



Bidirektionaler Wissenstransfer in der Bildung

Wirksame Prozesse aus
vermittlungspraktischer Perspektive

Sigrid Fahrer, Carolin Anda, Sieglinde Jornitz (Hg.)

Bidirektionaler Wissenstransfer in der Bildung

Wirksame Prozesse aus
vermittlungspraktischer Perspektive

Die Open-Access-Ausgabe dieser Publikation wurde im Rahmen von Purchase to Open (P2O) ermöglicht.
Mehr Informationen: www.purchase-to-open.com



2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagfoto:
istock.com/SolStock

ISBN (Print): 978-3-7639-8000-0
ISBN (E-Book): 978-3-7639-8001-7
DOI 10.3278/9783763980017

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
www.wbv.de/ISBN/9783763980017

Diese Publikation ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des
Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

<i>Sigrid Fahrer, Carolin Anda & Sieglinde Jorntz</i> Von der Wechselseitigkeit des Transfers im Feld der Bildung und seinen Brückenakteur:innen	7
Internationale Perspektiven auf Transfer im Bildungsbereich	19
<i>Sigrid Fahrer, Carolin Anda & Sieglinde Jorntz</i> Bidirektionalen Transfer im Deutschen Bildungssystem anhand internationaler Best Practices stärken	21
<i>Isabel Kempner & Cat Jones</i> Embedding UK practice insights within the EEF Toolkit	33
<i>Elizabeth Day & Sean Grant</i> Engaging Educators in Evidence Syntheses	43
<i>Pontus Wallin, Sebastian Björnhammer & Maria Bergman</i> Institutional support for reciprocal knowledge production in the Swedish school system	55
<i>Kenneth Horvath, Dominique Krebs-Oesch, Lea Braun & Jessica Dehler-Zufferey</i> Verzählen und verschränken	63
<i>Marie Gausser</i> From Mediation Model to Bidirectional Framework	71
Nationale Perspektiven auf Transfer im Bildungsbereich. Über das Verhältnis von Forschung und Praxis in Transferprozessen	81
<i>Lisa Niendorf-Schlüter, Eva-Maria Grommes & Claudia Frick</i> „Wer spricht hier eigentlich?“	83
<i>Anna Heinemann, Jens Leber, Ariane Haller & Nola Krohn</i> Gemeinsam entwickeln und gestalten im Kontext von praxisorientierter Bildungsforschung	97
<i>Désirée Theis, Raphaela Schlicht-Schmälzle, Jonas Visé & Ulrike Hartmann</i> Wie kann die Zusammenarbeit in Research-Practice-Partnerships gelingen?	107

<i>Jonas Ringler, Joana Reimer, Marie Baesch, Dilara Danaci & Karina Karst</i> Systembezogene Unterstützung durch Wissenstransfer und Wissensmobilisierung	117
Unterstützungsstrukturen und digitale Vernetzungsstrukturen als Intermediäre	127
<i>Anna Heinemann, Steven Beyer & Pia Sander</i> Akteurslandschaft, Transferfunktionen und Kompetenzanforderungen im Transfer zwischen Bildungsforschung und -praxis	129
<i>Daniel Ludwig, Karin Zimmer, Katrin Hedemann & Norbert Steinhaus</i> Der Beitrag intermediärer Transfereinrichtungen zum bidirektionalen Transfer am Beispiel von Wissenschaftsläden	143
<i>Raphaela Schlicht-Schmälzle, Ulrike Hartmann & Mareike Kunter</i> Die Qualifizierung von Broker:innen im bidirektionalen Transfer im Bildungssektor	151
<i>Johanna Gesang, Isabel Unkel, Christina Pfirrmann, Barbara Roth & Oliver Geister</i> Transfertätigkeiten der Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik der QUA-LiS NRW	159
<i>Alexandra Dehmel, Alexandra Junk-Deppenmeier, Regine Frener & Nora Fröhlich</i> Transfer im Bildungsbereich – wie, womit und für wen?	169
<i>Jörg Hartwig & Karsten Herrmann</i> Konzeptionelle Grundlagen und Praxis des Transfers im Feld der frühkindlichen Bildung durch das <i>nifbe</i>	183
<i>Anne Thillosen, Irina Brich, Maren Gebhardt & Markus Schmidt</i> Begegnungsräume eröffnen	191
<i>Christina König</i> Wissenstransfer über die Plattform MUNDO	201
Transferformate und Transferprodukte	211
<i>Petra Schraml, Michaela Achenbach, Daniel Schiffner, Britta Upsing & Heather Wehner</i> ComPLeTT:FUNDUS, MUNDO und der Deutsche Bildungsserver	213
<i>Stephan Pitsch & Peter Klein</i> Die Mintfabrik	223

Berit Breins, Viola Vens-Cappell & Richard Heinen

Brücken bauen zwischen Forschung und Schule 233

Christina Bliss & Martin Christian

Gelungener Wissenstransfer durch abteilungsübergreifende
Perspektivverschränkung 241

Tanja Mayer, Pia Sander, Annika Wilmers, Steven Beyer & Katja Buntins

Transferangebote auf Basis bildungswissenschaftlicher Forschungssynthesen .. 251

Informationen zu Autor:innen 261

Von der Wechselseitigkeit des Transfers im Feld der Bildung und seinen Brückenakteur:innen

SIGRID FAHRER, CAROLIN ANDA & SIEGLINDE JORNITZ

1 Einleitung

Das umfangreiche wissenschaftliche Wissen über das Bildungssystem, seine Akteur:innen und Handlungslogiken steht in einem Spannungsverhältnis zu den weiterhin bestehenden Herausforderungen, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken und die Ermöglichung erfolgreicher Bildungsverläufe. Aus dieser Spannung heraus haben sich im Feld der Bildung in vielfältigen Formaten Wissenschaft, Politik und Praxis aufeinander zubewegt, um die Probleme gemeinsam zu eruieren und Lösungen zu finden. Der zentrale Begriff, der sich hier etabliert hat, ist derjenige des Transfers. *Transferre* bedeutet hinübertragen, hinüberbringen, aber auch umsiedeln und verpflanzen.¹ Es handelt sich also um einen Vorgang, bei dem etwas in einen anderen Kontext hineingebracht wird. Im Feld der Bildung erhoffen sich sowohl die Bildungspolitik als auch die Bildungspraxis vom Transfer von Wissen aus der Forschung, dass er sie unterstützt, Problemlagen im Bildungssystem anzugehen. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz oder der Wissenschaftsrat sind Beispiele für Gremien, in denen der wissenschaftliche Rat auf die Handlungsprobleme fokussiert wird.

Allerdings wird aus der Wissenschaft heraus konstatiert, dass sich die „Erwartungen in Hinblick auf die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis [...] nicht in der erhofften Weise erfüllt“ haben (Altrichter 2020, [1]). So kann Altrichter konstatieren, dass „Einfallsreichtum und Aufmerksamkeit der aktuellen Steuerungsreformen [...] auf die Produktionsseite des Wissens gerichtet [waren] und weniger auf die Nutzungsseite und ihre speziellen Bedingungen“ (Altrichter 2020, [5]). Dabei wurde bereits in den 1980er-Jahren – im Rahmen der Diskussion um das Theorie-Praxis-Problem in den Sozialwissenschaften – herausgearbeitet, dass es mit einer Übertragung, mit einer Bereitstellung von Daten nicht getan ist, sondern wissenschaftliches Wissen von Politik und Praxis angeeignet und damit auch transformiert und in gewisser Weise re-interpretiert werden muss (Beck & Bonß 1989; Altrichter 2020, [7]).

Aus dieser Problemlage heraus hat sich in den letzten Jahren ein Transferverständnis etabliert, das Wissenschaft, Politik und Praxis als wechselseitig aufeinander bezogen begreift. Transfer wird dabei als bidirektionaler Prozess verstanden, in dem nicht nur wissenschaftliches Wissen, sondern auch die in Politik und Praxis vorhandenen Wissensbestände und Perspektiven in den Transferprozess eingespeist und be-

1 Vgl. zur Wortbedeutung: <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch/transfere?wb=gross&nr=4>

rücksichtigt werden. Demzufolge ist Transfer in diesem Verständnis keine einkanalige Übertragung, sondern ein bidirektionaler Prozess.

Dass der bidirektionale Transferbegriff ein Antwortversuch auf das Forschungs-Praxis-Dilemma ist, zeigen u. a. die beiden von Tamara Diederichs und Anna Katharina Desoye herausgegebenen Sammelbände „Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (Diederichs & Desoye 2023 und 2026). Sie präsentieren einen Überblick über den Stand der Diskussion und die Erfahrungen aus vielfältigen Transferprojekten. Dominant sind hier „Implementierungs-, Anwendungs-, Aufbereitungs- oder auch Verständigungsprozesse, deren Gelingensbedingungen sowie deren Hemmnisse weiter verstanden werden sollen und wollen“ (Diederichs & Desoye 2023:23). So werden dem wissenschaftlichen Wissen Erkenntnisse über dessen Anwendung in verschiedenen Handlungskontexten hinzugefügt.

Als eine große Hürde für Transfer identifiziert die Transferforschung die unterschiedlichen Problemstellungen, Denk- und Handlungslogiken von Bildungsforschung, -politik und -praxis (Coburn & Stein 2010; Hammersley 2013; Hartmann, Decristan & Klieme 2016; Tenorth 2011; Gördel & Huber 2023). Als Reaktion auf diese komplexen Transferkonstellationen wurden verschiedene Modelle entwickelt, die Transferprozesse und Transferwege sicht- und greifbar machen. Zu Beginn wurde Transfer anhand eines zweidimensionalen Klassifikationsmodells beschrieben, das zwischen einer Inhaltsdimension – Was wird transferiert? – und einer Kontextdimension – Zwischen welchen Kontexten findet der Transfer statt? – (Barnett & Ceci 2002) unterscheidet. Im Laufe der Zeit wurde das Modell erweitert. Neuere Ansätze bilden Transfer inzwischen als multidimensionalen und bidirektionalen Prozess ab (Coburn 2003; Brühwiler & Leutwyler 2020; Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018). Dabei rücken die jeweiligen Transferkontexte in den Fokus, die hinsichtlich ihrer räumlichen, zeitlichen, funktionalen, sozialen und modalitätsspezifischen Bedingungen untersucht werden. Auf dieser Grundlage wird Transfer als gemeinschaftlicher Prozess beschrieben, der von Bildungsforschung und -praxis kooperativ gestaltet wird.

Der vorliegende Sammelband greift die Ansätze der multi- und bidirektionalen Modelle der Wissenstransformation (Lohse-Bossenz, Brandtner, Kilian et al. 2023) auf und rückt insbesondere die vermittlungspraktischen Perspektiven in den Mittelpunkt. Im Fokus stehen dabei jene Strategien, die einen nachhaltigen, zielgruppenspezifischen bidirektionalen Wissenstransfer im Bildungsbereich ermöglichen. Hierfür wurden Autor:innen aus nationalen und internationalen Transferprojekten, -einrichtungen und -infrastrukturen eingeladen, ihre vermittlungspraktischen Erfahrungen und Erkenntnisse zu diskutieren und zu reflektieren. Die Beiträge verdeutlichen, dass Transfer ein komplexes und mehrdimensionales Handlungsfeld ist, in dem vielfältige Akteur:innen in Austauschprozessen stehen, Kooperationen eingehen, Materialien erarbeiten und auf die Etablierung nachhaltiger Transferstrukturen und Transferstrategien abzielen.

Aus internationaler Perspektive

Aus Sicht der vergleichenden Erziehungswissenschaft werden Transferprozesse anders konnotiert, wie die Arbeiten von Gita Steiner-Khamsi zum „Policy-Borrowing and Lending“ zeigen (Steiner-Khamsi 2012 und 2021). Die vergleichende Erziehungswissenschaft verbindet das Interesse an anderen Schulsystemen immer auch damit, das eigene, nationale Schulsystem durch das Lernen von anderen zu verbessern (Steiner-Khamsi 2021:327). Dabei stand am Anfang der vergleichenden Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert die Vorstellung, dass es über die Kulturen und Nationen hinweg ein nach gleichen Regeln und Gesetzen aufzubauendes Schulsystem geben müsste (Jornitz & Wilmers 2021:17 ff.), bevor das „borrowing and lending“ zum wegweisenden Instrument wurde (Steiner-Khamsi & Waldow 2012). Steiner-Khamsi schreibt diesen Konzepten zwei Handlungslogiken zu, die sie als „reception“ und als „translation“ fasst (Steiner-Khamsi 2021:333). Die im Bildungssystem und in der Bildungspolitik Handelnden werden dazu aufgefordert, das vorhandene Wissen zu rezipieren und zu übersetzen. Das bedeutet, Wissen nicht nur zu transferieren, sondern es an den jeweiligen Kontext anzupassen. Dieses „borrowing and lending“ war auch der Anlass in unserer eigenen Transferstudie, die Initiativen in den Niederlanden und Großbritannien zu analysieren, um so zu eruieren, ob deren Angebote auch im Rahmen des Deutschen Bildungsservers adaptiert werden können (siehe Fahrner, Anda und Jornitz in diesem Band). Wie eine Übersetzungsleistung, die die Beziehung zwischen Bildungswissenschaft und Bildungspraxis beachtet, konkret durchgeführt wird und wie diese in einen Austausch gehen, davon berichten die Beispiele aus Großbritannien und Schweden (siehe Kempner und Jones sowie Wallin, Björnhammer und Bergman in diesem Band).

In einer vergleichenden Perspektive stehen Schulsysteme immer auch in einem Wettbewerb zueinander, der über die verschiedenen internationalen Large-Scale-Assessments oder Berichte der Europäischen Kommission zu Bildungsaspekten der Mitgliedstaaten bis heute für die nationalen Bildungspolitikern relevant ist. In diesem Sinn ist Steiner-Khamsi zuzustimmen, die zum Ergebnis kommt: „international comparison has become standardized and routinized“ (Steiner-Khamsi 2021:327). Zugleich reicht es nach Steiner-Khamsi für die Bildungspolitik nicht mehr aus, sich wissenschaftlich zu legitimieren, sondern es geht inzwischen auch um eine „participation-based legitimacy“ (Steiner-Khamsi 2021:335). Dieses erweiterte Verständnis schließt nicht nur Wissen von Expert:innen mit ein, sondern auch dasjenige der Praktiker:innen. Darin klingt die bidirektionale Perspektive an, die leitend für das Transferverständnis in diesem Band ist. Wissenschaft und Politik oder Praxis treffen dabei aber nicht zwingend direkt aufeinander, sondern es schieben sich Brückenakteur:innen, Übersetzungsagenturen oder „intermediaries“ dazwischen und übernehmen Übersetzungsfunktionen (Steiner-Khamsi 2021:337 f.). Solche intermediären Institutionen tragen zudem dazu bei, die unterschiedlichen Bedarfe und Erwartungen der beteiligten Akteur:innen zu erfassen und aufeinander zu beziehen. Wie dies gelingen kann, zeigt eine französische Studie, die die Wissensbedarfe von Praktiker:innen untersucht und auf dieser Grundlage ein bidirektionales Modell der Zusammenarbeit entwickelt hat (siehe Gaus-

sel in diesem Band). Und auch die Beiträge aus der Schweiz und den USA in diesem Band zeigen auf, wie Brückenakteure agieren. So fokussiert das schweizer Beispiel den Aspekt der Vermittlung („Translation“), um den Anforderungen aller Beteiligten am Transferprozess gerecht zu werden (siehe Horvath et al. in diesem Band), während das Beispiel aus den USA darauf verweist, wie Unterstützungsstrukturen einen Transfer nachhaltig verbessern können (Day und Grant in diesem Band).

Insgesamt zeigen diese internationalen Perspektiven, dass Transfer nicht nur vom Lernen anderer Kontexte profitiert, sondern zugleich Anstöße bietet, die eigenen Ansätze, Strukturen und Angebote kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Das besondere Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Transferprozess

Während die Bildungsforschung theoriegeleitete Fragen der Wissenschaft adressiert und einer Projektlogik folgt, die häufig Systemlösungen sucht, benötigt die Bildungspraxis Lösungen für aktuelle Bildungsanliegen und Alltagsprobleme (Kerres, Sander & Waffner 2022). Zum Verhältnis von Praxis und Wissenschaft zeigen die Ergebnisse der Delphi-Befragung des DJI: Praktiker:innen nehmen das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als „ungleich bzw. hierarchisch“ wahr. Sie wollen nicht „Forschungsobjekte“ sein, sondern wünschen sich einen „Dialog auf Augenhöhe“, in dem ihre Perspektiven ernst genommen werden. Forschung soll danach offene, nutzbare und zielgruppenorientierte Ergebnisse produzieren und zu Qualitätsverbesserungen im System beitragen (vgl. Pilchowski, Beutin & Spiekermann 2024). Wissenschaftler:innen wollen aber auch nicht auf Auftragsforschung reduziert werden, die daran gemessen wird, inwieweit sie Praxisprobleme lösen kann (Stark 2017; Sander, Buntins & Kerres 2025). In Forschungsprojekten ist zudem oft nicht klar definiert, welche Transferziele und Zielgruppen relevant sind und welche Transferstrategien genutzt werden können, um bildungswissenschaftliche Forschung gezielt in der Praxis zu verbreiten oder an den Bedarfen der Praxis auszurichten (Koch & Nitzke 2022; Ion, Stingu & Marin 2019; Ghadiri-Mohajerzad & Diekmann 2024).

Mit Blick auf die Nutzung von Forschungswissen durch die Bildungspraxis zeigt sich, dass im Berufsalltag nur gelegentlich wissenschaftliche Befunde rezipiert werden und Praktiker:innen sich hauptsächlich auf ihre eigenen Erfahrungen, subjektiven Theorien oder Ratschläge anderer Kolleg:innen verlassen (Cain 2016; Ercan, Hartmann, Richter et al. 2021; Hetmanek et al. 2015; Hinzke, Gesang & Besa 2020; Joram, Gabriele & Walton 2020; Lysenko et al. 2015). Weitere Hürden für einen nachhaltigen Wissenstransfer sind geringe zeitliche und personelle Ressourcen, unzureichender Zugang oder fehlende Kontakte in das andere System.

Um einen nachhaltigen und für beide Systeme gewinnbringenden Wissenstransfer umzusetzen, muss geklärt werden, inwieweit sich die Ziele und Handlungslogiken dieser beiden Systeme zu einem Vorhaben verbinden lassen und welche Akteur:innen einen Beitrag leisten können, um Transferhürden zu überwinden (Bromme, Prenzel & Jäger 2016; Holzer, Grützmaker, Ludwig et al. 2024). Für das Konzept eines bidirektionalen Transfers sind daher drei Perspektiven leitend: erstens ein Transferverständnis, das danach fragt, welches Wissen wie übertragen wird; zweitens ein Transforma-

tionsverständnis, das auf die Erkenntnisse und deren Einbettung in Handlungswissen gerichtet ist, und drittens ein Relationierungsverständnis, das die verschiedenen Perspektiven auf das Handlungsfeld von Wissenschaft und Praxis expliziert und aufeinander bezieht (Schneider & Cramer 2020).

Im Kern wird über einen solchen Transferansatz zum einen das Ziel verfolgt, die Anschlussfähigkeit von Wissensbeständen der unterschiedlichen Teilsysteme fruchtbar zu machen (Lindemann 2019), zum anderen die gegenseitige Wertschätzung herzustellen, um Dialogorientierung und Partizipation als wichtige Eckpfeiler für gelingenden Transfer und als Voraussetzung für Transformation zu ermöglichen (Pilchowski, Beutin & Spiekermann 2024).

Die Zusammenarbeit von Akteur:innen in Transferprozessen wird oft als Partnerschaft gekennzeichnet. Was eine solche ausmacht, davon berichtet nicht nur das schwedische Beispiel in diesem Band (Wallin, Björnhammer und Bergman in diesem Band), sondern auch das Peers4Practice-Programm und das Projekt PaTH aus Deutschland (siehe Schlicht-Schmälzle et al. bzw. Theiss et al. in diesem Band). Eine Gelingensbedingung beider Projekte ist die gleichberechtigte Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen in Teams, die ein gemeinsames Forschungs-Praxis-Vorhaben verantworten. Aber auch innerhalb einer Institution kann durch eine enge Zusammenarbeit bidirektionaler Wissenstransfer erfolgen, wie ein Beispiel aus der Erwachsenenbildung zeigt (siehe Bliss und Christian in diesem Band). Dass diese gleichberechtigten Partnerschaften auch in großem Maßstab gedacht und umgesetzt werden können, davon berichtet der CHANCEN-Verbund (siehe Ringler et al. in diesem Band). Transferaktivitäten verlangen jedoch oftmals Mehrfachrollen, die an die Beteiligten herangetragen werden. Welche Rollen dies sind und welche Strategien im Umgang damit entwickelt werden können, ist ebenfalls Gegenstand dieses Sammelbandes (siehe Niendorf-Schlüter et al. in diesem Band). Beispiele aus der Praxis im Kontext von Schule und Hochschule zeigen, welche Formate für einen Transfer entwickelt und wie sie angenommen wurden (siehe hierzu Breins, Vens-Cappell und Heinen und Pitsch und Klein in diesem Band).

Dritte Räume und Brückenakteur:innen

Unterstützungs- und Vernetzungsinstanzen kommt im Kontext von bidirektionalen Transferprozessen eine Schlüsselfunktion zu (bspw. Malin & Brown 2020; Cooper, Rodway, MacGregor et al. 2020; Wissenschaftsrat 2016). Für diese Akteur:innen haben sich im Forschungsfeld Transfer verschiedene Termini etabliert, darunter Brückenakteur:innen, Intermediäre sowie Wissensbroker:innen. Eine begriffliche Differenzierung beziehungsweise eine systematische Kartierung ihrer jeweiligen Verwendung steht bislang jedoch aus, weshalb sie hier in diesem Band synonym verwendet werden (Rycroft-Smith 2022). In den vergangenen Jahren hat die Forschung Brückenakteure vermehrt als eigenständigen Untersuchungsgegenstand in den Blick genommen, um eine stärkere Evidenzinformiertheit der zugrunde liegenden Transferaktivitäten zu fördern (Gough, Maidment & Sharples 2022). Neben der Erfassung von Funktionen, Aktivitäten und eingesetzten Methoden von Wissensbroker:innen liegt der Fokus auf der

Identifikation von Gelingensbedingungen für wirksame Transfer- und Vermittlungsprozesse als intermediäre Institution.

Die primäre Funktion von Brückenakteur:innen besteht darin – wie es ihr Name nahelegt – als vermittelnde Instanz zwischen unterschiedlichen Praxis- und Wissensgemeinschaften, etwa aus Forschung, Praxis und Politik, zu agieren. Ziel der Arbeit ist es, Austauschprozesse zu initiieren und ein gegenseitiges Verständnis für bereichseigene Handlungslogiken zu fördern, die Grundlage für communityübergreifende Partnerschaften sowie für evidenzbasiertes Handeln sind (MacKillop, Quarmby & Downe 2020). Idealerweise sind diese Vermittlungsinstanzen „neutral“. Das heißt, sie sind keiner der von ihnen zu verbindenden Sphären eindeutig zugeordnet, sondern im Raum „dazwischen“ verortet. Zugleich bedarf es eines vertieften Verständnisses der jeweiligen Handlungslogiken der beteiligten Communities (Monod-Ansaldi, Vincent & Aldon 2019) sowie spezifischer Kompetenzen (siehe Heinemann, Beyer und Sander sowie Schlicht-Schmälzle et al. in diesem Band), um die Vermittlungsfunktion wirksam ausüben zu können. Brückenakteur:innen vermitteln meist zwischen den Systemen, indem sie Expertise und Ankerpunkte sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis aufweisen und verbindende sowie systematisierte Maßnahmen ergreifen können (Bakx, Bakker, Koopman et al. 2016; Hartmann & Decristan 2018; Prewitt, Schwandt & Straf 2012; Malin & Brown 2020). Dieses Zusammenwirken geschieht nicht selbstverständlich, sondern beansprucht sowohl personelle, strukturelle als auch zeitliche Ressourcen (Holzer, Grützmaker, Ludwig et al. 2024; Kerres, Sander & Waffner 2022).

Die Bandbreite der Akteur:innen ist heterogen und umfasst Einzelpersonen genauso wie etablierte Institutionen, die ein breites Spektrum an Strategien für die Vermittlung einsetzen. Diese reichen von der Schaffung struktureller Zugänge zu Wissen und Praktiken unterschiedlicher Communities über Maßnahmen zur Erleichterung der Nutzung von (Forschungs-)Erkenntnissen in der Praxis, beispielsweise durch adressatengerechte Aufbereitung wissenschaftlicher Studien, bis hin zur gezielten Förderung ko-produktiver Formen der Wissensgenerierung zwischen Forschung und Praxis (Rycroft-Smith 2022). Diese Vielfalt wird auch in den Beiträgen dieses Bandes deutlich, die unterschiedliche institutionelle Ausprägungen und strategische Zugänge von Brückenakteur:innen beleuchten. Im deutschsprachigen Raum kommt insbesondere den Pädagogischen Landesinstituten eine besondere Bedeutung zu. Sie verstehen sich in Rückbindung an bildungspolitische Forderungen nach einer Stärkung von Transfer als Brückenakteure mit einem expliziten Transferauftrag (siehe Gesang et al. sowie Dehmel et al. in diesem Band). Wie hier gezeigt, folgen die Pädagogischen Landesinstitute dezidierten Transferstrategien, die als Modell dienen können. Eine Entsprechung einer strategiebasierten und eines auf Landesebene verankerten Transfers für den Bereich frühkindlicher Bildung ist nifbe in Niedersachsen, das über dezentrale Strukturen Vermittlung zwischen Landespolitik, Verwaltung, Wissenschaft und Praxis leistet (siehe Hartwig und Herrmann in diesem Band). Aus der Zivilgesellschaft sind wiederum Wissenschaftsläden entstanden, die sich als zentrale Bindeglieder zwischen Wissenschaft und Gesellschaft verstehen und zugleich innovative methodisch-didakti-

sche Ansätze der Wissensvermittlung entwickeln (siehe Ludwig et al. in diesem Band). Sie sind ko-konstruktive dritte Orte, in denen Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis weder auf der Seite der Praxis noch auf der Seite der Wissenschaft, sondern in einem dritten, eigenständigen Raum stattfindet (Blatter & Schelle 2022; Zeichner 2010).

Unterstützungsstrukturen und digitale Vernetzungsstrukturen

Digitale Strukturen wie Plattformen und Portale können ebenfalls als Intermediäre fungieren. Neben dem Schaffen von Zugang zu Wissen, auf die Transferleistung von Infrastrukturen meist reduziert wird, ist die Kuratierung eine ihrer wesentlichen Transferaufgaben. Darunter fallen die Selektion, Strukturierung, Hierarchisierung und Kontextualisierung von Wissen und Wissensobjekten, die als spezifische Brückenfunktionen von Transferinfrastrukturen gesehen werden können, die in Transferprodukten wie Datenbanken oder systematisch aufbereiteten Informationssammlungen münden (Fahrner & Cohen 2026). Teil der Transferleistung ist hierbei auch die oftmals vernachlässigte technisch-informatische Dimension des Transfers, wozu z. B. das Erarbeiten von Austauschworkflows und die Bereitstellung von Schnittstellen gehören (siehe König in diesem Band). Plattformen, in denen Wissensobjekte aus verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen und Handlungsfeldern der Bildung, etwa Forschung, Verwaltung, Politik, Zivilgesellschaft und Praxis, zusammengeführt werden, geben darin ebenfalls erste Impulse für den Brückenschlag. Denn der Zugang zu Wissen aus anderen Bildungsbereichen stellt eine grundlegende Voraussetzung dar, um sich mit den Perspektiven und Erkenntnissen anderer Communities auseinanderzusetzen zu können. Digitale Plattformen fungieren in diesem Sinne als zentrale Räume der Vernetzung, in denen heterogene Akteursgruppen des Bildungssystems aufeinandertreffen (siehe Schraml et al. in diesem Band). Redaktionen solcher Plattformen agieren damit als Wissensbroker:innen, da sie Einblicke in Aktivitäten, Diskurse und Entwicklungen verschiedener Bereiche erschließen, aufbereiten und für unterschiedliche Zielgruppen nutzbar machen (siehe Thilloßen et al. in diesem Band). Voraussetzung für die Wirksamkeit von intermediären Transferstrukturen digitaler Systeme ist jedoch ihre Einbettung in ein breites Akteursgefüge, das im Zusammenspiel unterschiedlicher intermediärer Wirksamkeit entfalten kann (Fahrner et al. in diesem Band).

Bei der großen Bandbreite an Institutionen, Akteur:innen und Aufgaben, die im vorliegenden Band unter Vermittlungsstrukturen gefasst werden, zeigen sich dennoch Gemeinsamkeiten. Eine zentrale liegt im Verständnis von Transfer als Prozess, der Begegnungsräume für den Austausch zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen benötigt. Die Überbrückung und Vermittlung zwischen Wissens- und Praxisgemeinschaften seitens der digitalen Vernetzungs- und Vermittlungsstrukturen ist genau wie bei Forschungs-Praxispartnerschaften oder den Aktivitäten von Wissensbroker:innen eine aktive und arbeitsintensive Leistung, die häufig unsichtbar bleibt und institutionell nur begrenzt anerkannt wird, obwohl sie ein hohes Maß an Expertise und Aufwand erfordert. Die mangelnde Sichtbarkeit und Anerkennung dieser Leistungen wird als eine zentrale Herausforderung beschrieben.

Formate des Wissenstransfers

Zeitliche, strukturelle und personelle Ressourcen sind besonders für die Erstellung und Durchführung von Formaten des Wissenstransfers notwendig. Empirische Befunde zu Nutzungspräferenzen von Schulpraktiker:innen legen nahe, dass die von Forschenden hauptsächlich genutzten Formate (Zeitschriften- oder Buchpublikationen) von Praxiszielgruppen nur wenig rezipiert werden (Cain 2016; Ercan, Hartmann, Richter et al. 2021; Hetmanek et al. 2015; Lysenko et al. 2015). Auch Erhebungen aus Projekten, wie in diesem Band für das Metavorhaben digi-ebf (Meyer, Sander und Wilmers in diesem Band) und Projekte aus der kulturellen Bildung (Heinemann et al. in diesem Band), machen deutlich, dass innerhalb von Forschungsprojekten der Transfer häufig erst in der zweiten Hälfte des Projektzeitraums intensiviert angegangen wird. Der Nutzen des Austauschs verstärkt sich sowohl für unidirektionale als auch für bidirektionale Formate im Lauf der Projekte. Insgesamt wird der Nutzen als höher wahrgenommen, wenn bidirektionale Formate zum Einsatz kommen. Dabei zeigt sich insbesondere, dass bidirektionale Kommunikationsformate nicht nur häufiger zur Anpassung der Forschungsfragen an die Bedürfnisse der Praxis führen, sondern auch, dass sie als nützlicher für die kritische Reflexion der Forschungsprojekte wahrgenommen werden (Sander, Buntins & Kerres 2025; Heinemann, Beyer und Sander in diesem Band).

„Transfer ist Daueraufgabe“² – so ist die Website des Kompetenzverbundes lernen:digital überschrieben, und sie setzt damit eine Richtung fort, die mit Herbert Altrichers Beitragstitel „Transfer ist Arbeit und Lernen“ bereits 2020 ernüchternd beschrieben wurde. Transfer ist etwas, was sich nicht einfach ergibt oder hergestellt werden muss, sondern es handelt sich um ein mehrdimensionales und komplexes Geflecht, das vor allem über den Austausch von Wissen und Handlungslogiken auf das Verständnis und Interesse der jeweils anderen Seite angewiesen ist und sich in der Verantwortung für die gemeinsame Aufgabe trifft.

Dieser Sammelband fokussiert dabei vor allem auf das Dazwischen und nimmt Akteur:innen in den Blick, die sich den Transfer selbst zur Aufgabe gemacht haben. Wie unterschiedlich Transferprozesse gestaltet werden können, welche Angebote entstehen und welche Chancen und Hürden damit verbunden sind, veranschaulichen die internationalen und nationalen Beiträge. Sie alle sind vom Bestreben getragen, mit den gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen andere bei ihren Transfervorhaben unterstützen zu können.

2 Siehe hierzu die Webseite des Verbundes: <https://lernen.digital/2026/06/12/transfer-ist-eine-daueraufgabe/>

Literatur

- Altrichter, H. (2020): Transfer ist Arbeit und Lernen. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, Heft 2. <https://doi.org/10.21248/qfi.34>
- Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M., & Beijard, D. (2016): Boundary crossing by science teacher researchers in a PhD program. *Science Direct*, 60, 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.003>
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002): When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 612–637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Beck, U., & Bonß, W. (Hg.) (1989): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Suhrkamp.
- Blatter, K., & Schelle, R. (2022): *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*. Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.5771/0340-8574-2022-6-206>
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, Supplement 1, 129–146. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0703-5>
- Brühwiler, C., & Leutwyler, B. (2020): Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 21–36. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.1.2020.9309>
- Cain, T. (2016): Research utilisation and the struggle for the teacher's soul: a narrative review. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 1–14.
- Coburn, C. (2003): Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher* 32(6), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Coburn, C., & Stein, M. K. (2010): *Research and Practice in Education: Building Alliances, Bridging the Divide*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://doi.org/10.5040/9798216385493>
- Cooper, A., Rodway, J., MacGregor, S., Shewchuk, S., & Searle, M. (2020): Knowledge brokering: “Not a place for novices or new conscripts”. In J. Malin, Joel & C. Brown (Eds.): *The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice* (p. 90–107). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429462436-7>
- Diederichs, T., & Desoye, A. K. (Hg.) (2023): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29144>
- Diederichs, T., & Desoye, A. K. (Hg.) (2026): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft II. Zwischen Problematisierung und Systematisierung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-9478-7>
- Ercan, H., Hartmann, U., Richter, D., Kuschel, J., & Gräsel, C. (2021): Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften. *Die Deutsche Schule*, 113(1), 85–100. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.01.08>

- Fahrer, S., & Cohen, N. (2026): Multiperspektivischer Transfer: Europäische Informationssysteme der Bildung als Wissensbroker. In T. Diederichs & A. K. Desoye (Hg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft II: Zwischen Problematisierung und Systematisierung* (S. 194–207). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-9478-7>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018): Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Ghadiri-Mohajerzad, H. (2024): Bildungsnetzwerke als Brücke zwischen Forschung und Praxis. Wissen vernetzen, Bildung verbessern. *Lehren & Lernen*, 50(2), 25–27.
- Gördel, B. M., & Huber, S. G. (2023): School reform policy and governance in Germany between national and transnational expectations: With outlooks on Austria and Switzerland. In J. B. Krejsler & L. Moos (Eds.), *School policy reform in Europe: Exploring transnational alignments, national particularities and contestations* (p. 71–91). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35434-2_4
- Gough, D., Maidment, C., & Sharples, J. (2022): Enabling knowledge brokerage intermediaries to be evidence-informed. *Evidence & Policy*, 18(4), 746–760. <https://doi.org/10.1332/174426421X163534778422074>
- Hammersley, M. (2013). *The myth of research-based policy and practice*. London: Sage.
- Hartmann, U., & Decristan, J. (2018): Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016): Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, Supplement 1, 179–199. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4>
- Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Trempler, K., & Fischer, M. R. (2015). Wozu nutzen Lehrkräfte welche Ressourcen? *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 193–208.
- Hinzke, J. H., Gesang, J., & Besa, K. S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Holzer, J., Grützmaker, L., Ludwig, S., & Bacher, J. (2024): Bildung gemeinsam gestalten: Empfehlungen für Projekte in Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 28(1), 151–179. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01273-0>
- Ion, G., Stingu, M., & Marin, E. (2019): How can researchers facilitate the utilisation of research by policy-makers and practitioners in education? *Research Papers in Education*, 34(4), 483–498. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452965>
- Jornitz, S. & Wilmers, A. (2021): Transatlantic Encounters: Placing Education Research. Interests in an International Context. In A. Wilmers & S. Jornitz (Eds.): *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742299>, 9–27.

- Joram, E., Gabriele, A., & Walton, K. (2020): What influences teachers' "buy-in" of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022): Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.25656/01:25457>
- Koch, L., & Nitzke, S. (2022): Kontaktszenen. Narrative gestörter Wissenskommunikation. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 52, 411–421. <https://doi.org/10.1007/s41244-022-00264-0>
- Lindemann, H. (2019): *Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale, gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666406751>
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M., Kilian, R., Ding, K., Erdmann, K., & Rehm, M. (2023): Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück. Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Wissenstransformationen in der Frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 12(4), 197–204. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000631>
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., & Dagenais, C. (2015). Research use in education: An online survey of school practitioners. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 25(1), 35–54. <https://doi.org/10.26522/brocked.v25i1.431>
- MacKillop, E., Quarmby, S., & Downe, J. (2020): Does knowledge brokering facilitate evidence-based policy? A review of existing knowledge and an agenda for future research. *Policy & Politics*, 48(2), 335–353. <https://doi.org/10.1332/030557319X15740848311069>
- Malin, J., & Brown, C. (2019): *The role of knowledge brokers in education: Connecting the dots between research and practice*. Routledge.
- Monod-Ansaldi, R., Vincent, C., & Aldon, G. (2019): Objets frontières et brokering dans les négociations en recherche orientée par la conception. *Education Didactique*, 13(2), 61–84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.4074>
- Pilchowski, A., Beutin, A., & Spiekermann, N. (2024): Kooperation zwischen Praxis und Forschung. Eine Delphi-Befragung mit Praktiker:innen der Frühen Bildung. *WiFF Studien kompakt*, 1. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/publikationen/Brosch%C3%BCren_2024/WiFF_Studie_kompakt_1.pdf
- Prewitt, K., Schwandt, T. A., & Straf, M. L. (2012): *Using Science as Evidence in Public Policy*. National Academies Press.
- Rycroft-Smith, L. (2022): Knowledge brokering to bridge the research–practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10, e3341. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Sander, P., Buntins, K., & Kerres, M. (2025): Uni- und bidirektionaler Wissenstransfer. Wie kommunizieren Forschungsprojekte zur Digitalisierung mit der Bildungspraxis? *MedienPädagogik*, 65, 183–205. <https://doi.org/10.21240/mpaed/65/2025.07.24.X>

- Schneider, J., & Cramer, C. (2020): Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stark, R. (2017): Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Steiner-Khamsi, G. (2012): Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.): *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (p. 3–17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203137628>
- Steiner-Khamsi, G. (2021): Policy-borrowing and lending in comparative and international education: a key area of research. In T. D. Jules, R. Shields & M. A. M. Thomas (Eds.), *Bloomsbury handbook of theory in comparative and international education* (p. 327–343). Bloomsbury Academic.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2012): *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203137628>
- Tenorth, H.-E. (2011): Nicht ohne Reputationsverluste. Wer Evidenz zum zentralen Kriterium der Bildungspolitik erhebt, wird allenfalls Informiertheit, nicht aber Klugheit oder gar Bildung befördern (250 No. 8). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Internationale Perspektiven auf Transfer im Bildungsbereich

Bidirektionalen Transfer im Deutschen Bildungsserver anhand internationaler Best Practices stärken

Ergebnisse einer Sondierungsstudie

SIGRID FAHRER, CAROLIN ANDA & SIEGLINDE JORNITZ

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der Studie war, wie der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Bildungsbereich über die Plattform des Deutschen Bildungsservers gestützt werden kann. Hierzu wurden sowohl Modelle in den Niederlanden und Großbritannien in den Blick genommen als auch verschiedene Akteure im Transferprozess zu ihren Perspektiven, Vorstellungen und Erfahrungen befragt. Der Text stellt die Ergebnisse dieser Studie zusammenfassend dar und skizziert Möglichkeiten, wie ein bidirektional gedachter Transfer über den Deutschen Bildungsserver vorangetrieben werden kann.

Schlagworte: Transfer; Intermediäre; Bildung; Plattform; europäische Perspektive

Abstract

The chapter outlines key results of a study on the topic how the transfer of knowledge between academia and practice in the field of education can be supported through the German Education Server platform. To this end, models in the Netherlands and the United Kingdom were examined, and various stakeholders in the transfer process were interviewed about their perspectives, ideas, and experiences. The authors summarize the findings of the study and outline ways in which a bidirectional transfer via the German Education Server can be promoted.

Keywords: Transfer; intermediaries; education; educational platform; European perspective

1 Bildungsplattformen als Intermediäre für Wissenschaft und Praxis

Vermittlungsinstanzen, auch als Intermediäre bezeichnet, werden als ein Schlüsselfaktor für die Überbrückung der vielfältigen Grenzen zwischen Forschung und Praxis identifiziert (Rycroft-Smith 2022). Diese Vermittlungsrolle kann von Einzelpersonen, Organisationen oder Initiativen wahrgenommen werden. Auch Netzwerkakteure wie

digitale Plattformen können sich dieser Aufgabe widmen und zentrale digitale Begegnungsorte für verschiedene Wissensgemeinschaften schaffen (Fahrer, Wilmers & Rittberger 2022).

Der Deutsche Bildungsserver (DBS)¹ ist eine solche digitale Plattform, die als Vermittlungsinstanz agiert. Das von Bund und Ländern geförderte, kostenfreie und offene Bildungsportal fungiert seit 1996 als Wegweiser für die Bildung. Zu den Hauptaufgaben des Deutschen Bildungsservers im Transferprozess zählen der Austausch und die Förderung von Transfer zwischen verschiedenen Wissensbereichen durch die Sammlung und Kuratierung von hochwertigen Internetquellen aus Forschung, Praxis und Politik, für die ein fachlich geschultes Redaktionsteam verantwortlich ist. Diese gesammelten Wissensobjekte stammen aus Forschung, Verwaltung, Politik, Zivilgesellschaft und Praxis der Bildung. Der Transferbegriff des Bildungsservers ist dadurch immer auch multiperspektivisch angelegt. Das betrifft nicht nur den Blick über Forschung und Praxis hinaus, sondern auch die nicht hierarchische Wissenspräsentation, bei der die kuratierten Informationen unabhängig ihrer Herkunft nebeneinanderstehen. Die bereitgestellten Informationen umfassen alle Bildungsbereiche, von der Elementarbildung über die Schule bis hin zur Hochschule sowie Erwachsenenbildung, Sozial- und Förderpädagogik und berufliche Bildung, sodass im Portal unterschiedliche Akteure der Bildung in einem zentralen digitalen Raum zusammengeführt werden. Damit erhalten Nutzende einen umfassenden Überblick über aktuelle Entwicklungen in eigene sowie in andere Wissensdomänen. Zudem überführt der Bildungsserver Wissen in leicht zugängliche Formate wie Blogbeiträge, Podcasts und thematische Einführungstexte. Diese Transformations- und Translationsprozesse sind besonders wichtig bei der Darstellung von Forschungswissen. Ein weiteres Ziel des Bildungsservers ist es, einen kritischen und offenen Dialog über Wissen anzuregen, den er durch Formate wie Workshops und Fachtage unterstützt.

Um eine forschungsbasierte Entscheidungsgrundlage für den weiteren Ausbau des Transfers im Deutschen Bildungsserver zu schaffen, wurde die Sondierungsstudie „Bidirektionalen Transfer im Deutschen Bildungsserver anhand internationaler Best Practices stärken (BiTraInter-DBS)“ 2024/25 durchgeführt, deren Vorgehensweise und zentrale Ergebnisse im Folgenden dargelegt werden.

2 Zentrale Aspekte der Sondierungsstudie

Die Studie setzt bei internationalen Best Practices an, denn Transfer zwischen Forschung und Praxis spielt in der europäischen Bildungslandschaft eine wesentliche Rolle. Unter dem Schlagwort der evidenzbasierten Politik wurde bisher sowohl eine europäische Transferforschung entwickelt als auch die Gründung von Organisationen und Institutionen initiiert, die sich dezidiert diesem Anliegen widmen (Jornitz & Wilmers 2018; OECD 2023). Besonders zwei Beispiele werden in den letzten Jahren im europäischen Kontext zunehmend als Best Practice hervorgehoben: Zum einen das

¹ <https://www.bildungsserver.de/>

EEF Toolkit der britischen Education Endowment Foundation, die mit ihren Transferaktivitäten das Ziel verfolgt, Bildung vom finanziellen Einkommen der Eltern zu entkoppeln. Zum anderen die *Kennisrotonde* der niederländischen Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), die mittlerweile in Nationaal Kennisinstituut Onderwijs (NKO) umbenannt wurde. Sie erweitert den evidenzbasierten Ansatz um eine bidirektionale Perspektive auf Transfer, indem ein Pool von Expert:innen individuelle Fragen von Bildungspraktiker:innen auf der Basis von Forschungsliteratur beantwortet (OECD 2023). Ihre umfassenden Maßnahmen, ihre Materialien für die Praxis und ihre Verbreitungs- sowie Verankerungsstrategien gelten als exemplarisch und werden in der Forschung positiv bewertet (Locher, Unger, Hartmann et al. 2023; OECD 2023). In unserer Studie haben deshalb diese Best-Practice-Beispiele eine entscheidende Rolle eingenommen. Mit einer Analyse der beiden Transferstrukturen und ihrer Angebote wurden sie auf die Adaptierbarkeit für den Deutschen Bildungsserver und ihre Anschlussfähigkeit an Vorarbeiten des DBS geprüft.

Aber nicht nur bei den europäischen Nachbarn, sondern auch in Deutschland gibt es zentrale Akteure, die den Transfer zwischen Forschung und Praxis zu ihren Aufgaben machen. Dazu gehören zum einen die pädagogischen Landesinstitute und die Institute der Qualitätssicherung der Länder, die Transfer u. a. über forschungsbasierte Fortbildungen und Bildungsprogramme befördern und zum Teil über eigene Transferabteilungen verfügen, die den Austausch zwischen Forschung und Praxis unterstützen. Für Weiterentwicklungen der Transferaktivitäten des Deutschen Bildungsservers sind diese Institutionen unerlässliche Partner:innen und Multiplikator:innen, sodass deren Erfahrungen, Bedarfe und Wünsche stark ins Gewicht fallen. Da Lehrkräfte im Mittelpunkt der Sondierungsstudie standen, sind ihre Anforderungen an Themen, an die Aufbereitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und die passenden Disseminationsstrukturen ein weiterer wesentlicher Eckpfeiler für eine Weiterentwicklung des DBS. Eine dritte Zielgruppe sind Forschende der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, die als Expert:innen für Transferforschung sowie als Produzent:innen und Verstärker:innen für Transferformate eine bedeutende Rolle für Transfer in der Bildung spielen. Insbesondere die Erfahrungen der bereits existierenden Clearinghäuser im Bildungsbereich sowie solche aus Projekten im Bereich Systematic Review sind wesentlich für diese Sondierungsstudie. Als letzte Gruppe hat die Sondierungsstudie Expert:innen aus digitalen Infrastrukturen und der Bildungsinformatik in den Blick genommen, um auch technische Möglichkeiten auszuloten, Forschungswissen etwa mit KI-unterstützten Extraktionstools für Forschungsliteratur oder Topic Modelling für Forschungsthemen aufzubereiten.

Um die Bedarfe und Anforderungen dieser vier Stakeholdergruppen zu eruieren, wurde jede Gruppe zu einem virtuellen runden Tisch eingeladen. Im Austausch wurden Erfahrungen, Wünsche, Bedingungen und Voraussetzungen diskutiert und ggf. durch Einzelgespräche im Nachgang vertieft. Die Erkenntnisse aus der Analyse der europäischen Best Practices und aus dem Austausch mit den Stakeholdern wurden anschließend in Szenarien für die Erweiterung des Deutschen Bildungsservers als Transferstruktur überführt. Die Szenarien wurden in einem agilen Prozess entwickelt, der Feedback und Evaluierung durch ausgewählte Stakeholder einbezog.

3 Best Practices für Transfer in England und in den Niederlanden: Die EEF und das *EEF Toolkit* sowie die NRO und die *Kennisrotonde*

Die Produkte, die Methodik und die Quellen sowie die Prozesse und Dienstleistungen der Educational Endowment Foundation und der *Kennisrotonde* wurden inhaltsanalytisch untersucht und Schlüsselkomponenten identifiziert. Auf Basis dessen wurde jeweils ein Austausch mit Verantwortlichen der Angebote durchgeführt, in dem weitere Fragen zum Prozess, dem Zusammenspiel zwischen Forschung und Praxis und dem Impact auf die jeweilige Wissensdomäne geklärt wurden. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Analysen zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Übertragbarkeit auf den Deutschen Bildungsserver diskutiert.

3.1 Zielgruppenspezifische Angebote der EEF und ihr Transferverständnis

Ziel der Education Endowment Foundation (EEF) ist es, die schulischen Leistungen benachteiligter Schüler:innen unabhängig vom Einkommen der Eltern zu verbessern und so die Chancengleichheit zu erhöhen. Mit ihren Aktivitäten richtet sich die EEF an Schulleitungen, politische Entscheider:innen und Lehrkräfte und zielt auf eine Verbesserung des Lernens und Lehrens durch die Bereitstellung evidenzbasierter Ressourcen und Projekte ab. Dies geschieht unter anderem durch das Verfassen von Forschungssynthesen sowie die Aufbereitung und Bereitstellung von Evidenz für die Bildungspraxis.

Wissenschaftliche Erkenntnisse werden im *EEF Toolkit* zusammengefasst, dem zentralen Angebot, das im Folgenden am *EEF Toolkit Teaching and Learning* vorgestellt und diskutiert wird. Es wurde auf Basis von 30 Systematic Reviews entwickelt, die aus einer Datenbank mit ca. 3.500 internationalen Studien extrahiert wurden. Es entstand wie alle *EEF Toolkits* in Zusammenarbeit mit der Universität Durham zwischen 2019 und 2021. Die Erstellung des Toolkits erfolgt nach den strengen methodischen Kriterien eines Systematic Reviews und auf Basis internationaler, englischsprachiger Studien (Gough, Oliver & Thomas 2017; Higgins, Katsipataki Villanueva Aguilera et al. 2022). Das Toolkit gibt eine Übersicht über die Kosten und den Impact der Implementierung sowie über die Evidenzstärke der Befunde. Dabei wird die Evidenz übersichtlich und schnell erfassbar aufbereitet. Nach einer kurzen Einordnung des Themas werden die Schlüsselerkenntnisse aus den Analysen zusammengefasst und in ihrer Effektstärke eingeordnet sowie Maßnahmen und Wege aufgezeigt, um die Chancengleichheit zu verbessern und diese zu implementieren.

Auch wenn das *EEF Toolkit* auf den ersten Blick eine einfache und prägnante Übersicht zu Bildungsthemen bietet, deren Grundlage Studien mit rigorosen wissenschaftlichen Methoden sind, verdeutlicht ein tieferer Blick in die Vorgehensweise, dass es sich beim *EEF Toolkit* zunächst um eine forschungsbezogene Auswertung der Studien und Suchfragen handelt. Ausgewertet wurden Studien mit hohen Effektstärken und einer hohen Studienqualität (Studiendesigns, Kontrollgruppen, Stichprobengröße), die in den meisten Fällen keine Praxisorientierung aufweisen oder Praxisfra-

gen beantworten. Auch der Scope (u. a. festgelegte Suchbegriffe für die einzelnen Toolkit-Themen, der Suchzeitraum, die Art der Quellen, geografische Verortung der Studien, Sprache der Quellen) der Reviews bezieht zum Beispiel für das Thema „Individualisierter Unterricht“² Studien seit 1950 ein und nimmt nur geringe Differenzierungen der Suchbegriffe, z. B. für einzelne Unterrichtsfächer, vor. 141 Studien von insgesamt 196 einbezogenen Studien stammen aus den Jahren 1948–1979. Diese Gegebenheiten gehen für die Nutzenden nicht direkt aus dem Toolkit hervor und bedeuten für die Anwender:innen eventuell eine weniger zeitgemäße oder unspezifische Evidenzlage. Deshalb ist besonders hervorzuheben, dass die Toolkits erst durch die Einordnung der Methode und die Anleitungen zur Implementierung, z. B. durch den Einbezug in die Projekt- und Netzwerkarbeit, nutzbar gemacht werden können. Dafür stellt die EEF sog. Guidance Reports als praktische, evidenzbasierte Empfehlungen für die Implementierung und die Verbesserung des Lernens bereit. Sie dienen dazu, die Befunde des Teaching and Learning Toolkits besser einzuordnen und fundiertere Informationen über die jeweiligen Themen aus dem Toolkit zu erhalten (Moore, Proctor, Benham-Clarke et al. 2024). Durch ihren starken Praxisbezug und ihre textliche Ausgestaltung gehen sie über die Einordnung der Kosten, zeitlichen Ressourcen und Effektstärken des *EEF Toolkits* hinaus und bieten so nicht nur Schulleitungen, sondern auch Lehrkräften Orientierung.

Für eine Adaption der *EEF Toolkits* ins deutsche Bildungssystem muss über eine Ergänzung aktueller und deutschsprachiger Studien nachgedacht werden, um die Aussagekraft für das deutsche Bildungssystem zu erhöhen. In England haben Schulen und deren Leitungen einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum und können selbstständig die Implementierung der Toolkits und entsprechende Maßnahmen vorantreiben. Bei der Übertragung nach Deutschland müssen entsprechende Institutionen identifiziert werden, wie etwa die Landesinstitute oder Schulaufsichtsbehörden. Des Weiteren wird in England das Toolkit in die Projekte und Schulnetzwerke der EEF einbezogen und dient neben weiteren Tools, Schulungen und Vermittlungsformaten als Unterstützungsinstrument für evidenzbasierte Entscheidungen. Die Übernahme des Toolkits durch andere Länder, u. a. die Niederlande und Belgien (leerpunt.be³), zeigt, dass eine Anpassung an die landesspezifischen Bedingungen und Systeme erfolgen muss. Dies geschieht nicht allein durch die Übersetzung und Ergänzung nationaler Studien, sondern durch Zusatzangebote oder Querverweise zu bestehenden nationalen Angeboten und Projekten. Für eine Übertragung auf Deutschland wäre dieser Schritt angeraten, und es wäre notwendig, sowohl weitere Transfermaterialien bereitzustellen als auch flankierende Maßnahmen, z. B. Projekte, zu fördern und durchzuführen. Der Impact einer reinen Bereitstellung der adaptierten Toolkits bleibt hingegen fraglich.

2 Siehe hierzu: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/individualised-instruction/technical-appendix>

3 Siehe: <https://leerpunt.be/aan-de-slag/toolkit-leren-lesgeven>

3.2 Zielgruppenspezifische Angebote der NRO und deren Transferverständnis

Die NRO (die Nationale Koordinierungsstelle für Bildungsforschung, seit 1/2026 Nationaal Kennisinstituut Onderwijs/NKO) der Niederlande nutzt ebenfalls Forschungswissen, um die Bildungsqualität im eigenen Land zu verbessern. Die 2016 initiierte *Kennisrotonde* ist eine der zentralen Initiativen, um Bildungspraktiker:innen das relevante Wissen aus der Wissenschaft zu vermitteln⁴. Das Angebot ermöglicht es ihnen, in den direkten Kontakt mit Forschenden zu treten, berufsbezogene Fragen zu stellen und diese evidenzbasiert beantworten zu lassen. Die Hauptaufgabe der Initiative liegt in der Beantwortung von Praxisfragen durch Bildungsexpert:innen, sogenannten Wissensbroker:innen, sowie in der Bereitstellung eines kostenfreien Zugangs zu Wissen (Van den Berg & Prins 2023). Zu den wichtigsten Gruppen der Fragestellenden zählen Schulleitungen und Entscheider:innen, Lehrkräfte und Referendar:innen. Durch das Angebot strebt die NRO die Verbesserung der Bildungsqualität durch die Förderung faktengestützter Entscheidungen im Bildungswesen an. Die Generierung der Frage und das Aufbereiten des Wissens durch Wissensbroker:innen und Inhaltsexpert:innen ist ein routinierter und geprüfter Prozess, der aus folgenden elf Schritten besteht und durchschnittlich zehn Wochen benötigt:

- Frage wird durch Nutzer:in über ein Webformular gestellt
- Prüfung, ob Frage für *Kennisrotonde* relevant ist
- Gemeinsame Anpassung der Frage mit Wissensbroker:in am Telefon
- Ausformulierung der Frage durch Wissensbroker:in
- Überprüfung der Frage durch externe Prüfer:innen
- Rückkopplung der Frage an Fragesteller:in und evtl. gemeinsame Anpassung
- Literaturrecherche zur Fragenbeantwortung durch Wissensbroker:in, ggfs. Einbezug einer Expert:in
- Kontrolle der Antwort durch externe Prüfperson auf wissenschaftliche Qualität, Konsistenz und Verständlichkeit
- Versand der fertigen Antwort an Fragesteller:in
- Onlinepublikation der Frage plus Social-Media-Verbreitung
- Evaluationsfragebogen mitsamt einer Anfrage für ein telefonisches Feedback wird nach zwei bis drei Wochen an Fragesteller:in geschickt.

Der gemeinsamen Artikulation der Frage kommt eine Schlüsselfunktion zu, da sie zur Kontextualisierung der Praxisfrage beiträgt und ihr ein direkter Austausch zwischen Forschung und Praxis zugrunde liegt. In einem Telefongespräch zwischen Fragestellenden und Wissensbroker:innen wird aus einer Praxisfrage eine Forschungsfrage erarbeitet und auf diesem Weg Research Literacy in die Praxis vermittelt. Andererseits erhalten die Wissensbroker:innen einen Einblick darin, was die Praxis bewegt.

Die Ergebnisse sind nachvollziehbare, verständliche und praktisch relevante Antworten auf die Praxisfragen, die in ca. 2–5 DIN-A-4-seitigen PDFs veröffentlicht werden. Als Quellen dienen gängige Literaturdatenbanken, aus denen aktuelle und quali-

4 Über NKO siehe: <https://www.nko.nl/en/about-the-nko>

tativ hochwertige Studien synthetisiert werden. Sowohl die Qualität der Quellen als auch die inhaltliche Konsistenz der Synthesen werden von vier internen und externen Personen kontrolliert.

Die *Kennisrotonde* fördert einen bidirektionalen Transfer zwischen Bildungsforschung und -praxis, bleibt zunächst aber auf der individuellen Ebene. Erst durch die Bereitstellung der Fragen und Antworten auf den Webseiten kennisrotonde.nl und onderwijskennis.nl sowie flankierenden weiteren Kommunikations- und Publikationsmaßnahmen erfolgt eine Verbreitung des Ergebnisses. Als wichtigste Multiplikator:innen für die Überführung der Erkenntnisse in die Praxis werden Lehrkräfteausbilder:innen, Schulleitungen und Entscheider:innen benannt. Diese werden auch auf Fachveranstaltungen und über gezielte Netzwerkarbeit adressiert. Direkte Befragungen der Fragestellenden zeigen, dass diese durchweg mit den Antworten zufrieden sind. Über die Nutzung des Wissens aus den Angeboten der NRO im Unterricht oder darüber hinaus bleibt die Datenlage allerdings uneindeutig (van den Berg & Prins 2023). Die vorhandene Qualität und die Anleitung für die Beantwortung der Fragen sind auf einen langjährigen Prozess zurückzuführen und erfordern auf Seiten der NRO eine wiederkehrende Rekrutierung und Schulung der Wissensbroker:innen. Hier liegen die Kompetenzen besonders in der Wissenschaftskommunikation, die eine anwendungsorientierte und prägnante Zusammenfassung aktueller Befunde zu einer Frage erfordert. Eine Implementierung des Wissens durch Projekte und Maßnahmen, wie sie von der EEF verfolgt wird, strebt die NRO nicht an.

Eine Übertragung der *Kennisrotonde* nach Deutschland erfordert einen Pool an Wissensbroker:innen, die die aktuelle Forschungslage zu den Praxisfragen kennen und in der Lage sind, Forschungswissen verständlich und prägnant für die Praxis aufzubereiten. Dafür sind zum einen qualitative Maßstäbe für wissenschaftliche Quellen festzulegen, zum anderen müssen Richtlinien zur inhaltlichen Gestaltung der Antworten zugrunde liegen, die eine praxisorientierte Nutzung der Evidenz unterstützen. Während durch die gemeinsame Formulierung einer Forschungsfrage ein bidirektionaler Austausch zwischen Forschung und Praxis gefördert wird, zeigt sich, dass die Datenlage zur Verwendung des Wissens im Unterricht und hinsichtlich einer Verbesserung des Lernens und Lehrens uneindeutig bleibt. Um diese Datenlage zu verbessern, müssten bei der Adaption für den Deutschen Bildungsserver ein Multiplikator:innen-Netzwerk aufgebaut und begleitende Materialien zur Nutzung der *Kennisrotonde* und ggf. Fortbildungsangebote erarbeitet werden, die den Impact in der Praxis verbessern und messbar machen. Auch die Anzahl der bereitgestellten Antworten erfordert ihre Zeit, sodass das Angebot erst mit einer größeren Anzahl an Antworten für eine breite Nutzerschaft hilfreich ist.

4 Stakeholder-Analyse: Erfahrungen, Bedarfe und Best Practices aus der deutschen Bildungslandschaft

Um eine Einschätzung darüber zu treffen, ob die internationalen Best-Practice-Beispiele auf das deutsche Bildungssystem übertragbar sind und die Bedarfe und Erfahrungen der nationalen Stakeholder aufgreifen können, wurden vier Online-Roundtables à 90 Minuten mit unterschiedlichen Bildungsakteur:innen durchgeführt. Der Fokus lag auf der Bedarfsidentifikation und dem Nachzeichnen der Transferwege der bildungsrelevanten Akteur:innen sowie auf dem Einholen von Erfahrungswerten zum Wissenschaft-Praxis-Transfer. Das Format wurde gewählt, um in einer Form des strukturierten Gespräches sowohl Einblicke in die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte zum Thema Transfer zu erhalten als auch Erfahrungen des Gelingens thematisieren zu können. Die gleichzeitige Anwesenheit der Vertreter:innen mehrerer Institutionen führte dazu, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede deutlich wurden. Ziel war neben dem Austausch, Erfahrungen, Hürden und Wünsche für die Gestaltung eines bidirektionalen Wissenschaft-Praxis-Transfers einzuholen. Im Folgenden werden Ergebnisse der einzelnen Roundtables in den Kernergebnissen wiedergegeben.

Roundtable 1: Landesinstitute und Institute zur Qualitätsentwicklung

Die pädagogischen Landesinstitute und die Institute zur Qualitätsentwicklung nehmen sowohl in Bezug auf die Lehrkräftebildung und -fortbildung als auch auf die Lehrplanentwicklung in Deutschland eine zentrale Funktion im Bildungssystem ein. Sie verstehen sich selbst als intermediäre Strukturen, die den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis fördern (siehe Gesang et al.; Junk-Deppenmeier & Dehmel in diesem Band). Zum Roundtable der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen wurden Vertreter:innen aller Bundesländer angeschrieben und um Teilnahme gebeten. Insgesamt zehn Bundesländer⁵ sagten ihre Teilnahme zu; manche von ihnen waren mit mehreren Personen vertreten.

Die Landesinstitute sind vielfältig und eng mit der Wissenschaft verflochten, wobei sie eine zentrale Rolle bei der Aufbereitung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Bildungspraxis übernehmen. Hierfür wurden unterschiedliche Transferformate entwickelt. Bei allen Aktivitäten besteht der Wunsch nach verbindlicheren Strukturen für den Wissenschafts-Praxis-Transfer sowie nach einem zentralen Portal, das relevantes Forschungswissen bündelt und zugänglich macht. Darüber hinaus wird betont, dass die unterschiedlichen Handlungslogiken von Wissenschaft und Praxis stärker berücksichtigt und anerkannt werden sollten. Für eine bessere Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Praxis wird zudem eine stärkere Orientierung an Best-Practice-Beispielen empfohlen.

⁵ Vertreten waren folgende Bundesländer: Baden-Württemberg, Brandenburg, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein.

Roundtable 2: Lehrkräfte

Der Roundtable mit Lehrkräften und Schulleitungen kam in der geplanten Version eines 90-minütigen Online-Formats nicht zustande. Trotz umfassender Rekrutierungsversuche war es für interessierte Lehrkräfte nicht möglich, den geplanten Nachmittagstermin wahrzunehmen. Dies verdeutlicht die geringen Zeitrressourcen von Lehrkräften, außerhalb der Unterrichtszeit an Angeboten teilnehmen zu können. Aus diesem Grund wurden Einzelgespräche geführt sowie schriftliche Stellungnahmen zum Stellenwert eines Wissenschafts-Praxis-Transfers für die Schulpraxis und zum Einsatz von Forschungswissen im Unterricht eingeholt. Acht Lehrkräfte (2 x Berufsschule, 2 x Förderschule, 2 x Gymnasium, 2 x Grundschule) nahmen an einem individuellen Austausch teil.

Die Befragten berichten, dass Forschungswissen und der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Schulalltag bislang nur eine geringe Rolle spielen. Aktuelle Forschungsergebnisse werden meist anlassbezogen, etwa im Rahmen pädagogischer Tage, aufgegriffen, während ein regelmäßiger Austausch mit Forschenden kaum stattfindet. Forschungsbefunde werden häufig als zu wenig anwendungsorientiert wahrgenommen, sodass ihr Nutzen im Verhältnis zum erforderlichen Aufwand begrenzt erscheint. Zudem sind Research Literacy und unterstützende Strukturen für den Wissenschafts-Praxis-Transfer nur schwach ausgeprägt. Als besonders relevant werden kompakt aufbereitete Erkenntnisse zu Lern-Lehr-Beziehungen, Unterrichtsmethoden, Schul- und Unterrichtsqualität sowie zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften angesehen. Gleichzeitig erschweren zeitliche und personelle Ressourcenknappheit, konkurrierende Anforderungen des Schulalltags sowie verstreute Informationsangebote die Nutzung von Forschungswissen. Ein intensiverer Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wird zudem durch unterschiedliche Wertschätzung von Forschungs- und Erfahrungswissen sowie durch fehlende gemeinsame Entwicklungsanreize behindert. Hinzu kommt, dass die Begriffe „Transfer“ und „Forschungswissen“ von vielen Lehrkräften als unscharf und wenig greifbar wahrgenommen werden.

Roundtable 3: Clearingstellen und Transferforschung

Der Roundtable Clearingstellen und Transferforschung richtete sich an Wissenschaftler:innen, die Transferforschung in Deutschland betreiben oder Clearingangebote erarbeiten bzw. erforschen. Zehn Personen nahmen an diesem Austausch teil. Fünf Personen haben einen dauerhaften Bezug zum Thema, die weiteren fünf Teilnehmenden widmen sich den Themen Clearing und Transfer in aktuellen und zeitlich begrenzten Projekten. Der Fokus des Austauschs lag auf der Generierung von Transferangeboten und der Ermittlung von Wissensbedarfen sowie auf der Wirksamkeit, den Hürden und den Bedarfen mit Blick auf die Gestaltung eines Forschungs-Praxis-Transfers.

Es zeigte sich in der Diskussion, dass Transferangebote sowohl durch ko-konstruktive Verfahren als auch durch Formate wie Systematic Reviews, Mappings, Indikatoriken oder Crowdsourcing entstehen und sich in unterschiedlicher Form an verschiedene Zielgruppen richten. Aufgrund begrenzter Ressourcen wird jedoch häufig auf lineare Formate des Wissenstransfers zurückgegriffen, die Forschungsergebnisse

in die Praxis vermitteln. Für einen nachhaltigen Transfer sind neben der Gestaltung von Transferprozessen insbesondere die unterschiedlichen Handlungslogiken von Wissenschaft und Praxis zu berücksichtigen, deren Zusammenspiel bislang nur unzureichend erforscht ist. Eine zentrale Rolle spielen dabei Transfer- und Brückenakteur:innen wie Landesinstitute, Multiplikator:innen, Bildungsverwaltungen, Wissenschaftskommunikation und Wissensbroker:innen. Da diese Akteur:innen institutionell unterschiedliche Voraussetzungen, Abhängigkeiten und Kommunikationsformen aufweisen, müssen sie bei der Entwicklung von Transferformaten gezielt berücksichtigt werden. Erschwert wird der Wissenstransfer, so die weitere Diskussion, durch fehlende Übersetzungsinstrumente für Forschungsergebnisse, eine oft wenig praxisnahe Evidenzaufbereitung, mangelnde Anreize für Transferaktivitäten, kurze Projektlaufzeiten sowie föderale Unterschiede zwischen den Bundesländern. Die bloße Bereitstellung von Materialien auf Plattformen führt häufig nicht zu einer nachhaltigen Nutzung. Demgegenüber können offene Bildungsressourcen (OER) und modulare Systeme die Anpassung und Nutzung von Materialien in Schule und Forschung erleichtern.

Roundtable 4: Infrastrukturen und Bildungsplattformen

Den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis zu gestalten bedeutet immer auch, sich mit technischen Fragen zu befassen. Dabei spielen Webportale und die Bereitstellung von digitaler Information eine zentrale Rolle. Die Entwicklungen der Künstlichen Intelligenz in den letzten Jahren lassen zudem die Hoffnung wachsen, dass mit technischer Unterstützung relevante, digital verfügbare Informationen zielgerichteter, d. h. thematisch passender abgefragt und aufbereitet werden können. Am Roundtable der Anbieter von Infrastrukturen und Bildungsplattformen nahmen acht Expert:innen teil, die mit der Gestaltung der technischen Infrastruktur zur Bereitstellung von Informationen befasst sind.

Technisch wird in dieser Runde Transfer im Sinne eines Clearings als zielgruppengerechter Zugang zu Informationen verstanden. Um diesen Transfer in die Praxis zu unterstützen, sollten Informationen möglichst mit Unterrichtsmaterialien verknüpft werden. Zwar bietet der Einsatz von KI großes Potenzial für die Identifikation und Aufbereitung relevanter Informationen, jedoch stehen bislang noch keine ausreichend erprobten technischen Lösungen zur Verfügung. Zudem müssen bei der KI-gestützten Bestimmung von Suchbegriffen die unterschiedlichen Handlungslogiken von Forschung und Praxis berücksichtigt werden.

