bildungsanbietern ist die Evaluation der Wirksamkeit der außerschulischen Lernangebote im Hinblick auf die jeweils definierten (Lern-)Ziele. Die große Vielfalt der Lernangebote hinsichtlich unterschiedlicher

3 <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/> (letzter Abruf am 14. November 2022)

Zielgruppen, Lernvoraussetzungen, Inhalte und weiterer Faktoren ist Fluch und Segen zugleich: Es ist nicht möglich, für jedes Angebot einen fundierten und inhaltlich-detaillierten Fragebogen oder andere Messinstrumente zur Verfügung zu stellen. Der Herausforderung, trotz einer großen Diversität, gemeinsame und vergleichbare Evaluation betreiben und die Angebotswirksamkeit prüfen zu können, mussten und müssen sich letztendlich alle MINT-Bildungsakteur:innen stellen. Daher überrascht es nicht, dass durch die vom BMBF geförderte *MINT-Qualitätsoffensive*⁴ ein bewährtes Evaluationswerkzeug für MINT-Netzwerke und -Lernangebote aller Art entwickelt und eingesetzt wird. Die angeleitete durchgeführte Selbstanalyse für MINT-Lernangebote in Form eines Begleitprogramms mit Multiplikator:innencharakter unterstützt schrittweise die Analyse der eigenen Angebots-, Ressourcen- und Ergebnisqualität.⁵ So steht nicht jede Koordinationsstelle vor der ressourcenintensiven Herausforderung, ein eigenes Evaluationstool mitsamt Analyseprozess entwickeln zu müssen. Die Netzwerkkoordination kann als Multiplikator:in nach einer Schulungsreihe der *MINT-Qualitätsoffensive* den Prozess mithilfe des Analysetools im eigenen Netzwerk durchführen.

7. Netzwerkebene

Es wird deutlich, dass bereits bei einzelnen Lernangeboten zahlreiche Austauschprozesse notwendig sind. Gleiches gilt für die Arbeit auf Netzwerkebene. Hierzu ist der stetige, durch gemeinsame Interessen und Ziele getriebene Austauschprozess zwischen den einzelnen Netzwerkpartner:innen Grundvoraussetzung. Dementsprechend gilt es, bei der zentralen Netzwerkkoordination verschiedene Bereiche abzudecken. Hierzu gehören *Informationsaustausch und Kommunikation*, *Veranstaltungsorganisation* sowie die *Multiplikator:innenrolle der Netzwerkkoordination*.

Informationsaustausch und Kommunikation: Um eine gemeinsame Informationsgrundlage zu Veranstaltungen, Neuerungen und Partizipationsmöglichkeiten in der Region zu schaffen, wurde die MINT-Infomail des MINT-Netzwerkes MRN eingerichtet. Diese Innovation für die MRN wurde durch einen konkreten Bedarf

4 Eine Initiative des Nationalen MINT Forums e. V. und seiner Mitgliedsorganisationen Deutsche Telekom Stiftung, Joachim Herz Stiftung, Körber-Stiftung, Siemens Stiftung, Stifterverband und Stiftung Haus der kleinen Forscher.

5 Aus der engen Zusammenarbeit des Projekts mit dieser Initiative entstand ein Blogbeitrag in Form eines Interviews mit Teresa Moll und Aaron Hohenstein von der Geschäftsstelle der MINT-Qualitätsoffensive bei der Körber-Stiftung: <https://transfertgether.de/mint-qualitaetsoffensive/> (letzter Abruf am 22. August 2022).

aus dem wachsenden MINT-Netzwerk angestoßen und über die gesamte Projektlaufzeit etabliert und optimiert.

Ausgangspunkt waren zwei Bedarfe: Einerseits gab es die offensichtliche Notwendigkeit, auf Veranstaltungen aus dem Netzwerk hinzuweisen und diese regional zu bewerben. Andererseits verursacht die Fülle an überregionalen Newslettern zu verschiedenen MINT-Themen ein Überangebot an Informationen. In Kasten 1 ist eine Auswahl verschiedener Newsletter angegeben, die als Informationsquelle für die MINT-Infomail gedient haben. Die regionsspezifische Bündelung (über-)regionaler Informationen zu Veranstaltungen, Veröffentlichungen und Partizipationsmöglichkeiten ist somit ebenso eine wichtige Funktion der MINT-Infomail. Zugleich bietet die MINT-Infomail für MINT-Bildungsanbieter:innen die Möglichkeit, aktiv Meldungen zu platzieren und so die eigene Reichweite deutlich zu erhöhen. Der Erfolg der MINT-Infomail spiegelt sich darin, dass ein Turnus von sechs bis acht Wochen anfangs noch ausreichend war, um eine Ausgabe mit sechs bis zehn Meldungen zu füllen. Zuletzt erschien die MINT-Infomail im Zwei-Wochen-Takt und erreichte über 150 Abonnent:innen. Trotz des Projektendes von TRANSFER TOGETHER kann die MINT-Infomail durch die Übergabe der Redaktion an das Mannheimer MINT-Cluster MINT-con⁶ fortgeführt und verstetigt werden.

Kasten 1: Auswahl der Newsletter-Angebote

- MINTvernetzt: <https://mint-vernetzt.de/mintvernetzt/>
 - MINT-Regionen: <https://mint-regionen.de/newsletter/>
 - Frauen in MINT: <https://mint-frauen-bw.de/aktuelles/newsletter/>
 - MINT Geschäftsstelle RLP: <https://mint.rlp.de/de/angebote/mediathek/mint-regionen-newsletter/>
 - Transferagentur RLP-SL: <https://www.transferagentur-rheinland-pfalz-saarland.de/materialien/newsletter>
 - Kompetenz: <https://www.kompetenz.de/>
 - Körber Stiftung: <https://www.koerber-stiftung.de/newsletter-rss-feeds-programm-flyer/newsletter>
 - Make Your School: <https://www.makeyourschool.de/newsletter/>
- (letzter Abruf aller Links am 22. August 2022)

Veranstaltungsorganisation: Netzwerkarbeit endet nicht damit, dass Kommunikationsstrukturen und -plattformen bereitgestellt und etabliert werden. Ziel ist es, diese Informationen für MINT-Bildungsaktivitäten zu nutzen und produktiv Lösungen für Herausforderungen der außerschulischen MINT-Bildung und deren

6 <https://mrn-bildung.de/mintcon/> (letzter Abruf am 22. August 2022)

Netzwerke zu entwickeln sowie bestehende Lösungen bedarfsgerecht anzupassen. Hierfür ist ein regelmäßiges Zusammenkommen bei Netzwerkveranstaltungen sehr förderlich. Das Lernen mit- und voneinander auf Augenhöhe in einem aktiven und zielorientierten Gestaltungsprozess, bestenfalls moderiert und begleitet von verschiedenen Expert:innen, sichert eine nachhaltige Netzwerkentwicklung. Dazu können sowohl *eigene Veranstaltungen* ausgerichtet als auch *andere Netzwerktreffen und Fachtage* für einen produktiven Austausch genutzt werden.

