



Leseprobe aus Diederichs und Desoye, Transfer in Pädagogik und
Erziehungswissenschaft,
ISBN 978-3-7799-6979-2 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6979-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6979-2)

Inhalt

Danksagung	9
Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft <i>Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye</i>	11
I Deutungen	
Mehr als ein ‚Ortswechsel‘ ... Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers <i>Nicole Hoffmann</i>	26
Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft <i>Maria Kondratjuk</i>	33
Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales Lernen in der Organisationspädagogik <i>Miriam Voigt, Inka Engel, Henning Pätzold</i>	45
Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität <i>Julia Schütz</i>	55
II Verhältnisse	
Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation im Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Lehrer:innen, Student:innen und Wissenschaftler:innen <i>René Breiwe, Jessica Bau, Gabriele Buchenthal, Lucas Jachens, Anke B. Liegmann, Berit Michel</i>	66
Auf dem Weg zur selbstorganisierten Kita. Zur Begleitung von Lernprozessen als Transfervorhaben im Kontext eines organisationspädagogischen Beratungsprojektes <i>Maike Tobies-Jungenkrüger, Anja Mensching</i>	77

Vom Kopf in die Hand!? Reflexionen zur Aus- und Zugangsgestaltung kindheitspädagogischer Forschung als Grundlage eines gelingenden Transfers in die pädagogische Praxis von Kita-Mitarbeiter_innen <i>Katrin Lattner, Beatrice Rupprecht</i>	92
Die vernachlässigte Praxis? Landesinstitute als Schnittstellenakteur <i>Arne Düllberg, Vera Eberl, Veronika Manitius</i>	106
Vom Wissen zum Handeln. Was Transfer voranbringt <i>Beatrix Sieben, Martin Görlitz, Felix Schaaf</i>	120
Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung <i>Franziska Heinze</i>	134

III Bedeutungen

Theorie-Praxis-Transfer als Einbahnstraße im Studium? Potenziale und Grenzen wechselseitiger Transferererfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Studium für die Entwicklung pädagogischer Professionalität <i>Murielle Monique Orsina Paganetti</i>	148
Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung. Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lernprozessen berufserfahrener Studierender <i>Elise Glaß</i>	160
Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit? Eine Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium <i>Michael Görtler, Gabriele Taube, Nurdin Thielemann</i>	173

IV Impulse

Transfer durch OER? Perspektiven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab <i>Jens Oliver Krüger, Christine Preller</i>	186
Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis <i>Svenja Garbade, Katja Zehbe</i>	198

Implementierung kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation in Hochschuldidaktik. Anregungen und Möglichkeiten <i>Vanessa Marina Dresbach</i>	212
Zum Transfer von Erkenntnissen Forschenden Lernens zwischen Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung. Eine explorative Studie zur Rezeption auf Schulseite <i>Ingrid Kunze, Monika Fiegert, Frauke Milius, Marcel Veber, Sonja Nonte</i>	224
„Also das ist ganz wesentlich [...], dass man im Studium die Möglichkeit hat, sich da so ein bisschen auszuprobieren [...].“ Labore als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung? <i>Anna Hartenstein, Mandy Schiefner-Rohs</i>	238
Transfer- und Transformationspotenziale von Schulübernahmen für die Lehrer/-innenbildung am Beispiel des Projekts <i>Studierende machen Schule!</i> <i>Markus Janssen, Thomas Wiedenhorn</i>	250
Gemeinsam für den Beruf lernen. Studierende der Wirtschaftspädagogik unterstützen Auszubildende mit Fluchthintergrund <i>Elisabeth Maué, Stephan Schumann</i>	262
Alle Klarheiten beseitigt? Der Studierendenkongress und die Bundesfachschaftentagung als studentische Transferräume <i>Karina Korneli, Bente Henrike Bartels</i>	277

V Grenzen

Grenzbereiche und unaufhebbare strukturelle Differenzen von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft <i>Imke Kollmer</i>	290
---	-----

Autorinnen und Autoren	303
-------------------------------	-----

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye

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

Eine eigenständige Debatte um den Transferbegriff in der Erziehungswissenschaft lässt sich als deutlich spärlich beschreiben (vgl. *Görtler/Taube/Thielemann*¹). Zwar taucht Transfer immer wieder als Thema in einer Fülle² unterschiedlicher Beiträge auf (vgl. beispielhaft Altrichter 2020; Dackweiler/Schäfer 2020; Thiel/Rott 2022), eine aufeinander bezogene erziehungswissenschaftliche Debatte, welche den Transfergedanken in den Fokus rückt, steht allerdings noch aus.³ Dabei lässt sich diese Thematik nicht als grundlegend neu beschreiben. Transfer taucht immer wieder verwoben in unterschiedlichen Debatten auf. Zum Beispiel ist die Frage des Transfers auch genuin in das Verhältnis von Theorie und Praxis eingelagert und mit Fragen zu Profession und Disziplin verbunden (vgl. *Kollmer*). Dabei stellt sich auch die Frage, in welchem Verhältnis Wissenschaft und Praxis stehen und welche Ausdeutungen aus unterschiedlichen Sichten zur Verfügung stehen (vgl. *Hoffmann; Kondratjuk*). Ferner wird das Thema

-
- 1 Verweise auf Beiträge aus diesem Band sind im Text *kursiv* hervorgehoben.
 - 2 Ein Blick in die Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik bestätigt diesen Eindruck (siehe hierzu *Hoffmann* in diesem Band).
 - 3 Erste systematische Auseinandersetzungen, die das Transferthema fernab von Lernübertragungen im klassischen Schulkontext aufgreifen (siehe hierzu *Krüger/Preller*) und vor dem Hintergrund *aktueller* Debatten diskutieren, finden sich im Themenschwerpunkt der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Heft 1/2010) – Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft –, der Zeitschrift Die Deutsche Schule (Heft 3/2019) – mit dem Themenschwerpunkt Wissenstransfer und Implementation – sowie in dem Sammelband von Gerald Moll und Julia Schütz (2021) – Wissenstransfer-Komplexitätsreduktion Design.