5 Zusammenfassung: Szenarien für die Weiterentwicklung des Deutschen Bildungsservers im Bereich Transfer

Hintergrund der vorgestellten Sondierungsstudie war, wie eingangs dargestellt, die forschungsbasierte Weiterentwicklung der Transferaktivitäten im Deutschen Bildungsserver. Auf Basis der beiden Analysephasen wurden Szenarien dafür entwickelt,

die 1. die Überlegungen zur Adaption der europäischen Best Practices berücksichtigen, 2. die Perspektiven der Teilnehmenden aus den Roundtables aufgreifen und 3. die spezifischen Rahmenbedingungen des Deutschen Bildungsservers als nachhaltige und etablierte Bildungsinfrastruktur einbeziehen.

Ein vielversprechendes Szenario stellt der Aufbau eines systematischen Monitorings von Praxisbedarfen dar. In den Roundtables wurde insbesondere aus der Forschung und Bildungsadministration ein fehlender Zugang zu den tatsächlichen Bedarfen der Praxis angemerkt. Ein entsprechender Service könnte Orientierung bieten und dazu beitragen, die Passung zwischen Forschung und schulischer Praxis zu verbessern. Dieses Anliegen wurde auch von Vertreter:innen der Praxis selbst hervorgehoben. Mit den ersten Prozessschritten der niederländischen *Kennisrotonde* liegt bereits ein erprobter Ansatz vor, wie solche Bedarfe erhoben werden können. Darüber hinaus verfügt der Deutsche Bildungsserver selbst über eine Sammlung von Nutzeranfragen an die Redaktion, die als Ausgangspunkt für einen entsprechenden Service dienen könnte.

Die Analysen haben zudem gezeigt, dass in Europa und auch hierzulande bereits eine große Bandbreite an Transferaktivitäten und -materialien existieren. In den Diskussionen wurde aber deutlich, dass es an einer Übersicht darüber mangelt, da viele Angebote meist nur über einzelne Portale und Projektwebsites zugänglich sind. Als zentrale Informationsplattform im Bildungsbereich könnte der Deutsche Bildungsserver diese Angebote bündeln, ihre Sichtbarkeit erhöhen und so einen leichteren Zugang zu bestehenden Transferressourcen schaffen.

Der Deutsche Bildungsserver bietet aufgrund seiner breiten thematischen Ausrichtung bereits jetzt eine zentrale digitale Stelle, an der sich verschiedene Bereiche der Bildung begegnen. Darauf aufbauend könnten Formate geschaffen werden, die gezielt den Dialog zwischen Forschung und Praxis fördern. Denkbar sind z. B. Onlineveranstaltungen mit Referent:innen und Diskutant:innen aus Praxis und Forschung, die in Kooperation mit anderen Akteur:innen aus der Bildungslandschaft umgesetzt und über den Deutschen Bildungsserver disseminiert werden.

Da die Übernahme der Clearing-Formate der europäischen Best Practices eine umfassende Anpassung an die Bedarfe der in Deutschland in den Transfer involvierten Stakeholdergruppen erfordert, erscheint es sinnvoll, ein eigenständiges Clearing-Format für den Deutschen Bildungsserver zu entwickeln. Es sollte die verschiedenen Perspektiven der Akteursgruppen berücksichtigen, die als Nutzende, Multiplikator:innen oder Wissensbroker:innen mit dem Material adressiert werden. Nur so kann dessen Relevanz und Nützlichkeit sichergestellt werden. Ein solches Angebot kann daher nur im Rahmen ko-konstruktiver Verfahren entstehen, die den gemeinsamen Austausch und die Mitgestaltung der Beteiligten fördern.

Die Ergebnisse der Sondierungsstudie aus Analysen von Best Practices und vier Roundtables zeigen auf, wo Potenziale und Herausforderungen beim Forschungs-Praxis-Transfer liegen. Die entwickelten Szenarien bieten mögliche Ansatzpunkte, um identifizierte Lücken zu schließen. Ihre Realisierung setzt jedoch die aktive Mitwirkung von relevanten Stakeholdergruppen voraus. Denn auch aus der Sicht von Bil-

dungsinfrastrukturen wie dem Deutschen Bildungsserver ist Forschungs-Praxis-Transfer nicht allein als Bereitstellung von Wissen zu verstehen, sondern vielmehr als ein gemeinsamer Aushandlungs- und Gestaltungsprozess.

Literatur

- Fahrer S., Wilmers, A., & Rittberger, M. (2022). Wissenstransfer in der Bildungsinformation: Forschungssynthesen und Bildungsportale als Transferwege. *Bildungsforschung* 2, 1–13. <https://doi.org/10.25656/01:25489>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. 2. Ausgabe. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781036234942>
- Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva Aguilera, B., Dobson, E., Gascoine, L., Rajab, T., Reardon, J., Stafford, J., & Uwimpuhwe, G. (2022). The Teaching and Learning Toolkit: Communicating Research Evidence to Inform Decision-making for Policy and Practice. *Review of Education* 10(1). <http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3327>.
- Jornitz, S., & Wilmers, A. (2018). Transfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik. Die europäische Dimension und Diskussion. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 191–205). Waxmann.
- Locher, F. M., Unger, V., Hartmann, U., & Hochweber, J. (2023). Nutzung von Forschungswissen durch Lehrpersonen. Eine datengestützte Betrachtung von Nutzungsprofilen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 41(2), 299–315. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.2.2023.10353>
- Moore, D., Proctor, R., Benham-Clarke, S., Gains, H., Melendez-Torres, G. J., Axford, N., Rogers, M., Anderson, R., Hall, D., Hawkins, J., Berry, V., Forbes, C., & Lloyd, J. (2024). *Review of Evidence on Implementation in Education*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/implementation-in-education> (zuletzt aufgerufen am 25.11.2025).
- OECD (2023). *Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Developing a Culture of Research Engagement*. OECD Publishing. <https://www.doi.org/10.1787/bc641427-en>
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10(1), 1–46. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Van den Berg, E., & Prins, H. (2023). *Evidence-informed beantwoorden van onderwijsvragen. Evaluatie van de kennisrotonde*. Eindrapport. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/2023-56_evidence-informed_beantwoorden_van_onderwijsvragen_def_1.pdf

Embedding UK practice insights within the EEF Toolkit

ISABEL KEMPNER & CAT JONES

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen Aktualisierungen des “Teaching & Learning Toolkit” durch die Education Endowment Foundation (EEF) als Teil der fortlaufenden Arbeit zur Förderung der Nutzung von Forschungsergebnissen im gesamten britischen Bildungssektor. Auf der Grundlage einschlägiger theoretischer Erkenntnisse werden die Beweggründe und Prozesse beschrieben, die dem aktualisierten Ansatz zugrunde liegen. Dieser konzentriert sich auf den Wissenstransfer in jeder Phase, wobei die Anliegen und Bedürfnisse der Praxis in den Mittelpunkt der Forschungsfragen, Analysen und Veranschaulichungen gestellt werden. Der geänderte Ansatz zielt darauf ab, die Relevanz der Forschungsergebnisse für die Praxis zu erhöhen und damit die effektive Nutzung der Ressource zu unterstützen.

Der Beitrag befasst sich zudem mit einigen anhaltenden Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Wissenstransfer im Kontext des “Teaching & Learning Toolkit” der EEF. Dazu gehören die Frage, wie umsetzbare Erkenntnisse in Bezug auf benachteiligte Schüler:innen bereitgestellt werden können, und wie ein Gleichgewicht zwischen dem Bedarf an konkreten Beispielen und der eher abstrakten Ebene hergestellt werden kann, auf der Forschungsergebnisse in der Regel zusammengefasst werden.

Schlagerworte: Education Endowment Foundation; Wissenstransfer; Evidenzsynthese; Partnerschaft zwischen Forschung und Praxis

Abstract

The chapter focuses on the Education Endowment Foundation’s (EEF) recent updates to the Teaching & Learning Toolkit as part of our ongoing work to facilitate evidence use across the UK education sector. Drawing on relevant theory, we describe the rationale and processes behind our new approach to updating this resource. The recent updates focus on knowledge transfer at each stage, putting practitioners’ concerns and needs at the heart of the research questions, analysis, and exemplification. The changes are designed to increase the relevance of the evidence to practitioners and thereby support effective use of the resource.

The chapter also explores some ongoing challenges related to knowledge transfer in the context of the EEF Teaching & Learning Toolkit. These include how to provide actionable evidence relating to disadvantaged pupils and how to balance the need for

concrete exemplification against the more abstract level at which evidence tends to be synthesised.

Keywords: Education Endowment Foundation; knowledge transfer; evidence synthesis; research-practice partnership

1 Introduction

The Education Endowment Foundation (EEF) is the designated ‘What Works Centre’ for education in England. Our mission is to break the link between family income and pupil attainment by generating, synthesising, and mobilising high-quality evidence.

The Teaching & Learning Toolkit is our most-accessed resource, with over 342,000 users each year. The online tool was developed in collaboration with Durham University and launched in 2013. The Toolkit currently has 30 strands, each focused on a different type of education intervention (e.g., feedback, collaborative learning, and small group tuition). Each strand is based on a systematic review and summarises the evidence with three headline statistics: estimated cost, evidence security, and average impact (see Figure 1). The average impact is based on a meta-analysis.



Figure 1: The headline findings for the Toolkit's Feedback strand

Beyond the headlines, all strands include the following sections: key findings, behind the average, addressing disadvantage, implementation, and useful links. Strands are primarily written for teachers and school leaders, but are accessed by a range of stakeholders.

In 2025, the EEF began cyclically updating the systematic reviews that underpin the Toolkit strands to incorporate new evidence as it is identified (also called a living systematic review; see Simmonds, Elliott, Synnot et al. 2022). This is facilitated by the use of Artificial Intelligence (AI) tools within the review process, making the updates efficient and comprehensive. AI is carefully monitored by a human, and we use validated tools for specific tasks within the process. For example, AI tools are currently used to support searches and screening of studies at title and abstract. We are running pilots to better understand the feasibility and accuracy of AI for data extraction. As these processes develop, the pressing question for the EEF shifts to how to encourage effective use of the resource. In each update cycle, we therefore also select a few strands to focus on from a knowledge transfer (KT) perspective. The aims for focus strands include: aligning content with practitioner needs; ensuring practitioners understand the findings; and addressing any misconceptions.

This article focuses on how the Toolkit update processes are designed to facilitate KT. It begins by outlining some key theories and academic evidence on which this work is based, before describing the new processes and rationale. The article ends by discussing challenges and implications of this work.

2 What does the academic literature tell us about KT?

KT aims to close the gap between evidence and practice to improve the quality of education. Historically, KT has often been thought of as the one-way ‘dissemination’ of findings at the end of the research process (Bauer & Fischer 2007). However, there has been an important shift towards thinking about KT as two-way dialogue between research and practice (DIPF 2026).

There are multiple theoretical frameworks that consider how the relationship between research and practice shapes evidence use. Our recent work has drawn particularly on the Quality Use of Research Evidence (QURE) framework. Building on a large-scale systematic review, the QURE framework defines quality use of research evidence in education as “*the thoughtful engagement with and implementation of appropriate research evidence, supported by a blend of individual and organisational enabling components within a complex system*” (Rickinson, Cirkony, Walsh et al. 2022: 141). In relation to the Toolkit, our focus is on the two central parts of the framework that examine the ‘*thoughtful implementation*’ of ‘*appropriate research evidence*’. However, other aspects of the EEF’s work intersect with other parts of the framework. For example, our regional partnership work focuses on the ‘*enabling components*’ (e.g., by developing skill sets, relationships, leadership, and infrastructure within the sector) and our policy work supports system-level influences (e.g., by ensuring that evidence runs through the national teacher training frameworks).

The QURE framework discusses ‘*appropriate research evidence*’ in relation to methodological rigour and suitability for intended use (Rickinson et al. 2022). Hence, evidence quality depends on “what we want to know, why we want to know it, and how we envisage that evidence being used” (Nutley, Powell & Davies 2013: 6). For the EEF Toolkit, this underscores the importance of understanding practitioners’ needs from the outset, whilst maintaining high standards of rigour. Meanwhile, the QURE framework discusses ‘*thoughtful implementation*’ in relation to critical reflection and the integration of research evidence with professional expertise (Rickinson, Cirkony, Walsh et al. 2022; Sharples 2013). For the Toolkit, this emphasises the importance of drawing out context-specific aspects of the research evidence, mitigating against potential misconceptions, and encouraging practitioners to apply professional judgement.

There continues to be a need for more robust empirical evidence on effective KT practices. However, existing evidence suggests that converting high-quality evidence into more usable formats and presenting it actively via trusted conduits is a promising approach (Gorard, See & Siddiqui 2020). The Toolkit already goes some way towards

reformatting evidence, and it holds a trusted position within England's education system.

Moving forward, we aim to increase KT by embedding research-practice-dialogue throughout the Toolkit process. Tseng et al. (2017) describe how back-and-forth engagement can help to define research questions, adjust data collection and analysis plans, interpret preliminary results, and identify implications for practice. However, research-practice collaborations are often hampered by unequal power dynamics, which can undermine trust and limit their effectiveness (Christianakis 2010). Below, we explain how our engagement structures help to combat this risk.

3 Improving the EEF Toolkit through a KT lens

3.1 Engagement structures

To incorporate practitioner needs and insights at each stage, the updates involve a 'Research Lead' and a 'Practice Lead'.

The **Research Lead** sits in the EEF's Evidence Synthesis Team, bringing expertise in educational research methods and evidence standards. They manage the strand update and ensure that all claims accurately represent the evidence base.

The **Practice Lead** sits in the EEF's Content & Engagement Team. They are expert teachers who have been recruited directly from schools. They ensure that the Toolkit strand meets the needs of practitioners. The Practice Lead can access additional expertise and current practice knowledge via the EEF's existing school engagement structures, including the **Research Schools** (a network of 32 schools across England) and the **EEF Exchange** (a virtual community of over 5000 teachers who are regularly invited to provide insights to the EEF).

The Research and Practice Leads work collaboratively as part of an iterative process. This stands in contrast to alternative models that have a sharp divide between an 'evidence generation' phase led by research experts and a later 'evidence mobilisation' stage led by practice experts. Having a Research Lead and a Practice Lead who are both permanent members of staff is another key feature of our structure because it gives both perspectives equal status. This helps to combat the power dynamics that are often present when co-producing research with practitioners.

3.2 The process for updating focus strands

The overall workflow for updating a focus strand is shown in Figure 2. The Leads make decisions at each point in the diagram that are specific to the strand; each update therefore looks different.

The process involves five main steps. The first step is always to understand practitioner needs and identify priority research questions. Leads then make decisions on whether to respond (Step 2), what type of response is appropriate (Step 3), how to develop a response (Step 4), and how to present the response (Step 5). Steps 2–5 guide the Leads to respond to the identified priorities in ways likely to support effective KT. The

process is not necessarily linear and may involve iteration between steps. Longer term, the process will be circular as we periodically return to each strand to restart the process.

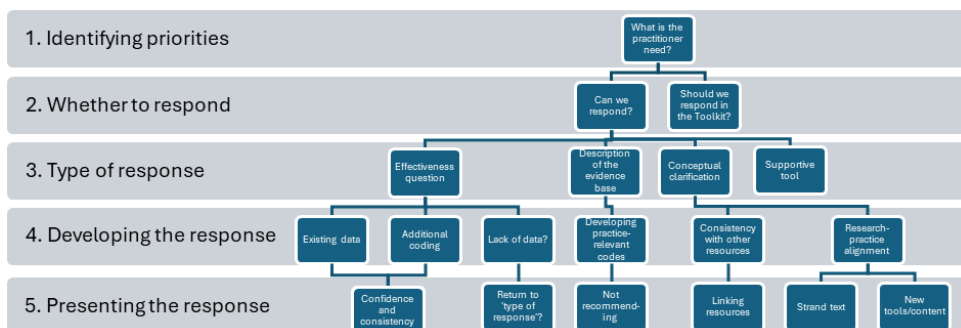


Figure 2: Workflow diagram for focus strands

Step 1: Identifying priorities

The first job of the Research Lead is to summarise key messages from the evidence base for the Practice Lead, including key debates from literature and policy, intervention characteristics from strand studies, and EEF-held data on the topic. The Practice Lead then develops a plan for gathering insights from the sector (e.g., using focus groups or surveys). The aim is to gauge how the strand's messages are currently received and to understand sector priorities related to the topic. Engagement plans are co-developed with the Research Lead to ensure alignment with the evidence base.

Next, the Practice and Research Leads work together to identify key issues or questions from the user engagement work. This requires them to triangulate their knowledge of the evidence base and the insights from practice to identify areas where there are misunderstandings, gaps, or misalignments between the current Toolkit strand and practice.

Having agreed on the key issues, the Research Lead develops a list of potential research questions. Priority research questions are then agreed upon based on their importance to practice, alignment with the EEF's focus on disadvantaged pupils, and feasibility.

Step 2: Whether to respond

The next decision is whether we *should* respond to the research question via the Toolkit. This is not always possible because we are adding new research questions to a review that originally had a different purpose. The Toolkit methodology was designed to quantitatively estimate the average impact of an approach, so only studies with a valid comparison group and a quantitative effect size estimate are included. New research questions use the same evidence base, which is a limitation of our approach; some questions may be better answered by different study designs.

When we cannot answer the question via the Toolkit, we consider whether a different EEF resource can (e.g., EEF Guidance Reports use mixed methods to provide more actionable strategies). We think of EEF resources as connected, and do not attempt to do everything through the Toolkit.

Step 3: Type of response

If responding via the Toolkit, the Research Lead will suggest a type of response. This depends on the specific question and the evidence available for the strand. Some questions might need further synthesis to generate new knowledge. However, we are cautious about carrying out further meta-analysis for research questions that were not part of the analysis plan; questions must be justified by a practice-driven theory. Sometimes it is more appropriate to improve our description of the evidence base. For example, practitioners often want to know more about the underpinning evidence, including the contexts and components of the interventions.

Research questions sometimes do not call for further data analysis at all. Instead, they may require a conceptual clarification, or further support to interpret and apply findings. This can include redrafting, additional exemplification, or supplementary resources to support active engagement with strand content. If we cannot develop an evidence-informed response, we consider whether we can support practitioners to apply their own judgement through reflection questions and prompts.

Step 4: Developing the response

If data analysis is needed, the Research and Practice Leads work together to develop a data extraction tool. Co-developing this ensures that the categories used to understand the literature are relevant to practice. This allows us to be practice-led in how we frame questions and findings. However, there is not always alignment between practice framings and the research literature, which can make it difficult to code: sometimes the information is not available or unclear. If we cannot extract relevant data, we might return to step 3 and consider whether another kind of response would be more appropriate.

Aligning content with practitioner needs sometimes calls for a conceptual clarification rather than additional research. This means providing a definition that bridges how the term is used in the research literature and in practice. Our engagement work in step 1 helps us to identify where there is misalignment between these. We also consider consistency of definitions between different EEF resources, which draw on different research processes, leading to occasional inconsistencies. Consistent definitions support users to move between different resources (e.g., our Metacognition Toolkit strand and our Metacognition Guidance Report).

Step 5: Presenting the response

The Leads work together to present responses through the Toolkit webpages. When presenting new quantitative analysis, one key consideration is how we communicate our level of confidence through language. For example, if we have carried out a smaller

subgroup analysis, we will signal that we have less confidence in the stability and accuracy of this finding compared with the strand's overall impact estimate. When communicating descriptive findings from the evidence base, we are careful to frame these as examples rather than recommendations.

Conceptual clarifications may be incorporated in the “What is it?” section. Additional resources may be housed on a separate part of the website and linked in the implementation section of the webpage. We may also link to other EEF content, such as evaluation reports and blogs, supporting the user journey across EEF resources.

Finally, updated strands are reviewed by a range of EEF colleagues. This always includes the Practice Lead, who may invite other practitioners to provide additional feedback at this stage.

Table 1: Examples of recent Toolkit updates.

Toolkit strand	Problem identified	Action taken
Parental Engagement	Granular practice examples needed	Developed new data extraction tool to assess the frequency of different parental engagement practices Redrafted the strand text to include examples relevant to both research and practice
Phonics	Need to recognise local policy context	Added framing on the policy context in England Suggested how the strand may be used in the context of the statutory requirement to teach Phonics
Oral Language Interventions	Conceptual clarity: misalignment between practitioner and researcher understanding of key terms	Conceptual clarification of the term ‘intervention’ Additional coding for activities that matched practitioners’ definitions of ‘oracy’ to see if they were present in the evidence base Explicit statement of what is and isn’t included in the strand to address misconceptions

3.3 Key challenges

Recommending specific strategies

One key challenge for the Toolkit is that studies are grouped and synthesised at the level of broad approaches or programme types, whilst teachers often want more granular information about specific practices they can implement. To address this, the EEF has developed a Taxonomy that seeks to break down educational interventions into smaller components. The Taxonomy has undergone two years of iterative development with teachers and researchers. We now have a robust Taxonomy containing 79 components that display high intercoder reliability. We can use this Taxonomy to consistently identify the specific behaviours that occur across different educational interventions. This enables granular findings for the Toolkit that are specific enough to be useful to practitioners.

Maintaining a focus on disadvantaged pupils

In accordance with the EEF mission, we want our resources to encourage evidence use in ways that support the educational attainment of disadvantaged pupils. However, maintaining a focus on disadvantaged pupils within the Toolkit can be difficult because they are rarely discussed in the underlying studies that we synthesise as part of the Toolkit methodology. Hence, we are usually unable to draw direct conclusions about the impact of approaches on disadvantaged pupils. Instead, we often draw on wider research evidence to explain how and why each strand relates to educational disadvantage. The aim is to motivate evidence use and to encourage thoughtful reflection on how a particular approach might benefit disadvantaged pupils.

Monitoring the impact of changes

In each update cycle, we gather practitioner feedback on their perceptions of the changes. This gives us information about the acceptability and accessibility of the content, but long term, we are interested in measuring the impact of changes on evidence use. To support this work, we have carried out a separate stakeholder engagement project to understand Toolkit use. Through this project, we have identified outcomes we might expect to see from Toolkit use, including knowledge, attitudinal, and behavioural changes. The full findings of this project are beyond the scope of this paper, but they will help to inform future Toolkit development and evaluation.

Specificity to context

A recurring tension is between the specificity of findings and the long-term stability and security of findings. Engagement work shows that practitioners tend to prefer findings that are specific to their role and context (e.g., by phase of education and subject). We usually share subgroup analyses in the 'Behind the average' section when there are enough studies for meta-analysis, and there is a temptation to provide more specific findings as we incorporate more studies. However, there is often a high level of heterogeneity between studies within the same subgroup, suggesting that effectiveness may best be explained by programme content and implementation.

It is also important to ensure that any additional subgroup analyses are theory-driven and that the stability of findings is considered. We therefore compare each finding with previous Toolkit analyses to support reporting decisions and to help to judge whether a finding is genuine signal over noise. Reporting unstable findings is unhelpful for practitioners and could undermine trust if messages change with each update. Where findings are unstable, we support practitioners to make their own judgements about the applicability of the approach to their context (e.g., through reflection prompts).

The Toolkit is also published internationally by members of the *Evidence for Education Network*. International members have their own KT processes that contextualise the global evidence findings with local evidence, which may be qualitative. This supports judgements of transferability to context, and is another way in which we address the challenge of applying global evidence in varied contexts.

4 Conclusion

This article has described how we are embedding research-practice dialogue within the EEf Toolkit update processes to facilitate KT. With AI and living reviews supporting timely synthesis, engagement with practice is key to ensuring the resources provide genuine benefits. Understanding, enhancing, and evaluating KT via the Toolkit is a work in progress. However, our early learning from the process includes (1) the importance of engagement structures that remove the hierarchy between research and practice, and (2) the need for research-practice dialogue to be iterative and ongoing.

References

- Bauer, K., & Fischer, F. (2007). The Educational Research-Practice Interface Revisited: A scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/13803610701626150>
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 109–125. <https://www.itejournal.org/wp-content/pdfs-issues/fall-2010/14christianakis.pdf>
- DIPF (2026). *Transfer at DIPF*. <https://www.dipf.de/en/knowledge-transfer>
- Gorard, S., See, B. H., & Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review of Education*, 8(2), 570–610. <https://doi.org/10.1002/rev3.3200>
- Nutley, S., Powell, A., & Davies, H. (2013). “What Counts as Good Evidence?” *Provocation Paper for the Alliance for Useful Evidence*. Nesta. <https://www.nesta.org.uk/report/what-counts-good-evidence/>
- Rickinson, M., Cirkony, C., Walsh, L., Gleeson, J., Cutler, B., & Salisbury, M. (2022). A framework for understanding the quality of evidence use in education. *Educational Research*, 64(2), 133–158. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054452>
- Sharples, J. (2013). *Evidence for the Frontline: A Report for the Alliance for Useful Evidence*. Nesta. <https://en.testingtreatments.org/wp-content/uploads/sites/5/2018/01/EVIDENCE-FOR-THE-FRONTLINE-FINAL-5-June-2013.pdf>
- Simmonds, M., Elliott, J., Synnot, A., & Turner, T. (2022). Living Systematic Reviews. *Methods in Molecular Biology*, 2345, 121–134. https://doi.org/10.1007/978-1-0716-1566-9_7
- Tseng, V., Easton, J., & Supplee, L. (2017). Research-Practice Partnerships: Building Two-Way Streets of Engagement. *Social Policy Report*, 30(4), 1–17. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2017.tb00089.x>

Engaging Educators in Evidence Syntheses

Challenges and Successes from a University-based Intermediary Organization in the United States

ELIZABETH DAY & SEAN GRANT

Zusammenfassung

Ein wirksamer Wissenstransfer setzt ein tiefes Verständnis der Kontexte, Werte und Normen voraus, die die Nutzung wissenschaftlicher Evidenz in Praxis und Politik prägen. Der direkte Austausch mit pädagogischen Fachkräften ist dabei zentral, um sicherzustellen, dass Forschungsergebnisse in komplexen und ressourcenbegrenzten Bildungssettings tatsächlich anwendbar sind. Der Beitrag beschreibt die Erfahrungen des HEDCO Institute for Evidence-Based Educational Practice bei der Einbindung relevanter Interessengruppen in die Evidenzsyntheseforschung. Diese Forschungsform bündelt Erkenntnisse aus mehreren Studien, um verlässliche Aussagen über den Forschungsstand zu ermöglichen. Obwohl ein wechselseitiger Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis zahlreiche Vorteile bietet, wird er in der Bildungsforschung bislang nur selten systematisch umgesetzt. Die Beteiligung von Interessengruppen erfordert zusätzliche Investitionen in Personal, Infrastruktur und Expertise. Gleichzeitig entstehen dadurch zugänglichere, praxisrelevante und besser nutzbare Forschungsergebnisse, die Entscheidungsträger:innen bei bildungspolitischen und pädagogischen Entscheidungen unterstützen können. Dies erhöht die Relevanz und potenzielle Wirkung wissenschaftlicher Evidenz.

Schlachworte: Evidenzsynthese; Wissenstransfer; Nutzung von Forschungswissen; Bildung

Abstract

Effective knowledge transfer requires in-depth understanding of the contexts, values, and norms that shape how evidence is used in practice and policy. Developing this understanding is no small task, and engaging directly with educators is one key avenue for ensuring findings are useful in the complex, resource-constrained environments where educational decisions are made. In this chapter, we describe benefits and challenges our team has experienced at the HEDCO Institute for Evidence-Based Educational Practice around embedding interest-holders' voices into evidence synthesis research: research that rigorously synthesises findings across studies to produce reliable summaries of the evidence base. In evidence synthesis research in education, researchers do not regularly engage in bidirectional knowledge transfer, despite its many bene-

fits. Meaningful engagement has required investment in personnel, infrastructure, and expertise that exceeds the demands of synthesis projects involving only researchers. The benefits, however, are substantial: creating relevant and accessible evidence that may be more useful to decision-makers.

Keywords: Evidence synthesis; knowledge transfer; use of research; education

1 Introduction

In the field of primary and secondary education, policymakers, practitioners, and researchers across the globe have long recognized the gap between education research and practice (Biesta 2007). Efforts to understand what contributes to this gap and how to close it have grown in recent decades amid increased public pressures to apply research evidence to educational practice (see Tseng & Coburn 2019 for a comprehensive overview). As scholars have more rigorously studied the use of research evidence (URE) in education, findings have emerged that offer a more complete understanding of the types of evidence that educators prioritize, how educators use evidence, and promising approaches for improving URE in education (Coburn & Penuel 2016; Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018; Gamoran & Dibner 2022). Successfully closing this research-to-practice gap and improving knowledge transfer, however, remains a challenge, particularly in the context of evidence synthesis research.

Evidence syntheses rigorously synthesize findings across studies to produce reliable summaries of the evidence base. They have long been a gold standard for decision-making and clinical guideline development in the health and medical field (Graham, Miller Wolman, Greenfield et al. 2011). Their use in educational decision-making has grown in recent years (see Education Endowment Foundation, 2025, for an example), but still has room to improve based on studies of U.S.-based educators who have reported little to no use of synthesis research in practice (Farley-Ripple, van Horne, Tilley et al. 2022). Given the importance of relationships for connecting research and practice, bidirectional knowledge transfer between educators and researchers is a promising approach for increasing the use of evidence from research syntheses in educational practice.

In this chapter, we begin with a brief introduction to theoretical frameworks describing why engaging educational interest-holders might be particularly important for successful knowledge transfer. We define interest-holders as any individual, group, or organization that has an interest, involvement, or influence in a particular educational issue whose primary job is not research, and we intentionally use the term “interest-holder” to follow recent guidance on this terminology (Akl, Khabsa, Petkovic et al. 2024; Pollock, Campbell, Struthers et al. 2018). Next, we describe how our team at the HEDCO Institute for Evidence-Based Educational Practice (University of Oregon, USA) have embedded interest-holders’ voices into systematic reviews. The HEDCO Institute officially launched in 2023 and is an innovative multidisciplinary research and outreach unit housed within the College of Education at the University of Oregon

(USA) that works to strengthen the connection between research and practice in K-12 education. Our dual mission includes both conducting rigorous evidence syntheses (systematic reviews, meta-analyses, and scoping reviews) and actively sharing findings from syntheses in ways that are useful to educational decision-makers. Following the description of the HEDCO Institute approach, we offer an overview of the benefits and challenges we have faced while engaging educators in our work. We close with recommendations for teams conducting evidence syntheses who wish to more effectively engage educational interest-holders and ultimately improve the use of evidence in educational practice.

2 Guiding Frameworks

Theories and frameworks on the use of evidence in policy and practice are useful for understanding *why* effective knowledge transfer requires engagement with educators. Two frameworks in particular – Community Dissonance Theory (Bogenschneider & Corbett 2021) and Farley-Ripple and colleagues’ (2018) framework – shape the work of the HEDCO Institute. These frameworks posit an overarching set of characteristics and qualities that impact communication between researchers and practitioners, such as different communication styles, topical interests, timeframes, decision-making processes, epistemological frameworks (e.g., what defines trusted evidence in their profession), and differing assumptions about the qualities of research that are most important (e.g., external validity vs internal validity; Bogenschneider & Corbett 2021; Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018). Differences across these qualities create challenges educators and researchers may face when working together; it is hard for researchers to understand the best way to communicate evidence without understanding educators’ professional worlds. Engaging with educators directly is one of the best ways to gain this understanding.

At the HEDCO Institute, we engage with interest-holders to improve the use and usefulness of evidence synthesis research, particularly given interest-holders’ distinct needs across different states, districts, and schools. Our work focuses primarily on school-based interventions to prevent youth mental health disorders. We have also conducted a scoping and systematic review focused on the four-day school week and its implications for student outcomes. Importantly, all our reviews are continuously updated, or “living” reviews, such that our team continuously searches the literature to keep a timely database of all the research on each of these topics.

3 Approaches to Educator Engagement in Evidence Syntheses

Evidence synthesis scholars across disciplines recognize the importance of interest-holder engagement as critical for ensuring research findings are relevant and accessible beyond academia (Tseng & Nutley 2014). Approaches to interest-holder engagement have largely centered around incorporating patients' and medical professionals' perspectives into the evidence syntheses, also termed "patient and public involvement – PPI" (Cochrane Methods Equity, n.d.; Merner, Lowe, Walsh et al. 2021; Pollock, Campbell, Struthers et al. 2019). Prior research, including the ACTIVE Framework – Authors and Consumers Together Impacting eVidenceE – has described involvement on a continuum that includes iterative feedback throughout the review process, feedback offered at one timepoint, or involvement at the "top and tail" (beginning and end) of the review (Pollock, Campbell, Struthers et al. 2019).

In the field of education synthesis research specifically, the Community and Participatory Evidence and Research Synthesis (CAPERS) model explicitly defines this type of work as a form of mixed methods research (Chow & Martinez, 2026). In the CAPERS model, participatory methods such as focus groups, interviews, participatory action research, and user-centered design are paired with synthesis methods. The goals of using mixed methods in CAPERS echo those in broader mixed methods literature (Palinkas, Holloway, Rice et al. 2011): exploring convergence (or divergence) in findings, expanding on synthesis findings in meaningful ways for non-research audiences, or developing key components of the evidence synthesis (e.g., defining the scope of a review, giving input on coding frameworks or interpretation of findings) based on interest-holder input (see Figure 1).

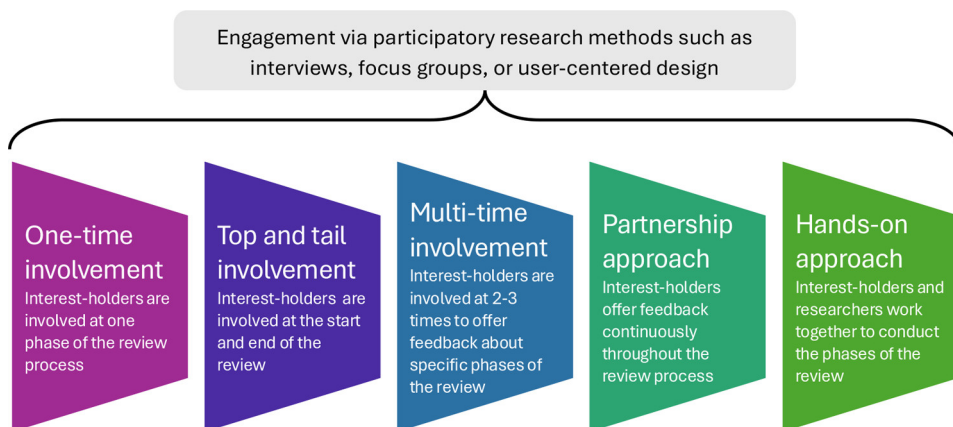


Figure 1: Continuum of interest-holder involvement in the review process and approaches for mixed-methods engagement (Source: Model is adapted from Chow & Martinez 2026 and Pollock, Campbell, Struthers et al. 2019)

At the HEDCO Institute, we primarily use a top and tail approach to involvement. To begin, we consult with our Advisory Board (a group of educational interest-holders) to shape our overall research agenda. Board members offer insights on pressing topics where evidence synthesis findings would be useful in their work. Then, two team members review the existing research literature, and for topics where high-quality syntheses exist, we a) create user-friendly reports that summarize this evidence, and b) collaborate with interest-holders on designing these reports (e.g., Chinn & Day 2025; Day, Golfen, Le et al. 2026). For topics where high-quality syntheses do not exist, we conduct our own reviews. At the start and end of each of these reviews, we interview additional interest-holders with professional expertise on the topical focus of the review and include them in a user-centered design process for dissemination efforts. Our goals for engaging with interest-holders align with the expansion and development functions described in the CAPERS model: we engage interest-holders to help surface equity-relevant concerns, systems-level challenges, or contextual variables to help refine our research questions and analyses, as well as to develop coding frameworks and interpretation strategies for dissemination (Chow & Martinez 2026).

For example, for our school-based depression prevention review (Day, Golfen, Grant et al., 2025), at the start of each review, we met with each interest-holder one-on-one to first explain the project and the goals of synthesis research in general, and then ask for their insights on what information would be most useful for their work. Insights from these “top-of-review” interviews directly informed our codebook development (e.g., we added new topics to code, including program training requirements and cultural adaptations), as well as our initial data analysis (e.g., when possible, meta-regressions that analyzed subgroups based on interest-holder needs, such as findings by student race or ethnicity). Then, at the “tail” end of each review, we met with each interest-holder a second time to hear their reactions to the initial findings and gain insights as to how they contextualized the findings based on their own experiences. Interest-holders also provided invaluable advice on how to best communicate findings, offering user-centered design tips and recommendations that shaped our dissemination tools (for examples, visit the HEDCO Evidence Hub and Data Dashboards at <https://hedcoinstitute.uoregon.edu/>).

4 The Benefits and Challenges of Engagement

From start to finish, interest-holder insights have shaped our reviews, from the data we collect to the subgroups we analyze and evidence summaries we create to disseminate findings. While some researchers debate the involvement of interest-holders in evidence syntheses as a trade-off with methodological rigor, our experiences, along with other researchers', have made clear that it is possible to involve interest-holders while still upholding strict quality standards for reviews (Chow & Martinez 2026; Langer, Erasmus, Tannous et al. 2017; Petkovic, Khabsa, Lytvyn et al. 2025). Our reviews follow best practices for the conduct and reporting of systematic reviews (Aloe, Dewidar, Hen-

nessy et al. 2024; Higgins, Lasserson, Thomas et al. n.d.; Shea, Reeves, Wells et al. 2017; Whiting, Savovic, Higgins et al. 2016) while engaging interest-holders to maximize use and usefulness of findings.

In the broader literature, scholars have noted many benefits of interest-holder involvement: it is a way to help patients and the public stay informed, to assure findings are relevant and useful for non-research audiences, to ensure transparency and accountability in the research process, to help researchers anticipate controversy on the topic of study, and to empower patients and the public (Agyei-Manu, Atkins, Lee et al. 2023; Cottrell, Whitlock, Kato et al. 2014; Merner, Lowe, Walsh et al. 2021). We have seen these same benefits in our experience with educational interest-holder engagement. For example, through our interviews with school leaders regarding the four-day school week, we gained important insights as to which aspects of the policy were controversial, which were popular with parents and schools, and which were important for logistical considerations for decision-makers. As a research team, we gained a deeper understanding of the complex array of factors — student outcomes, school financing, teacher recruitment, and staff retention — that are interwoven in a school's decision surrounding the four-day week. These insights directly influenced how we prioritized our work: first, conducting a scoping review to unpack which outcomes had been studied in the literature at all (Grant, Trevino, Steinka-Fry et al. 2025); second, conducting a meta-analysis focused on student outcomes (Day, Golfen, Grant et al., 2025); and third, an ongoing project which involves analyzing financial outcomes of the four-day school week.

The primary challenge of high-quality interest-holder engagement is the time and resources it requires compared to evidence synthesis projects conducted without engagement, even when there is only a single engagement event such as a workshop or focus group (Agyei-Manu, Atkins, Lee et al. 2023; Cottrell, Whitlock, Kato et al. 2014; Merner, Lowe, Walsh et al. 2021; Oliver, Rees, Brady et al. 2015). At the HEDCO Institute, our engagement required staff time dedicated to these efforts (equivalent to approximately one and a half full-time employees across the team). Efforts involved Institutional Review Board coordination, recruitment, interview planning and preparation, interviews, qualitative analysis of interview transcripts, and continuous collaboration with the research team to integrate interest-holder insights as they surfaced. Then, after data collection was completed for the review, staff had to create initial dissemination reports, re-contact interest-holders to set up interviews, prepare for those interviews, conduct interviews, analyze transcripts, and iteratively update dissemination reports in collaboration with the research team, including returning for additional analyses or study characteristics and finding supplemental information to accompany review findings (see Figure 2).

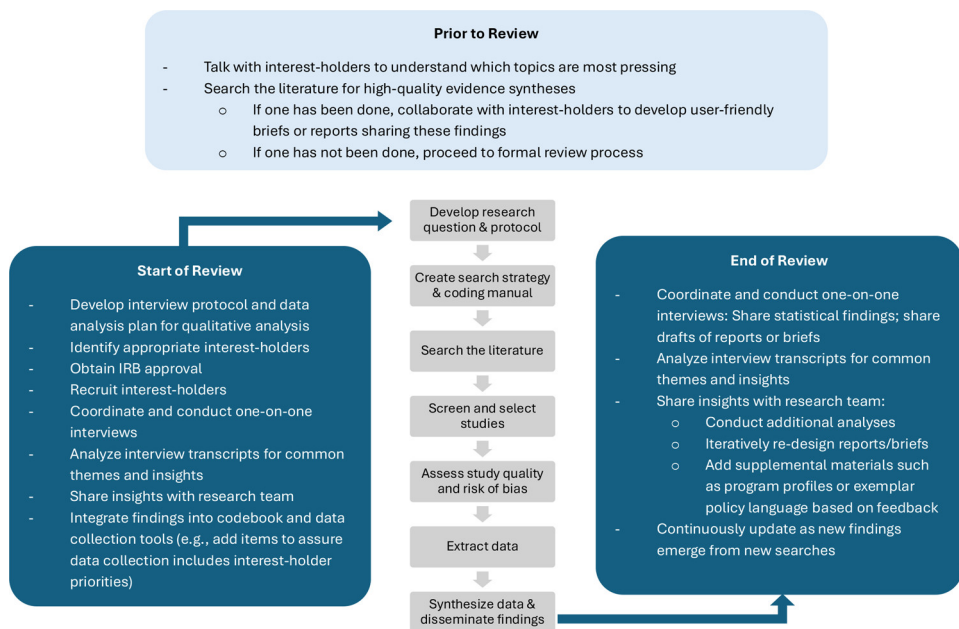


Figure 2: An example of the evidence synthesis process with top-and-tail interest-holder engagement via interviews and user-centered design. (Source: own illustration)

5 Recommendations

While engaging educational interest-holders is time- and resource-intensive, in our experience, the potential for evidence to be more useful for decision-makers is worth the cost. Importantly, researchers wishing to engage interest-holders in their work should be aware of best practices to ensure engagement empowers the interest-holder (rather than intimidates) and is guided by respect for interest-holders' expertise and insights. Studies of interest-holder engagement with patients and other healthcare consumers have outlined several key considerations aligned with these goals in mind (Agyei-Manu, Atkins, Lee et al. 2023; Boden, Edmonds, Porter et al. 2021; Oliver, Rees, Brady et al. 2015), including:

- a) Training for interest-holders prior to and during their involvement, which maximizes the relevance and usefulness of interest-holders' feedback and builds confidence for interest-holders prior to their involvement with researchers;
- b) Allocating appropriate time and resources to the engagement process for it to be successful; and
- c) Maintaining a certain level of flexibility throughout the engagement process to promote positive working relationships with interest-holders and better balance interest-holder needs with the priorities of the study.

We echo these recommendations based on our experiences. In our initial emails and meetings with interest-holders, we intentionally provided basic background information on our Institute and evidence synthesis methodologies (i.e., what is a systematic review?). During interviews, we were flexible with timing and prepared for needing to skip questions on-the-fly when interest-holders were short on time. We also tailored our interview questions to the interest-holder's specific role — someone working directly in schools versus someone engaged in education outside of the school setting — to assure our questions aligned with their experience and avoided creating confusion (see <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/DC5WU> for complete interview protocols). We also offered compensation, which was important for signalling our respect for interest-holders' time and expertise.

6 Future Directions

A primary future direction for this work is rigorous evaluation of the effects of interest-holder engagement for improving the use of research evidence in practice. Other scholars have made similar recommendations, noting the need for more research outside of the healthcare field in particular (Agyei-Manu, Atkins, Lee et al. 2023; Pollock, Campbell, Struthers et al. 2019). Interest-holder engagement with patients and healthcare decision-makers offers a starting point, but educators' engagement experiences — given their priorities, time constraints, and research needs — warrant intentional investigation (Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018). Future funding dedicated to studying these approaches is imperative to meet the resource demands of engaged work, including time for researchers and appropriate compensation for interest-holders (Ruggirello, Day, Bontrager et al. 2026). Bidirectional knowledge transfer is not a methodological add-on; rather, it allows evidence syntheses to become genuinely useful in the complex contexts where educators actually work. Until engaged synthesis is standard practice, the gap between what we know from research and what schools do will remain wider than it needs to be.

References

- Agyei-Manu, E., Atkins, N., Lee, B., Rostron, J., Dozier, M., Smith, M., & McQuillan, R. (2023). The benefits, challenges, and best practice for patient and public involvement in evidence synthesis: A systematic review and thematic synthesis. *Health Expectations*, 26(4), 1436–1452. <https://doi.org/10.1111/hex.13787>
- Akl, E. A., Khabsa, J., Petkovic, J., Magwood, O., Lytvyn, L., Motilall, A., Campbell, P., Todhunter-Brown, A., Schünemann, H. J., Welch, V., Tugwell, P., & Concannon, T. W. (2024). “Interest-holders”: A new term to replace “stakeholders” in the context of health research and policy. *Cochrane Evidence Synthesis and Methods*. <https://doi.org/10.1002/cesm.70007>

- Aloe, A. M., Dewidar, O., Hennessy, E. A., Pigott, T., Stewart, G., Welch, V., Wilson, D. B., & Campbell MECCIR Working Group. (2024). Campbell Standards: Modernizing Campbell's Methodologic Expectations for Campbell Collaboration Intervention Reviews (MECCIR). *Campbell Systematic Reviews*, 20(4), e1445. <https://doi.org/10.1002/cl2.1445>
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301. <https://doi.org/10.1080/13803610701640227>
- Boden, C., Edmonds, A. M., Porter, T., Bath, B., Dunn, K., Gerrard, A., Goodridge, D., & Stobart, C. (2021). Patient partners' perspectives of meaningful engagement in synthesis reviews: A patient-oriented rapid review. *Health Expectations*, 24(4), 1056–1071. <https://doi.org/10.1111/hex.13279>
- Bogenschnneider, K., & Corbett, T. J. (2021). *Why Research Is Underutilized in Policymaking: Community Dissonance Theory in Evidence-Based Policymaking*, 155–194). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003057666-9>
- Chinn, L. K., & Day, E. (2025). *How can educators support immigrant students?* HEDCO Institute for Evidence-Based Educational Practice. <https://hedcoinstitute.uoregon.edu/rapid-response-briefs>
- Chow, J. C., & Martinez, R. G. (2026). Community and Participatory Evidence and Research Synthesis: Enhancing Alignment and Usability of Research Synthesis Methods. *Educational Psychology Review*, 38(1), 54. <https://doi.org/10.1007/s10648-026-10152-5>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Cochrane Methods Equity. (n. d.). *MuSE Stakeholder Groups*. Retrieved June 23, 2023, from <https://methods.cochrane.org/equity/projects/multi-stakeholder-engagement-muse/stakeholder-engagement-guideline-development/muse>
- Cottrell, E., Whitlock, E., Kato, E., Uhl, S., Belinson, S., Chang, C., Hoomans, T., Meltzer, D., Noorani, H., Robinson, K., Schoelles, K., Motu'apuaka, M., Anderson, J., Paynter, R., & Guise, J.-M. (2014). *Defining the Benefits of Stakeholder Engagement in Systematic Reviews*. Agency for Healthcare Research and Quality (US). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK196180/>
- Day, E., Golfen, J., Grant, S., & Trevino, S. (2025). *Does a four-day school week benefit students?* HEDCO Institute for Evidence-Based Educational Practice. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/MBPR2>
- Day, E., Golfen, J., Le, V., & Gottfried, M. (2026). *Promising approaches for reducing student chronic absenteeism*. HEDCO Institute for Evidence-Based Educational Practice. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/7TGWA>
- Day, E., Steinka-Fry, K., Shimmel, L., Grant, S., & Tanner-Smith, E. E. (2025). Factors Influencing School-Based Mental Health Program Selection: Insights From Educational Stakeholders. *Psychology in the Schools*, 62(3), 803–820. <https://doi.org/10.1002/pits.23358>

- Education Endowment Foundation. (2025). *2025 Impact Report*. EEF. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/impact-report>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Farley-Ripple, E., Van Horne, S., Tilley, K., Shewchuk, S., May, H., Micklos, D., & Blackman, H. (2022). *Survey of Evidence in Education for Schools (SEE-S) Descriptive Report*. University of Delaware.
- Gamoran, A., & Dibner, K. (2022). *The Future of Education Research at IES: Advancing an Equity-Oriented Science*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/26428>
- Graham, R., Miller Wolman, D., Greenfield, S., & Steinberg, E. (2011). *Clinical Practice Guidelines We Can Trust*. National Academies Press. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK209539/> <https://doi.org/10.17226/13058>
- Grant, S., Trevino, S. D., Steinka-Fry, K., Day, E., Cabrera, B., Hamilton, S., Martinez, S., Chinn, L. K., & Tanner-Smith, E. E. (2025). The Four-Day School Week at K–12 Schools in the United States: A Scoping Review of Empirical Research Evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 48(2), 793–802. <https://doi.org/10.3102/01623737251362865>
- Higgins, J., Lasserson, T., Thomas, J., Flemyng, E., & Churchill, R. (n. d.). *Methodological Expectations of Cochrane Intervention Reviews (MECIR)*. Cochrane. Retrieved May 6, 2026, from <https://www.cochrane.org/authors/handbooks-and-manuals/mecir-manual>
- Langer, L., Erasmus, Y., Tannous, N., & Stewart, R. (2017). How stakeholder engagement has led us to reconsider definitions of rigour in systematic reviews. *Environmental Evidence*, 6, 1–6. <https://doi.org/10.1186/s13750-017-0098-7>
- Merner, B., Lowe, D., Walsh, L., Synnot, A., Stratil, J., Lewin, S., Glenton, C., von Philipsborn, P., Schonfeld, L., Ryan, R., O'Connor, D., Hoving, J. L., & Hill, S. (2021). Stakeholder Involvement in Systematic Reviews: Lessons From Cochrane's Public Health and Health Systems Network. *American Journal of Public Health*, 111(7), 1210–1215. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2021.306252>
- Oliver, K., Rees, R., Brady, L.-M., Kavanagh, J., Oliver, S., & Thomas, J. (2015). Broadening public participation in systematic reviews: A case example involving young people in two configurative reviews. *Research Synthesis Methods*, 6(2), 206–217. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1145>
- Palinkas, L. A., Holloway, I. W., Rice, E., Fuentes, D., Wu, Q., & Chamberlain, P. (2011). Social networks and implementation of evidence-based practices in public youth-serving systems: A mixed-methods study. *Implementation Science*, 6(1), 113. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-113>
- Petkovic, J., Khabsa, J., Lytvyn, L., Todhunter-Brown, A., Magwood, O., Campbell, P., Akl, E. A., Concannon, T. W., Schunemann, H., Welch, V., & Tugwell, P. (2025). Introducing a Series of Reviews Assessing Engagement in Evidence Syntheses. *Cochrane Evidence Synthesis and Methods*. <https://doi.org/10.1002/cesm.70057>

- Pollock, A., Campbell, P., Struthers, C., Synnot, A., Nunn, J., Hill, S., Goodare, H., Morris, J., Watts, C., & Morley, R. (2018). Stakeholder involvement in systematic reviews: A scoping review. *Systematic Reviews*, 7, 1–26. <https://doi.org/10.1186/s13643-018-0852-0>
- Pollock, A., Campbell, P., Struthers, C., Synnot, A., Nunn, J., Hill, S., Goodare, H., Morris, J., Watts, C., & Morley, R. (2019). Development of the ACTIVE framework to describe stakeholder involvement in systematic reviews. *Journal of Health Services Research & Policy*, 24(4), 245–255. <https://doi.org/10.1177/1355819619841647>
- Ruggirello, R., Day, E., Bontrager, B., & Wright, K. (2026). *Connective Tissue of Partnership: Understanding University-Based Brokers in Collaborative Education Research*. National Network of Education Research Practice Partnerships. <https://rice.app.box.com/s/89bd8utmdu8gm71zul6geo6egy64yzc>
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or nonrandomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, 358, j4008. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- Tseng, V., & Nutley, S. (2014). Building the Infrastructure to Improve the Use and Usefulness of Research in Education. In: K. S. Finnigan & A. J. Daly (Hrsg.): *Using Research Evidence in Education: From the Schoolhouse Door to Capitol Hill*, 163–175. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04690-7_11
- Whiting, P., Savović, J., Higgins, J. P. T., Caldwell, D. M., Reeves, B. C., Shea, B., Davies, P., Kleijnen, J., & Churchill, R. (2016). ROBIS: A new tool to assess risk of bias in systematic reviews was developed. *Journal of Clinical Epidemiology*, 69, 225–234. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.005>

Institutional support for reciprocal knowledge production in the Swedish school system

PONTUS WALLIN, SEBASTIAN BJÖRNHAMMER & MARIA BERGMAN

Zusammenfassung

Das Schwedische Institut für Bildungsforschung SIER (Skolforskningsinstitutet) und ULF (Bildung, Lernen, Forschung) sind zwei Initiativen, deren Ziel es ist, die Verbindung zwischen Bildungsforschung und Praxis im schwedischen Schulsystem zu stärken. Dieser Beitrag untersucht, wie diese Initiativen eine engere Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis fördern, wobei der Schwerpunkt auf Schlüsselinstrumenten wie systematischen Übersichtsarbeiten, praxisorientierten Forschungsprogrammen, gezielter Unterstützung für die berufliche Weiterbildung und wechselseitiger Wissensgenerierung liegt. Der Beitrag erörtert strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen, die eine nachhaltige Interaktion ermöglichen, sowie Herausforderungen hinsichtlich der Relevanz, Zugänglichkeit und langfristigen Umsetzung von Erkenntnissen aus der Forschung.

Schlagworte: Bildungsforschung; Schulpraxis; berufliche Weiterbildung; Wissensgenerierung; Schweden

Abstract

The Swedish Institute for Educational Research SIER (Skolforskningsinstitutet) and ULF (Education, Learning, Research) are two initiatives with the purpose of strengthening the relationship between educational research and practice in the Swedish school system. This contribution examines how these initiatives facilitate more collaboration between research and practice, focusing on key instruments such as systematic reviews, practice-based research programmes, targeted support for professional learning, and reciprocal knowledge production. The chapter discusses structural and organizational conditions that enable sustained interaction, as well as challenges related to relevance, accessibility, and long-term implementation of knowledge emanating from research.

Keywords: Educational research; school practice; professional learning; knowledge production; Sweden

1 Introduction to the Swedish case

Education policy and practice take shape in a context of direct and indirect pressure from various vested interests seeking third-party endorsement and ‘scientific credibility’ (Wiborg 2025). In such a context, it can be difficult to build stable and trusted relationships between interest groups, policymakers, researchers, and practitioners (Ellis & Conyard 2024). Over the last decade, efforts have been made in Sweden to strengthen professional agency and create durable infrastructures for collaborative knowledge production within the school system. This chapter introduces two specific initiatives and reflects on some lessons learned.

The Swedish Institute for Educational Research (SIER) and ULF (Utbildning, Lärande, Forskning – Education, Learning, Research) are two distinct initiatives aimed at strengthening the link between educational research and practice in the Swedish school system. Both SIER and ULF were initiated in 2015 as part of a broader national effort to reinforce the research base of education. Their establishment should be seen in the light of longstanding concerns about the gap between educational research and professional practice, not least due to limited access to research that is both reliable and relevant to practitioners (Bjurhammer Birck 2025). At the same time, educational researchers faced difficulties in engaging with authentic practice-based questions and in ensuring that their findings were made available to practitioners in forms they could use (Sundberg & Adolfsson 2015).

2 The Swedish Institute for Educational Research

SIER was established as a government agency assigned to strengthen the use of research-based methods and practices within the school system. SIER’s mandate is defined by its founding ordinance, which emphasizes both scientific quality and professional relevance. Its overarching mission is to provide teachers, preschool teachers, school leaders, and other professionals within the school system with sound conditions for planning, conducting, and evaluating teaching based on research. The ultimate objective is to contribute to children’s and pupils’ learning, development, and improved educational outcomes. To fulfil this mission, SIER is tasked with producing systematic reviews, assessing the quality and relevance of existing research, communicating research findings in accessible forms, identifying gaps in practice-oriented research, and funding high-quality practice-based research in areas where such is lacking. This combination of responsibilities distinguishes SIER from traditional research councils and places it more as an *intermediary* between research and practice.

Before the establishment of SIER, responsibility for synthesizing and disseminating educational research had been fragmented across temporary commissions and individual initiatives, most notably within the Swedish Research Council. One important precursor was the government-commissioned SKOLFORSK project in 2014.

Organizationally, SIER is led by a director and supported by two key bodies: an Educational Research Board and a Scientific Council with members appointed directly by the government. These bodies consist of both independent researchers and members of school professions to ensure that decisions regarding research reviews and funding are made with both scientific expertise and an understanding of professional practice. This governance structure reflects SIER's hybrid role as both a knowledge broker and a facilitator of collaboration across institutional boundaries.

One of SIER's main contributions to institutionalize research–practice collaboration lies in its systematic reviews. These reviews use rigorous methodological procedures, yet they are explicitly designed to address issues that are central to teaching and learning in preschools, primary schools, secondary schools, and adult education. Importantly, the selection of review topics is informed by dialogue with professionals in the school system, ensuring that the questions examined reflect real teaching challenges. The systematic reviews are published not only in full open-access reports but also in practitioner-oriented summaries that highlight implications for teaching and development work.¹ In this way, SIER seeks to create, over time, a knowledge base that is both scientifically credible and practically meaningful.

Beyond research synthesis, SIER has a role in funding practice-based research. Projects supported by SIER must demonstrate both high scientific quality and clear relevance to educational professional practice, and they typically involve close collaboration between researchers and teachers or school leaders. The active involvement and collaboration of teachers and other in-school professionals can be funded by SIER. This funding model allows both academics and teachers to participate actively in research, encouraging forms of research in which practitioners are not merely research subjects but active partners in research, for instance, formulating research questions, collecting data, or interpreting results. By embedding collaboration requirements into its calls for funding, SIER seeks to normalize research–practice partnerships as a legitimate and valued mode of knowledge production within Swedish education.

3 The ULF agreement

ULF (Utbildning, Lärande, Forskning – Education, Learning, Research) was initiated at the 2015 Swedish Teacher Education Convention, where higher education institutions and school authorities called for a national framework to support long-term, collaborative practice-based research. Inspired by developments in the healthcare sector, an infrastructure for sustained collaboration was proposed (Nihlfors, Åstrand, & Jarl 2015), forming the basis for ULF. Following a successful trial period between 2017 and 2022, supported by government co-funding (Prøitz, Rye, Borgen et al. 2022; Haikola 2023), an agreement for 2025–2034 was established (ULF, 2024). The agreement involves all 27 higher education institutions with teacher education and all school authorities in

1 Summaries in English can be found at: www.skolfi.se/other-languages/english/research-summaries/

Sweden. The aim within ULF is to create an infrastructure for collaborative practice-based research between higher education institutions and school authorities across Sweden.

Organizationally, ULF can be seen as structured across three levels: national, regional (node), and local. At the local level, one or more school authorities collaborate with one or more higher education institutions, forming what has previously been conceptualized as research–practice partnerships (RPPs) (Jarl, Liljenberg, Andersson et al. 2024a; Jarl, Taube & Björklund 2024b; Sjölund 2023; McGeown & Sjölund 2025). While some of these collaborations (hereafter referred to as RPPs) have developed as part of the ULF infrastructure, others were initiated prior to ULF, e.g., Stockholm Teaching and Learning Studies (Andrée & Eriksson 2019). ULF can thus be understood as a national ecosystem of research–practice partnerships that creates opportunities for RPPs to be established, developed, and connected.

The RPPs are organized into five regional nodes, each with joint steering groups and administrative support. At the national level, each node is represented in the ULF steering group by one representative from a higher education institution and one representative from a school authority, together with representatives from the two signatory organizations to the ULF agreement, SUHF² and Ifous³. This group is supported by a national coordinator.

The research within ULF can be described through three interrelated processes, namely *idea generation*, *knowledge production*, and *knowledge sharing* (Nihlfors & Björnhammer 2025). Idea generation takes place through organised forms such as recurring networks and “idea days”, where practitioners and researchers discuss challenges and identify relevant research questions. Knowledge production constitutes the core activity and encompasses the entire school system, from early childhood education to adult education. It involves a broad range of research areas and is grounded in the needs of professionals in the school system in relation to the existing body of research. Knowledge production is conducted through collaborative, practice-based approaches involving researchers and practitioners from both school authorities and higher education institutions. Finally, knowledge sharing takes place through seminars, conferences, and publications.

2 The Association of Swedish Higher Education Institutions (SUHF) is a membership organization for Swedish universities and university colleges. It serves as an arena for cooperation, discussion, and coordination within the higher education sector, while also representing the common interests of its member institutions in relation to external actors. Within the ULF agreement, SUHF represents all 27 higher education institutions with teacher education.

3 Ifous (Innovation, Research and Development in School and Preschool) is an independent research institute for collaboration between municipalities, independent school providers, and universities in practice-oriented research and development. Ifous is mandated by three school sector organizations that collectively represent school authorities across Sweden. Within the ULF agreement, Ifous thus represents Swedish school authorities.

4 Lessons learned and path forward

There is emerging research about these initiatives (e. g., Bjurhammer Birck 2025; Jarl, Liljenberg, Andersson et al. 2024a; Jarl, Taube & Björklund 2024b), and on what kind of knowledge they produce (Anderhag, Andrée, Björnhammer et al. 2024; Lindberg, Kempe & Eriksson 2023). Evaluations of ULF, including Prøitz et al. (2022) and Hailola (2023), highlight challenges related to capacity, long-term sustainability, and the need to balance different expectations concerning research and development. Similarly, recent independent audits indicate that SIER needs to further develop modes of collaboration with other actors and strengthen procedures for how evidence is communicated and used in practice (Riksrevisionen 2025; Statskontoret 2026).

SIER and ULF address different but mutually reinforcing dimensions of the same policy ambition. They differ, however, in both origin and mode of operation. SIER was established as a government initiative, whereas ULF emerged from practice and has subsequently been supported by the government. SIER primarily supports the use of research in practice, especially through systematic research syntheses, while also funding practice-based research. ULF, by contrast, emphasizes the collaborative production of knowledge through infrastructures that enable sustained interaction between researchers, school authorities, and professionals. In this sense, ULF is more explicitly oriented towards shared responsibility in the research process.

At the same time, these differences should not be overstated. Both initiatives aim to generate knowledge relevant to school practice and to strengthen the scientific foundation of education. ULF and SIER both generate knowledge products that are useful in practice, such as educational designs and methodological tools (Anderhag, Andrée, Björnhammer et al. 2024; Lindberg, Kempe & Eriksson 2023).

Both also represent efforts to move research closer to practice and thus to increase the relevance and practical usability of educational research. Their existence can be understood as part of a broader shift from the dissemination and use of evidence towards more interactive and practice-oriented forms of knowledge production (Bjurhammer Birck 2025). At the same time, SIER and ULF constitute only parts of a broader knowledge infrastructure for educational research⁴. A wide range of other research activities and forms of collaboration also contribute to the knowledge base of the school system in Sweden. This plurality of actors, formats, and knowledge products further underlines the need for coordination across different forms of knowledge production.

In response to ongoing challenges in ensuring access to relevant and up-to-date research across the school system, ULF is currently developing a database intended to make educational research more accessible to the school system and teacher education, within which work from other organizations will also be included. SIER hosts a platform (www.skolforskningsportalen.se) with a range of tools and sources of inspiration,

4 For instance, the Swedish Research Council is by far the primary source of external funding for educational research for Swedish universities and institutes of higher education. SIER was, in a 2023 report, the fourth-largest source as of 2021. Other important sources of external research funding within educational sciences include other governmental research councils and independent research foundations (Vetenskapsrådet 2023, p. 20).

such as podcasts, presentations, and discussion points, to help teachers discover, explore, and learn more about research relevant to them.

After a decade of working to support reciprocal knowledge production, we can conclude that strengthening the relationship between research and practice requires collaboration not only between researchers and practitioners, but also among teachers and school leaders across schools, between school authorities, and between higher education institutions and school authorities. It also involves organizations and infrastructures such as SIER and ULF to facilitate collaboration and shared knowledge production among all the relevant stakeholders.

References

- Anderhag, P., Andréé, M., Björnhammer, S., & Gåfvels, C. (2024). Den praktknära forskningens bidrag till läraryrkets kunskapsbas: en analys av kunskapsprodukter från kollaborativ didaktisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 29(1–2), 31–52. <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.02>
- Andréé, M., & Eriksson, I. (2019). A research environment for teacher-driven research – some demands and possibilities. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 9(1), 67–77. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2019-0015>
- Bjurhammer Birck, G. (2025). *Idén om en forskningsbaserad skola: Förskjutningar och implikationer, 1997–2015*. Acta Universitatis Upsaliensis. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-564642>
- Ellis, N., & Conyard, G. (2024). *Improving Education Policy Together: How It's Made, Implemented, and Can Be Done Better*. Routledge.
- Haikola, L. (2023). *Utvärdering av framtagande av nationell ULF-strategi. Rapport 230930* [Evaluation of the process of developing a national ULF strategy. Report 230930]. ULF-AVTAL. <https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a476ac/1712308169356/haikola-utvard-ulf-version-230930.pdf>
- Jarl, M., Liljenberg, M., Andersson, K., & Taube, M. (2024a). The importance of organizational capacities for collaborative research: Boundary crossings within a Swedish research–practice partnership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2369344>
- Jarl, M., Taube, M., & Björklund, C. (2024b). Exploring roles in teacher–researcher collaboration: Examples from a Swedish research–practice partnership in education. *Education Inquiry*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2324518>
- Lindberg, V., Kempe, U. R., & Eriksson, I. (2023). Kunskapsprodukter för lärarprofessionen – Skolforskningsinstitutets projekt 2016 och 2017. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(3), 58–84. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i3.18052>
- Nihlfors, E., & Björnhammer, S. (2025). *ULF spaning nr 10: ULF Spaning Nr 10 – Arbetet under perioden 2022–2024 med en kort tillbakablick och en framåtblick*. [ULF Insight No. 10 – The work carried out during the period 2022–2024, with a brief look back and a look ahead.]

- McGeown, S., & Sjölund, S. (2025). Research-practice partnerships in education: Benefits, challenges, methodological considerations, and key enablers for change. *British Journal of Educational Psychology*, 96(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/bjep.12785>
- Nihlfors, E., Åstrand, B., & Jarl, M. (2015, June 14). *Förslag på nationellt skolforskningsavtal för skolområdet (ALF-skola)* [Proposal for a national school research agreement for the school sector (ALF-school)]. Uppsala University, Karlstad University, and University of Gothenburg. <https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a470c5/1712306649782/ulf-ansokan-2015-alf-avtal--2-.pdf>
- Prøitz, T. S., Rye, E., Borgen, J. S., Barstad, K., Afdal, H., Mausethagen, S., & Aasen, P. (2022). *Utbildning, lärande, forskning. Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*. (Skriftserien från Universitetet i Sørøst-Norge nr. 87). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Riksrevisionen (2025). *Utbildning på vetenskaplig grund: otillräckliga insatser för att stödja skolan med kunskap*. (9789170867347). Riksrevisionen.
- Sjölund, S. (2023). *Conceptualising the Boundary Infrastructure of Research-Practice Partnerships* [Doktorsavhandling, Mälardalens universitet].
- Statskontoret. (2026). *Skolmyndigheternas uppgifter och ansvar*. Retrieved from <http://www.esv.se>
- Sundberg, D., & Adolfsson, C.-H. (2015). *Att forskningsbasera skolan: En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20-årsperiod, delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådet.
- ULF (2024). *National ULF agreement 2025–2034*. <https://www.ulfavtal.se/download/18.57b82b193dec272bc68da/1734703513251/Nationellt%20ULF%20avtal%202025–2034%20underskrivet.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2023). *Kartläggning av utbildningsvetenskaplig forskning, 2001–2021*.
- Wiborg, S. (2025). *Who Controls Education?: The Rising Power of Vested Interests in Europe*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009581134>

Verzahnen und verschränken

Zur transversalen Transferstrategie des Konsortiums DEEP

KENNETH HORVATH, DOMINIQUE KREBS-OESCH, LEA BRAUN &
JESSICA DEHLER-ZUFFEREY

Zusammenfassung

Erfolgreicher bidirektionaler Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis erfordert, dass verschiedene Formen von Forschung und Wissen verzahnt und verschränkt werden. Dieser Beitrag fasst diese Aufgabe als Kern einer Strategie der „transversalen Translation“. Er illustriert diese Strategie am Beispiel des Konsortiums DEEP (Digital Education for Equity in Primary Schools) und diskutiert, welche Gelingensbedingungen und Entwicklungsbedarfe sich dabei abzeichnen.

Schlagworte: Translation; Vernetzung; Wissensformen; Wissensintegration; Forschungsverbünde

Abstract

Successful bidirectional transfer between research and practice requires that different forms of knowledge and research be interlinked and integrated. This paper conceptualizes this task as the core of a strategy we term "transversal translation". It illustrates this strategy using the example of the DEEP consortium (Digital Education for Equity in Primary Schools) and discusses the conditions for success and areas for development that emerge in the process.

Keywords: Translational approaches; networks; forms of knowledge; integration of knowledge; research consortia

1 Einleitung

Debatten rund um ihre vermeintlich fehlende Praxisrelevanz beschäftigen die Bildungsforschung seit vielen Jahren (Gutiérrez & Penuel 2014; Snow 2016; Horvath 2024). In diesem Beitrag widmen wir uns einem Teilaspekt der Relevanzproblematik, der bislang wenig Beachtung gefunden hat: dem Spannungsfeld von Spezialisierung und Generalisierung, das für den Austausch von Wissenschaft und Praxis von grundlegender Bedeutung ist. Während wissenschaftliche Forschung hinsichtlich der untersuchten Probleme *spezifisch* und in ihren Ergebnissen *abstrakt* sein muss, benötigt

pädagogische Praxis *generische* Lösungen für unvorhersehbare, aber sehr *konkrete* Situationen des schulischen Alltags.

Im Folgenden argumentieren wir, dass sich aus diesem doppelten Spannungsfeld (spezifisch vs. generisch, abstrakt vs. konkret) für einen gelingenden Transfer die Notwendigkeit ergibt, Befunde aus ganz verschiedenen Forschungszusammenhängen zu verzahnen und unterschiedliche Wissensformen miteinander zu verschränken. Dass auf Veränderungen schulischer Bildung abzielende Initiativen zunehmend in multidisziplinären Konsortien organisiert werden, spiegelt diese Anforderung wider, ohne dass diese bislang hinsichtlich ihrer Folgen für die Gestaltung eines bidirektionalen Transfers systematisch aufgegriffen und bearbeitet wurde.