Bei der Durchführung *eigener Veranstaltungen* obliegt die organisatorische und inhaltliche Gestaltung federführend der Netzwerkkoordination, weil diese das Gesamtnetzwerk im Blick hat und dadurch gemeinsame Herausforderungen identifizieren kann. Themen und Zielsetzungen sowie die methodisch-organisatorische Ausgestaltung können dementsprechend bedarfsgerecht unter Zuhilfenahme der Netzwerkressourcen geplant werden. So kann bei der Suche von Expert:innen, Räumlichkeiten oder Workshop-Coaches das Netzwerk unterstützen und mitwirken.

Im Falle des MINT-Bildungsnetzwerks der MRN wurden halbjährliche und jährliche Netzwerktreffen regional ausgerichtet. Um allen die Möglichkeit zu bieten, die Region und die einzelnen MINT-Bildungsanbieter:innen kennenlernen und erleben zu können, wechselten die Veranstaltungsorte bis zum Beginn der Corona-Krise regelmäßig.

Für das erste Netzwerktreffen und das Teilprojekt-Kickoff wurden Ressourcen der PH HD, wie Räumlichkeiten und Ausstattung, genutzt. Mit über 50 Teilnehmenden wurden in einem Design-Thinking-Format die Zielsetzungen der zukünftigen Netzwerkarbeit gemeinsam erarbeitet und erste mögliche Maßnahmen definiert. Ein Ergebnis war beispielsweise die Einrichtung der MINT-Infomail.⁷

Folgeveranstaltungen fanden im Deutsch-Amerikanischen Institut (DAI Heidelberg) und im SRH Berufsbildungswerk Neckargemünd (SRH Neckargemünd) statt und stellten bedarfsorientiert verschiedene Zielsetzungen und Formate in den Mittelpunkt des Zusammenwirkens. Ob Zielgruppenanalysen mit abschließendem MINT-Speeddating im DAI Heidelberg oder ein erstes Brainstorming zu den Anforderungen an ein außerschulisches MINT-Curriculum in der SRH Neckargemünd – jede Veranstaltung führte durch den multiperspektivischen Austauschprozess zu Bildungsinnovationen und Lösungsansätzen, die durch die Netzwerkkoordination aufgegriffen und umgesetzt wurden.

Darüber hinaus können Treffen von Partner-Netzwerken für den gemeinsamen Austausch genutzt werden. Die Ausrichtung eigener Netzwerktreffen ist arbeits- und zeitintensiv. Mehr als ein jährliches *Klassentreffen* auszurichten ist für viele Netzwerke ressourcenbedingt nicht möglich. Für Netzwerkaktive ist

7 Wie diese Veranstaltung bereits bei der Organisation zum Netzwerkerfolg wurde, kann im Blogbeitrag *Aus der Not eine Tugend machen* nachgelesen werden: <https://transfertogether.de/aus-der-not-eine-tugend-machen/> (letzter Abruf am 4. November 2022)

aber nicht nur die Ausrichtung aufwändig, sondern auch die Teilnahme an Treffen anderer Netzwerke. Die jährlichen Events summieren sich schnell auf und über regionale Grenzen hinweg ergibt sich leicht ein gefülltes Jahresprogramm der Netzwerkevents. So war das MINT-Bildungsnetzwerk MRN bei *Körper Dialog MINT Regionen*, beim Hamburger *MINT:Barcamp* der *Körper-Stiftung*, dem *Eduaction Bildungsgipfel* der MRN GmbH oder beim *Runden Tisch MINT Rheinland-Pfalz* stets in verschiedenen Arbeitsteams vertreten. Dennoch lohnt sich der Aufwand: Einerseits kann eine regionsspezifische Rückmeldung zu Bedarfen und Herausforderungen der (außerschulischen) MINT-Bildung in andere Treffen eingespeist werden, andererseits werden Ergebnisse und Lösungsansätze in das regionale Netzwerk zurückgeben. Hierbei wird auch der letzte Arbeitsbereich einer nachhaltig wirkenden Netzwerkkoordination deutlich: die Rolle als Multiplikator:in.

Multiplikator:innenrolle der Netzwerkkoordination: Als potenzielle Vermittlerin zwischen der MINT-Region und weiteren überregionalen Netzwerken, auch mit Beteiligung politischer Vertreter:innen, sorgt die Netzwerkkoordination für einen Informationsaustausch in alle Richtungen. Damit werden die Reichweite der Informationen und die Umsetzung von Aktivitäten der MINT-Bildung erhöht. Von der Netzwerkkoordination können auch Themenschwerpunkte gesetzt werden, um bestimmte Bereiche zu fokussieren und mit dem Netzwerk gemeinsam weiterzuentwickeln.

Denn MINT ist nicht gleich MINT. Es gibt (regionen-)spezifische Besonderheiten in der thematischen Schwerpunktsetzung. Ob Coding, Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder Mädchenförderung – in Netzwerken bilden sich thematische Arbeitsgruppen und formen Subnetzwerke, die überregional thematische Netzwerke entwickeln. Im MINT-Bildungsnetzwerk MRN konnte beispielsweise das Thema der Mädchenförderung immer wieder als bedeutsam identifiziert und aufgegriffen werden. Dabei ergaben sich einige Netzwerkaktivitäten, die zur „MINT-Förderung für Mädchen und Frauen in der MRN“ beitrugen. So entstand beispielsweise aus einer Teilnahme der Netzwerkkoordination am Fachtag *Frauen in der digitalen Zukunft* im Dezember 2018 an der Technischen Universität München (TUM) ein Beitrag für das VDI Mitgliedermagazin *technikforum*. Die darin beschriebenen Impulse aus der Fachtagung wurden darüber hinaus auch direkt in das MINT-Netzwerk gegeben, ob im kollegialen Austausch, bei Workshops oder Podiumsdiskussionen.⁸ So entstand z. B. aus einem Besuch der *Female's Favour{IT}e Conference 2019* ein Blogbeitrag in Form eines Interviews

8 https://www.vdi.de/fileadmin/pages/vdi_de/redakteure/vor_ort/bv/nordbadisch-pfaelzischer-bv/1_technikforum-mgzn/tf_2019/technikforum_2019_01.pdf (S. 20; letzter Abruf am 22. August 2022)

mit Vlasta Minina, in dem deren Erfolgsgeschichte für andere Mädchen und Frauen nachgezeichnet wird.⁹

8. Fazit

MINT-Bildungsnetzwerke sind so vielfältig und verschieden wie ihre unzähligen Bildungsangebote und -aktivitäten. Sie werden geprägt von regionen-, institutionen- und bildungspolitisch-spezifischen Bedingungen und Herausforderungen. Daher können die Netzwerkaktivitäten, die in diesem Beitrag beschrieben wurden, vermutlich nicht direkt auf anderer Regionen und/oder Themenfelder übertragen werden, sondern müssen als Impuls verstanden und im gemeinsamen Austausch der beteiligten Personen an die jeweiligen Bedingungen angepasst werden. Die Lösungen können auch bei ähnlichen Bedingungen ganz unterschiedlich aussehen, je nachdem welche Menschen mit ihren spezifischen Hintergründen, Perspektiven und Ideen zusammenwirken.

