



Wissenstransferkompetenz ausbilden: Eine Analyse der curricularen Transferorientierung von stadtbezogenen Studiengängen in Deutschland

PHILIPP REDIGER, CHRISTIANE MAUE, WALTER BARTL

Zusammenfassung

Von Hochschulen wird zunehmend eine Übertragung wissenschaftlichen Wissens in nichtwissenschaftliche Handlungsfelder erwartet. Die Erwartung betrifft nicht nur die akademische Forschung, sondern auch die Lehre. Wie werden Studierende im Hochschulstudium darauf vorbereitet, Theorie und Praxis beruflich zu vermitteln? Welche Unterschiede in der Transferorientierung des Studiums gibt es zwischen Universitäten und den heute mehrheitlich als Hochschulen für angewandte Wissenschaft (HAW) bezeichneten Fachhochschulen? Am Beispiel stadtbezogener Studiengänge untersucht dieser Beitrag die Orientierung von Studiencurricula auf Transferhandlungen. Dafür wurde die Transferorientierung von 44 Modulhandbüchern durch die Kategorisierung von a) Lehr-Lern-Formaten und b) formulierten Kompetenzentwicklungszielen operationalisiert. Im Ergebnis lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen beiden Hochschultypen feststellen. Die Ähnlichkeit in der angezeigten Transferorientierung lässt sich plausibel mit der zentralen Bedeutung der Fachkriterien der Stadtplanung für die Programmakkreditierung erklären.

Schlüsselwörter: Wissenstransfer; Kompetenzentwicklung; Curriculum; Hochschultyp; Stadtplanung

Developing knowledge transfer competence: Analysis of the curricular transfer orientation of urban-related degree programs in Germany

Abstract

The transfer of scientifically configured knowledge to non-scientific fields of application is increasingly expected from universities. This expectation is not only directed at research but also at teaching. How are students in higher education prepared to bridge the gap effectively between theory and practice in professional settings? What differences exist in the emphasis on knowledge transfer between traditional universities and universities of applied sciences (UAS)? Using study programs in urban planning as a case study, this paper examines the extent to which curricula are structured to facilitate knowledge transfer practices. The orientation of 44 module handbooks towards knowledge transfer was operationalized by categorizing and combining a) teaching-learning formats and b) competence development objectives. Contrary to the institutional differences between the two types of higher education institutions, no statistically significant differences in transfer orientation can be identified,

regardless of the type of operationalization. The similarity in the observed transfer orientation can plausibly be explained by the pivotal role of the discipline-specific criteria of urban planning for program accreditation.

Keywords: knowledge transfer; competence development; curriculum; type of higher education institutions; urban planning

1 Einleitung

Wissenstransfer ist zu einer universalen Erwartung an Forschungseinrichtungen geworden. Angesichts großer gesellschaftlicher Herausforderungen sollen Wissenschaftsorganisationen zu innovativen Lösungen beitragen. Diese Erwartung ist nicht neu, hat in Deutschland allerdings jüngst an Relevanz gewonnen (Meier & Krücken, 2011; Wissenschaftsrat, 2016). Den Hochschulen kommt dabei im Rahmen ihrer sogenannten Dritten Mission (Henke et al., 2017) eine Schlüsselrolle zu. Die Erwartung eines Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern wirft forschungsrelevante und gestaltungsbedürftige Probleme auf, wenn man von unterschiedlichen Handlungslogiken zwischen Wissenschaft und Praxis ausgeht. Der Begriff der Transferkompetenz bezeichnet das Vermögen, Unterschiede zwischen Wissenschaft und Praxis lösungsorientiert miteinander vermitteln zu können. Während Forschungstransfer in der einfachsten Form als unidirektionaler Prozess gedacht wird, gehen komplexere Modelle von rekursiven Interaktionen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft aus oder schließen die Reflexion systemischer Rahmenbedingungen ein (Best & Holmes, 2010). Lineare Modelle von Wissenstransfer nehmen an, dass eine nahtlose Übertragung von akademischem Wissen in Praxiskontexte möglich wäre. In der von Talcott Parsons vertretenen Version führt die Expansion der Hochschulbildung zu einer Rationalisierung der Gesellschaft (Stock, 2024). Dem entgegen steht die Auffassung, dass es sich bei akademischen und praktischen Kommunikationszusammenhängen um grundlegend verschiedene Logiken handelt, die einer Vermittlung bedürfen. Vor dem Hintergrund der gesteigerten Erwartung an Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis stellt die curriculare Transferorientierung von Studiengängen einen relevanten und bislang wenig erforschten Untersuchungsgegenstand dar. Der vorliegende Aufsatz untersucht deshalb zwei Fragen: Wie wird die berufliche Vermittlung von Theorie und Praxis im Hochschulstudium vorbereitet? Welche Unterschiede in der Transferorientierung des Studiums gibt es zwischen Universitäten und HAW?

Da Forschung und Transfer wissenschaftlichen Wissens akademisch ausgebildetes Personal voraussetzen, hat auch die Hochschullehre ein Interesse daran, auf die Erwartung an Wissenstransfer zu reagieren. Zu dem in der Hochschullehre vermittelten fachspezifischen Wissen kann zunehmend auch explizites Wissen über das Thema Wissenstransfer gehören, das manchmal als Transferwissen bezeichnet wird (z. B. Koch et al., 2022). Demnach lässt sich die Transferorientierung von Lehre beispielsweise daran bemessen, inwiefern Curricula in ihren Lernzielen auf Transferwissen Bezug nehmen. Darüber hinaus stellt die Entwicklung transferorientierter Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung für die spätere Beteiligung am Forschungstransfer dar. Entsprechend reflektiert Armin Grunwald (2023, S. 27–28) als mögliches Problem einer transdisziplinären Wissenschaft, die auf den Einbezug von Praxisakteuren in den Forschungsprozess Wert legt, dass deren normative Orientierungen in impliziten Sozialisationsprozessen erworben werden und deshalb an Personen gebunden bleiben. Komplementär dazu geht Tanja Bogusz (2024, S. 249–250) davon aus, dass außerakademische Erfahrungen – im Studium und jenseits davon – eine wichtige Voraussetzung für transdisziplinäre Erkenntnisprozesse darstellen. Durch den Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Formate können jeweils spezifische Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Sozialisationsprozesse geschaffen werden. Diese gilt es bei diesem Thema sowohl didaktisch in der Lehrgestaltung als auch empirisch in der Forschung zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag mit den curricularen Voraussetzungen der Entwicklung von Transferkompetenz im Studium. Er untersucht an den traditionell transdisziplinär und praxisorientiert stadtbezogenen Studiengängen

exemplarisch, wie Transferorientierung als Prämisse hochschulischer Lehre formalisiert wird und inwieweit sich die curriculare Transferorientierung von stadtbezogenen Studiengängen an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) unterscheidet.¹

Wir rahmen die Untersuchung dieser Frage kompetenztheoretisch, um ein Konzept von Transferkompetenz für stadtbezogene Studiengänge zu spezifizieren. Überlegungen zur historischen Differenzierung sowie erfolgter Reformen im Rahmen des Bolognaprozesses markieren unseren Ausgangspunkt dafür, Hypothesen über mögliche Unterschiede in der Transferorientierung stadtbezogener Curricula an Universitäten und HAW zu entwickeln.