Das Schweizer Konsortium DEEP (Digital Education for Equity in Primary Schools)¹ hat diesen Aspekt der „Verzahnung und Verschränkung“ zu einem der Ankerpunkte seiner Transferstrategie gemacht. In diesem Beitrag erläutern wir diese Entscheidung, die ihren Ausdruck in „transversalen Translationsaktivitäten“² findet. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie quer zu den Einzelprojekten des Konsortiums liegen und deren Wissensbestände für Praxiskontexte aufeinander beziehen. Für eine bilanzierende Bewertung der Tauglichkeit dieser Strategie ist es zu diesem Zeitpunkt zu früh – die Arbeiten in DEEP haben 2024 begonnen und sind auf eine Laufzeit von acht Jahren ausgelegt. Ziel des Beitrags ist daher keine abschließende Beurteilung, sondern eine problemorientierte Darstellung und Diskussion eines Ansatzes, der sich in Entwicklung befindet.

Wir beginnen diese Darstellung mit einer Diskussion des Spannungsfelds von Generalisierung und Spezialisierung, wie es sich zwischen Wissenschaft und Praxis entfaltet, und der Schlüsse, die daraus für die Transferstrategie von DEEP gezogen wurden – illustriert am Beispiel transversaler Aktivitäten zu *Teaching Strategies in the Digital Era* (Abschnitt 2 und 3). Abschnitt 4 erläutert den transversalen Charakter dieser Aktivitäten näher, indem sie vergleichend zu anderen Formen der systematischen Wissensintegration (von partizipativer Forschung bis Metaanalysen) besprochen werden. Abschnitt 5 bespricht Implikationen für die Praxis innovativer Wissenschaft-Praxis-Kollaborationen.

2 Spezialisierung, Abstraktion und die Grenzen projektförmigen Transfers

DEEP ist ein Konsortium, das mit dem Ziel geschaffen wurde, zu einer gerechten und effektiven Gestaltung des digitalen Wandels in Schweizer Primarschulen beizutragen. Sieben Gründungshochschulen und sechs assoziierte Projekte, die 2025 aufgenommen wurden, arbeiten in DEEP zusammen. Die über 80 an DEEP beteiligten For-

¹ Nähere Informationen zu DEEP finden sich auf www.deep-consortium.ch. DEEP wird durch die Jacobs Foundation und die beteiligten Hochschulen finanziert. Die Initiative ist auf eine Gesamtlaufzeit von acht Jahren (2024 bis 2031) ausgelegt.

² Die Begriffe Transfer und Translation werden in diesem Beitrag synonym verwendet. Diese begriffliche Unschärfe ist der in DEEP gewählten Terminologie geschuldet, die aus Platzgründen nicht näher erläutert werden kann.

schenden bearbeiten ganz verschiedene Aspekte des digitalen Wandels: von Fragen der Unterrichtsgestaltung über innovative Formen der Professionalisierung von Lehrpersonen bis zu Herausforderungen rund um das Wechselspiel von Digitalisierung und Inklusion.

Die DEEP-Projekte sind kollaborativ, interdisziplinär und multimethodologisch ausgerichtet. Sie bleiben aber gleichwohl thematisch fokussierte Schlaglichter auf Aspekte eines insgesamt überwältigend komplexen und vielschichtigen Phänomens. Dieser Schlaglichtcharakter spiegelt Anforderungen wissenschaftlicher Wissensproduktion wider: Die Grenzen des Forschungsgegenstands müssen klar gezogen werden, wenn ein originärer wissenschaftlicher Beitrag zum hochgradig ausdifferenzierten „Stand der Forschung“ gelingen soll. Mit dieser Anforderung geht einher, dass diese Wissensproduktion unausweichlich auf Abstraktion abzielt, ohne die es kein generalisierbares Wissen geben kann (Biesta 2007).

Alle DEEP-Projekte haben gleichzeitig einen translationalen Anspruch, sind also auf bidirektionalen Transfer ausgelegt. Wie dieser Anspruch umgesetzt wird, variiert stark: von Design-Based-Research-Ansätzen, die die Übersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis direkt in den Forschungsprozess integrieren, bis zu klassischeren Disseminationssettings, in denen Forschungsvorhaben zunächst eigenständig ablaufen und später über diverse Partizipationsaktivitäten in den Wissenschaft-Praxis-Dialog gebracht werden. Diese Aktivitäten bleiben pro Projekt an den jeweiligen thematischen Fokus gebunden.

Diese Einzelprojektförmigkeit entspricht den Logiken wissenschaftlicher Forschung, bietet aber kaum Hebel, um den verbreiteten Frustrationserfahrungen im Wissenschaft-Praxis-Austausch entgegenzuwirken (Gräsel 2010; Yurkofsky, Peterson, Meta et al. 2020): auf Forschungsseite etwa, dass sich das Potenzial entwickelter Ressourcen in der Schullandschaft nicht in der erwartbaren Breite entfaltet; auf Praxisseite, dass die Anwendbarkeit für konkrete Situationen als fehlend wahrgenommen wird oder Materialien nicht ausreichend adaptiv sind, um den eigenen beruflichen Handlungskontexten gerecht zu werden (Bromme, Prenzel & Jäger 2014).

Ein Umstand, der diesen Frustrationserfahrungen zugrunde liegt, ist ein Bruch zwischen den verschiedenen Wissensanforderungen in Wissenschaft und Praxis (Horvath 2024): Während wissenschaftliches Wissen notwendig spezifisch und abstrakt ist (Joyce & Cartwright 2020), braucht Praxis Wissen, das generisch und gleichzeitig konkretisierbar ist, um in ungewissen Situationen des pädagogischen Alltags Handlungssicherheit zu geben.

Als Beispiel, das diese Dissonanz illustriert, greifen wir die transversalen Aktivitäten von DEEP zu *Teaching Strategies in the Digital Era* heraus (siehe Kap. 4). Mehrere DEEP-Projekte bearbeiten Aspekte der Unterrichtsgestaltung (z. B. Selbstregulation, Differenzierung, Scaffolding) im digitalen Wandel – jedes mit einem klar umrissenen thematischen Fokus. Jeder dieser leitenden Aspekte verweist auf aktuelle und lebendige wissenschaftliche Debatten. Sie adressieren *unterschiedliche* Aspekte ein und derselben Praxisaufgabe. Für eine Lehrperson stellt sich die Frage anders und immer als verbundenes Ganzes: Wie gestalte ich Unterricht zu diesem Thema, mit diesen Lern-

zielen, in dieser Klasse – und wie kann ich dabei an verschiedenen Stellen, in bestimmter Sequenzierung und Kombination verschiedene Strategien einsetzen? Fragen dieser Art zu beantworten, erfordert Befunde aus *verschiedenen* Forschungsprojekten – aber auch deren adaptive Aufbereitung, etwa indem ein Mix aus generischen Prinzipien, didaktischen Leitlinien und exemplarischen Materialien bereitgestellt wird.

3 Transversale Translation: die Grundidee

Als Antwort auf diese Übersetzungsaufgabe wurde in DEEP die Idee der „transversalen Translation“ als ein Kernelement der Transferstrategie entwickelt. Gemeint ist damit eine Ebene der Integration von Evidenz und Expertise, die quer zu den Einzelprojekten des Konsortiums liegt. Auf dieser Ebene wird von Problemen ausgegangen, wie sie sich in der Praxis stellen – und in den Begriffen, in denen sie in der Praxis verhandelt werden. In der ersten Phase von DEEP, die bis 2027 läuft, wird dieser Ansatz pilotiert und auf seine Skalierbarkeit in einer zweiten Förderphase hin geprüft. Die geplanten transversalen Aktivitäten und Ressourcen stecken dabei bewusst eine Bandbreite an Themen (von sozial gerechter Gestaltung und Nutzung digitaler Bildungstechnologien bis zu Data & Algorithm Literacy in der Lehrpersonenbildung) und Formaten (von Empfehlungen über Professionalisierungsangebote bis hin zu Open Educational Resources) ab.

Am Beispiel der transversalen Aktivitäten zu *Teaching Strategies in the Digital Era* lässt sich zeigen, worum es geht. Mehrere DEEP-Projekte bearbeiten Aspekte der Unterrichtsgestaltung im digitalen Wandel: *DEEP-SRL*³ beispielsweise untersucht, wie Lehrpersonen die Fähigkeiten ihrer Schüler:innen zum selbstregulierten Lernen in digitalen Lernumgebungen gezielt fördern können; *DEEP-Differentiated Instruction* erforscht, wie Lehrpersonen mit digitalen Hilfsmitteln dem Spannungsfeld zwischen technologisch gestützter Personalisierung und pädagogischen Strategien der Individualisierung gerecht werden und es produktiv gestalten können; in *DEEP-Scaffalle* werden Scaffolding-Ansätze für offene MINT-Lernumgebungen entwickelt. Die Liste ließe sich fortsetzen – jedes der DEEP-Projekte kann auf seine Art einen Beitrag zur Entwicklung von produktiven Unterrichtsstrategien beisteuern. Zur transversalen Aktivität tragen diese Projekte nicht nur durch ihre Forschungsbefunde bei, sondern auch in Form exemplarischer Materialien sowie durch die gebündelte Expertise von Forschenden, die zum Teil seit Jahren eng mit Lehrpersonen zusammenarbeiten. Der Einbezug erfolgt in strukturierten Formaten: Einzelne Forschende sind aktiv in die transversale Entwicklungsarbeit involviert, andere werden z. B. im Rahmen von Workshops systematisch einbezogen.

Die transversale Aktivität erfordert mehrstufige Entwicklungsarbeit: In einem ersten Schritt wird ein Wissensfundament erarbeitet – Befunde aus den Projekten und der internationalen Literatur werden gesammelt, integriert und aufeinander bezogen.

3 SRL steht für Self-Regulated Learning (selbstreguliertes Lernen).

In einem zweiten Schritt wird dieses Fundament in konkrete Ressourcen überführt. Die entstehenden Ressourcen können generische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung ebenso umfassen wie konkrete didaktische Leitlinien oder exemplarische Materialien zu einzelnen Themen oder Lehr-Lern-Strategien. Die Ressourcen sind möglichst adaptierbar gestaltet, damit Lehrpersonen sie auf ihre jeweilige konkrete Situation zuschneiden können. Lehrpersonen und Akteur:innen der Lehrpersonenbildung sind daher von Beginn an über Entwicklungs- und Sounding-Workshops in den Erarbeitungsprozess einbezogen. In diesen Workshops steht die Passung zu den Handlungsproblemen der Praxis auf dem Prüfstand – Brüche zu identifizieren und fehlende Anschlussfähigkeit sichtbar zu machen ist eine ihrer Kernaufgaben. Die Bidirektionalität des Entwicklungsprozesses wird so zum Instrument der Qualitäts- und Relevanzsicherung.

4 Transversale Translation im Vergleich: Eigenheiten und Abgrenzungen

Die Idee der transversalen Translation weist auf den ersten Blick Ähnlichkeiten mit einer Reihe etablierter Ansätze auf, die ebenfalls darauf abzielen, Befunde oder Wissensformen zusammenzuführen. So sind Parallelen zu partizipativer Forschung und Aktionsforschung offenkundig: Auch dort wird die Praxis nicht nur als Anwendungsfeld, sondern als konstitutiver Teil der Wissensproduktion begriffen (Altrichter, Feindt & Thünemann 2022; von Unger 2014). Der Unterschied liegt in der Frage, auf welcher Ebene die Praxisorientierung primär greift: Während strikt partizipative Forschung ihre Fragestellungen häufig im Dialog mit der Praxis formuliert, orientiert sich die Forschung in den DEEP-Projekten prioritär am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Debatte. Der Einbezug von Lehrpersonen erfolgt dort, wo wissenschaftliches Wissen in den Problem- und Relevanzraum pädagogischer Situationen übersetzt wird – und umgekehrt.

Eine zweite scheinbare Parallele besteht zur Triangulation als methodologischem Prinzip der Mixed-Methods-Forschung. Triangulation beleuchtet einen spezifischen Punkt aus verschiedenen Blickwinkeln – die Perspektiven bleiben dabei auf diesen Punkt ausgerichtet. Die transversale Translation in DEEP ist jedoch anders strukturiert: Der Fokus wird bewusst unscharf gestellt. Es geht nicht darum, einen spezifischen Befund von mehreren Seiten zu beleuchten, sondern darum, Prinzipien für ganz unterschiedliche Fokuspunkte resp. Praxissituationen zu formulieren. Der Begriff *Teaching Strategies* markiert demzufolge keinen präzise umrissenen Forschungsgegenstand, sondern ist ein bewusst offen gehaltener Rahmenbegriff, der so unterschiedliche Aspekte wie räumliche Arrangements oder Sequenzierungen von Lernformen umfasst. Triangulation als methodologisches Prinzip und transversale Translation schließen einander nicht aus, sie adressieren verschiedene Probleme.

Schließlich bestehen vielfältige Berührungspunkte zum breiten Feld der Forschungssynthesen, insbesondere zu jenen Spielarten, die auf die Integration von Be-

funden aus unterschiedlichen methodologischen und disziplinären Kontexten abzielen (etwa Scoping Reviews oder Mixed-Methods-Synthesen, Munn, Pollock, Khalil et al. 2022; Heyvaert, Maes & Onghena 2011). Relevante Unterschiede bleiben gleichwohl festzuhalten, die bei der Form der entstehenden Produkte beginnen: Eine Forschungssynthese ist ein wissenschaftliches Dokument. Die transversalen Ressourcen in DEEP können ganz unterschiedliche Gestalt annehmen – von didaktischen Leitlinien über exemplarische Materialien bis zu Qualifizierungsangeboten. Erarbeitet wird ein generisches Wissensfundament, das wiederum in verschiedene Materialisierungen übersetzt werden kann.

Metaanalysen im traditionellen What-Works-Format verdienen gesonderte Aufmerksamkeit. Sie aggregieren Effektstärken und haben dort ihre Stärke, wo Durchschnitte im Sinne statistischer Mittelwerte unter klar definierten Bedingungen eine breit abgestützte Orientierung für Entscheidungen liefern. Solche „Durchschnitte von Durchschnitten“ sind auch für transversale Translation nicht irrelevant, stehen aber nicht im Vordergrund: Gefragt ist, was für wen, wann, wo und wie funktioniert – und in welchem Wechselspiel mit anderen Strategien und Zielen. Variabilität ist nicht Störfaktor, sondern Gegenstand (Bryk, Gomez, Grunow et al. 2015; Holzmeister, Johanneson, Böhm et al. 2024; Simpson 2017). Eine aggregierte Effektstärke zum Mehrwert von selbstreguliertem Lernen hilft kaum weiter, wenn die Frage lautet, für welche Schüler:innen welche Formen der Unterstützung notwendig sind, um selbstreguliertes Lernen in einem konkreten Unterrichtskontext zu ermöglichen.

5 Implikationen und Ausblick

Aus der Praxis sind zwei Rückmeldungen auf wissenschaftliche Transferangebote verbreitet, die auf den ersten Blick widersprüchlich wirken: Einerseits fehle unmittelbare Nutz- und Verwertbarkeit; andererseits mangle es an kontextspezifischer Anpassbarkeit. Transversale Translation soll genau diese Spannung aufgreifen: Lehrpersonen brauchen Wissen, das generisch genug ist, um Handlungsprobleme in ihrer variablen Kontextabhängigkeit zu adressieren.

Für die Bildungspraxis folgt daraus eine bislang kaum explizierte Anforderung, dass aus der Bildungsforschung nicht primär isolierte Einzelerkenntnisse zur „Nutzung“ aufzubereiten sind, sondern stärker in verzahnten, interdisziplinären Wissensbeständen zu denken ist. Da solche interdisziplinären Befunde nicht immer widerspruchsfrei sind, gehört der produktive Umgang mit Mehrdeutigkeit und Unsicherheit zu den zentralen Voraussetzungen und Herausforderungen, die sich für die pädagogische Praxis ergeben.

Für die Bildungsforschung ergibt sich im Umkehrschluss die Anforderung, Forschungsbefunde so aufzubereiten, dass ihre Geltungsbereiche, Voraussetzungen und Grenzen erkennbar werden – eine Kultur der epistemischen Gebrauchsanweisung, die bislang weitgehend fehlt (Horvath & Getto 2026). Nur so kann transparent werden,

unter welchen Bedingungen welches Wissen wie nutzbar ist – und was für eine situativ kompetente Nutzung erforderlich ist.

Der Ansatz der transversalen Translation ist voraussetzungsreich und hängt an Gelingensbedingungen, die nicht einfach zu erfüllen sind. Er unterstreicht damit gleichzeitig entscheidende Entwicklungsfelder für die Gestaltung produktiver Wissenschaft-Praxis-Kollaborationen:

- Bei der Arbeit an transversal angelegten Aktivitäten zeigt sich die Bedeutung eines kontinuierlichen und vielschichtigen Austauschs – innerwissenschaftlich zwischen Forschungsstilen und -traditionen wie auch zwischen Forschung und Praxis. Nach wie vor verbreitete Vorstellungen von Wissenstransfer als in sich abgeschlossener Phase eines unidirektionalen Übertrags (das „Disseminationsmodell“) werden dem nicht gerecht.
- Dialog und Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis entstehen nicht von selbst: Sie müssen aktiv organisiert, in geeigneten Formaten ermöglicht und als eigenständige Aufgabe verstanden und (finanziell, administrativ ...) unterstützt werden.
- Transversale Translation legt zudem nahe, dass Intermediäre gebraucht werden, die zwischen Wissensformen operieren – zwischen Praxis und Wissenschaft, vor allem aber auch innerhalb der Bildungsforschung. Diese Implikation steht komplementär zu aktuellen Brokering-Ansätzen. Sie verschiebt den Akzent hin zu innerwissenschaftlichen Vermittlungs- und Integrationsaufgaben (Farrell, Penuel, Allen et al. 2022; Rycroft-Smith 2022).
- Die Spannung zwischen transversaler Kollaborations- und Dialogarbeit und den Zeitlogiken projektformiger Forschungsfinanzierung lässt sich nicht innerhalb einzelner Projekte auflösen. Es ist zu fragen, wie von Projektförmigkeit zu strukturell verankerten Formen der Zusammenarbeit übergegangen werden kann.

Die Arbeit an den transversalen Ressourcen im Rahmen von DEEP erweist sich damit als produktiver Rahmen, um Probleme neu zu fassen, die drängenden Entwicklungsbedarf für die gesamte Bildungsforschung markieren, und neue Formen des Umgangs mit ihnen zu finden.

Literatur

- Altrichter, H., Feindt, A., & Thünemann, S. (2022). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, S. Idel & W. Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 551–572). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_25
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Harvard Education Press.

- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., & Brown, S. L. (2022). Learning at the Boundaries of Research and Practice: A Framework for Understanding Research–Practice Partnerships. *Educational Researcher* 51(3), 197–208. <https://doi.org/10.3102/0013189X211069073>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gutiérrez, K. D., & Penuel, W. R. (2014). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>
- Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2011). Mixed methods research synthesis: definition, framework, and potential. *Quality & Quantity*, 47, 659–676. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9538-6>
- Holzmeister, F., Johannesson, M., Böhm, R., Dreber, A., Huber, J., & Kirchler, M. (2024). Heterogeneity in Effect Size Estimates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(32). <https://doi.org/10.1073/pnas.2403490121>
- Horvath, K. (2024). Bildungsforschung in schulischen Transformationsprozessen. Herausforderungen und offene Fragen einer immersiven Forschungsstrategie – das Beispiel LemaS. *Zeitschrift für Begabungsforschung und Talententwicklung* 1(2), 6–27. <https://doi.org/10.31244/beta.2024.02.02>
- Horvath, K., & Getto, B. (2026). Research in Transformation: A Pragmatist Perspective on Change-Oriented Research in Digital Education Contexts. *Learning, Media and Technology*, 51(2), 214–236. <https://doi.org/10.1080/17439884.2026.2642195>
- Joyce, K. E., & Cartwright, N. (2020). Bridging the Gap Between Research and Practice: Predicting What Will Work Locally. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1045–1082. <https://doi.org/10.3102/0002831219866687>
- Munn, Z., Pollock, D., Khalil, H., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C., Peters, M., & Tricco, A. (2022). What are scoping reviews? Providing a formal definition of scoping reviews as a type of evidence synthesis. *JBI Evidence Synthesis*, 20(4), 950–952. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00483>
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge Brokering to Bridge the Research-Practice Gap in Education: Where Are We Now? *Review of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Simpson, A. (2017). The Misdirection of Public Policy: Comparing and Combining Standardised Effect Sizes. *Journal of Education Policy*, 32(4), 450–466. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1280183>
- Snow, C. E. (2016). The Role of Relevance in Education Research as Viewed by Former Presidents. *Educational Researcher*, 45(2), 64–68. <https://doi.org/10.3102/0013189X16638325>
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R., & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403–433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

From Mediation Model to Bidirectional Framework

Listening to Users in Scientific Mediation

MARIE GAUSSEL

Zusammenfassung

Die Literatur zum Knowledge Brokering – der Vermittlung von Forschungsergebnissen für professionelle Zielgruppen – fordert Modelle, die über eine einseitige Wissensverbreitung hinausgehen (Rycroft-Smith 2022). Bislang ist jedoch wenig darüber bekannt, welche Erwartungen Praktiker:innen an einen wechselseitigen Austausch zwischen Forschung und Praxis richten. Der Beitrag basiert auf einer IFÉ-Befragung aus dem Jahr 2023 (N = 530) unter Lehrkräften, Fortbildner:innen, Schulleitungen und Forschenden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Nutzer:innen von Vermittlungsangeboten sich nicht als passive Rezipient:innen, sondern als aktive Akteur:innen des Wissensaustauschs verstehen. Eine thematische Analyse identifiziert sechs zentrale Erwartungskategorien: Dialog, Ko-Produktion, kritische Diskussion, Feedback, Kontextualisierung, und Responsivität gegenüber Praxisanliegen. Quantitative Befunde zeigen zudem, dass viele Befragte selbst Wissen weitervermitteln. Aufbauend auf dem Vermittlungsmodell von Gausssel und Fenoglio (2024) entwickeln wir einen bidirektionalen Bezugsrahmen, der Vermittlungsprozesse mit nutzerseitigen Erwartungen verknüpft. Daraus ergeben sich vier Ergebnisdimensionen: die praxisnahe Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die kooperative Gestaltung von Vermittlungsformaten, Nutzer:innen als Wissensmultiplikator:innen, sowie die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen.

Schlagerworte: Bidirektionaler Wissenstransfer; Wissensbroker; Wissensvermittlung; Brückeninstitution; Forschungs-Praxis-Lücke

Abstract

The literature on knowledge brokering – the mediation of research findings for professional audiences – calls for models beyond unidirectional dissemination (Rycroft-Smith 2022), yet evidence of how practitioners articulate bidirectional expectations remains limited. This contribution draws on a 2023 IFÉ survey (N = 530) among teachers, trainers, school leaders, and researchers, interpreting user expectations as indicators that users of mediation resources see themselves not merely as passive recipients, but as active agents in knowledge exchange. Thematic analysis identified six recurring categories of expectations – dialogue, co-production, critical debate, feedback, contextu-

alisation, and responsiveness to field issues – while quantitative findings show that many respondents also act as informal redistributors. Building on the mediation model developed by Gausssel and Fenoglio (2024), this chapter develops a bidirectional framework pairing producer-driven stages with user-driven expectations. Through a feedback loop, these exchanges map onto four outcome dimensions – operational translation, format co-design, users as redistributors, and critical engagement.

Keywords: Bidirectional knowledge transfer; knowledge brokering; scientific mediation; interface organisation; research-practice gap

1 Introduction

Making research available does not equate to making knowledge usable. This distinction, highlighted by Rycroft-Smith (2022), presents an ongoing challenge for ‘interface’ (intermediary) organisations positioned between scientific production and professional practice. While English-language literature refers to this intermediary function as ‘knowledge brokering’ (Ward, House & Hamer 2009), French-speaking contexts favour the term ‘scientific mediation’ (Gausssel, Gibert, Joubaire et al. 2017). These two traditions are considered functionally equivalent here.

Both have historically been framed as a linear transfer of findings from researchers to practitioners. Three frameworks have been particularly influential in the debates on research-practice relations in education: two top-down models – Cooper et al.’s (2019) and Farley-Ripple and Grajeda’s (2019) – and Levin’s (2013) ‘use triangle’, which proposes a more interactive perspective. The first two transmit research findings to educational professionals without sufficiently accounting for their needs, thereby relegating practitioners’ contributions to the margins. While Cooper et al.’s model brings together mediation, research, and practice, it lacks explicit connections between them, although it usefully introduces the question of impact. Similarly, Farley-Ripple and Grajeda (2019), while documenting how practitioners mobilise knowledge within their professional networks and act as brokers in their own right, do not specify how translation, dissemination, synthesis, evaluation, or publication are organised.

Levin’s model, by contrast, treats context as a central element of the process and conceptualises knowledge circulation as a multidirectional dynamic, in which each sphere – production, mediation, use – can influence one another.

2 From Existing Models to a Mediation Framework

Levin’s framework anticipated this shift towards bidirectionality by introducing multidirectional dynamics, but recent scholarship has gone further. Schmiedl (2022) reconceptualises transfer not as a one-way flow, but as a relational space. Ghadiri-Mohajerzad and Schrader (2024) advocate co-constructive approaches in which practice-

oriented research questions are jointly developed. Yet little empirical evidence exists on how users actually engage with mediation resources within this relational frame.

The mediation framework presented at ECER 2024 (Gausse & Fenoglio 2024) was designed to address the gaps identified across the three models discussed above (see Figure 1). Developed by IFÉ and drawing on more than a decade of experience producing narrative literature reviews (*Édurevue*), short briefs (*Édubref*), and blog posts (*Éduveille*), the framework integrates three interconnected zones – research, policy and institutions, and the practitioner context – with scientific mediation serving as an interface function. The framework identifies a series of barriers (formats, time, mistrust, doxas, dissemination, and engagement) and posits appropriation – the process through which practitioners reconstruct knowledge within their own context – as its endpoint. Like earlier models, however, it primarily reflects the producer’s perspective and fails to capture how users actively engage with the process, thereby leaving the empirical question raised above unanswered.¹

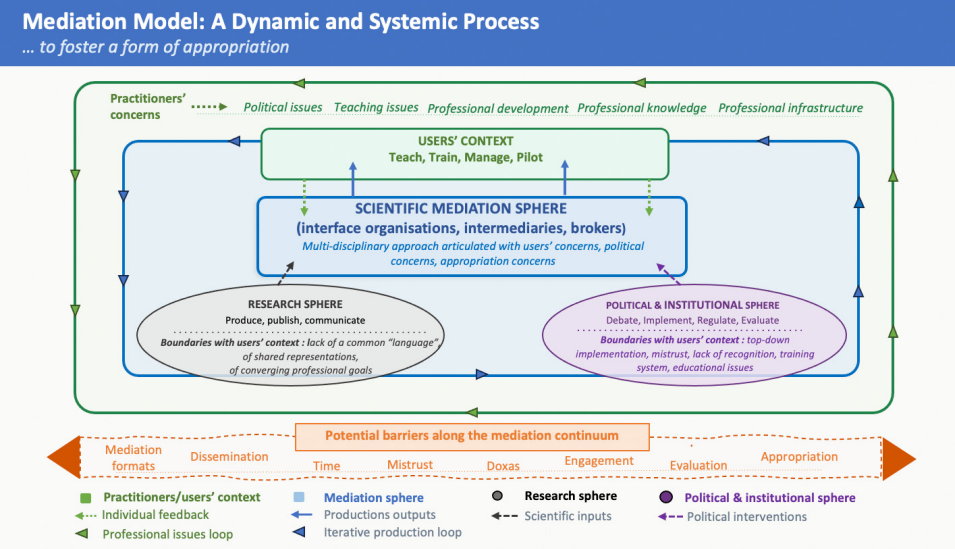


Figure 1: Mediation model – a dynamic and systemic process (Source: Gausse 2026, derived from Gausse & Fenoglio 2024)

Bringing this missing dimension into view requires turning to user expectations – treated here as indicators of bidirectional potential – a claim resting on two converging strands of research.

The first concerns practitioner engagement. Lysenko, Abrami, Bernard et al. (2015) show that practitioners’ opinions are the strongest predictor of research use, although engagement remains infrequent. Cordingley (2008) argues that knowledge transforma-

1 The notion of appropriation has a longer genealogy in sociocultural and activity-theoretical traditions (Cole & Engeström 1993; Rabardel 1995), although the operational definition retained here is narrower in scope.

tion should involve practitioners in identifying research questions and interpreting results. These studies suggest that bidirectionality is less of a normative aspiration than a functional condition associated with higher levels of engagement. Engagement tends to increase when practitioners see themselves as contributors rather than recipients.

The second strand addresses community dissonance – the divergence between what producers consider effective and what users find useful (Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018). Rycroft-Smith and Stylianides (2022) document this empirically, showing systematic differences between researchers' and teachers' evaluations of the same resources, thereby challenging the assumption that such materials can be designed unilaterally. In this light, user expectations appear as signals that indicate where bidirectional exchange is both necessary and viable.²

3 Listening to Users: Data and Approach

The data come from an online, self-administered survey conducted in 2023 by the Veille & Analyses team among users of IFÉ publications. It was distributed to the team's mailing list of subscribers and announced via a post on the *Éduveille* blog. The questionnaire addressed engagement with the publications as a whole, rather than targeting readers of any single article. The survey served a twofold purpose: to understand how the resources are used, through closed-ended questions on reading habits and professional profiles, and to gather respondents' feedback and suggestions, through open-ended questions regarding what they valued and what they wished to see developed. Of the 1,315 responses received, 530 were fully completed and form the basis of the analyses reported here. Respondents were primarily teachers (35.8%), researchers (19.6%), and school leaders (19.1%); the remaining 25.5% comprised trainers, librarians, educational advisors, students, school life staff, and other professional profiles.

Two complementary approaches were combined. First, all open-ended responses were coded thematically following Braun and Clarke's (2006) framework – with a focus on expressions suggesting users see themselves as active participants – and categories were refined iteratively until stability was reached (Fenoglio & Neville 2025). Second, the closed-ended data were examined to see whether these qualitative patterns received convergent support from the broader dataset. The qualitative analysis identifies what users express; the quantitative analysis examines whether these expressions extend beyond those who articulated them in open form.

Quantitative tools (chi-squared tests, multiple correspondence analysis, logistic regression, Cochran's Q) examined whether qualitative patterns received convergent statistical support (those without convergent quantitative support were explicitly identified as such). Combined, these approaches reveal a readership that not only consumes mediation resources, but also transforms, redistributes, and interrogates them. Findings

2 The framing developed here builds on a broader literature on interactive and bidirectional research-practice exchange, including Nutley, Walter & Davies (2007) on models of research use beyond linear dissemination, and Ward, House & Hamer (2009) on knowledge brokering as a relational and reciprocal activity.

are presented in two stages: first, the six categories of bidirectional expectations thematically; then, the quantitative patterns that differentiate user profiles.³

4 What Do Users Tell Us?

4.1 Six categories of bidirectional expectations

The thematic analysis of open-ended responses yielded six categories of expectations that go beyond passive consumption, each illustrated by a translated quotation.⁴

Table 1: Six categories of bidirectional expectations (Source: based on IFÉ survey results, 2023)

Category	Expectations	Illustrative verbatim
1. Dialogue and networking	Exchanges between practitioners and researchers	‘Perhaps imagine dialogues between teachers and researchers?’ (#224)
2. Participation in production	Co-authoring mediation resources	‘More opportunities to collaborate on literature reviews’ (#309)
3. Confrontation of viewpoints	Critical debate; intellectual controversy	‘Crossed perspectives with researchers, fostering controversies’ (#701)
4. Feedback mechanisms	Readers’ commentary; evaluation beyond metrics	‘Publications are top-down. Perhaps consider a space for reader feedback’ (#165)
5. Practice-oriented contextualisation	Links to professional tools and classroom examples	‘A greater orientation towards field practices, linking themes to professional tools’ (#178)
6. Responsiveness to field issues	Topics aligned with professional concerns	‘Research themes consistent with our daily life as teachers’ (#829)

4.2 Quantitative patterns: Who uses mediation resources bidirectionally?

While almost all respondents ($\geq 87\%$) read out of curiosity, their processing of what they read differs markedly. School leaders search for practical guidelines more than other groups (60.4% vs 32.1% of teachers and 13.5% of researchers; chi-squared $p < 0.001$), while teachers favour reflection on their own practice (82.6% vs 47.1% of researchers). Over 41% of respondents report sharing at least one publication with colleagues, rising to 50.8% among trainers and librarians.

Multi-positionality – holding several professional roles simultaneously (e.g. a respondent may be both a teacher and a trainer) – is a striking feature: on average, researchers held 2.49 concurrent roles, teachers 1.66, and school leaders 1.49. Logistic

3 Statistical analyses were conducted on the 530 complete responses using R. Chi-squared tests were used for cross-tabulations of profile $\times$ usage items, with results interpreted cautiously where cell counts were small. Multiple correspondence analysis (MCA) included 13 active variables – profile (4 categories), four missions (yes/no), seven reasons for reading (yes/no), and a three-level bidirectionality score; the first two axes accounted for 73.5% of inertia ($N = 513$). Logistic regression modelled the probability of redistribution as a function of profile, the number of cumulative roles, and reading frequency ($N = 482$); the odds ratio for each additional role was 1.42 (95% CI: 1.13–1.78; $p = 0.003$). Cochran’s Q test compared the same respondents across the three formats (Édurevue, Édubref, and Éduveille) on matched binary indicators ($Q = 57.52$, $p < 0.001$).

4 Verbatim responses were translated by the author.

regression identified this as the strongest continuous predictor of redistribution – the declared practice of sharing or adapting publications for colleagues, students, or trainees – with each additional role increasing the odds by 42 %.

Multiple correspondence analysis identifies three distinct usage profiles:

- *academic monitoring profile*: researchers using resources for bibliographic deepening, with low bidirectionality;
- *operational translation profile*: school leaders seeking practical guidelines for institutional action, with high bidirectionality;
- *reflective transformation profile*: teachers drawing on resources for self-training and reflection, with medium bidirectionality.

A counter-intuitive result emerges from the format comparisons: the long-form *Édurevue* generates the highest bidirectionality score (0.95 on a 0–3 scale), ahead of *Édubref* (0.68) and *Éduveille* (0.48). Cochran's *Q* test (performed on the underlying binary components) confirms that these differences are statistically significant ($p < 0.001$). The longer format provides more material to rework and redisseminate, suggesting that conceptual density – rather than conciseness alone – may play a role in enabling bidirectional transfer. However, this interpretation remains tentative: the test establishes a difference between formats, not a causal mechanism.

These findings provide the empirical basis for extending the mediation model.

5 From Model to Framework: The Bidirectional Architecture

The framework articulates the seven producer-driven stages of the ECER 2024 model (1–7) with the six categories of user expectations identified in the survey (1–6, see Table 1). Through a feedback loop, these exchanges generate four outcome dimensions (I – IV). The stages are grouped into three phases (A–C, see Figure 2).

Phase A – Framing and Translation (stages 1–2). In the original model, the producing team selects topics and translates research into accessible syntheses. In a bidirectional reading, users contribute to defining thematic priorities (cat. 6) and the translation of research becomes oriented towards practice (cat. 5). These exchanges then feed back into operational translation (dim. I), where research findings are co-translated into resources that practitioners can mobilise.

Phase B – Production and Exchange (stages 3–5). The team originally authors resources, disseminates them through one-way channels, and measures reach through download counts. In a bidirectional reading, users become potential co-constructors ('The possibility of being a partner researcher' #1077, cat. 2), dissemination gives way to dialogue ('Perhaps imagine dialogues between teachers and researchers?' #224, cat. 1), and implicit metrics are complemented by direct feedback ('Publications are top-down. Perhaps consider a space for reader feedback' #165, cat. 3 & 4). These exchanges contribute to critical engagement (dim. IV): dialogue generates the intellectual confronta-

tion that moves beyond what one respondent called ‘excessive neutrality’ (#95), echoing the notion of community dissonance documented by Rycroft-Smith and Stylianides (2022).

Phase C – Formats and Appropriation (stages 6–7). In the original model, formats are designed by the team, and knowledge is received individually. In a bidirectional reading, users express preferences for formats matching their workflows (cat. 5), and individual appropriation gives way to collective redistribution: users share publications, adapt them for training sessions, and create derivative resources (cat. 1 & 2). These exchanges relate to two dimensions: format co-design (dim. II) and users as redistributors (dim. III).

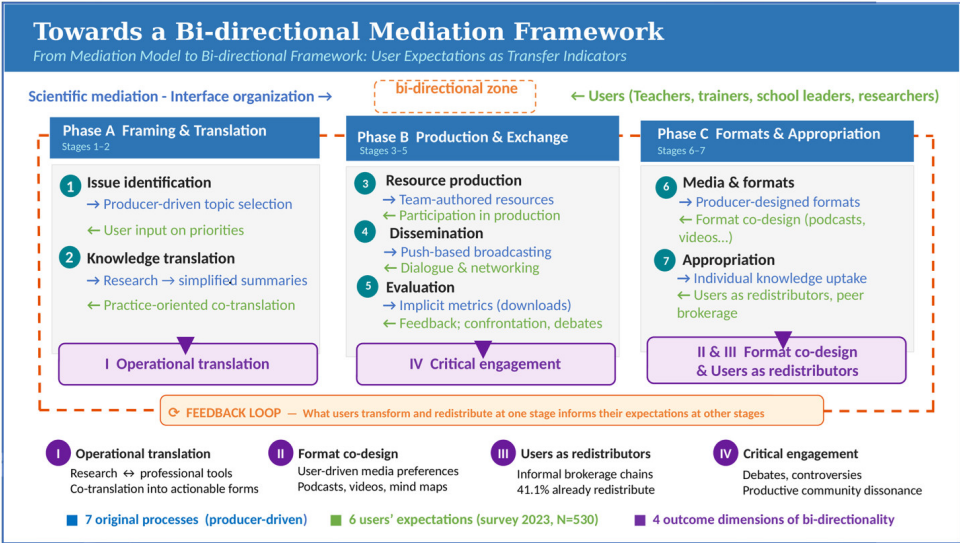


Figure 2: Bidirectional Framework – Three Phases and Four Outcome Dimensions (Source: Gausse 2026 – Data: IFÉ survey 2023 (N=530). ENS de Lyon)

The four dimensions cut across all phases and are connected by a feedback loop, whereby transformations enacted by users at one stage inform their expectations at others. This distinguishes a bidirectional framework from models relying solely on consultation mechanisms. The framework conceptualises users not as endpoints of a dissemination chain, but as agents whose expectations signal where bidirectional exchange can be structurally supported. In this perspective, the survey findings reflect the interplay between users’ stated expectations and their self-reported redistributive practices. As such, the framework serves as an interpretative lens for understanding user expectations rather than an empirical account of organisational functioning.

6 Conclusion: Implications for Practice

The findings converge on a defining result. Bidirectionality unfolds along a continuum shaped by professional profile, accumulation of roles, and format. School leaders most often translate research into operational decisions, trainers pass it on to colleagues, and teachers rework it for their reflective practice. The strongest continuous predictor across the dataset is multi-positionality, confirming Lysenko, Abrami, Bernard et al.'s (2015) observations on practitioner engagement and aligning with Farley-Ripple and Grajeda's (2019) argument that practitioners are themselves brokers of knowledge. A less expected pattern emerges from the format analysis: longer, denser resources generate more bidirectional engagement than shorter ones. Short formats help readers enter a topic, but rarely provide the substance needed for the kind of appropriation that reciprocal exchange requires.

Several contextual limitations should be noted: the findings reflect the readership of a single French interface organisation within a specific national knowledge-mobilisation ecosystem. Furthermore, the self-selected sample likely overrepresents both the most engaged and the most critical readers. Categories 3 and 4, along with dimension IV, rest on qualitative data alone, albeit supported by the community dissonance literature (Rycroft-Smith & Stylianides 2022); their statistical validation remains an open avenue for research. Finally, the statistical models explain only a portion of the variance, indicating that other factors – such as institutional context, seniority, and access to resources – also shape bidirectional practices.

For practitioners, this framework carries concrete implications. Their expectations appear not as marginal wishes but as active forces capable of reshaping how knowledge is produced, translated, and disseminated. When a teacher requests that research be linked to classroom tools, or when a trainer redistributes a literature review, they actively contribute to the knowledge exchange system. Naming this informal brokering role could help practitioners engage more deliberately as full partners.

For interface organisations, the framework offers a diagnostic tool. The four outcome dimensions (operational translation, format co-design, users as redistributors, and critical engagement) provide clear criteria for assessing bidirectional potential. Other organisations could map users' expectations against these dimensions to identify where reciprocal exchange is already emerging and where structural adjustments could further facilitate it. In doing so, they may contribute to narrowing the gap Rycroft-Smith (2022) identifies between what is made available and what becomes usable.

For researchers, these findings raise the question of how their own engagement with interface organisations is configured. Are they positioned as producers only, or also as recipients of the practice-based knowledge that users redistribute? Three lines of inquiry follow from these findings. First, longitudinal and comparative work is needed to establish whether the documented expectations translate into effective bidirectional practice. Second, the framework's applicability to alternative contexts remains to be tested. Finally, as noted above, categories 3 and 4 – alongside dimension IV – await further quantitative validation. In this light, acknowledging bidirectionality is less

about introducing additional consultation mechanisms and more about rendering visible the practices that users already deploy.

References

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (p. 1–46). Cambridge University Press.
- Cooper, A., Rodway, J., MacGregor, S., Shewchuk, S., & Searle, M. (2019). Knowledge brokering: Not a place for novices or new conscripts. In J. Malin & C. Brown (Eds.), *The role of knowledge brokers in education: Connecting the dots between research and practice* (p. 90–107). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429462436>
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/03057640801889964>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Farley-Ripple, E. N., & Grajeda, S. (2019). Avenues of influence: An exploration of school-based practitioners as knowledge brokers and mobilizers. In J. Malin & C. Brown (Eds.), *The role of knowledge brokers in education: Connecting the dots between research and practice* (p. 65–89). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429462436>
- Fenoglio, P., & Neville, P. (2025). Résultats d’une enquête usagers d’un service de médiation scientifique en éducation : repenser les enjeux de la collaboration ? [Conference presentation]. AREF 2025, Liège, Belgium.
- Gausse, M., & Fenoglio, P. (2024). Modélisation scientifique des processus de médiation : une clé pour faciliter le rôle de médiateur dans les pratiques et politiques éducatives ? [Conference presentation]. ECER 2024, Nicosia, Cyprus. <https://shs.hal.science/halshs-04692012v1>
- Gausse, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35–39. <https://doi.org/10.4000/rfp.7194>
- Ghadiri-Mohajerzad, S., & Schrader, J. (2024). *Wissenstransfer im Bildungsbereich: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Springer VS.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2–31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3001>
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., & Dagenais, C. (2015). Research use in education: An online survey of school practitioners. *Brock Education Journal*, 25(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v25i1.430>
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. The Policy Press.

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10(1), e3341. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Rycroft-Smith, L., & Stylianides, A. J. (2022). What makes a good educational research summary? A comparative judgement study of mathematics teachers' and mathematics education researchers' views. *Review of Education*, 10(1), e3338. <https://doi.org/10.1002/rev3.3338>
- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, (2), 1–16. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.871>
- Ward, V. L., House, A. O., & Hamer, S. (2009). Knowledge brokering: Exploring the process of transferring knowledge into action. *BMC Health Services Research*, 9, 12. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-9-12>

**Nationale Perspektiven auf Transfer
im Bildungsbereich
Über das Verhältnis von Forschung und Praxis
in Transferprozessen**

„Wer spricht hier eigentlich?“

Mehrfachrollen in der Wissenschaftskommunikation (selbst) beforschen

LISA NIENDORF-SCHLÜTER, EVA-MARIA GROMMES¹ & CLAUDIA FRICK¹

Zusammenfassung

Wissenschaftskommunikation auf Instagram konfrontiert Wissenschaftler:innen mit einer zunehmenden Komplexität ihrer professionellen Identität. Der Beitrag geht davon aus, dass Wissenschaftskommunikation – insbesondere Hochschulkommunikation – zur Vertrauensbildung in Wissenschaft beitragen soll. Zugleich wird angenommen, dass die dafür relevante Kommunikation von Wissenschaftler:innen auf Instagram nicht auf eine einzelne Rolle reduzierbar sei. Der Beitrag untersucht anhand von Beiträgen und Reels die Instagram-Kommunikation des Accounts @FrauForschung mit dem Ziel, die dabei eingenommenen Mehrfachrollen zu identifizieren und zu systematisieren. Im Zentrum steht die Frage, wie sich diese kommunikativen Rollen und Funktionen aus der Akteur:innenperspektive rekonstruieren lassen. Methodisch ist eine Selbstbeforschung (Me-Search) angelegt.

Schlagworte: Wissenschaftskommunikation; Instagram; Rollenverständnis; Selbstbeforschung; Vertrauensbildung

Abstract

Science communication on Instagram confronts researchers with the increasing complexity of their professional identities. The present article assumes that science communication – particularly science communication in higher education – is intended to help build trust in science. At the same time, it argues that researchers' communication on Instagram, which is relevant to this process, cannot be reduced to a single role. Drawing on posts and reels published by the Instagram account @FrauForschung, the article seeks to identify and systematize the multiple roles enacted through this communication. The focus is on the question of how these communicative roles and functions can be reconstructed from the actors' perspective. Methodologically, a self-research approach (Me-Search) is employed.

Keywords: Science communication; Instagram; role; me-search; trust building

¹ Geteilte Zweitautorinnenschaft

1 Zwischen Expert:innen und Influencer:innen

Welches Bild haben wir von Wissenschaftler:innen? Lange Zeit war dieses Bild von der Vorstellung eines sozial unbeholfenen, kühlen und zugleich außergewöhnlich intelligenten „Nerds“ geprägt, der isoliert in einem Elfenbeinturm arbeitet (Altenmüller 2026; Fiske & Dupree 2014; Zhang & Lu 2026). Doch während Wissenschaft früher eher „Backstage“ stattfand, hat sich die Sichtbarkeit von Wissenschaft durch digitale Plattformen wie Instagram, TikTok oder X auch zur „Front Stage“ erweitert (Zhang & Lu 2026). So lässt sich beobachten, dass Wissenschaftler:innen Social Media nicht nur nutzen, um gezielt wissenschaftliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch, um persönliche Erlebnisse und Interessen zu teilen, aktuelle Ereignisse zu kommentieren und eigene Überzeugungen und Werte auszudrücken (Zhang & Lu 2023). Während wissenschaftliche Inhalte zwar weiterhin überwiegen, werden persönliche Einblicke im Sinne einer Selbstoffenbarung (*personal self-disclosure*) immer üblicher (Altenmüller 2026). Frick, Grommes und Watanabe (2025: 7) konstatieren in diesem Zusammenhang einen „fast beiläufigen Wechsel“ vom Bild der:s rein forschenden Expert:in hin zu einer Person, die neben ihrer wissenschaftlichen Expertise auch eigene Meinungen, Kontexte und Emotionen sichtbar macht. Dies unterstreichen auch Zhang und Lu (2023) mit dem Hinweis, dass Wissenschaftler:innen auf Social Media Mechanismen der Influencer-Kommunikation (z. B. parasoziale Interaktion) nutzen müssen, um Reichweite zu erzielen. Mit dieser Sichtbarkeitsverschiebung agieren Wissenschaftler:innen also zunehmend als öffentliche Akteur:innen, die ihre kommunizierten Rollen aktiv managen müssen.

Insbesondere das Sichtbarmachen der Person hinter der Wissenschaft gehört zu den gängigsten Empfehlungen für die Praxis der Wissenschaftskommunikation, um das weit verbreitete Bild des:r kompetenten, aber kalten Wissenschaftler:in aufzubrechen (Altenmüller 2026; Zhang & Lu 2023). Es fördere die Sympathie für den:die Wissenschaftler:in und motiviere das Publikum, aktiv nach weiteren Informationen zu suchen oder sich auf einen Dialog einzulassen (Martin & MacDonald 2020; Zhang & Lu 2024).

Altenmüller (2026) identifiziert jedoch ein grundlegendes Problem: Wenn Wissenschaftskommunikation nahbarer gestaltet wird, geschieht dies häufig als ein Trade-off. Während Strategien der Selbstoffenbarung (*personal self-disclosure*) die wärmebezogene Vertrauenswürdigkeit (*warmth-related trustworthiness*) – also die Wahrnehmung von Nähe, Wohlwollen und Sympathie – steigern können, erfolgt dies oft auf Kosten der wahrgenommenen fachlichen Kompetenz (*competence-related trustworthiness*). Rein fachbezogene Inhalte hingegen stärken das Expert:innenprofil, bauen aber seltener die für Social Media typische parasoziale Beziehung zum Publikum auf. Zeitgleich scheinen sowohl Kompetenz als auch Wärme in ihrer Gleichzeitigkeit ein wichtiger Aspekt für die Vertrauenswürdigkeit zu sein (Fiske & Dupree 2014).

Damit stehen Wissenschaftler:innen in der Wissenschaftskommunikation vor einer Herausforderung: Dem Publikum gegenüber müssen sie sowohl Expertise, Integrität und Benevolenz (wohlwollende und gute Absichten) vermitteln, um Vertrauen

zu gewinnen und als vertrauenswürdig zu gelten (Bromme 2025; Gligorić, van Kleef & Rutjens 2024). In der Praxis bedeutet dies, dass Wissenschaftler:innen auf Social Media bewusst oder unbewusst verschiedene Rollen einnehmen, um diese unterschiedlichen Vertrauensdimensionen situativ zu bedienen. Kohler, Fischer, Höfer et al. (2026) identifizieren in Anlehnung und Erweiterung an Pielke (2007) sechs übergeordnete Funktionsbereiche, innerhalb derer sich unterschiedliche wissenschaftskommunikative Rollen verorten lassen. Sie beschreiben, auf welche Weise Wissenschaft kommunikativ in polarisierten gesellschaftlichen Debatten eingebunden sein kann: etwa danach, ob Wissenschaft vor allem Wissen erzeugt, Erkenntnisse einordnet, sich öffentlich positioniert, Entscheidungsprozesse beeinflusst, beratend tätig wird oder zwischen unterschiedlichen Positionen vermittelt (s. Abb. 1). Kohler, Fischer, Höfer et al. resümieren hierzu, dass Wissenschaftler:innen „diese Rollen nicht eindeutig oder dauerhaft einnehmen, sondern situativ, themenabhängig und adressatenspezifisch zwischen ihnen wechseln“ (Kohler, Fischer, Höfer et al. 2026: 8). Diese Flexibilität deutet darauf hin, dass die Wahl der kommunikativen Rolle nicht nur eine rein autonome Entscheidung der Wissenschaftler:innen ist, sondern vielmehr das Ergebnis externer Einflussfaktoren. So scheinen „institutionelle Erwartungen, mediale Logiken und politische Kontexte“ (Kohler, Fischer, Höfer et al. 2026: 8) zusätzlich auf diese Rollen zu wirken. Dies deckt sich mit Bromme, wonach Wissenschaftler:innen in der öffentlichen Kommunikation oft fließend zwischen Rollen hin- und herwechseln; er führt aber gleichzeitig an, dass Wissenschaftler:innen für sich diese Trennung gar nicht vornehmen würden“ (Bromme 2025: 511).

Wissenschaftler:innen müssen auf der digitalen „Front Stage“ also ständig entscheiden, welche Facette ihrer Identität sie in den Vordergrund rücken, um sowohl dem fachlichen sowie institutionellen Anspruch als auch den sozialen Mechanismen der Plattform gerecht zu werden. Dabei entstehen Rollen, die weit über das klassische Bild des:r „Expert:in“ hinausgehen, und eine transparente Rollenklarheit gilt als „wichtige Voraussetzung für glaubwürdige Wissenschaftskommunikation“ (Kohler, Fischer, Höfer et al. 2026: 8).

2 Zielsetzung und Fragestellung

Vor diesem Hintergrund versteht der Artikel Wissenschaftskommunikation auf Instagram nicht als Ausdruck einer einheitlichen, stabilen Rolle, sondern vielmehr als Zusammenspiel mehrerer kommunikativer Rollen. Daran anschließend wird davon ausgegangen, dass sich Wissenschaftler:innen auf Instagram nicht auf eine einzelne Rolle reduzieren lassen. Am Beispiel des Instagram-Accounts @FrauForschung wird untersucht, ob Wissenschaftskommunikation auf Social Media durch Mehrfachrollen geprägt ist. Im Zentrum steht dabei zum einen die Frage, welche kommunikativen Rollen sich in den untersuchten Beiträgen identifizieren und als Mehrfachrollen rekonstruieren lassen, und zum anderen, inwiefern sich diese Rollenzuschreibungen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden.

3 Methodisches Vorgehen

Der betrachtete Instagram-Kanal @FrauForschung betreibt Wissenschaftskommunikation und lässt sich thematisch an der Schnittstelle von Bildungsforschung, Hochschul- und Wissenschaftssystem und Gesellschaft verorten. Zusätzlich lässt sich die kommunikative Strategie des Kanals als Prozesskommunikation (Niendorf 2025) begreifen. Der Kanal wird von einer der Autorinnen dieses Artikels, Lisa Niendorf-Schlüter, betrieben und existiert seit Januar 2021. Im April 2026 folgten dem Kanal etwa 81.800 Accounts. Lisa Niendorf-Schlüter selbst ist Lehrkraft für besondere Aufgaben sowie Promovendin an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie ist in der Lehrkräfteausbildung tätig und forscht zu den Themen Wissenschaftskommunikation und Theorie-Praxis-Verzahnungen im Lehramtsstudium.

Das methodische Vorgehen dieses Artikels orientiert sich an den Prinzipien der Selbstbeforschung (Me-Search²) und betrachtet ein Fallbeispiel, bei dem die eigene Verbindung zum Forschungsgegenstand eingesetzt und als Bestandteil des Forschungsdesigns sichtbar gemacht und reflektiert wird (Altenmüller, Lange & Gollwitzer 2021; Grommes, Frick & Barina 2025).

Für die Analyse wurde ein strukturierendes Codierschema entwickelt, mit dem zufällig ausgewählte Beiträge des Kanals systematisch erfasst wurden. Das Codierschema wurde auf zufallsbasierte 20 Reels und 20 Posts angewendet, die zwischen März 2025 und März 2026 auf dem Instagram-Kanal @FrauForschung veröffentlicht wurden. Erhoben wurden formale Merkmale (Format, Auftreten der Kanalinhaberin allein oder mit weiteren Personen, Werbekennzeichnung) sowie, welche der insgesamt neun kommunikativen Rollen jeweils wahrgenommen wurden. Dabei waren Mehrfachcodierungen möglich, da ein einzelner Beitrag³ mehrere Rollen gleichzeitig enthalten konnte.

Die Identifikation der Rollen erfolgte in einem zweistufigen Vorgehen. Auf Basis einer Literaturanalyse (Bromme 2025; Collins, Shiffman & Rock 2016; Martin & MacDonald 2020; Pavlov, Meyer, Rösel et al. 2018; Steinke, Baumel & Turner 2024; Zhang & Lu 2023, 2024, 2026) wurden zunächst deduktiv für digitale Wissenschaftskommunikation charakteristische Rollen abgeleitet. Anschließend wurden diese durch einen zufälligen Testausschnitt des Datenmaterials induktiv ergänzt und präzisiert. So entstanden neun Rollen, die den sechs Funktionsbereichen nach Kohler, Fischer, Höfer et al. (2026) zugeordnet wurden (s. Abb. 1). Dabei zeigte sich, dass die Funktionsbereiche des *Technocrats* und des *Advisors* für die Analyse des vorliegenden Kanals keine Passung aufwiesen. Umgekehrt bot keiner der sechs Funktionsbereiche einen passenden Analyserahmen für die Beziehungsarbeit auf Instagram. Aus diesem Grund wurde das Modell von Kohler, Fischer, Höfer et al. (2026) um den Funktionsbereich des *Relatable Scientist* erweitert.

-
- 2 Me-Search folgt methodischen Prinzipien, um Verzerrungen durch Selbstbeforschung zu minimieren: (1) Transparenz über Relation zu Forschungsfrage und Forschungsobjekt, (2) klare Aufgabenteilung zwischen involvierten und unabhängigen Forschenden, (3) abgewogene Partizipation und Separation je nach Prozessschritt – involvierte Forschende bringen Feldzugang und Erfahrungswissen ein, führen jedoch keine eigenständigen qualitativen Analysen durch –, sowie (4) iterative Reflexion der eigenen Perspektiven im Forschungsteam (Grommes, Frick & Barina 2025).
 - 3 Mit Beitrag ist ein Post oder ein Reel gemeint.

Lisa Niendorf-Schlüter (im Folgenden LI genannt) codierte die Beiträge aus der Perspektive der Kanal inhaberin und damit aus einer Selbstwahrnehmungsperspektive. Eva-Maria Grommes und Claudia Frick (im Folgenden EC genannt) codierten dieselben Beiträge unabhängig davon aus einer Fremdwahrnehmungsperspektive. So wurde die Nähe zum Forschungsgegenstand nicht aus dem Analyseprozess ausgeschlossen, zugleich aber durch eine distanziertere Codierperspektive ergänzt. Anschließend wurden die Codierungen verglichen und diskutiert, um Entscheidungsprozesse und unterschiedliche Rollenzuschreibungen transparent zu machen. Nachträgliche Vereinheitlichungen wurden nicht vorgenommen.

EXTERNAL OUTREACH-KOMMUNIKATOR:IN (EOK)	EXPERT:IN (EXP)	OPINION LEADER (OPL)	LEHRPERSON (LEP)
Richtet sich primär an eine breite Öffentlichkeit außerhalb des Wissenschaftssystems. Das zentrale Ziel besteht darin, die wissenschaftliche Grundbildung zu fördern und ein Bewusstsein für Forschungsthemen zu schaffen. In Abgrenzung zur <i>Expert:in</i> werden hier auch nicht eigene Fachinhalte kommuniziert.	Konzentriert sich primär auf die Vermittlung von eigenen Fachinhalten und die Demonstration hoher Kompetenz. Dabei werden persönliche Details oft bewusst vermieden, da eine zu starke Personalisierung die wahrgenommene fachliche Autorität untergraben könnte.	Es werden wissenschaftliche Themen genutzt, um eigene Einstellungen klar zu machen und andere so zur Reflektion ihrer eigenen Einstellungen anzuregen; verknüpft wissenschaftliche Expertise mit normativen Werten und gesellschaftspolitischem Aktivismus.	Adressiert gezielt Studierende aber auch andere Lehrende und bietet Unterstützung im akademischen Kontext. Beiträge in dieser Rolle enthalten oft praktische Tipps für das Studium, Einblicke in den akademischen Alltag sowie Ressourcen zur Bewältigung von Hürden im Studium.
SCIENCE ARBITER	PURE SCIENTIST	ISSUE ADVOCATE	SCIENCE ARBITER
INTERNE FACHKOMMUNIKATOR:IN (IFK)	ROLE-MODEL (ROM)	INFLUENCER-ARTIGE ROLLE (IAR)	HUMANIZER (HUM)
Fokus liegt auf der internen Wissenschaftskommunikation, also dem Austausch innerhalb der Scientific Community. Typische Inhalte sind Informationen über neue Publikationen, Stellenausschreibungen oder Berichte von wissenschaftlichen Fachtagungen.	Wissenschaftler:innen agieren als Vorbilder, um insbesondere junge Menschen und unterrepräsentierte Gruppen für eine wissenschaftliche Karriere zu begeistern. Es werden Karrierepfade sichtbar gemacht und transparent über wissenschaftliche Hürden, Fehler und das Scheitern kommuniziert.	Wissenschaftler:innen bauen zunehmend eine starke Ich-Marke auf. Sie nutzen Strategien klassischer Influencer:innen, um durch Authentizität und Selbstoffenbarung stabile parasoziale Beziehungen zum Publikum aufzubauen. Diese Rolle beinhaltet auch die Vermarktung von Produkten oder Veranstaltungen.	Diese Rolle hat das Ziel, Wissenschaftler:innen als "reale Personen" greifbar zu machen und so den Stereotyp des kompetenten, aber kalten Expert:in zu durchbrechen. Dies geschieht durch persönliche Selbstoffenbarung wie die Nutzung von Selfies, Videos aus der Ich-Perspektive und eine nahbare, emotionale Sprache.
PURE SCIENTIST	HONEST BROKER	RELATABLE SCIENTIST	RELATABLE SCIENTIST
PRIVATPERSON (PRP)			
In dieser Rolle wird der berufliche Alltag mit rein privaten, nicht-wissenschaftlichen Inhalten vermischt oder es werden rein private Inhalte gezeigt. Beiträge zeigen beispielsweise Hobbys, Haustiere, soziale Ereignisse mit Freund:innen, die keinen direkten Bezug zur Forschung haben.			
PRIVATPERSON			

Abbildung 1: Rollen der Wissenschaftskommunikation, zugeordnet zu den Funktionsbereichen (Quelle: Angelehnt an Kohler, Fischer, Höfer et al. 2026 (eigene Darstellung))

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Rollenganalyse werden tabellarisch (s. Tab. 1, 2) und überblicksartig zusammengefasst. Dabei werden Unterschiede in der Bewertung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung hinsichtlich (a) der Formate der Beiträge, (b) der Häufigkeit einzelner Rollenkategorien über alle Beiträge sowie (c) der Häufigkeit der Rollen, die einem Instagram-Beitrag gleichzeitig zugeschrieben wurden, dargestellt.

Formate des Instagram-Beitrags

Hinsichtlich der Formate zeigen sich vor allem Unterschiede in der Bewertung darin, ob es sich bei dem Beitrag um eine Anzeige handelt. Während EC jeweils 15 % der Reels sowie Posts als Anzeige wahrnehmen, liegt die Bewertung von LI bei 10 % (Post) bzw. 5 % (Reel). Die Bewertung, ob ein Beitrag allein oder in Zusammenarbeit mit anderen Personen bzw. Organisationen veröffentlicht worden ist, ist zwischen EC und LI in beiden Beitragsarten ähnlich verteilt. Unterschiede zeigen sich hier vor allem bei der Bewertung, ob es sich um einen Post zusammen mit Organisationen handelt. Hier bewerten EC die Beiträge doppelt so oft als „mit Organisationen“ wie LI (10 %).

Tabelle 1: Rollencodierung der untersuchten Posts nach Selbst- und Fremdwahrnehmung

Rolle	IAR		EOK		OPL		LEP		IFK		HUM		ROM		EXP		PRP		Absolute Häufigkeit	
Nr.																			LI	EC
2																			2	2
6																			3	2
8																			3	1
11																			4	1
13																			4	2
15																			2	1
17																			2	1
19																			2	2
21																			4	1
23																			1	1
26																			5	1
28																			7	0
30																			3	1
32																			4	2
33																			4	1
35																			6	5
37																			2	2
40																			2	2
	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	∅ 3,3	∅ 1,5
in %	45	40	50	20	40	25	20	15	40	15	35	10	45	5	40	10	10	10		

(Fortsetzung Tabelle 1)

Rolle	IAR		EOK		OPL		LEP		IFK		HUM		ROM		EXP		PRP		Absolute Häufigkeit	
Nr.																			LI	EC
42																			3	1
45																			2	1
	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	∅ 3,3	∅ 1,5
in %	45	40	50	20	40	25	20	15	40	15	35	10	45	5	40	10	10	10		

Anmerkung für Tab. 1 & 2: Grün = Codierung durch LI und EC; Orange = nur LI; Blau = nur EC; leere Felder = keine Codierung.

Rechte Spalten: Anzahl codierter Rollen pro Beitrag. Unterste Zeile: prozentuale Häufigkeit der jeweiligen Rolle über alle Beiträge.

Tabelle 2: Rollencodierung der untersuchten Reels nach Selbst- und Fremdwahrnehmung (Quelle: eigene Darstellung mit eigenen Erhebungswerten)

Rolle	IAR		EOK		OPL		LEP		IFK		HUM		ROM		EXP		PRP		Absolute Häufigkeit	
Nr.																			LI	EC
1																			1	1
2																			3	2
5																			2	2
8 ⁴																			0	1
12																			3	2
15																			1	1
16																			1	1
23																			6	1
28																			2	2
29																			1	1
35																			2	1
45																			2	1
51																			2	1
53																			2	1
56																			1	1
59																			1	3
60																			2	1
61																			3	1
65																			2	1
73																			1	1
	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	LI	EC	∅	∅
in %	35	15	20	5	45	40	25	15	25	20	5	0	10	10	5	0	20	25	1,9	1,3

4 Dieses Reel wurde aufgrund des Projektendes von der Plattform genommen.

5 Anzahl und Häufigkeit der wahrgenommenen Rollen

Im Vergleich zu den formalen Beitragsmerkmalen zeigen sich bei der Bewertung der wahrgenommenen Rollen noch stärkere Unterschiede. Insgesamt wird deutlich, dass LI den Beiträgen häufiger mehrere Rollen gleichzeitig zuschreibt als die Codierung durch EC. Bei der Analyse der Posts identifizierte LI im Durchschnitt 3,3 Rollen pro Beitrag, während EC 1,5 Rollen codierte. Bei den Reels werden insgesamt weniger Rollen pro Beitrag zugeschrieben; das grundlegende Muster der Codierungen bleibt jedoch ähnlich: LI erfasst pro Reel durchschnittlich 1,9 Rollen, EC hingegen 1,3 Rollen.

Auch auf Ebene einzelner Rollenkategorien zeigen sich Unterschiede zwischen den Codierungen. Hinsichtlich der betrachteten Posts codiert LI besonders häufig die Rollen *External-Outreach-Kommunikator:in* (50 %), *influencer-artige Rolle* (45 %), *Role Model* (45 %), *Opinion Leader* (40 %), *interne Fachkommunikator:in* (40 %) und *Expert:in* (40 %). EC codiert demgegenüber vor allem die *influencer-artige Rolle* vergleichsweise häufig (40 %), während die übrigen Rollen seltener vergeben werden. Große Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigen sich bei den Rollen *Role Model* (LI: 45 %, EC: 5 %), *Expert:in* (LI: 40 %, EC: 10 %) oder *External-Outreach-Kommunikator:in* (LI: 50 %, EC: 20 %). Die Rolle *Privatperson* wird hingegen von den Forschenden gleich selten vergeben (jeweils 10 %).

Bei den Reels fällt die Häufigkeit einzelner Rollenzuschreibungen insgesamt geringer aus, folgt aber demselben Muster wie bei den Posts. So werden die Rollen von LI häufiger vergeben als von EC: *influencer-artige Rolle* (LI: 35 %, EC: 15 %), *External-Outreach-Kommunikator:in* (LI: 20 %, EC: 5 %). Am seltensten werden bei den Reels die Rollen *Humanizer* (LI: 5 %, EC: 0 %) und *Expert:in* (LI: 5 %, EC: 0 %) codiert. Die Rolle *Privatperson* wird dagegen von EC mit 25 % etwas häufiger zugeschrieben als von LI mit 20 %.

Rollenübereinstimmung

Die farblichen Darstellungen der Rollencodierung (s. Tab. 1, 2) zeigen, in welchen Fällen LI und EC dieselben Rollen in einem Beitrag zugeschrieben haben, in welchen Fällen beide keine Rolle markiert haben und in welchen Fällen die Codierungen voneinander abweichen.

Über beide Beitragsformate hinweg zeigt sich zunächst, dass übereinstimmende Nichtzuschreibungen den größten Anteil der Codierentscheidungen ausmachen. Das heißt: In vielen Fällen sind sich LI und EC darin einig, dass eine bestimmte Rolle in einem Beitrag nicht vorkommt. Unterschiede werden dann deutlich, wenn eine Rolle von mindestens einer codierenden Person als vorhanden wahrgenommen wird.

Bei den Posts wurden insgesamt 180 mögliche Rollenentscheidungen getroffen, da 20 Beiträge mit jeweils neun Rollenkategorien bewertet wurden. Davon entfallen 25 Zellen auf übereinstimmende Rollenzuschreibungen und 110 Zellen auf übereinstimmende Nichtzuschreibungen. Insgesamt stimmen LI und EC damit in 135 von 180 Codierungsentscheidungen überein. Die Abweichungen betreffen 45 Zellen. In 40 Fällen

wurde eine Rolle ausschließlich von LI codiert, während in 5 Fällen eine Rolle ausschließlich von EC codiert wurde.

Bei den Reels ergibt sich ein übereinstimmenderes Bild. Auch hier wurden 180 mögliche Rollenentscheidungen getroffen. Davon entfallen 20 Zellen auf übereinstimmende Rollenzuschreibungen und 136 Zellen auf übereinstimmende Nichtzuschreibungen. Insgesamt stimmen LI und EC damit in 156 von 180 Codierungsentscheidungen überein, Abweichungen lassen sich in 24 Zellen finden. Dabei überwiegen, wie bei den Posts, wenn auch weniger stark, die LI-exklusiven Zuschreibungen: 18 Rollen wurden ausschließlich von LI codiert, 6 ausschließlich von EC.

6 Diskussion und Reflexion

6.1 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die untersuchten Beiträge nicht eindeutig einer einzelnen Rolle zugeordnet werden können. Vielmehr treten Rollen häufig überlagert auf, die je nach Beitrag variieren. Damit wird die Ausgangsannahme gestützt, dass Wissenschaftler:innen auf Social Media nicht nur verschiedene Rollen einnehmen können (Altenmüller 2026), sondern ihre Kommunikation auch durch simultan wirkende Mehrfachrollen geprägt ist. Gleichzeitig machen die Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sichtbar, dass diese Mehrfachrollen aus beiden Perspektiven unterschiedlich wahrgenommen werden. So schreibt LI den Beiträgen durchgehend mehr Rollen zu als EC. Diese Differenz kann auf einen grundlegenden Unterschied zwischen Produktions- und Rezeptionsperspektive verweisen.