Netzwerkarbeit lebt letztendlich durch das Engagement unterschiedlicher Persönlichkeiten. Sie ist der Inbegriff eines sozialen, menschenbezogenen Berufs – und das macht sie so attraktiv und vielseitig. Notwendig wird allerdings in jedem Fall eine Person sein, welche die Netzwerkkoordination in den oben beschriebenen Weisen durchführt. Wenn diese in einem Projektkontext eingerichtet wurde, dann muss zudem rechtzeitig für die Nachhaltigkeit der Koordinationsaktivitäten nach Auslaufen des Projekts gesorgt werden. Im Falle des Teilprojekts *MINT-Bildung* von TRANSFER TOGETHER ist dies im Bereich MINT-Infomail durch die Übergabe der Redaktion an das Mannheimer MINT-Cluster MINTcon bereits gelungen; in anderen Bereichen müssen noch Lösungen entwickelt werden.

Literatur

- acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften & Körber-Stiftung (Hrsg.) (2015). *MINT Nachwuchsbarometer 2015*. München, Hamburg: acatech, Körber-Stiftung.
- acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften & Körber-Stiftung (Hrsg.) (2021). *MINT Nachwuchsbarometer 2021*. München, Hamburg: acatech, Körber-Stiftung.
- acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften & Körber-Stiftung (Hrsg.) (2022). *MINT Nachwuchsbarometer 2022*. München, Hamburg: acatech, Körber-Stiftung.
- Arndt, L. & Gosev, C. (2022). „Irgendwas mit Strom“ – Imageproblem der Elektrotechnik. *ETG Journal*, 2, 50–52. <https://vde.1kcloud.com/ep1627a2222d248/> (letzter Abruf am 23. August 2022).
- Erhorn, J. & Schwier, J. (2016). Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte* (S. 7–14). Bielefeld: transcript.
- Grimm, A. (2016). Außerschulische Lernorte in der Berufsbildung. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte* (S. 171–186). Bielefeld: transcript.
- Parchmann, I. & Kuhn, J. (2016). Exzellenzstrategie und Hochschuldidaktik – (neue) Chancen und Herausforderungen für Fachdidaktik? *ChemKon*, 23(4), 161–162.

9 <https://transfertogether.de/erfolgsgeschichte-kunst-it/> (letzter Abruf am 22. August 2022)

- Richter, C., Sajons, C., Gorr, C., Michelsen, C. & Komorek, M. (2018). Vernetzung außerschulischer GINT-Lernorte. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen*. Jahrestagung der GDCP 2017 (S. 660–663). Regensburg: Universität Regensburg.
- Sajons, C. M. & Komorek, M. (2020). Außerschulische Lernangebote komplementär vernetzen und evaluieren. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Jahrestagung der GDCP 2020* (S. 709–712). Duisburg, Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Sauerborn, P. & Brühne, T. (2012). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Seidel, T., Reinhold, S., Holzberger, D., Mok, S. Y., Schiepe-Tiska, A. & Reiss, K. (2016). *Wie gelingen MINT-Schulen? Anregungen aus Forschung und Praxis*. Münster, New York: Waxmann.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2020). *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung*. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Band 13). Unter Mitarbeit von D. Kucharz, L. Öz, J. K. Schmidt, N. Skorsetz und M. Steffensky. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stocklmayer, S. M., Rennie, L. J. & Gilbert, J. K. (2010) The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education. *Studies in Science Education*, 46(1), 1–44.
- Vorst, S. (2015). Kooperationen für die Zukunft. Das Schülerlabor-Netzwerk GenaU. In S. Bernholt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität – Vielfalt der Voraussetzungen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Jahrestagung der GDCP 2015 (S. 220–231). Kiel: IPN.

Der MINT-Leitfaden für die Metropolregion Rhein-Neckar – Gestaltung und Evaluation

Jan Ebel, Alexandra Svedkijs, Markus Rehm
und Markus Vogel

1. Entstehung des MINT-Leitfadens

1.1 Ausgangslage

Erfolgreiche MINT-Bildung gerät – auch auf internationaler Ebene – immer stärker in den Fokus. Dies ist nicht nur auf den Mangel an ausgebildeten und studierten Fachkräften in diesem Bereich zurückzuführen (Gillmann & Neuerer, 2022), sondern auch auf einen sich rasant verändernden und durch moderne Informationstechnik geprägten Arbeitsmarkt. Gerade die Bildung von MINT-Kompetenzen soll es den Bürger:innen ermöglichen, eine eigene reflektierte Meinung zu den Wandlungen der digitalen Welt zu bilden (KMK, 2016). Erschwert wird die Bildung von MINT-Kompetenzen durch die sich verkürzende Halbwertszeit von Wissen im wissenschaftlichen Konsens. Die Schulbildung und die dazugehörige allgemeine Schulpflicht ermöglicht es den Jugendlichen an der Seite von Expert:innen des Lehrens und Lernens ihren Bildungsweg zu bestreiten (Terhart, 2012). Durch den Paradigmenwechsel von der Inhaltsorientierung hin zur Kompetenzorientierung (KMK, 2004a, 2004b, 2004c) wird angestrebt, dass Leistungen und Abschlüsse von Schüler:innen vergleichbar sind. Neben der schulischen Bildung des MINT-Bereichs nehmen die außerschulischen Lernangebote in Deutschland weiter zu (Reimann, Herzog, Parchmann & Schwarzer, 2020). Diese weisen den Vorteil auf, dass sie viel häufiger Themenfelder in interdisziplinären Kontexten abdecken können, als dies im Rahmen eines Schulunterrichts möglich ist (zdi.NRW, 2021). Authentische Praxiserfahrungen sorgen dafür, dass stereotypische Vorurteile gegenüber MINT-Berufen kompensiert werden und Interesse, gerade bei jungen Frauen, gefördert wird (zdi.NRW, 2021). Nachteile bestehen in einer Unübersichtlichkeit aufgrund der schieren Menge der Angebote sowie in einer fehlenden thematischen Kategorisierung.

Um den beschriebenen Problemen entgegenzuwirken, etablierte das TRANSFER-TOGETHER-Teilprojekt *MINT-Bildung*¹ einen MINT-Leitfaden, der außerschulische Angebote in der Metropolregion Rhein-Neckar (MRN) nach

1 Zum Teilprojekt MINT-Bildung siehe auch den Beitrag von Arndt und Spannagel in diesem Band.

verschiedenen Kategorien (Kontext, Kompetenzen, etc.) in einem Raster verortet. Dabei soll ein außerschulischer MINT-Leitfaden für außerschulische Lernangebote alle regionalen MINT-Lernangebote entsprechend eines auf gemeinsame Bildungsabsichten hin funktionalisierten Rasters (Rehm et al., 2008) erfassen. Insbesondere soll mit diesem Leitfaden die vernetzte Struktur der Themenbereiche sichtbar gemacht und die Einbettung Angebote in die kompetenzorientierten schulischen Curricula ermöglicht werden.