Stadtbezogene Studiengänge sind ein besonders interessanter Untersuchungsgegenstand für unsere Fragestellung, da die stadtbezogene Forschung, insbesondere die Stadt- und Raumplanung, der Anwendbarkeit des von ihr generierten Wissens traditionell einen hohen Stellenwert beimisst, was vermutlich auch auf die stadtbezogenen Studiengänge ausstrahlt (Bohne, 2015; Gravert et al., 2020). Eine stärker systematische Verwissenschaftlichung der Forschung in den Planungswissenschaften fand erst im Zuge der Exzellenzinitiative statt (Gravert et al., 2020). Anders als etablierte Disziplinen, wie etwa Physik oder Ökonomie, verfügt stadtbezogene Forschung über keinen konstituierenden theoretischen und methodischen Kern, sondern speist ihr Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen, die den Gegenstand Stadt beforschen (Gribat et al., 2016; Pinson, 2004). Zudem generiert die stadtbezogene Forschung bedeutende Anteile ihres Wissens aus der Ko-Produktion mit praktisch tätigen Planer:innen und Laien (Levin-Keitel et al., 2019, S. 118). Während die primären Ausbildungswege für Stadtplaner:innen seit den 1970er-Jahren unter Denominationen wie Stadt- und/oder Raumplanung firmierten (Bohne, 2015), kamen seit der Bologna-Reform eine Reihe singulärer Studiengangbezeichnungen dazu, die einen Stadtentwicklungsbezug signalisieren. Dabei scheint sich auch das Selbstverständnis der Raumplanungsstudiengänge in stärker forschungs- und stärker anwendungsorientierte Ausprägungen diversifiziert zu haben (Schöfer, 2008). Erkenntnisse aus der Analyse stadtbezogener Studiengänge könnten besonders für disziplinär organisierte Studienfächer von Interesse sein, die eine stärkere Transferorientierung anstreben.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt strukturiert: Der nachfolgende Abschnitt beschreibt den kompetenztheoretischen Analyserahmen der Untersuchung. Im dritten Abschnitt bilden wir untersuchungsleitende Hypothesen. Abschnitt vier geht auf die verwendete Datengrundlage und Analysemethoden ein. Der fünfte Abschnitt präsentiert die empirischen Ergebnisse, die wir im letzten Abschnitt diskutieren und aus denen wir abschließende Schlussfolgerungen ziehen.

2 Kompetenztheorie als Analyserahmen

Analytischer Ausgangspunkt unserer Untersuchung ist der Begriff der Kompetenz. Die einschlägige Forschung unterscheidet ein enges und ein weites Kompetenzkonzept (Pfadenhauer, 2014). Das enge Kompetenzkonzept wurde durch internationale Leistungsvergleichsstudien der empirischen Bildungsforschung popularisiert. Dabei werden Kompetenzen als messbare kognitive Fähigkeiten konzipiert, die es erlauben, neue, klar umrissene Aufgaben zu lösen. Im Gegensatz dazu zielt das erweiterte Begriffsverständnis auf die Konzeption einer relativ generalisierten Handlungskompetenz, die sowohl den wissensbasierten Umgang mit Unsicherheit als auch die normativ reflektierte Definition von Zielen einschließt. Unser Verständnis von Transferkompetenz schließt an diese stärker ganzheitliche Konzeption an (Sander, 2010). Im Anschluss an Michaela Pfadenhauer (2010) definieren wir Kompetenz als in Handlungen hervorgebrachtes Wissen, das Reflexionsprozessen unterliegt und in einem Zusammenwirken von Können (Fähigkeit), Wollen (Motivation) und Dürfen (Zuständigkeit) wiederkehrend auf die Lösung von Problemen angewandt wird. Das Element der Fähigkeit bezieht sich sowohl auf den kognitiven Erwerb von Fachwissen als auch auf die erfahrungs-

¹ Wir wählen die Bezeichnung „stadtbezogene Studiengänge“, da sich die Denomination von Studienprogrammen seit der Abschaffung der studienfachspezifischen Rahmenprüfungsordnung im Jahr 2002 enorm vervielfältigt hat. Eine operationale Definition dieser Bezeichnung nehmen wir in Abschnitt 4.1 vor.

basierte Entwicklung von Know-how (vgl. Ryle, 1949/2009). Das Element der Motivation bezieht sich darauf, dass Personen nicht nur über instrumentelle Fähigkeiten verfügen, sondern auch normative Orientierungen entwickeln, um ihr Handeln zu bewerten. Das Element der Zuständigkeit verweist schließlich auf die institutionelle Dimension, insbesondere beruflichen Handelns, die durch zahlreiche Regelungen gekennzeichnet ist. Berufliche Handlungskompetenz entwickelt sich beim Individuum einerseits durch Praxis und andererseits durch deren Reflexion. Unser Verständnis beruflicher Handlungskompetenz ist enger gefasst als ein allgemeines Handlungsvermögen (*agency*) (Archer, 2007), gleichzeitig aber auch breiter als das enge Verständnis, das in standardisierten Leistungstests zutage tritt. Das hat auch Konsequenzen für unsere Konzeption von Wissenstransferkompetenz.

Unsere Vorstellung von Wissenstransferkompetenz ist spezifischer als gleichlautende Konzepte, die aufgaben- oder fachübergreifende Wissenstransferkompetenzen in einem allgemeineren Sinn in den Blick nehmen (z. B. Reuter & Schlüter-Köchling, 2022). In den letzten Jahren ist eine Reihe von Arbeiten erschienen, die diesbezügliche Überlegungen präsentieren (z. B. Fichtner-Rosada & Dindas, 2018; Schulte, 2014). Thies Johannsen hat beispielsweise eine Form von Transferkompetenz konzipiert, die auf die Vermittlung von Wissenschaft und Praxis zielt und 14 Teildimensionen aufweist (Johannsen, 2023, S. 170). Wichtig ist an dieser Stelle zunächst die hochschuldidaktische Konsequenz, die er daraus zieht: Er sieht problem- und fallorientierte Lehr-Lern-Formate als entscheidende Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Transferkompetenz an (siehe auch Wuttke-Hilke et al., 2020, S. 61, 64). Zudem müsse für eine Förderung der Übertragung von Wissen zwischen Forschung und Praxis in der akademischen Ausbildung die Auseinandersetzung sowohl mit wissenschaftlichem als auch praktischem Wissen integriert werden. Diese Schlussfolgerungen entsprechen der professionstheoretischen Annahme, dass ein zentraler Handlungsmodus von Professionen durch die Anwendung relativ abstrakten Wissens auf konkrete Fälle gekennzeichnet ist (Abbott, 1988). Verallgemeinert man diesen Handlungsmodus auf das Handeln akademischer Berufsgruppen insgesamt, so wäre Transferkompetenz geradezu ein Kennzeichen professionellen Handelns (Oestreicher, 2014). Gleichzeitig setzen die Begriffe des Berufs und der Profession voraus, dass Transferkompetenz fachspezifische Dimensionen enthält, also Dimensionen, die in anderen Berufen nicht gleichermaßen verwertbar wären.

Unsere Konzeption individueller Entwicklung berufsspezifischer Wissenstransferkompetenz im Studium beschreibt einen idealtypischen Prozess², in dem diese Kompetenz in der Berufspraxis zu einem Element professioneller Handlungskompetenz heranreift. Im Zentrum steht dabei die heuristische Unterscheidung zwischen einer allgemeinen und einer berufsspezifischen Wissenstransferkompetenz. Inhaltlich müssen berufsspezifische Dimensionen von Wissenstransferkompetenz empirisch genauer bestimmt werden.