In der Diskussion zwischen LI und EC wurde dabei deutlich, dass LI die wahrgenommenen Rollen stärker aus der eigenen Intention heraus rekonstruiert, die für EC nicht wahrnehmbar ist. Insbesondere wurde deutlich, dass LI die Beiträge häufig in einen größeren Kommunikationsprozess einordnet. Wenn etwa ein Post auf einen zuvor verfassten Text verweist, kann LI diesem Beitrag mehrere Rollen gleichzeitig zuschreiben. Für LI ist entscheidend für die Mehrfachrollenzuweisung nicht nur der Beitrag selbst, sondern auch der Entstehungskontext des Beitrags sowie der Inhalt, auf den der Beitrag verweist. EC bewerten demgegenüber stärker die für Außenstehende zugängliche isolierte Beitragsebene, also das, was im Beitrag selbst erkennbar wird. Hier wird für die Forschenden eine Spannungslinie für Wissenschaftskommunikation auf Social Media sichtbar: Rollen werden nicht nur durch kommunikative Absicht und Kanalkontext erzeugt, vielmehr müssen sie im Beitrag selbst hinreichend benannt werden, um von außen in derselben Rollenzuschreibung wahrgenommen zu werden. Dies spricht für eine transparente Rollenklarheit, wie es Kohler, Fischer, Höfer et al. (2026) beschreiben. Bromme (2025) versteht die Differenzierung zwischen verschiedenen Rollen jedoch primär als eine analytische Unterscheidung, die Wissenschaftler:innen in der Praxis für sich selbst oft gar nicht vornehmen. Dies bestätigt LI im Gespräch auch: Vieles läuft „unter dem Radar“ ab. Die Beitragserstellungen laufen demnach routiniert, und die Rolleneinnahme läuft zum großen Teil implizit ab, ohne

dass bei jeder Beitragserstellung reflektiert wird, welche Rolle damit jeweils eingenommen wird.

Weiter zeigen die Diskussionen, dass vor allem die Kategorien *influencer-artige Rolle* und *Anzeige* unterschiedlich verstanden werden. Während LI die Rolle der *influencer-artigen Rolle* sehr eng mit einer entsprechenden Monetarisierung verbindet, kann aus der Perspektive von EC bereits der Verweis auf eine externe Veranstaltung oder ein kaufbares Angebot zu einer *influencer-artigen* Rollenwahrnehmung führen, auch wenn tatsächlich keine bezahlte Kooperation vorliegt. Sarkis, Al Maalouf und Lakiss (2024) konnten zeigen, dass unbezahlte Empfehlungen durchaus als wirksame Form influencer-artiger Kommunikation behandelt werden können. Zudem können solche Empfehlungen einen positiven Einfluss auf das Kaufverhalten haben. Dies könnte als Hinweis verstanden werden, warum EC nicht nur bezahlte Kooperationen, sondern auch Produkt- oder Veranstaltungsverweise als *influencer-artig* wahrnehmen bzw. kategorisieren. Ähnliches zeigt sich bei der formalen Kategorie *Anzeige*, die LI stärker aus einer rechtlich-formalen Perspektive versteht, während EC stärker von der Wahrnehmung ausgehen, ob ein Beitrag werblich erscheint – unabhängig davon, ob er es tatsächlich ist. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass LI über mehr Kontextwissen zu Entstehung, Intention und Einordnung der Beiträge verfügt, als aus der Fremdwahrnehmung ersichtlich ist. Das beeinflusste die Codierung von LI.

Zugleich wurde in der Diskussion sichtbar, dass dieselben Beiträge unterschiedlich gedeutet werden. Wenn LI etwa das Verwenden eigener Fotos oder das Nutzen von Trends und Memes als Teil ihrer Ich-Marke und damit als *influencer-artig* versteht, interpretieren EC diese Gestaltung der Beiträge teilweise eher als Formen der Personalisierung und Nahbarmachung der Wissenschaftlerin (*Humanizer*). Dies könnte als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Rollen *influencer-artige Rolle* und *Humanizer* nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können.

6.2 Reflexion

Das methodische Vorgehen der Studie als Me-Search erfordert eine methodische Reflexion der eigenen Nähe zum Forschungsgegenstand. Ziel war nicht, die Selbstwahrnehmung zu verlassen; auch hat LI es gar nicht erst versucht. Vielmehr sollte gerade die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zum Forschungsgegenstand gemacht werden. In dem Auswertungsgespräch wurde deutlich, dass LI die Posts sowie Reels automatisch im Kontext ihrer Entstehung betrachtet. Dieser Kontext floss entsprechend auch in ihre Rollencodierung ein. So wurde erst während der Diskussion deutlich, dass EC im Vergleich hierzu die Beiträge stets ohne den Kontext betrachtet haben, während der Kontext bei LI automatisch in die Codierentscheidung eingeflossen ist.

Zu betonen ist, dass EC trotz des persönlichen Kontakts mit LI eine starke Fremdperspektive wahrgenommen haben, obwohl sie sowohl mit den Forschungsinteressen von LI als auch mit dem Kanal vertraut sind. Für künftige Untersuchungen wäre es deshalb sinnvoll, die Rollen zusätzlich mit Follower:innen und Nicht-Follower:innen zu überprüfen.

Zudem zeigte sich in den Auswertungsgesprächen, dass es eine Unklarheit darüber gab, was als Anzeige bzw. Werbung wahrgenommen wurde und was nicht. Obgleich die rechtliche Definition von LI erläutert wurde, blieb für EC jedoch ein anderes Verständnis von Werbung bestehen und für die Codierung relevant. Dies wurde von LI als irritierend empfunden, weil sie nur jene Beiträge als *Anzeige* codiert hat, für die sie auch eine Gegenleistung (Geld oder Produkt) erhalten hat. Diese Differenz wurde im Auswertungsgespräch nicht aufgelöst und blieb als unterschiedliche Codierlogik bestehen.

Prozessreflektierend haben sich die Autorinnen bei der Analyse der Beiträge an die klare Trennung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung gehalten. Das anschließende Auswertungsgespräch wurde ausschließlich dafür genutzt, die Gründe für die unterschiedlichen Rollenzuschreibungen offenzulegen sowie die jeweiligen Entscheidungsprozesse transparent zu machen. Dabei wurde besonders darauf geachtet, abweichende Einschätzungen nachträglich nicht zu vereinheitlichen.

7 Fazit (für die Praxis)

Die vorliegende Untersuchung macht deutlich, dass die untersuchte Wissenschaftskommunikatorin auf der „Front Stage“ Instagram vielfältige Rollen bei der Kommunikation einnimmt, die sich in Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden können. So lassen sich die analysierten Beiträge weder auf eine einzelne Rolle noch auf ein klares Entweder-oder zwischen „Expert:in“ und „Influencer:in“ reduzieren. Es zeigt sich zudem, dass die Einordnung der Rollen in den neu konzipierten Funktionsbereich des „Relatable Scientist“ die Beziehungsarbeit auf Instagram systematischer erfassbar macht. Damit wird eine Dimension sichtbar, die in bisherigen Rollenmodellen der Wissenschaftskommunikation bislang nur begrenzt abgebildet ist. Neuere Studien unterstreichen die Notwendigkeit dieser Perspektiverweiterung für die digitale Kommunikation (Frick, Grommes & Watanabe 2025; Zhang & Lu 2026).

Dabei erweist sich die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung als ein zentrales Ergebnis der Rollenganalyse. Während LI die untersuchten Beiträge stärker aus dem Entstehungskontext heraus codierte, orientierten sich EC stärker an den im Beitrag selbst erkennbaren Rollen. Diese Differenz verweist auf eine Spannungslinie in der Wissenschaftskommunikation: Rollen entstehen nicht allein durch die Absicht der kommunizierenden Person, sondern müssen im Beitrag selbst hinreichend sichtbar werden, um von außen ähnlich wahrgenommen zu werden.

Für die Praxis der Wissenschaftskommunikation kann daraus folgen, dass Wissenschaftler:innen ihre Rollen nicht unbedingt trennen müssen und es einen Unterschied zu geben scheint zwischen intendierter Rolle, sichtbar markierter Rolle und wahrgenommener Rolle. Die Auseinandersetzung mit der Literatur zu Vertrauen legt zudem nahe, dass Vertrauen nicht nur über eine einzige Rolle hergestellt wird, sondern über das Zusammenspiel verschiedener Rollen, die unterschiedliche Vertrauensdimensionen adressieren (Bromme 2025; Gligorić, van Kleef & Rutjens 2024). Dabei

bleibt es letztendlich eine individuelle Abwägung jeder kommunizierenden Person, in welchem Maße sie Aspekte von Wärme oder fachlicher Kompetenz in den Vordergrund rückt. Das Merkmal Gender erscheint in diesem Kontext besonders relevant, da die Wahrnehmung von Kompetenz und Wärme bei Wissenschaftlerinnen anderen Stereotypen unterliegt als bei Wissenschaftlern (Hubner & Bullock 2025).

Vor diesem Hintergrund rückt eine weitere Dimension in den Blick, die für langfristige Beziehungsarbeit auf Social Media zentral erscheint: das Gefühl der eigenen Authentizität. Ausschlaggebend ist hierbei weniger eine „objektiv richtige“ Rollenkombination als vielmehr die Wahrnehmung, sich selbst treu zu bleiben und eine stimmige öffentliche Persona zu präsentieren (Steinke, Baumel & Turner 2024).

Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass die Studie explorativ und fallbezogen angelegt ist und nur zeigt, wie Mehrfachrollen in einem konkreten Instagram-Kanal auftreten sowie aus Selbst- und Fremdperspektive unterschiedlich wahrgenommen werden können. Daher lassen sich die Ergebnisse nicht unmittelbar auf die Breite der Wissenschaftskommunikation in den sozialen Medien generalisieren. Zudem birgt der Ansatz der Selbstbeforschung (Me-Search) ein Risiko für Verzerrungen aufgrund der eigenen Betroffenheit und des tiefen Kontextwissens der Kanalinhaberin. Daraus ergibt sich weiterer Forschungsbedarf.

Literatur

- Altenmüller, M. S. (2026). Personal disclosure in science communication. *Current Opinion in Psychology*, 67, 102206. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102206>
- Altenmüller, M. S., Lange, L. L., & Gollwitzer, M. (2021). When research is me-search: How researchers' motivation to pursue a topic affects laypeople's trust in science. *PLOS ONE*, 16(7), e0253911. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253911>
- Bromme, R. (2025). Wissenschaftskommunikation. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneiderberg (Hg.), *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (S. 511–520). Nomos Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783748943334-509>
- Collins, K., Shiffman, D., & Rock, J. (2016). How Are Scientists Using Social Media in the Workplace? *PLOS ONE*, 11(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162680>
- Gligorić, V., Kleef, G. A. van, & Rutjens, B. T. (2024). How social evaluations shape trust in 45 types of scientists. *PLOS ONE*, 19(4), e0299621. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299621>
- Grommes, E.-M., Frick, C., & Barina, J. J. (2025). Wissenschaftskommunikation auf TikTok (selbst) beforschen. Design einer Kommentaranalyse zu Videos über die Energiewende. In F. Fischer, S. Meier-Vieracker, & L. Niendorf (Hg.), *TikTok – Memefication und Performance: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 233–253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-70712-8_11
- Fiske, S. T., & Dupree, C. (2014). Gaining trust as well as respect in communicating to motivated audiences about science topics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(Suppl 4), 13593–13597. <https://doi.org/10.1073/pnas.1317505111>

- Frick, C., Grommes, E.-M., & Watanabe, A. (2025). Science communication on TikTok: Toward transformative and post-normal science. *Frontiers in Communication*, 10. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1491250>
- Hubner, A. Y., & Bullock, O. M. (2025). Why Science Should Have a Female Face: Female Experts Increase Liking, Competence, and Trust in Science. *Science Communication*, 47(4), 527–552. <https://doi.org/10.1177/10755470241295676>
- Kohler, M., Fischer, L., Höfer, R., & Fecher, B. (2026). *Wissenschaftskommunikation in polarisierten gesellschaftlichen Debatten: Rollen, Erwartungen und Handlungsperspektiven*. WiD-Perspektiven. Wissenschaft im Dialog. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.18683080>
- Martin, C., & MacDonald, B. H. (2020). Using interpersonal communication strategies to encourage science conversations on social media. *PLOS ONE*, 15(11), e0241972. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241972>
- Niendorf, L. (2025). Instagram als ein Medium für Prozesskommunikation im Hochschulkontext. In F. Isensee, T. Mayer, L. Pohle & D. Töpper (Hg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Bildungsforschung 2025* (S. 279–306). Berlin Universities Publishing. <https://doi.org/10.14279/depositonce-23150>
- Sarkis, N., Jabbour Al Maalouf, N., & El Lakiss, R. (2024). Examining influencer marketing: The roles of para-social relationships, unpaid collaborations, and trustworthiness in shaping consumer buying behavior. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2419501. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2419501>
- Steinke, J., Baumel, K., & Turner, M. M. (2024). Cultivating Authenticity as Role Models: Women in STEM Influencers on Instagram. *Science Communication*, 46(5), 543–583. <https://doi.org/10.1177/10755470241239942>
- Pavlov, A. K., Meyer, A., Rösel, A., Cohen, L., King, J., Itkin, P., Negrel, J., Gerland, S., Hudson, S. R., Dodd, P. A., Steur, L. de, Mathisen, S., Cobbing, N., & Granskog, M. A. (2018). Does Your Lab Use Social Media? Sharing Three Years of Experience in Science Communication. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 99(6), 1135–1146. <https://doi.org/10.1175/BAMS-D-17-0195.1>
- Pielke, Jr., R. A. (2007). *The Honest Broker: Making Sense of Science in Policy and Politics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818110>
- Zhang, A. L., & Lu, H. (2023). Scientists as Influencers: The Role of Source Identity, Self-Disclosure, and Anti-Intellectualism in Science Communication on Social Media. *Social Media + Society*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/20563051231180623>
- Zhang, A. L., & Lu, H. (2024). Behind the lab coat: How scientists' self-disclosure on Twitter influences source perceptions, tweet engagement, and scientific attitudes through social presence. *New Media & Society*, 26(10), 5784–5801. <https://doi.org/10.1177/14614448221141681>
- Zhang, A. L., & Lu, H. (2026). When Scientists Share Their Struggles: How Scientists' Self-Presentation on Social Media Influences Public Perceptions, Support for Science, and Information-Seeking Intentions. *Science Communication*, 48(2), 189–216. <https://doi.org/10.1177/10755470251322902>

Gemeinsam entwickeln und gestalten im Kontext von praxisorientierter Bildungsforschung

ANNA HEINEMANN, JENS LEBER, ARIANE HALLER & NOLA KROHN

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Einbeziehung von Praxisperspektiven zu Beginn praxisorientierter Bildungsforschungsprojekte. Grundlage sind 41 leitfadengestützte Interviews mit Mitarbeitenden von Bildungsforschungsprojekten, durch deren Auswertung drei Modi des Zusammenwirkens identifiziert werden: Informationseinholung, dialogischer Austausch und gemeinsame Produktgestaltung. Als Gelingensbedingungen zeigen sich Ziel- und Erwartungskklärungen, reflexive Haltungen, belastbare Netzwerke sowie kontinuierliche Beziehungsarbeit (auch über das Projekt hinaus). Hemmend wirken unterschiedliche Handlungslogiken, knappe Zeitbudgets und fehlende formale Anerkennung. Die Befunde markieren ein Spannungsverhältnis zwischen befristeter Projektlogik und langfristiger Beziehungsarbeit, die als qualitätsrelevante Querschnittsaufgabe praxisorientierter Bildungsforschung institutionell und förderstrukturell einer Abklärung bedarf.

Schlachworte: Forschungs-Praxis-Zusammenwirken; Wissenstransfer; Beziehungsarbeit; Netzwerkarbeit

Abstract

This article examines the incorporation of practical perspectives at the beginning of practice-oriented educational research projects. It is based on 41 semi-structured interviews with staff from educational research projects. The analysis of these interviews identifies three modes of interaction: information gathering, dialogical exchange and joint product design. Success factors identified include the clarification of objectives and expectations, reflective attitudes, resilient networks, and ongoing efforts to build relationships (even beyond the project). Factors that act as barriers include differing rationales for action, tight time constraints and a lack of formal recognition. The findings highlight a tension between the logic of time-limited projects and long-term relationship-building, which, as a cross-cutting task relevant to quality in practice-oriented educational research, requires clarification at both the institutional and funding structure levels.

Keywords: research-practice interaction; knowledge transfer; relationship work; network building

1 Einleitung

Der Transfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis gilt als zentrale Voraussetzung für eine evidenzorientierte Weiterentwicklung des Bildungssystems (Ghadiri-Mohajerzad & Schrader 2024; Gräsel 2010; Heinemann, Pieper, Damm et al. 2026; Schlicht-Schmälzle, Hill, Folkvord et al. 2024). Forschungsergebnisse sollen dabei z. B. in konkrete Kontexte übersetzt, mit Erfahrungswissen verbunden und an lokale Handlungsbedingungen angeschlossen werden; zugleich ist es an der Bildungsforschung, für die Praxis relevante Forschungsfragen zu adressieren (Kerres, Sander & Waffner 2022; Hartmann & Kunter 2022). In praxisorientierter Bildungsforschung erscheint es demnach sinnvoll, Prozesse des direkten Zusammenwirkens von Anfang an mitzudenken. So stellen sich Fragen dazu, wie die konkreten Forschungsfragen generiert werden, wie Praxisperspektiven in die Evidenzproduktion eingehen und wie die eigene Forschung im Kontakt mit außerwissenschaftlichen Akteuren beeinflusst wird (Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018; Ghadiri-Mohajerzad & Schrader 2024; Kerres, Sander & Waffner 2022).

Der Beitrag adressiert die Perspektive der Bildungsforschung im Kontext von Praxisorientierung und liefert damit einen Beitrag zur Frage nach der Ausgestaltung von Transfer. Er untersucht die Anlage praxisorientierter Bildungsforschungsprojekte im Kontext von Projektverläufen (Beywl & Künzli David 2020). Empirische Grundlage sind zwei Erhebungszeitpunkte einer longitudinalen Interviewstudie, in der der Frage nachgegangen wird, welche Formen des Zusammenwirkens zwischen Bildungsforschung und -praxis sich identifizieren lassen und welche Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen Forschende im Projektverlauf benennen. Zentral für den Beitrag ist die kontinuierliche Beziehungs-, Übersetzungs- und Vermittlungsarbeit von Mitarbeitenden in Forschungsprojekten. Die damit verbundenen Arbeitspakete und Anstrengungen benötigen eine klare strukturelle Anerkennung (Heinemann, Pieper, Damm et al. 2026).

2 Zum Zusammenwirken zwischen Bildungsforschung und -praxis im Kontext von Forschungsvorhaben

Transfer wird in der Bildungsforschung nicht mehr nur als nachgelagerte Weitergabe von Wissen verstanden, und aktuelle Förderlogiken adressieren das aktive Zusammenwirken zwischen Forschung und Praxis als notwendig (z. B. im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung des BMBFSFJ).

Konzeptionell lässt sich dieses Zusammenwirken z. B. unter dem Begriff des *Boundary Crossing* fassen. Akteure aus unterschiedlichen Handlungssystemen bringen eigene Verantwortlichkeiten, Zeithorizonte, Wissensformen und Sprachen in Projekte mit ein (Akkerman & Bakker 2011; Penuel, Allen, Coburn et al. 2015). Forschungs-Praxis-Partnerschaften werden in diesem Sinne nicht allein über formale Kooperation definiert, sondern über die gemeinsame Arbeit an Problemen, die für beide Seiten be-

deutsam sind (Cooper, MacGregor & Shewchuck 2020). Dabei geht es nicht um die Auflösung der Differenzen zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern darum, diese Differenzen produktiv bearbeitbar zu machen (Schmiedl 2022; Akkerman & Bakker 2011).

Praxisperspektiven werden bereits in der Evidenzproduktion relevant, um der Anforderung nach praxisrelevanter Forschung nachzugehen (Beywl & Künzli David 2020; Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018). In diesem direkten Zusammenwirken einzelner Personen und Akteursgruppen entscheidet sich, welche Fragen gestellt, welche Begriffe verwendet, welche Produkte entwickelt und welche Interpretationen als plausibel gelten.

Das vorgeschlagene Transfermodell nach Ghadiri-Mohajerzad und Schrader (2024) zeigt drei grundlegende Varianten des Zusammenwirkens auf, die sich teilweise bereits auf die Produktion von Wissen und Evidenz und somit auf das Zusammenwirken innerhalb von praxisorientierter Bildungsforschung beziehen lassen. Sie beschreiben zum einen eine lineare Variante, in der Wissen vor allem von einem zum anderen Ort transferiert wird (z. B. durch Kurzreviews Evidenz für die Praxis aufbereiten; Fahrer, Wilmers & Rittberger 2022). Zum anderen beschreiben sie eine dialogische Variante der Wissensproduktion, in der der Austausch von Seiten der Forschenden gezielt gesucht wird, Praktiker:innen oder andere außerwissenschaftliche Akteure aber nicht an der Forschungsagenda beteiligt werden. Die dritte genannte Variante ist die der Ko-Konstruktion, welche eine Partizipation außerwissenschaftlicher Akteure von Beginn an notwendig macht (auch Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018; Hartmann & Kunter 2022).

3 Methode

Das qualitative Forschungsdesign ist Teil einer longitudinal angelegten qualitativen Interviewstudie und umfasst drei Erhebungszeitpunkte in den Jahren 2024, 2025 und 2026. Insgesamt adressiert die Interviewstudie die Frage nach der Anlage von Gestaltungs- und Praxisorientierung im Forschungsprojektverlauf von Bildungsforschungsprojekten. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Erhebungen in den ersten beiden Projektjahren (2024 und 2025) der interviewten Forschungsprojekte. Im Sample befanden sich drei Einzelprojekte und acht Verbundprojekte mit insgesamt 19 Teilprojekten. Insgesamt wurden 41 leitfadengestützte Interviews in der zweifachen Erhebung durchgeführt ($n = 22$ in 2024 und $n = 19$ in 2025), die sowohl (Teil-)Projektleitungen (2024) als auch wissenschaftliche Mitarbeitende (2025) adressierten. Im Zentrum der Interviews standen übergeordnet die Methodik der Forschungsprojekte, die Zusammensetzung der Projektteams, Vorerfahrungen im Forschungs-Praxis-Verhältnis sowie geplante oder bereits begonnene Formen des Zusammenwirkens mit außerwissenschaftlichen Akteuren. Die in diesem Beitrag fokussierten Teilergebnisse beziehen sich auf folgende zwei Forschungsfragen:

1. Welche Formen der Einbeziehung von Praxisperspektiven lassen sich in den untersuchten Forschungsprojekten identifizieren?
2. Welche Gelingensbedingungen und hemmenden Faktoren des Zusammenwirkens können im (beginnenden) Forschungsprozess identifiziert werden?

Die Auswertung erfolgt als qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung (Kuckartz 2018). Das deduktive Kategoriensystem wurde auf Basis aktueller Forschungsliteratur (u. a. Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018; Ghadiri-Mohajerzad & Schrader 2024; Hartmann & Kunter 2022) erstellt. Insgesamt wurden Kategorien über sowohl in den Forschungsprojekten geplante oder bereits begonnene Varianten des Zusammenwirkens zum Zeitpunkt der Interviews (z. B. linear, dialogisch, kokonstruktiv) als auch über vorhandene Ressourcen, die Verteilung der Arbeitspakete, bestehende und neu auftretende Netzwerke sowie Beziehungsgestaltung definiert.¹

4 Teilergebnisse

Ein genereller Befund betrifft den Praxisbegriff selbst, denn „die Praxis“ zeigt sich je nach Projektziel als anders zusammengesetztes Feld. Praxis meint diejenigen außerwissenschaftlichen Akteure, deren Wissen, Erfahrungen, Zugänge oder Entscheidungen für realistische Produkte, belastbare Einschätzungen oder bedeutsame Dialoge notwendig sind. Entsprechend variieren auch die Varianten des Zusammenwirkens: Ein Forschungsprojekt, das ein technologisches oder didaktisches Produkt entwickelt, benötigt andere Formen gemeinsamer Gestaltung als ein Projekt, das strukturelle Bedingungen in einer kommunalen Bildungslandschaft rekonstruiert. Ein genereller Praxisbezug ist zwar in der Förderlogik vorgegeben, zugleich ist das Feld der Forschungsprojekte aber durch sehr unterschiedliche Akteursgruppen geprägt: Je nach Vorhaben werden z. B. Lehrkräfte, Museen, Jugendliche, Kommunalpolitik oder Verbände relevant.

Forschungsfrage 1: Welche Formen der Einbeziehung von Praxisperspektiven lassen sich in den untersuchten Forschungsprojekten identifizieren?

Im Material lassen sich drei wiederkehrende Varianten des Zusammenwirkens unterscheiden, die teilweise konstitutiv in einem Projekt miteinander verbunden werden (z. B. in der Planung verschiedener Projektphasen) (s. Tab. 1). Es ist dabei insbesondere zu beachten, dass es sich um das erste und zweite Projektjahr der interviewten Bildungsforschungsprojekte handelt, weshalb z. B. die Informationseinholung von großer Bedeutung ist.

¹ Das gesamte methodische Design inkl. des Kodierschemas wird nach Projektabschluss beim Forschungsdatenzentrum Bildung (FDZ Bildung) einsehbar sein.

Tabelle 1: Modi des Zusammenwirkens

Modus	Wozu?	Wie?	Zeitlogik
Informationseinholung (n = 11)	Forschungsfragen oder Ergebnisse validieren; strukturelles Feldwissen gewinnen	Informelle Gespräche, Kennenlernen, Besuch außerwissenschaftlicher Veranstaltungen, Forschende mit Praxiserfahrung	Punktuell, häufig zu Beginn oder vor Datenerhebungen
Dialog suchen und ermöglichen (n = 11)	Vertrauen aufbauen; Forschungsergebnisse und Bedarfe rekontextualisieren; zwischen Praktiken vermitteln	Workshops, Gesprächsräume, Materialien oder Datenbanken, Moderation von Vernetzung	Punktuell bis kontinuierlich
Gemeinsam Produkte gestalten (n = 6)	Fehlende Perspektiven und Expertisen in Entwicklungsprozesse einbeziehen	Praxispartner im Verbund, Praktiker:innen im Team, gemeinsame Entwicklung didaktischer Konzepte oder technischer Anwendungen	Regelmäßig und durchgehend, oft mit hoher gegenseitiger Abhängigkeit

Bei der Informationseinholung werden Praxisperspektiven genutzt, um Forschungsfragen, Feldzugänge oder erste Deutungen zu prüfen. Ein Interview beschreibt ein informelles Kennenlerngespräch, in dem „viele Informationen gesammelt“ wurden: „Welche strukturellen Probleme, welche Hürden, welche Wünsche, welche Bedarfe?“ (IP050202, 54). Dialogische Formate gehen darüber hinaus, weil sie Austausch und Rekontextualisierung in einem formalen Setting suchen, während die Variante der Informationseinholung auch einen informellen Charakter haben kann. Im dialogischen Zusammenwirken wurde mitunter davon berichtet, als Projekt eine intermediäre Funktion einzunehmen, um Fachkräfte „untereinander soweit“ zu vernetzen, damit die Kooperation für sie einen Mehrwert bietet (IP090102, 13). Ko-konstruktive Formen des Zusammenwirkens werden vor allem dort sichtbar, wo konkrete Produkte entstehen sollen. Zugleich zeigen die Interviews, dass auch ko-konstruktiv angelegte Projekte weiterhin informierende und dialogische Elemente benötigen. Insgesamt zeigt sich in den Ergebnissen, dass die verschiedenen Varianten des Zusammenwirkens – von der Informationseinholung bis zur gemeinsamen Gestaltung von Projekten – insbesondere eine steigende Tendenz bzgl. eines offiziellen Charakters implizieren und offizielle Partnerschaften ab einer Bidirektionalität, z. B. durch Dialogformate, zunehmen.

Forschungsfrage 2: Welche Gelingensbedingungen und hemmenden Faktoren des Zusammenwirkens können im (beginnenden) Forschungsprozess identifiziert werden?

Eine zentrale Herausforderung liegt im Verhältnis unterschiedlicher Handlungslogiken, welches in einem iterativen Prozess der Begriffs-, Erwartungs- sowie Relevanzklärung wiederholt abgestimmt werden sollte, um Prozesse des Zusammenwirkens möglich zu machen und zu fördern. Dabei wird insbesondere das wiederkehrende und regelmäßige Gespräch sowie die dabei herzustellende Transparenz der jeweiligen Ziele und Erwartungen betont. Da die Systeme der Bildungspraxis und der Bildungs-

forschung dabei anderen Handlungslogiken folgen, bedarf es „mehrfache[r] Übersetzungsprozesse“ und „Zwischenschritte“ (IP0601, 148).

Zudem wird Beziehungs- und Vermittlungsarbeit selten als eigenständige Aufgabe in den beteiligten professionellen Gruppen, sowohl auf bildungspraktischer als auch bildungswissenschaftlicher Seite, manifestiert – so berichten interviewte Personen von zu wenig Wertschätzung und formaler Anerkennung. Auf wissenschaftlicher Seite wird dies etwa dahin gehend thematisiert, dass Engagement im Zusammenwirken mit Bildungspraktiker:innen nicht auf Lehrdeputate oder andere typische Leistungen eines Lehrstuhls von der Universität angerechnet werden. Auf Praxisseite kostet die Beteiligung an Forschungsprojekten in allen Varianten des Zusammenwirkens ebenfalls Ressourcen, die im beruflichen Alltag offiziell häufig nicht anerkannt werden oder für die Entlastung von anderen Aufgaben vorgesehen sind. Insbesondere im Zuge dialogischer Formate wurden diese Herausforderungen adressiert, da es zwar einen formalen Aufforderungscharakter gibt, jedoch Zeit und Ressourcen, z. B. zur Netzerkennung oder Anschlussfähigkeit, fehlen, da es sich in vielen Fällen nicht um offizielle Projektpartnerschaften handelt.

Des Weiteren steigt der Ressourcenaufwand mit der Intensität des Zusammenwirkens, denn je stärker Projekte von gegenseitiger Abhängigkeit geprägt sind, desto wichtiger werden Iterationsschleifen, gemeinsame Verständigung und Transparenz. Gleichwohl diese Art von Projekten eher offizielle Arbeitspakete zur Beziehungsgestaltung im Projekt integriert haben und der Ressourcenaufwand sichtbarer ist als bei anderen interviewten Forschungsprojekten, wird der Bedarf an einem intensiveren Austausch von einzelnen interviewten Personen ausgesprochen und bezieht sich insbesondere auf kollegiale Verhaltensmuster: „Und da braucht es dann eben auch Zeit und auch Empathie und das Gespür für die Fragen“ (IP090102, 49).

Gemeinsame Ziele, Nutzen und Erwartungen sollten dementsprechend früh im oder sogar vor Projektstart mit ausreichend Zeit geklärt werden, insbesondere bei gemeinsamer Produktentwicklung: „[W]er kommt mit welchen Zielen, welchen Wünschen, was will jede, jeder von diesem Projekt für die eigene Forschung, für die eigene Institution, für das Gesamtprojekt?“ (IP0702, 72).

Forschung bleibt auch in solchen gestaltungsorientierten Projekten an methodische Sorgfalt, Analysezeit und Publikationslogiken gebunden. Interviewteilnehmende reflektieren diese Selbstreferenzialität der Forschung selbstkritisch und als herausfordernd für die Aufgabe im Zusammenwirken mit außerwissenschaftlichen Akteuren:

„[A]ls Forschende, finde ich schon, wir haben schon häufig eine Haltung, es ist Material.“ (IP1001, 29)

„Aber ich finde, dass wir aber auch ganz wichtige Arbeit leisten, die in irgendeiner Form ja auch erhalten bleiben soll. Und im besten Fall können wir das machen, indem wir publizieren.“ (IP050102, 90)

Die Herausforderung besteht folglich nicht darin, die Eigenlogik von Forschung im Zuge des Zusammenwirkens aufzugeben oder zu vernachlässigen, sondern sie im Verhältnis zu Praxisinteressen transparent und reflexiv zu bearbeiten, um einen gemeinsamen Modus Operandi identifizieren zu können. Dies bedeutet dementspre-

chend einen Bedarf an weiteren Ressourcen, da klassische Arbeitspakete bestehen bleiben und weitere hinzukommen und die anderen nicht ersetzen.

Als zentrale Gelingensbedingung für eine gelingende Kommunikation im Projekt erscheint eine reflexive Haltung, insbesondere der Forschenden, indem sie z. B. „eine Idee davon krieg[en], mal zu überprüfen, stimmen eigentlich meine Annahmen“ (IP0602, 72) und „möglichst hoch einzuschätzen, was die anderen mitbringen“ (IP0602, 36). Diese Anerkennung ist Voraussetzung dafür, dass Praxiswissen nicht lediglich als Datenquelle, sondern als eigenständige Perspektive in die Projektanlage eingeht.

Ein wesentlicher Befund betrifft die Netzwerkarbeit beteiligter Teilprojektleitungen. Einige Projekte können auf individuelle Praxiserfahrungen, Alumni-Netzwerke, öffentliche Veranstaltungen, Blogs, Newsletter oder frühere Kooperationen zurückgreifen. Solche Strukturen erleichtern den Feldzugang und die Herstellung von Vertrauen – sie ersetzen zwar nicht die konkrete Aushandlung im Projekt, machen Beziehungen aber belastbarer und unterstützen eine positive Einstellung zur Kooperation oder anderen Formen des Zusammenwirkens. Eine Person betont, solche Beziehungen ließen sich „nicht über eine Förderlinie herstellen“; sie entstünden aus echtem Interesse und Austausch über einen längeren Zeitraum, nicht nur durch eine „Kick-off-Veranstaltung“ (IP0703, 26). Damit wird langfristige Beziehungsarbeit zwischen Bildungsforschung und -praxis und/oder weiteren außerwissenschaftlichen Akteuren zu einem Kernindikator gelingenden Zusammenwirkens. Hier wird aber auch eine systemische Herausforderung sichtbar, denn um praxisorientierte Bildungsforschung durchführen zu können, in der wiederum die Beziehungsgestaltung stattfindet, sind Forschende und weitere Projektpartner an Projektmittel gebunden, die in kurzen Zyklen vergeben werden. Die Interviewergebnisse zeigen aber auch auf, dass Lehrstühle und Forschungsinstitute eigenständig, wenn auch mit einem sehr hohen und formal wenig anerkannten Aufwand, eigene Netzwerke aufbauen und pflegen können. Ein genanntes Beispiel ist die Öffnung der Lehre für die Praxis bzw. Alumni und somit auch der Austauschimpuls von Praktiker:innen und Studierenden im Hochschulleben. Wichtig erscheint hierbei die Institutionalisierung von Netzwerken, die nicht ausschließlich mit Einzelpersonen am Lehrstuhl oder dem Institut assoziiert werden.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen Projektlogik und Beziehungsarbeit auf (vgl. auch Heinemann, Pieper, Damm et al. 2026). Zum einen ermöglicht Projektförderung offizielle Kooperation und Partnerschaft, sie setzt aber gleichzeitig zeitliche Grenzen, Meilensteine und Berichtspflichten. Zum anderen ist Beziehungsarbeit dagegen langfristig, wiederkehrend und teilweise nicht planbar. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich nicht allein auf der Ebene einzelner Forschender lösen, sondern bedarf institutioneller Lösungsansätze – z. B. über den

Ausbau der *Third Mission*² an Universitäten (vgl. Gonser & Zimmer 2024) und damit verbundene Förderstrukturen, Engagement des Lehrstuhls oder den Einbezug intermediärer Organisationen (vgl. Heinemann, Beyer & Sander in diesem Band). Um Wissenstransfer und *Third Mission* verfolgen zu können, braucht es stärkere Anerkennungs- und Legitimationsstrukturen für offiziellen Netzwerkaufbau, die Moderation sowie die Übersetzungs- und Beziehungsarbeit im Allgemeinen. Dazu gehören Ressourcen, Zeitbudgets, sichtbare Arbeitspakete, Qualifizierungsangebote und Anreize, die nicht ausschließlich auf kurzfristige Outputs zielen (Gonser & Zimmer 2024; Hartmann & Kunter 2022; Schlicht-Schmälzle, Hill, Folkvord et al. 2024). Intermediäre Akteure und Bildungsinfrastrukturen können diesen Austausch vorbereiten, stabilisieren und verbreitern; sie ersetzen jedoch nicht die konkrete gemeinsame Arbeit an Forschungs- und Praxisfragen. Aufgrund der unterschiedlichen Handlungslogiken von Forschung und Praxis (vgl. Kerres & Heinemann, 2026; Kerres, Sander & Waffner 2022; von Grünberg & Lange 2025) ist zudem nicht davon auszugehen, dass die gemeinsame Gestaltung der einzige Weg zum erfolgreichen Zusammenwirken ist. Vielmehr bedarf es in der praxisorientierten Bildungsforschung an Möglichkeiten und Strukturen zum wiederkehrenden und transparenten Austausch, der je nach Forschungs- und Kooperationsziel unterschiedlich gestaltet werden kann.

Die Teilergebnisse der hier vorgestellten Interviewstudie geben folgende Impulse für zukünftige, praxisorientierte Bildungsforschungsprojekte:

- Forschungsprojekte könnten im Antrag nicht nur Transferprodukte, sondern auch Transferbeziehungen planen, die im Projektkontext je nach Projektziel und Fragestellung quantitativ und qualitativ auszugestalten sind.
- Des Weiteren braucht es eine klarere Anerkennung durch Hochschulen und Fördergeber, die Beziehungsarbeit als einen qualitätsrelevanten Bestandteil praxisorientierter Forschung anerkennt, die nicht allein vom individuellen Engagement einzelner Personen abhängen sollte.
- Transfer, Kommunikation und gemeinsames Arbeiten sind demnach mit Arbeitspaketen assoziiert, die als Querschnittsaufgabe in der Anlage, Durchführung und Nachbereitung praxisorientierter Bildungsforschung anzusehen sind und als solche auch in der Förderlogik und Lehrstuhlarbeit Anerkennung brauchen.

2 Unter dem Begriff der *Third Mission* werden Funktionen der Universität neben Forschung und Lehre gefasst, unter die auch Transferaufgaben und Beziehungsgestaltung mit Praxis und Gesellschaft fallen (s. Henke, Pasternack & Schmid, 2017).

Literatur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. Review of *Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Beywl, W., & Künzli David, C. (2020). Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentell-inklusive Forschung für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 54–66. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.2020.9311>
- Cooper, A., MacGregor, S., & Shewchuk, S. (2020). A research model to study research-practice partnerships in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 44–63. <https://doi.org/10.1108/JPC-11-2019-0031>
- Fahrer, S., Wilmers, A., & Rittberger, M. (2022). Wissenstransfer in der Bildungsinformation: Forschungssynthesen und Bildungsportale als Transferwege. *Bildungsforschung*, 2, 1–13. <https://doi.org/10.25656/01:25489>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Ghadiri-Mohajerzad, H., & Schrader, J. (2024). *Wissenstransfer im Bildungsbereich: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45460-9>
- Gonser, M., & Zimmer, K. (2024). Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck & E. Zala-Mezö (Hg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer: Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis* (S. 13–26). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742717>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Hartmann, U., & Kunter, M. (2022). Mehr Praxis in der Bildungsforschung? Eine Studie zu Praxisperspektiven in Forschungsprojekten. *Bildungsforschung*, 2, 1–24. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.892>
- Heinemann, A., Pieper, V., Damm, A., & Förster, C. (2026). *Von persönlicher Zusammenarbeit zu struktureller Vermittlung: Empirische Befunde zu Wissenschaft-Praxis-Kooperationen und Knowledge Brokern*. Waxmann.
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.25656/01:25457>
- Kerres, M. & Heinemann, A. (2026). *Einordnung: Bildungsforschung und -praxis in Verhältnissen „Gestaltender Bildungsforschung“ im Kontext der Digitalisierung*. MedienPädagogik.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.

- Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Schlicht-Schmälzle, R., Hill, J., Folkvord, K. A., Balle Tharaldsen, K., Wargo, J., Hartmann, U. & Révai, N. (2024). *Bridging the research-practice gap in education: Initiatives from 3 OECD countries (OECD Education Working Papers, No. 319)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c0d3f781-en>
- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, 2, 1–16.
- von Grünberg, H. H., Lange, L. (2025): On the Divergence of Function and Service: Knowledge and Technology Transfer Understood as the Service Processes of the Science System. *Journal of the Knowledge Economy* 16, 18831–18870. <https://doi.org/10.1007/s13132-025-02646-4>

Wie kann die Zusammenarbeit in Research-Practice-Partnerships gelingen?

Befunde der Interview- und Fokusgruppenstudie im Projekt PaTH

DÉSIRÉE THEIS, RAPHAELA SCHLICHT-SCHMÄLZLE, JONAS VISÉ & ULRIKE HARTMANN

Zusammenfassung

Das Projekt PaTH untersucht, wie Research-Practice-Partnerships (RPPs) den Wissenstransfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis in Deutschland fördern können. Grundlage sind Interviews mit neun Beteiligten aus vier RPPs sowie zwei Fokusgruppen. Die Ergebnisse zeigen, dass RPPs wechselseitigen Erkenntnisgewinn, evidenzorientierte Qualitätsentwicklung, bedarfsorientierte Unterstützung und nachhaltige Netzwerkbildung ermöglichen. Zugleich bestehen strukturelle, ressourcenbezogene, administrative und kulturelle Herausforderungen, darunter begrenzte Ressourcen, unterschiedliche Systemlogiken und fehlende institutionelle Unterstützung. Zentrale Gelingensbedingungen sind motivierte Akteur:innen, vertrauensvolle Beziehungen, klare Koordinationsstrukturen, partizipative Arbeitsweisen sowie stabile institutionelle und politische Rahmenbedingungen.

Schlagworte: Wissenschafts-Praxis-Partnerschaften (WPP); bidirektionaler Wissenstransfer; Bildungsforschung; Gelingensbedingungen; Herausforderungen

Abstract

The PaTH project investigates how Research-Practice Partnerships (RPPs) can promote knowledge mobilization between educational research and educational practice in Germany. The study is based on interviews with nine participants from four RPPs, as well as two focus groups. The findings show that RPPs facilitate mutual learning, evidence-oriented quality development, needs-based support and sustainable network-building. At the same time, there are structural, resource-related, administrative and cultural challenges, including limited resources, differing systemic logics and a lack of institutional support. Key conditions for success include motivated stakeholders, trusting relationships, clear coordination structures, participatory working methods and stable institutional and political frameworks.

Keywords: Research-practice partnerships (RPPs); knowledge mobilisation; educational research; success factors; challenges

1 Förderung des Wissenstransfers zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis durch Research-Practice-Partnerships

Bildungsforschung und Bildungspraxis agieren in der Regel weitgehend unabhängig voneinander und es wird seit vielen Jahren eine hartnäckige Kluft zwischen den beiden Berufsfeldern beklagt (z. B. Cooper 2007; Cutspec 2004; Rycroft-Smith 2022). So finden empirische Befunde kaum Beachtung in der Praxis, und bildungspraktisches Wissen fließt selten in die Gestaltung von Studien ein (Penuel, Riedy, Barber et al. 2020). Aktuelle Befunde von international vergleichenden Studien wie z. B. PISA (OECD 2023) zeigen, dass Schüler:innenleistungen in Deutschland stagnieren oder schlechter werden. Dies legt nahe, dass sich die Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen hier bisher unzureichend an empirischen Befunden orientiert, und es stellt sich zunehmend die Frage, wie der Wissenstransfer zwischen Bildungsforschung und -praxis gelingen kann (Ghadiri-Mohajerzad & Schrader 2024). International wird Research-Practice-Partnerships (RPPs) diesbezüglich ein großes Potenzial zugeschrieben (Schlicht-Schmälzle, Hill, Folkvord et al. 2024; Schlicht-Schmälzle, Visé, Theis et al. 2026). Sie gelten als ein Weg, um durch den Dialog zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis Innovationen im Bildungssystem zu fördern (Coburn 2003). RPPs sind langfristige Partnerschaften zwischen Forschenden und Praktiker:innen, die darauf abzielen, Probleme der Praxis zu untersuchen (Farrell, Penuel, Coburn et al. 2021). Während sich unter anderem in den USA etablierte RPPs als Beispiele für RPPs finden lassen, befinden sich solche Kooperationen in Deutschland noch am Beginn ihrer Entwicklung. Entsprechend wenig wissen wir darüber, unter welchen Voraussetzungen sie hier entstehen und gelingen können. In dem vom ehemaligen BMBF geförderten Projekt PaTH untersuchen wir deshalb basierend auf Fallstudien Gelingensbedingungen und Herausforderungen von RPPs zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis in Deutschland.

2 RPPs als Ansatz für den bidirektionalen Wissenstransfer

In der Regel liegt dem Begriff des Wissenstransfers ein unidirektionales Verständnis zugrunde, bei dem Forschende Befunde für die Praxis generieren, die anschließend von Letzteren aufgegriffen und umgesetzt werden sollen (Rycroft-Smith 2022). Die Realität zeigt jedoch, dass empirische Befunde nicht linear in die Schulpraxis einfließen: Sie können nicht ohne Weiteres auf spezifische Lehr-/Lernsituationen übertragen werden (Stark 2017), entsprechen oft nicht den Bedarfen von Lehrkräften (Ion, Stîngu & Marin 2019) oder es fehlt Praktiker:innen an den notwendigen Ressourcen, um auf Befunde bedarfsorientiert zugreifen zu können, diese vollständig zu durchdringen und sie für die jeweilige Situation adäquat anzupassen (Vanderlinde & Braak 2010). Zudem vertrauen z. B. Lehrkräfte häufig eher auf ihre eigenen Erfahrungen

oder wenden sich bei Problemen an Kolleg:innen, anstatt auf empirische Befunde zurückzugreifen (Hinzke, Gesang & Besa 2020). Vor diesem Hintergrund beschreiben aktuelle Modelle (z. B. Farley-Ripple, May, Karpyn et al. 2018; Brühwiler & Leutwyler 2020) Transferprozesse vielmehr als multidimensional und bidirektional, mit einer geteilten Verantwortung für den Erfolg der Prozesse zwischen Bildungsforschung und -praxis.

RPPs sind langfristige Kooperationen zwischen Forschenden und Akteur:innen der Bildungspraxis, die gemeinsam Probleme der Praxis untersuchen (Coburn & Penuel 2016). Die Partnerschaften zielen darauf ab, Bildungsergebnisse zu verbessern und/oder Bildungsungleichheit zu verringern, sollten sich im Kern mit Forschungsaktivitäten befassen und interdisziplinär besetzt sein. In einer idealtypischen RPP kooperieren die Partner:innen über den gesamten Projektverlauf hinweg. Dies umfasst die Formulierung der Fragestellung, die Entwicklung des Erhebungsdesigns, die Datenerhebung und -analyse, die Interpretation der Ergebnisse sowie bei Bedarf die Ergebnispublikation. So sollen sich Forschungshierarchien verändern, bedarfsorientierte Interventionen generiert und der Zugang zu sowie die Nutzung von Forschungsbefunden in der Praxis gefördert werden, damit alle Beteiligten von der Zusammenarbeit profitieren.

Die Anzahl an Publikationen zu RPPs stieg in den vergangenen 20 Jahren stark an (Schlicht-Schmälzle, Visé, Thiele et al. 2026). Dennoch ist das Wissen über RPPs und ihre Wirkmechanismen bisher lückenhaft (Farrell, Penuel, Allen et al. 2022). Schlicht-Schmälzle et al. (2026) untersuchen in einer systematischen Literaturrecherche deshalb relevante Komponenten von RPPs in der Bildung. Es zeigt sich, dass RPPs komplexe soziale Gefüge sind, bei denen die Arbeitsweise und die Organisation der Partnerschaft, die Beziehungen zwischen den beteiligten Akteur:innen und die Eigenschaften der einzelnen an RPPs beteiligten Personen als relevante Einflussfaktoren gelten.

3 RPPs in Deutschland: Analyse von Entstehungsprozessen, Strukturen, Herausforderungen und Potenzialen aus Forschungs- und Praxissicht

Basierend auf den Daten der Recherche von Schlicht-Schmälzle und Kolleg*innen (2025) zeigt sich, dass 61 % der RPPs, die in der internationalen Literatur beschrieben werden, aus dem US-amerikanischen Raum stammen (Theis, Schlicht-Schmälzle, Hartmann et al. 2026). In Europa finden sich nur vereinzelte Beispiele, vor allem aus Großbritannien, jedoch keine aus Deutschland. RPPs sind in Deutschland daher bislang weder breit etabliert noch systematisch erforscht.

Die Interview- und Fokusgruppenstudie im Projekt PaTH

In PaTH haben wir deshalb neun Mitarbeitende (fünf Forschende, zwei Praktiker:innen, ein:e selbstständige:r Prozessberater:in und eine Person aus der Bildungs-

administration) von vier RPPs zu ihren Erfahrungen bzgl. der Zusammenarbeit in RPPs in Deutschland befragt.¹ Die RPPs befassen sich mit Themen der schulischen und frühkindlichen Bildung. Zusätzlich zu den Interviews wurden zwei interdisziplinär zusammengesetzte Fokusgruppengespräche mit jeweils zwei und vier Mitarbeitenden von zwei der RPPs geführt. Ziel der Gespräche war es, Empfehlungen für neu zu gründende RPPs zu formulieren.

Die Transkripte der Interviews wurden von zwei Projektmitarbeiterinnen unabhängig voneinander anhand der Leitfragen des Interviews kategorisiert. Anschließend wurden die Kategorisierungen mit einem weiteren Projektmitarbeiter diskutiert und zusammengefasst. Die resultierende Gesamtübersicht diente als Grundlage für die Analyse der Interviewdaten. Die zentralen Ergebnisse der Fokusgruppen wurden in zwei Dokumenten festgehalten und für den vorliegenden Beitrag analysiert. Anhand dieser Daten gehen wir im vorliegenden Beitrag folgenden Fragen nach.

3.1 Welche Potenziale von RPPs beschreiben Mitarbeitende?

Die befragten Personen sind sich einig, dass die Arbeit in den RPPs einen enormen Mehrwert für ihr jeweiliges berufliches Referenzsystem hat. Darüber hinaus lassen sich die genannten Potenziale in drei zentrale Bereiche gliedern:

1. Katalysator für gegenseitigen Erkenntnisgewinn und Qualitätsentwicklung

Die Teilnehmenden bestätigen die Annahme, dass Forschung und Schulpraxis gleichermaßen von der engen und auf Augenhöhe geführten Zusammenarbeit profitieren. Die Verbesserung der Qualität von Lernumgebungen wird dabei nicht länger als Top-down-Vorgabe erlebt, sondern als Gemeinschaftsaufgabe mit geteilten Verantwortlichkeiten. Forschung wird dadurch praxistauglicher, während die Praxis im Gegenzug evidenzorientierte Impulse für ihre Konzept-, Unterrichts- und Schulentwicklung erhält.

2. Bedarfsorientierung und Vertrauensbildung

Ein weiteres zentrales Potenzial wird darin gesehen, dass die Kooperationen schnelle und punktgenau auf die Bedarfe der Einzleinrichtung zugeschnittene Unterstützungsangebote liefern. So kann die oft beklagte Trägheit des Systems umgangen werden. Zudem hilft es, wenn gleichzeitig eine tiefe, professionelle Vertrauensbasis zwischen den beteiligten Akteur:innen entsteht. Dann können die Systeme organisch zusammenwachsen und traditionelle Vorbehalte überwunden werden.

¹ Neben der hier beschriebenen Interview- und Fokusgruppenstudie und der von Schlicht-Schmälzle et al. (2025) beschriebenen Literaturrecherche wurde in PaTH ein Mapping durchgeführt, um RPPs an der Schnittstelle zwischen Bildungsforschung und frühkindlicher/(außer-)schulischer Praxis in Deutschland zu identifizieren. Das Mapping zeigt, dass sich in Deutschland im Jahr 2023 225 Initiativen fanden, bei denen Bildungsforschende und Praktiker*innen der frühkindlichen oder (außer-)schulischen Praxis kooperieren. Die Initiativen waren auf minimal drei Jahre angelegt, adressierten Probleme der Praxis und zielten darauf ab, Daten zu erheben und zu analysieren. Das Mapping resultierte in einer Übersicht über RPP-Initiativen in Deutschland (siehe <https://www.dipf.de/static/rpp-map/index.html?language=de>).

3. Entstehung von Impact: Nachhaltige Netzerkennung und systemische Skalierung

Das wohl größte strategische Potenzial von RPPs sehen die Teilnehmenden in ihrer Nachhaltigkeit. Der Aufbau langfristiger Netzwerke, in denen personelle Ressourcen, gewachsene Strukturen und gemeinsame Ziele über das formale Ende einzelner Förderprojekte hinaus erhalten bleiben, erleichtert zukünftige Vorhaben drastisch. Entsprechende Systeme sind die Grundlage für die reibungslose Entstehung weiterer gemeinsamer Projekte. Langfristig können solche etablierten Partnerschaften einen systemischen Impact generieren, da sie das Potenzial bieten, evidenzorientierte Praxis im breiteren Bildungssystem erfolgreich zu skalieren.

3.2 Welche Herausforderungen von RPPs beschreiben beteiligte Akteur:innen?

Gleichzeitig sehen die Befragten auch deutliche Hürden, mit denen RPPs im deutschen Kontext konfrontiert sind und die sich in drei zentrale Problemfelder unterteilen lassen:

1. Strukturelle und ressourcenbedingte Hürden

Eine der größten Gefahren für die Nachhaltigkeit von RPPs sehen die interviewten Personen in unzureichenden Ressourcen- und Strukturplanungen. Die Partnerschaftsarbeit stützt sich in Deutschland maßgeblich auf persönliches, oft ehrenamtliches Engagement. Häufige Personalwechsel wirken sich negativ auf eine beständige Arbeitskultur aus. Außerdem gehen dadurch oft hart erarbeitetes Partnerschaftswissen sowie gemeinsame Interessenlagen verloren. Gleichzeitig ist die bloße Koordination der Partnerschaftsarbeit herausfordernd. Sind mehrere Institutionen eines Trägers an der Kooperation beteiligt, können diese über eine Region verteilt sein. Große geografische Entfernungen und fehlende formale Entscheidungsbefugnisse der direkt an der Kooperation beteiligten Partner erschweren die Zusammenarbeit ebenfalls.

2. Systemische und administrativ-politische Barrieren

Die Kooperationen leiden auch unter den unterschiedlichen systemischen Logiken von Wissenschaft und Schule/Kita, wie z. B. dem unterschiedlichen Tempo der Systeme. Wissenschaftliche Prozesse sind sehr langsam, während die Praxis unter Handlungsdruck steht und schnelle, anwendbare Lösungen benötigt. Zudem stoßen RPPs regelmäßig an bürokratische Grenzen, da z. B. datenschutzrechtliche Prüfungen langwierig sind und nicht auf langfristige, iterative Entwicklung ausgelegte Forschungsdesigns ausgerichtet sind oder die Beteiligung von Lehrkräften an Forschungsprozessen im Schulsystem nicht vorgesehen ist. Außerdem stehen ko-konstruktive Forschungsansätze oft in Konkurrenz zu anderen systemischen Prioritäten wie standardisierten Kompetenzmessungen, und es mangelt oftmals an weitreichender institutioneller Unterstützung durch Schulträger sowie an einem förderlichen politischen Raum.

3. Kulturelle Widerstände in den Systemen

Die Zusammenarbeit in RPPs kann nur gelingen, wenn Leitungspersonal die Kooperation fördert, die Führungsverantwortung klar geregelt ist und Qualitäts- und Partnerschaftsentwicklung als Führungsaufgabe verstanden wird. Häufig fehlt jedoch das Commitment des gesamten Schul-/Kitakollegiums sowie die Bereitschaft in der Breite, aktiv am Kooperationsprozess teilzuhaben. Dies kann die Gestaltung der gemeinsamen Prozesse erschweren. Erklären lässt sich das teilweise durch eine unterschiedliche Motivation der Beteiligten. Dabei stehen mitunter inhaltsferne Anreize (wie etwa das Erlangen einer „Plakette“ für die Schule) im Vordergrund. Auch festgefahrene und tradierte pädagogische Vorstellungen, die innovativen und bidirektionalen Ansätzen im Wege stehen, können die Kooperation erschweren.

3.3 Was sind zentrale Gelingensbedingungen von RPPs in Deutschland?

Die befragten Personen definieren basierend auf den Potenzialen und Herausforderungen die drei folgenden zentralen Gelingensbedingungen für den Aufbau und Erhalt von RPPs.

1. Personelle und relationale Gelingensbedingungen

Der Erfolg von RPPs steht und fällt mit der Motivation der beteiligten Personen und der Qualität ihrer Beziehungen zueinander. Die intrinsische Motivation und der wahrgenommene Mehrwert bzgl. der Zusammenarbeit sind entscheidende Faktoren für ihren Erfolg. Zudem braucht es eine explizite und offene Kommunikation über unterschiedliche Haltungen und Perspektiven sowie über gemeinsame Zielvorstellungen. Außerdem gelingt die Initiierung deutlich besser, wenn relevante Schlüsselpersonen direkt angesprochen werden können, statt allgemeine Anfragen an Institutionen zu richten.

2. Organisatorische und prozessuale Gelingensbedingungen

Die interviewten Personen empfehlen, die Arbeitsprozesse innerhalb der Partnerschaft klar zu strukturieren. Es braucht eine designierte Koordinationsperson sowie engagierte Leitungskräfte auf Praxisseite. Die inhaltliche Ausrichtung sollte konsequent partizipativ und an den Bedarfen der Praxis orientiert sein. Greifbare strukturelle Arbeitsformate (z. B. schulische Entwicklungsteams) helfen, eine professionelle und diskursive Arbeitskultur zu etablieren. Besonders hilfreich ist es, wenn RPPs von Anfang an auf Langfristigkeit ausgelegt sind. Symbolische Maßnahmen (z. B. Zertifikatsverleihungen) können dabei helfen, eine gemeinsame Partnerschaftsidentität zu stiften.

3. Institutionelle und systemische Gelingensbedingungen

Die individuellen und organisatorischen Bemühungen benötigen den befragten Personen zufolge einen unterstützenden systemischen Rahmen. Es braucht demnach eine stabile personelle und finanzielle Ausstattung für die Arbeit in RPPs. Feste institutionelle Anbindungen können dazu beitragen, Personalwechsel abzufedern und Strukturen langfristig zu erhalten. Die ausdrückliche Unterstützung durch Vorgesetzte stellt

zeitliche und personelle Ressourcen für die Umsetzung der Partnerschaftsarbeit sicher. Darüber hinaus erweist sich die individuelle Stellensicherheit (z. B. durch den Beamtenstatus) als starke Ressource für eine kontinuierliche Beteiligung. Der aktive Einbezug von Bildungsbehörden und die Schaffung von institutionellen Vorgaben auf Länderebene können die systematische Kooperation in RPPs politisch fördern. Nur so kann, den Befragten nach, die Skalierung und Verstetigung solcher Partnerschaften ermöglicht werden.

4 Empfehlungen für die Weiterentwicklung von RPPs in Deutschland

In den Fokusgruppen formulierten Mitarbeitende von RPPs praxisnahe Handlungsempfehlungen für den systematischen Aufbau von RPPs. Diese lassen sich in drei zentrale Gestaltungsdimensionen gliedern:

1. Struktur und Organisation der Partnerschaft

Erfolgreiche RPPs benötigen eine klare organisatorische Rahmung mit gleichwertigem Nutzen für alle Beteiligten, gemeinsame Lernräume und eine wertschätzende Arbeitskultur. Empfohlen werden neutrale oder wechselnde Trefforte, eine paritätisch besetzte Steuerung aus Forschung und Praxis sowie eine Struktur, die Wissen, Handeln und Beziehungspflege gleichermaßen berücksichtigt. Es muss ein klarer Mehrwert auf allen Seiten definiert werden. Beispielsweise erhält die Schule Unterstützung im Alltag (etwa durch Lehramtsstudierende), während die Universität direkten Forschungszugang und Praxiseinblicke gewinnt. Dabei gilt es, eine hohe Toleranz für die unterschiedlichen Zeitpläne und institutionellen Strukturen der jeweiligen Partner mitzubringen.

2. Beteiligte Personengruppen und ihre Rollen

Entscheidend ist eine vielfältige, ko-konstruktive Einbindung aller relevanten Interessengruppen. So kann eine hohe Heterogenität der Perspektiven gewährleistet werden. Notwendig sind sowohl eine unterstützende Führungsebene zur Legitimation als auch eine eigenverantwortlich handelnde Umsetzungsebene, verbunden durch kurze und verlässliche Kommunikationswege.

3. Gestaltung der Kommunikation in der Partnerschaft

RPPs leben von persönlichen Beziehungen. Face-to-Face-Kommunikation, insbesondere zu Beginn, ist zentral für Vertrauensaufbau und Verständigung über Erwartungen, Ziele und Arbeitsweisen. Der allererste Schritt muss ein tiefgehendes Kennenlernen sein, bei dem alle (auch später hinzukommende) Beteiligten ihre Perspektiven und Haltungen (Erwartungen und Weltansichten) offenlegen, um ein gemeinsames Verständnis aufzubauen. Die Beteiligung sollte freiwillig sein, und Ziele sowie Methoden sollten gemeinsam und transparent entwickelt werden.

5 Fazit

Die Interviews im Projekt PaTH zeigen, dass RPP-Initiativen großes Potenzial für wechselseitigen Wissenstransfer, Qualitätsentwicklung und Netzwerkbildung haben, wenn sie strukturell gut unterstützt werden. Gleichzeitig bestehen strukturelle, ressourcenbezogene und kulturelle Hürden. Aus den Erfahrungen der Befragten lassen sich Gelingensbedingungen sowie konkrete Handlungsempfehlungen auf personeller, institutioneller und systemischer Ebene ableiten. Um das volle Potenzial von RPPs zu entfalten, reichen mikro- und meso-soziologische Anpassungen jedoch allein nicht aus; erforderlich ist vielmehr eine ergänzende Unterstützung auf politisch-administrativer Ebene.

Viele RPPs in Deutschland entstehen bislang als informelle „Grassroots-Initiativen“, die stark vom Engagement Einzelner abhängen. Damit sie dauerhaft als Träger evidenzbasierter Innovationen wirken können, braucht es eine systemische Verankerung auf politisch-administrativer Ebene. Dafür sind ein Umdenken in Bildungs- und Wissenschaftsadministration (inkl. der formalen Anerkennung von Transferleistungen), langfristige und flexible Förderstrukturen sowie der Abbau rechtlicher Hürden notwendig. Nur so können RPPs zu stabilen, institutionalisierten Transferinitiativen werden.

Literatur

- Brühwiler, C., & Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 21–36. <https://doi.org/10.25656/01:21772>
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Cooper, L. A. (2007). Why closing the research-practice gap is critical to closing student achievement gaps. *Theory Into Practice*, 46(4), 317–324. <https://doi.org/10.1080/00405840701593907>
- Cutspec, P. A. (2004). Bridging the research-to-practice gap: evidence-based education. *Centerscope: evidence-based approaches to early childhood development*, 2(2), 1–8.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniels, J., & Steup, L. (2021). *Research-practice partnerships today: The state of the field*. William T. Grant Foundation.

- Farrell, C., Penuel, W., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., & Brown, S. L. (2022). Learning at the Boundaries of Research and Practice: A Framework for Understanding Research–Practice Partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197–208. <https://doi.org/10.3102/0013189x211069073>
- Ghadiri-Mohajerzad, H., & Schrader, J. (2024). *Wissenstransfer im Bildungsbereich: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45460-9>
- Hinzke, J. H., Gesang, J., & Besa, K. S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Ion, G., Stîngu, M., & Marin, E. (2019). How can researchers facilitate the utilisation of research by policy-makers and practitioners in education? *Research Papers in Education*, 34(4), 483–498. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452965>
- OECD (2023). *PISA results 2022: Vol. I. The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D. J., LeBoeuf, W. A., & Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627–674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10, e3341. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Schlicht-Schmälzle, R., Hill, J., Folkvord, K. A., Balle Tharaldsen, K., Wargo, J., Hartmann, U., & Révai, N. (2024). *Bridging the research-practice gap in education: Initiatives from 3 OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 319, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c0d3f781-en>
- Schlicht-Schmälzle, R., Visé, J., Thiele, A., Snow, C. E., Lillejord, S., Kunter, M., & Hartmann, U. (2026). Research-Practice Partnerships in Education. A Literature Review on Their Mechanisms for Educational Improvement [Manuskript eingereicht zur Veröffentlichung]. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Preprint: https://doi.org/10.35542/osf.io/9qusj_v1
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Theis, D., Schlicht-Schmälzle, R., Visé, J., & Hartmann, U. (2026). How Research-Practice Partnerships address today's teaching challenges: A systematic literature review. *European Educational Research Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14749041261471994>
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>

Systembezogene Unterstützung durch Wissenstransfer und Wissensmobilisierung

Konzeptioneller Rahmen der Transfer- und Transformations-Hubs im CHANCEN-Verbund

JONAS RINGLER, JOANA REIMER, MARIE BAESCH, DILARA DANACI & KARINA KARST

Zusammenfassung

Im Kontext der Frage, wie Wissenstransfer und Wissensmobilisierung zu Transformationsprozessen im Bildungssystem beitragen können, gewinnen Kooperationen zwischen Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration an Bedeutung, in denen forschungs- und erfahrungsbasiertes Wissen verknüpft wird. Sie können den mit dem Startchancen-Programm angestrebten Aufbau von Entwicklungskapazitäten auf allen Ebenen unterstützen. Die Transfer- und Transformations-Hubs (TT-Hubs) des CHANCEN-Verbunds fungieren dabei als intermediäre Akteure an den Schnittstellen. Transfer wird nicht als eindimensionale Wissensweitergabe, sondern als relationaler und wechselseitiger Prozess verstanden. Die Arbeit der TT-Hubs basiert auf den Konzepten der Brückeninstitution, der reflexiven Grenzarbeit, des ko-konstruktiven Lernens und der Research-Practice-Partnerships. Der Beitrag beleuchtet, wie die TT-Hubs Beziehungen zwischen Forschung und Praxis gestalten und welche Potenziale daraus für Kohärenz, Zusammenarbeit und gemeinsame Entwicklung entstehen.

Schlachworte: Wissensmobilisierung; bidirektionaler Transfer; intermediäre Akteure; Ko-Konstruktion

Abstract

In the context of the question of how knowledge transfer and knowledge mobilisation can contribute to transformation processes in the education system, collaboration between science, practice and education administration – in which research-based and experience-based knowledge are linked – is becoming increasingly important. Such collaboration can support the development of capacity at all levels, as envisaged by the Startchancen-Programm. The Transfer and Transformation Hubs (TT-Hubs) of the CHANCEN consortium act as intermediary actors at these interfaces. Transfer is understood not as a one-dimensional transfer of knowledge, but as a relational and reciprocal process. The work of the TT-Hubs is based on the concepts of the boundary organization, reflexive boundary work, co-constructive learning and research-practice partnerships. This article examines how they shape relationships between research and

practice and what potential this creates for coherence, collaboration and joint development.

Keywords: Knowledge mobilization; bidirectional transfer; intermediary; co-construction

1 Wissensmobilisierung und kontextsensible Wissensarbeit der TT-Hubs für das lernende Startchancen-Programm

Mit dem Startchancen-Programm¹ (SCP) soll an bundesweit 4.000 Schulen für sozio-ökonomisch benachteiligte Lernende eine Trendwende in der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung erreicht und damit die individuellen Bildungschancen als wichtige Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt und Demokratiefähigkeit verbessert werden. Der CHANCEN-Verbund² ist der Forschungsverbund für die wissenschaftliche Begleitung und Forschung zum SCP. Wissenschaftler:innen und Expert:innen unterschiedlicher Disziplinen aus 20 Forschungsinstitutionen unterstützen Akteur:innen in Ländern und Bund dabei, das SCP als lernendes Programm umzusetzen und Veränderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems anzustoßen.

Für eine erfolgreiche Umsetzung des SCP auf allen Ebenen ist der Transfer von Beschreibungs-, Erklärungs- und Handlungswissen sowie dessen bedarfsgerechte Adaption an regionale Ausgangslagen von zentraler Bedeutung. Transfer ist in diesem Verständnis nicht linear, sondern wird als bidirektional und relational verstanden (Schmiedl 2022): Erst durch Kommunikation, Kollaboration und gemeinsame Wissensgenese kann Wissensaustausch zu Veränderungsprozessen im Sinne von Transformation beitragen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund des folgenden Erkenntnisproblems wesentlich: Bislang ist nicht hinreichend geklärt, wie Reformvorhaben und Innovationen wirkungsvoll, nachhaltig und in der Breite umgesetzt werden können (Pant 2024). Gerade deshalb kommt Formaten, die forschungs- und erfahrungsbasiertes Wissen systematisch miteinander in Beziehung setzen, eine besondere Bedeutung zu. Denn sie können den mit dem SCP angestrebten Aufbau von Entwicklungskapazitäten auf allen Ebenen unterstützen.

Hier setzt die Arbeit der Transfer- und Transformations-Hubs (TT-Hubs) im CHANCEN-Verbund an, die als intermediäre Austausch-, Übersetzungs- und Entwicklungsräume angelegt sind. Ihre Aufgabe besteht darin, forschungs- und erfahrungsbasiertes Wissen aufeinander zu beziehen sowie Akteursgruppen aus Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration in einen strukturierten Dialog zu bringen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auch auf länderspezifischen interschulischen Netzwerken, die eine nachhaltige Entwicklung von Schul- und Unterrichtsstrukturen ermöglichen. Die TT-Hubs zielen damit nicht allein auf die Weitergabe von Wissen, sondern auf

¹ <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/bildung/schule/startchancen-programm-274440>

² CHANCEN-Verbund | Begleitung und Forschung für das Startchancen-Programm

dessen Mobilisierung und Transfer im Sinne eines kontextsensiblen Austauschs – also auf die gemeinsame Bearbeitung sowie die handlungsbezogene Vermittlung von Wissen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst dargestellt, auf welchen handlungsleitenden Konzepten die Arbeit der TT-Hubs basiert. Daran anschließend werden in Kapitel 3 das Selbstverständnis der TT-Hubs, die Ziele und Arbeitsweise näher beschrieben. Im Fazit wird schließlich der Frage nachgegangen, wie die Beziehung zwischen Forschung und Praxis so gestaltet werden kann, dass tragfähige Zusammenarbeit gelingt, Kohärenz entsteht und gemeinsame Entwicklungsprozesse möglich werden.