Im MINT-Leitfaden sollten regionale MINT-Angebote nach bestimmten Kriterien eingeordnet werden. Dies ermöglicht eine systematisierte und standardisierte Vorgehensweise bei der Aufnahme der Angebote. Das Ziel dabei war, jedes Angebot sinnvoll zu charakterisieren und anschließend möglichst genau zu verorten. Die Angebote wurden zum einen nach ihren allgemeinen Merkmalen, wie Fachzugehörigkeit, und zum anderen nach den übergeordneten Kategorien aufgenommen, wie dem Kontext. Daraus ist ein MINT-Raster mit verschiedenen Achsen entstanden. Das Raster bietet die Möglichkeit, die Darstellung der Angebote zielgruppenorientiert zu gestalten, die regionale Angebotssituation nach verschiedenen Kriterien zu analysieren und mögliche Defizite zu erfassen. Im Anschluss soll der MINT-Leitfaden in Form einer digitalen Broschüre veröffentlicht werden. In den folgenden beiden Abschnitten des ersten Kapitels wird zunächst auf die Entwicklung (Abschnitt 1.2) und auf den Aufbau (Abschnitt 1.3) des MINT-Leitfadens eingegangen. In einem weiteren Schritt werden inhaltliche und prozessorientierte Perspektiven (Abschnitt 1.4) sowie die resultierende Gestaltung für die Interviews (Abschnitt 1.5) des MINT-Leitfadens dargestellt. Das Kapitel 2 beschäftigt sich dann mit den Ergebnissen der Pilotierung des MINT-Leitfadens, verbunden mit dem Ziel diesen als konkretes Evaluierungstool für außerschulische MINT-Lernorte zu evaluieren und festzuhalten, ob sich die doch recht unterschiedlichen Lernorte mit dem MINT-Leitfaden identifizieren können.

1.2 Entwicklung des MINT-Leitfadens

Im Laufe des Projektes TRANSFER TOGETHER wurde der MINT-Leitfaden als ein wichtiges Werkzeug eingeführt, um die regionalen Angebote zu analysieren und zu vernetzen. Dabei soll sich vor allem der curriculare Mehrwert ergänzend zu einem schulischen Angebot herauskristallisieren. Die Entwicklung des MINT-Leitfadens wurde in einem iterativen Verfahren im Rahmen zahlreicher Netzwerkveranstaltungen, Befragungen und Zwischenevaluationen über mehrere Projektjahre durchgeführt. Im Verlauf zweier Netzwerktreffen wurde das gemeinsame Ziel zur Steigerung der Transparenz der Angebote und der Sichtbarkeit der Anbieter:innen formuliert. Um die Angebote an den Bedürfnissen der gewünschten Zielgruppen zu orientieren (Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern), wurde eine Anlehnung an die Bildungsplanstrukturen priorisiert. Bei

der Entwicklung des vorliegenden MINT-Leitfadens für außerschulische Lernangebote wurden die Bildungspläne der Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, die Rahmenbestimmungen von PISA (OECD, 2016; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016) sowie Beschlüsse zu den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK 2004a, 2004b, 2004c, 2008, 2009) als Grundlage verwendet. Der Bündelungsprozess beruhte hierbei auf einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019). Dabei ist ein Angebotsraster entstanden, welches außerschulische Angebote aus verschiedenen Perspektiven erfasst und evaluiert. Für die inhaltliche Prüfung und Optimierung des Leitfadens wurde außerdem ein Expert:innenteam aus Hochschullehrenden der MINT-Fachdidaktiken zu Rate gezogen, um sowohl das theoretische Fundament als auch die praktische Anwendbarkeit sicherzustellen.

Zur Einordnung eines außerschulischen Angebots umfasst die aktuelle Version des MINT-Leitfadens neben Rahmeninformationen und Fachzugehörigkeit auch vier Kategorien: *Leitperspektive*, *Kernkonzepte*, *Prozesskompetenzen* und *Alltagsbezug*.

Da der MINT-Leitfaden an die Leitperspektiven des aktuellen Bildungsplans andockt, schlägt er damit die Brücke zwischen einem außerschulischen Angebot und dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Mit drei weiteren Perspektiven soll ein Angebot aus verschiedenen Blickwinkeln charakterisiert werden:

- Mit einer *lebensweltlichen* Kategorie (OECD, 2019) werden außerschulische Lernangebote in alltägliche Kontexte eingebunden. Damit soll eine Verknüpfung zwischen fachspezifischem Wissen und der Erfahrungswelt der Lernenden hergestellt werden.
- Mit einer *inhaltsbezogenen* Kategorie soll das Angebot auf der inhaltlichen Ebene eingeordnet werden können.
- Mit der *prozessbezogenen* Kategorie rücken Kompetenzen aus dem entsprechenden Bereich des Bildungsplans in den Vordergrund und stärken damit die Verbindung zu curricularen Anforderungen, da sie dem naturwissenschaftlichen Bildungsplan entstammen (MWKJS, 2016b).

Dabei wurden 30 Netzwerkpartner:innen zu einem Interview eingeladen. Mit zwölf Anbietern konnten schließlich Interviews durchgeführt werden. Die Rückmeldungen der Netzwerkpartner:innen wurden während der Interviews protokolliert und qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Pilotstudie sowie wichtige Verbesserungsansätze, die sich aus der Studie ergeben, werden weiter unten dargestellt.

1.2.1 Aufbau des MINT-Leitfadens

Der MINT-Leitfaden setzt sich im Wesentlichen aus fünf Bestandteilen zusammen, den so genannten Ordnungseinheiten, einem beschreibenden Abschnitt und vier

tragenden Kategorien *Leitperspektive*, *Kernkonzepte*, *Kernkompetenzen* und *Alltagsbezug*, welche wiederum spezielle Elemente für ihre Kategorie beinhalten. In dem beschreibenden Abschnitt des MINT-Leitfadens werden zunächst Angebote nach Fächern (Biologie, Chemie, Physik, Mathematik, Informatik, Technik und Sachunterricht) aus dem MINT-Bereich eingeordnet. Ergänzend dazu soll das Thema mit Schlagwörtern beschrieben werden. Neben Fachzugehörigkeit werden wichtige Rahmeninformationen wie Umfang, Zielgruppe und Durchführungsformat erfasst.