Unserer Auffassung nach sind Lernumgebungen sowohl durch formale – insbesondere Lehr-Lern-Formate – als auch durch inhaltliche Elemente bestimmt. Es ist anzunehmen, dass Lehr-Lern-Formate, die einen hohen Praxisbezug integrieren, förderlicher sind für die Wissenstransferkompetenzentwicklung als überwiegend an Wissenschaftlichkeit orientierte Formate, wie klassische Vorlesungen und Seminare. Transferorientierte Lehr-Lern-Formate können unterschiedlich stark auf die Gestaltung von Praxis ausgerichtet sein (Hohagen et al., 2021). Praktika, Hospitationen, Reallabore, Planspiele und Exkursionen eint, dass mit ihrem Einsatz in der Regel die Zielsetzung einhergeht, sich mit der Realität nichtwissenschaftlicher Praxisfelder auseinanderzusetzen. Auch Abschlussarbeiten haben mitunter einen transferorientierten Charakter (Ukowitz, 2021, S. 227). Studienprojekte stellen ein drittes Lehr-Lern-Format dar, deren Anwendungsbezug typischerweise hoch ist, die in ihrer Transferorientierung jedoch stark variieren. Sie existieren in mindestens zwei Varianten: Als reine Lehrforschungsprojekte sind sie primär wissenschaftlich ausgerichtet, tragen durch das Projektformat des forschenden Lernens jedoch ebenfalls maßgeblich zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen bei (Reuter & Schlüter-Köchling, 2022). Als transdisziplinäre Lehrforschungsprojekte oder als Praxispro-

2 Für eine grafische Darstellung unseres Prozessmodells siehe ergänzend den Online-Anhang: Rediger et al. (2025).

jekte zielen sie hingegen direkt auf eine Gestaltung von Praxis und fördern somit die Entwicklung von Wissenstransferkompetenz in besonderem Maße.

Transferorientierte Lehr-Lern-Formate sind zudem eher lern- als lehrzentriert, d. h. sie sind primär konstruktiv statt instruktiv ausgerichtet. Lernzentrierte Didaktiken zeichnen sich durch Anwendungs- und Interaktionsmöglichkeiten sowie durch selbstständiges Arbeiten aus (Alfieri et al., 2011, S. 1; Wuttke-Hilke et al., 2020, S. 70). Diese Lehransätze gelten als förderlich für die individuelle Kompetenzentwicklung und eine hohe Lerneffektivität (Metz-Göckel et al., 2012, S. 216–217). Dem entspricht, dass selbstständiges Arbeiten in einer von Wildt (2006, S. 9) aufgegriffenen Absolvent:innenbefragung als wesentlicher Faktor für die eigene Kompetenzentwicklung im Studium benannt wurde. Wenig Bedeutung für die eigene Kompetenzentwicklung haben die Befragten hingegen der Teilnahme an herkömmlichen Vorlesungen und Seminaren beigemessen, die in der Fachliteratur als theoretische oder abstrakte Lehr-Lern-Formate (Weyland & Terhart, 2021, S. 231) anwendungsbezogenen Formaten mit simulierten oder realen Arbeitsumgebungen (Schmohl, 2021, S. 301) gegenübergestellt werden. Studienergebnisse von Alfieri et al. (2011, S. 1) weisen jedoch darauf hin, dass Ansätze entdeckenden Lernens ohne die Unterstützung durch die Beiträge von Lehrenden zu keinen befriedigenden Lernergebnissen führen. Feedback oder Lösungshinweise erwiesen sich hingegen als förderlich. Im Rahmen einer transferorientierten Gestaltung von Lehre sollten demnach sowohl instruktive als auch konstruktive Elemente kombiniert werden (Renkl et al., 2020, S. 113, 132). Vor diesem Hintergrund gehen wir davon aus, dass neben transferorientierten Lehr-Lern-Formaten auch transferorientierte Studieninhalte zur Entwicklung von Wissenstransferkompetenz beitragen.

Prozesse der Entwicklung von Wissenstransferkompetenz gehen auch nach dem Abschluss eines Hochschulstudiums weiter und kommen erst in der Berufspraxis zur vollen Entfaltung. Die Spezifik berufsfeldbezogener Kompetenzentwicklungsziele in stadtbezogenen Studiengängen werden wir im Verlauf dieses Aufsatzes empirisch herausarbeiten.

3 Transferorientierung in der Lehre im Spannungsfeld historischer Differenzierung und moderner Reformansprüche

Die institutionelle und organisatorische Differenzierung des tertiären Bildungssektors in Deutschland, die in den 1970er-Jahren maßgeblich durch die Schaffung von Fachhochschulen neben den Universitäten geprägt wurde, legt eine Arbeitsteilung zwischen diesen beiden Hochschultypen nahe, in der Letztere stärker wissenschaftlich orientierte Studiengänge anbieten und Erstere eher anwendungsorientierte (Huisman & Kaiser, 2001). Da diese Arbeitsteilung hochschulrechtlich kodifiziert und in Organisationsstrukturen übersetzt wurde, ließen sich gemäß dem Theorem der institutionellen Pfadabhängigkeit von Organisationen (Sydow et al., 2009) anhaltende Unterschiede zwischen diesen Hochschultypen in der Transferorientierung der Lehre erwarten.

Allerdings gab es in der Vergangenheit auch institutionelle Angleichungsprozesse, die beispielsweise in der Umbenennung vieler Fachhochschulen in HAW zum Ausdruck kommen und deren Wissenschaftsorientierung stärker betonen. Umgekehrt bezieht sich die Erwartung der Transferorientierung von Forschung zunehmend auch auf Universitäten. Die Bologna-Reformen haben die Erwartung einer stärkeren Anwendungsorientierung des Studiums durch den Fokus auf die Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent:innen verstärkt (Schubarth & Speck, 2014). Dies trug zur Verwischung der institutionellen Differenzierung im deutschen Hochschulsektor bei (Witte et al., 2008), die in den alten Diplomstudiengängen durch den Zusatz „FH“ auf Zertifikaten, die an Fachhochschulen erworben wurden, zum Ausdruck kam. Durch die weitgehende Ablösung von Diplomstudiengängen durch gestufte Studienmodelle entfiel diese Unterscheidung. Stattdessen soll eine Profilbildung im Lehrangebot auf der Ebene einzelner Hochschulen stattfinden. In ihren Strukturvorgaben für Masterstudiengänge (MA) unterscheidet die Kultusministerkonferenz beispielsweise stärker forschungsorientierte und stärker anwendungsorientierte Angebote (KMK, 2010, S. 5), ohne diese Profile jedoch bestimmten Hochschultypen zuzuordnen.

Somit lassen sich zwei *gegenläufige Hypothesen* zur Transferorientierung stadtbezogener Studiengänge an Universitäten und HAW formulieren: Geht man von der Prägekraft historisch unterschiedlicher Zweckbestimmungen für einzelne Hochschultypen sowie daran anschließender Strukturentscheidungen aus, so lässt sich vermuten, dass die Curricula an HAW eine größere Transferorientierung aufweisen als jene an Universitäten (*Hypothese 1*). Geht man jedoch davon aus, dass eine möglichst hohe Anwendungsorientierung von im Studium erworbenem Wissen seit der Bologna-Reform von Universitäten und HAW gleichermaßen erwartet wird, um eine hohe Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent:innen sicherzustellen, so kann vermutet werden, dass nur geringe Unterschiede in der Transferorientierung stadtbezogener Studiengänge auszumachen sind (*Hypothese 2*).

4 Daten und Methoden

Für eine empirische Überprüfung dieser Hypothesen analysierten wir systematisch die Studien- und Prüfungsordnungen (StuPO) sowie Modulhandbücher einer kriteriengeleiteten Auswahl stadtbezogener Studiengänge. Untersucht wurden Studiengänge staatlicher und privater Universitäten und HAW in Deutschland, die für eine Tätigkeit im Berufsfeld der Stadtentwicklung qualifizieren. Unsere Analyse umfasste drei Untersuchungsschritte: Im ersten haben wir gegenstandsspezifische Kategorien definiert, anhand derer sich transferorientierte Kompetenzentwicklungsziele sowie transferorientierte Lehr-Lern-Formate in stadtbezogenen Curricula systematisch erfassen lassen. Im zweiten Schritt erfolgte eine quantitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern stadtbezogener MA-Studiengänge. Die Hypothese curricularer Unterschiede zwischen Universitäten und HAW haben wir durch eine Regressionsanalyse geprüft.