2 Vier handlungsleitende Konzepte der Transfer- und Transformations-Hubs

Die Arbeit der TT-Hubs wird durch vier handlungsleitende Konzepte gerahmt: die strukturelle Verortung, die Zusammenarbeit prägende Haltung, das Verständnis von ko-konstruktivem Lernen sowie ein übergeordneter Rahmen für langfristige, kooperative Beziehungen zwischen Forschung und Praxis. Gemeinsam bilden sie die Grundlage dafür, Transfer nicht nur als Weitergabe, sondern als Transformation von Wissen und Praxis zu verstehen.

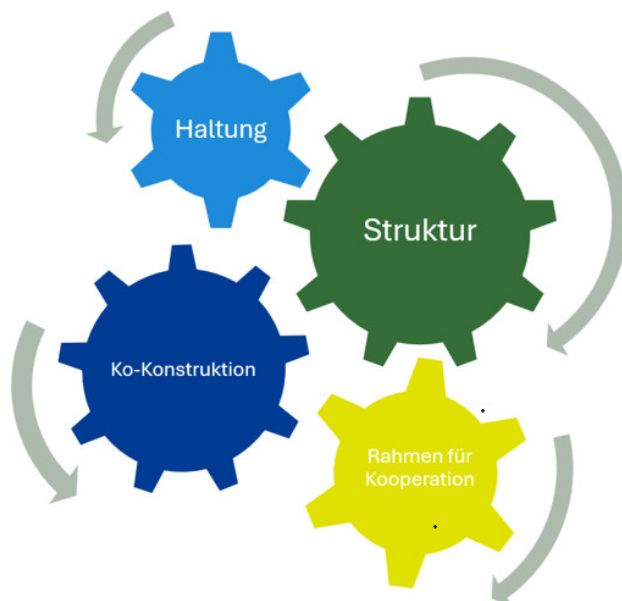


Abbildung 1: Handlungsleitende Konzepte der TT-Hubs (Quelle: eigene Darstellung)

Das erste handlungsleitende Konzept umfasst die strukturelle Verortung der TT-Hubs als intermediäre Akteure, die eine vermittlungspraktische Perspektive einnehmen. In Anlehnung an Spiel (2023) lassen sich die TT-Hubs als *Brückeninstitutionen* verstehen. Ihre Aufgabe besteht dabei nicht allein in der Weitergabe von Informationen, sondern in der Vermittlung zwischen Perspektiven, Erwartungen und Wissensformen. Daran anschließend verweisen Manitijs und Bremm (2021) auf die Bedeutung gemeinsamer Kommunikationssettings, in denen Akteursgruppen in strukturierte Austausch- und Aushandlungsprozesse eingebunden werden. Die TT-Hubs sind damit strukturell nicht als reine Disseminationsstellen zu verstehen, sondern als institutionalisierte Vermittlungsorte, an denen Kommunikation organisiert, Wissen relationiert und gemeinsame Bearbeitungsprozesse ermöglicht werden.

Das zweite handlungsleitende Konzept betrifft die Haltung, mit der diese Zusammenarbeit gestaltet wird. Hierfür ist der Begriff der *Grenzarbeit* anschlussfähig, den Gieryn (1983) zur Beschreibung der Abgrenzung und Aushandlung von Zuständigkeiten, Geltungsansprüchen und Wissensordnungen geprägt hat und den Ringler (2023) für kooperative Kontexte weiterführt. Für die TT-Hubs ist diese Perspektive in zweifacher Hinsicht relevant: Zum einen machen sie bestehende Grenzen zwischen Wissenschaft, Praxis und Administration sichtbar. Unterschiede in der Sprache der Teilsysteme, in Zeitlogiken, Qualitätskriterien oder Handlungszwängen werden dabei nicht als Störung, sondern als Bedingung der Zusammenarbeit ernst genommen. Zum anderen zielt die Arbeit der Hubs darauf ab, relevante Grenzen zu identifizieren und in gemeinsamen Bearbeitungsprozessen so zu transformieren, dass kollektive Zielerreichung möglich wird. Damit meint Grenzarbeit die reflexive Gestaltung von Übergängen, Übersetzungen und Aushandlungsprozessen. Die handlungsleitende Haltung der TT-Hubs liegt somit weder in der Dominanz einer Perspektive noch in der Vorstellung konfliktfreier Kooperation, sondern in der bewussten Arbeit an den Schnittstellen.

Das dritte handlungsleitende Konzept betrifft das Verständnis von Lernen als *Konstruktion*. In der Kooperations- und Transferforschung wird hervorgehoben, dass nachhaltige Entwicklung nicht durch die einseitige Übernahme externen Wissens entsteht, sondern durch Prozesse, in denen Akteur:innen Wissen gemeinsam deuten, weiterentwickeln und auf ihre jeweiligen Kontexte beziehen (Gräsel, Fußangel & Pröbstel 2006; Schmitt & Simon 2020; Sliwka, Stöckler, Beigel et al. 2024). Ko-Konstruktion geht damit über die Kooperationsformen Austausch und Arbeitsteilung hinaus und bezeichnet die gemeinsame Erarbeitung von Problembeschreibungen, Lösungsansätzen und handlungsleitenden Orientierungen. Für die TT-Hubs bedeutet dies, dass sie nicht nur Ergebnisse oder Instrumente bereitstellen, sondern Lernprozesse moderieren, in denen neues Wissen zwischen den Beteiligten entsteht. Zugleich sind die TT-Hubs selbst Teil dieser Lernprozesse: Neben den beteiligten Akteur:innen entwickeln auch sie sowie der CHANCEN-Verbund ihre Arbeitsweisen, Rollenverständnisse und Unterstützungsangebote im Verlauf kontinuierlich weiter. Sie sind damit als Lernorte zu verstehen, an denen wissenschaftliches Wissen, professionsbezogenes Erfahrungswissen und kontextbezogenes Handlungswissen aufeinander

bezogen werden. Ziel ist es, nicht nur kurzfristige Impulse zu setzen, sondern geteilte Verständnisse und tragfähige Veränderungsansätze zu entwickeln.

Das vierte handlungsleitende Konzept betrifft den Rahmen, in dem diese Prozesse verortet werden können: das Konzept der *Research-Practice-Partnerships* (Coburn & Penuel 2016). Gemeint sind langfristige, kooperative Beziehungen zwischen Forschung und Praxis, die darauf zielen, persistente Probleme gemeinsam zu bearbeiten, Forschung nutzbar zu machen und Bildungsprozesse nachhaltig zu verbessern. Entscheidend ist dabei, dass es sich nicht um punktuelle Projektkooperationen, sondern um dauerhafte Arbeitsbeziehungen mit gemeinsamem Problembezug handelt. Die TT-Hubs lassen sich in diesem Sinne als infrastrukturelle und prozessuale Ausgestaltung eines solchen Partnerschaftsansatzes verstehen. Sie bieten einen Rahmen, in dem Kontinuität, Vertrauen und gemeinsame Verantwortungsübernahme entstehen können. Gerade weil Transfer- und Veränderungsprozesse Zeit, Wiederholung und Verlässlichkeit erfordern, kommt dem partnerschaftlichen Charakter der Hub-Arbeit besondere Bedeutung zu. Die TT-Hubs schaffen damit nicht nur Verbindungen, sondern tragen zur Institutionalisierung kooperativer Bearbeitungsformen bei.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die TT-Hubs auf ein bidirektionales Verständnis von Transfer zielen. Ihr spezifisches Profil entsteht im Zusammenspiel der strukturellen Verortung, reflexiver Grenzarbeit, ko-konstruktivem Lernen und langfristig angelegter Partnerschaft. In dieser Perspektive werden die TT-Hubs zu Orten, an denen Wissen nicht nur weitergegeben, sondern gemeinsam bearbeitet und für nachhaltige Veränderungsprozesse anschlussfähig gemacht wird.

3 Die Transfer- und Transformations-Hubs innerhalb des CHANCEN-Verbunds

Die in Kapitel 2 dargestellten handlungsleitenden Konzepte bilden die Grundlage für das gemeinsam entwickelte Rollen- und Selbstverständnis innerhalb der TT-Hubs. Vor diesem Hintergrund wird in dem Kapitel die Arbeit der TT-Hubs im CHANCEN-Verbund beschrieben.

Der CHANCEN-Verbund ist in acht Einheiten organisiert: die Gesamtkoordination, das Governance-Zentrum, die TT-Hubs, zwei fachbezogene Kompetenzzentren für Sprachbildung und Mathematik sowie drei interdisziplinäre Kompetenzzentren zu überfachlichem Lernen und Berufsorientierung, datengestützter Qualitätsentwicklung und multiprofessioneller Schulentwicklung im Sozialraum. Die Mitarbeitenden der TT-Hubs, die jeweils die Verantwortung für die Begleitung von bis zu zwei Bundesländern übernehmen, positionieren sich in diesem Aufbau als intermediäre Akteur:innen und nehmen im CHANCEN-Verbund eine doppelte Perspektive ein: Sie agieren als Wissenschaftler:innen und als Transferagent:innen.

Als Wissenschaftler:innen bieten sie den Länderkoordinator:innen (den Programmverantwortlichen im Land, u. a. aus den Geschäftsstellen, den Stabsstellen, den Startchancen-Programm-Teams, den Governance-Boards oder den Lenkungskreisen) eine wissenschaftliche Begleitung der schulischen Netzwerkarbeit an. Netzwerkarbeit

gilt als etablierter Ansatz, um Bildungsinnovationen in der schulischen Praxis zu verankern und nachhaltig zu verstetigen (Jungermann, Pfänder & Berkemeyer 2018) und ist in der Bund-Länder-Vereinbarung zur Umsetzung des SCP verankert. Darüber hinaus entwickeln sie evidenzgestützt Qualifizierungsbausteine für Netzwerkleitungen in den Ländern, die gemeinsam mit den Länderkoordinator:innen ko-konstruktiv an die Bedarfe des Landes adaptiert werden können. In geeigneten Formaten arbeiten die TT-Hubs mit den Netzwerkleitungen zusammen und setzen dabei einen evidenzbasierten Entwicklungszyklus um, der es im Rahmen der Netzwerkarbeit ermöglicht, die individuellen Bedarfe der Länder sowie der einzelnen Schulen zu berücksichtigen und die passende Expertise aus dem CHANCEN-Verbund einfließen zu lassen.

In ihrer Rolle als Transferagent:innen unterstützen die Mitarbeitenden der TT-Hubs die Zusammenarbeit an der Schnittstelle zwischen den Wissenschaftler:innen im CHANCEN-Verbund und den Akteur:innen in den Ländern. Durch die gezielte Gestaltung wechselseitiger Kommunikationsrichtungen – von der Wissenschaft zur Bildungsadministration/Praxis und umgekehrt – setzen sie das Prinzip des bidirektionalen Transfers um. Impulse, Bedarfe und Rückmeldungen aus der Zusammenarbeit mit den Ländern werden systematisch in den Verbund zurückgespielt und fließen dort in die bedarfsgerechte Weiterentwicklung von Konzepten und Angeboten ein. Aus der Perspektive der länderseitigen Ansprechpersonen fungieren die Mitarbeitenden der TT-Hubs als zentrale Ansprech- und Vermittlungsinstanz. Aus Sicht der Wissenschaftler:innen des CHANCEN-Verbunds hingegen vertreten die Mitarbeitenden der TT-Hubs die Perspektiven, Kontexte und Bedarfe der einzelnen Bundesländer und tragen so zu einer anschlussfähigen Ausrichtung der wissenschaftlichen Begleitung bei.

Ein zentrales Format dieser Vermittlungsarbeit ist der *CHANCEN-JF:Hubs*. Die Mitarbeiter:innen der TT-Hubs verantworten ihn in Vor- und Nachbereitung sowie in der Durchführung und stellen ihn den Akteur:innen (Programmverantwortliche im Land, u. a. aus den Geschäftsstellen, den Stabsstellen, den Startchancen-Programms-Teams oder SCP-Beauftragte aus den Landesinstituten und Qualitätsagenturen) aus den ihnen zugeordneten Ländern zur Verfügung. In diesem Rahmen berichten die Länder über aktuelle Entwicklungen, Herausforderungen und Fragestellungen, die an die verschiedenen Bereiche der wissenschaftlichen Begleitung adressiert werden können. Zugleich bringen die Mitarbeiter:innen der TT-Hubs Informationen, Rückmeldungen und Impulse aus dem CHANCEN-Verbund gezielt in diesen Austausch mit den Ländern ein.

Übergeordnet verfolgen die TT-Hubs die folgenden Ziele:

- Professionalisierung von überfachlichen Netzwerkleitungen zum Auf- und Ausbau von Schulentwicklungskapazitäten
- Unterstützung der Kohärenz bei der Programmumsetzung
- Gestaltung einer ko-konstruktiven Umsetzung durch kontextspezifische Begleitung und Beratung
- Wissensproduktion zu Transfer- und Transformationsprozessen als Grundlage für die Weiterentwicklung netzwerkgestützter Schulentwicklung

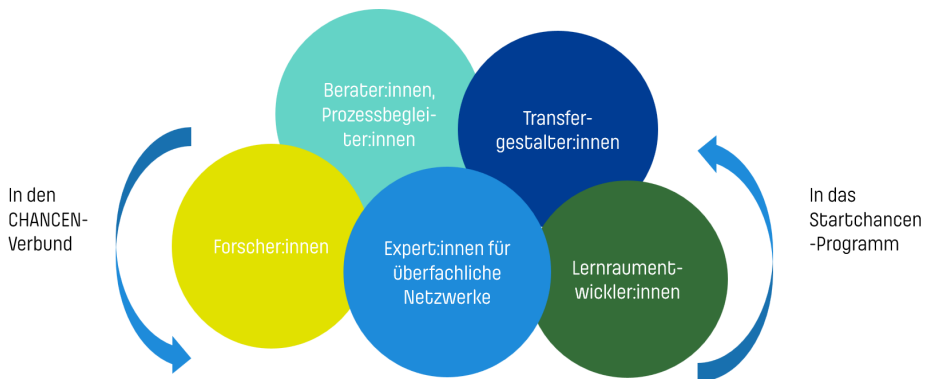


Abbildung 2: Selbst- und Rollenverständnis der TT-Hubs (Quelle: eigene Darstellung)

Um die Ziele zu verwirklichen, nehmen die Mitarbeitenden des TT-Hubs reflektiert, kontext- und phasenabhängig unterschiedliche Rollen ein. Mit Bezugnahme auf die oben aufgeführte Beschreibung der Arbeit der TT-Hubs wird deutlich, wie sie als Wissensträger:innen den bidirektionalen und relationalen Wissenstransfer zwischen Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration gestalten, Innovations- und Veränderungsprozesse beratend begleiten und wie sie Lernräume entwickeln. Darüber hinaus fördern sie Kooperationen und sind Expert:innen für schulische Netzwerke, moderieren Austauschprozesse und schaffen Synergien. Als Forschende im Arbeitsfeld gewinnen sie zudem wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse.

Die TT-Hubs nehmen eine zentrale Rolle im CHANCEN-Verbund ein, indem sie nachhaltige Entwicklungsprozesse im Bildungsbereich begleiten und die Perspektiven von Wissenschaftler:innen und Transferagent:innen in sich vereinen. Dies geschieht sowohl durch ihre nach außen gerichtete Arbeit als auch durch ihre Funktion innerhalb des Verbunds. Welche konkreten Implikationen sich daraus für die Praxis ergeben, wird im folgenden Fazit aufgezeigt.

4 Zwischen Erkenntnis und Handlung: Kooperationen von Forschung und Praxis für systembezogene Unterstützung gestalten

Der vorliegende Beitrag beschreibt den aktuellen Stand der konzeptionellen Rahmung und praktischen Ausgestaltung der TT-Hubs im CHANCEN-Verbund. Die dargestellten Konzepte und Arbeitsweisen sind dabei nicht als gesetzt zu verstehen, sondern als fortlaufender Entwicklungsprozess. Denn die Arbeit der TT-Hubs ist selbst in ein Lernen eingebunden, das sie gestalten: Nicht nur Akteur:innen aus Wissenschaft, Bildungsadministration und Praxis lernen im Zusammenwirken miteinander, sondern auch die TT-Hubs sowie der CHANCEN-Verbund insgesamt entwickeln sich selbst und die Unterstützungsangebote im Prozess weiter.

Der Beitrag greift eine zentrale Frage auf: Wie kann die Beziehung zwischen Forschung und Praxis so gestaltet werden, dass Zusammenarbeit gelingt, Kohärenz entsteht und gemeinsame Entwicklung möglich wird? Die TT-Hubs antworten auf diese Frage mit einem Verständnis von Transfer, das über die lineare Weitergabe wissenschaftlichen Wissens hinausgeht. Im Zentrum steht vielmehr die Gestaltung von Austausch- und Lernräumen, in denen forschungs- und erfahrungsbasiertes Wissen aufeinander bezogen, gemeinsam bearbeitet und für unterschiedliche Kontexte anschlussfähig gemacht wird. Transfer wird damit nicht als einseitige Übertragung, sondern als relationale, wechselseitige und entwicklungsorientierte Praxis verstanden.

Die vier dargestellten handlungsleitenden Konzepte konkretisieren, was dies für die Praxis bedeutet. Erstens zeigt die strukturelle Verortung der TT-Hubs, dass Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Bildungsadministration und Praxis verlässliche Formate, Rollen und Kommunikationsanlässe benötigt. Kohärenz entsteht nicht von selbst, sondern muss aktiv organisiert werden. Die TT-Hubs schaffen hierfür Räume, in denen Bedarfe, Perspektiven und Erwartungen aufeinander bezogen werden können. Zweitens macht die Perspektive der Grenzarbeit deutlich, dass Kooperation nicht dadurch gelingt, dass Unterschiede zwischen den beteiligten Teilsystemen eingeegnet werden. Vielmehr kommt es darauf an, unterschiedliche Logiken, Sprachformen und Qualitätsvorstellungen sichtbar zu machen und produktiv zu bearbeiten. Gerade in dieser reflexiven Bearbeitung von Differenz liegt eine wesentliche Voraussetzung für tragfähige Zusammenarbeit. Drittens unterstreicht das Verständnis von Ko-Konstruktion, dass nachhaltige Entwicklung nur dort entstehen kann, wo gemeinsames Lernen ermöglicht wird. Dies betrifft nicht allein die Zusammenarbeit mit den Akteur:innen in den Ländern, sondern auch die Weiterentwicklung der Angebote der TT-Hubs selbst. Impulse aus der Praxis wirken auf wissenschaftliche Verständnisse und Unterstützungsformate zurück. Die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis ist daher nicht als Einbahnstraße, sondern als reziproker Lernraum zu fassen. Viertens verweist der Bezug auf Research-Practice-Partnerships darauf, dass solche Prozesse Zeit, Verlässlichkeit und Beziehungspflege benötigen. Zusammenarbeit wird dann wirksam, wenn sie nicht punktuell bleibt, sondern sich ein nachhaltiger gemeinsamer Prozess entwickeln kann.

Daraus lässt sich ableiten, dass Transfer- und Transformationsprozesse insbesondere dann anschlussfähig sind, wenn Qualifizierung, Begleitung und Beziehungsarbeit zusammengedacht und die Perspektiven von Wissenschaftler:innen und Transferagent:innen integriert werden. Die TT-Hubs schaffen Bedingungen dafür, dass Verständigung, Kohärenzherstellung und gemeinsame Entwicklung zwischen den beteiligten Akteur:innen möglich werden. Darin liegt ihr spezifischer Beitrag im CHANCEN-Verbund: Sie unterstützen die Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Handlungszusammenhänge und bauen als Wissensträger:innen nachhaltige Verbindungen zwischen den Teilsystemen des Bildungssystems auf.

Perspektivisch wird es darauf ankommen, diese Arbeitsweise weiter zu schärfen, ihre Voraussetzungen und Wirkungen reflexiv zu beobachten und die gemeinsame Lernbewegung innerhalb und außerhalb des Verbunds weiter auszubauen. Gerade

weil die TT-Hubs in einem dynamischen Feld zwischen Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Praxis agieren, bleibt ihre Arbeit auf Weiterentwicklung angewiesen.

Literatur

- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Manitius, V., & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm, & A. Hillebrand-Petri (Hg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 107–126). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21383>
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–95.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Jungermann, A.-K., Pfänder, H., & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis: Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Waxmann.
- Pant, H. A. (2024). *Das Wissen über gelingende Transferprozesse in der Bildung fehlt*. https://table.media/bildung/interview/pant-das-wissen-ueber-gelingende-transferprozesse-inder-bildung-fehlt?utm_source=share&utm_medium=social&utm_campaign=article_share
- Ringler, J. (2023). *Schule und Familie – Praktiken der Zusammenarbeit als Grenzbearbeitung*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/224>
- Schmitt, A., & Simon, E. (2020). *Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis*. Karl Link. <https://doi.org/10.25656/01:23378>
- Sliwka, A., Stöckler, C., Beigel, J., Ohl, S., Dumont, H., Karst, K., & Ostermayer, C. (2024). Von „Projektitis“ zu nachhaltigen Schulentwicklungsprozessen: Ko-Konstruktion, Kohärenz und systemischer Kapazitätsaufbau als handlungsleitende Konzepte. In K. Maaz & A. Marx (Hg.), *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 213–223). Waxmann.
- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *bildungsforschung*, 2, 1–16. <https://doi.org/10.25656/01:25458>
- Spiel, C. (2023). *BiSS-Transfer und beyond: Was braucht es für einen nachhaltigen Erfolg?* Vortrag auf der Jahrestagung BiSS Transfer 2023.

Unterstützungsstrukturen und digitale Vernetzungsstrukturen als Intermediäre

Akteurslandschaft, Transferfunktionen und Kompetenzanforderungen im Transfer zwischen Bildungsforschung und -praxis

Ein Mapping intermediärer Organisationen im deutschen Bildungssystem

ANNA HEINEMANN, STEVEN BEYER & PIA SANDER

Zusammenfassung

Intermediäre Organisationen sind im deutschen Bildungssystem zentrale Akteure der Transferarbeit, aber bislang kaum als eigenständiger bildungswissenschaftlicher Gegenstand systematisiert. Der Beitrag zeigt ein exploratives Mapping von 84 Organisationen aus früher Bildung, Schul- und Lehrkräftebildung, außerschulischer Jugendbildung sowie Erwachsenen- und Weiterbildung auf. Die Analyse weist eine heterogene Akteurslandschaft aus, die maßgeblich von den jeweiligen Bildungsbereichen, Organisationsformen, Mandaten und Finanzierungslogiken geprägt ist. Transferfunktionen wie Wissensarbeit, Moderation, Entwicklungsarbeit sowie Qualitäts- und Wirkungsreflexion treten bei den inkludierten Organisationen selten isoliert auf. Darauf aufbauend werden strategische Positionierung, Transferformate und langfristige Beziehungsarbeit als zentrale Analysekatoren bestimmt und funktionsübergreifende sowie funktionspezifische Kompetenzanforderungen intermediärer Transferarbeit herausgearbeitet.

Schlachworte: Bildungstransfer; intermediäre Organisationen; Knowledge Brokering; Transferfunktionen; Kompetenzanforderungen

Abstract

Intermediary organisations are key players in knowledge transfer within the German education system, but have so far scarcely been systematised as a distinct subject area within educational research. This paper presents an exploratory mapping of 84 organisations active in early years education, school and teacher training, out-of-school youth education, and adult and continuing education. The analysis reveals a heterogeneous landscape of actors, which is significantly shaped by the respective educational sectors, organisational forms, mandates and funding mechanisms. Transfer functions such as knowledge work, facilitation, development work, and reflection on quality and impact rarely occur in isolation within the organisations included. Building on this, strategic positioning, transfer formats and long-term relationship-building are identified as key

categories of analysis, and cross-functional and function-specific competence requirements for intermediary transfer work are elaborated.

Keywords: knowledge transfer; intermediaries; knowledge brokering; transfer mechanisms; competency requirements

1 Hintergrund

Transfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis gilt als Schlüsselprozess evidenzorientierter Innovation im Bildungssystem. Forschungsergebnisse sollen für pädagogische, organisationale und bildungspolitische Entscheidungen zugänglich sowie anschlussfähig sein, und zugleich sollen Praxisfragen ebenso wie Steuerungsbedarfe auf Forschung zurückwirken (Ghadiri-Mohajerzad & Schrader 2024; Kerres & Heinemann 2026; Gräsel 2010). Zunehmend stehen dabei Organisationen im Fokus, die sich zwischen Bildungsforschung, -praxis, -administration und -politik verorten und eine dauerhafte Funktion bei der Gestaltung von Transfer zwischen Forschung und Praxis übernehmen (z. B. Torres & Steponavičius 2022).

Internationale Arbeiten zu *Knowledge Brokering* und *Knowledge Mobilization* beschreiben solche Organisationen als Akteure, die Wissen aufbereiten, Beziehungen gestalten, Kapazitäten aufbauen und Implementierung sowie Rekontextualisierung von Wissen unterstützen (Cooper 2014; Torres & Steponavičius 2022; Ward, House & Hammer 2009). Für das deutsche Bildungssystem ist bislang weniger systematisch geklärt, wie sich diese Funktionen über Bildungsbereiche hinweg ausprägen, welche Organisationsformen auftreten und welche Kompetenz- und Wissensanforderungen mit der organisationsförmigen Bearbeitung von Transfer verbunden sind.

In einer explorativ-konzeptionellen Anlage geht der Beitrag der Frage nach, welche Transferfunktionen intermediäre Organisationen im deutschen Bildungssystem übernehmen, wie diese Funktionen in Bildungsbereichen, Organisationsformen und Transferformaten prävalieren und welche Kompetenzanforderungen daraus ableitbar sind.

1.1 Intermediäre Organisationen zwischen Bildungsforschung und -praxis

Die Frage nach der Ausgestaltung von Transfer zwischen Bildungsforschung und -praxis durch intermediäre Organisationen gewinnt im Forschungs- und Policydiskurs an Bedeutung (z. B. Levin 2003; Honig 2004; Cooper 2014; Torres & Steponavičius 2022). Zur Definition solcher Organisationen hält Honig (2004) – aufbauend auf Ansätzen der Organisationsökologie (z. B. Hannan & Freeman 1987) – fest:

Intermediaries are organizations that occupy the space in between at least two other parties. Intermediary organizations primarily function to mediate or to manage change in both those parties. Intermediary organizations operate independently of these two parties and provide distinct value beyond what the parties alone would be able to develop or to amass by themselves. At the same time, intermediary organizations depend on those parties to perform their essential functions. (Honig 2004: 67)

Intermediäre Organisationen werden dementsprechend auch als Organisationen verstanden, die sich im Mehrebenensystem der Bildung (Maag Merki 2018) durch eine vermittelnde, moderierende, aber auch impulsgebende Funktion ausweisen. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass für die Wissenschaft typische kurzfristig angelegte Projektstrukturen zumindest stellenweise durch intermediäre Organisationen durchbrochen werden können und das Potenzial langfristiger Beziehungs- und Transferarbeit gefördert werden kann (Beyer, Eilerts, Grave-Gierlinger et al. 2024; Heinemann, Pieper, Damm et al. 2026).

Der hier gewählte Begriff der intermediären Organisation wird dabei in ähnlicher Form mitunter als „Brückeninstitution“ (Gottmann, Gronostaj & Steinl 2024), „boundary organization“ (Gustafsson & Lidskog 2018) oder „brokering organisation“ (Cooper 2014) in der Forschungsliteratur analysiert. Es ergibt sich bei all diesen Begriffen keine spezifische intermediäre Organisationsform – vielmehr sind organisationale Strukturen gemeint, die sich der Transferarbeit offiziell und strategisch widmen (Gustafsson & Lidskog 2018).

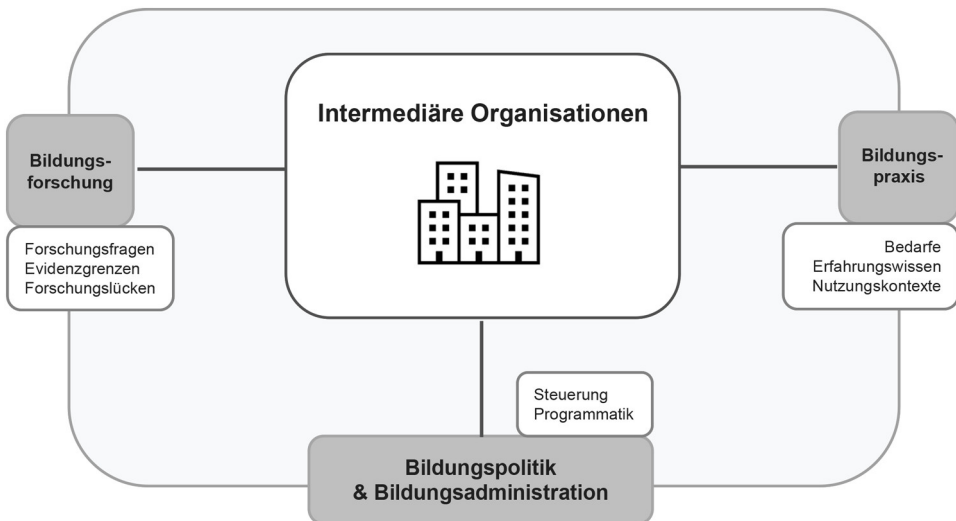


Abbildung 1: Intermediäre Organisationen zwischen Bildungsforschung, -praxis und -politik (Quelle: In Anlehnung an Cooper (2014) und Honig (2004).)

Für das deutsche Bildungssystem ist diese Perspektive auf intermediäre Organisationen bedeutsam und weitestgehend unterbeforscht, obwohl sie in unterschiedlicher, strukturell bedingter Form Einfluss auf den Wissenstransfer im Mehrebenensystem des jeweiligen Bildungsbereichs nehmen.

1.2 Intermediäre Funktionen im Transfer

Ward, House und Hamer (2009) unterscheiden Informationsmanagement, Verknüpfung und Austausch sowie Capacity Building als grundlegende Tätigkeitsbereiche des

Knowledge Brokering. Cooper (2014) zeigt am Beispiel kanadischer intermediärer Organisationen, dass deren Transferarbeit in Strategien, Produkten, Partnerschaften und Ressourcen organisational verankert und manifestiert ist. Torres und Steponavičius (2022) systematisieren intermediäre Akteur:innen nach Zielen, Funktionen, organisationalen Typen und Wirkannahmen. Die von ihnen beschriebenen Funktionen umfassen Forschungsproduktion, Dissemination und Interessenvertretung, Beziehungs- und Netzwerkaufbau, individuelle und organisationale Kapazitätsentwicklung, Implementationsunterstützung sowie Evaluation, Skalierung und Nachhaltigkeit.

Insgesamt lassen sich in der aktuellen Forschungsdiskussion folgende Kategorien von Transferfunktionen identifizieren: Wissensarbeit, Beziehungs- und Moderationsarbeit, Entwicklungsarbeit sowie Qualitäts- und Wirkungsreflexion (Torres & Steponavičius 2022). Wissensarbeit umfasst dabei z. B. die Recherche und Synthese von Forschungsergebnissen und Praxisbedarfen, die Beauftragung oder Impulsgebung für Forschung sowie die Bewertung und adressat:innengerechte Aufbereitung von Forschung. Eine Beziehungs- und Moderationsarbeit umfasst Vernetzungsaktivitäten, Unterstützung in der Rollenklärung sowie dialogische Rückkopplungsprozesse. Die Entwicklungsarbeit umfasst auf individueller und organisationaler Ebene Fortbildungs- sowie Beratungsangebote, Materialentwicklung und Implementationsunterstützung. Eine Qualitäts- und Wirkungsreflexion umfasst zudem Tätigkeiten in der Evaluation, Skalierung und Nachhaltigkeit von Transferaktivitäten (OECD 2025; Torres & Steponavičius 2022).

2 Methodisches Vorgehen

Der Beitrag folgt einem explorativen Zugang, der ein bildungsbereichsübergreifendes Mapping intermediärer Organisationen zur Beschreibung der deutschen Akteurslandschaft, organisationaler Selbstverortungen und öffentlich sichtbarer Transferfunktionen vorstellt.

Das Mapping wurde im Kontext des Metavorhabens Digitalisierung im Bildungsbereich II (digi-ebf II)¹ erstellt und umfasst Organisationen sowie Organisationseinheiten, die sich zwischen Bildungsforschung, -praxis, -administration und -politik positionieren. Berücksichtigt wurden 84 Organisationen aus der frühkindlichen Bildung, der schulischen Bildung, der außerschulischen Jugendbildung, der Lehrkräftebildung sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Identifikation erfolgte über eine systematische manuelle Internetrecherche unter Einbezug bestehender fachlicher Netzwerke der Autor:innen (Heinemann, Pieper, Damm et al. 2026; Sander, Klar, Koschorreck et al. 2026). Ausschlusskriterien waren u. a. Einzelpersonen ohne organisationale Strukturverankerung oder keine zu identifizierenden Transferangebote in den inkludierten Bildungsbereichen.

¹ Das Metavorhaben Digitalisierung im Bildungsbereich II (digi-ebf II) wird durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) mit dem Kennzeichen 01JD2300A gefördert.

Im Anschluss wurde eine Dokumentenanalyse (Schmidt 2017; Cooper 2014) der digital öffentlich einsehbaren Dokumente dieser Organisationen vorgenommen, um Hinweise auf ihre Teilhabe und Verantwortungsübernahme in Transferprozessen zu identifizieren. Aufbauend darauf wurden Profile der identifizierten Organisationen erstellt und in einer Multi-Case-Analyse (Stake 2006; Cooper 2014) miteinander in Beziehung gesetzt. Die Kategorien der dokumentenanalytischen Auswertung (Wolff 2004), u. a. Bildungsbereiche, Organisationsformen, Finanzierungsformen und Transferformate, orientierten sich an der Literatur zu Knowledge Brokering und Knowledge Mobilization (Cooper 2014; Torres & Steponavičius 2022). Das Mapping wird fortlaufend erweitert und ergänzt, deshalb sind die hier aufgeführten Analysen als vorläufiges Ergebnis zu betrachten.

3 Bildungsbereiche, Akteurslandschaft und Transferfunktionen

Das Mapping zeigt grundsätzlich auf, dass die meisten Organisationen nicht ausschließlich in einem Bildungsbereich tätig sind. Die Schul- und Lehrkräftebildung² ist insgesamt deutlich stärker vertreten als die weiteren inkludierten Bildungsbereiche. Die nachfolgende Tabelle 1 vermittelt einen Überblick zur Verteilung auf die Bildungsbereiche in den identifizierten Organisationen.

Tabelle 1: Übersicht inkludierter intermediärer Organisationen nach Bildungsbereich (vgl. auch zur Schul- und Lehrkräftebildung: Heinemann, Pieper, Damm et al. 2026)

Bildungsbereiche	Anzahl
Insgesamt erfasste Organisationen (alle Bildungsbereiche)	84
Organisationen, die u. a. in Schulbildung tätig sind	52
Organisationen, die u. a. in Lehrkräftebildung tätig sind	40
Organisationen, die u. a. in Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind	36
Organisationen, die u. a. in frühkindlicher Bildung tätig sind	17
Organisationen, die u. a. in außerschulischer Jugendbildung tätig sind	15

3.1 Heterogene Akteurslandschaft

Das Mapping dokumentiert eine heterogene Akteurslandschaft, die sich je nach Bildungsbereich und Organisationsform unterschiedlich aufstellt. Zu den identifizierten Organisationen zählen wissenschaftsnahe Einrichtungen, Einrichtungen der Länder und des Bundes, Stiftungen, gemeinnützige GmbHs (gGmbHs) sowie Verbände

2 Unterschieden wurden die beiden Bildungsbereiche dabei insbesondere danach, dass die Lehrkräftebildung auf individuelle Zertifizierung zielt, während die Schulbildung vermehrt den Fokus auf die Transformation von Schule als Organisation oder auf bestimmte Themen setzt.

und eingetragene Vereine (e. V.). Die intermediären Organisationsformen sind durch die jeweiligen Bildungsbereiche mitgeprägt. Landesinstitute und Fortbildungsstrukturen treten z. B. in der Schul- und Lehrkräftebildung besonders hervor, was die vergleichsweise ausgeprägten Governance-Strukturen der Bildungsbereiche widerspiegelt (Heinemann et al. 2022). Andere Bildungsbereiche, wie z. B. die außerschulische Jugendbildung, sind teilweise stärker durch themen-, träger- oder verbandsbezogene intermediäre Organisationen geprägt.

Allen Bildungsbereichen ist gemein, dass sowohl Organisationen des öffentlichen Rechts als auch Stiftungen, gGmbHs sowie eingetragene Vereine Funktionen im Transfer einnehmen. Die Vielfalt der Beteiligungsgruppen bedingt auch diverse Finanzierungsquellen für die Transferarbeit in unterschiedlich starker Ausprägung. Es zeigt sich, dass die Aktivitäten der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der außerschulischen Jugendbildung und der frühkindlichen Bildung insgesamt weniger durch öffentliche Gelder gestützt sind als die Schul- und Lehrkräftebildung. Bildungsbereiche unterscheiden sich hinsichtlich Trägerschaft, Steuerungsgrad, Professionalisierungsstrukturen und institutioneller Nähe zu Forschung, Praxis, Administration und Politik (Altrichter & Maag Merki 2016; Klein & Bremm 2020). Intermediäre Organisationen agieren daher nicht in einem neutralen Zwischenraum, sondern in Abhängigkeiten spezifischer Akteurskonstellationen und spiegeln diese selbst wider. Ihre strategische Ausrichtung und ihr Mandat sind demnach im Kontext der jeweiligen Bildungsbereiche zu sehen.

3.2 Transferfunktionen

Es zeigt sich im Mapping, dass die strategische Selbstverortung sowie das Mandat der Organisationen in den jeweiligen Bildungsbereichen einen Einfluss auf das Transferformatangebot der Organisationen haben. Wissenschaftsnahe Einrichtungen betonen dabei insbesondere die Reflexion von Evidenz mit Praktiker:innen sowie die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit. Stiftungen zeigen sich insbesondere als transformationsorientierte Impulsgeber, während Verbände und staatliche bzw. Landesinstitutionen zusätzlich die Aufgabe der Stabilisierung und Qualitätssicherung von Bildung betonen. Erstere legen dabei insbesondere Wert auf einen vorhandenen Feldzugang und eine professionsbezogene Legitimierung durch die vertretenen Praktiker:innen. Dementsprechend verfolgen Verbände sowie staatliche und landespolitische Institutionen in der Regel einen übergeordneten Anspruch, Bildungsprozesse zu unterstützen. Stiftungen und gGmbHs arbeiten dagegen stärker programm- und themenorientiert. Im Mapping wird eine Tendenz zur Etablierung prozessualer oder interventionistischer Begleitstrukturen wie Reallaboren oder Beratungen, aber auch die Einbettung von Evidenzdissemination in wiederkehrend durchgeführten Dialogformaten erkennbar.

Durch die identifizierten Ausprägungen der Transferarbeit sowie der angebotenen Transferformate der intermediären Organisationen lassen sich Verbindungen zu den zusammengefassten Funktionsbereichen aus der internationalen Forschungsliteratur herstellen (Torres & Steponavičius 2022; Cooper 2014; OECD 2025) (Kap. 1.2). So

lassen sich insbesondere die Transferfunktionen der Wissensarbeit, die Moderation und die (Kompetenz- sowie Organisations-)Entwicklungsarbeit als auch die Arbeitspakete in der Qualitäts- und Wirkungsreflexion von Transfer über die Bildungsbereiche und Organisationsformen hinweg identifizieren. Zugleich zeigt sich, dass diese Funktionen in der organisationalen Praxis selten isoliert auftreten, sondern miteinander verschränkt und in verschiedenen Formaten angeboten werden.

Dabei beinhalten Arbeitspakete der Wissensarbeit, wie die Recherche oder Dissemination von Evidenzen, auch Arbeitsprozesse, in denen Befunde ausgewählt, bewertet und mit Praxis- oder Steuerungsbedarfen in Relation gesetzt werden müssen. Bezüglich der Beziehungs- und Moderationsarbeit lässt sich eine funktionsübergreifende Voraussetzung erkennen: Rollenklärung, Vertrauen, langfristige Koordination und Rückkopplung werden als Bedingungen gelingender Transferarbeit sichtbar. Die Teilauswertungen weisen darauf hin, dass Kompetenz- und Wissensanforderungen je nach Organisationsform variieren.

3.3 Bildungsbereichsspezifische Ausprägungen intermediärer Transferfunktionen

Das Mapping zeigt, dass intermediäre Transferfunktionen zwar über Bildungsbereiche hinweg identifiziert werden können, dabei aber in unterschiedlichen Tendenzen nach Bildungsbereich auftreten. In der frühen Bildung werden intermediäre Funktionen häufig in trägernahen, fachlichen oder verbandlichen Strukturen sichtbar. Praxisunterstützung, Qualitätsentwicklung, Materialentwicklung und Fortbildungsformate stehen hier im Vordergrund. Ebenfalls werden eine fachpolitische Sensibilisierung und die Verbreitung von Qualitätsstandards verfolgt.

In der schulischen Bildung und der Lehrkräftebildung treten neben wissenschaftsnahen Einrichtungen insbesondere Landesinstitute sowie Stiftungen und gGmbHs hervor, die Evidenzaufbereitung, Fortbildung, Schulentwicklung, Programmarbeit und administrative Anschlussfähigkeit miteinander verbinden. Die Funktion der Fortbildungs- und Organisationsentwicklung ist hier in besonderem Maße ausgeprägt. In der außerschulischen Jugendbildung treten zivilgesellschaftliche, verbandliche und fachstellenbezogene Strukturen stärker hervor. Ihre Transferarbeit ist häufig durch Feldzugänge und Niederschwelligkeit, thematische Vernetzung und fachpolitische Positionierung geprägt. Entsprechend werden Funktionen des Beziehungs- und Netzwerkaufbaus sowie der interessen- und fachpolitischen Bündelung besonders sichtbar. In der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie in der frühkindlichen Bildung sind fachliche Institute und trägerbezogene Strukturen von Bedeutung. Aufgaben wie die Bereitstellung von Forschungsinformation, Professionalisierung, Angebotsentwicklung, digitale Infrastrukturen und Materialien für Selbstfortbildung treten hier stärker hervor. Der Bereich der frühkindlichen Bildung ist dabei durchmischt und zeigt sowohl starke Wissenschaftsnähe als auch Verbands- und Programmarbeit, die durch intermediäre Organisationen übernommen wird. Organisationen dieses Bereichs übernehmen damit häufig Funktionen des Wissensmanagements, der Forschungsinformation und der feldbezogenen Professionalisierung.

3.4 Zwischenstand: Die Verortung und Analyse intermediärer Organisationen

Ausgehend von den vorliegenden Analysen des Mappings intermediärer Organisationen zwischen Bildungsforschung und -praxis im deutschen Bildungssystem schlagen wir zunächst einen Rahmen vor. Dieser differenziert verschiedene Analysekatégorien, mit denen sich diese Organisationen und ihre Transferarbeit beschreiben lassen (Abb. 2). Ziel ist es, solche Organisationen in zukünftiger Forschung klarer und in ihrer Komplexität besser zu erfassen.

Zunächst unterscheiden wir die Analysekatégorien strategische Positionierung, Transferfunktionen, Transferformate sowie langfristig angelegte Beziehungsarbeit. *Strategische Positionierung* bezeichnet die Einbettung intermediärer Organisationen in Bildungsbereiche, Governance-Strukturen, Finanzierungslogiken und Zielgruppenbezüge. Sie beeinflusst, welche Nähe zu Forschung, Praxis, Administration oder Politik hergestellt wird und welche Erwartungen an die Organisation gerichtet werden. *Transferfunktionen* bezeichnen wiederkehrende Aufgaben intermediärer Organisationen, etwa Wissensarbeit, Moderation, Entwicklungsarbeit und Qualitätsreflexion. *Transferformate* materialisieren diese Funktionen über Portale, Kurzreviews, Materialien, Fortbildungen, Workshops, Netzwerke oder Beratungen. *Beziehungs- und Reflexionsarbeit* betrifft u. a. die Vertrauensherstellung zwischen Bildungsforschung und -praxis/-politik, Rollenklärung, Moderation, Rückkopplung und Beobachtung eigener Wirkannahmen (Akkerman & Bakker 2011; Penuel, Allen, Coburn et al. 2015).

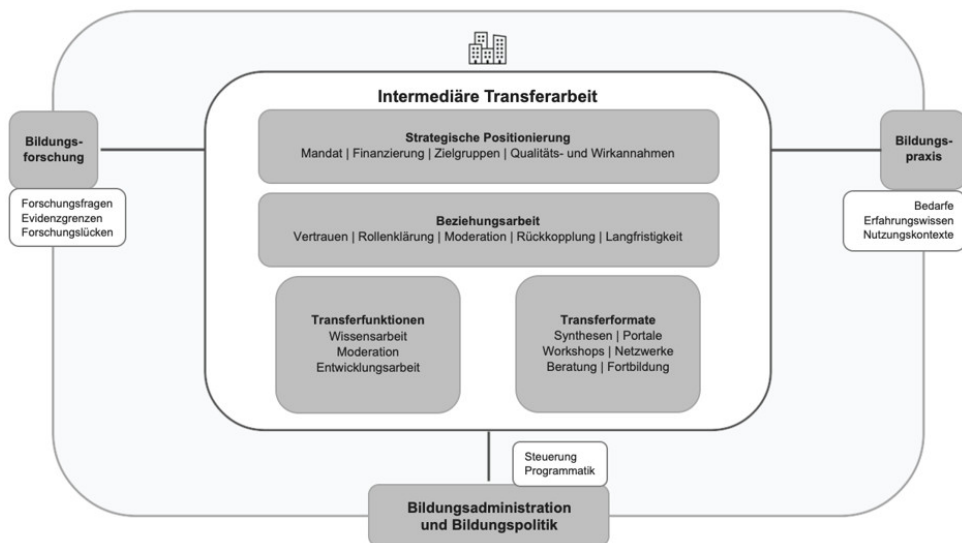


Abbildung 2: Analysekatégorien für intermediäre Organisationen zwischen Bildungsforschung, -praxis und -politik (Quelle: In Anlehnung an Cooper (2014) und Honig (2004))

4 Kompetenzanforderungen in Transferfunktionen

Aus den beschriebenen Teilergebnissen des Mappings und der Beobachtung, dass Transferfunktionen über alle inkludierten Bildungsbereiche hinweg ausgeübt werden, lassen sich im Sinne eines Professionsverständnisses solcher organisational durchgeführter Transferarbeit Kompetenzanforderungen ableiten. Sie beschreiben Fähigkeiten, Wissensbestände sowie Ressourcen, über die intermediäre Organisationen verfügen müssen, um Transferfunktionen bearbeiten zu können, und ergänzen damit verwandte Arbeiten über Forschungs-Praxis-Verhältnisse (Gonser & Zimmer 2024). Tabelle 2 unterscheidet zunächst funktionsübergreifende und funktionspezifische Kompetenzebenen, die Kompetenzanforderungen implizieren.

System- und Kontextwissen bezeichnet die Fähigkeit, Transferarbeit in die bildungsbereichsspezifischen, organisationalen, professionellen sowie governancebezogenen Bedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes einzuordnen (Altrichter & Maag Merki 2016; Farley-Ripple, May, Kapyrn et al. 2018). Kommunikation und Beziehungsarbeit umfasst die Gestaltung von Verständigung, Rollenklärung, Vertrauen, Moderation und Rückkopplung zwischen Akteur:innen mit unterschiedlichen Wissensformen, Erwartungen und Handlungslogiken (Akkerman & Bakker 2011; Ward, House & Hamer 2009). Evidenz- und Forschungsmethodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, wissenschaftliche Befunde zu recherchieren, methodisch einzuordnen, hinsichtlich ihrer Aussagekraft zu bewerten und für Transferprozesse nutzbar zu machen (Besa, Lüking, Biel et al. 2023; Cooper 2014). Didaktik und Formatdesign bezeichnet die Fähigkeit, Transferfunktionen in adressat:innen-, kontext- und zielbezogene Materialien, Lerngelegenheiten, Dialogformate, Fortbildungen oder Beratungssettings zu überführen (Kerres, Sander & Waffner 2022). Evaluation und Qualitätsreflexion umfassen schließlich die Fähigkeit, Wirkannahmen von Transferformaten explizit zu machen, Rückmeldungen systematisch aufzunehmen und Transferaktivitäten im Hinblick auf Anschlussfähigkeit, Nutzung, Skalierung und Nachhaltigkeit weiterzuentwickeln (Torres & Steponavičius 2022; OECD 2025).

Tabelle 2 zeigt exemplarisch ein Ineinandergreifen von Transferfunktionen und deren Anforderungen. Dissemination verlangt etwa Evidenzbewertung, Formatdesign und Beziehungsarbeit; Netzwerkmoderation setzt Systemwissen und kommunikative Koordination voraus; Entwicklungsarbeit verbindet Feldkenntnis, Beratung und didaktische Gestaltung. Die Kompetenzanforderungen beschreiben damit nicht nur Anforderungen in der Transferarbeit an intermediäre Organisationen, sondern machen zugleich sichtbar, wie heterogen die bislang unter dem Begriff des Transfers gefassten Tätigkeiten und damit einhergehenden Fähigkeiten und Wissensbestände sind (Gonser & Zimmer 2024). Tabelle 2 kann dabei im Umfang dieses Beitrags nur Anforderungen skizzieren, so deuten Beispiele wie „Herausforderungen der Praxis identifizieren“ an, dass es weiterer Klärung und Ausgestaltung der deduzierten Anforderungen bedarf.

Tabelle 2: Ausdifferenzierung von Kompetenz- und Wissensanforderungen aus ausgewählten Transferfunktionen intermediärer Organisationen (Quelle: In Anlehnung an Torres und Steponavičius (2022) und Gonser und Zimmer (2024))

Funktion	Subfunktion	Integrale Kompetenzebene	Spezifische Kompetenzebene	Kompetenzanforderungen
Wissensarbeit	Förderung von Wissensproduktion	System & Kontext Kommunikation & Beziehungsarbeit	Evidenz & Forschungsmethoden	Desiderate für Forschung, Praxis und Politik aus aktueller Evidenz herleiten
	Produktion von Wissen		Evidenz & Forschungsmethoden	Forschungsfragen entwickeln und empirisch bearbeiten
	Dissemination von Wissen	System & Kontext Kommunikation & Beziehungsarbeit	Evidenz & Forschungsmethoden Didaktik & Formatdesign	Desiderate der Praxis und Politik kennen Bestehende Forschungsliteratur bewerten und auswählen Formate zielgruppengerecht aufbereiten, beschreiben und darstellen Kommunikationskanäle & -portale administrieren
Moderation	Netzwerke initiieren/moderieren		Didaktik & Formatdesign	Mögliche gemeinsame Agendapunkte identifizieren Netzwerkveranstaltungen organisieren, moderieren und langfristig koordinieren
Entwicklungsarbeit	Organisationsentwicklungsberatung		Didaktik & Formatdesign	Herausforderungen der Praxis identifizieren Bestehende Forschungsarbeiten kennen und rekontextualisieren Beratungs- und Entwicklungsprozesse planen, gestalten, moderieren
	Fortbildungsentwicklung		Didaktik & Formatdesign	Herausforderungen der Praxis identifizieren und didaktisch aufbereiten

5 Zusammenfassung & Ausblick

Der Beitrag unternimmt den Versuch der Rahmung und Systematisierung von Transferarbeit im deutschen Bildungssystem durch intermediäre Organisationen und schließt damit an ähnliche Bestrebungen im internationalen Feld (z. B. Cooper 2014; Torres & Steponavičius 2022; OECD 2025) sowie an Beschreibungen des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses (Gonser & Zimmer 2024) an. Er beschreibt Transferformate, Beziehungs- und Reflexionsarbeit sowie daraus ableitbare Kompetenzanforderungen an intermediäre Organisationen. Insbesondere zeigt sich, dass intermediäre Organisationen verschiedene Expertisen mitbringen und entwickeln müssen. Diese Expertisen, sowohl fachlicher als auch methodischer Ausprägung, können einen star-

ken Einfluss auf diese Beziehungsgestaltung haben. Viele der identifizierten Organisationen oder Organisationseinheiten zeichnen sich durch eine starke Nähe – entweder zur Forschung, zur Praxis oder zur Politik – aus; dies zeigt sich u. a. in Landesinstituten, aber auch durch stärker auftretende Transferabteilungen von Universitäten im Sinne der Third Mission. Letztere haben in dieser Analyse noch weniger Sichtbarkeit, da sie in vielen Fällen ihre Kerninhalte nicht an die Bildung und spezifische Bildungsbereiche ausrichten. Interessant wären Anschlussforschungen, die sich damit beschäftigen, inwiefern intermediäre Transferarbeit durch Nähe und Distanz zu den verschiedenen Handlungslogiken geprägt wird (von Grünberg & Lange 2025) und welche Wirkung sie auf Transferprozesse haben kann. Allen identifizierten Organisationen ist gemein, dass sie sich strategisch zum Ziel gesetzt haben, nicht nur auf das jeweils nahe System einzuzahlen, sondern auf die Kommunikation dazwischen (Honig 2004; Beyer et al. 2024). Es zeigt sich, dass langjährig im Feld aktive Organisationen durch die kontinuierliche Ausübung und Weiterentwicklung von Transferfunktionen eine spezifische Expertise aufgebaut haben und stetig ausbauen (Heinemann, Pieper, Damm et al. 2026). Sie schreiben sich dementsprechend eine mitgestaltende Rolle im Transfer zwischen Bildungsforschung, -praxis und -politik zu. Ihre spezifische Professionalität und die Bedingungen ihrer Wirksamkeit im Transfergeschehen sollten daher stärker in den Blick genommen werden, sowohl für die Weiterentwicklung der Transferforschung als auch für die Gestaltung gelingender Transferstrukturen in der Praxis.

Für die Bildungsforschung empfiehlt es sich, das Feld der intermediären Organisationen weiter zu beforschen und Wirkannahmen der Organisationen zu prüfen. Darauf aufbauende Angebots-Nutzungs-Modelle, wie sie z. B. für die Lehrkräftebildung vorgeschlagen wurden (Brühwyler & Leutwyler 2020), können dabei helfen, den Zusammenhang der hier beschriebenen Anforderungen und der zu transferierenden Wissensart stärker in den Fokus zu rücken (Schuster et al. 2024). Auf einer forschungspraktischen Seite sollten Forschungsprojekte frühzeitig klären, welche Transferfunktionen sie selbst übernehmen, welche Funktionen intermediäre Organisationen bearbeiten und wie Rückkopplungen aus Praxis, Administration und Politik in Forschungsprozessen einhergehen (Heinemann, Pieper, Damm et al. 2026).

Für die Bildungspraxis und die Bildungsadministration eröffnet der Systematisierungsversuch einen Blick auf intermediäre Organisationen als Partner:innen in der Problemklärung, für die Fortbildung, die Organisationsentwicklung und für die Rückmeldung von Praxisbedarfen. Für die Bildungspolitik und Fördergeber ergibt sich die Aufgabe, intermediäre Transferarbeit als Infrastrukturaufgabe differenzierter zu betrachten und Ressourcen für die Beziehungsarbeit, die Formatentwicklung, die Evaluation, den Kompetenzaufbau und für langfristige Kooperationen bereitzustellen. Dabei stellt sich auch die Frage, welche Berufsbilder in intermediären Organisationen entstehen können und wie diese für Expert:innen aus Bildungsforschung, Bildungspraxis, Administration oder weiteren Feldern attraktiv und strukturell anerkannt werden können.

Literatur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Educational Governance. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge, Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (S. 175–189). Waxmann.
- Besa, K.-S., Lüking, S., Biehl, A.-L., & Wilde, M. (2023). Forschungskompetenz von Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 55–74. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00382-w>
- Beyer, S., Eilerts, K., Grave-Gierlinger, F., & Meyer-Jenßen, L. (2024). Kollaboration als konstitutives Merkmal von Design Research in der (digitalisierungsbezogenen) Lehrkräftebildungsforschung. In T. Mayer, L. Meyer-Jenßen, D. Töpfer, & N. Uhlendorf (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 91–110). Berlin Universities Publishing. <https://doi.org/10.14279/depositonce-20131>
- Cooper, A. (2014). Knowledge mobilisation in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organisations. *Evidence & Policy*, 10(1), 29–59. <https://doi.org/10.1332/174426413X662806>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Ghadiri-Mohajerzad, H., & Schrader, J. (2024). *Wissenstransfer im Bildungsbereich: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45460-9>
- Gonser, M., & Zimmer, K. (2024). Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck & E. Zala-Mezö (Hg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer: Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis* (S. 13–26). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742717>
- Gottmann, C., Gronostaj, A., & Steinl, V. (2024). Gelingensbedingungen für Transfer aus der Perspektive einer Brückeninstitution. In C. Beese, B. Gießelmann & L. A. Scholz (Hg.), *Transfer im Kontext Schule* (S. 131–140). Waxmann.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Hannan, M. T., & Freeman, J. (1989). *Organizational ecology*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674038288>
- Heinemann, A., Leber, J., Sander, P., & Ahmad, C. (2022). Strategien und Maßnahmen für die schulische Curriculumsentwicklung im Kontext der Digitalisierung. Ein Critical Review zur vergleichenden Analyse politischer Initiativen. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hg.), *Bildung im digitalen Wandel. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (S. 69–102). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:29975>
- Heinemann, A., Pieper, V., Damm, A., & Förster, C. (2026). *Von persönlicher Zusammenarbeit zu struktureller Vermittlung: Empirische Befunde zu Wissenschaft-Praxis-Kooperationen und Knowledge Brokern*. Waxmann.

- Kerres, M. & Heinemann, A. (2026 im Erscheinen). Einordnung: Bildungsforschung und -praxis in Verhältnissen „Gestaltender Bildungsforschung“ im Kontext der Digitalisierung. *MedienPädagogik*.
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis. *Bildungsforschung*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.25656/01:25457>
- Kislov, R., Wilson, P., & Boaden, R. (2017). The dark side of knowledge brokering. *Journal of Health Services Research & Policy*, 22(2), 107–112. <https://doi.org/10.1177/1355819616653981>
- Klein, E. D., & Bremm, N. (Hg.) (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- OECD (2025). *Everybody cares about using education research sometimes: Perspectives of knowledge intermediaries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>
- Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Sander, P., Klar, M., Koschorreck, J., Beyer, S., Wilmers, A., Heinemann, A., & Ulsperger, A. (2026). Die Rolle von Metavorhaben im Wissenstransfer: Strategien und Erfahrungen aus dem Verbundprojekt “Digitalisierung im Bildungsbereich“. In M. Kerres & A. Heinemann (Hrsg.), *Begleit- und Metavorhaben in der Bildungsforschung*. Waxmann (im Erscheinen).
- Schmidt, W. (2017). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 443–466). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08493-6_16
- Schuster, J., Hugo, J., Bremm, N., Kolleck, N. & Zala-Mezö, E. (Hrsg.) (2024). *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28302>
- Torres, J. M., & Steponavičius, M. (2022). *More than just a go-between: The role of intermediaries in knowledge mobilisation* (OECD Education Working Papers No. 285). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/aa29cfd3-en>
- von Grünberg, H.-H., & Lange, L. (2025). On the divergence of function and service: Knowledge and technology transfer understood as the service processes of the science system. *Journal of the Knowledge Economy*, 16, 18831–18870. <https://doi.org/10.1007/s13132-025-02646-4>
- Ward, V., House, A., & Hamer, S. (2009). Knowledge brokering: The missing link in the evidence-to-action chain? *Evidence & Policy*, 5(3), 267–279. <https://doi.org/10.1332/174426409X463811>

Der Beitrag intermediärer Transfereinrichtungen zum bidirektionalen Transfer am Beispiel von Wissenschaftsläden

DANIEL LUDWIG, KARIN ZIMMER, KATRIN HEDEMAN & NORBERT STEINHAUS

Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt am Beispiel von Wissenschaftsläden die Rolle intermediärer Einrichtungen als Vermittler zwischen Wissenschaft und Gesellschaft im Kontext der Bildungswissenschaften und erläutert an aktuellen Beispielen ihren Beitrag zu Service Learning und Community Engaged Research and Learning (CERL). Wissenschaftsläden und vergleichbare Einrichtungen sind Schnittstellen, die wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden mit gesellschaftlichen Bedarfen und Wissensbeständen verbinden und somit den bidirektionalen Transfer stärken. Durch die Integration von partizipativen Forschungs- und Lernansätzen tragen sie zur Schaffung gemeinsamer Wissensräume bei und fördern eine reflexive gesellschaftliche Verantwortlichkeit in der Bildungspraxis. Der Beitrag zeigt auf, wie Intermediäre als lebendige Akteure in der Gestaltung gemeinsamer Wissensprozesse wirken und einen nachhaltigen Beitrag zu einer inklusiven, community-orientierten Bildungswissenschaft und Bildungspraxis leisten.

Schlagworte: Third Mission; Wissenschaftsladen; Wissenstransfer; Service Learning; CERL

Abstract

Using science shops as an example, the article describes the role of intermediary organisations as bridges between science and society in the context of educational sciences and uses recent examples to illustrate their contribution to service learning and community-engaged research and learning (CERL). Science shops and similar institutions link scientific knowledge and methods with societal needs and practical as well as local knowledge, thereby strengthening the bidirectional transfer of knowledge. By integrating participatory research and learning approaches, they contribute to the creation of shared spaces of knowledge and promote reflective, social responsibility in educational practice. This article highlights how intermediaries shape shared knowledge processes and make a lasting contribution to inclusive, community-oriented educational theory and practice.

Keywords: Third Mission; science shop; knowledge transfer; service learning; CERL

1 Einleitung

Als dritte Säule der Wissenschaft – neben Forschung und Lehre – werden wissenschaftliche Aktivitäten bezeichnet, die sich nicht direkt aus den Inhalten von Forschung und Lehre ergeben und die auf die Gesellschaft bezogen sind (Roessler, Duong & Hachmeister 2015). Wissenstransfer ist ein wichtiger Bestandteil dieser sog. Third Mission (Gonser & Zimmer 2020, 2024) und befasst sich mit der „Bereitstellung, Rekontextualisierung und Entwicklung von wissenschaftlich fundiertem Wissen“ zusammen mit nichtwissenschaftlichen Akteur:innen (Gonser & Zimmer 2024:15). Transfer ist dabei als multidirektionaler Prozess zu verstehen, der wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Akteur:innen mit der Zielsetzung zusammenbringt, z. B. ein konkretes Problem mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden zu bearbeiten oder in der Praxis entwickelte Problemlösungen zu rekontextualisieren bzw. zur Theoriebildung zu nutzen. Grundlegend für einen gelingenden Wissenstransfer werden das Schaffen bzw. Zurverfügungstellen von Zeit und Ort für ein „differenziertes Verständnis der Eigenlogiken der jeweiligen Referenzsysteme (Forschung und Praxis) sowie der je spezifischen Leistungsfähigkeiten und der Grenzen der jeweiligen Expertise bzw. Kompetenzen“ (Beywl & Künzli David 2020:62) angesehen. Dadurch kann eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht und langfristig Vertrauen geschaffen werden, was als zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis gilt (vgl. z. B. Schneidewind & Singer-Brodowski 2014; DiGiulio, Defila & Brückmann 2023). Im Folgenden werden „Wissenschaftsläden“ als eine Struktur vorgestellt, die sich der Kooperation auf Augenhöhe verpflichtet hat, und deren Wirken wird näher erläutert.

2 Wissenschaftsläden: Konzept und bisherige Entwicklung

Wissenschaftsläden (Science Shops) entstanden in den 1970er-Jahren im Umfeld der Studierendenbewegung in den Niederlanden. In Utrecht (1973) und Amsterdam (1978) initiierten Studierende und Universitätsbeschäftigte projekt- und problemorientierte Arbeitsweisen, um Umwelt- und Bürgerinitiativen wissenschaftlich zu unterstützen. In den Folgejahren verbreitete sich das Modell auch in anderen europäischen Ländern, oft im Kontext sozialer und ökologischer Bewegungen. Heute existieren weltweit mehrere hundert vergleichbare Einrichtungen, organisiert in internationalen Netzwerken (Steinhaus 2022). Wissenschaftsläden fungieren als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Sie arbeiten nachfrageorientiert (Bottom-up) und reagieren auf konkrete Anliegen aus der Zivilgesellschaft statt auf vorgegebene Forschungsprogramme (Leydesdorff & Ward 2005). Kennzeichnend ist ein bi- bzw. multidirektionaler Wissenstransfer, der auch gesellschaftliches Wissen in die Forschung integriert. Zentrale Prinzipien sind: gleichberechtigte Zusammenarbeit, gemeinsames Lernen und Empowerment, Nutzung vorhandener Ressourcen, lokale Relevanz bei gleichzeitiger internationaler Vernetzung sowie praktische Anwendbarkeit der Ergebnisse. Wissen-

schaftsläden sind entweder in Strukturen akademischer Einrichtungen eingebunden oder agieren autonom als gemeinnützige Vereine oder Social Enterprises außerhalb der Hochschulen. Sie wirken als intermediäre Strukturen zur Förderung des wissenschaftlich-zivilgesellschaftlichen Dialogs und sind in Netzwerken wie Living Knowledge oder wissnet vernetzt¹, die Austausch, Projekte und Dialogplattformen für die weltweit angesiedelten Einrichtungen partizipativer Wissenschaft bieten. Ausgangspunkt entsprechender Projekte ist meist ein Anliegen aus der Zivilgesellschaft. Bereits bestehendes Wissen wird geprüft oder gemeinsam mit den Anfragenden eine Forschungsfrage entwickelt. Die Bearbeitung erfolgt häufig in kollaborativen Formaten wie Service Learning oder Citizen Science. Neben Wissensfragen spielen auch praktische Herausforderungen, Ressourcenbedarf, Teilhabe bestimmter Zielgruppen oder gesellschaftliche Ziele wie die Stärkung von Bildung eine Rolle. Studierende sind oft zentral eingebunden: Sie bearbeiten reale Fragestellungen, wenden erlerntes Wissen an und reflektieren gemachte Erfahrungen, beispielsweise im Seminarkontext. Seit den 1990er-Jahren hat sich der Fokus – auch durch digitale Verfügbarkeit von Informationen – von Wissensbereitstellung hin zur Organisation von Dialogprozessen verschoben. Trotz wachsender Bedeutung durch Trends wie Citizen Science und Open Science bleibt die Finanzierung eine Herausforderung, da projektbasierte Förderung oft zu personeller Fluktuation führt und die kontinuierliche Pflege von Netzwerken und Partnerschaften erschwert. Dennoch lässt der weiter steigende gesellschaftliche Anspruch nach Kommunikation und Partizipation in der Wissenschaft darauf schließen, dass intermediäre Einrichtungen wie Wissenschaftsläden auch künftig eine wichtige Rolle in der Forschungslandschaft spielen werden (Ludwig, Bokop, Gröneweg et al. 2022).

3 Theoretischer Bezugsrahmen

Partizipative Lerntheorien und -ansätze stellen eine aktive Mitgestaltung, Teilhabe und Selbstbildung von Lernenden in den Fokus. Im Gegensatz zu Ansätzen, die auf reine Instruktion setzen, stehen hier Interaktion, Kooperation und Austausch von Wissen im Mittelpunkt. Lernen wird als aktiver Prozess verstanden, bei dem Lernende ihr Wissen selbst formen und in der Interaktion mit anderen einen aktiven Wissensaustausch betreiben. Übertragen auf den Bereich der Forschung bedeutet dies, dass Wissen und Erfahrungen nicht beruflich Forschender als Teil des Forschungsprozesses in politische und gesellschaftliche Diskussionen über Ausrichtung, Prioritäten, Grenzen und Möglichkeiten von Wissenschaft und Technologie einbezogen werden. Partizipative Forschung ist somit eine engagierte Forschung, die durch die Teilhabe gesellschaftlicher Akteur:innen an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe insgesamt ermöglichen will und die Perspektiven von Wissenschaft und Praxis nachhaltig miteinander verschränkt (Reisel, Egloff & Hedderich 2016). Um künftige Forschung grundlegend

1 <https://livingknowledge.org/> bzw. <https://www.wissnet.de/> (letzter Zugriff: 21.04.2026)

partizipativ zu gestalten, sollten entsprechende Forschungsansätze und die Kommunikation mit Praxisakteur:innen bereits in der Hochschulbildung angelegt werden. Dazu bieten sich verschiedene Formate an:

Service Learning (SL) gehört zu den innovativen Konzepten, die seit den 2000er-Jahren in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik zunehmend Fuß fassen. Dabei bringen Anknüpfungspunkte zu weiteren bildungswissenschaftlichen Zielen immer wieder neue Innovationen auf konzeptioneller Ebene wie auch in der Lehre hervor. Vermehrt findet SL Anwendung als Methode für „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) an Hochschulen (Spraul, Hufnagel & Höfert 2020). In bisher noch geringerem Ausmaß wird SL mit Bestrebungen nach Internationalisierung und studentischer Mobilität verbunden (Backhaus-Maul, Ebert, Frei et al. 2015).

Service Learning entfaltet seine Innovationskraft aus der Grundidee erfahrungs- und transferorientierter Lehrformate (z. B. community-based oder problem-based learning): Studierende erleben die Wirkung ihres Handelns unmittelbar im gesellschaftlichen Kontext. Im Seminar arbeiten sie praxisnah und anwendungsorientiert, indem sie gemeinsam mit externen Partner:innen eigenständig Projekte entwickeln. Die dabei gewonnenen Erfahrungen werden in begleitenden Lehrveranstaltungen reflektiert und mit akademischen Inhalten verknüpft.