Die Kategorien dienen dazu, die Angebote aus überfachlichen Blickwinkeln zu betrachten und einen Bogen über verschiedene Dimensionen zu spannen (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kategorien im MINT Leitfaden

Kategorie übergreifende Elemente	Auszuwählende Elemente
Leitperspektiven	Prävention und Gesundheitsförderung Nachhaltigkeit Innovation Berufliche Orientierung Medienbildung Demokratie und Gesellschaft Denk- und Arbeitsweisen Interessenförderung Sonstiges
Alltagsbezug	Tägliches Leben und Gesundheit Umwelt und Verantwortung Industrie und Technik Geschichte und Kultur Sonstiges
Kernkonzepte	System Energie Veränderung Verallgemeinerung Zusammenhang Daten
Kernkompetenzen	Erkenntnisgewinnung Bewertung Kommunikation Entwicklung und Nutzung

1.3 Kategorien des MINT-Leitfadens

Die Kategorien im MINT-Leitfaden stellen das inhaltliche Kernstück dar. Der Ansatz, die außerschulischen Angebote aus verschiedenen Kategorien im Hinblick auf das Schulcurriculum zu betrachten, ermöglicht eine zielgruppenorientierte Erfassung der Angebote.

Zentral stehen dabei die *Leitperspektiven* aus dem Bildungsplan Baden-Württemberg (MWKJS, 2016a). Zur inhaltlichen Kategorie der Leitperspektiven gehören *Prävention und Gesundheitsförderung, Nachhaltigkeit, Innovation, Berufliche Orientierung, Medienbildung, Demokratie und Gesellschaft, Denk- und Arbeitsweisen* sowie *Interessenförderung*. In dieser Dimension wird ein Angebot als ein gesellschaftlicher Auftrag auf der Anbieter:innenseite und als Lernleistung auf der Abnehmer:innenseite verstanden.

Zur inhaltlichen Kategorie der *Kontexte* gehören *Tägliches Leben und Gesundheit, Umwelt und Verantwortung, Industrie und Technik* sowie *Geschichte und Kultur*. Diese Kontexte stellen lebensweltliche Ankerpunkte zu einem spezifischen Fachwissen und zeigen die Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten auf. Den Hintergrund für die Kontexte liefert die Rahmensetzung von PISA (OECD, 2019).

Eine weitere Kategorie erschließt inhaltsbezogene *Kernkonzepte* der Angebote: *System, Energie, Veränderung, Verallgemeinerung, Zusammenhang* sowie *Daten*. Dabei geht es um eine Vernetzung von Theorien, Begriffen und Modellvorstellungen innerhalb eines Angebotes. Angenommen wird an dieser Stelle, dass ein Angebot ein bestimmtes Kernkonzept tangiert. Dazu soll im Angebot das grundlegende Muster erkannt werden und sich als systematisierbar zeigen.

Durch die *prozessbezogene Perspektive der Kompetenzbereiche* soll die Anschlussfähigkeit an die Bedürfnisse von Zielgruppen gesteigert werden, indem Mehrwerte über das Fachliche hinaus ersichtlich werden. So werden drei Kompetenzbereiche – *Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Bewertung* – im Einklang mit den prozessbezogenen Kompetenzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg bzw. in den Bildungsstandards der KMK für den mittleren Bildungsabschluss aufgestellt. Eine weitere prozessbezogene Kompetenz *Entwicklung und Nutzung* erfasst Methoden des Problemlösens und Handlungsweisen wie Planen, Durchführen, Kontrollieren und Optimieren.

Die Kategorien des Leitfadens sollen die Angebote unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte beleuchten. Das Zusammenspiel der Kategorien ermöglicht eine individuelle, passgenaue Suche, um persönlichen Interessen und Bedürfnissen gerecht zu werden.

1.4 Umsetzung des MINT-Leitfadens für die Pilotierung

Das Grundgerüst des Leitfadens wurde für die Durchführung erweitert und angepasst. In der Vorbereitung der Pilotierung wurde der beschreibende Abschnitt mit Modulbezeichnung, Altersgruppe, Klassenstufe, Geschlecht, Vorkenntnisse und Schulformzuordnung, Durchführungsform und dem Feld Sonstiges ergänzt. Die fachliche Trennung der naturwissenschaftlichen Fächer wurde aufgehoben,

so dass Physik, Chemie und Biologie zu Naturwissenschaften zusammengefasst wurden. Entsprechend dem MINT-Leitfaden wurde die Auswahl auf vier Bereiche *Mathematik*, *Informatik*, *Naturwissenschaften* und *Technik* eingeschränkt. Um die Zugänglichkeit der Perspektiven für die Netzwerkpartner zu verbessern, wurde der Begriff *Leitperspektive* mit *Zielsetzung* und *Kontext* mit *Alltagsbezug* konkretisiert. Bei den Auswahlmöglichkeiten der Perspektiven wurde generell eine Auswahl von eins auf maximal zwei erweitert, um dem Gedanken der Wissens- und Kompetenzvernetzung gerecht zu werden und dabei die Modularisierung und das Rasterprinzip beizubehalten bzw. dieses sogar zu erweitern. Des Weiteren wurde ein Bereich für die Ermittlung von Wirksamkeitskriterien der MINT-Module hinzugefügt. Ziel der Aufnahme der Wirksamkeitskriterien war es zum einen, eine quantitative Aussage über die Bereitschaft zur Reflexion von Wirksamkeitskriterien der Module aufstellen zu können, und zum anderen wirksame Eigenschaften von außerschulischen Angeboten zusammenzutragen. Wie diese Eigenschaften zu bewerten sind, gilt anhand einer größeren Stichprobe zukünftig noch genauer zu erforschen.

2. Leitfaden-Pilotierung

Die zentrale Zielsetzung der Pilotierung des MINT-Leitfadens war es, zu evaluieren, ob der Leitfaden ein geeignetes Instrument zur Sammlung von Informationen über außerschulische Lernorte ist. Des Weiteren sollte die Meinung der befragten Organisator:innen der außerschulischen Lernorte darüber erfasst werden, ob sie sich mit dem Leitfaden in seiner aktuellen Fassung identifizieren können.

2.1 Interviews

Teilnehmer:innen wurden zu einem Online-Interview eingeladen. Zum Start des Interviews wurde die Person des Interviewleiters sowie Ziele und Absichten des Interviews vorgestellt. Im nächsten Schritt wurden der aktuelle Stand bzgl. des Leitfadens und die vier inhaltlichen Dimensionen *Leitperspektiven*, *Alltagsbezug*, *Kernkonzepte* und *Kernkompetenzen* mit den dazugehörigen Elementen den Partnern geschildert. Im Anschluss wurde der Kern des Interviews anhand des oben beschriebenen Ordnungssystems durchgearbeitet und bzgl. allgemeiner Informationen zu den Modulen, Träger:innen des außerschulischen Angebotes und den Partner:innen selbst ergänzt. Weiterhin wurde Fragen zur Wirksamkeitsüberprüfung der Module an die Partner:innen gestellt. Die Gespräche führten zu einem großen Fundus an Informationen, die im nächsten Schritt ausgewertet wurden.