4.1 Fallauswahl

Die Grundgesamtheit unserer Untersuchung bilden 63 stadtbezogene Bachelor- (BA) und MA-Studiengänge, die im Oktober 2022 im Hochschulkompass der deutschen Hochschulrektorenkonferenz geführt wurden (HRK, 2023) und deren Bezeichnung mindestens einen der nachfolgenden Begriffe enthielt: Stadtplanung, Raumplanung, Urbanistik, Urban Studies, Stadt, City, Metropole, Urban, Regional oder Raum. Diese Stichworte wurden gewählt, um der Vervielfältigung von Studienprogrammen in den letzten beiden Jahrzehnten Rechnung zu tragen.³ Aus dieser Grundgesamtheit wurden zwei Gruppen von Fällen gezogen, um erstens das Konzept der Wissenstransferkompetenz für unseren Untersuchungsgegenstand zu spezifizieren und zweitens, um curriculare Unterschiede zwischen Universitäten und HAW zu analysieren.

Fallauswahl 1 umfasst alle BA- und MA-Studiengänge der Grundgesamtheit, die zumindest einen der Begriffe Raumplanung, Regionalplanung oder Stadtplanung in der Studiengangsbezeichnung⁴ enthalten ($n = 25$). Sie wurde dazu genutzt, einen Überblick zu curricularen Beschreibungen praxisorientierter Kompetenzentwicklungsziele zu gewinnen – somit für den ersten Schritt unserer Operationalisierung von Wissenstransferkompetenz. Für unsere vergleichenden Untersuchungen wurde eine weitere Fallauswahl aus der Grundgesamtheit gezogen (Fallauswahl 2). Sie enthält alle Studiengänge der Grundgesamtheit, die auf einen MA-Abschluss hinführen ($n = 44$). Damit setzt sie sich zusammen aus den MA-Studiengängen mit per Studiengangbezeichnung angezeigtem direkten Planungsbezug aus Fallauswahl 1 sowie allen restlichen MA-Studiengängen der Grundgesamtheit. Unser Ausschluss von BA-Studiengängen aus unseren quantitativen Untersuchungen erfolgt vor dem Hintergrund, dass ein Nachweis eines mindestens vierjährigen Hochschulstudiums von 15 der 16 Landesarchitektengesetze⁵ als eine zentrale Bedingung für eine Mitgliedschaft in den Lan-

3 Es wurden nur eigenständige Studiengänge berücksichtigt, die sich eindeutig einem der beiden Hochschultypen zuordnen ließen.

4 Die Integration des Planungsbegriffs in diese Studiengangbezeichnungen signalisiert am direktesten den Anspruch, auf eine praktische Berufstätigkeit im Feld der Stadtentwicklung vorzubereiten.

5 Das Architektengesetz Schleswig-Holsteins erachtet bereits ein mindestens dreijähriges fachspezifisches Hochschulstudium als hinreichende Voraussetzung (Stand: 07.03.2024).

desarchitektenkammern genannt wird; BA-Studiengänge verfügen üblicherweise über eine Regelstudienzeit von drei Jahren. Eine Kammermitgliedschaft wird vorausgesetzt, um die gesetzlich geschützte Berufsbezeichnung Stadtplaner bzw. Stadtplanerin führen zu dürfen (AKBW, 2017) und damit vollumfänglich als Planer in der Stadtentwicklungspraxis handeln zu können.⁶

4.2 Operationalisierung von Wissenstransferkompetenz in stadtbezogenen Studiengängen

Die StuPO der Studiengänge aus Fallauswahl 1 und Fallauswahl 2 dienten uns als empirische Datengrundlage für die gegenstandsspezifische Operationalisierung transferorientierter Kompetenzentwicklungsziele. Das Konzept der Transferkompetenz von Johannsen (2023) mit seinen 14 Kompetenzdimensionen haben wir dabei heuristisch als Ausgangspunkt genutzt.

Das Vorgehen zur Spezifizierung von Wissenstransferkompetenz für Studiengänge der Stadt- und Raumplanung war mehrstufig. Zunächst wurden die in den StuPO formulierten Kompetenzentwicklungsziele mithilfe der Software MAXQDA kodiert und die Beziehungen zwischen ihnen in Memos festgehalten (Kuckartz, 2010). Dabei nutzten wir explizite Nennungen des Kompetenzbegriffs sowie bestimmte transferbezogene Schlagwörter und Wortstämme in Anlehnung an Johannsens Arbeit als Hinweise, um transferrelevante Kompetenzentwicklungsziele im Material der StuPO zu identifizieren und manuell zu kodieren. Aus den 14 Teildimensionen von Transferkompetenz bei Johannsen erwiesen sich acht als empirisch relevant: Handeln in Systemen, Handeln nach ethischen Grundsätzen, Kreativität, kritisches Denken, Motivation zum Lernen, Reflexion des eigenen Handelns, Teamfähigkeit und Umgang mit Komplexität. Darüber hinaus haben wir induktiv acht weitere Kategorien gebildet, durch die im Material berufsspezifische Kompetenzentwicklungsziele angegeben wurden: Akteursorientierung, Anwendungsorientierung, Berufsorientierung, Interdisziplinarität, Kommunikation, Praxisorientierung, Problemlösungsorientierung, Transdisziplinarität.⁷

Um die inhaltliche Relevanz der Kategorien zu prüfen, haben wir in einem nächsten Arbeitsschritt das Kodierschema mit den „Fachliche[n] Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen in Stadt-/Raumplanung“ (ASAP, 2022a) des Akkreditierungsverbundes für Studiengänge der Architektur und Planung (ASAP) verglichen. Die ASAP-Kriterien sollen dafür sorgen, dass alle studienseitigen Voraussetzungen zur Aufnahme in eine der Landesarchitektenkammern erfüllt werden.

Von unseren 16 Analysekategorien fanden alle in den Kriterien des ASAP als Kompetenzentwicklungsziele Erwähnung. Als Ergebnis dieses Vergleichsprozesses haben wir im Weiteren zwei Analysekategorien zu unserem bestehendem Kodierschema ergänzt, die wir zuvor im Material nicht als Kompetenzentwicklungsziele identifiziert hatten, auf die in den Fachkriterien jedoch mehrfach hingewiesen wird: Selbstständigkeit und Wissenschaftlichkeit. Sie zeigen sich ebenfalls umfangreich im Material abgebildet und können für die Entwicklung von Wissenstransferkompetenz als relevant betrachtet werden. Wissenschaftlichkeit beispielsweise lässt sich insofern Transferrelevanz zusprechen, als ohne Kompetenz im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen auch kein Transfer dieses Wissens erfolgen kann. Das trifft sowohl für Wissenschaftsakteure als auch für Praxisakteure zu, die wissenschaftliches Wissen für Problemlösungen rezipieren wollen. Selbstständigkeit im Arbeiten ist wiederum für alle akademischen Berufe ein zentrales Merkmal beruflicher Handlungskompetenz.

Da auf die von uns identifizierten transferrelevanten Kompetenzentwicklungsziele auch in den ASAP-Fachkriterien Bezug genommen wird (wenn auch in jeweils unterschiedlicher Ausführlichkeit), liegt die Vermutung nahe, dass Hochschulen die ASAP-Fachkriterien bei der Gestaltung planungsbezogener Studiencurricula berücksichtigen. Dieses lässt sich primär jenen Hochschulen un-

6 Die Berufsbezeichnung bzw. Kammerzugehörigkeit qualifiziert für berufliche Tätigkeiten in den Bereichen Beratung, formelle und informelle (kommunale) Planung, Management, Stadtforschung, Projektsteuerung sowie Moderation, Gutachten und Wettbewerbe (Bauministerkonferenz, 2015). Für die Teilnahme an städtebaulichen Wettbewerben wird etwa in der Regel formal ein Nachweis der Kammerzugehörigkeit gefordert.