Community Engaged Research and Learning (CERL) ist ein weiterer Ansatz, bei dem Studierende an Forschungs- und Lernprojekten arbeiten, die auf Bedürfnissen der Gemeinschaft basieren. Zentrale Prinzipien sind auch hier Zusammenarbeit, Co-Creation und kontinuierliche Reflexion. Lehrende spielen eine Schlüsselrolle, indem sie Prozesse begleiten, Qualität sichern und Projekte gemeinsam mit Praxispartner:innen so gestalten, dass sie zu Disziplin, Curriculum und Kompetenzniveau der Studierenden passen. CERL kann als Einzel-, Gruppen- oder Dissertationsprojekt, aber auch verpflichtend oder optional umgesetzt werden. Ausgangspunkt ist stets ein konkretes Anliegen aus der Gesellschaft. Die Projekte fördern sowohl fachliche als auch übertragbare Kompetenzen und vertiefen das Verständnis für die Anwendung theoretischen Wissens. Reflexion unterstützt Studierende dabei, Verantwortung im Co-Creation-Prozess zu übernehmen und sich als aktive Wissensproduzierende zu verstehen. CERL folgt einem konstruktivistisch-emanzipatorischen Bildungsverständnis. Nach Tassone et al. (2018) entsteht Wissen im Prozess durch Reflexion von Erfahrungen, Perspektiven und Handlungen. Lehrende agieren weniger als Wissensvermittelnde, sondern als Moderierende oder Mitlernende. Studierende hinterfragen und entwickeln aktiv Konzepte und Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen (McKenna & Weinberg 2025). CERL erlaubt es, verschiedene Ansätze partizipativer Forschung im Lehr- und Forschungsbetrieb zu bündeln, darunter Wissenschaftsläden, Citizen Science, Service Learning, Community-Based Research oder Participatory Action Research, und eine Problemorientierung sowie die gemeinsame Entwicklung von Forschungsfragen und Forschungsdesign in den Mittelpunkt zu stellen. Akademische Lehrpläne werden dort, wo es möglich ist, angepasst, um eine bessere Übereinstimmung mit den artikulierten Bedürfnissen der Zivilgesellschaft zu ermöglichen (Bates, McCann & McGowan 2022).

Der ursprüngliche Unterschied liegt im Ausgangspunkt: Service Learning ging von der Lehre aus in die Gesellschaft, während Wissenschaftsläden von Beginn an Bottom-up auf konkrete externe Anliegen reagierten. Im Laufe der Jahre, mit wachsender Erfahrung der Lehrenden und gestiegenem Vertrauen zivilgesellschaftlicher Organisationen in partizipative Forschung und Forschungseinrichtungen, hat sich diese ursprüngliche Unterscheidung nivelliert.

4 Die Rolle von Wissenschaftsläden bei der Förderung von Service Learning und CERN

Damit Service Learning (SL) oder CERN in den Hochschulen ihre Wirkungen entfalten können, braucht es strukturelle Verankerung über individuelles Engagement hinaus. Zentrale Voraussetzungen sind die curriculare Einbindung in Module und Lehrplanung, strategische Verankerung in der Hochschul-Governance (z. B. Transferstrategien), ausreichende personelle Ressourcen für kontinuierliche Lehre und Netzwerkaufbau sowie Austauschformate für Lehrende innerhalb und außerhalb der Hochschule. Zur Etablierung und Weiterentwicklung solcher Strukturen tragen insbesondere Wissenschaftsläden und andere Transfereinrichtungen bei. An der Universität Vechta werden bspw. seit 2014 fachübergreifende, projektorientierte SL-Seminare zu nachhaltiger Entwicklung angeboten, eng verknüpft mit dem universitären Wissenschaftsladen und dem internationalen Netzwerk Living Knowledge. Auch internationale Wissenschaftsladen-Projekte wie EnRRICH (Horizon 2020)² und CIRCLET (Erasmus+)³ oder andere Drittmittelprojekte wie Senatra (Rieckmann, Reith, Bremer et al. 2025)⁴ und Sprachnetz/Netword seit 2015 (Rusert, Stein & Stummbaum 2024)⁵ haben die Entwicklung o. g. Strukturen unterstützt. Wissenschaftsläden übernehmen dabei zentrale Funktionen: Sie sind Anlaufstelle für zivilgesellschaftliche Akteur:innen, sammeln und selektieren Anliegen, vermitteln diese an Lehrende, koordinieren Co-Creation und Netzwerke, organisieren Evaluationen (insbesondere aus Sicht der Praxispartner:innen), fördern Austauschformate und leisten Öffentlichkeitsarbeit. Eine auf Dauer angelegte Struktur schafft stabile Kooperationen, Kontinuität trotz Personalfuktuation und erhält kontinuierlich fundierte Kenntnisse lokaler Akteurslandschaften. Zudem fungieren sie als Schnittstelle zur Förderberatung, vermitteln passende Ausschreibungen und eröffnen über internationale Netzwerke Zugänge zu Partnern, etwa im Rahmen EU-geförderter Vorhaben.

2 <https://cordis.europa.eu/project/id/665759/reporting> bzw. <https://wilabonn.de/enrrich-horizont2020/> bzw. <https://www.uni-vechta.de/science-shop/projekte/enrrich> [letzter Zugriff: 08.06.2026]

3 <https://www.uoc.edu/en/news/2022/282-circlet>, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-UK01-KA203-062039> [letzter Zugriff: 08.06.2026]

4 <https://senatra-projekt.de/> [letzter Zugriff: 08.06.2026]

5 <https://www.uni-vechta.de/zentrum-fuer-lehrerbildung/studium/netword> [letzter Zugriff: 08.06.2026]

5 Schaffung gemeinsamer Wissensräume

Gesellschaftliche Veränderungen brauchen veränderte methodisch-didaktische Zugänge und Lernorte. Begriffe wie SL, CERL oder „Lebenslanges Lernen“ sind keine Worthülsen, sondern beziehen sich explizit auf Strategieperspektiven einer beteiligungsorientierten Entwicklung. Zukunftsweisende pädagogische Konzepte werden somit als Schnittstelle einer veränderten Lern- und Arbeitskultur in den Einrichtungen und Institutionen sichtbar (Prescher 2015). Konzepte hochschulischer Wissensräume mit Regionalbezug, wie sie sich durch Wissenschaftsläden darstellen, grenzen sich ab von Versuchen der Standardisierung von Curricula, die lokale und regionale Besonderheiten außer Acht lassen (Schachtner o. J.). Die Studierenden im SL oder CERL sollten für das Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, Erkenntnisinteressen und Standards einerseits und den Bedarfen, Erwartungen und Handlungslogiken von Praxisakteur:innen andererseits sensibilisiert werden und ihre eigene Rolle innerhalb dieses Transferprozesses reflektieren (Hilf & Böcher 2025). Hierbei braucht es Begleitung und Anleitung durch die Lehrenden, passende Formate, etwa in den Seminarsitzungen und in schriftlichen Ausarbeitungen, und eine offene Haltung. Auch in Bezug auf Machtasymmetrien zwischen Studierenden, Lehrenden, Partnerinstitutionen und möglichen Adressat:innen von SL-Aktivitäten (etwa sozial benachteiligten Gruppen) sowie gesellschaftliche Machtverhältnisse, die im SL berührt werden, sollte Reflexion ein integraler Bestandteil der Didaktik im Seminar sein, weshalb in solchen Fällen auch von „Critical Service Learning“ (Rusert, Stein & Stummbaum 2024) gesprochen werden kann.

6 Fazit

Dieser Beitrag zeigt, dass Wissenschaftsläden als intermediäre Transfereinrichtungen einen wesentlichen Beitrag zum bidirektionalen Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Gesellschaft leisten. Durch Prinzipien wie Begegnung auf Augenhöhe, Co-Creation von Wissen und kontinuierliche Reflexion können Wissenschaftsläden als intermediäre Transfereinrichtungen reale Lernorte schaffen, an denen Formate wie Service Learning und Community Engaged Research and Learning wirksam werden. Als nachhaltige Akteure im Bildungssystem bauen sie stabile Kooperationsstrukturen auf, die über individuelles Engagement hinausgehen, und verbinden lokale Bedarfsorientierung mit internationaler Vernetzung. Um ihr volles Potenzial zu entfalten, sollten Wissenschaftsläden bzw. vergleichbare Einrichtungen künftig stärker in der Hochschul-Governance verankert und mit dauerhaften Ressourcen ausgestattet werden. Wachsende Bewegungen wie Open Science und Citizen Science sowie eine konsequente Reflexion von Machtasymmetrien im Sinne eines Critical Service Learning eröffnen dabei vielversprechende Perspektiven für eine Weiterentwicklung partizipativer Wissenschaft.

Literatur

- Backhaus-Maul, H., Ebert, O., Frei, N., Roth, C., & Sattler, C. (2015). *Service Learning mit internationalen Studierenden: Konzeption, Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten*. Beltz Juventa.
- Bates, C., McCann, S., & McGowan, C. (2022). *CIRCLET Online Continuing Professional Development Module Guide for Facilitators*. <https://circlet.eu/online-module/>
- Beywl, W., & Künzli David, C. (2020). Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentell-inklusive Forschung für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 54–66. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.2020.9311>
- Di Giulio, A., Defila, R., & Brückmann, T. (2023). „Das ist halt das eine ... Praxis, das andere ist Theorie“ – Prinzipien transdisziplinärer Zusammenarbeit im Forschungsalltag. In: *Transdisziplinär forschen – zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen* (S. 189–286). Campus.
- Gonser, M., & Zimmer, K. (2020). Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung. Begriffsbestimmung und Bestandsaufnahme. In M. Gonser, K. Zimmer, N. Mühlhäußer & D. Gluns (Hg.), *Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung*, (S. 13–32). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992370>
- Gonser, M., & Zimmer, K. (2024). Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck & E. Zala-Mezö (Hg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer* (S. 13–26). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28302>
- Hilf, J., & Böcher, M. (2024). Herausforderungen der Integration zwischen Wissenschaft und Praxis in der nachhaltigkeitsorientierten Hochschullehre begegnen: Das Beispiel Service Learning. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 15–19. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.04>
- Leydesdorff, L., & Ward, J. (2005). Science Shops: a kaleidoscope of science-society collaborations in Europe. *Public Understanding of Science*, 14(4), 353–372. <https://doi.org/10.1177/0963662505056612>
- Ludwig, D., Bokop, K., Gröneweg, C., Hedemann, K., & Hoff, H. (2022). Open Access zur Wissenschaft in einer ländlich geprägten Region – Der Science Shop Vechta/Cloppenburg. In B. Benz, W. Schöning, A. L. Arp, K. Lutz & J. Offergeld (Hg.), *Wissenschaftsläden in der Sozialen Arbeit – Partizipative Forschung und soziale Innovationen* (S. 145–154). Beltz Juventa.
- McKenna, E., & Weinberg, L. (2025). *Methodology and Guidelines for Community Engaged Research and Learning in Higher Education Institutions including online module*. <https://loess-project.eu/wp-content/uploads/2025/05/D3.1-LOESS-Guidelines-for-CERL-in-HE.pdf>
- Prescher, T. (2015). Wissensräume [Rezension]. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38, 141–143. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0005-1>

- Reisel, M., Egloff, B., & Hedderich, I. (2016). Zitiert nach: *Institut für Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Freiburg*, o. J., <https://www.ph-freiburg.de/ew/institut/abteilung-allgemeine-erziehungswissenschaft/test/partizipative-forschung.html>
- Rieckmann, M., Hedemann, K., Reith, A., Bremer, A.-K., & Lindau, A.-K. (2024). Projekt SENATRA – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 28. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.07>
- Roessler, I., Duong, S., & Hachmeister, C. (2015). Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft. *Arbeitspapier Nr. 182. CHE – Centrum für Hochschulentwicklung*. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf
- Rusert, K., Stein, M., & Stummbaum, M. (2024). Service Learning-Projekte an Hochschulen: Eine Utopie zwischen Machtungleichheit und Empowerment? In K. Sen, M. Staats, D. Wassermann, B. Friele, M. Kart, H. Knothe, J. Rieger & B. Schomers (Hg.), *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation: Vol. 1: Utopien Sozialer Arbeit* (S. 292–308). Juventa.
- Schachtner, C. (o. J.). *Hochschulische Wissensräume im Zeitalter der Digitalisierung*, https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/OeAD_Publikationen/Schriftenreihe/2018/Schachtner_EUSDR_korr_bsu.pdf
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. 2. Aufl. Metropolis-Verlag.
- Steinhaus, N. (2022). Of “Lighthouses”, “Living Labs” and the “Wisdom of the Crowd” – Social responsibility beyond research and teaching (an NGO perspective). *New Visions for Higher Education - Higher Education in the World Report 8. Special Issue*, 184–191.
- Spraul, K., Hufnagel, J., & Höfert, A. (2020). Der Beitrag von Service Learning zur Agenda 2030. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hg.): *Service Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 170–175). Beltz Juventa.
- Tassone, V. C., O’Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H. J., & Wals, A. E. J. (2018). (Re-)designing higher education curricula in times of systemic dysfunction: a responsible research and innovation perspective. *Higher Education*, 76, 337–352. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0211-4>

Die Qualifizierung von Broker:innen im bidirektionalen Transfer im Bildungssektor

Erfahrungen und Implikationen aus dem Peers4Practice-Programm

RAPHAELA SCHLICHT-SCHMÄLZLE, ULRIKE HARTMANN & MAREIKE KUNTER

Zusammenfassung

Trotz der Relevanz evidenzbasierter Schulentwicklung besteht in Deutschland eine Transferlücke zwischen Forschung und Praxis (Hartmann & Kunter 2022). Unidirektionale Modelle scheitern oft an mangelnder Umsetzbarkeit (Snow 2016). Research-Practice Partnerships (RPPs) bieten durch bidirektionalen Austausch Lösungen (Farrell et al. 2021). Broker:innen nehmen hier eine Schlüsselfunktion als Bindeglieder ein (Farley-Ripple et al. 2018). Der Beitrag analysiert deren Professionalisierung und nutzt dabei Erkenntnisse des Peers4Practice-Programms am DIPF. Das Programm bringt Wissenschaft und Praxis in Tandems zusammen, um Brokering-Kompetenzen zu entwickeln. Es zeigt sich: Individuelle Kompetenzentwicklung reicht nicht aus; es bedarf einer systemischen Anerkennung von Brokering als Rollenprofil. Der Beitrag beleuchtet Unterstützungsstrukturen im Geflecht von Schule, Forschung und Steuerung. Abschließend werden Handlungsoptionen für nachhaltige Strukturen diskutiert.

Schlachworte: Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften; Brokering; bidirektionaler Transfer; ko-konstruktive Forschung; Professionalisierung

Abstract

Despite the recognized importance of evidence-based school development, the transfer gap between research and practice persists in Germany (Hartmann & Kunter 2022). Unidirectional models often fail due to their limited applicability in practice (Snow 2016). Research-Practice Partnerships (RPPs) offer a solution through bidirectional exchange (Farrell et al. 2021), with brokers assuming a key role in these collaborations (Farley-Ripple et al. 2018). This chapter reflects on the professionalization of brokers, drawing on insights from the Peers4Practice program at the DIPF. The program brings researchers and practitioners together in tandems to develop brokering competencies. Experience from the program shows that individual competence development alone is not sufficient: brokering also requires systemic recognition as a distinct professional role. The chapter therefore examines support structures at the intersection of schools, research, and education governance. Finally, avenues for establishing sustainable structures are discussed.

Keywords: Research-practice partnerships; brokering; bidirectional transfer; co-constructive research; professionalization

1 Einleitung: Research-Practice Partnerships und Brokering als Elemente eines bidirektionalen Wissenstransfers

Ein bidirektionaler Transfer zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis stellt eine Kernforderung aktueller Bildungspolitik dar (BMBF 2024: 5). Im Gegensatz zu traditionellen, unidirektionalen Modellen zielt er auf einen Dialogprozess ab, in dem Praxisbedarfe und wissenschaftliche Erkenntnisse wechselseitig verschränkt werden (Snow 2015). Im deutschen Bildungswesen ist eine solche Form der Zusammenarbeit jedoch bisher nicht systemisch verankert. Während in der Medizin Synergien zwischen klinischer Praxis und Forschung – etwa durch Clinical Scientists – strukturell etabliert sind, agieren Bildungsforschung und Praxis hierzulande weitgehend in isolierten Systemen. Dies erweist sich angesichts von Wissenschaftsskepsis oder einer wahrgenommenen Entfremdung zwischen Forschung und Praxis (Baier-Mosch & Kunter 2024; Terhart 2013) als Risikofaktor.

1.1 Research-Practice Partnerships als Brücke zwischen den „zwei Welten“

Theoretisch lässt sich diese Trennung durch das Konzept der „Two Communities“ fassen (Coburn & Stein 2010; Snow 2016): Beide Seiten folgen divergenten Handlungslogiken. Dies zeigt sich konkret im Alltag: Langfristige Forschung trifft auf kurzfristigen Handlungsdruck in der Schule (Zeitlogik), wissenschaftliche Publikationsziele stehen curricularen Standards gegenüber (Ziellogik), und abstrakte Konstrukte treffen auf den Wunsch nach konkreten Handreichungen in der Praxis (Interpretationslogik). Zur Überbrückung dieser Kluft haben sich international *Research-Practice Partnerships* (RPPs) als langfristige, lokale Kooperationen etabliert (Farrell, Penuel, Coburn et al. 2021). Ein Beispiel ist das *UChicago Consortium on School Research*, das durch gemeinsame Datennutzung Schulabbruchquoten signifikant senken konnte (Allensworth & Easton 2005). Barrieren werden in RPPs primär durch „Boundary Objects“ überwunden – Brücken zwischen den Systemen, die beidseitigen Nutzen stiften. Ein gemeinsam entwickelter Reflexionsbogen z. B. dient etwa der Lehrkraft zur Unterrichtsentwicklung und den Forschenden gleichzeitig als valide Datenquelle. Geeignete Boundary Objects sind stabil genug für ein gemeinsames Ziel, aber flexibel genug für unterschiedliche Zwecke in beiden Welten (Akkerman & Bakker 2011).

1.2 Die Rolle von Broker:innen

Innerhalb von RPPs moderieren Broker:innen als Schlüsselakteur:innen die Kopplung zwischen Wissenschaft und Praxis. Organisationssoziologisch lassen sie sich als „Boundary Spanner“ (Akkerman & Bakker 2011; Star & Griesemer 1989) begreifen: Sie agieren an den Systemgrenzen und transformieren Wissensbestände so, dass sie über

professionsspezifische Grenzen hinweg anschlussfähig werden. Dabei fungieren Broker:innen jedoch nicht als bloße Informationsvermittler:innen, sondern als strategische Bindeglieder, die eine „Infrastruktur der Zusammenarbeit“ (Wentworth, Conway, Shwechuk et al. 2022) etablieren. Ihre Wirksamkeit entfaltet sich auf zwei Ebenen: 1. Organisationsentwicklung: Sie entwickeln die Organisation der Partnerschaft strategisch weiter und sorgen für ko-konstruktive Forschungsdesigns (Boundary Objects), die sowohl wissenschaftliche Exzellenz als auch schulpraktische Relevanz wahren. 2. Stärkung der individuellen Partner:innen: Sie bereiten die Partner:innen auf deren jeweilige Rollen vor und moderieren den Aufbau belastbarer Vertrauensbeziehungen in der Zusammenarbeit.

Welche Kompetenzen benötigen Broker:innen?

Die Broker:innen-Rolle erfordert Kompetenzen, die über die üblichen Profile von Wissenschaft und Schulpraxis hinausgehen. Das Anforderungsprofil ist bisher nur ansatzweise theoretisch untermauert (Wentworth, Conway, Shwechuk et al. 2022); es werden aber Aufgaben formuliert, die Kompetenzen in der Perspektivübernahme, Kooperation und Kommunikation sowie im Community-Building erfordern (Edwards 2017). Zudem benötigen Broker:innen potenziell Expertise in strategischer Organisationsentwicklung und vertiefte Kenntnisse der Systeme, um Bedarfe identifizieren und Akteur:innen gezielt einbinden zu können (Bakx, Bakker, Koopman et al. 2016).

In Deutschland ist diese Schnittstellenarbeit bislang kaum Ausbildungsthema, weder in der Forschung noch im Lehramt. Sie wird häufig als individuelles, oft informelles Engagement („on top“) ohne strukturelle Aufgabe erbracht (Henke, Pasternak & Schmid 2016). Ohne systemische Verankerung und Aufgabenprofile kann eine langfristige Bindung an die Aufgabe und Nachhaltigkeit des bidirektionalen Transfers nur schwer entstehen (Hartmann & Decristan 2018; Henke, Pasternak & Schmid 2016).

Das am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsevaluation entwickelte Programm Peers4Practice setzt an dieser Leerstelle an: Durch die Vernetzung von Nachwuchswissenschaftler:innen und Lehrkräften in Tandems werden Brokering-Kompetenzen explizit gefördert und Herausforderungen der Vermittlungspraxis greifbar gemacht.

2 Peers4Practice – Ein Pilotprojekt zur Qualifizierung von Broker:innen

Am DIPF startete im Januar 2024 ein Pilotprojekt zur Qualifizierung von Broker:innen im Rhein-Main-Gebiet. Das Programm adressierte gezielt Akteur:innen in frühen Karrierestadien – Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) und Promovierende der Bildungsforschung –, um die Kooperationskompetenzen bereits in der Phase der frühen beruflichen Sozialisation zu verankern. In zwei Kohorten mit insgesamt 42 Teilnehmenden wurde über 18 Monate in interprofessionellen Tandems zusammengearbeitet. Dieser Tandem-Ansatz diente als Rahmen für den Austausch über die Grenzen der jeweiligen Handlungslogiken hinweg („boundary spanning“).

2.1 Programmstruktur und Lernformate

Das Curriculum fokussierte weniger auf kognitive Wissensvermittlung als auf relationales Lernen zwischen Forschenden und Lehrkräften. Nach der Logik des situierten Lernens (Lave & Wenger 1991) sollten Kooperationskompetenzen innerhalb authentischer sozialer Praktiken aufgebaut werden. Die Teilnehmenden sollten ihre Broker:in-Identität durch die gemeinsame Bewältigung realer Herausforderungen entwickeln. Dieser Prozess sollte ermöglichen, Erfahrungen aus Hospitationen und Projektarbeit unmittelbar zu verarbeiten und so die eigenen Broker:innen-Identitäten weiterzuentwickeln (Schön 1983). Nach einer Auftaktveranstaltung zur Teambildung und Rollenklärung durchliefen die Tandems quartalsweise strukturierte Aktivitätszyklen:

Gemeinsame Tandemprojekte: Diese fungierten als Boundary Objects – konkrete, von den Tandems selbst definierte und entwickelte Kooperationsvorhaben (z. B. zum Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer), in denen die Beteiligten ihr spezifisches Fach- und Erfahrungswissen integrieren mussten. Ziel war die Erarbeitung eines Produkts, das für beide Seiten einen Mehrwert erbrachte und die Evidenzorientierung auf der Praxisseite und die Praxisrelevanz auf der Forschungsseite fassbar machte. Dies konnte z. B. eine Praxisanleitung sein oder eine Fortbildung für Lehrkräfte oder aber auch ein gemeinsam erarbeiteter Fragebogen zur Kompetenzerfassung im Klassenzimmer.

Gegenseitige Hospitationen: Als zentrales Element zum Abbau der Two-Communities-Barriere sollten die gegenseitigen Hospitationen am Arbeitsplatz das Erleben der jeweils anderen Handlungslogik und eine verbesserte Perspektivübernahme ermöglichen.

Strukturierte Tandemtreffen: Um sowohl das Kennenlernen und kurzfristige ko-konstruktive Austauschformate einerseits als auch längerfristige ko-konstruktive Projektarbeit in der Tandemarbeit zu balancieren, sollten die Treffen dreiteilig strukturiert werden:

- a) Durchführung spezifischer ko-konstruktiver Aktivitäten wie gemeinsame Unterrichtsplanung, Reflexion herausfordernder Situationen, die Vorbereitung von Unterrichtsbeobachtungen oder ein Interview zur Praxisrelevanz des Dissertationsthemas;
- b) gezieltes Kennenlernen und Aufbau von Vertrauen als Basis der Zusammenarbeit;
- c) strategische Arbeit am gemeinsamen Tandemprojekt (Boundary Object);
- d) *Fortbildungsworkshops:* Parallel zu diesen Möglichkeiten des relationalen Lernens absolvierten die Teilnehmenden Online-Workshops zu verschiedenen Themenfeldern (z. B. selbstreguliertes Lernen oder Positive Psychologie), die stärker auf kognitive Lernziele mit Anwendungsbezug ausgerichtet waren. Diese Module sollten ein gemeinsames Wissensfundament bilden und methodische Transferkompetenzen stärken.

2.2 Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Peers4Practice

Die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung deuten auf Potenziale, Voraussetzungen und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen hin:

1. Mikro-Ebene: Individuelle und relationale Kompetenz von Broker:innen

Die geringe Drop-out-Quote sowie die Qualität der Tandemprojekte und die hohen Zufriedenheitswerte zeigen, dass die Arbeit an Boundary Objects und gegenseitige Hospitationen von beiden Seiten als Gewinn wahrgenommen werden (Schlicht-Schmälzle, Hartmann & Kunter 2026). Über die Programmlaufzeit zeigte sich ein deutlich erweitertes berufliches Netzwerk sowie ein reflektierteres Brokering-Verhalten bei Lehrkräften und Wissenschaftler:innen. Eine fundamentale Veränderung tieferliegender Brokering-Kompetenzen (z. B. Perspektivübernahme, Kommunikationskompetenz) zeigte sich jedoch für ein stark auf relationales Lernen ausgerichtetes Programm als zu hoch gegriffen. Einige Teilnehmende wünschten sich daher ein stärker auf kognitives Wissen und Reflexion von konkreten Brokering-Kompetenzen ausgerichtetes Curriculum.

Der Fokus auf die „frühe Karrierephase“ erwies sich als ambivalent: Das Engagement kollidierte oft mit der massiven Belastung in der Qualifizierungsphase (Promotion/Vorbereitungsdienst). Zusätzlich schränkte die Tatsache, dass sich die Teilnehmenden noch in der Qualifizierungsphase befanden und entsprechend eine hierarchisch niedrigere Position innehatten, ihre Möglichkeiten ein, als Broker:in in ihren Organisationen zu wirken. Dennoch wirkte der Austausch als starker Motivator: Die LiV fanden Absicherung bei pädagogischen Unsicherheiten, während Promovierende die schulpraktische Relevanz ihrer Arbeit unmittelbar erfuhren.

2. Meso-Ebene: Institutionelle Einbindung und organisationale Barrieren

Broker:innen fungieren als strategische Brückenbauer:innen zwischen Institutionen, Forschungseinrichtungen und Schule. Im Rahmen von Peers4Practice gelang es kaum, das Brokering fest in die institutionellen Prozesse (z. B. wissenschaftliche Teammeetings oder Schulentwicklung) zu integrieren. Die Akteur:innen blieben oft „Einzelkämpfer:innen“, da Schulen und Forschungseinrichtungen kaum Strukturen für die systematische Kooperation mit der Forschung besitzen und zudem nicht von Beginn an adäquat über die Programmmzwecke aufgeklärt waren.

3. Makro-Ebene: Transformation der Innovationslogik und administrative Hürden

Die maßgeblichen Barrieren für eine Verstetigung von RPPs und Brokering-Rollen finden sich auf der makrosystemischen Ebene der Bildungssteuerung. Innerhalb der Länder sind die Bildungssysteme historisch stark zentralistisch geprägt. Die Definitionsmacht für Innovation liegt traditionell bei den Landesbildungsministerien und nachgeordneten Behörden (Altrichter & Helm 2011). Peers4Practice-Teilnehmende meldeten vermehrt zurück, dass sie bezweifeln, ob die Erkenntnisse lokaler Initiativen skalierbar und nachhaltig in das System einfließen können. Zudem wurde der Aufwand für solche Vorhaben als zu hoch bewertet, solange es keine systemische Rollenfixierung und Ressourcenallokation gibt. Theoretisch lässt sich dies als Fehlen einer „Supportive Infrastructure“ (Cobb & Jackson 2011) beschreiben: Innovationen benötigen auf der administrativen Ebene nicht nur Kontrolle, sondern eine Infrastruktur, die Ressourcen, Zeit und Lerngelegenheiten koordiniert. Ohne eine solche Unterstützung

riskieren Reformen eine „Inkohärenz“, bei der lokale Bottom-up-Initiativen an bürokratischen Regulierungen – wie etwa datenschutzrechtlichen Genehmigungsverfahren – scheitern.¹ Damit RPPs jedoch systemweite Wirkung entfalten können, bedarf es laut Fullan (2005) eines „Tri-level Alignments“: Eine nachhaltige Veränderung kann nur gelingen, wenn die Ziele der Schule, der Meso-Ebene (Verwaltung) und der Makro-Ebene (Politik) synergetisch aufeinander abgestimmt sind.

3 Fazit und Implikationen für die RPP-Praxis

Die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von *Peers4Practice* zeigen, dass die Anbahnung einer Broker:in-Identität in frühen Karrierephasen durch die Arbeit an Boundary Objects und gegenseitige Hospitationen möglich ist. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die individuelle Handlungsfähigkeit (*Brokering Agency*) durch strukturelle Rahmenbedingungen begrenzt wird. Für eine Verstetigung der Broker:in-Rolle lassen sich aus den Erfahrungen des *Peers4Practice*-Projekts vier zentrale Handlungsfelder ableiten:

1. *Curriculare Schärfung (Mikro-Ebene)*: Qualifizierungsprogramme sollten über relationale Lerngelegenheiten hinausgehen und zusätzlich kognitive Lernziele, d. h. die Vermittlung von Konzepten und Fertigkeiten, berücksichtigen. Relevante Kompetenzbereiche können z. B. die Schnittstellenmoderation, strategische Organisationsentwicklung sowie die Methodik ko-konstruktiver Forschung umfassen (Wentworth, Conaway, Shewchuk et al. 2022).
2. *Ressourcenallokation (Mikro-Meso-Ebene)*: Um eine Überlastung in frühen Karrierephasen zu vermeiden, ist eine formale Anerkennung zeitlicher Ressourcen erforderlich. Dies betrifft feste Deputatsstunden in der Schulpraxis sowie die Verankerung von Transferleistungen als karriererelevante *Third-Mission*-Leistungen im wissenschaftlichen System (Henke & Pasternack 2016).
3. *Institutionelle Einbindung (Meso-Ebene)*: Brokering als Brückenbau zwischen Institutionen erfordert eine strukturelle Kopplung zwischen den beteiligten Organisationen. Die Einbindung von Schulleitungen und Forschungsverantwortlichen als strategische Partner sowie ein klares institutionelles Mandat für Broker:innen sind zentral, damit die entstehenden Innovationen auch in die Institutionen hineinwirken können.
4. *Administrative Moderation (Makro-Ebene)*: Die Implementierung von RPPs erfordert administrative Rahmenbedingungen, die ko-konstruktive Forschung als Systemkomponente begreifen. Hierzu müssen unbürokratische „Innovationsräume“ (Third Spaces) für flexible und praxisresponsive Erprobungen geschaffen

¹ Die Kritik richtet sich nicht gegen den Datenschutz an sich, sondern illustriert die von Fullan (2005) beschriebene mangelnde Abstimmung zwischen den Steuerungsebenen. Um die Flexibilität und Unabhängigkeit partnerschaftlicher Innovationsprojekte zu wahren, sind standardisierte, beschleunigte Prüfverfahren notwendig, die sich ausschließlich auf datenschutzrechtliche Aspekte konzentrieren. Herkömmliche Genehmigungsprozesse, die typischerweise eine lange Vorlaufzeit und eine sehr genaue Prüflöge haben, können die Durchführung ko-konstruktiver Projekte, die meist auf Flexibilität und iterative Entwicklungslogiken ausgelegt sind, erschweren.

werden – etwa durch flexiblere Datenschutzverfahren (Zeichner, 2010). Die Rolle der Schulaufsicht verschiebt sich dabei hin zu einer serviceorientierten Meta-governance (Osborne 2010): Statt rein statischer Standardsicherung ermöglicht sie lokale Wissensnetzwerke und skaliert erfolgreiche Bottom-up-Innovationen aktiv in das Gesamtsystem (Coburn 2003).

Wissenschaft und Schule folgen eigenen Logiken; erfolgreiche Kooperation erfordert daher Broker:innen als systemübergreifend sprachfähige Brückenbauer:innen. Peers-4Practice zeigt, dass diese Kompetenzen gezielt aufbaubar sind. Damit Transfer jedoch kein prekäres Zufallsprodukt bleibt, ist eine strukturelle Verankerung und formale Anerkennung der Broker:in-Rolle im gesamten Bildungssystem unumgänglich.

Literatur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0013189X11404435>
- Allensworth, E. M., & Easton, J. Q. (2005). *The on-track indicator as a predictor of high school graduation*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research. <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2023-06/The%20On-Track%20Indicator-Jun2005-Consortium.pdf>
- Altrichter, H., & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter & C. Helm (Eds.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (pp. 13–35). Schneider Verlag Hohengehren.
- Baier-Mosch, F., & Kunter, M. (2024). Pre-service teachers' knowledge about classroom management from university studies and own schooling experiences – content and effects of their activation. *Frontiers in Education*, 9, 1365005. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1365005>
- Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M., & Beijjaard, D. (2016). Boundary crossing by science teacher researchers in a PhD program. *Teaching and Teacher Education*, 60, 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.003>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2024). *Gemeinsam für bessere Bildung: Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/img/BMBF_Rahmenprogr_EmpirBiFo_BITV.pdf
- Cobb, P., & Jackson, K. (2011). Assessing the quality of the Common Core State Standards for Mathematics. *Educational Researcher*, 40(4), 183–185. <https://doi.org/10.3102/0013189X11409928>
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2010). *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9798216385493>

- Edwards, A. (Ed.). (2017). *Working relationally in and across practices. A cultural-historical approach to collaboration*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316275184>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Research-practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Hartmann, U., & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>
- Henke, J., Pasternack, K., & Schmid, S. (2016). *Third Mission bilanzieren: Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation* (HoF-Handreichungen 8). Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Osborne, S. P. (Ed.). (2010). *The new public governance? Emerging perspectives on the theory and practice of public governance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861684>
- Schlicht-Schmälzle, R., Hartmann, U., & Kunter, M. (2026, März). *Evaluation des Peers4Practice-Programms – Zur Weiterbildung von Broker*innen*. [Vortrag] Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), München.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Snow, C. E. (2015). 2014 Wallace Foundation Distinguished Lecture: Rigor and realism: Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44(9), 460–466. <https://doi.org/10.3102/0013189X15619166>
- Snow, C. E. (2016). The role of relevance in educational research, as viewed by former presidents. *Educational Researcher*, 45(2), 64–68. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639014>
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486–500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Wentworth, L., Conaway, C., Shewchuk, S., & Arce-Trigatti, P. (2022). *RPP brokers handbook: A guide to brokering in education research-practice partnerships* (2. Aufl.). National Network of Education Research-Practice Partnerships (NNERPP).
- Zeichner, K. (2010). University-based teacher education: Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Transfertätigkeiten der Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik der QUA-LiS NRW

Unterstützung einer evidenzorientierten Schulentwicklung

JOHANNA GESANG, ISABEL UNKEL, CHRISTINA PFIRRMANN, BARBARA ROTH &
OLIVER GEISTER

Zusammenfassung

Die Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik (CL) verfolgt das Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse und Praxiserfahrungen für Schulen, Bildungsadministration und weitere bildungsbezogene Akteur:innen systematisch nutzbar zu machen. Der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis soll die Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse vermitteln und ihre Anwendung im schulischen Alltag fördern. Eingerichtet durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, erarbeitet die CL mit Partner:innen aus Praxis, Wissenschaft, anderen Landesinstituten und Verwaltung Unterstützungsformate und initiiert Transferprozesse. Zudem verfolgt sie das übergeordnete Ziel, Transferexpertise in Form von Wissen über bildungsbezogene Transferprozesse auf- und auszubauen. Der vorliegende Beitrag stellt das Arbeitsmodell der CL vor und erläutert dessen zentrale Prinzipien. Anhand des Themenfeldes datengestützte Qualitätsentwicklung (dQE) werden die Transfertätigkeiten der CL exemplarisch konkretisiert.

Schlagerworte: Wissenstransfer; Evidenzbasierte Pädagogik; Datenbasierte Qualitätsentwicklung (dQE); Transferprozesse im Bildungssystem; Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis

Abstract

The Clearinghouse for Evidence-Based Pedagogy (CL) aims to systematically make scientific findings and practical experience accessible to schools, education administrators, and other education-related stakeholders. The transfer of knowledge between academic research and practice is intended to convey the relevance of scientific findings and promote their application in everyday school life. Established by the Ministry of Schools and Education of the State of North Rhine-Westphalia, the CL collaborates with partners from practice, science, other state institutes, and the administration to develop forms of support and initiate transfer processes. In addition, it pursues the overarching goal of establishing and expanding transfer expertise in the form of knowledge about education-related transfer processes. This article presents the CL's working

model and explains its central principles. Using the topic of data-based quality development as an example, the CL's transfer activities are illustrated in concrete terms.

Keywords: Knowledge transfer; evidence-based pedagogy; data-based quality development; transfer processes in education systems; collaboration between research and practice

1 Einleitung

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule und Unterricht steht seit einigen Jahren verstärkt im Fokus bildungspolitischer und fachlicher Diskurse, insbesondere im Kontext einer evidenzorientierten Steuerung des Bildungssystems. Einen zentralen Referenzrahmen bildet hierbei die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring der Kultusministerkonferenz (vgl. Kultusministerkonferenz 2015), in der systematische Datenerhebungen und -auswertungen als Grundlage für fundierte Entscheidungen auf allen Ebenen des Bildungssystems hervorgehoben werden. Ziel ist es, Transparenz über Bildungsqualität herzustellen, Handlungsbedarfe für die schulische Praxis zu identifizieren und darauf aufbauend sowohl Maßnahmen der Qualitätssicherung als auch der Schul- und Unterrichtsentwicklung gezielt zu gestalten.

An diese bildungspolitische Rahmung knüpfen Bieber, Egyptien, Klein et al. (2018) mit einem Positionspapier an und differenzieren darin die Rolle der Landesinstitute als wichtige Transferakteure im Kontext evidenzorientierter Bildungssteuerung weiter aus. Sie konkretisieren die in der KMK-Strategie formulierten Anforderungen in Bezug auf die Landesinstitute dahin gehend, dass wissenschaftliche Erkenntnisse systematisch für die schulische Praxis sowie für Steuerungsentscheidungen aufbereitet und nutzbar gemacht werden sollen. Damit wird Transfer als zentrale Leistung zwischen Forschung, Bildungspolitik und schulischer Praxis bestimmt.

Dieser Prozess soll insbesondere durch die Landesinstitute vorangetrieben werden. Ihre Aufgabe ist es, relevante Forschungsergebnisse zu identifizieren, adressatengerecht aufzubereiten und unter Berücksichtigung schulischer Kontextbedingungen in handlungsrelevantes Wissen zu übersetzen. Zugleich sollen sie die Bedarfe aus der Praxis aufgreifen und diese an Wissenschaft und Politik zurückspeiegeln. Für einen gelingenden Transferprozess ist darüber hinaus die Unterstützung schulischer Akteur:innen durch die Landesinstitute von zentraler Bedeutung, vor allem wenn es um die konkrete Nutzung evidenzorientierten Handlungswissens geht. Transfer ist somit als komplexer, kommunikativer und kooperativer Prozess zu betrachten (Gräsel, Jäger & Wilke 2005) und verläuft bidirektional. Die Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik (CL) wurde vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018) in einer Neufassung des Errichtungserlasses einer Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) beauftragt, mit ihren Transferaktivitäten in genau diesen Handlungsfeldern unterstützend zu agieren. Um diesem Auftrag nachzukommen, beobachtet die CL aktuelle Entwicklungen in der For-

schung, ordnet diese ein, bündelt sie und trägt sie mittels geeigneter Transferstrategien in die (schulische) Breite.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie die CL den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die schulische Praxis unterstützt und inwiefern sie damit zur evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung beitragen kann. Dazu werden das Arbeitsmodell der CL beschrieben, ihre zentralen Transferprinzipien erläutert und exemplarisch am Handlungsfeld datengestützte Qualitätsentwicklung (dQE) konkretisiert.

2 Theoretischer Rahmen: Wissenstransfer und Transferexpertise

Wissenstransfer in Bildungskontexten wird in der Forschung nicht als linearer Vorgang verstanden, bei dem wissenschaftliches Wissen einfach in die Praxis „überführt“ wird. Vielmehr handelt es sich um einen aktiven, dynamischen Prozess, bei dem evidenzorientiertes Wissen von einem Kontext in einen anderen übertragen wird und dabei kontextspezifisch angepasst werden muss (Hajian 2019). Jede Anpassung erfordert eine eng mit den bestehenden Praktiken und institutionellen Rahmenbedingungen verzahnte Herangehensweise, um die Grundlagen für eine gelungene Implementation, d. h. eine nachhaltige Verankerung von Innovationen in der Schule zu schaffen (Gogolin & Souvignier 2021).

Für die CL mit ihrem klaren Transferauftrag lassen sich daraus zwei miteinander verknüpfte Handlungsfelder ableiten. Erstens geht es um den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis, also um die adressatengerechte Aufbereitung und Vermittlung von Forschungsergebnissen für schulische Akteur:innen. Zweitens bedarf es einer eigenständigen Transferexpertise, also eines systematischen Wissens darüber, wie Transferprozesse gestaltet, stabilisiert und unter welchen Bedingungen sie wirksam werden können. Die Landesinstitute positionieren sich in diesem Feld als zentrale Vermittlungsinstitutionen, die wissenschaftliche Erkenntnisse aufgreifen, kontextualisieren und in Handlungswissen für Politik, Verwaltung und schulische Praxis übersetzen (Bieber, Egyptien, Klein et al. 2018).

Vor diesem Hintergrund sind Modelle hilfreich, die nicht nur Rollen beschreiben, sondern auch die strukturellen Voraussetzungen und Grenzen von Transferprozessen offenlegen. Ein häufig zitiertes Modell stammt von Cvitanovic, Hobday, van Kerkhoff et al. (2015), das heuristisch vier grundlegende Varianten des Wissensaustauschs zwischen Forschung und Politik unterscheidet: (1) Koproduktion von Wissen, (2) dauerhafte Einbettung, (3) Knowledge Broker sowie (4) Boundary Organizations. Boundary Organizations übernehmen dabei eine vermittelnde Funktion zwischen unterschiedlichen sozialen Systemen, repräsentieren dabei jedoch eine eigenständige und unabhängige Einheit (Guston 2001).

Cvitanovic, Hobday, van Kerkhoff et al. (2015) liefern mit ihrem Modell eine nützliche Typisierung von Transferrollen, verbleiben jedoch auf der strukturellen Ebene

und bieten wenig Hinweise in Bezug auf die konkrete Gestaltung dialogischer Transferprozesse. Für die Bildungspraxis sind daher partizipative Knowledge-Exchange-Ansätze besonders anschlussfähig, die stärker auf Co-Design, gemeinsame Verantwortung und multidirektionalen Austausch zielen (vgl. exemplarisch Rushmer, Hunter & Steven 2014). Sie gehen davon aus, dass Forschungswissen, Praxiserfahrung und institutionelle Vorgaben unterschiedliche, aber gleichwertig zu integrierende Wissensformen darstellen.

Gerade für die Arbeit der CL ergibt sich daraus eine doppelte Konsequenz: Einerseits müssen Transferangebote wissenschaftlich fundiert und adressatenspezifisch aufbereitet werden, andererseits braucht es Formate, in denen Rückmeldungen aus der Praxis systematisch aufgenommen und für die weitere Arbeit nutzbar gemacht werden können. Resonanzgruppen, Netzwerke und vergleichbare dialogische Formate sind deshalb nicht nur begleitende Maßnahmen, sondern konstitutive Elemente eines wechselseitigen Transferverständnisses.

Besonders deutlich wird dies in Bezug auf den Bereich der datengestützten Qualitätsentwicklung (dQE). Im Kontext von Evidenzorientierung und Schulentwicklung rückt dQE in NRW, etwa durch Maßnahmen wie den *Schulkompass NRW 2030* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2025), in den Fokus. Konzepte wie *Formatives Assessment* (Schütze, Souvignier & Hasselhorn 2018), *Data-Based Decision-Making* (Keuning, van Geel & Visscher 2017) und *Data Teams* (Schildkamp & Ehren 2013) zeigen, dass dQE die systematische Erhebung, Auswertung und Nutzung von Daten umfasst und nur dann wirksam werden kann, wenn sie im Dialog mit der Praxis kontextsensibel interpretiert und in Schulentwicklungsprozesse eingebettet wird. DQE steht exemplarisch für einen zentralen Aufgabenbereich, in dem sich die komplexen Voraussetzungen für einen gelungenen Wissenstransfer und die benötigte Transferexpertise besonders deutlich zeigen.

3 Arbeitsmodell der Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik

Die CL bewegt sich zwischen Befunden aus der Bildungswissenschaft, Bedarfen der Schulpraxis und Bestimmungen der Politik. Um ihre komplexen Aufgaben zu systematisieren, hat die CL ein eigenes Arbeitsmodell entwickelt, das sich in zwei eigenständige, aber miteinander verzahnte Handlungsfelder gliedert (vgl. Abbildung 1).

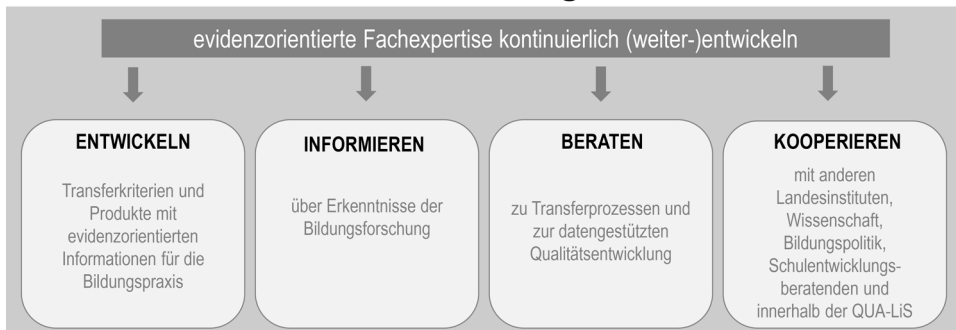
Handlungsfeld I: Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Zentrum steht die adressatengerechte Aufbereitung von Forschungsergebnissen und die Herstellung praxisnaher Anwendungsbezüge. Ziel ist es, die Grundlagen für die Planung, Umsetzung und Evaluation einer evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu schaffen. Dabei werden insbesondere im Bereich der dQE Evidenzen fokussiert, die von Schulen selbst generiert oder schulscharf zurückgemeldet werden, um die Qualität von Schule und Unterricht auf Grundlage dieser Daten systematisch zu verbessern.

Handlungsfeld I:**Transfer Wissenschaft – Praxis**

Ziel: Forschung adressatengerecht aufbereiten und Anwendungsbezüge herstellen

Handlungsfeld II:**Transferexpertise**

Ziel: Aufbau von Transferexpertise

Schnittstellentätigkeiten**Abbildung 1:** Arbeitsmodell der Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik

Handlungsfeld II: Transferexpertise. Die CL verfolgt das Ziel, Wissen über Transferprozesse auf- und auszubauen, gewinnbringende Strategien und Instrumente zu identifizieren sowie Kriterien für einen gelingenden Transfer und praktikable Umsetzungen zu generieren. Daher gehört es zu ihren Aufgaben, sich und andere Beteiligte über den aktuellen Forschungsstand zu transferrelevanten Themen zu informieren, z. B. durch regelmäßige Screenings aktueller wissenschaftlicher Veröffentlichungen, durch Literaturstunden, in denen wissenschaftliche Studien in Form von Vorträgen verständlich aufbereitet und anschließend gemeinsam mit den Zuhörer:innen diskutiert werden, sowie durch fachliche Impulse zu ausgewählten Themen. Auf dieser Grundlage leitet die CL Implikationen für die Schulpraxis ab – idealerweise mit Unterstützung von Resonanzgruppen aus Lehrkräften, Schulleitungen und Schulaufsicht sowie immer in Rückkopplung mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Mitgründung und Pflege des länderübergreifenden *Netzwerks Transferinstitutionen*, das die Beschäftigung mit der Transferthematik aus unterschiedlichen Perspektiven (z. B. Landesinstitute, Wissenschaft, Stiftungen) vornimmt und sich gemeinsam verschiedenen Transferherausforderungen widmet, ergänzt diese Arbeit.

Die Beteiligung am Transferdiskurs ist eine zentrale Strategie, die allen Handlungsfeldern der CL zugrunde liegt. Darüber hinaus geht die CL folgenden Tätigkeiten nach:

- Transferkriterien sowie
- Produkte mit evidenzorientierten Informationen für die Schulpraxis **entwickeln**,
- über Forschungserkenntnisse **informieren**,
- zum gelingenden Transfer zwischen Wissenschaft und Schulpraxis **beraten** und
- hinsichtlich schulrelevanter Themen oder der Entwicklung von Kriterien für gelingenden Transfer **kooperieren**.

Ein praktisches Beispiel für die Bereitstellung von Transferexpertise findet sich in einem Praxisband, in welchem, abgeleitet aus der bildungsbezogenen Transferforschung, zentrale Kriterien aufgearbeitet wurden, die für die Steuerung von Transferprozessen Orientierung geben (Manitius 2021). Ausgehend von einem Verständnis von Transferarbeit als dynamischem Entwicklungsprozess werden Kriterien wie Partizipation, Kooperationsstrategien, die Rolle von Macht-Promotoren etc. skizziert und anhand von Praxisprojekten veranschaulicht.

4 Exemplarischer Aufgabenbereich: dQE

Das Arbeitsmodell der CL wird im Folgenden am Beispiel des Aufgabenbereichs dQE konkretisiert. Um dieses Themenfeld grundständig zu bearbeiten, sammelte die CL zunächst systematisch wissenschaftliche Befunde zum Mehrwert von dQE sowie zu Gelingensbedingungen und Einflussfaktoren. Auf dieser Grundlage entwickelte sie vielfältige Unterstützungsangebote, die kontinuierlich im Austausch mit der Praxis überprüft bzw. adaptiert und im Folgenden erläutert werden.

Kurzhandreichung zur dQE

Die fünfseitige Handreichung fasst zentrale Aspekte kompakt zusammen: eine Definition von dQE bzw. „Daten“, eine Zielformulierung, den Nutzen von dQE, einen Qualitätszirkel mit Reflexionsfragen sowie unterstützende Merkmale des Datennutzungsprozesses und spezifische Gelingensbedingungen für Schulleitungen. Die Handreichung bietet darüber hinaus Links zu weiterführenden Materialien und liefert damit eine erste, zugängliche Orientierung für Schulen (QUA-LiS NRW, 2025).

Fachvorträge für schulische Akteur:innen

Unter anderem für Schulleitungen, Schulaufsicht und Qualitätsprüfer:innen hält die CL Fachvorträge zu dQE, in denen wissenschaftliche Grundlagen mit praxisnahen Arbeitsphasen verbunden werden. Arbeitsblätter, etwa zum Qualitätszirkel, unterstützen die Zielformulierung und die Diskussion eigener Schulentwicklungsfragen und verdeutlichen, wie Datennutzung in konkrete Schritte übersetzt werden kann.

Podcast

Die CL entwickelt Podcastformate, um den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis anregend zu gestalten. In der Serie „Studiencheck – Schulforschung auf den Punkt“ stellen Forschende ihre Studien vor und diskutieren praktische Implikationen. In der Folge zum *BIO+S-Modell* erklärt Prof. Stephan Gerhard Huber, wie Daten eingesetzt werden können, um bewährte Strukturen zu bewahren (B), Neues zu innovieren (I), Vorhandenes zu optimieren (O) und wenig Nutzbringendes zu „sistieren“ (S) bzw. wegzulassen. Das Vorgehen markiert eine konkrete Annäherung an dQE als Gestaltungsprozess.

Forschungsmonitor Schule

Im Forschungsmonitor Schule (Forschungsmonitor Schule) ist dQE als eigenständiges Themenfeld ausgewiesen. Dort, wie auch in den anderen Themenfeldern, enthält jede Rezension einen Kurzbefund, Reflexionsfragen, Angaben zum Forschungsdesign, zu den zentralen Ergebnissen sowie eine Diskussion mit Praxisbezug und Verlinkungen zu Materialien, die die Umsetzung unterstützen. Damit wird das Thema dQE im Forschungsmonitor Schule systematisch erschlossen.

5 Diskussion

Die dargestellten Transfertätigkeiten der CL zeigen, wie eine explizit mit dem Thema Transfer beauftragte Einheit im Landesinstitut evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt, indem sie wissenschaftliche Erkenntnisse adressatengerecht für die schulische Praxis aufbereitet. Die im Arbeitsmodell beschriebenen Handlungsfelder manifestieren sich in der Praxis, indem die CL Forschungsergebnisse in leicht zugängliche Materialien übersetzt und ihre Transferexpertise durch Resonanzgruppen, Netzwerke und digitale Formate weiterentwickelt. Die CL verortet sich als *Boundary Organization* zwischen Wissenschaft, Politik und Schulpraxis, in der Transfer nicht als linearer Sender-Empfänger-Prozess, sondern als dialogisch-kooperativer Austausch zu verstehen ist. Die Vielfalt der genannten Formate (Handreichungen, Fachvorträge, Podcasts, Forschungsmonitor Schule) adressiert unterschiedliche Bedarfe bzw. Rollen und ermöglicht damit einen mehrdimensionalen Zugang zu dQE und weiteren Forschungsfeldern.

Am Beispiel dQE wird deutlich, wie abstrakte Forschungskonzepte in konkrete Werkzeuge und Unterstützungsangebote überführt werden können. Die Arbeit der CL erleichtert somit nicht nur den Zugang zu relevantem Wissen, sondern bietet auch Reflexionsimpulse und Implementationshilfen, die es Schulen erleichtern, datengestützte Prozesse eigenständig zu gestalten. Gleichzeitig bleibt die CL als Teil der QUALiS NRW an ministerielle Vorgaben gebunden und ist durch eine personelle Struktur geprägt, die bildungswissenschaftliche Expertise mit praktischer Lehrerfahrung verbindet. Diese Konstellation begünstigt eine kontextsensible Aufbereitung und die frühzeitige Einbindung unterschiedlicher Perspektiven in die Planung von Transferaktivitäten.

Die im Arbeitsmodell beschriebenen übergeordneten Handlungsfelder zeigen sich also auch im praktischen Handeln der CL: Zum einen leistet sie Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis, indem sie Konzepte und Studienergebnisse in möglichst leicht zugängliche Materialien und Formate übersetzt. Zum anderen baut sie ihre eigene Transferexpertise auf und aus, indem sie u. a. Resonanzgruppen, Netzwerke und digitale Formate nutzt, um daraus selbstlernend Formate weiterzuentwickeln, die den Transfer in die schulische Praxis begünstigen. Diese Transferexpertise bringt sie entsprechend in die relevanten Diskurse ein.

Gleichzeitig offenbaren die dargestellten Aktivitäten auch Grenzen: Die Rückkopplung der Bedarfe aus über 5.000 Schulen in NRW ist ressourcenintensiv, die Kontexte hochgradig differenziert und der (schul-)spezifische Modifikationsbedarf durch die CL allein nicht realisierbar. Der Weg von bestimmten Forschungsergebnissen hin zu konkreten Implikationen für die Praxis sowie die Spannung zwischen qualifizierter, aber zugleich leicht verständlicher Wissenschaftskommunikation bleiben herausfordernd. Zukünftig könnte eine noch stärkere Beteiligung der schulischen Praxis, die Erprobung weiterer Formate zur Dissemination von Forschungsergebnissen und eine vertiefte Professionalisierung der CL im Bereich der Wissenschaftskommunikation dazu beitragen, diese Lücken zu schließen und die CL-Angebote noch stärker an die heterogenen Bedarfe des Schulsystems in NRW anzupassen. Zugleich macht die Analyse die Grenzen und Gestaltungsspielräume solcher Transferinstitutionen für die Weiterentwicklung evidenzorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung sichtbar.

Literatur

- Bieber, G., Egyptien, E. L., Klein, G., Oechslein, K. & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. <https://bak-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/positionspapier-transfer-311018-002.pdf>
- Cvitanovic, C., Hobday, A. J., van Kerkhoff, L., Wilson, S. K., Dobbs, K. & Marshall, N. A. (2015). Improving knowledge exchange among scientists and decision-makers to facilitate the adaptive governance of marine resources: A review of knowledge and research needs. *Ocean & Coastal Management*, 112, 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.ocecoaman.2015.05.002>
- Gogolin, I., & Souvignier, E. (2021). Interventions-, Transfer- und Implementationsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 767–773. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01045-0>
- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. <https://edocs.tib.eu/files/e01fb06/510705960.pdf>
- Guston, D. H. (2001). Boundary Organizations in Environmental Policy and Science: An Introduction. *Science, Technology, & Human Values*, 26(4), 399–408. <https://doi.org/10.1177/016224390102600401>
- Hajian, S. (2019). Transfer of Learning and Teaching: A Review of Transfer Theories and Effective Instructional Practices. *IAFOR Journal of Education*, 7(1). <https://doi.org/10.22492/ije.7.1.06>
- Keuning, T., van Geel, M., & Visscher, A. (2017). Why a Data-Based Decision-Making Intervention Works in Some Schools and Not in Others. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), 32–45. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12124>

- Kultusministerkonferenz (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetssicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- Manitius, V. (2021). Kriterien für gelingende Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten. In V. Manitius (Hg.), *Transfer gelingend steuern: Hinweise zur Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprojekten* (S. 7–17). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004846w>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW, zu BASS 10–31 Nr. 7, Errichtung einer Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW); Neufassung, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 17.05.2018 – 122-1.07.03-/17. <https://bass.schule.nrw/17866.htm>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2025). *Schulkompass NRW 2030: Klare Ziele. Klarer Fokus*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/schulkompass_nrw_2030_dqe_broschuere.pdf
- QUA-LiS NRW. (2025). *Datengestützte Qualitätsentwicklung: Ein Überblick*. <https://url.nrw/Handreichung.dQE>
- Rushmer, R. K., Hunter, D. J., & Steven, A. (2014). Using interactive workshops to prompt knowledge exchange: a realist evaluation of a knowledge to action initiative. *Public Health*, 128(6), 552–560. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2014.03.012>
- Schildkamp, K., & Ehren, M. (2013). From “Intuition”- to “Data”-based Decision Making in Dutch Secondary Schools? In K. Schildkamp, M. K. Lai & L. Earl (Eds.): *Data-based decision making in education* (p. 49–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_4
- Schütze, B., Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 697–715. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0838-7>

Transfer im Bildungsbereich – wie, womit und für wen?

ALEXANDRA DEHMEL, ALEXANDRA JUNK-DEPPENMEIER, REGINE FRENER & NORA FRÖHLICH

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Erkenntnisse finden häufig nur schwer Eingang in bildungspraktische Handlungsfelder (Bildungspraxis, -administration und -politik). Gleichzeitig geht mit der Forderung nach einer stärkeren Evidenzorientierung des Bildungssystems auch die Anforderung einher, Bedarfe aus diesen Handlungsfeldern zu rezipieren und zu adressieren (z. B. Dehmel 2019), und bidirektionale Transferarbeit gewinnt an Bedeutung. Um Transfer zu fördern, nehmen die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder – auch aufgrund ihrer „Schnittstellenfunktion“ in der Bildungslandschaft – einen expliziten Transferauftrag wahr (KMK 2015; Bieber et al. 2018). Der Beitrag stellt exemplarisch die Transferarbeit des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) vor und zeigt Chancen und Herausforderungen der Landesinstitute als Schnittstellenakteure im Bereich Transfer auf.

Schlagnvorte: Transfer; Transferverständnis; Transferaktivitäten; Evidenzorientierung; Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen

Abstract

Scientific findings often have difficulties in finding their way into practical educational fields (educational practice, administration and policy). At the same time, the demand for a greater orientation on evidence for the education system goes hand in hand with the need to recognize and address the needs arising from these practical educational fields (e. g., Dehmel 2019), and bi-directional transfer work is gaining importance. To promote transfer, the state institutes and quality agencies of the German Federal States take on an explicit transfer role (KMK 2015; Bieber et al. 2018), also due to their ‚interface function‘ in the education landscape (KMK 2015; Bieber et al. 2018). This article describes the transfer work done by the Institute for Educational Analyses Baden-Württemberg (IBBW) and shows the opportunities and challenges state institutes face in the field of transfer.

Keywords: Transfer; understanding of transfer; transfer activities; evidence-informed practice; state institutes and quality agencies

1 Einleitung

Ziel von Transfer im Bildungsbereich ist es, zur evidenzorientierten Weiterentwicklung des Bildungssystems beizutragen. Dabei sollen wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Bildungsforschung in bildungspraktische Handlungsfelder (Bildungspraxis, -administration und -politik) einfließen. Ebenso zentral ist es, dass relevante Fragestellungen aus diesen Bereichen an die Wissenschaft herangetragen und dort aufgegriffen werden. Transfer ist somit nicht unidirektional, sondern bi- bzw. multidirektional zu verstehen. Multidirektionale Transferarbeit (z. B. über ko-konstruktive Ansätze oder dialogische Austauschformate) gewinnt zunehmend an Bedeutung, auch weil damit die Chance verbunden wird, bisher bestehenden Herausforderungen – Stichwort „Transferdefizit“ – zu begegnen (u. a. Ghadiri-Mohajerzad & Schrader 2024).

Die Ursachen für dieses sogenannte „Transferdefizit“ sind vielfältig (vgl. zusammenfassend Dehmel 2019). Auf Seiten der Bildungspraxis werden u. a. fehlende Kompetenzen, bspw. beim Lesen und Interpretieren von Daten und im Umgang mit wissenschaftlichen Befunden, genannt (z. B. Gräsel 2019:5). Auf Seiten der Wissenschaft geht es u. a. um mangelnde Übersetzungs- und Anpassungsleistungen für die Zielgruppen (Bremm, Hillebrand, Manitus et al., 2018:135), unzureichende Bedarfsorientierung oder fehlende Anreize für Transferbemühungen innerhalb des Wissenschaftssystems (Schrader, Hasselhorn, Hettfleisch et al. 2020:12). Übergreifend wird beklagt, dass es an Strukturen zur Vermittlung zwischen den verschiedenen Seiten fehle (Gräsel 2019:7). Auch wird Transfer häufig eben noch unidirektional und nicht multidirektional gedacht, wobei die Umsetzung eines multidirektionalen Transferverständnisses sicherlich auch wieder (neue) Herausforderungen auf allen Seiten mit sich bringt.

Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder können – aufgrund ihrer „Schnittstellenfunktion“ zwischen bildungswissenschaftlicher Forschung und bildungspraktischen Handlungsfeldern – einen entscheidenden Beitrag leisten, um Transfer in einem multidirektionalen Sinne zu fördern (Dehmel 2019; Dehmel, Fauth & Klein 2021). Die Kultusministerkonferenz weist ihnen einen expliziten Transferauftrag zu (KMK 2015), den sie – wie über ihr gemeinsames Positionspapier ersichtlich – auch wahrnehmen (Bieber, Eypert, Klein et al. 2018). Im Folgenden werden exemplarisch die Transferarbeit des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) vorgestellt sowie Chancen und Herausforderungen aufgezeigt.

2 Transferarbeit des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)

Mit dem 2017 von der Landesregierung beschlossenen „Qualitätskonzept“ fanden in der baden-württembergischen Bildungsverwaltung weitreichende Umstrukturierungen statt, in deren Zuge u. a. im Jahr 2019 das IBBW gegründet wurde. Als eine nachgeordnete Behörde des Ministeriums für Kultus Baden-Württemberg hat das IBBW die zentrale Aufgabe, die datengestützte Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen des

Bildungssystems – von den einzelnen Schulen bis hin zum Kultusministerium – zu unterstützen (Dehmel, Fauth & Klein 2021). Wissenschaftstransfer ist am IBBW explizit in einem eigenen Referat der Abteilung Empirische Bildungsforschung verortet (vgl. Gründungsgesetz des IBBW vom 27.02.2019)¹, wodurch ein bestimmtes Maß an Ressourcen für Transferaktivitäten gesichert zur Verfügung steht. Zusätzliche Ressourcen können z. T. durch Drittmittel oder Kooperationen mit Hochschulen und Stiftungen akquiriert werden.

2.1 Transferverständnis

Grundlage der Aktivitäten des IBBW im Bereich Transfer ist ein umfassendes Transferverständnis (siehe Abb. 1). Im Sinne eines multidirektionalen Transferverständnisses agiert das IBBW an der Schnittstelle zwischen Bildungspraxis, -politik, -administration und -forschung und unterstützt Kommunikation, Kooperation und Transfer zwischen den jeweiligen Handlungsfeldern; hierzu nutzt es verschiedene Ansätze (Dissemination, Dialog, Ko-Konstruktion, siehe unten). Dabei arbeitet es sowohl wissenschaftsbasiert als auch praxisorientiert und treibt die systematische Entwicklung und Umsetzung von Strategien und Maßnahmen zur Unterstützung von bildungswissenschaftlichem und -praktischem Transfer voran. Ziel ist es, evidenzbasierte Praxis und praxisbasierte Evidenz zu fördern.

Transfer erfordert im Sinne des Transferverständnisses des IBBW immer auch eine Rezeption und Reflexion vor dem Hintergrund des jeweils eigenen Handlungskontexts (z. B. der spezifischen Situation an der eigenen Schule). Das bedeutet, dass Dinge rekontextualisiert und ggf. für den eigenen Handlungskontext angepasst, also adaptiert werden müssen. Rekontextualisierung und Adaption müssen von den jeweils Beteiligten für ihren eigenen Handlungskontext selbst vorgenommen werden. Sie können vom IBBW nicht allgemein geleistet, aber unterstützt werden, z. B. über Reflexionsfragen, über Projekte mit ko-konstruktiver Zusammenarbeit oder über Hinweise, wie Transfer gelingen kann (siehe hierzu z. B. Manitiuss 2021 und die Publikation „Transfer Guter Praxis“ von Stein, Dehmel & Fauth 2025).

¹ Unter dem Begriff Wissenschaftstransfer wird hier ein weites (multidirektionales) Transferverständnis gefasst. Im Folgenden werden die Begriffe Transfer und Wissenschaftstransfer daher synonym verwendet.

Multidirektionales Transferverständnis

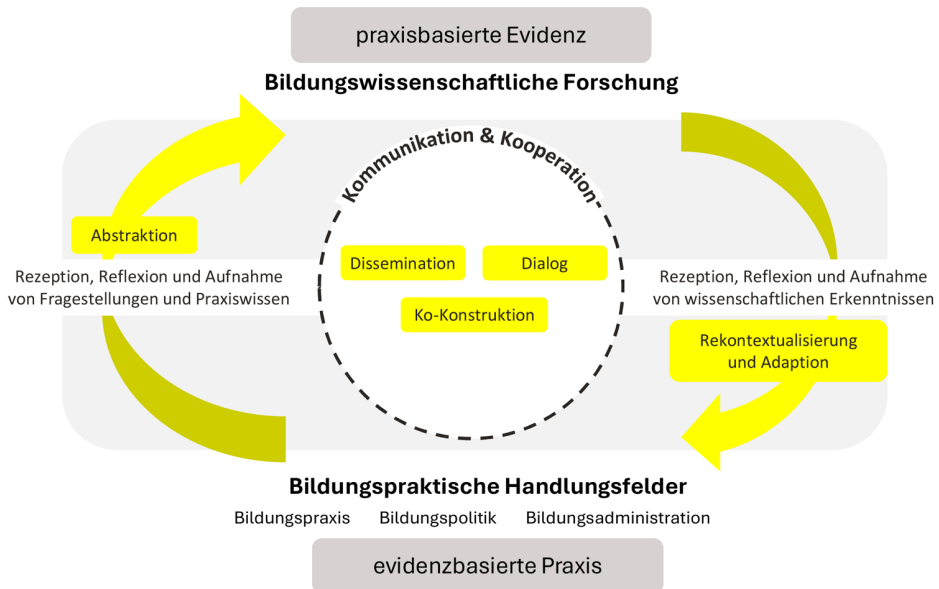


Abbildung 1: Transferverständnis des IBBW (Quelle: Angelehnt an Dehmel 2019:8)

2.2 Transferformen und -aktivitäten

Formen des Wissenschaftstransfers lassen sich u. a. hinsichtlich ihres Grads der Zusammenarbeit verschiedener Akteure und ihres Grads der Verbreitung kategorisieren (Gonser & Zimmer 2024; Metcalfe 2019) (siehe Abb. 2).

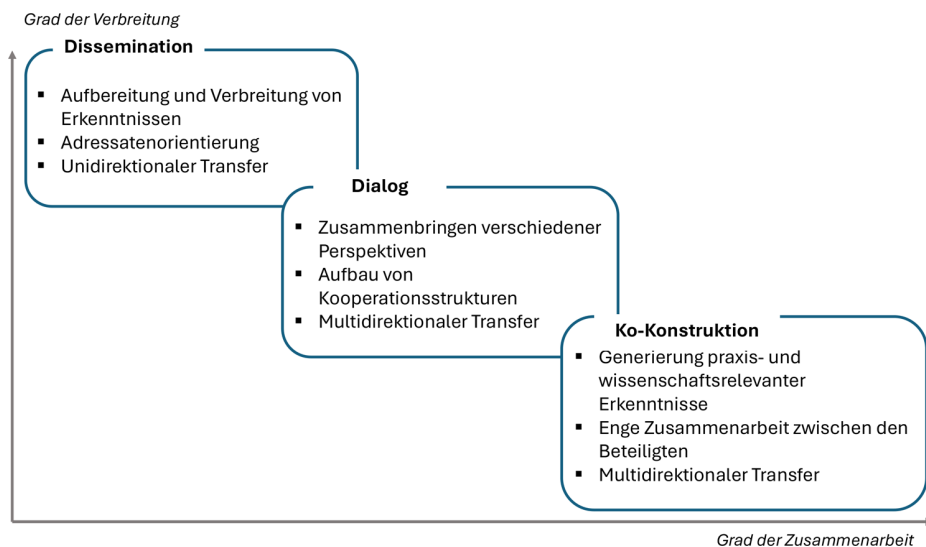


Abbildung 2: Formen des Wissenschaftstransfers (Quelle: Angelehnt an Metcalfe 2019)

Welche Form der Zusammenarbeit sinnvoll ist und welche Personengruppen für eine Transferaktivität relevant sind, hängt von den jeweiligen Zielen ab. Eine Stakeholderanalyse – also die strukturierte Betrachtung aller beteiligten oder betroffenen Akteur:innen – hilft dabei, Zielgruppen und Transferpartner zu identifizieren, ihre Bedeutung einzuschätzen und deren Bedarfe systematisch zu erfassen. Des Weiteren ist zu überlegen, welcher Verbreitungsgrad mit einer Transferaktivität erreicht werden soll, d. h. wie groß die Zielgruppe ist, die man erreichen will.