2.2 Datenaufbereitung & Auswertung

In den Gesprächen zeigte sich, dass viele der Partner:innen nicht nur reine außerschulische Module, nach der Definition des MINT-Leitfadens, sondern ebenfalls Stipendien, Module innerhalb des Schulsystems oder auch sich inhaltlich wechselnde dennoch terminlich gebundene Module auflisten konnten. Um die Angebote zu erfassen, wurden die Angebotsdaten im Zuge der Interviews in eine Tabelle eingetragen (vgl. Tabelle 2). Dabei konnten die Anbieter:innen in den jeweiligen Kategorien für jedes Angebot eine zweifache Elementauswahl treffen, zum Beispiel für die Kategorie *Kernkonzepte* sowohl *Energie* als auch *System*. Bei der Auswertung der Kategorien wurden anschließend alle Nennungen aufgezählt und summiert. Im Anschluss an die Interviews wurden die Daten qualitativ ausgewertet. Dazu wurden die aufgenommenen Daten zunächst von Lehrer:innenfortbildungen und Angeboten an den Schulen bereinigt, so dass in die Auswertung nur außerschulische Angebote für Schüler:innen aufgenommen wurden.

Tabelle 2: Übergeordnete Erhebungseinheiten des MINT-Leitfadens

Anbieter- informationen	Modul- information	Deskriptive Merkmale	Perspektiven	Wirksamkeit
Name	Alter, Klasse	Fach	Leitperspektive	Evaluierung
Standort	Geschlecht	Thema	Kontext	Erkenntnisse
	Vorkenntnisse	Durchführungs- format	Kernkonzept	Erfahrung
	Schulform	Termine	Kernkompetenz	
	Besonderheiten	Sonstiges		

Die übrigen Rohdaten ließen sich in drei Kategorien gliedern: deskriptive Merkmale, Kategorien und Wirksamkeit.

2.3 Ergebnisse der Pilotierung

Im Zuge der Pilotierung wurde deutlich, dass der Leitfaden einen Überblick liefern kann, wie die Angebotssituation in der Region ausfällt und inwiefern eine curriculare Einbettung möglich ist. Da der Leitfaden einen Bogen von MINT-Angeboten zum Curriculum, dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag und dem lebensweltlichen Kontext eines Kindes spannt, bildet er damit ein Mess- und Beurteilungsinstrument für die Qualität und Vielfalt des MINT-Angebotes in der

Region. Der Leitfaden stellt ein Evaluierungsinstrument mit einem großen regionalen Nutzen dar, um die außerschulische Angebotssituation auf der fachlichen und überfachlichen Ebene in der Metropolregion Rhein-Neckar zu analysieren. Mit dem Leitfaden ergibt sich die Möglichkeit, eine qualitative Beurteilung von MINT-Angeboten in einer Region (hier Metropolregion Rhein-Neckar) durchzuführen, Angebote und Angebotspotenziale zu erheben und zu evaluieren, so dass regionale Entwicklungsbedarfe diagnostiziert und bereits gelungene Konzepte ins Auge gefasst werden. Im Folgenden werden Ergebnisse der Pilotierungsstudie in der Metropolregion Rhein-Neckar dargelegt.

2.3.1 Auswertung der deskriptiven Merkmale

Eine Verteilung nach Fächern fällt relativ gleichmäßig aus: Am geringsten tauchen Angebote im Fach Mathematik (13 %) auf. Naturwissenschaften und Technik sind gleichmäßig gut mit 33 % vertreten. So gut wie alle Angebote (N=40) richten sich an gemischte Gruppen, lediglich ein Angebot ist speziell für Mädchen ausgeschrieben. Angebote, die spezifisch für Jungen ausgerichtet wären, gibt es nicht. Im Hinblick auf das Alter bzw. die Klassenstufe sind für alle Altersgruppen zwischen Grundschule bis hin zum Abitur etwa gleich viele Angebote vorhanden. Für den Kindergartenbereich mit zwei Angeboten fällt die Auswahlpalette eher klein aus.