7 Eine inhaltliche Beschreibung der Kategorien ist im Codebuch dokumentiert, das auf Anfrage bei den Autor:innen erhältlich ist.

terstellen, deren Studiengänge in der ASAP-Liste akkreditierter konsekutiver Studiengänge der Stadt- und Raumplanung gelistet sind.⁸

Die von uns identifizierten Dimensionen von Wissenstransferkompetenz erschienen uns mit 18 Kategorien allerdings zu breit gefächert, um die Spezifik stadtbezogener Studiengänge zu erfassen. So ist beispielsweise Wissenschaftlichkeit zweifellos eine transferrelevante Kompetenz, sie ist jedoch nicht berufsspezifisch für Stadtplaner:innen. Deshalb fokussierten wir unsere Analysekategorien in einem weiteren Analyseschritt auf diejenigen transferorientierten Kompetenzentwicklungsziele, die unserer Ansicht nach insbesondere auf eine Tätigkeit im Berufsfeld der Stadtentwicklung vorbereiten. Gemäß der einschlägigen Literatur und unseren Überlegungen trifft dies auf die folgenden vier Kompetenzentwicklungsziele in besonderem Maße zu: Praxisorientierung, Akteursorientierung, Kommunikation und Transdisziplinarität (Tabelle 1). Diese Kategorien weisen zwar inhaltliche Überschneidungen auf, sie werden in den Modulhandbüchern jedoch semantisch auf je eigene Weise formuliert.

Tabelle 1: Vorschlagwortung und Beschreibung von transferorientierten Kompetenzentwicklungszielen in stadtbezogenen Studiengängen

Transferorientierte Kompetenzentwicklungsziele	Beschreibung	Suchworte (alphabetisch)
Akteursorientierung	Absolvent:innen sind für die Anliegen von wichtigen Praxisakteuren sowie ihren Nutzungsinteressen und Handlungsoptionen sensibilisiert. Sie können kompetent mit Akteuren kommunizieren, ggf. sie in einem Multiakteursumfeld qualifizieren und koordinieren.	actor, agent, akteur, authority, beteiligte, betroffene, laie, leut, nutz, official, partner, player, represent, stakehold, vertret
Kommunikation	Im Studium wurden kommunikative Kompetenzen entwickelt, welche die Moderation von Arbeitskreisen, die Mediation zwischen Akteuren und die Gestaltung partizipativer Prozesse ermöglichen. Konzepte und Entscheidungen können verschiedenen Zielgruppen vermittelt werden.	beteiligung, dialog, involve, kommuni, mediat, moderat, participat, partizip, interkult
Praxisorientierung	Praxisorientierung ermöglicht die Identifizierung und Bearbeitung von praxisrelevanten Problemen, Fragestellungen und Herausforderungen. Dafür sollen die Studierenden während des Studiums mit Praxisakteuren und -beispielen in Kontakt kommen sowie Theorien, Methoden und Werkzeuge in der Praxis erproben.	beispiel, case, example, exempl, fall, field, on (the) site, practice, prakt, praxis, vor Ort/ vor-Ort
Transdisziplinarität	Transdisziplinäre Arbeitsweisen wurden erlernt und transdisziplinäre Projekte können koordiniert und umgesetzt werden. Transdisziplinarität geht über das Wissen und die Methoden wissenschaftlicher Disziplinen hinaus und bezieht Praxisakteure in den Forschungsprozess ein.	trans

4.3 Quantitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern

Das Kodierschema in Tabelle 1 diene als Grundlage für eine quantitative Inhaltsanalyse der Modulhandbücher von stadtbezogenen MA-Studiengängen (Fallauswahl 2). Dabei bildeten Module die kleinste Untersuchungseinheit. Module können aus einem oder mehreren Lehr-Lern-Formaten bestehen. Deshalb wurde zunächst auf der Ebene von Lehr-Lern-Formaten kodiert. Anschließend wurde für jedes Modul anhand des Leistungspunkte-Umfangs der enthaltenen Lehr-Lern-Formate die relative Transferorientierung errechnet.

Die Transferorientierung wurde zunächst auf zwei Weisen operationalisiert, die wir anschließend kombinierten: Erstens galten Module bzw. Lehrveranstaltungen als inhaltlich transferorien-

⁸ Im März 2023 enthielt diese Liste 28 BA- und MA-Studiengänge (ASAP, 2022b). Von diesen finden sich 18 in unserer Fallauswahl 1 wieder und 14 in unserer Fallauswahl 2. Nur vier der ASAP-akkreditierten Studiengänge sind in unserer Analyse nicht berücksichtigt.

tiert, wenn die Beschreibung mindestens eines der vier transferorientierten Kompetenzziele formulierte. Zweitens galten die folgenden Lehr-Lern-Formate als transferorientiert: 1) Studienprojekte, 2) Exkursionen, 3) Praktika, 4) Hospitationen, 5) Planspiele, 6) Reallabore sowie 7) transferorientierte Abschlussarbeiten.⁹ Wenn es sich bei den Modulen um Wahlpflichtmodule handelte, also aus unterschiedlichen Modulen gewählt werden konnte, wurde jedes Modul hinsichtlich seiner Transferorientierung klassifiziert und daraus ein Durchschnitt der relativen Transferorientierung für das Wahlpflichtmodul berechnet. Insgesamt ergab sich so ein Index der Transferorientierung von Modulen, der kontinuierlich zwischen 0 und 1 rangiert. Die Orientierung der Datenkonstruktion an den Leistungspunkten der jeweiligen Module und Lehr-Lern-Formate folgt der Sinnstruktur, die für den Untersuchungsgegenstand selbst gilt (vgl. Rohwer & Pötter, 2002). Die Modulbeschreibungen wurden entsprechend der genannten Kompetenzentwicklungsziel- und Format-Kategorien durch vier Personen kodiert. Die Ergebnisse wurden je Modul in Excel-Tabellen dokumentiert und in Arbeitssitzungen intersubjektiv validiert. Durch diese Art der Kodierung ergaben sich vier Varianten der Operationalisierung von Transferorientierung in dem oben genannten Index: 1. basierend auf mindestens einem Verweis in der Modulbeschreibung auf ein transferorientiertes Kompetenzentwicklungsziel, 2. basierend auf der Nennung eines transferorientierten Lehr-Lern-Formats, 3. basierend auf der Nennung entweder eines transferorientierten Kompetenzentwicklungsziels oder eines transferorientierten Formats und 4. schließlich basierend auf der Überlappung beider Kriterien, also der kombinierten Nennung von transferorientiertem Kompetenzentwicklungsziel und transferorientiertem Format.