Zu den Zielgruppen und Nutzenden der IBBW-Transferaktivitäten zählen die Bildungspraxis (insb. Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schularten, Verantwortliche in der Lehrkräftebildung, Fortbildende, aber auch andere, wie Personen aus der Schulpsychologie und -sozialarbeit), die Bildungsadministration (z. B. Schulaufsicht, Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder), die Bildungspolitik, die Bildungswissenschaft (Personen aus Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen) sowie weitere, z. B. Personen aus Stiftungen und Verbänden. Ziele von Transferaktivitäten können der Erwerb von Wissen, die Reflexion des eigenen bildungspraktischen oder -wissenschaftlichen Handelns, Haltungsänderungen und Veränderungen in der eigenen Handlungspraxis sein.

Die Transferaktivitäten des IBBW werden regelmäßig evaluiert, z. B. indem Nutzungszahlen wie Downloads und Veranstaltungsteilnahmen erfasst und Veranstaltungsevaluationen durchgeführt werden. Im Jahr 2025 erfolgte eine Befragung zur Wirksamkeit aller IBBW-Transferaktivitäten, in der u. a. erfragt wurde, warum die Transferaktivitäten genutzt werden und wie mit den Inhalten gearbeitet wird.

Das IBBW bietet verschiedene Transferaktivitäten an, die den Transferformen Dissemination, Dialog und Ko-Konstruktion zuzuordnen sind. Die Arbeit des IBBW im Bereich Transfer beinhaltet aber auch mehr, wie das Nutzen von Synergien in der Transferarbeit, Kooperationen im Bereich Transfer und Forschung zu Transfer. Im Folgenden werden Beispiele aus der Transferarbeit des IBBW vorgestellt.²

2.2.1 Dissemination

Dissemination ist die Aufbereitung und Verbreitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen für spezifische Zielgruppen. Interessen, Bedarfe und Handlungslogiken der Zielgruppen sollten bei der Erstellung der Produkte (z. B. Handreichungen, digitale Angebote) berücksichtigt werden (Adressat:innenorientierung). Da die Zielgruppen nicht direkt an der Generierung der Erkenntnisse oder der Aufbereitung beteiligt sein müssen, ist die Dissemination eine überwiegend unidirektionale Form des Transfers. Um einen erfolgreichen Transfer zu unterstützen, bietet es sich an, bei der Erstellung Adaptionsmöglichkeiten zu bedenken und im Produkt darauf hinzuweisen, wie es für die eigene Praxis genutzt werden kann (z. B. Reflexionsfragen, Hinführung zur Rekontextualisierung im eigenen Handlungsbereich, Adaptionsmöglichkeiten).

2 Für einen vollständigen Überblick siehe die IBBW-Homepage zu Wissenschaftstransfer.

Transferaktivitäten des IBBW im Bereich Dissemination

Publikationsreihe „Wirksamer Unterricht“

Die IBBW-Publikationsreihe „Wirksamer Unterricht“ fokussiert den Themenkomplex Unterrichtsqualität und widmet sich der Frage, was lernwirksamen Unterricht ausmacht und wie er umgesetzt werden kann. In einem kompakten Format werden bildungswissenschaftliche Erkenntnisse von Wissenschaftler:innen mit Unterstützung durch das IBBW praxisrelevant und anwendungsbezogen aufbereitet. Zur Verstärkung des Praxisbezugs werden Personen aus der Praxis in die Entwicklung der Bände eingebunden. Die einzelnen Bände adressieren unterschiedliche Schwerpunktthemen, z. B. „Grundlagen eines wirksamen Unterrichts“ (Trautwein, Sliwka & Dehmel 2022) und „Einsatz digitaler Medien für einen wirksamen Unterricht“ (Eder, Schneider & Lachner 2023). Die Publikationsreihe liefert evidenzorientierte Impulse mit handlungspraktischen Hinweisen für die Unterrichtsentwicklung und eignet sich auch zum Einsatz in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung.

Publikationsreihe „Wissenschaft und Praxis“

Diese Reihe erscheint in zwei Ausrichtungsvarianten. Die Serie „Forschungseinblicke“ ermöglicht Einblicke in aktuelle Daten und (Teil-)Ergebnisse von Studien und Evaluationen des IBBW. Die Serie „Impulse“ gibt evidenzbasierte Impulse zu aktuellen Themen wie z. B. „Transfer Guter Praxis“ (Stein, Dehmel & Fauth 2025). Zielgruppen sind die Projekt-/Studienbeteiligten sowie insbesondere die interessierte Fachöffentlichkeit. Das können Personen aus Wissenschaft und wissenschaftsnahen Institutionen, Bildungsadministration und Bildungspraxis sein.

Forschungsmonitor Schule

Der Forschungsmonitor Schule (FMS) ist ein Online-Portal, das bildungswissenschaftliche Studien in Form von Rezensionen aufbereitet. Hauptzielgruppe sind (angehende) Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schularten, Verantwortliche in der Lehrkräftebildung, Fortbildende und die Bildungsadministration. Die Rezensionen sind knapp und verständlich formuliert und ordnen die Aussagen und Erkenntnisse der behandelten Studie hinsichtlich wissenschaftlicher Gütekriterien ein. Angereichert werden die Rezensionen mit weiteren thematisch passenden Informationen und Unterstützungsangeboten. Der FMS ist ein länderübergreifendes Kooperationsprojekt, an dem neben dem IBBW das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Bayern), das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (Hamburg), das Institut für Qualitätsentwicklung (Mecklenburg-Vorpommern) und die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) (Nordrhein-Westfalen) beteiligt sind.

2.2.2 Dialog

Die gegenseitige Verständigung und Abstimmung zwischen Bildungswissenschaft, -praxis, -politik und -administration erfordert einen Dialog, der multidirektional ist und ein Zusammenbringen der verschiedenen Perspektiven ermöglicht. Im Dialog

können Bedarfe identifiziert, Forschungsergebnisse diskutiert, reflektiert sowie die Umsetzung in der Praxis angeregt werden. Neben dem Austausch von Wissen und Erfahrungen kann der Fokus auch auf gemeinsamen Überlegungen zur konkreten Umsetzung oder zu weiterführender Forschung liegen.

Transferaktivität des IBBW im Bereich Dialog

Online-Veranstaltungsreihe „IBBW – Wissenschaft im Dialog“

Die Veranstaltungsreihe verfolgt das Ziel, einen niedrigschwelligen Austausch zwischen Bildungsforschung, -praxis und -administration zu aktuellen Themen der empirischen Bildungsforschung anzuregen, um Wissen und Erfahrungen zu teilen und Kommunikation zu fördern. Dazu werden sowohl Personen aus der Wissenschaft als auch Personen aus der Bildungspraxis (z. B. Lehrkräfte, Schulleitungen und Vertreter:innen des Landesschüler- und des Landeselternbeirats) als Expert:innen eingeladen. Veranstaltungsserien innerhalb der Reihe widmen sich thematischen Schwerpunkten wie z. B. Unterrichtsqualität oder Adaptivität, die z. T. auch in Form von Publikationen aufgearbeitet werden (siehe IBBW-Publikationsreihen) und somit den Transfer von Schwerpunktthemen vertiefen können. Aktuelle Themen und Fragestellungen der Bildungspraxis und -forschung können kurzfristig in das Angebot mit aufgenommen werden. Bei der Gestaltung der Veranstaltungen steht die Verzahnung wissenschaftlicher Inputs mit praxisorientierten Impulsen (z. B. von Lehrkräften) im Vordergrund. Über ein eigenes Archiv auf der Homepage werden Kurzzusammenfassungen der Veranstaltungen und weiterführende Materialien zur Verfügung gestellt.

2.2.3 Ko-Konstruktion

Ko-Konstruktion beschreibt eine enge multidirektionale Zusammenarbeit zwischen Bildungswissenschaft und bildungspraktischen Handlungsfeldern, bei der gemeinsam neues Wissen generiert wird. Dadurch können unterschiedliche Perspektiven in Hinblick auf eine Fragestellung, einen Sachverhalt oder ein Problem einbezogen werden. Personen und Gruppen mit unterschiedlichen Expertisen und Interessen führen diese wechselseitig zusammen, definieren gemeinsame Ziele und erarbeiten gemeinsam neuartige Lösungsansätze (Hartmann & Decristan 2018; Klein, Michalla, van Ackeren-Mindl et al. 2024). Die Zusammenarbeit geht über reinen Informationsaustausch oder arbeitsteilige Kooperation hinaus: Sie zielt auf eine gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben und Rekontextualisierung ab (Gräsel, Jäger & Willke 2006), wie sie etwa in Research-Practice Partnerships³ oder im Design-Based-Research⁴-Ansatz realisiert wird (z. B. Penuel, Riedy, Barber et al. 2020). Die Beteiligten entwickeln konkrete Impulse und Angebote zur nachhaltigen Umsetzung im jeweiligen Kontext.

3 Research-Practice Partnerships sind langfristig angelegte, wechselseitige Kooperationen zwischen Forschung und Praxis. Ziel ist es, gemeinsam relevante Probleme aus der Praxis zu identifizieren und durch wissenschaftlich fundierte Forschung Lösungen zu entwickeln, die direkt in der Praxis anwendbar sind (Farrell, Penuel, Allen et al. 2022).

4 Design-Based-Research ist ein forschungsmethodischer Ansatz, bei dem innovative Bildungsansätze oder Interventionen in realen Anwendungskontexten entwickelt, erprobt und systematisch untersucht werden. Ziel ist es, praxisnahe Lösungen zu gestalten und zugleich theoretisches Wissen über Lern- und Entwicklungsprozesse zu generieren (Anderson & Shattuck 2012).

Transferaktivität des IBBW im Bereich Ko-Konstruktion

Projekt AdaptUnS (Auf dem Weg zu mehr Adaptivität im Unterricht)

AdaptUnS ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in dem ko-konstruktiv eine Entwicklungslandkarte für Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext von Adaptivität entwickelt wird. Diese wird an Schulen erprobt, weiterentwickelt und am Ende inkl. weiterführender Materialien zur freien Verfügung gestellt. Darüber hinaus werden wissenschaftliche Erkenntnisse zu Fragestellungen rund um die Entwicklung, Umsetzung und Wirkung adaptiven Unterrichts gewonnen. Beteiligt sind Personen aus Bildungspraxis (Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schularten), -administration und -wissenschaft. Es ist ein Projekt in Zusammenarbeit mit der aim – Akademie für Innovative Bildung und Management und der Robert Bosch Stiftung und wird von diesen gefördert.

2.2.4 Nutzen von Synergien im Transferbereich

Thematische Schwerpunkte der Transferaktivitäten lassen sich nutzen, um Synergien zu schaffen. Indem verschiedene Transferaktivitäten systematisch aufeinander abgestimmt werden, lässt sich nicht nur eine effektivere Nutzung vorhandener Ressourcen erzielen, sondern auch die Reichweite – sowohl bezüglich der Inhalte als auch der Zielgruppen – erhöhen sowie größere Sichtbarkeit und Wirkung ermöglichen.

Als Beispiel dient die vom Kultusministerium Baden-Württemberg initiierte Fortbildungsreihe „Kooperatives Lernen an Gemeinschaftsschulen unter besonderer Berücksichtigung der Tiefenstrukturen“, die durch das IBBW wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde. Die formative Evaluation verfolgte das Ziel, evidenzbasierte Handlungsempfehlungen zur bedarfsorientierten Weiterentwicklung der Fortbildungsreihe abzuleiten. Es bot sich die Möglichkeit, thematische Schwerpunkte bei der Transferarbeit des IBBW zu setzen und die Erkenntnisse aus dem Projekt verschiedenen Zielgruppen zugänglich zu machen. So wurde das Thema „kooperatives Lernen“ durch die Veranstaltungsreihe „IBBW-Wissenschaft im Dialog“ sowie durch die Publikationsreihe „Wirksamer Unterricht“ (Adl-Amini & Völlinger 2021) aufgegriffen. Design, Methodik und zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden in der Publikationsreihe „Wissenschaft + Praxis“ aufbereitet (Marder, Dehmel & Fauth 2023). Neben den Beiträgen im Rahmen der IBBW-Transferaktivitäten erfolgten weitere wissenschaftliche und praxisbezogene Publikationen (z. B. Marder, Dehmel, Adl-Amini et al. 2024) und Vorträge.

2.2.5 Forschung im Bereich Transfer

Um Transferforschung und -praxis weiterzuentwickeln, gewinnt das IBBW Erkenntnisse zu Transferprozessen. Eine Abteilung des IBBW (Abteilung 4: Empirische Bildungsforschung) untersucht beispielsweise im Rahmen verschiedener Projekte die Implementation und Wirksamkeit von Maßnahmen und begleitet Schulentwicklungsprojekte.

Projekt „ALLES ZÄHLT! Mathe im Kita-Alltag“

Im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg entwickelte und evaluierte das IBBW Materialien zur alltagsintegrierten Förderung mathematischer Kompetenzen im frühpädagogischen Bereich. Expert:innen aus der frühpädagogischen Praxis wurden an allen Projektschritten (Materialerstellung, Pilotphase und Evaluation, Auswertung und Ableitung von Empfehlungen) beteiligt, um eine möglichst hohe Praxisorientierung zu erreichen. Auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse haben Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen gemeinsam eine Materialmappe entwickelt, die im Rahmen eines Pilotprojekts in fünfzehn baden-württembergischen Kindertagesstätten erprobt wurde (IBBW 2021). Die Evaluation der Nutzung des Materials fokussierte sowohl das Transferprodukt als auch den Transferprozess mit dem Ziel, Erkenntnisse zum Transfer wissenschaftsbasierter Materialien in die frühpädagogische Praxis zu gewinnen. Mittels Fragebogenerhebungen und Gruppendiskussionen wurde herausgearbeitet, welche Aspekte bei der Entwicklung wissenschaftsbasierter Unterstützungsmaterialien zu beachten sind. Darüber hinaus wurden mögliche Einflussfaktoren auf die Nutzung der Materialien untersucht. Abschließend wurden Empfehlungen (IBBW 2021) für den Transfer wissenschaftsbasierter Materialien in die Praxis formuliert und in der Weiterentwicklung der Materialien berücksichtigt.

2.2.6 Kooperation im Bereich Transfer

Um die Arbeit im Bereich Transfer weiterzuentwickeln und Synergien zu nutzen, kooperiert das IBBW mit anderen Akteuren, die den Transfer ebenfalls als ihre Aufgabe sehen (Dehmel 2018:144 ff.). So arbeitet das IBBW mit anderen Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen zusammen, beteiligt sich regelmäßig mit Beiträgen an Tagungen zum Themenfeld Transfer und wirkt an der Weiterentwicklung im Bereich Transfer mit, z. B. über das Netzwerk Transferinstitutionen, das gemeinsam von QUA-LiS NRW und IBBW initiiert wurde und von ihnen koordiniert wird. Im Netzwerk kooperieren Einrichtungen, Institutionen und Projekte, die sich grundständig der Aufgabe verschrieben haben, Transferarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis im Bildungsbereich zu leisten und länder- und institutionenübergreifend zusammenzuarbeiten. Ziel ist es, Austausch, Synergien und gemeinsame Strategien sowie Lösungen für die Herausforderungen rund um das Thema Transferarbeit zu schaffen.

3 Chancen und Herausforderungen in der Transferarbeit

Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder arbeiten an Schnittstellen zwischen Bildungspraxis, -politik, -administration und -forschung und haben aufgrund ihrer Erfahrung und Stellung im System besondere Potenziale bei der Transferarbeit (Dehmel 2019). Sie können die verschiedenen Ressourcen und Bedarfe der Akteure (z. B. aus Schulen, Wissenschaft und Bildungsadministration) in entsprechenden Konstellationen synergetisch zusammenführen, Transfer fördern und hierüber evidenzbasierte Qualitätsentwicklung auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems voranbringen (Dehmel 2019). Besondere Chancen können sich durch eine verstärkte

Zusammenarbeit relevanter Akteure sowie die Gewinnung zusätzlicher Ressourcen ergeben, z. B. durch Kooperationen untereinander sowie mit Hochschulen und Stiftungen und durch die Akquise von Drittmitteln. Hierüber lassen sich Synergien nutzen und neue Gestaltungsmöglichkeiten erschließen. Gleichzeitig können damit ein gewisser Mehraufwand, z. B. für Koordination und Antragstellung, sowie Abhängigkeiten, z. B. finanzieller Art von externen Fördergebern, einhergehen, sodass es wichtig erscheint, auf eine Balance zwischen Kosten und Nutzen von Kooperationen zu achten.

Wissenschaftstransfer sollte am Bedarf der jeweiligen Zielgruppe ausgerichtet sein, sowohl was die Transferformate betrifft als auch die Inhalte. Wie Bedarfe kontinuierlich und systematisch erfasst und aufgegriffen werden können, ist jedoch noch eine weitestgehend offene Frage. Bislang scheint es eher punktuelle Ansätze zu geben (z. B. Veranstaltungsevaluation mit Möglichkeit der Bedarfsmeldung bei dem in vorliegendem Beitrag vorgestellten Format „IBBW – Wissenschaft im Dialog“). Nicht außer Acht gelassen werden darf außerdem, dass eine Bedarfsdefinition nicht nur aus der „Praxis“ heraus erfolgen kann, sondern dass bspw. über Transferaktivitäten gezielt bildungspolitisch relevante Themen bedient und inhaltliche Impulse gesetzt werden können. Impulse für Bedarfsdefinitionen können auch aus der Wissenschaft heraus generiert werden, z. B. wenn dort neue praxisrelevante Erkenntnisse vorliegen.

Bei der Entwicklung und Umsetzung konkreter Transferaktivitäten ist es zentral, diese mit den dahinterliegenden Strategien und Zielen abzustimmen (Diettrich 2013). Dazu gehören Überlegungen, was ein bestimmtes Format zu leisten oder eben nicht zu leisten vermag, welche Transferarbeit dabei von wem geleistet werden kann oder muss und welche Erwartungen damit verbunden sind. Sowohl Wissenschaft als auch Praxis kommen wichtige Aufgaben bei der Transferarbeit zu: Wissenschaftliche Erkenntnisse sollten beispielsweise adressatengerecht und praxisrelevant aufbereitet und vermittelt werden. Seitens der Praxis müssen diese jedoch vor dem jeweiligen Hintergrund rekontextualisiert, ggf. adaptiert und in die eigenen Entwicklungsprozesse integriert werden. Transferprozesse können durch stark divergierende Rollenverständnisse und Erwartungen an das, was Wissenschaft und Praxis mit Blick auf Transfer leisten sollten, erschwert werden. Für Institutionen wie die Landesinstitute, die im Rahmen ihrer Transferarbeit unterschiedliche Transferaktivitäten bereitstellen, stellt sich die Frage, wo die Aufgabe des Transfers für die eigene Institution bei der jeweiligen Transferaktivität aufhört, als wiederkehrende und nicht triviale Überlegung. Sie bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Dienstleistung und Ko-Konstruktion (Junk-Deppenmeier, Marder & Dehmel 2024).

Um Transferarbeit evidenzbasiert weiterzuentwickeln, ist es nötig, noch systematischere Erkenntnisse zu ihrer Nutzung und Nützlichkeit zu erlangen, d. h. bspw. mit Blick auf unterschiedliche Transferaktivitäten zu analysieren, von wem welche Angebote wie genutzt werden und welche Wirkung sie haben (Hasselhorn, Köller, Maaz et al. 2014; Shavelson, Phillips, Towne et al. 2003). Die Evaluation von Transferaktivitäten sollte auch an ihren jeweiligen Spezifika ausgerichtet werden. So sind mit Blick auf ko-konstruktive Ansätze formative (begleitende Rückmeldung und Nutzung für den

weiteren Prozess) und summative (abschließende Bewertung) Betrachtungen nützlich, um Fortschritte sichtbar zu machen und die Zusammenarbeit gezielt weiterzuentwickeln. Im Sinne einer evidenzbasierten Weiterentwicklung von Transferarbeit sollten auch Erkenntnisse aus relevanten Bereichen, insbesondere der Transfer- und Implementationsforschung, und internationale sowie interdisziplinäre Entwicklungen stärker berücksichtigt werden (Dehmel 2019).

Literatur

- Adl-Amini, K., & Völlinger, V. (2021). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Reihe Wirksamer Unterricht, Band 4*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E1643833719/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW-WU04_Kooperatives%20Lernen_Web.pdf
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Bieber, G., Egyptien, E. L., Klein, G., Oechslein, K., & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf
- Bremm, N., Hillebrand, A., Manitiu, V., & Jungermann, A. (2018). Wissenstransfer im Bildungssystem. Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen. *Transfer Forschung – Schule*, 4(4), 133–141. <https://doi.org/10.25656/01:20485>
- Dehmel, A., Fauth, B., & Klein, G. (2021). Förderung datengestützter, evidenz- und praxisorientierter Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich. Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 188, 3–7.
- Dehmel, A. (2018). Transfer im Fokus: Einblicke in aktuelle Entwicklungen in Deutschland. *Transfer Forschung – Schule*, 4(4), 142–148. https://klinkhardt.de/newsite/media/20190118_9783781522824%20transfer%204%20editorial.pdf
- Dehmel, A. (2019). Transfer im Bildungsbereich. Bedeutung, Entwicklungen, Perspektiven und die (neue) Rolle der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(1), 5–24.
- Diettrich, A. (2013). Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In: E. Severing & R. Weiss (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung* (S. 89–104). Bertelsmann.

- Eder, T., Scheider, K., & Lachner, A. (2023). *Einsatz digitaler Medien für einen wirksamen Unterricht*. Reihe Wirksamer Unterricht, Band 9. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E1000997946/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU09_digitale%20Medien_230720_BF.pdf
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., & Brown, S. L. (2022). Learning at the boundaries of research and practice: A framework for understanding research–practice partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197–208. <https://doi.org/10.3102/0013189X211069073>
- Ghadiri-Mohajerzad, H., & Schrader, J. (2024). *Wissenstransfer im Bildungsbereich. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45460-9>
- Gonser, M., & Zimmer, K. (2024). Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In: J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck & E. Zala-Mezö (Hg.): *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis*, 13–26. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28302>
- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: R. Nickolaus & C. Gräsel (Hg.): *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Schneider.
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, A. Wildemann (Hg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_1
- IBBW (2019). *Lexaris Digital Laws*. <https://www.lexaris.de/book/version/documentflat/head/1123923>
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140–149. <https://doi.org/10.25656/01:14607>
- Hartmann, U., & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>
- IBBW (2021). *Abschlussbericht Projekt „Early Numeracy & Early Literacy“*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
- Klein, A. J., Michalla, J., van Ackeren-Mindl, I., & Haarmann-Handouche, U. (2024). Auf dem Weg zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit in der Triade von Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung – Exemplarische Ansätze und Entwicklungspotenziale. In: K. Maaz & A. Marx (Hg.): *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 67–80). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>

- KMK (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- Junk-Deppenmeier, A., Marder, J., & Dehmel, A. (2024). How to Wissenschaftstransfer? In: C. Beese, B. Gießelmann & L. A. Scholz (Hg.): *Transfer im Kontext Schule. Potenziale und Herausforderungen. Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung* (S. 105–118). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999027>
- Manitius, V. (2021). Kriterien für gelingende Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten. In: V. Manitius (Hg.): *Transfer gelingend steuern. Hinweise zur Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprojekten* (S. 17–27). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004846w>
- Marder, J., Dehmel, A., & Fauth, B. (2023). *Kooperatives Lernen unter besonderer Berücksichtigung der Tiefenstrukturen. Erste Einblicke zur Fortbildung und Implikationen*. Reihe Wissenschaft und Praxis – Forschungseinblicke, Band 2. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E667988976/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wissenschaft%2BPraxis/IBBW_W%2BP_1_KooperativesLernen.pdf
- Marder, J., Dehmel, A., Adl-Amini, K., Völlinger, V., & Fauth, B. (2024). Wie wird kooperatives Lernen wirksam? *Pädagogik*, 12, 31–35.
- Metcalfe, J. (2019). Comparing science communication theory with practice: An assessment and critique using Australian data. *Public Understanding of Science*, 28(4), 382–400. <https://doi.org/10.1177/0963662518821022>
- Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D. J., LeBouef, W. A., & Clark, T. (2020). Principles of Collaborative Education Research with Stakeholders: Toward Requirements for a New Research and Development Infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627–674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001025>
- Stein, N., Dehmel, A., & Fauth, B. (2025). *Transfer Guter Praxis. Gute Praxis in der Schulentwicklung – Schulentwicklung mit Guter Praxis*. Reihe Wissenschaft und Praxis – Impulse, Band 5. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E1253892699/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wissenschaft%2BPraxis/IBBW_W%2BP_Band5_Transfer-Guter-Praxis_BF.pdf

Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht* (2. Auflage), Reihe Wirksamer Unterricht, Band 1. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E552984303/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU1_Trautwein_et_al%20%282022%29_GrundlagenWirksamerUnterricht.pdf

Konzeptionelle Grundlagen und Praxis des Transfers im Feld der frühkindlichen Bildung durch das *nifbe*

JÖRG HARTWIG & KARSTEN HERRMANN

Zusammenfassung

Das *nifbe* organisiert seit 2007 den dialogischen Transfer zwischen Wissenschaft und KiTa-Praxis in Niedersachsen. Seine intermediäre Struktur mit regionalen Transferstellen ermöglicht die zielgerichtete Verbreitung und nachhaltige Verankerung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Zentrale Instrumente sind Veröffentlichungen, Veranstaltungen, Professionalisierungsangebote sowie landesweite Qualifizierungsinitiativen. Prozessbegleitung bildet dabei das Kernkonzept der Verankerung: bedarfsorientiert, aushandlungsbasiert und auf die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis ausgerichtet. Das *nifbe* schafft damit tragfähige Strukturen für gelingenden Transfer und plant, Praxisbedarfe künftig noch stärker in die Wissenschaft zurückzuspiegeln.

Schlagerworte: Intermediäre Transferstrukturen; Transferinstrumente; landesweite Qualifizierungsinitiativen; Transfer als Aushandlungsprozess; Prozessbegleitung

Abstract

Since 2007, the *nifbe* has facilitated a dialogical transfer between research and early childhood practice in Lower Saxony. Its intermediary structure with regional transfer offices enables targeted dissemination and sustainable anchoring of scientific knowledge. Key instruments include publications, events, professional development, and statewide qualification initiatives. Process facilitation serves as the core concept of anchoring: needs-oriented, negotiation-based, and focused on developing pedagogical practice. In this way, the *nifbe* establishes robust structures for successful transfer and aims to reflect practical needs even more strongly back into research in the future.

Keywords: Intermediary transfer structures; Transfer instruments; Nationwide training initiatives; Transfer as a negotiation process; Process support

1 Einleitung

Das *nifbe* – Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung – wurde 2007 gegründet und wird vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur finanziert. Der zentrale Auftrag des *nifbe* besteht in der systematischen Or-

ganisation und Förderung des wechselseitigen Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis im Feld der Kindertagesbetreuung im Land Niedersachsen.

Im ersten Teil des Textes wird die innovative Struktur des *nifbe* beschrieben, die selbst eine wesentliche Voraussetzung für die Erfüllung des genannten Auftrags bildet. Im zweiten Teil wird unter Bezug auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs die Definition von Transfer des *nifbe* formuliert und begründet sowie die konzeptionellen Grundlagen der Transferpraxis beschrieben. Im dritten Teil werden zentrale Transferinstrumente des *nifbe* vorgestellt und anhand konkreter Beispiele solche Vermittlungspraktiken erläutert, die gelingenden Transfer ermöglichen (vor allem „Prozessbegleitung“ als erwachsenenbildnerisches Konzept zur Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen).

2 Zur Struktur des *nifbe*

Das *nifbe* besteht aus einem „Koordinations- und Transferzentrum“ (in dem die Geschäftsführung, die Verwaltung und Stellen für die übergreifende Koordination, den IT-Support sowie PR und Wissenschaftskommunikation angesiedelt sind), einer Organisationseinheit „Transferwissenschaft“ (derzeit fünf Mitarbeiter:innen) und einer weiteren Organisationseinheit „Transfermanagement“ (derzeit 13 Mitarbeiter:innen). Die Transfermanager:innen sind auf fünf regionale Transferstellen verteilt; jede Transferstelle ist für acht bis zehn räumlich zusammenhängende Landkreise zuständig bzw. für die Kindertageseinrichtungen und die weiteren relevanten Akteur:innen in den jeweiligen Landkreisen.

Das *nifbe* bildet mit dieser Struktur eine intermediäre, vermittelnde Organisation zwischen Landespolitik, Landesverwaltung, den einschlägigen wissenschaftlichen Hochschulen und den Praxen und Akteur:innen vor Ort. Die regionalen Transferstellen sind seit vielen Jahren eng mit den wichtigen Akteur:innen in den Landkreisen vernetzt und mit den dort je unterschiedlichen kommunalen Strukturen vertraut. Dies erhöht die Anschlussfähigkeit für den Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis der Kindertagesstätten bzw. bildet eine wesentliche Voraussetzung für die Ermöglichung gelingenden Transfers. Mit dem Team der Transferwissenschaftler:innen ist das *nifbe* in der Lage, selbst wissenschaftliches Wissen zu generieren oder solches zu bündeln und mit Hilfe verschiedener Transferinstrumente (s. u.) zielgruppengerecht aufzubereiten.

Mit der skizzierten Struktur und der ausdrücklichen Zentralität des Auftrags „Wissenschaft-Praxis-Transfer“ verfügt das *nifbe* bundesweit über Alleinstellungsmerkmale mit Blick auf die Thematik – vergleichbare Organisationen gibt es bisher in keinem anderen deutschen Bundesland.

3 Zum Transferkonzept

In den ersten Jahren nach Gründung des *nifbe* gab es keine Modelle oder Vorbilder für den Wissenschaft-Praxis-Transfer im Feld der frühkindlichen Bildung und nur verstreute einschlägige Literatur zum Thema. Die konzeptionellen Grundlagen und die Umsetzung im Rahmen von Transferinstrumenten haben sich deshalb durch einen kontinuierlichen Diskurs mit den verschiedenen Ebenen der Praxis des Feldes und intensiven internen Reflexionsphasen entwickelt. Im Laufe der Jahre wurden mehrere Transferkonzepte erarbeitet und verschriftlicht, das aktuelle Konzept wurde 2025 verabschiedet und bildet mit dem ebenfalls 2025 überarbeiteten Leitbild den Rahmen der Arbeit des *nifbe*.¹

In den letzten Jahren hat der wissenschaftliche Diskurs zum Transfer im Feld der frühkindlichen Bildung an Umfang und Intensität deutlich zugenommen. Dies ist an mehreren bundesweiten Fachtagen ebenso abzulesen wie an der Zunahme von Veröffentlichungen zum Thema. Exemplarisch sei hier auf Blatter & Schelle (2022) verwiesen, auf die Jahrestagung der Robert-Bosch-Stiftung von 2023 zum Thema „vom Transfer zur Transformation“ sowie auf den Sammelband von Fuchs & Rechlin (2025). Wie die Titel von Fachtagungen und Veröffentlichungen zeigen („Vom Transfer zur Transformation“, „Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum“ (Schmidl 2022) oder auch diverse Titel in dem hier vorgelegten Sammelband), bildet die Abkehr von einem unidirektionalen Verständnis von Transfer den zentralen Fokus dieses neueren Diskurses. In einem unidirektionalen Verständnis wird wissenschaftliches Wissen a priori als höherwertig begriffen, das die Praxis aufnehmen und in das pädagogische Handeln integrieren soll. Ein bidirektionales Verständnis betrachtet dagegen Transfer als Dialog, der sich auf Augenhöhe vollzieht und auf Wechselseitigkeit beruht. Bisher waren große Teile dieses Diskurses auf den direkten Kontakt zwischen Wissenschaft und Praxis konzentriert – im hiesigen Sammelband wird die Bedeutung von Transferstrukturen bzw. von Unterstützungsstrukturen für den Transfer hingegen als Bedingung der Möglichkeit gelingenden Transfers deutlich stärker hervorgehoben.

Das Verständnis von Transfer als sozialer Prozess und die Unterscheidung von Verbreitung und Verankerung als den beiden grundlegenden Dimensionen von Transfer bilden die zentralen Aspekte des Transferkonzeptes des *nifbe*. Transfer wird dabei als Versuch der Übertragung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis der Arbeit von Kindertageseinrichtungen verstanden – Faktoren, die gelingenden Transfer garantieren, können demnach nicht formuliert werden.

Soziale Prozesse sind – hier auf Grundlage soziologischer Interaktionstheorien skizziert² – per se durch Wechselseitigkeit gekennzeichnet. Neues Wissen kann nicht einfach von einem Transfergeber auf einen Transfernehmer übertragen werden, vielmehr nehmen in diesen Rollen handelnde Akteur:innen wechselseitig Bezug aufeinander und handeln fortlaufend Bedeutungen aus (darüber, was welches Wissen be-

1 <https://nifbe.de/das-nifbe/allgemeines/leitbild-transferkonzept/>

2 Eine genauere Ausführung der diesbezüglichen wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen ist aus Platzgründen hier nicht möglich; vgl. dazu jüngst grundlegend Müller 2024.

inhaltet und inwiefern es wofür relevant ist). Transfer lässt sich insofern auch als Aushandlungsprozess begreifen und kann dann gelingen, wenn Organisationen oder Personen, die in der Rolle von Transfergeber:innen agieren (Wissenschaft bzw. Wissenschaftler:innen; Erwachsenenbildung bzw. Erwachsenenbildner:innen u. ä.), diesen Prozess explizit als Aushandlungsprozess gestalten. Das heißt, dass Transfergeber:innen die jeweils aktuellen Wissensbestände, Haltungen und Sichtweisen von Transfernehmer:innen (hier der KiTa-Praxis) nicht nur notgedrungen akzeptieren, sondern bewusst und gezielt zur Geltung kommen lassen.

Verbreitung wird hier als der Prozess definiert, durch den relevante Informationen über neues, wissenschaftlich fundiertes Wissen von der Praxis (den KiTas bzw. den pädagogischen Fachkräften) überhaupt erst zur Kenntnis genommen werden können. Verankerung wird hier als der Prozess definiert, durch den neues Wissen so weit wie möglich und nachhaltig im pädagogischen Alltag von KiTas integriert werden kann. Gräsel (2020:18) unterscheidet diesbezüglich für den Schulbereich zwischen „Diffusion“ und „Adaption“; Blatter & Schelle (2022:7) führen in ihrer einleitenden Begriffsbestimmung zur DJI-Expertise „Diffusion“, „Dissemination“ und „Implementation“ als unterschiedliche Ebenen von Transfer auf.

4 Transferinstrumente

In der Praxis der Arbeit des *nifbe* lassen sich drei zentrale Transferinstrumente³ unterscheiden: Veröffentlichungen und Veranstaltungen, Unterstützung der Professionalisierung relevanter Berufsgruppen und die Konzipierung, Fundierung und Umsetzung landesweiter Qualifizierungsinitiativen für KiTas.

Veröffentlichungen umfassen zielgruppenspezifisch aufbereitete Online- und Printtexte sowie Materialien (wie Kartensätze zu spezifischen Themen). Exemplarisch sei hier auf die mittlerweile über 1.300 Fachbeiträge auf dem *nifbe*-Portal und mehrere Veröffentlichungsreihen zu aktuellen und relevanten Fragestellungen der frühkindlichen Bildung verwiesen.⁴ Veranstaltungen reichen von Online-Veranstaltungsreihen mit landes- und bundesweiter Reichweite (2025 etwa eine Reihe von Vortragsveranstaltungen zum Thema „Professioneller Umgang mit herausfordernden Situationen in der KiTa“ mit teilweise über 1.000 Teilnehmer:innen) bis hin zu vielfältigen Fachtagen, Workshops und ähnlichen Formaten, die von den regionalen Transferstellen des *nifbe* in Kooperation mit Akteur:innen vor Ort organisiert und durchgeführt werden (Workshopreihen für KiTa-Leiter:innen; Fachveranstaltungen zum institutionellen Kinderschutz für Träger, Fachberater:innen und KiTa-Leiter:innen; Vorträge für KiTa-Fachkräfte zu verschiedenen jeweils aktuellen Themen etc.). Insgesamt werden pro Jahr 80 bis 100 solcher Veranstaltungen durchgeführt.

3 Seit einigen Jahren führt das *nifbe* darüber hinaus Drittmittelprojekte und Aufträge durch (z. B. zur kindgerechten Medienbildung, zur Organisationsentwicklung von KiTas, zum Wohlbefinden aus Kinderperspektive u. a. mehr), die sich mit diesen Transferinstrumenten verknüpfen lassen und Synergieeffekte ergeben.

4 <https://nifbe.de/das-nifbe/fachbeitraege/intro/>

Bei der Unterstützung der Professionalisierung relevanter Berufsgruppen hat sich das *nifbe* seit Jahren vor allem auf die KiTa-Fachberatung konzentriert⁵, weil diese zentral für die systematische Förderung des Transfers ist. In Niedersachsen sind derzeit (Stand: 2026) etwa 400 kommunale, bei freien Trägern angestellte und freiberuflich arbeitende Fachberater:innen tätig. Das *nifbe* führt seit zwölf Jahren jährlich einen landesweiten Fachtag für die Berufsgruppe durch, organisiert eine berufsbegleitende Weiterbildung für neue Fachberater:innen und bietet Workshopreihen und Fortbildungen zu Themen an, die auf den Bedarfen der Fachberater:innen aufbauen. Auf regionaler Ebene bietet das *nifbe* Plattformen für eine trägerübergreifende Vernetzung und arbeitet bei der Umsetzung der Qualifizierungsinitiative und der Planung und Organisation von Veranstaltungen kontinuierlich und eng mit den jeweils örtlich ansässigen Fachberater:innen zusammen.

Seit 2013 setzt das *nifbe* landesweite Qualifizierungsinitiativen (QI) für KiTas zu grundlegenden pädagogischen Themen um.⁶ Das Finden und die Formulierung der Themen basieren auf einer kontinuierlichen Beobachtung des Feldes; insbesondere die regionalen Transfermanager:innen befinden sich in ständigem Kontakt mit KiTa-Leitungen, Fachberater:innen, Erwachsenenbildner:innen und anderen wichtigen Akteur:innen. Ergänzend wurden zur Vorbereitung der letzten beiden Themenschwerpunkte landesweite quantitative Befragungen von KiTa-Leiter:innen und Fachberater:innen durchgeführt. Zur Vorbereitung der Realisierung des jeweiligen Themenschwerpunktes wird vom *nifbe* ein Grundlagenpapier und ein Umsetzungskonzept erarbeitet. Das Grundlagenpapier liefert eine wissenschaftlich fundierte Begründung und Ausformulierung des Themas, es bildet den zentralen Transfergegenstand der QI; das Umsetzungskonzept beschreibt, wie und mit welchen Formaten das Thema umgesetzt werden soll. Für diese Umsetzung werden vom Land Niedersachsen als Fördermittelgeber jährlich gut eine Million Euro zur Verfügung gestellt.⁷ Gut 85 Prozent dieser Mittel fließen in Qualifizierungsmaßnahmen. Der Rest wird für die oben skizzierten Veröffentlichungen und Veranstaltungen verwendet, die in der Gesamtheit auch als „flankierende Maßnahmen“ bezeichnet werden. Das bereits seit 2013 am meisten angebotene Format im Rahmen der Qualifizierungen sind sogenannte „Inhouse-Maßnahmen“, die in den Räumlichkeiten der KiTas stattfinden und an denen das gesamte Team der Einrichtung teilnimmt. Diese Maßnahmen umfassen insgesamt 28 Unterrichtsstunden, die innerhalb des jeweiligen Kalenderjahres in Anspruch genommen werden können. Seit 2013 wurden insgesamt etwa 4.000 solcher Inhouse-Maßnahmen durchgeführt, und etwa 3.000 KiTas haben mindestens einmal an einer solchen Maßnahme teilgenommen.⁸ Neben den Inhouse-Maßnahmen hat das *nifbe* im Laufe der

5 Zusätzlich werden Angebote für KiTa-Leiter:innen und die Gruppe der im Rahmen der Qualifizierungsinitiativen tätigen Erwachsenenbildner:innen durchgeführt (s. u. zur „Prozessbegleitung“).

6 Bis 2017 zu den Schwerpunkten „Arbeit mit Kindern bis Drei“ und zum Übergang von der KiTa in die Grundschule, von 2018 bis 2023 zu „Vielfalt leben und erleben“ und zur Demokratiebildung bzw. Partizipation und seit 2024 zu den drei zentralen Säulen der Kinderrechte (Schützen, Fördern und Beteiligen).

7 Das sog. Kuratorium des *nifbe* ist ein Gremium, in dem alle auf Landesebene relevanten Stakeholder vertreten sind (Trägerverbände, Ministerien, Hochschulen u. Ä.). Es entscheidet über thematische Schwerpunkte und Umsetzungsverfahren im Bildungsschwerpunkt.

8 2025 gab es etwas mehr als 6.000 KiTas in Niedersachsen, mindestens die Hälfte aller KiTas hat also eine solche Inhouse-Maßnahme in Anspruch genommen.

Jahre eine Reihe von weiteren Qualifizierungsformaten entwickelt und angeboten: etwa Gruppencoachings für KiTa-Leiter:innen oder Demokratiewerkstätten, innerhalb derer teilnehmende KiTas eine Inhouse-Maßnahme zur Partizipation und Demokratiebildung durchführten und in denen zusätzlich drei übergreifende Treffen mit anderen Teilnehmenden und räumlich naheliegenden KiTas stattfanden.⁹

Veröffentlichungen und Veranstaltungen können primär als Instrumente der Verbreitung angesehen werden. Die hohe Teilnahmequote der niedersächsischen KiTas an den Qualifizierungsangeboten ist auf solche kontinuierlich stattfindenden Veröffentlichungen und Veranstaltungen zurückzuführen sowie auf die ebenso kontinuierliche, sorgfältige und zielgerichtete Vernetzung der regionalen Transferstellen mit den Akteur:innen vor Ort (insbesondere mit den Fachberater:innen und den Vertreter:innen von Erwachsenenbildungseinrichtungen).

5 Prozessbegleitung als Konzept der Verankerung

Seit 2018 werden die Erwachsenenbildner:innen, die die Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der landesweiten Qualifizierungsinitiativen des *nifbe* in den KiTas durchführen, als Prozessbegleiter:innen bezeichnet. 2020 wurde eine erste schriftliche Fassung des Konzeptes erarbeitet (Hartwig & Sauerhering 2020); diese wird derzeit überarbeitet und wissenschaftlich vertiefend begründet. Der Durchführung der Inhouse-Maßnahmen liegt, wie den anderen Formaten auch, kein Curriculum zugrunde – vielmehr vereinbaren die Prozessbegleiter:innen, die KiTa-Leitung und das Team in der Einstiegsphase der Maßnahme konkrete Arbeitsziele innerhalb des durch das jeweilige Grundlagenpapier vorgegebenen thematischen Rahmens. Prozessbegleitung beruht auf zwei grundlegenden Prämissen: dem Ziel, die pädagogische Arbeit bezogen auf konkrete inhaltliche Themen zum Nutzen der Kinder weiterzuentwickeln, und einer konsequenten Bedarfs- und Prozessorientierung bei der Durchführung der Maßnahmen. Bedarfsorientierung heißt, dass die inhaltlichen Konkretisierungen von den Bedarfen und dem Stand des jeweiligen Teams (und der einzelnen pädagogischen Fachkräfte) ausgehen und an diese anschließen. Dabei soll ein möglichst hohes Maß an Konsens im Team sowie zwischen Leitung und Team erreicht werden, da die pädagogische Arbeit sich weitestgehend als Teamwork vollzieht und unterschiedliche Perspektiven und Interaktionspraxen innerhalb des Teams sich kaum förderlich auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Prozessorientierung heißt, dass Irritationen oder Widerstände der Teilnehmer:innen auch im Verlauf der inhaltlichen Arbeitsphase nicht ausgeblendet, sondern von dem/der Prozessbegleiter:in in die Arbeit einbezogen werden.

„Die Reflexion der professionellen pädagogischen Haltung und der eigenen Handlungspraxis sowie die Weiterentwicklung der Handlungspraxis bilden den Kern der Prozesse in den Inhouse-Maßnahmen. Jeder einzelnen Fachkraft soll eigenständiges Lernen ermög-

9 Ausführlicher zum Konzept und zur Umsetzung der landesweiten Qualifizierungsinitiativen siehe Hartwig 2025.

licht werden. Durch die Gestaltung eines gemeinsamen Entwicklungsweges sollen sie dabei unterstützt werden, sich selbstständig und selbstverantwortlich weiterzuentwickeln“ (Hartwig & Sauerhering 2026:5).

Das Konzept von Prozessbegleitung knüpft damit unmittelbar an das oben skizzierte Transferverständnis an.

Prozessbegleitung ist ein anspruchsvolles (erwachsenenbildnerisches) Konzept – die Prozessbegleiter:innen müssen grundlegende und vertiefte methodische und inhaltliche Kompetenzen in die Tätigkeit einbringen und werden vor Aufnahme der Tätigkeit vom *nifbe* in mehrtägigen Workshops auf das Konzept selbst und die Inhalte der jeweiligen Qualifizierungsinitiative vorbereitet. Ergänzend bietet das *nifbe* auf regionaler Ebene und auf Landesebene mehrmals jährlich Methodenwerkstätten für die Prozessbegleiter:innen zu relevanten inhaltlichen Fragen, zur gemeinsamen Reflexion und zu einem Austausch über Methoden an. Die fortlaufende wissenschaftliche Begleitung der Qualifizierungsinitiativen durch die Transferwissenschaftler:innen des *nifbe*¹⁰ zeigt durchgehend eine sehr hohe Zufriedenheit der teilnehmenden KiTas mit den Maßnahmen und verweist darauf, dass der oben formulierte Anspruch – dass eine intensive Reflexion der Haltung und Handlungspraxis und deren Weiterentwicklung stattfindet – offensichtlich sehr häufig eingelöst wird.

6 Fazit und Ausblick

Die Entwicklung und Etablierung „intermediärer“ Strukturen zur Verbreitung sowie die Konzipierung und der Einsatz geeigneter „Vermittlungspraktiken“ zur Verankerung sind im Transferkonzept und in der Transferpraxis des *nifbe* ausgearbeitet und aufeinander bezogen. Eine wichtige Grundlage des Transfers bildet im *nifbe* die nachhaltige Vernetzung mit nahezu allen relevanten Akteur:innen des KiTa-Feldes: von den KiTas selbst über die Fachberatungen und Träger:innen bis hin zur Aus- und Weiterbildung sowie Politik und Ministerien. Das Kuratorium des *nifbe* spiegelt in seiner Zusammensetzung das Feld in diesem Sinn wider, wie auch die regionalen Beiräte der Transferstellen im Kleinen. Konsequenterweise gestaltet das *nifbe* einen bidirektionalen „Transfer im Dialog“ und setzt für die Verankerung von neuem Wissen auf eine Bedarfs- und Prozessorientierung.

Eine zentrale Rolle spielt beim Transfer im *nifbe* die Ebene der Fachberatung, die eine Schnittstelle zwischen Praxis und Wissenschaft bildet und als Katalysator für neue Erkenntnisse und Konzepte fungieren kann. Fachberatung wird vom *nifbe* daher konsequent begleitet und unterstützt, unter anderem durch spezifische Themenworkshops für diese Zielgruppe.

Als intermediäre Transfereinrichtung bündelt das *nifbe* mit seinem interdisziplinären Transferwissenschaftler:innen-Team neues (Forschungs-)Wissen und bereitet

¹⁰ Quantitative Befragungen der Teilnehmer:innen; Gruppendiskussionen mit Prozessbegleiter:innen; qualitative Interviews mit KiTa-Leitungen u. a. mehr; vgl. Martzy & Sauerhering 2022.

es für Print- und Onlineveröffentlichungen zielgruppengerecht auf. Aus der wissenschaftlichen Begleitung der Qualifizierungsinitiativen sind zuletzt auch stark nachgefragte Materialien wie die Impulskarten „Dürfen die das?“ zur Partizipation und Demokratiebildung entstanden.

Perspektivisch hat sich das *nifbe* zum Ziel gesetzt, noch stärker und systematischer als bisher die Bedarfe und Problemlagen der Praxis in die Wissenschaft zu spiegeln, um dort ggf. auch zum Anlass von Forschung zu werden. Ebenso sollen zu spezifischen Fragestellungen bzw. neuen Erkenntnissen und Konzepten aus der Forschung gemeinsame Transformationsräume mit der Praxis geschaffen werden, um gemeinsam zu diskutieren, welche Implikationen und Implementierungsmöglichkeiten es in der KiTa gibt.

Ein längerfristiges Ziel, für das derzeit allerdings die personellen Ressourcen fehlen, ist es, bewährte Ansätze und Konzepte aus der Praxis wissenschaftlich zu evaluieren und zu validieren oder ggf. auch mit neuen wissenschaftlichen Modellen und Konzepten zu verknüpfen und in größere Zusammenhänge zu stellen.

Literatur

- Blatter, K., & Schelle, R. (2022). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Expertise*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). <https://doi.org/10.25656/01:27871>
- Fuchs-Rechlin, K., & Hanssen, K. (2025). *Vom Transfer zur Transformation. Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der frühen Bildung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:34169>
- Hartwig, J. (2025). Wie Transfer in der frühkindlichen Bildung gelingen kann – landesweite Qualifizierungsinitiativen als Transferinstrument. In K. Fuchs-Rechlin & K. Hanssen (Hg.), *Vom Transfer zur Transformation. Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der frühen Bildung* (S. 223–234). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:34169>
- Hartwig, J., & Sauerhering, M. (2020). *Prozessbegleitung – ein Definitionsentwurf*. *nifbe*. <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=895:prozessbegleitung-ein-nifbe-definitionsentwurf&catid=30>
- Hartwig, J., & Sauerhering, M. (2026). *Konzept der Prozessbegleitung im nifbe*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Martzy, F., Sauerhering, Völker, S., Moormann, K., Hartwig, J., Dintsioudi, A., & Lamm, B. (2021). *Evaluation der nifbe-Qualifizierungsinitiative „Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität“*. Bericht zur Umsetzung in den Projektjahren 2018 bis 2020. *nifbe*. <https://www.nifbe.de/infoservice/downloads/evaluation-qualifizierungsinitiativen/249-evaluation-qi-2018-2020-finalfassung-1/file>
- Müller, H. M. (2024). *Einführung in die Interaktionssoziologie*. J. B. Metzler.
- Schmiedl, F. (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschung-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, 2, 1–16. <https://doi.org/10.25656/01:25458>

Begegnungsräume eröffnen

Aufgaben von Redaktionsteams bei der Gestaltung ko-konstruktiv ausgerichteter Bildungsportale

ANNE THILLOSEN, IRINA BRICH, MAREN GEBHARDT & MARKUS SCHMIDT

Zusammenfassung

Das Leibniz-Institut für Wissensmedien betreibt mit den Portalen e-teaching.org (online seit 2003) und schule-mal-digital.de (online seit 2024) zwei Transferangebote, die sich als vermittelnde Instanz für den multidirektionalen Wissenstransfer zwischen Hochschul(didaktik)- bzw. Schul(didaktik)-Forschung und Lehre bzw. Unterricht verstehen.

Der Beitrag zeigt anhand konkreter Beispiele, wie die Portalteams nicht nur „Brücken bauen“, sondern Begegnungsräume schaffen, die es Beteiligten aus Forschung und Praxis ermöglichen, Wissen zu teilen und (weiter) zu entwickeln. Dies erfolgt z. B. in Darstellungsformaten wie Themenspecials und Erfahrungsberichten, aber auch in Austauschformaten wie den „Fragen an die digitale Zukunft von Schule“, Online-Veranstaltungen und „Content-Sprints“. Ausgehend von der systematischen Beschreibung der Angebote – und der dazu notwendigen ko-konstruktiven Redaktionsprozesse – werden Rahmenbedingungen für einen gelingenden Transfer mit Portalen reflektiert.

Schlachworte: Bildungsportale; Wissenstransfer; Begegnungsräume; Redaktionsarbeit; Ko-Konstruktion

Abstract

The Leibniz-Institut für Wissensmedien operates two transfer platforms: the portals e-teaching.org (online since 2003) and schule-mal-digital.de (online since 2024). These portals are mediators in the multi-directional transfer of knowledge between research on teaching and learning in higher education and school and teaching and learning practice in these fields.

This article uses specific examples to demonstrate how the portal teams not only build bridges but create spaces for encounters, enabling participants from research and practice to share and develop knowledge. This is implemented through presentation formats, like so-called ‘Themenspecials’ and case studies, and exchange formats, such as ‘Questions on the Digital Future of Schools’, online events, and ‘Content Sprints’. Based on a systematic description of the offered formats and the required co-constructive editorial processes, the paper reflects on the framework conditions necessary for successful transfer via portals.

Keywords: Educational portals; knowledge transfer; spaces for encounters; editorial work; co-construction

1 Einleitung

Das Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM) erforscht, insbesondere aus psychologischer Perspektive, „wie Menschen mit digitalen Medien und Künstlicher Intelligenz lernen, sich informieren und Wissen austauschen“¹. Zugleich betreibt das IWM mit e-teaching.org und schule-mal-digital.de zwei Bildungsportale, die Akteur:innen aus Forschung und Praxis aus dem deutschsprachigen Raum zusammenbringen.

Die Autor:innen dieses Beitrags, die zu den Redaktionsteams dieser beiden Angebote gehören, befassen sich im Folgenden vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen damit, wie Redaktionsarbeit dazu beiträgt, auf Portalen nicht bloß Wissen darzustellen, sondern Begegnungsräume zu eröffnen und dadurch Transfer zu ermöglichen. Dazu stellen sie die beiden Portale und das zugrunde liegende Transferverständnis vor (Kap. 2), veranschaulichen die Redaktionsarbeit anhand zentraler Leitlinien und exemplarischer Transferformate (Kap. 3) und ziehen abschließend ein perspektivisches Fazit (Kap. 4).

2 e-teaching.org und schule-mal-digital.de – zum Selbstverständnis der IWM-Portale

Die beiden IWM-Portale sind im Gegensatz zu vielen anderen Portalen (Fahrer, Anda & Jornitz 2025) weder Plattformen, auf denen Inhalte (technisch) aggregiert werden, noch Clearingstellen, sondern vielmehr vermittelnde Instanzen für multidirektionalen Wissenstransfer.

e-teaching.org

Mit dem Portal e-teaching.org² soll – dem 2002 formulierten Missionstatement entsprechend – „allen Interessierten an Hochschulen Unterstützung geboten werden, die das Potenzial digitaler Medien kennen lernen und in der Lehre nutzen möchten“. Bereits damals wurde die bis heute bestehende Struktur in acht inhaltlichen Rubriken (z. B. Lehrszenarien, Medientechnik und Didaktisches Design) entwickelt. Veröffentlicht wurden zunächst vor allem redaktionell entwickelte Inhalte in Publikationsformaten, die der Zielgruppe – Lehrenden, Mitarbeitenden in Service-Einrichtungen, Hochschulleitungen usw. – vertraut waren, insbesondere Webseiten und PDF-Dokumente. Schnell erfolgten jedoch Weiterentwicklungen, etwa multimediale Inhalte (z. B. Audio-Podcasts und Videos) sowie eine starke Erweiterung von Community- und Austausch-

¹ <https://iwm-tuebingen.de>

² <https://www.e-teaching.org>

angeboten wie die ca. halbjährlich durchgeführten sogenannten „Themenspecials“³, Online-Veranstaltungen und verschiedene, im Laufe der Jahre wechselnde Social-Media-Angebote. Im Jahr 2026 umfasst das Angebot über 1.000 Portalseiten, über 30 Themenspecials, über 240 aufgezeichnete Online-Veranstaltungen sowie zahlreiche weitere Inhalte.

schule-mal-digital.de

Das IWM-Schulportal [schule-mal-digital.de](https://www.schule-mal-digital.de)⁴ entstand vor einem völlig veränderten Hintergrund. So war [e-teaching.org](https://www.e-teaching.org) lange das einzige derartige Angebot in der deutschsprachigen Community. Dagegen bestand 2024, als [schule-mal-digital.de](https://www.schule-mal-digital.de) online ging, bereits ein breites Angebot an möglichen Online-Informationsquellen zur Unterstützung des Unterrichts mit digitalen Medien, von Websites und Portalen über Social-Media-Kanäle bis hin zu KI-Chatbots. [schule-mal-digital.de](https://www.schule-mal-digital.de) wurde im Rahmen des Kompetenzverbunds [lernen:digital](https://www.lernen.digital)⁵ entwickelt. Bei den konzeptionellen Vorarbeiten wurde als Alleinstellungsmerkmal herausgearbeitet, das Portal als „Hub“ für den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu gestalten, d. h. als Ort, der zugleich ein „Treffpunkt“ für Interessierte ist und entstandene Produkte für eine breitere Öffentlichkeit zugänglich macht. Eineinhalb Jahre nach dem Start – und dem Ende der Förderung durch [lernen:digital](https://www.lernen.digital) im Februar 2026 – bietet [schule-mal-digital.de](https://www.schule-mal-digital.de) mit zwei Themenschwerpunkten, einem kuratierten Überblick über Orientierungsangebote sowie der Aufbereitung von IWM-Inhalten zur schulischen Bildung mit digitalen Medien ein fundiertes Basisangebot, das in (bereits bewilligten) Folgeprojekten agil weiterentwickelt werden soll.

Selbstverständnis der Portale

[e-teaching.org](https://www.e-teaching.org) und [schule-mal-digital.de](https://www.schule-mal-digital.de) verbindet ein gemeinsames Selbstverständnis als Vermittler zwischen (z. B. psychologischer, mediendidaktischer, fachdidaktischer) Forschung und der Bildungspraxis in Schulen bzw. Hochschulen. Dem zugrunde liegt die Erkenntnis, dass Forschung und Praxis nach unterschiedlichen Handlungs- und Systemlogiken funktionieren und im Bildungskontext mehrere Systeme (Praxis, Forschung, Administration, Politik) mit unterschiedlichen Zielstrategien und Zielgruppen aufeinandertreffen (z. B. Brüsemeister 2007; Blatter & Schelle 2022). Transfer wird als „dritte Säule“ wissenschaftlicher Arbeit (neben Forschung und Lehre) inzwischen auch politisch gefordert und gefördert (Wissenschaftsrat 2016). So könnten Forschung und Praxis zwar erheblich voneinander profitieren, allerdings wird dabei davon ausgegangen, dass beide Bereiche in einen direkten Austausch treten – ohne zu berücksichtigen, dass Transferaktivitäten in den jeweiligen Systemlogiken weiterhin noch nicht verankert sind, sondern für die Beteiligten in der Regel mit zusätzlicher Arbeit verbunden sind, die im eigenen beruflichen Umfeld systemisch nicht anerkannt wird.

3 <https://www.e-teaching.org/praxis/themenspecials>

4 <https://www.schule-mal-digital.de>

5 <https://www.lernen.digital/>

Hinzu kommt, dass eine bloße Weitergabe von vorhandenem Wissen hier nicht ausreichend ist, da für erfolgreichen Transfer Wissen in eine Form transformiert werden muss, die für beide Systeme nutzbar und sinnvoll ist. Dafür eignen sich „dritte Räume“ zwischen den Systemen, in denen sich deren Vertreter:innen begegnen können, um ko-konstruktiv neues Wissen zu schaffen, das allen zugutekommt (Bieber, Egyptien, Klein et al. 2018; Blatter & Schelle 2022; Dewe 2005). Vor diesem Hintergrund verstehen es die IWM-Portale (siehe Abb. 1) als ihre Aufgabe, Begegnungs- und „Beziehungsräume“ (Schmiedl 2022) bereitzustellen, die zwischen den beteiligten Fach- bzw. Praxiscommunities liegen. Sie ermöglichen einen gewinnbringenden Austausch für alle, indem sie vernetzen und vermitteln und dadurch neues Wissen schaffen und sichtbar machen.

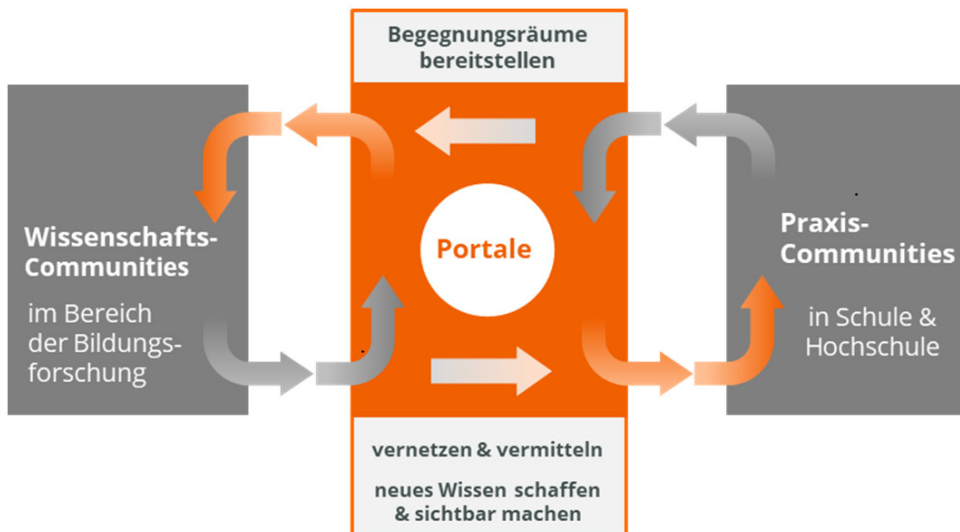


Abbildung 1: Selbstverständnis der IWM-Portale als „dritte Räume“ zwischen Praxis und Forschung (Quelle: eigene Darstellung)

3 Portale gestalten – Rahmenbedingungen für Begegnungsräume

Ziel beider Portale ist es also, unterschiedliche Personen(gruppen) dabei zu unterstützen, in Austausch miteinander zu kommen, ko-konstruktiv Inhalte zu erstellen und vor allem: die beteiligten Personen und die von ihnen entwickelten Inhalte für eine breite Zielgruppe sichtbar zu machen. In diesem Kapitel werden (in der Regel nicht explizit thematisierte) redaktionelle Hintergrundarbeiten beschrieben, die zur Umsetzung dieser Ziele beitragen: die Gestaltung von Rahmenbedingungen (Kap. 3.1.) und die Entwicklung und Umsetzung geeigneter Transferformate (Kap. 3.2.).

3.1 Rahmenbedingungen: Redaktionsleitlinien operationalisieren

Für Expert:innen aus Wissenschaft und Praxis, die gezielt nach Informationen aus dem jeweils anderen Bereich suchen oder die ihre Erkenntnisse mit Personen aus anderen Communities teilen, darüber in Austausch kommen und Feedback erhalten wollen, ist es oft schwierig, ein geeignetes Medium dafür zu finden. Ein Portal nutzen zu können, das für beide Bereiche interessante und relevante Inhalte und Räume bereitstellt, ist ein großer Vorteil für alle Beteiligten, denn es erleichtert die Transferaktivitäten erheblich. Dazu muss dieses Angebot jedoch für beide Seiten attraktiv sein. Es ist die Aufgabe der Portalredaktionen, eine solche Attraktivität zu schaffen.

In Bezug auf die damit verbundenen vielfältigen Aspekte soll an dieser Stelle der Fokus auf die inhaltliche Qualität der Angebote und die Unterstützung der Beitragenden gelegt werden.⁶ Was das für die Redaktionsteams der IWM-Portale bedeutet, wird im Folgenden anhand einiger Stichworte aus den Redaktionsleitlinien⁷ konkretisiert:

Niedrigschwellig und zielgruppenorientiert: Bei der Gestaltung (und der Rezeption!) von Transferprodukten befinden sich Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis oft außerhalb ihrer eigenen Systemlogiken: Sie schreiben z. B. nicht für Kolleg:innen im eigenen Fachbereich. Die Aufgabe der Redaktionsteams ist es, hier die Perspektive der jeweils anderen Seite einzubringen und damit sowohl den Zugang für die anvisierten Rezipierenden als auch für die Produzierenden niedrigschwellig zu halten. Zudem kann der Entwicklungsprozess durch die Bereitstellung geeigneter Formate (vgl. Abschnitt 2) sowie redaktionelle und technische Betreuung unterstützt werden.

Anwendungsorientiert und forschungsbasiert: Beide IWM-Portale verstehen sich als forschungsbasiert, d. h. Inhalte werden anhand wissenschaftlicher Kriterien (Studienlage, theoretische Fundierung etc.) oder Forschungsrelevanz ausgewählt und eingeordnet. Zugleich zielen sie auf Anwendungsorientierung ab; das heißt, sie greifen die Frage auf, inwiefern beispielsweise ein Grundlagenbeitrag praxisrelevant ist – oder welche Anknüpfungspunkte ein Erfahrungsbericht für die Forschung haben könnte. Solche Bezüge sind für Beitragende aus ihrem eigenen Kontext heraus oft nicht direkt ersichtlich. Die Aufgabe der Redaktionen liegt hier also darin, entsprechende Hinweise zu geben, Kontakte herzustellen oder geeignete Transferformate bereitzustellen, um Anschlussfähigkeit für Praxis und/oder Forschung zu schaffen.

Ko-konstruktiv, vernetzt und vernetzend: Insbesondere auf e-teaching.org, aber auch auf schule-mal-digital.de wurden zunächst redaktionell erstellte Inhalte veröffentlicht. Allerdings wurde schnell deutlich, dass zum einen die Expertise für die aufgegriffenen Themen weniger bei den Redaktionsteams liegt als bei externen Expert:innen. Zum anderen ist auch die Qualität und Relevanz von Transferprodukten, die in kooperativer Zusammenarbeit und wechselseitiger Beziehung (Muders & Spoden 2022) entwickelt werden, deutlich höher. Zudem ist absehbar, dass mit den schnellen Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz die bloße Darstellung von Inhalten auf Portalen an Bedeutung verlieren wird. Damit verschieben sich die Aufgaben der Redaktio-

6 Weitere zentrale Aspekte sind u. a. die Sicherstellung einer stabilen technischen Infrastruktur sowie Maßnahmen zur Erhöhung der Reichweite, etwa durch Social-Media-Angebote.

7 Zu den weiteren Prinzipien gehört z. B. die freie Zugänglichkeit der Angebote im Sinne von Open Educational Resources (OER).

nen dahin gehend, Themen zu setzen, Expert:innen zu gewinnen und sie miteinander in Austausch zu bringen (Voraussetzung dafür ist die eigene Vernetzung in den Communities), diesen Austausch gewinnbringend zu gestalten und dafür (virtuelle und analoge) Räume für Begegnungen zu schaffen.

3.2 Begegnung ermöglichen durch geeignete Formate

Klassische Portal- bzw. Transferangebote – etwa Texte, Audio- oder Videobeiträge – sind i. d. R. auf die Darstellung von Inhalten ausgerichtet. Um Begegnung zu ermöglichen, ist es jedoch wichtig, Formate bereitzustellen, die bereits strukturell Ko-Kreation, Austausch und Vernetzung unterstützen. Im Folgenden werden drei Formate skizziert, die mit diesem Ziel entwickelt wurden und Begegnung auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen: vom direkten Austausch (in Online-Events) über redaktionell vermittelte Dialoge (im Frage-Antwort-Format) bis zur redaktionellen Strukturierung eines Beteiligungsangebots (der „Digital Learning Map“).

Online-Events

Die direkteste Form der Begegnung auf beiden IWM-Portalen sind synchrone Online-Veranstaltungen über ein Videokonferenzsystem. Sie ermöglichen Mitgliedern unterschiedlicher Wissenschafts- und Praxiscommunities einen unmittelbaren Austausch. Auf e-teaching.org werden solche Online-Events meist als Veranstaltungsreihe begleitend zu einem Themenspecial angeboten und umfassen eher wissenschaftliche Veranstaltungen ebenso wie Workshops, Barcamps oder Podiumsdiskussionen. Die sog. Community Calls, die von schule-mal.digital.de mitausgerichtet werden, sind redaktionell moderierte Gespräche mit Expert:innen. Auf beiden Portalen bieten die Online-Veranstaltungen den Teilnehmenden die Möglichkeit, per Chat oder Audio, aber auch über interaktive Umfragen, in Kleingruppen usw. mit den Expert:innen und untereinander zu interagieren und sich zu vernetzen. Die Veranstaltungsaufzeichnungen stehen auf den Portalen dauerhaft zur Verfügung und erhöhen die Reichweite erheblich, was die Teilnahme für Referent:innen sehr attraktiv macht: So nahmen im Jahr 2025 auf e-teaching.org 750 Personen live an Online-Events teil, im gleichen Zeitraum erfolgten über 47.500 Abrufe der Aufzeichnungen. Auch Online-Events ermöglichen also niedrigschwellige, forschungsbasierte oder anwendungsorientierte Zugänge für Teilnehmende und Expert:innen und tragen zum Austausch und zur Vernetzung bei. Die Aufgaben der Redaktionsteams liegen in der Themensetzung, der Auswahl der Expert:innen sowie in der Vorbereitung und Moderation der Veranstaltungen.