Abb. 1: Fächerzuordnung der MINT-Angebote

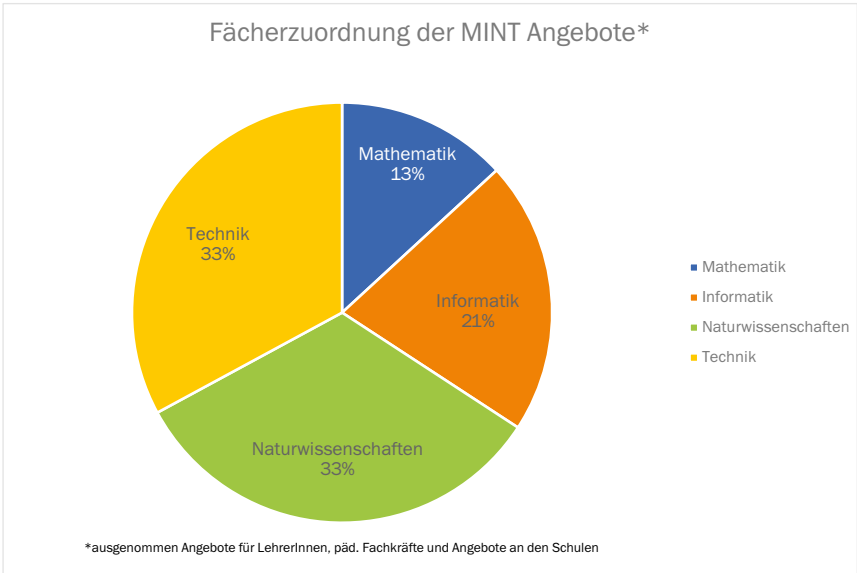


Abb. 2: MINT-Angebote nach Geschlecht

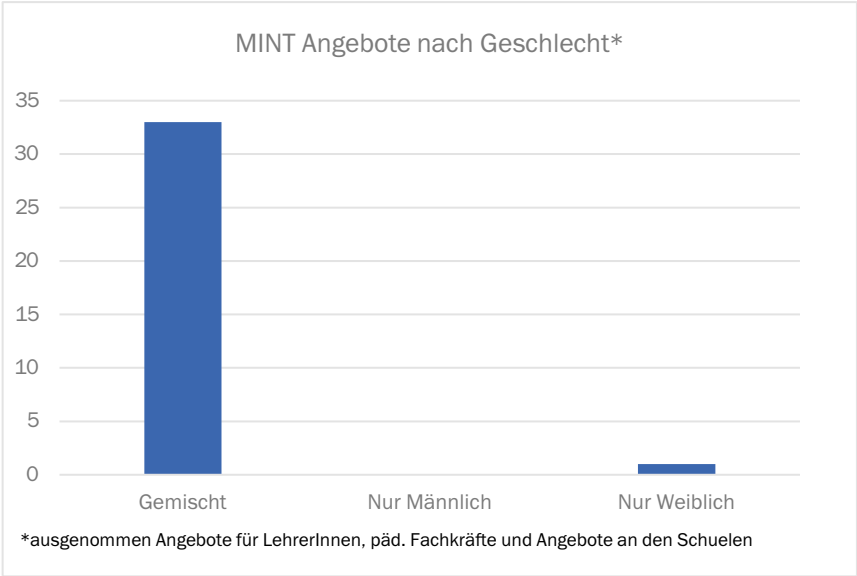
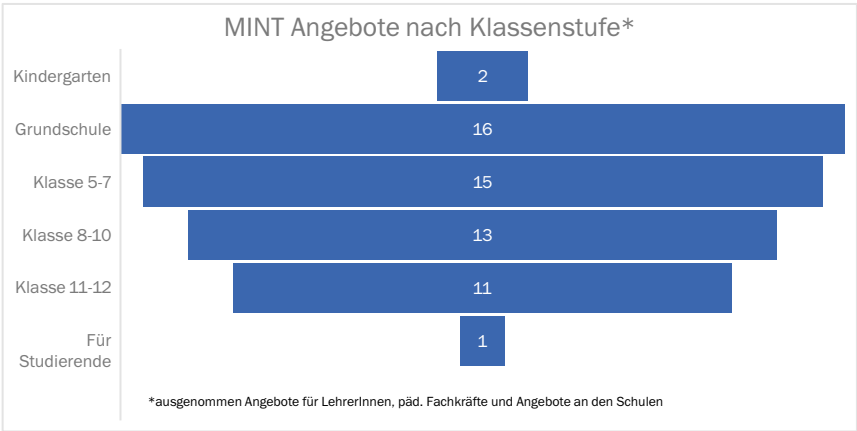


Abb. 3: MINT-Angebote nach Klassenstufe



2.3.2 Auswertung Kategorien

In der Rubrik der Leitperspektiven der MINT-Module wurden in der Summe 63 Nennungen vermerkt. *Interessenförderung* und *Denk- und Arbeitsweisen* wurden zumeist von den Teilnehmer:innen genannt. *Demokratie und Gesellschaft* und *Prävention und Gesundheitsförderung* wurden nicht genannt.

Die Auswertung der alltagsbezogenen Kontexte anhand von Punkteskalen für die MINT-Angebote spiegeln sich wie folgt wider: *Umwelt und Verantwortung* sowie *Industrie und Technik* bildeten den Großteil der ausgezählten Nennungen. Die prozessbezogenen Kompetenzen erhielten eine Gesamtzahl von 57 Nennungen. *Bewertung* erreichte eine geringe Resonanz unter den Teilnehmer:innen, während Erkenntnisgewinnung als primäres Element genannt worden ist. Die Auswertung der Kernkonzepte wies auf, dass *Zusammenhang* als häufigstes aufgetreten ist.

Abb. 4: Leitperspektiven des MINT-Angebots



Abb. 5: Einbettung der MINT-Angebote in die Kontexte

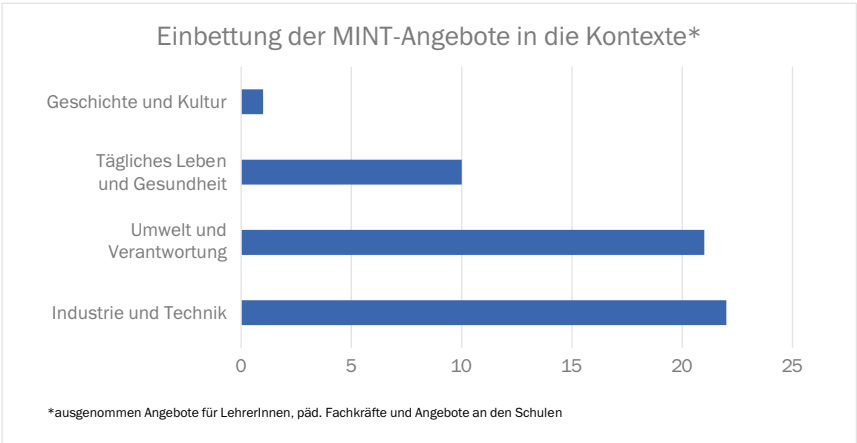


Abb. 6: Prozessbezogene Kernkompetenzen

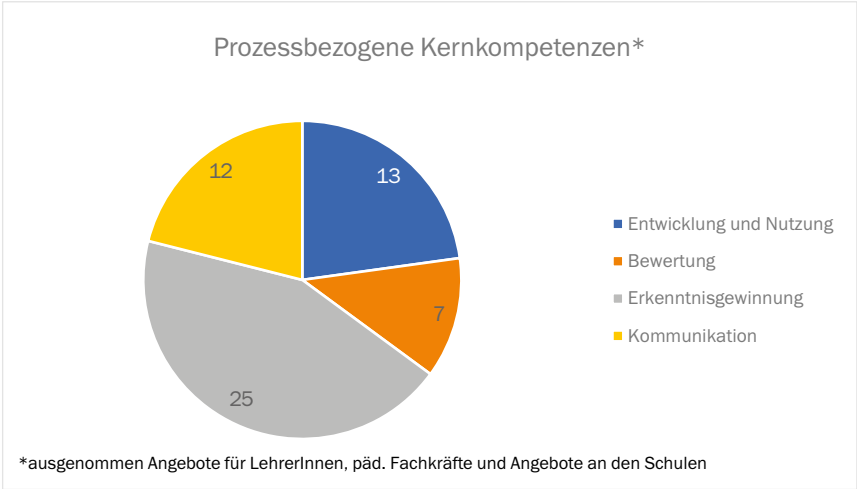
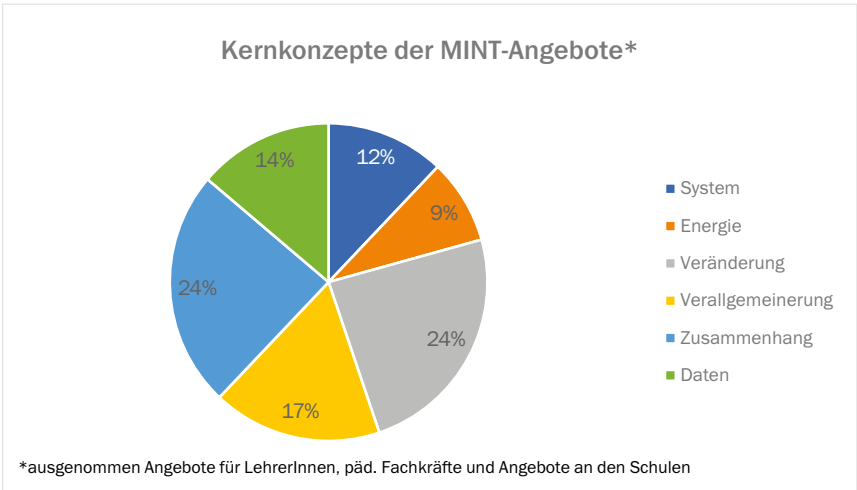