4.4 Mehrebenenanalysen

Um die Hypothese systematischer Unterschiede in der Transferorientierung stadtbezogener MA-Studiengänge zwischen Hochschultypen zu prüfen, haben wir hierarchische Regressionen (lineare Mehrebenenmodelle) durchgeführt (Feiks, 2019), da die Module (Level 1, N=448) theoretisch nicht unabhängig voneinander, sondern in Studiengängen (Level 2, N=44) gruppiert sind (vgl. Tausendpfund, 2020, S. 130). Die zentrale unabhängige Variable stellt dabei der Hochschultyp dar (Universität vs. HAW). Von den 448 analysierten Modulen entfallen 71 % auf universitäre Studiengänge, 29 % auf HAW-Studiengänge. Zudem wurden folgende Kontrollvariablen in das Regressionsmodell aufgenommen: 1. Stadt- und/oder Raumplanung in der Studiengangbezeichnung: Die Überlegung war, dass Studiengänge, die im Titel einen direkten Bezug zur Stadtplanung signalisieren, möglicherweise transferorientierter sind. 2. Denomination des MA-Abschlusses (Master of Arts vs. Master of Science oder Engineering): Die Art des MA-Abschlusses könnte als Signal der imaginierten Verwertbarkeit des Abschlusses gelesen werden. 3. ASAP-Akkreditierung für den Studiengang: Die Akkreditierung gilt als Zertifizierung dafür, dass ein Studiengang Absolvent:innen auf die Anforderungen im Berufsfeld der Stadtentwicklung hinreichend vorbereitet. 4. Modulumfang in Leistungspunkten (absolute Werte): Hier gibt es erhebliche Unterschiede, deren möglichen Einfluss wir kontrollieren wollten.

5 Wissenstransferorientierung stadtbezogener Studiengänge

Als Ergebnis der Inhaltsanalyse zeigt sich, dass Modulbeschreibungen stadtbezogener MA-Studiengänge am häufigsten auf Wissenstransferkompetenzen in der Analysekategorie Praxisorientierung hinweisen, gefolgt von Akteursorientierung, Kommunikation und Transdisziplinarität. Zwischen den Hochschultypen sind die Unterschiede gering: Lediglich die Bedeutung von Kommunikation wird an HAW etwas stärker betont und Universitäten beziehen sich etwas häufiger auf Transdisziplinarität bei der Formulierung von Kompetenzentwicklungszielen.

⁹ Wir kodierten (Teil-)Module zu Abschlussarbeiten als transferorientiert, wenn diese von einem Praxisakteur betreut oder im Kontext eines Aufenthalts in einer nichtwissenschaftlichen Organisation angefertigt werden konnten bzw. mussten.

Die quantitative Inhaltsanalyse der Modulbeschreibungen der MA-Studiengänge in unserer Grundgesamtheit zeigt, dass unter den transferorientierten Lehr-Lern-Formaten Projekte das häufigste Format bilden.¹⁰ Praktika und Exkursionen folgen mit weitem Abstand. Insbesondere an HAW spielen auch transferorientierte Abschlussarbeiten eine gewisse Rolle. Äußerst selten kommen Forschungslabore, Geländeübungen und Simulationsspiele vor. Auf dieser deskriptiven Ebene sind nur geringfügige Unterschiede zwischen den Hochschultypen zu erkennen: Projekte sind etwas häufiger an Universitäten anzutreffen, während Praktika und transferorientierte Abschlussarbeiten häufiger an HAW zu finden sind.

Allerdings ist es dennoch möglich, dass sich die relative Transferorientierung der analysierten Module systematisch zwischen den Hochschultypen unterscheidet. Um das zu prüfen, haben wir hierarchische Regressionen durchgeführt. Die Regressionsmodelle wurden mit vier unterschiedlichen Operationalisierungen für die abhängige Variable, Transferorientierung, gerechnet: basierend auf Formaten, Kompetenzentwicklungszielen, Formaten oder Kompetenzentwicklungszielen sowie deren Überlappung. Die Intraklassenkorrelation (ICC) gibt an, welcher Teil der Varianz in der Transferorientierung auf Unterschiede zwischen den Studiengängen zurückzuführen ist. Der höchste ICC-Wert (0,138) wird im Modell „Kompetenz“ erreicht, hier sind die Unterschiede zwischen den Studiengängen am bedeutsamsten.

Die Varianz der Gruppen der Studiengänge in Bezug auf die Transferorientierung ist gering. Gleiches gilt für die Varianz (0,003) der Mittelwerte der Transferorientierung der Studiengänge. Der Großteil der Varianz liegt in den Daten innerhalb der Gruppen (Studiengänge): Die Transferorientierung unterscheidet sich in den unterschiedlichen Modulen eines Studiengangs deutlich stärker als zwischen den Studiengängen. Die Regressionen zeigen somit ein zentrales Ergebnis: Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Transferorientierung zwischen Universitäten und HAW, unabhängig von der Art der Operationalisierung. Unterhalb des statistischen Signifikanzniveaus ist jedoch zu erkennen, dass die Transferorientierung über entsprechende Lehr-Lern-Formate an Universitäten höher ist, an HAW hingegen häufiger über transferorientierte Kompetenzentwicklungsziele zustande kommt (Abbildung 1).¹¹

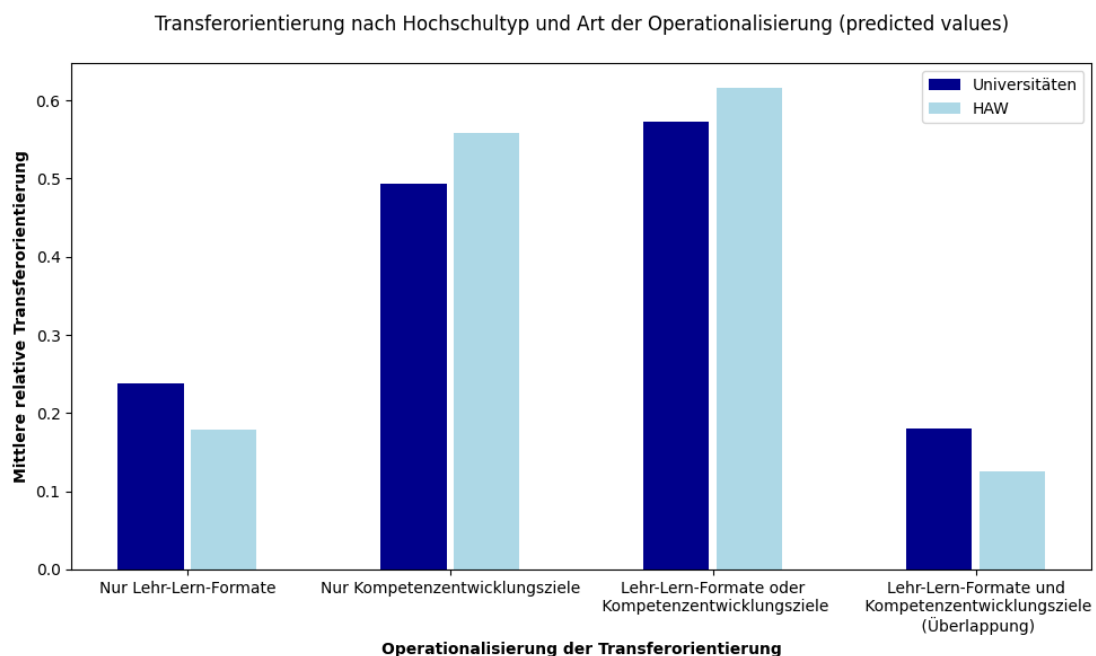


Abbildung 1: Vorhergesagte relative Transferorientierung nach Art der Operationalisierung und Hochschultyp (alle Kontrollvariablen)

¹⁰ Unsere Erhebungseinheiten bildeten Lehr-Lern-Formate und die Analyseeinheit die Modulebene.

¹¹ Für tabellarische Übersichten zu den deskriptiven Zahlen der quantitativen Auswertung sowie den Ergebnissen der Mehrebenenanalysen siehe ergänzend den Online-Anhang: Rediger et al. (2025).