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

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

1 Transfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis

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

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

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

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

2 Transfer als Übertragungs- und Verständigungsprozess

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

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

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

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

Transferprozesse lassen sich jedoch nicht nur im Sinne einer Übertragung und Verbreitung begreifen. Sie können darüber hinaus auch als Verständigungsprozesse verstanden werden. Transfer lässt sich unter dieser Betrachtung als ein Begegnen, als ein Dialog, eine Verständigung oder auch eine Vermittlung begreifen (vgl. *Breiwe et al.; Düllberg/Eberl/Manitius; Kondratjuk*). Es gilt im Transfer, unterschiedliche Varianten gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion über solche Begegnungs- und Dialogprozesse über ein „sich in Beziehung setzen“ (*Kondratjuk*) zu vermitteln und zu übersetzen, vor dem Hintergrund des Bewusstseins, dass in diesen Prozessen etwas Neues konstruiert wird. *René Breiwe, Jessica Bau, Gabriele Buchenthal, Lucas Jachens, Anke B. Liegmann und Berit Michel* beschreiben in ihrem Beitrag *Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation*

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

3 Professionalisierung als Transfer

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

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

4 Studierende im Fokus von Transferbemühungen

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

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

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

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

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

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

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

5 Transfer und hochschuldidaktische Überlegungen

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

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

6 Transfer im Kontext von Gesellschaft

Seit einigen Jahren wird neben Lehre und Forschung auch Transfer als dritte Aufgabe der Hochschule⁴ beschrieben. Transfer als Aufgabe soll den Austausch und Dialog zwischen Hochschule und Umwelt ermöglichen. Dadurch soll nicht nur ein Mehrwert für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklungen generiert werden, sondern ebenfalls für die Hochschulen selbst (vgl. Wissenschaftsrat 2016). Transfer verweist dabei insbesondere auf die Aufgabe und Anforderung an die Hochschule und ihrer (wissenschaftlichen) Beteiligung, um unter anderem auch gesellschaftliche Entwicklungen zu unterstützen (vgl. *Tobies-Jungenkrüger/Mensching*). Im Kontext von Transfer als ‚Third Mission‘ der Hochschule, wird der Anspruch erhoben, „dass Wissenschaft sowohl Wissen in die Lehre als auch in die konkreten praktischen Handlungsfelder, auf die sie sich selbst bezieht, einspeist“ (*Garbade/Zehbe*). Pädagogik als Praxis bzw. Erziehungswissenschaft als Praxiswissenschaft – als „eine Wissenschaft von der Erziehung“ und eine „Wissenschaft für die Erziehung und [...] für das berufspraktische Handeln in Erziehung und Bildung“ (*Schütz*) – stehen ohnehin in vielfältigen gesellschaftlichen Bezügen. Die „Entwicklung der verschiedenen Bildungsbereiche“ und Impulse „für bildungspolitische, steuerungsrelevante Entscheidungen innerhalb und außerhalb des formalen Erziehungs- und Bildungswesens“ (*Schütz*) werden durch erziehungswissenschaftliches Wissen beeinflusst. Dass Bildung auch ein gesellschaftlicher Motor ist, zeigt sich in der Transferierung politisch motivierter Inhalte, wie zum Beispiel Demokratiebildung. Bildungsprozesse können hier als Transferimpulse begriffen werden (vgl. *Heinze*).

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

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

7 Transfer und Wissenschaftskommunikation

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

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

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

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

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

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

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

„die digitale Transformation vieler Lebensbereiche [hat, T.D/A.D] nicht nur Lehrgegenstände, sondern auch die Art und Weise des Lehrens stark verändert. Der Transfergedanke spielt diesbezüglich eine zentrale Rolle, denn die Bereitschaft zum Teilen von Wissen ist vielleicht noch nie so groß gewesen, wie im Kontext der Kommunikation in und mit digitalen Medien.“ (Krüger/Preller)

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

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

Generell lässt sich abschließend festhalten, dass Vertrauen, Partizipation, Reflexion, Kooperation sowie eine Begegnung auf Augenhöhe (vgl. Düllberg/Eberl/Manutius; Görtler/Taube/Thielemann; Janssen/Wiedenhorn; Tobies-Jungenkrüger/Mensching) sich als bedeutsame Aspekte gelingender Transferbemühungen begreifen lassen. Diese Vorstellung bedeutet auch Abstand zunehmen von Denkkonzepten, welche ein hierarchisches Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in den Fokus rücken (vgl. Schütz). Transfer bleibt trotz differenter Ausdeutungsversuche ein undurchsichtiger Prozess, dessen Gelingens man sich „nie sicher sein kann“ (Krüger/Preller) und dessen Bedeutung konstant zu hinterfragen bleibt.

8 Zum Sammelband selbst

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

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