Abb. 7: Kernkonzepte der MINT-Angebote



3. Diskussion

Zusammenfassend lassen sich einige Gesichtspunkte aufzählen, welche bei der Pilotierung des Leitfadens aufgefallen sind. Zum einen treten die geringen Scores bei Medienbildung, Demokratie und Gesellschaft sowie Prävention und Gesundheitsförderung ins Auge. Andererseits waren viele über die Formulierungen und Beschreibungen der Elemente der Ordnungseinheit *zentrale Inhaltskonzepte*

irritiert und konnten nur schwer ihre Module zu einem passenden Element zuordnen. Trotz der Konkretisierung der Begriffe fiel es den Befragten schwer, die Angebote in die Kernkonzepte System, Energie, Veränderung, Verallgemeinerung, Zusammenhang und Daten und in die prozessorientierten Kompetenzen Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Bewertung und Entwicklung und Nutzung einzuordnen. Bei den Kernkonzepten wurden die Auswahlmöglichkeiten als *zu abstrakt* und *zu allgemein* beschrieben. Hier wünschen sich Teilnehmer:innen mehr Transparenz um leichter Entscheidungen bei der Einordnung ihrer Module treffen zu können. Bei den Kernkompetenzen wurde eine stärkere Differenzierung der Kompetenzen und generell eine größere Auswahl gewünscht. Die Prozesskompetenzen, die sich an die Naturwissenschaften anlehnen, würden nicht vollständig alle Angebote abdecken. So wäre es beispielsweise sinnvoll die Problemlösekompetenz zu ergänzen.

Eine illusorische Vorstellung ist das Bild sogenannter *Digital Natives*, welche nur anhand des symbiotischen Aufwachsens mit digitalen Medien deren Nutzung beherrschen. Es kristallisierte sich durch die ICILS-Studie 2013 jedoch heraus, dass nur eine winzige Gruppe von Schüler:innen der achten Klassenstufe in der Lage waren die höchste Kompetenzstufe im Umgang mit digitalen Medien zu erreichen (Bos et al., 2014). Dieser Befund spricht für eine Ausbildung digitaler Medienkompetenz von Schüler:innen, da diese sich auch in der Gruppe der *Digital Natives* nicht ohne weiteres Zutun entwickelt.

Sowohl für die Leitperspektive *Demokratie und Gesellschaft* als auch *Prävention und Gesundheitsförderung* konnten keine Aufzählungen erfasst werden. Die Auswertung zeichnet diesbezüglich ein ernüchterndes Bild. Prävention und Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz sind eine stark geforderte Maßnahme des Bundesministeriums für Gesundheit (2020). Damit verbunden ist die Absicht, junge Menschen frühzeitig an gesundheitsbewusste Lebens- und Handlungsweisen heranzuführen. Erfreulich zeigt sich am MINT-Leitfaden, dass die Mehrheit außerschulischer Lernorte die *Erkenntnisgewinnung* als *Kernkompetenz* in ihren Modulen betrachten. Es zeichnet sich somit das Bild, dass Schüler:innen in den außerschulischen Lernorten praktische Erfahrungen sammeln können, mit denen sie in der Schule nicht immer im direkten Kontakt stehen, sei es aufgrund der zeitlichen Begrenzung der Stunden oder der Fokussierung auf die theoretischen Inhalte in der Schule. Hierdurch könnte sich eine symbiotische Gemeinschaft zwischen der Schule und den außerschulischen Lernorten in Zukunft bilden. Kinder und Jugendliche lernen in der Schule die notwendigen theoretischen Hintergründe der Sachverhalte und setzen diese in den außerschulischen Lernorten in die Praxis um.

Im Fokus der Pilotierung stand neben der Erfassung des Angebotssituation in der MRN-Region auch die Evaluierung des Leitfadens in Form eines Erhebungsinstrumentes. Insgesamt konnten diesbezüglich positive Erfahrungen gesammelt werden: Auf der einen Seite wurden einige Formulierungen und Begrifflichkeiten

als zu *abstrakt* und *nicht verständlich* im Zuge der Interviews beurteilt, jedoch konnte nach der Klärungsphase in jedem Interview ein positives Ergebnis erzielt werden. Des Weiteren wurde eine Ergänzung für die Kategorie *Kernkompetenzen* gewünscht: So steht die *Problemlösekompetenz* nicht gesondert zur Auswahl, die jedoch von mehreren Anbietern als eine der wichtigsten Kernkompetenzen genannt wurde. Somit ist eine sprachliche Konkretisierung und Verbesserung notwendig, die Grundstruktur, der Aufbau und die Kategorien können im Großen und Ganzen mit minimalen Anpassungen beibehalten werden. Damit kann der konzipierte MINT-Leitfaden als ein Erhebungs- und Evaluierungsinstrument auch in anderen Regionen angewendet und ausprobiert werden.

Literatur

- Bundesministerium für Gesundheit (2020) *Was steckt dahinter?* <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/praevention/betriebliche-gesundheitsfoerderung/was-steckt-dahinter.html> (letzter Abruf am 18. Juli 2022).
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.) (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Gillmann, B. & Neuerer, D. (2022) *Fachkräftemangel im MINT-Bereich erreicht neues Allzeithoch – Akute Engpässe in Ostdeutschland*. Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/iw-mint-report-mehr-als-275-000-fehlende-fachkraefte-mangel-an-experten-schon-jetzt-grosser-als-vor-corona/27821334.html> (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004a). *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004b). *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Chemie.pdf (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004). *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Physik-Mittleren-SA.pdf (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2009). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_05_07-Empf-MINT.pdf (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

- MWKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016a). *Bildungsplan 2016*. Bildungspläne-BW. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/BP2016BW_ALLG_LBH.PDF (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- MWKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016b). *Naturwissenschaft und Technik (NwT) Profulfach an der Gemeinschaftsschule*. Bildungspläne-BW. https://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_NWTPROFIL.pdf (letzter Abruf am 14. Juni 2022).
- OECD (2016). *Bildung auf einen Blick 2016: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.1787/9789264264212-de>.
- OECD (2019). *PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.1787/1da50379-de>
- Rehm, M., Bünder, W., Haas, T., Buck, P., Labudde, P., Brovelli, D., Østergaard, E., Rittersbacher, C., Wilhelm, M., Genseberger, R. & Svoboda, G. (2008). Legitimationen und Fundamente eines integrierten Unterrichtsfachs Science. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. 14, 99–124.
- Reimann, M., Herzog, S., Parchmann, I. & Schwarzer, S. (2020). Wirksamkeit der schulischen Vor- und Nachbereitung eines Schülerlaborbesuches. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 26(1), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s40573-020-00121-y>
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster; New York: Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- zdi.NRW (2021) *Pressemitteilung: Online-Diskussion zu MINT-Bildung in der EU – NRW als Vorbild für Europa*. Presseportal. <https://www.presseportal.de/pm/151285/4862604> (letzter Abruf am 18. Juli 2022).