6 Diskussion: Erklärungsansätze für die geringen curricularen Unterschiede in der Transferorientierung stadtbezogener Studiengänge

Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren zwei gegenläufige Hypothesen zu möglichen Unterschieden in der spezifischen Transferorientierung stadtbezogener Studiengänge. Dafür haben wir allgemeine und berufsfeldspezifische Dimensionen bei der Formulierung von Kompetenzentwicklungszielen zunächst analytisch unterschieden. Anschließend haben wir gegenstandsbezogene Transferkompetenz am Material studiencurricularer Dokumente operationalisiert. Es hat sich gezeigt, dass ein allgemeines Konzept von Transferkompetenz bei einer berufsfeldspezifischen Analyse anpassungsbedürftig ist. Unsere vergleichenden Analysen der Studiencurricula von MA-Studiengängen weisen geringfügige Unterschiede in der Transferorientierung der Studienprogramme von Universitäten und HAW aus. Hypothese 1, die aufgrund der historischen Zweckbestimmung (und daraus folgenden Strukturentscheidungen) der beiden Hochschultypen von deutlichen Unterschieden in ihrer curricularen Transferorientierung ausgeht, wurde somit widerlegt.

Wie lassen sich die Ergebnisse in Anbetracht der traditionellen Unterschiede zwischen diesen Hochschultypen erklären? Es ist plausibel, die festgestellte Ähnlichkeit der Formalstruktur stadtbezogener Studiengänge auf den Einfluss der Programmakkreditierung für vergleichbare Berufschancen der Absolvent:innen als Folge des Bologna-Prozesses zurückzuführen (Hypothese 2). Die formulierten Kompetenzprofile in Modulhandbüchern greifen offensichtlich Vorgaben der Qualitätssicherung in Akkreditierungsverfahren auf.

Auch wenn Modulhandbücher als zentrale Dokumente zur Organisation von Lehr- und Lernhandlungen Rückschlüsse auf die Studienrealität ermöglichen, bilden sie diese nicht vollumfänglich ab (Kerres & Schmidt, 2011, S. 173, 175). Eine Validierung der in diesem Artikel präsentierten Ergebnisse ließe sich primär über teilnehmende Beobachtungen in Lehr-Lern-Veranstaltungen erzielen. Interviews mit Absolventinnen und Lehrenden der entsprechenden Studiengänge ermöglichen zumindest eine indirekte Annäherung an die Lehr-Lern-Interaktion, bieten allerdings eine evaluative Perspektive in der Rückschau, die auf eigene Praxiserfahrung zurückgreifen kann.

Ein MA-Abschluss symbolisiert die erfolgreiche Aneignung fachspezifischen Wissens, von Fähigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens sowie die Ausbildung von Kompetenzen, um „Handlungsprobleme der durch die Titel zugleich klassifizierten Bereiche der beruflichen Zuständigkeit zu lösen“ (Stock 2024, S. 101). Die Klassifizierung beruflicher Zuständigkeiten durch geeignete Studiengänge ist im Feld der Stadtentwicklung besonders ausgeprägt, da es sich bei „Stadtplaner:in“ um eine geschützte Berufsbezeichnung handelt. Diese Studiengänge waren zunächst nur an Universitäten angesiedelt und wurden erst in den 1990er-Jahren auch an Fachhochschulen etabliert. Gleichzeitig setzte Ende der 1990er-Jahre eine Diskussion um eine stärkere Praxisorientierung der Planungsausbildung ein, die sich beispielsweise in einem höheren Anteil des Projektstudiums und der Förderung von Kommunikationskompetenz zeigen sollte. Vor diesem Hintergrund ist es wahrscheinlich, dass sowohl Universitäten als auch die Fachhochschulen, an denen entsprechende Studiengänge neu eingerichtet wurden, in vergleichbarem Ausmaß auf eine Integration dieser Aspekte in ihre Studienprogramme achteten.

Gerade wegen des Zusammenspiels unterschiedlicher Kompetenzdimensionen beim Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis lohnt es sich, Transfer weiterhin zu erforschen und zu reflektieren. Wissenschaftler:innen und Studierende brauchen zwar die Entlastung von Entscheidungsdruck für komplexere Erkenntnisprozesse. Gleichzeitig sind sie als Bürger:innen an der Gestaltung von Welt interessiert. Daher ist die Transferorientierung von Lehre auch von praktischer Relevanz. Die am Beispiel stadtbezogener Studiengänge gewonnenen Erkenntnisse verweisen darauf, dass eine solche Transferorientierung durch – oftmals projektförmige – Lehr-Lern-Formate angestrebt wird, die praktisch in den Umgang mit adressierten Akteuren einführen sowie die Kompetenzentwicklung in der Kommunikation mit unterschiedlichen Zielgruppen fördern sollen. Diese Lehr-Lern-Formate könnten insbesondere für sozialwissenschaftliche Studienfächer von Interesse sein, deren Curricula bisher primär empirische Forschung als dominantes professionelles Hand-

lungsmuster fokussieren. Mögliche Anschlussfragen ergeben sich dahingehend, wie eine berufsfeldspezifische Transferorientierung in weniger praxisorientiert und/oder disziplinar organisierten Studienfächern auszugestalten wäre, ebenso wie für Fächer wie der Betriebswirtschaftslehre, die nach dem Studienabschluss weniger eindeutige Beschäftigungsfelder vorsehen. Auch könnten sich empirische Analysen als relevant erweisen, in denen untersucht wird, inwiefern stärker auf Transfer ausgerichtete curriculare Modulbeschreibungen auch die individuelle Entwicklung auf Transfer orientierender Haltungen verstärkt und wie sich Transferkompetenzentwicklung als berufsbiografischer Prozess vollzieht.

Anmerkungen

Wir danken Arne Böker und Olivia Laska für ihre Beiträge zur Gestaltung des Kodierschemas sowie dessen Umsetzung. Der Aufsatz entstand im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Forschungstransfer durch Einrichtungen mit eingeschriebenem Transferauftrag“ (FKZ: 16WIT014). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- AKBW (2017). *Die Arbeit von Stadtplanerinnen und Stadtplanern*. Architektenkammer Baden-Württemberg (AKBW). <https://www.akbw.de/baukultur/die-vier-fachrichtungen/stadtplanung/die-arbeit-von-stadtplanerinnen-und-stadtplanern>
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of educational psychology*, 103(1), 1. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Archer, M. S. (2007). *Making our Way through the World*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618932>
- ASAP (2022a). *Fachliche Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen in Stadt-/Raumplanung*. Akkreditierungsverbund für Studiengänge der Architektur und Planung (ASAP). https://www.asap-akkreditierung.de/images/dokumente/de/22-09-26_Stadt-Raumplanung.pdf
- ASAP (2022b). *Liste der akkreditierten konsekutiven Studiengänge: Stadt-/Raumplanung*. Akkreditierungsverbund für Studiengänge der Architektur und Planung (ASAP). https://www.asap-akkreditierung.de/images/dokumente/de/Liste_Stapl-Studienga%CC%88nge_-_03-2023.pdf
- Bauministerkonferenz (2015). *Musterarchitektengesetz (MArchG): Beschluss der 114. Bauministerkonferenz (ARGEBAU) vom 28./29. September 2006 in Celle, zuletzt geändert durch Beschluss der Bauministerkonferenz vom 30. Oktober 2015*.
- Best, A. & Holmes, B. (2010). Systems thinking, knowledge and action: towards better models and methods. *Evidence & Policy*, 6(2), 145–159. <https://doi.org/10.1332/174426410X502284>
- Bogusz, T. (2024). Experiment Demokratie. In J.-P. Voss & H. Schölzel (Hrsg.), *Die Fabrikation von Demokratie: Baustellen performativer politischer Repräsentation* (S. 231–252). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42936-2_10
- Bohne, R. (2015). Aus- und Fortbildung für Stadtplaner: Anmerkungen aus Sicht der SRL. *Forum Wohnen und Stadtentwicklung* (2), 67–72.
- Feiks, M. (2019). *Empirische Sozialforschung mit Python*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25877-1>
- Fichtner-Rosada, S. & Dindas, H. (2018). Die Bedeutung einer transferorientierten Lehre an Hochschulen. In S. Fichtner-Rosada (Hrsg.), *KCD Schriftenreihe der FOM: Bd. 2. Transferdidaktik in Lehre & Prüfung: Konzept und Anwendungen im Hochschulbereich* (S. 1–28). MA Akademie Verlags- und Druck-Gesellschaft.

- Gravert, A., Günzel, M. & Wiechmann, T. (2020). Sie können nicht mit- und nicht ohne einander: Zum komplexen Verhältnis von Planungswissenschaft und Planungspraxis. *Informationen zur Raumentwicklung*, 2020(2), 14–25.
- Gribat, N., Höhne, S., Michel, B. & Schuster, N. (2016). Kritische Stadtforschungen: Ein Gespräch über Geschichte und Produktionsbedingungen, Disziplinen und Interdisziplinarität. *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 4(2/3), 11–36. <https://doi.org/10.36900/suburban.v4i2/3.234>
- Grunwald, A. (2023). Zur Epistemologie transdisziplinärer Forschung: Wissenstypen. In K. S. Kiprijanov, T. Philipp & V. Roelcke (Hrsg.), *Transferwissenschaften: Mode oder Mehrwert?* (S. 21–36). Peter Lang.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2017). Mission, die dritte: Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission. *Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg*. BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. <https://doi.org/10.35998/9783830522546>
- Hohagen, S., Voß, M., Wilkens, U., Rohde, S., Vaughn, V., Mehrabi, F. & Braukhoff, Y. (2021). Kompetenzentwicklung in transferorientierten Lehr-Lernformaten: Ergebnisse einer Evaluationsstudie. *die hochschullehre*, 7(13), 105–111.
- HRK (2023). Studiengänge. Hochschulrektorenkonferenz. <https://www.hochschulkompass.de/home.html>
- Huisman, J. & Kaiser, F. (2001). Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid Nr. 19). <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5154236/as19.pdf>
- Johannsen, T. (2023). Transferdidaktik: Kompetenzorientierung in der transferwissenschaftlichen Ausbildung. In K. S. Kiprijanov, T. Philipp & V. Roelcke (Hrsg.), *Transferwissenschaften: Mode oder Mehrwert?* (S. 167–182). Peter Lang.
- Kerres, M. & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *die hochschule*, 20(2), 173–191.
- KMK (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Koch, A., Wißhak, S., Spener, C., Naumann, A. & Hochholding, S. (2022). Transferwissen von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung: Entwicklung und Pilotierung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 89–105. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00210-0>
- Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (3., aktualisierte Aufl.). *Lehrbuch*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Levin-Keitel, M., Othengrafen, F. & Behrend, L. (2019). Stadtplanung als Disziplin: Alltag und Selbstverständnis von Planerinnen und Planern. *Raumforschung und Raumordnung | Spatial Research and Planning*, 77(2), 115–130. <https://doi.org/10.2478/rara-2019-0018>
- Meier, F. & Krücken, G. (2011). Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild? Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland. In B. Hölscher, J. Suchanek & B. Hölscher (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 91–110). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92648-3_6
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213–232. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0274-z>
- Oestreicher, E. (2014). Wissenstransfer in Professionen: Grundlagen, Bedingungen und Optionen. *Budrich UniPress*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmqq>
- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 149–172). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_9
- Pfadenhauer, M. (2014). Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘ – Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe* (S. 41–50). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2_3
- Pinson, D. (2004). Urban planning: an ‘undisciplined’ discipline? *Futures*, 36(4), 503–513. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2003.10.008>
- Rediger, P., Maue, C. & Bartl, W. (2025). Wissenstransferkompetenz ausbilden: Eine Analyse der curricularen Transferorientierung von stadtentwicklungsbezogenen Studiengängen in Deutschland. *Anhang*. https://osf.io/h8cd7/?view_only=566e95b4a35b40e398bf528948b91c8b

- Renkl, A., Eitel, A. & Glogger-Frey, I. (2020). Die Vorlesung – nur schlecht, wenn schlecht vorgelesen: Warum eine gut gemachte Vorlesung einen Platz im Methodenrepertoire verdient. In R. Egger & B. Eugs-ter (Hrsg.), *Lob der Vorlesung: Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S. 113–136). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29049-8_6
- Reuter, C. & Schlüter-Köchling, U. (2022). Kompetenzentwicklung durch „Wissenschaftliches Arbeiten“: Ein Plädoyer für mehr Wissenschaftlichkeit im Studium. *die hochschullehre*, 8(40), 554–572.
- Rohwer, G. & Pötter, U. (2002). *Methoden sozialwissenschaftlicher Datenkonstruktion*. Juventa.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge Taylor & Francis Group. (Erstveröffentlichung 1949). <https://doi.org/10.4324/9780203875858>
- Sander, T. (2010). 'Den Menschen da abholen wo er steht' - Kompetenzkonzept und Hochschulbildung. *Das Hochschulwesen*, 58(1), 3–11.
- Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Lehre und Forschung: Bd. 1. Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 301–311). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-fm>
- Schöfer, M. (2008). Ausgewählte strukturelle Informationen zu Raumplanungsstudiengängen an deutschen Hochschulen. *Raumforschung und Raumordnung*, 66(6), 533–539. <https://doi.org/10.1007/BF03183153>
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium: HRK-Fachgutachten. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf
- Schulte, F. P. (2014). Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. FOM Hochschule für Oekonomie & Management.
- Stock, M. (2024). Bildungsrevolution und Akademisierung der Berufsarbeit. In A. Mitterle, A. Matthies, A. Maiwald & C. Schubert (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Akademisierung – Professionalisierung* (S. 65–110). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43568-4_3
- Sydow, J., Schreyögg, G. & Koch, J. (2009). Organizational path dependence: opening the black box. *Academy of Management Review*, 34(4), 689–709. <https://doi.org/10.5465/AMR.2009.44885978>
- Tausendpfund, M. (2020). Mehrebenenanalyse. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften: Ein Überblick* (S. 119–164). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30237-5_5
- Ukowitz, M. (2021). Partizipative Forschung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Lehre und Forschung: Bd. 1. Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 221–230). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-021>
- Weyland, U. & Terhart, E. (2021). Praktikum. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Lehre und Forschung: Bd. 1. Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 231–242). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-022>
- Wildt, J. (2006). Kompetenzen als "Learning Outcome". *Journal für Hochschuldidaktik*, 17(1), 6–9.
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien: Positionspapier*.
- Witte, J., van der Wende, M. & Huisman, J. (2008). Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education*, 33(3), 217–231. <https://doi.org/10.1080/03075070802049129>
- Wuttke-Hilke, I., Wagner, D. N. & Widmayer, F. (2020). Anchored Instruction 2020 - von der Instruktion zur Konstruktion. *die hochschullehre*, 6(1), 61–82.

Autorin und Autoren

Philipp Rediger. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung, Wittenberg, Deutschland; E-Mail: philipp.rediger@hof.uni-halle.de

Christiane Maue. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung, Wittenberg, Deutschland; E-Mail: christiane.maue@hof.uni-halle.de

PD Dr. Walter Bartl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung, Wittenberg, Deutschland; E-Mail: walter.bartl@hof.uni-halle.de



Zitiervorschlag: Rediger, P., Maue, C. & Bartl, W. (2025). Wissenstransferkompetenz ausbilden: Eine Analyse der curricularen Transferorientierung von stadtbezogenen Studiengängen in Deutschland. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2550W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!