Fragen an die digitale Zukunft von Schule

Dieses asynchrone Format bildet konzeptionell einen Dialog nach. Dafür sammelt die Redaktion als niedrigschwelligen Dialogöffner online oder auf Präsenzveranstaltungen aktuelle Fragen aus den Wissenschafts- und Praxiscommunities. Sie macht Expert:innen aus Wissenschaft und Praxis ausfindig, deren kurze, zielgruppenorientierte Antworten auf den Portalen veröffentlicht und mit vertiefenden Informationen verlinkt

werden. Dadurch wird ein Antwortraum eröffnet, der Expertise zugänglich macht – als erster Kontaktpunkt mit neuen Perspektiven, als Ausgangspunkt für weitere Vernetzung und als Ermächtigung zur Beteiligung im Diskurs. Das Format trägt den Redaktionsleitlinien auf verschiedenen Ebenen Rechnung: Es trägt dazu bei, Netzwerke aufzubauen, und ermöglicht Fragenden und antwortenden Expert:innen niedrigschwellige Zugänge, zugleich aber auch eine wissenschaftliche Fundierung und Anwendungsorientierung. Für die Redaktionen bestehen wesentliche Aufgaben in der Initiierung der Fragensammlung, der Expert:innenwahl und in der Mitwirkung bzw. Qualitätskontrolle im Antwortprozess sowie in der Sicherstellung von Augenhöhe zwischen Wissenschaft und Praxis.

Digital Learning Map

Die Digital Learning Map wurde im Projekt Digital Learning Map 2020⁸ entwickelt. Auf dieser kartografierten Datenbank stellen Lehrende Praxisbeispiele für gute Hochschullehre mit digitalen Medien vor. Die Struktur für diese Beiträge wurde redaktionell entwickelt und aus einer umfangreichen Literaturstudie zu Erfolgskriterien für digitale Lehre abgeleitet. So wird für jedes Beispiel angegeben, welche Probleme in der Lehre damit adressiert werden (etwa heterogenes Vorwissen, passive Studierendengruppen u. a. m.), für welchen Virtualisierungsgrad es geeignet ist und ob bzw. in welchem Umfang lernförderliche Eigenschaften digitaler Medien (wie Interaktivität oder Adaptivität) genutzt werden. Diese strukturellen Vorgaben erleichtern die Darstellung der Beispiele ebenso wie die Suche und Prüfung, ob sie für die eigene Anwendung geeignet sind. Damit werden sowohl der wissenschaftsbasierte Ansatz als auch eine für Beitragende und Nutzende niedrigschwellige und anwendungsorientierte Zugänglichkeit unterstützt; zudem sind die Beiträge redaktionell unkompliziert zu betreuen. Alle diese Aspekte tragen dazu bei, dass auch nach dem Ende der Förderung kontinuierlich Beiträge für die Digital Learning Map eingereicht werden. Ende Mai 2026 enthielt die Datenbank knapp 190 Beispiele.

4 Gelingender ko-konstruktiver Transfer als Redaktionsaufgabe

Die bisher beschriebenen Entwicklungen von e-teaching.org und schule-mal-digital.de sowie die Einblicke in die Redaktionsleitlinien und Transferformate zeigen: Die Gestaltung von Portalen als Begegnungsräumen wird mit der schnellen Entwicklung von KI-Anwendungen zunehmend wichtiger und stößt bei Nutzenden und Beitragenden auf großes Interesse. Deshalb sollen – mit einem Blick über die IWM-Portale hinaus – abschließend noch einmal zwei bei der Gestaltung ko-konstruktiver Transferangebote zentrale Aspekte hervorgehoben werden.

8 Weitere Informationen zum Projekt sowie die Digital Learning Map selbst finden Sie unter: <https://www.e-teaching.org/praxis/digital-learning-map-2020>

(1) *Ko-konstruktiv entwickelte Transferangebote entstehen nicht „von selbst“, sondern erfordern umfangreiche Hintergrunderarbeiten.*

Wie gezeigt, bewegen sich Expert:innen aus Fach- oder Praxiscommunities bei der Erstellung von Transferprodukten meist außerhalb der Logiken ihrer eigenen Systeme. Um sie zur Beteiligung zu motivieren, reicht es in der Regel nicht aus, lediglich eine Plattform bereitzustellen. Vielmehr sind damit neue Aufgaben verbunden, die über die klassischen redaktionellen Arbeiten hinausgehen und – abgesehen von Ausnahmefällen wie den Moderationen von Online-Events – von Außenstehenden kaum gesehen werden. Zu solchen Tätigkeiten gehören beispielsweise Recherche und Konzeption, die Suche nach und die Vernetzung von geeigneten Expert:innen und deren Unterstützung bei iterativen Entwicklungsprozessen durch geeignete Methoden, Moderation usw., die Ausgestaltung von Begegnungsräumen, aber auch die Entwicklung und Betreuung neuer Beitragsformate (wie der Digital Learning Map).

Dabei liegt die Herausforderung darin, für die Zielgruppen relevante Themen zu setzen, unterschiedliche Perspektiven zu Wort kommen und (ggf. auch kontrovers) diskutieren zu lassen sowie zugleich einzuordnen und Orientierung zu bieten.

(2) *Die Rolle der Redaktion verschiebt sich von der Contenterstellung zu einer vermittelnden und begleitenden Instanz.*

Personen bzw. Teams, die Transferportale gestalten, sind oft weder Mitglieder der Fach- noch der Praxiscommunities, für die sie ihre Angebote gestalten. Gerade diese Verortung zwischen den Systemen ermöglicht ihnen, Begegnung und Ko-Konstruktion zu initiieren, zu vermitteln, zu unterstützen, aber auch zu redigieren und Qualität zu sichern. Diese Rolle bedarf entsprechender Ressourcen, muss in die Communities kommuniziert und von diesen anerkannt werden – als Voraussetzung dafür, Begegnungsräume für erfolgreiche Ko-Konstruktions- und Transferprozesse zu schaffen.

Literatur

- Bieber, G., Egyptien, E. L., Klein, G., Oechslein, K. & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e. V. (bak). <https://bak-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/positionspapier-transfer-311018-002.pdf>
- Blatter, K. & Schelle, R. (2022). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Expertise*. Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:27871>
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & R. Brüsemeister (Hg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63–95). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_3
- Dewe, B. (2005). Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In G. Antos & S. Wichter (Hg.), *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem* (S. 365–379). Lang.

- Fahrer, S., Anda, C. & Jornitz, S. (2025). *Sondierungsstudie. Bidirektionalen Transfer im Deutschen Bildungsserver anhand internationaler Best Practices stärken*. Deutscher Bildungsserver. https://wiki.bildungsserver.de/bilder/upload/Bericht_Sondierungsstudie_BiTraInter_DBS_Layout_Final.pdf
- Muders, S. & Spoden, C. (2022). Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis: Wie die Zusammenarbeit auf Augenhöhe gelingen kann. *weiter bilden: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 29(3), 22–25. <http://www.die-bonn.de/id/41620>
- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, 2, 1–16. <https://doi.org/10.25656/01:25458>
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Positionspapier. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16>

Wissenstransfer über die Plattform MUNDO

Von Praktiker:innen für Praktiker:innen

CHRISTINA KÖNIG

Zusammenfassung

Die Digitalisierung des Bildungswesens erfordert leistungsfähige Infrastrukturen, die qualitativ hochwertige, rechtssicher nutzbare und didaktisch geeignete digitale Bildungsmedien bereitstellen. Vor diesem Hintergrund entstand 2020 im Rahmen des DigitalPakts Schule die länderübergreifende Bildungsmedieninfrastruktur SODIX/MUNDO. Während SODIX als technisches Rückgrat digitale Bildungsressourcen aus unterschiedlichen Quellen aggregiert, erschließt und über standardisierte Schnittstellen bereitstellt, fungiert MUNDO als offen zugängliche Bildungsmediathek für Lehrende und Lernende.

Der Beitrag untersucht die Entwicklung, Struktur und Funktion der Plattform und legt einen besonderen Fokus auf ihren Beitrag zum bidirektionalen Wissenstransfer. Durch die Bereitstellung qualitätsgesicherter Medien sowie die Möglichkeit, eigene Open Educational Resources (OER) einzureichen, fördert MUNDO den Austausch zwischen Bildungspraktiker:innen. Die Plattform unterstützt damit kollaborative Wissensproduktion, Nachnutzung und Weiterentwicklung digitaler Lernmaterialien und leistet einen Beitrag zur Umsetzung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“.

Schlagerworte: Wissenstransfer; Open Educational Resources (OER); digitale Bildungsmedien; Bildungsmedieninfrastruktur; Unterrichtsmaterialien

Abstract

The digital transformation of education requires robust infrastructures capable of providing high-quality, legally compliant, and pedagogically appropriate digital educational resources. Against this backdrop, the cross-state educational media infrastructure SODIX/MUNDO was established in 2020 as part of the German Digital Pact for Schools (DigitalPakt Schule). While SODIX serves as the technical backbone by aggregating, indexing, and providing digital educational resources from various sources through standardized interfaces, MUNDO functions as an openly accessible educational media library for teachers and learners.

This article examines the development, structure, and functions of the platform, with a particular focus on its contribution to bidirectional knowledge transfer. By offering quality-assured educational resources and enabling users to submit their own Open Educational Resources (OER), MUNDO facilitates the exchange of knowledge

and experience among education practitioners. In doing so, the platform supports collaborative knowledge production, the reuse and further development of digital learning materials, and contributes to the implementation of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs' (KMK) strategy "Education in the Digital World".

Keywords: Knowledge transfer; Open Educational Resources (OER); digital educational media; educational media infrastructure; teaching materials

1 Wozu eine offene Bildungsmediathek der Länder

Die Digitalisierung des Bildungswesens stellt eine zentrale Herausforderung moderner Wissensgesellschaften dar (Bildung in der digitalen Welt, KMK 2016:8 ff.). Insbesondere die Bereitstellung qualitativ hochwertiger, didaktisch geeigneter und rechtsicher nutzbarer digitaler Unterrichtsmaterialien erfordert neue infrastrukturelle Lösungen. Vor diesem Hintergrund wurde in Deutschland im Rahmen des Digital-Pakts Schule im Jahr 2020 das Projekt SODIX/MUNDO initiiert, das als innovatives Modell für eine länderübergreifende Bildungsmedieninfrastruktur gilt.

Ziel des Projekts war und ist es, die bislang fragmentierte Landschaft digitaler Bildungsressourcen zu bündeln, systematisch aufzubereiten und langfristig verfügbar zu machen. Dies geschah auch vor dem Hintergrund, den wachsenden Anforderungen an digitalen Unterricht gerecht zu werden und eine schnelle und skalierbare Lösung zu etablieren.

Dabei übernimmt SODIX die Rolle einer technischen Infrastruktur, während MUNDO als öffentlich zugängliche Bildungsmediathek den Zugang zu den Bildungsressourcen für unterschiedliche Nutzergruppen ermöglicht.

2 MUNDO als praktisches Beispiel bidirektionalen Wissenstransfers

Im Folgenden wird skizziert, vor welchem Hintergrund sich das Vorhaben seit 2020 entwickelte, welche Bedarfe eine länderübergreifende Bildungsmediathek erfüllen soll und welche Rolle MUNDO im Hinblick auf bidirektionalen Wissenstransfer in der schulischen Bildung spielt.

Der Beitrag beleuchtet, wie Wissenstransfer auf MUNDO funktioniert: Die Plattform versteht sich als Angebot von Praktiker:innen für Praktiker:innen und unterstützt sowohl Lehrende als auch Lernende in ihrer täglichen Arbeit.

Insbesondere die Möglichkeit des Medienuploads eigener Bildungsmaterialien als Open Educational Resource, die registrierten Nutzer:innen zur Verfügung steht, stellt einen unmittelbaren Mehrwert und praktischen Ansatz der bidirektionalen Wissensvermittlung dar. Der Kreislauf von OER-Produktion, Nachnutzung und Weiterentwicklung von Medien im Rahmen einer frei zugänglichen Bildungsmediathek eröffnet

niedrigschwellige Wege der Wissensvermittlung und -gestaltung. Nicht nur werden dadurch einfach zu bedienende Mittel und Wege des Teilens von eigenem Wissen zur Verfügung gestellt. Vielmehr werden Nachnutzende dazu befähigt, Materialien weiterzuentwickeln, zu verbreiten und somit wiederum einem breiteren Kreis von Interessierten zur Weiterverwendung zur Verfügung zu stellen.

Durch diesen gegenseitigen Austausch von Wissen und Erfahrungen arbeiten sowohl Medienerstellende als auch Nachnutzende im Sinne des OER-Gedankens zusammen, lernen voneinander und entwickeln gemeinsam neue Erkenntnisse.

2.1 Die Ausgangslage im Frühjahr 2020

Um der digitalisierten gesellschaftlichen Realität Rechnung zu tragen und Schüler:innen auf ein Leben in einer durch die Digitalisierung geprägten Welt vorzubereiten, hatte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits im Dezember 2016 mit der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ auf einen Kompetenzrahmen mit entsprechenden Bildungszielen verständigt (Bildung in der digitalen Welt, KMK 2016).

Die Erreichung und Umsetzung dieser Bildungsziele stellte die Verantwortlichen während der Covid-19-Pandemie vor völlig neue Herausforderungen: Schulischer Unterricht konnte – oftmals über einen nicht absehbaren Zeitraum – nicht stattfinden, Lehrkräfte standen zum Teil völlig unvermittelt vor der Herausforderung, Distanzlernen nicht nur zu organisieren, sondern auch mit qualitativ hochwertigen Materialien auf solide Beine zu stellen. Hier bot die Digitalisierung Chancen für alternative Lehr- und Lernformen, die in Deutschland bisher nicht im Fokus standen. Es galt, Formen des E-Learnings fast aus dem Stand zu praktizieren, für die nur unzureichende Voraussetzungen geschaffen worden waren (Fickermann & Edelstein 2020:118 ff.).

Das Angebot der existierenden Lernplattformen konnte, soweit vorhanden, den Sozialraum Lerngruppe in Teilen zumindest ansatzweise nachbilden. Online-Bildungsmedien waren jedoch neben gedruckten Unterrichtswerken die wesentlichen inhaltlichen Säulen des notwendig gewordenen Distanzunterrichts.

Die tatsächliche Verfügbarkeit von Online-Bildungsmedien war zum Zeitpunkt der Pandemie allerdings regional sehr unterschiedlich, da sie grundsätzlich im Aufgabenbereich der Schulträger:innen liegt. Die Überzahl frei zugänglicher Online-Bildungsmedien war zudem bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht in die regionalen Bildungsportale eingebunden.

Ziel der im Rahmen des DigitalPakts Schule bewilligten Investitionsmaßnahme des Aufbaus einer länderübergreifenden Bildungsmedieninfrastruktur war es daher, zunächst ein ländergemeinsames Medienportal kurzfristig auf- und in weiteren Stufen auszubauen, das für alle Beteiligten im Bereich der schulischen Allgemeinbildung – Lehrkräfte, Schüler:innen sowie Erziehungsberechtigte – dauerhaft frei zugänglich ist.

2.2 Aufbau und Struktur von MUNDO

Die Aufgabenstellung für eine offene Bildungsmediathek war somit gesetzt: Im ersten Schritt sichert MUNDO einen gemeinsamen Grundbestand an kostenfreien und frei zugänglichen Medien. Dabei finden Materialien unterschiedlichster Machart Eingang in MUNDO: Von Videos, Audios, Arbeitsblättern, Handreichungen bis hin zu Unter-

richtsbausteinen, Interaktionen und vielem mehr bietet die Plattform ein stetig wachsendes Angebot an Bildungsmedien, auf die von jedem beliebigen Ort aus zugegriffen werden kann.

In einem weiteren Schritt können die Landessysteme der Bundesländer selbstständig im redaktionellen System von SODIX arbeiten und so dazu beitragen, dass das Angebot stetig erweitert wird. Zentral bleibt dabei die Hoheit der Bundesländer in der Entscheidung darüber, welche Inhalte in die eigenen Landessysteme übernommen werden sollen bzw. anderen zur Verfügung gestellt werden können.

Mit MUNDO sollen somit all diejenigen in ihrer täglichen Arbeit unterstützt werden, die sich mit den Themen Lehren und Lernen befassen. Dafür sichtet eine fachlich breit aufgestellte Redaktion frei im Netz verfügbare digitale Medien und prüft sie anhand der Bildungsstandards für den Einsatz im Unterricht. So wird eine zentrale Auffindbarkeit von offenen, lizenzrechtlich und qualitativ geprüften Materialien sowie eine rechtssichere Nutzung durch die Lehrkräfte garantiert.

Die verfügbaren Materialien werden so weit wie möglich dauerhaft im Portal vorgehalten, kontinuierlich erweitert und den Plattformen der Länder über die von SODIX bereitgestellten Schnittstellen angeboten. So können sich Lehrende und Lernende bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts auf die Bildungsmedien in MUNDO verlassen.

Registrierte Nutzer:innen können eigene OER-Materialien einreichen, die redaktionell geprüft und über MUNDO sowie über angeschlossene Landessysteme bereitgestellt werden. So bietet die Plattform einen praxisnahen und niedrigschwelligen Einstieg in leicht zugängliche Unterstützungsstrukturen. MUNDO ist dabei als unmittelbare Vermittlungsinstanz konzipiert, die qualitätsgesicherte Inhalte kuratiert und eng mit Akteur:innen der Bildungslandschaft zusammenarbeitet, um den länderübergreifenden Austausch von Materialien zu fördern.

3 Der Bildungshub SODIX als Rückgrat der Architektur

SODIX ist als ländergemeinsames Projekt angelegt, das im Rahmen des DigitalPakts Schule bewilligt wurde. Ziel war es zunächst, in der Pandemie gemeinsam mit MUNDO ein ländergemeinsames Medienportal kurzfristig aufzubauen, um schnell auf die erschwerten Bedingungen im schulischen Betrieb reagieren zu können. Von Anfang an war ebenso geplant, das Portal in weiteren Stufen auszubauen und Schritt für Schritt weitere Werkzeuge und Funktionalitäten zu implementieren. Alle Beteiligten im Bereich der schulischen Allgemeinbildung – also Lehrkräfte, Schüler:innen, Erziehungsberechtigte, aber auch alle anderen Interessierten – sollten mit MUNDO ein frei zugängliches Angebot erhalten.

SODIX fungiert somit als zentraler Content-Hub, der digitale Bildungsmedien aus unterschiedlichen Quellen aggregiert, strukturiert und bereitstellt. Diese Inhalte stammen unter anderem aus Rundfunkanstalten, Bildungsinstitutionen sowie Open-Educational-Resources-Projekten. Ein zentrales Merkmal von SODIX ist die Standardisierung und Anreicherung von Metadaten. Diese ermöglichen eine präzise Suche und

eine Zuordnung zu Bildungsplänen. Darüber hinaus stellt SODIX über technische Schnittstellen (APIs) sicher, dass die Inhalte in verschiedene Landessysteme integriert werden können. Die Plattform nutzt zudem automatisierte Verfahren wie Machine Learning, beispielsweise zur Generierung von Metadaten oder Transkripten, wodurch sowohl die Auffindbarkeit als auch die Barrierefreiheit verbessert werden. Damit bildet SODIX das infrastrukturelle Rückgrat einer bundesweiten, interoperablen Bildungsmedienlandschaft.

4 Die Plattform MUNDO als Schaufenster von SODIX

Vor diesem Hintergrund ist MUNDO als technische Plattform nur ein Baustein in der Entwicklung der ländergemeinsamen Bildungsmedieninfrastruktur SODIX. Mit SODIX erhalten die Landesmediatheken der Bundesländer die Möglichkeit, die eigenen Bestände – sofern die rechtliche Grundlage dafür gegeben ist – anderen zur Verfügung zu stellen und selbst im Sinne eines Contentpools auf das Angebot anderer, an SODIX angeschlossener Landessysteme zuzugreifen. Auf diese Weise wird den an SODIX angeschlossenen Mandant:innen ein Austausch ermöglicht, der weit über die bisherigen Möglichkeiten hinausgeht: Es wird der Zugriff auf Medienkontingente ermöglicht, die aufgrund der Geschlossenheit der Landessysteme bisher nicht zugänglich waren. Welche Inhalte von den jeweiligen Ländern übernommen werden, liegt dabei in deren Hoheit. Das FWU Institut für Film und Bild agiert dabei als Auftragnehmer im Auftrag der Länder.

Das Angebot von MUNDO deckt alle Bildungsbereiche ab – von der frühkindlichen Bildung bis zur Erwachsenenbildung. Die Plattform umfasst mittlerweile zehntausende Medien aus zahlreichen Quellen. Die Inhalte sind fachübergreifend strukturiert und reichen von naturwissenschaftlichen Themen über Sprachen bis hin zu gesellschaftswissenschaftlichen und künstlerischen Fächern.

Das Portal war von Anfang an als Plattform für aktive Mitarbeit gedacht: So können seit Mai 2022 registrierte Nutzer:innen des Angebots eigene Materialien einreichen, um sie anderen Interessierten kostenfrei als Open Educational Resources (OER) zur Verfügung zu stellen. Der Prozess der Registrierung und die dafür benötigten Daten wurden bewusst auf ein Minimum beschränkt, um die Bereitschaft von Lehrkräften zu erhöhen, sich aktiv an der Gestaltung und Anreicherung des Materialfundus zu beteiligen. Die Einreichungen werden durch die MUNDO-Redaktion geprüft und freigegeben und stehen dann in MUNDO, aber auch in an SODIX angeschlossenen Landessystemen zur Weiterverwendung zur Verfügung.

Seit dem weiteren Ausbau erhalten Lehrkräfte die Möglichkeit, selbsterstellte Medien zu entwickeln und für die Nutzung durch andere bereitzustellen. Dadurch entwickelt sich MUNDO zu einer kollaborativen Plattform, die nicht nur Inhalte bereitstellt, sondern auch gemeinschaftliche Wissensproduktion fördert. Es werden Workflows und standardisierte technische Schnittstellen geschaffen, die Datenexporte und -importe für alle Länder-Bildungsmedienportale ermöglichen. Langfristig versteht sich das Portal somit als Ergänzung bzw. als Lieferant für die Angebote der Länder.

Insgesamt werden dadurch mittelbar auch wesentliche Ziele der KMK-Strategie umgesetzt. Dort heißt es:

„Digitale Bildungsmedien müssen innerhalb und außerhalb des schulischen Lernraums jederzeit unabhängig vom genutzten Gerätetyp oder von den eingesetzten Plattformen und in geeigneten Formaten verfügbar sein. Um eine möglichst gute Nutzbarkeit von Medien zu ermöglichen, ist die allgemeine Auffindbarkeit von Bildungsmedien über unterschiedliche Systeme hinweg zu unterstützen.“ (KMK 2016:32)

Darüber hinaus legt MUNDO einen starken Fokus auf die Erschließung offen lizenzierter Bildungsinhalte, Open Educational Resources (OER). Diese Materialien werden unter offenen Lizenzen bereitgestellt, wodurch eine rechtssichere Nachnutzung und Bearbeitung ermöglicht wird.

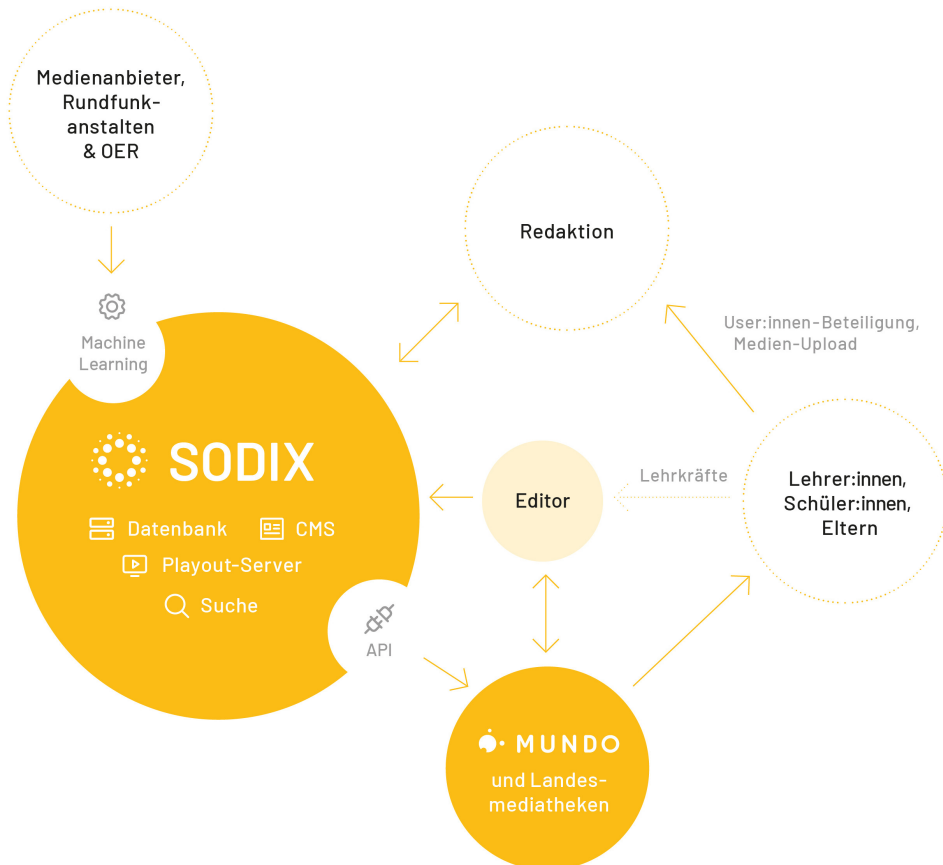


Abbildung 1: Grafik Architektur SODIX/MUNDO

Quelle: FWU Institut für Film und Bild

5 Didaktische und systemische Funktionen von MUNDO

Der Bedarf an einer offenen Bildungsmedienplattform, die länderübergreifend gedacht und umgesetzt ist, liegt auf der Hand. Gerade weil es so viele frei zugängliche Bildungsmaterialien gibt, die im Internet recherchierbar sind, braucht es eine offene, ohne Anmeldeschranken zugängliche, zentrale Plattform für qualitätsgeprüfte Bildungsmedien.

Lehrkräfte, die mit der Vermittlung von aktuellen Inhalten befasst sind, wissen, wie schwer es sein kann, Medien im Internet zu finden, die sowohl didaktisch gut aufbereitet, inhaltlich wertvoll als auch rechtssicher im Unterricht einsetzbar sind. Zwar ist im Internet eine Vielzahl von – auch frei zugänglichen – Materialien verfügbar, aber oft stellen sich bei der Recherche Zweifel bezüglich der Herkunft und auch der Rechtssicherheit ein.

Genau hier setzt MUNDO an: Die Dissemination von zielgruppenspezifischem Wissen ist eine Aufgabe, die mehrere Anforderungen erfüllen muss. Das Projekt erfüllt zentrale Funktionen innerhalb des Bildungssystems:

- Verbesserte Auffindbarkeit: Durch die zentrale Bündelung werden verstreute Materialien leicht zugänglich.
- Qualitätssicherung: Redaktionelle Prüfprozesse gewährleisten didaktische und fachliche Qualität.
- Rechtssicherheit: Die Berücksichtigung von Lizenzfragen ermöglicht einen sicheren Einsatz im Unterricht.
- Interoperabilität: Die Integration in bestehende Systeme der Bundesländer fördert eine einheitliche Nutzung.
- Förderung von OER: Offene Lizenzen unterstützen kollaboratives Lernen und Wissensaustausch.

Diese Funktionen tragen dazu bei, die Qualität und Effizienz digital gestützten Unterrichts nachhaltig zu verbessern. Aufbau und Struktur der Plattform sind dabei bewusst niedrigschwellig angelegt. Eine intuitive Navigation, die neben einem Suchschlitz für die Freitextsuche diverse Filter wie Schulfach, Lernressourcentyp, Lizenz usw. anbietet, strukturiert das Angebot bedarfsgerecht. Dabei bietet MUNDO eine große Auswahl an unterschiedlichen Medienformaten sowie Materialien zu allen Unterrichtsfächern. Alle in MUNDO erschlossenen Medien sind frei im Internet zugängliche Bildungsinhalte, die durch die Redaktion inhaltlich und rechtlich überprüft werden. Die tägliche Einspeisung bildungsrelevanter Inhalte aus ausgewählten Feeds der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten gewährleistet darüber hinaus größtmögliche Aktualität der Inhalte für die Behandlung aktueller Themen im Unterricht. Ergänzend dazu werden die Bereiche „Empfehlungen der Redaktion“ sowie thematische Dossiers gepflegt, die in erweiterter Form die Bedarfe der Nutzenden abbilden und sich in regelmäßigen Abständen aktuellen Themen widmen. Die Kommunikation mit Nutzer:innen sowie Informationen über neue Inhalte erfolgt unter anderem über die Social-Media-Kanäle Instagram, Facebook, LinkedIn und Bluesky.

Ein besonderes Merkmal ist das breite Angebot an OER-Inhalten, die sich in besonderem Maße für eine Nachnutzung eignen, da sie aufgrund ihres offenen Charakters hervorragend für die eigenen Bedarfe angepasst und weiterverwendet werden dürfen. Ein besonderes Plus sind die erweiterten Nutzungsmöglichkeiten für bei MUNDO registrierte Nutzer:innen. Diese können eigene Materialien als OER in MUNDO hochladen und somit dazu beitragen, dass Wissen effizient geteilt und weiterentwickelt werden kann. Durch das Anlegen von individuellen Merklisten in MUNDO, die sehr einfach geteilt werden können, profitieren auch nicht registrierte Nutzer:innen von den Merklisten. Dies stellt einen großen Vorteil beispielsweise in der Unterrichtsplanung dar, um mit der ganzen Klasse oder einzelnen Arbeitsgruppen Inhalte gezielt vorbereiten zu lassen oder Tipps für die Bearbeitung konkreter Themen zu geben.

6 Bedeutung im Kontext der digitalen Transformation

SODIX/MUNDO ist ein zentraler Bestandteil der digitalen Transformation im deutschen Bildungssystem. Das Projekt adressiert strukturelle Probleme wie die fehlende Standardisierung und die geringe Vernetzung digitaler Bildungsangebote.

Die länderübergreifende Zusammenarbeit stellt einen wesentlichen Innovationsfaktor dar, da sie Synergien schafft und redundante Entwicklungen vermeidet. Gleichzeitig ermöglicht die Infrastruktur eine nachhaltige Nutzung digitaler Bildungsmedien über einzelne Plattformen hinaus.

Darüber hinaus leistet das Projekt einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit, da es freien Zugang zu hochwertigen Bildungsressourcen für alle Nutzer:innen-gruppen bietet.

7 Herausforderungen und Perspektiven

Trotz der erreichten Fortschritte bestehen weiterhin Herausforderungen. Dazu gehören insbesondere die Sicherstellung der Qualität bei wachsender Datenmenge sowie die kontinuierliche Aktualisierung und curriculare Einbindung der Materialien.

Weitere Herausforderungen liegen in der Integration in heterogene IT-Strukturen der Bundesländer und in der langfristigen Sicherstellung der Finanzierung und Weiterentwicklung.

Zukünftige Perspektiven umfassen den verstärkten Einsatz künstlicher Intelligenz zur Personalisierung von Lernangeboten, die Weiterentwicklung von Metadatenstandards sowie den Ausbau kollaborativer Funktionen.

8 Fazit

Das Projekt MUNDO/SODIX stellt einen bedeutenden Meilenstein bei der Entwicklung einer modernen Bildungsmedieninfrastruktur in Deutschland dar. Durch das Zusammenspiel von technischer Plattform und nutzerorientiertem Portal wird eine umfassende Lösung geschaffen, die den Zugang zu digitalen Bildungsressourcen erheblich verbessert.

Die Kombination aus zentraler Aggregation, Qualitätssicherung und offener Zugänglichkeit macht das Projekt zu einem wichtigen Baustein der nationalen digitalen Bildungsstrategie. Gleichzeitig zeigt es exemplarisch, wie föderale Zusammenarbeit im Bildungsbereich erfolgreich umgesetzt werden kann.

Trotz aller Erfolge besteht allerdings nach wie vor die Notwendigkeit eines weiteren Ausbaus des Angebots sowie einer Vergrößerung des Bekanntheitsgrads. So ist es eine wichtige Erkenntnis, dass die Bereitschaft der Nutzenden, die Plattform zu nutzen, steigt, wenn weniger Zugangshürden bestehen (bspw. in Form einer Anmeldung und einer zu komplizierten Navigation). Grundsätzlich besteht nach wie vor das Problem, dass MUNDO noch zu wenig bekannt ist. Insbesondere zeigen sich Lehrkräfte regelmäßig sowohl erstaunt über das vielfältige Angebot der Plattform als auch überrascht über die Tatsache, dass diese bereits seit 2020 existiert.

Zusätzlich zur weiteren Arbeit am Bekanntheitsgrad müssen zukünftig auch vermehrt Anreize für die Bereitstellung von OER-Materialien gegeben werden. Lehrkräfte sollten motiviert werden, eigene Medien mit anderen zu teilen. Auch nach vielen Jahren aktiver Arbeit mit und an OER ist die Idee und Bereitschaft, eigenes Wissen zu teilen, noch zu wenig etabliert.

Die Implikationen für die Praxis lauten somit: verstärktes Auftreten „nach außen“, weiterer Ausbau der Kommunikation in Social Media, Fokus auf das Angebot von Workshops und die Entwicklung sowohl digitaler als auch analoger Informationsformate für Interessierte.

Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2020). *Bildungsplattformen: Wie funktionieren MUNDO und Co.?* <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/321605/bildungsplattformen-wie-funktionieren-mundo-und-co/>
- Deutscher Bildungsserver (2023). *SODIX / MUNDO – Innovationsprojekt*. https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsprojekt.html?innovationsprojekte_id=1661
- Deutscher Bildungsserver (2020). *MUNDO – Bildungsportal der Länder*. https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=61909
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule, Beiheft* 16. <https://doi.org/10.25656/01:20227>

- FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (2025). *Digitale Projekte im Überblick*. https://web2025.fwu.de/wp-content/uploads/2025/11/FWU_Ueberblick_Projekte.pdf
- FWU (o. J.). *Bildung der Zukunft*. <https://fwu.de/bildung-der-zukunft/>
- Globales Lernen (o. J.). *MUNDO – Die offene Bildungsmediathek der Länder*. <https://www.globaleslernen.de/de/datenbanken/mundo-die-offene-bildungsmediathek-der-laender>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_schluesse/2016/2016_12_08-Bildung-inder-digitalen-Welt.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Bildungsportal „MUNDO“ geht online*. <https://www.kmk.org/aktuelles/pressearchiv/mitteilung/bildungsportal-mundo-geht-online.html>
- Lernen Digital NRW (o. J.). *MUNDO – die offene Bildungsmediathek*. <https://www.lernen-digital.nrw/arbeitshilfen/mundo-die-offene-bildungsmediathek-der-laender>
- MUNDO (o. J.). *FAQ*. <https://mundo.schule/faq>
- OERCamp (2024). *MUNDO – Portal für freie Bildungsmaterialien*. <https://oercamp.de/material/mundo-portal-fuer-freie-bildungsmaterialien/>
- Pietrusky, S. (2021). *MUNDO. Eine Analyse der offenen Bildungsmediathek der Länder vor dem Hintergrund zeitgemäßer Bildung und einer Welt im digitalen Wandel*. Niederkirchen.
- SODIX (o. J.). *Bildungsmedieninfrastruktur*. <https://www.sodix.de/>

Transferformate und Transferprodukte

ComPleTT:FUNDUS, MUNDO und der Deutsche Bildungsserver

Ein Praxisbericht zur Transferstrategie im Kompetenzverbund lernen:digital

PETRA SCHRAML, MICHAELA ACHENBACH, DANIEL SCHIFFNER, BRITTA UPSING & HEATHER WEHNER

Zusammenfassung

Im Kompetenzverbund lernen:digital wurden von 2023 bis 2026 in rund 200 länderübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten evidenzbasierte Fort- und Weiterbildungen, Unterrichtsmaterialien sowie Konzepte für die digital gestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung erarbeitet. Das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation war für den Transfer und die Dissemination der erstellten Produkte zuständig. Es stellt sie sowohl in der lernen:digital-Mediathek „Wissen und Formate“ als auch auf den etablierten Plattformen ComPleTT und MUNDO bereit. Zusätzlich werden im Deutschen Bildungsserver Materialien und Impulse aufgenommen. Zum Einsammeln der Produktinformationen erweiterte das DIPF das Metadatenschema der SODIX-Infrastruktur und entwickelte ein Formular. Herausforderungen kann es bei der Übernahme der Materialien durch die Landesinstitute geben.

Schlagnworte: Dissemination; Transfer; Metadaten; Fortbildungskonzepte; digital gestützter Unterricht

Abstract

From 2023 to 2026, the “lernen:digital” consortium developed evidence-based professional development programs, teaching materials and concepts for digitally supported school and classroom development through approximately 200 cross-state research and development projects. DIPF | Leibniz Institute for Research and Information in Education was responsible for the transfer and dissemination of the resulting products. It makes them available both in the lernen:digital media library “Wissen und Formate” (Knowledge and Formats) and on the established platforms ComPleTT and MUNDO. In addition, materials and ideas are being added to the German Education Server. To collect product information, DIPF expanded the metadata schema of the SODIX infrastructure and developed a form. Challenges may arise when the state institutes adopt the materials.

Keywords: Dissemination; transfer; metadata; training concepts; digitally supported teaching

1 Einleitung

Digitalisierung ist ein dynamischer Prozess, der die Lebenswelt von Schüler:innen prägt. Um mit technischen und didaktischen Entwicklungen Schritt halten zu können, benötigen Lehrkräfte Fortbildungen zu digitalen Werkzeugen und didaktischen Konzepten sowie geeignete Unterrichtsmaterialien, um ihren Unterricht zeitgemäß, lernwirksam und qualitativ hochwertig zu gestalten. Die Kultusministerkonferenz hat in ihrem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) und in ihrer ergänzenden Empfehlung „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (KMK 2021) schon auf die Bedeutung der Qualifizierung der Lehrkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung verwiesen.

In dem Kompetenzverbund lernen:digital wurden von 2023 bis 2026 in 24 Projektverbünden und rund 200 länderübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten evidenzbasierte Fort- und Weiterbildungen, Unterrichtsmaterialien sowie Konzepte für die digital gestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung erarbeitet.¹ Dabei arbeiteten Hochschulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen eng mit der Bildungspraxis und Bildungsverwaltung in den Bereichen MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft, Musik/Kunst/Sport und Schulentwicklung zusammen. Gefördert wurde das Projektvorhaben durch die Europäische Union (NextGenerationEU) und das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ).

Das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation war im Handlungsfeld Wissenschaftskommunikation für den Transfer und die Dissemination der im Kompetenzverbund lernen:digital erstellten Produkte zuständig. Dafür wählte es verschiedene Wege: Zum einen stellt es die Produkte über die Mediathek „Wissen und Formate“ auf der von ihm selbst gehosteten lernen:digital-Webseite zur Verfügung, zum anderen nutzt es bereits bestehende Strukturen wie die etablierten Plattformen ComPLeTT und MUNDO zur nachhaltigen Sicherung und langfristigen Nutzung. Durch diese Einbindung können Landesinstitute bzw. Lehrkräfte über die Projektlaufzeit hinaus auf die Produkte zugreifen. Speziell für Lehrkräfte aller Schularten und Schulstufen werden zusätzlich auf dem Deutschen Bildungsserver (DBS) vielfältige Materialien und hilfreiche Impulse aus dem Kompetenzverbund lernen:digital bereitgestellt, um sie dabei zu unterstützen, den veränderten Anforderungen durch die Digitalisierung gerecht zu werden und ihnen zu helfen, neue didaktische Ansätze zu erschließen.

¹ <https://lernen.digital/>

2 Transferstrategie von lernen:digital: Auffindbarkeit und nachhaltige Verfügbarkeit

Der Verbund setzt bei seiner Transferstrategie auf die Weiternutzung von bereits vorhandenen Disseminationswegen: Das Portal ComPleTT dient mit seiner Mediathek „FUNDUS“ als Schnittstelle zu den Landesinstituten (und enthält vorrangig Fortbildungskonzepte), MUNDO wird für Materialien genutzt, die zur Verwendung durch Lehrkräfte bei der Arbeit mit Schüler:innen gedacht sind (also vor allem Unterrichtsmaterialien), und der Deutsche Bildungsserver dient als zentrale Informationsplattform und wendet sich an ein breites Publikum aus Bildungspraxis, Politik und Verwaltung. Das Portal unterstützt Lehrkräfte, Forschende und Lernende mit qualitätsgeprüften Bildungsmaterialien. Mit dieser Strategie werden die Fortbildungskonzepte und Unterrichtsmaterialien auf bei Landesinstituten und Lehrkräften bereits etablierten Portalen zugänglich, auffindbar und nachnutzbar gemacht. So soll ein langfristiger Transfer gewährleistet und zugleich der Aufbau von Doppelstrukturen vermieden werden.

2.1 Die Mediathek „Wissen und Formate“

Als Übersicht zu allen Materialien dient die Mediathek „Wissen und Formate“², die auf der Projekthomepage von lernen:digital verfügbar ist. Alle von den Projektverbünden und der Transferstelle im Kompetenzverbund lernen:digital erstellten Materialien werden in der Mediathek „Wissen und Formate“ veröffentlicht. Damit dient sie auch als Hauptanlauf- und -lieferstelle der Materialien für alle Forschenden aus dem Verbund. Zu den Materialien gehören Publikationen wie Broschüren, Handreichungen, Interviews, aber auch Videos, Podcasts, Veranstaltungsaufzeichnungen sowie die Qualifizierungskonzepte (Fortbildungskonzepte und Selbstlernkurse) und Unterrichtsmaterialien für digital gestützten Unterricht. Da die Webseite jedoch nur befristet (zwei Jahre) nach Projektende verfügbar sein wird, wurde schon bei der Antragstellung an eine Aufnahme der Fortbildungskonzepte und Unterrichtsmaterialien in bereits bestehende Strukturen gedacht und bei der Dissemination aller entstandenen Produkte geprüft, welche der Produkte zusätzlich zur Mediathek „Wissen und Formate“ für andere Plattformen wie MUNDO, ComPleTT und/oder den Deutschen Bildungsserver inhaltlich geeignet waren und technisch integriert werden konnten.

2.2 MUNDO – Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien

Für die langfristige Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien war MUNDO – Die offene Bildungsmediathek³ vorgesehen. MUNDO ist ein gemeinsames Projekt der Bundesländer und wird als Portal vom FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gGmbH, dem Medieninstitut der Länder, betrieben. Die offene Bildungsmediathek der Länder garantiert eine zentrale Auffindbarkeit von offenen,

² <https://lernen.digital/wissen-und-formate/>

³ <https://mundo.schule/>

lizenziert und qualitativ geprüften Materialien sowie eine rechtssichere Nutzung durch Lehrkräfte, Lernende und Erziehungsberechtigte. Im Kompetenzverbund lernen:digital entstandene offene Unterrichtsmaterialien werden an MUNDO gemeldet, wo sie langfristig verfügbar gehalten und öffentlich zugänglich gemacht werden. Über den Herausgeber „Kompetenzverbund lernen:digital“ sind Stand Mai 2026 knapp 200 Medien bei MUNDO gemeldet.⁴ MUNDO sichert den nachhaltigen Transfer für die Zielgruppe Lernende und Lehrkräfte und bietet praxistaugliche Inhalte.

2.3 Der Deutsche Bildungsserver – Wegweiser zur Bildung

Um eine möglichst große Reichweite der Nutzung der im Kompetenzverbund lernen:digital entwickelten Formate, Unterrichtsmaterialien und Qualifizierungskonzepte zu erzielen und vorhandene Synergien optimal zu nutzen, wurde neben MUNDO auch der Deutsche Bildungsserver als etablierter Anbieter von Bildungsinformation einbezogen.

Der Deutsche Bildungsserver⁵ ist ein von Bund und Ländern getragenes Informationsportal, das seit mehreren Jahrzehnten gebündelte, qualitätsgeprüfte Informationen zu allen Bildungsbereichen im Internet bereitstellt (Fahrer, Wilmers & Rittberger 2022). Er dient als „Meta-Server“, d. h. er sammelt und verlinkt Inhalte, ohne sie selbst zu hosten. Seine Zielgruppe ist sehr breit gefasst – er richtet sich an Bildungspraxis, Wissenschaft, Bildungspolitik und -verwaltung und an alle, die Informationen zum Thema Bildung suchen. Ein bedeutender Nutzerkreis des „Wegweisers zur Bildung“ sind Lehrkräfte aller Schularten und Schulstufen. Um Materialien in die Breite zu tragen, bietet er daher die besten Voraussetzungen.

Im Themenbereich Schule bietet der Deutsche Bildungsserver die Rubrik „Lehrkräfte“ an und bündelt dort alle wichtigen Informationen rund um den Lehrerberuf und die Lehrkräftefortbildung. Aktuelle Informationen aus lernen:digital wurden kontinuierlich während der Laufzeit des Kompetenzverbunds in den unterschiedlichen Datenbanken und Dossiers des Deutschen Bildungsservers bereitgestellt und auch über die Social-Media-Angebote des Deutschen Bildungsservers verbreitet. Hier handelt es sich vor allem um Formate der Wissenschaftskommunikation wie Interviews mit den Kompetenzverbünden, Podcasts, Broschüren, Community Calls und andere Veranstaltungsformate zu unterschiedlichen Themen.

Die im Kompetenzverbund lernen:digital entwickelten Unterrichtsmaterialien werden mittels einer technischen Schnittstelle zu MUNDO in die Suchmaschine ELIXIER⁶ – ein Kooperationsprojekt des Deutschen Bildungsservers – übertragen und können dort abgerufen werden. Diese Plattform wird gemeinsam mit den Landesbildungsservern betrieben und bietet Zugriff auf einen Pool von Bildungsmaterialien. Weiterhin werden die Qualifizierungskonzepte (Selbstlernkurse und Fortbildungskonzepte) der vier Kompetenzzentren, die mittels einer öffentlich zugänglichen URL verfügbar sind, als Datensätze in den Deutschen Bildungsserver aufgenommen und

4 Hier eine Übersicht aller Medien aus lernen:digital: <https://mundo.schule/publisher/67bdd4e72c54d64bd0bacec4>

5 <https://www.bildungsserver.de>

6 <https://www.bildungsserver.de/elixier/>

dem Interessentenkreis aus der Schulpraxis zugänglich gemacht.⁷ Sie finden darüber hinaus im Deutschen Bildungsserver auch in spezifischen Dossiers zu vielfältigen Digitalisierungsthemen Eingang und werden so neben der Schulpraxis auch anderen Zielgruppen wie der Bildungsadministration, -forschung und der interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

2.4 ComPleTT

Die nachhaltige Sicherung der Qualifizierungskonzepte erfolgt über die Plattform ComPleTT (Common Platform for electronic Teacher Training) – ein gemeinsames Angebot aller Bundesländer, das über die Kultusministerkonferenz (KMK) finanziert wird. ComPleTT⁸ wurde 2020 vom Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz, der Lehrkräfteakademie Hessen, der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen/Bayern sowie vom DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation gegründet und im Jahr 2022 durch die KMK verstetigt. ComPleTT dient Bildungsakteur:innen in der bundesweiten Lehrkräftebildung erstmals als gemeinsame, länderübergreifende und dauerhaft angelegte Arbeitsplattform zur kollaborativen Erstellung von Fortbildungskursen für digital gestützten Unterricht und den Austausch darüber. Alle 16 Bundesländer wollen mit ComPleTT die digitale Professionalisierung von Lehrkräften stärken. Der Einsatz von Nextcloud und Moodle ermöglicht dabei einen niedrigschwelligen Zugang, der den Export der Kurse und die Integration in landeseigene Lernmanagementsysteme vereinfacht (Kiesler & Schiffner 2022).

Bis 2023 wurde ComPleTT ausschließlich als interne Arbeitsplattform der Bundesländer genutzt. Ende 2022 verzeichnete die Plattform rund 280 Nutzer:innen aus allen 16 Bundesländern und 37 Kurse. Sämtliche Kurse waren bis dahin interne Angebote, und ihre Veröffentlichung erfolgte in enger Abstimmung zwischen den beteiligten Akteur:innen vorrangig in gemeinsamer Kommunikation. Von Beginn an war jedoch vorgesehen, die Plattform perspektivisch für die Einbindung weiterer Open Educational Resources sowie wissenschaftlicher Dokumente zu Bildungsthemen von außen zu öffnen, um das Angebot der Fachinhalte kontinuierlich zu erweitern (Kiesler & Schiffner 2022).

7 <https://www.bildungsserver.de/schule/kompetenzverbund-lernen-digital-qualifizierungskonzepte-mint-13208-de.html>
<https://www.bildungsserver.de/schule/kompetenzverbund-lernen-digital-qualifizierungskonzepte-sprachen-gesellschaft-wirtschaft-13209-de.html>
<https://www.bildungsserver.de/schule/kompetenzverbund-lernen-digital-qualifizierungskonzepte-musik-kunst-sport-13210-de.html>
<https://www.bildungsserver.de/schule/kompetenzverbund-lernen-digital-qualifizierungskonzepte-schulentwicklung-13211-de.html>

8 <https://complett.bildungsserver.de/>

3 Dissemination der Materialien aus lernen:digital

3.1 SODIX-Infrastruktur und Metadaten

Das zentrale Beispiel für externe Inhalte, die in die Disseminationswege von ComPleTT eingebunden wurden, ist lernen:digital, in dem 24 Projektverbünde Qualifizierungskonzepte für Lehrkräfte entwickelt haben. Mit diesen Qualifizierungskonzepten kamen erstmals Materialien in ComPleTT hinzu, die nicht aus dem ursprünglichen Nutzer:innenkreis stammen. Von den Landesinstituten gab es die Vorgabe, das Material zu SODIX überführbar zu machen. SODIX ist eine länderübergreifende, digitale Bildungsmedieninfrastruktur, die vom FWU betrieben und im Auftrag der KMK im Rahmen des Digitalpakts Schule umgesetzt worden ist (Schiffner, Dieterich, Matheis et al. 2026). SODIX⁹ bündelt als sogenannter Content-Hub unterschiedlichste Quellen im Bildungsbereich und stellt so beispielsweise Lehrmaterialien an die länder-eigenen Systeme oder MUNDO bereit. MUNDO repräsentiert dabei explizit Bildungsmedien für Lernende, Lehrende und Erziehungsberechtigte. Um Fortbildungskonzepte aus ComPleTT vollständig beschreiben zu können und für die Bildungsportale der Länder geeignet darstellen zu können, musste das Metadatenchema der SODIX-Infrastruktur erweitert werden. Dies geschah in Abstimmung zwischen der von der KMK eingesetzten AG Digitale Formate in der Lehrkräftebildung, dem FWU, dem DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und dem Kompetenzverbund lernen:digital. Innerhalb dieser Arbeit wurden bestehende Klassifikationen wie der Europäische Rahmen für Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu; Redecker 2019) hinzugenommen. Auch wurden Erfahrungen aus anderen Projekten eingeholt, insbesondere von Mitarbeitenden des NRW-Verbundprojektes Com^eIn¹⁰ (Communities of Practice NRW für eine Innovative Lehrerbildung 2020–2023), die bereits ein Metadatenraster für ihre Fortbildungen und Konzepte in der Lehrkräftefortbildung erstellt hatten. Eine Harmonisierung der Metadatenchemata zwischen lernen:digital bzw. ComPleTT und der SODIX-Infrastruktur ist aktuell in Arbeit.

Das erweiterte Metadatenchema wird durch die Projektverbünde im Kompetenzverbund lernen:digital bei der Meldung ihrer Konzepte und Materialien genutzt, um eine bessere und zielgruppengerechte Auffindbarkeit zu ermöglichen. Damit die Länder Anpassungen an den Materialien vornehmen können, z. B. ein landesspezifisches Farbschema, war es außerdem wichtig, dass die Materialien eine offene CC-BY-Lizenz aufweisen, um solche Änderungen zu ermöglichen. Jedes gemeldete Produkt soll zusätzlich zu den Metadaten auch eine Nutzungsdokumentation beinhalten, damit die Landesinstitute sich einen ersten Eindruck über den Inhalt verschaffen können und erfahren, wie das Material anzuwenden ist.

⁹ <https://www.sodix.de>

¹⁰ <https://comein.nrw/portal>

3.2 FUNDUS

Parallel zur Projektlaufzeit von lernen:digital wurde auf Initiative der Länder ein Content-Hub für ComPleTT umgesetzt. Die am DIPF betriebene und vom FWU entwickelte Mediathek FUNDUS stellt die in der SODIX-Infrastruktur als Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen deklarierten Inhalte bereit und ist entsprechend direkt auf die Bedarfe von ComPleTT und den Landesinstituten ausgerichtet.

Damit wurde für die Lehrkräfte(fort)bildung eine zu MUNDO vergleichbare Instanz erstellt und den Akteur:innen in den Landesinstituten eine bessere Übersicht über die Materialien gegeben. Die Landesinstitute können die vorhandenen Materialien direkt sichten und sich über die Inhalte bzw. Lernziele informieren, ohne das Material auf die eigene Lernplattform spielen zu müssen (Schiffner, Dieterich, Matheis et al. 2026). Bei Übernahme eines Materials in das eigene System wird dieses an die landesspezifischen Bedürfnisse angepasst.

3.3 Meldung der Materialien anhand ihrer Metadaten via Formular

Zur Meldung der Fortbildungskonzepte und Unterrichtsmaterialien und ihrer anschließenden Veröffentlichung auf den drei Portalen „Wissen und Formate“, MUNDO und ComPleTT stellt das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation ein Online-Formular bereit, das auf Grundlage der Metadaten entwickelt wurde und in dem die Projektverbünde und die Transferstelle vom Kompetenzverbund lernen:digital ihre Produkte hochladen bzw. verlinken und es mit Hilfe der obligatorischen und optionalen Metadaten beschreiben können. Das Formular kann von ihnen im internen Bereich der Webseite lernen:digital über einen Link angefordert werden. Wurde eine Fortbildung direkt im Moodle der ComPleTT-Umgebung entwickelt, kann das Formular via Menüpunkt „Veröffentlichen“ auch in ComPleTT selbst geöffnet werden. Die beschriebenen Metadaten und die Produkte selbst werden vom DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation mittels eines umfangreichen Redaktionsprozesses auf Kohärenz und Konsistenz überprüft und dann in der Mediathek „Wissen und Formate“ und der SODIX-Infrastruktur veröffentlicht. Eine inhaltliche Validierung findet nicht statt. Dieser Prozess geschieht in enger Zusammenarbeit mit den Landesinstituten, dem FWU und den Broker:innen der Transferstelle. Im Mai 2026 waren bereits knapp 500 Produkte veröffentlicht.

4 Bewerbung der Materialien

Zur Unterstützung des bundesweiten Transfers der Fortbildungskonzepte und Unterrichtsmaterialien hat die Transferstelle von lernen:digital den Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen verschiedene Angebote unterbreitet: In virtuellen Fachforen wurden die digitalen sowie digitalisierungsbezogenen Unterrichtskonzepte und Fortbildungsangebote vorgestellt. In Roadshows trat die Transferstelle in den einzelnen Bundesländern mit Akteur:innen der Lehrkräftebildung in Austausch, um institutionelle Strukturen, Erwartungen und gemeinsame Ziele für nachhaltige Transferprozesse auszuloten und die entwickelten wissenschaftsbasierten Angebote bundesweit

zu verbreiten und zu nutzen. Broschüren des Kompetenzverbunds ergänzen das Angebot und informieren Verantwortliche der Lehrkräftebildung über die Fortbildungsangebote zum digital gestützten Unterricht.

Der Deutsche Bildungsserver baut sein Angebot zu Lehrkräftefortbildungen ebenso aus. Um seine Services passgerecht an den Erwartungen und Perspektiven der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen auszurichten, hat er im Frühjahr 2026 zu einem ersten digitalen Runden Tisch eingeladen. Diskutiert wurde dabei, welche Aktivitäten der Lehrkräftefortbildung sich langfristig bewähren, welche aktuellen Frage- und Problemstellungen in Bezug auf die Lehrkräftefortbildung bestehen und wo die Landesinstitute Unterstützung benötigen. Als ein Befund der Gespräche kristallisierte sich heraus, dass die Landesinstitute einen Bedarf darin sehen, mehr über Good Practices der Lehrkräftefortbildung aus anderen Bundesländern zu erfahren. Eine geplante Artikel- und Interviewserie wird daher ausgewählte Initiativen und Programme der Lehrkräftefortbildung mit dem Schwerpunkt Digitale Bildung vorstellen.

Der bundesweite Austausch soll von nun an regelmäßig fortgeführt werden, um gemeinsam über neue Fortbildungsformate und Bedarfe der Lehrkräfte zu diskutieren und das Angebot auf den Seiten des Deutschen Bildungsservers kontinuierlich zu erweitern.

5 Fazit: Gelingensbedingungen und weitere Herausforderungen für den Transfer

Im Kompetenzverbund lernen:digital wurden von Hochschulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen in über 200 länderübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten mehrere Hundert evidenzbasierte Fort- und Weiterbildungen, Unterrichtsmaterialien sowie Konzepte für die digital gestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung entwickelt. Mit den bereits bestehenden Strukturen MUNDO, ComPLeTT und Deutscher Bildungsserver sind etablierte Wege gegangen worden, den Transfer der Konzepte und Materialien zu beschreiten, damit Landesinstitute, Lehrkräfte und Schulleiter:innen von den neuen Entwicklungen profitieren. Der persönliche Austausch unterstützt darüber hinaus die Bekanntmachung einzelner Produkte, damit sie den Weg in die Bildungsportale der Länder und schließlich in die Schulpraxis finden.

Damit der Transfer gelingt, war die frühzeitige Einbeziehung der Bildungspraxis und der Bildungsverwaltung entscheidend, ebenso wie das zielgruppengerechte Einordnen der Fortbildungskonzepte und Unterrichtsmaterialien nach einheitlichen Metadaten, um deren bessere Auffindbarkeit zu ermöglichen. Die neuen Systeme (FUNDUS) und die Sammlungen von Informationen (Metadatenschemata), die im Rahmen des Projekts entwickelt wurden, bereichern die etablierten Wege und eröffnen die Möglichkeit für neue Themenfelder.

Herausforderungen wird es bei der Übernahme der Materialien durch die Landesinstitute geben. Da die Entwickler:innen der meisten Fortbildungen durch das Ende der Projektlaufzeit von lernen:digital nicht mehr erreichbar sind, wird es schwer

sein, Ansprechpartner:innen zwecks Rückfragen zu kontaktieren. Die Sammlung der Metadaten und die detaillierten Beschreibungen mildern das Problem, dennoch müssen Inhalte ggf. aktualisiert oder weiter gepflegt werden.

Auch besteht eine andere Erwartungshaltung durch die Projektverbünde bzw. externe Gestalter:innen von Fortbildungskursen an die Sichtbarkeit innerhalb der SODIX-Infrastruktur. Die freie Verfügbarkeit ihrer Materialien im Netz ist momentan nur durch den Betrieb der Plattform lernen:digital gesichert; eine Öffnung der Plattform ComPleTT (oder FUNDUS) – zumindest für Selbstlernkurse – auch den Lehrkräften gegenüber wird von vielen gewünscht. Das sich öffnende Spannungsfeld entsteht dabei durch die Adressat:innengruppe der Mediathek FUNDUS, welche die Lehrkräftefortbildner:innen an den Landesinstituten sind. Dennoch beflügelt der Wunsch nach offenen Materialien auch die Nachweisbarkeit in offenen Sammlungen.

Die genannten Herausforderungen zeigen auch, dass multidirektionaler Transfer ein iterativer Prozess ist. Nur durch den Einbezug der verschiedenen Rollen können Lücken ausgemacht, Maßnahmen etabliert und neue Probleme aufgedeckt werden. Es zeigt sich dabei, dass Transfer besonders dann erfolgreich funktioniert, wenn ein gemeinsames Ziel identifiziert und kreativ mit den Möglichkeiten umgegangen wird.

Literatur

- Fahrer, S., Wilmers, A., & Rittberger, M. (2022). *Wissenstransfer in der Bildungsinformation: Forschungssynthesen und Bildungsportale als Transferwege*. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25489/pdf/BF_2022_2_Fahrer_Wilmers_Rittberger_Wissenstransfer.pdf
- Kiesler, N., & Schiffner, D. (2022). *ComPleTT – Common Plattform for electronic Teacher Training. Ein Blick auf die Entstehung der gemeinsamen Arbeitsplattform der Länder zur Lehrkräfteausbildung*. <https://dl.gi.de/server/api/core/bitstreams/0b605997-53fa-48fb-873e-b05398947cd6/content>
- Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-inder-digitalen-Welt.pdf
- Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Redecker, C. (2019). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender: DigCompEdu* (Goethe-Institut e. V., Übers.). Europäische Kommission. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2019-09/digcompedu_german_final.pdf
- Schiffner, D., Dieterich, J., Matheis, S., Stephan, M., & Upsing, B. (2026, im Druck). *Aus der Wissenschaft in die Landesinstitute – ein Praxisbericht mit Empfehlungen für gelungenen Transfer*.

Die Mintfabrik

Üben leicht gemacht

STEPHAN PITSCH & PETER KLEIN

Zusammenfassung

Die Mintfabrik ist ein lizenzfreies und offen zugängliches Lehr-Lernportal, das Studierende vor und während ihres MINT-Studiums unterstützt. Im Gegensatz zu traditionellen Lernmanagementsystemen bietet sie eine niedrighschwellige, loginfreie Nutzung und organisiert Inhalte als einzelne Lernbausteine, die flexibel zu Mikrokursen kombiniert werden können. Dynamische Aufgaben, Videos und interaktive Visualisierungen fördern prozedurales Üben und konzeptuelles Verständnis. Ein mobilooptimiertes Design, Gamification-Elemente sowie die Anbindung an bestehende Lehrveranstaltungen und Brückenkurse erhöhen die Motivation und die Relevanz. Gleichzeitig liefert die Plattform anonymisierte Aktivitätsdaten für die Bildungsforschung und ermöglicht hochschulübergreifende Kooperation. Die Mintfabrik verbindet so innovative Didaktik, technische Flexibilität und Forschungspotenzial in einem umfassenden MINT-Lernangebot und wird zu einer Infrastruktur, die den bidirektionalen Transfer zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis unterstützt.

Schlagworte: MINT-Bildung; Offene Bildungsressourcen (OER); Mikro-Lernen; Learning Analytics; Bildungsforschung-Praxis-Transfer

Abstract

The Mintfabrik is a license-free and openly accessible teaching and learning platform that supports students before and during their STEM studies. In contrast to traditional learning management systems, it offers low-threshold access without requiring user login and organizes content into individual learning modules that can be flexibly combined into micro-courses. Dynamic exercises, videos, and interactive visualizations promote both procedural practice and conceptual understanding. A mobile-optimized design, gamification elements, and integration with existing courses and preparatory bridging programs enhance motivation and relevance. At the same time, the platform provides anonymized activity data for educational research and facilitates collaboration across higher education institutions. In this way, Mintfabrik combines innovative pedagogy, technical flexibility, and research potential within a comprehensive STEM learning environment, evolving into an infrastructure that supports the bidirectional transfer between educational research and educational practice.

Keywords: STEM Education; Open Educational Resources (OER); microlearning; Learning analytics; research–practice transfer

1 Einleitung

In der deutschen Bildungslandschaft wurde nach der Corona-Pandemie schnell deutlich, dass die Zeit der reinen Online-Lehre weder an Schüler:innen noch an Studierenden spurlos vorübergegangen ist (Trautwein 2021). Vom Land Baden-Württemberg wurden als Reaktion darauf allen Hochschulen finanzielle Mittel für Maßnahmen zur Minderung von Lernrückständen zur Verfügung gestellt. An der Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) in Reutlingen entstand auf Basis dieser Anschubfinanzierung ein Projekt zur Entwicklung des innovativen Lehr-Lernportals „Mintfabrik“ (s. Abb. 1).

Aber warum noch ein Online-Angebot angesichts des schon reichlich mit digitalen Tools gefüllten Marktes?

Einerseits nutzt jede Bildungseinrichtung ein Lernmanagementsystem (LMS) wie z. B. Moodle, Ilias oder Canvas. Diese Systeme sind komplex aufgebaut, bieten viele Einsatzmöglichkeiten und können mit verschiedensten Lernmaterialien bestückt werden. Im täglichen Umgang fällt aber schnell auf, dass diese Flexibilität zu Lasten der Nutzerfreundlichkeit geht; es ist ein Login und es sind viele Klicks notwendig, um das Ziel, wie z. B. eine einzelne Aufgabe, zu erreichen. Zur Unterstützung während des Übergangs von der Schule zur Hochschule entstanden andererseits viele Online-Brückenkurse, die das von Hochschulen vorausgesetzte Wissen strukturiert in Lektionen aufbereiten und anhand von einigen Beispielaufgaben erklären.



Abbildung 1: Titelseite des Lehr-Lernportals Mintfabrik (www.mintfabrik.de)

Um das nachgeholte Wissen zu vertiefen und zu üben, reichen die in solchen Kursen bereitgestellten Ressourcen aber nicht aus. Hier setzt nun die Grundidee der Mintfabrik an: Es sollte ein neues Portal entstehen, das die im MINT-Bereich bereits vorhandenen Angebote sinnvoll ergänzt und vor allem dem Bedarf der Studierenden an zusätzlichen Übungsmöglichkeiten auf eine möglichst nutzerfreundliche und niedrigschwellige Art und Weise gerecht wird. Nach ihrer Veröffentlichung im Rahmen des MINT-Symposiums 2023 in Nürnberg (Pitsch, Höfert, Reichenberger et al. 2023) wird die Plattform kontinuierlich weiterentwickelt (Pitsch, Eck, Hehl et al. 2025).

Was genau macht die Mintfabrik zu einem innovativen Angebot?

Anders als bei Brückenkursen sind die Inhalte der Mintfabrik in Form von Aufgaben, Videos, Erklärungen und VisuApps (interaktive Visualisierungen z. B. mit GeoGebra) nicht in festen Strukturen verankert, sondern kleinteilig als einzelne Lernbausteine angelegt und flexibel in verschiedenen Lehr-Lern-Szenarien einsetzbar. Die Nutzung ist anonym, kostenfrei und erfordert weder Registrierung noch Login. Passende Lernbausteine zu einem bestimmten Thema können über eine komfortable Suche schnell erreicht oder direkt per ID-Nummer aufgerufen und bearbeitet werden. Das unterscheidet die Mintfabrik von Lernmanagementsystemen.

Lernbausteine sind beliebig zu größeren Einheiten kombinierbar: Lehrende können aus diesen Lernbausteinen sogenannte Mikrourse zusammenstellen. Studierende können für ihr Selbststudium To-do-Listen anlegen und sie per Link oder QR-Code teilen. Der Arbeitsbereich (Kanban-Board) zeigt, welche Lernbausteine sich in welchem Bearbeitungsstand befinden und wie der Gesamtfortschritt ist.

Das Layout der Mintfabrik ist für mobile Geräte optimiert. Durch einen Stiftditor mit Handschrifterkennung lassen sich Aufgaben mit einem Tablet wie auf einem Papierblock bearbeiten.

Die Implementierung dynamischer Aufgaben mit zufällig wechselnden Zahlenwerten und Fragestellungen wird durch einen einfach programmierbaren Aufgaben-generator erleichtert. Als Sprachstandard dient Python, ergänzt durch die Bibliothek SymPy für symbolisches Rechnen. Mathematische Ausdrücke werden im LaTeX-Format umgesetzt. Diese Formate haben sich inzwischen als internationale Standards etabliert, sodass die Mintfabrik damit zukunftssicher aufgestellt ist. Die Kompatibilität mit LaTeX ermöglicht die Entwicklung von Schnittstellen und Konvertern, mit deren Hilfe auch ganze Aufgabensammlungen gut eingebunden werden können. Als Lösungshilfen lassen sich neben textbasierten Inhalten auch Videos direkt integrieren.

Mit der „Grundlagenwerkstatt“ enthält die Mintfabrik einen eigenen Bereich für Studienanfänger:innen, die ihre fehlenden Vorkenntnisse auffrischen wollen. Die Inhalte dieses Bereichs orientieren sich an den Mindestanforderungen für ein MINT-Studium, die von der COSH-Initiative (Kooperation Schule-Hochschule) für alle Hochschulen in Baden-Württemberg vereinheitlicht und in Katalogen der Fachrichtungen Mathematik und Physik zusammengefasst wurden (COSH 2021, 2022).

Das Projekt möchte den Gedanken einer hochschulübergreifenden Zusammenarbeit in den MINT-Grundlagen stärken und eine redundante Generierung von Inhal-

ten vermeiden. Deshalb wurden Möglichkeiten zur Vernetzung mit anderen Online-Angeboten vorgesehen: Durch Kooperation mit den Online-Brückenkursen Mathematik und Physik konnten z. B. die dort entstandenen hochwertigen Inhalte (Theorie und Beispiele) übernommen werden. Die einzelnen Abschnitte sind in der Mintfabrik als selbstständige Lernbausteine integriert, damit sie von Lehrenden oder Lernenden passgenau in eigenes Material eingebunden werden können.

Unsere Vision ist es, mit diesem lizenzfreien, über das Internet offen zugänglichen und auf Open-Source-Technologie basierenden Portal die MINT-Lehre zu verbessern. Lehrende an allen Hochschulen können gemeinsam an der Mintfabrik arbeiten, den Content weiter ausbauen und sich gegenseitig bei der Qualitätssicherung unterstützen, was ein enormes Potenzial für die Zielgruppen dieser Plattform darstellt. Mit diesen Möglichkeiten ist die Mintfabrik gut für einen bidirektionalen Wissenstransfer geeignet. Sie überführt einerseits Befunde der Lehr-Lernforschung in die Bildungspraxis und speist andererseits anonymisierte Nutzungsdaten aus der Praxis zurück in die Forschung – diese beiden Richtungen strukturieren die folgenden Abschnitte.

2 Von der Bildungsforschung in die Bildungspraxis

Die für die Entwicklung der Mintfabrik relevanten didaktischen Überlegungen orientieren sich an Ergebnissen der Lehr-Lernforschung. Das Portal soll Funktionen und Inhalte anbieten, die sowohl ein erfolgreiches Lernen als auch gute Lehre unterstützen. Im Folgenden werden einige wichtige Forschungsbefunde und ihre Verknüpfung mit der Mintfabrik herausgestellt.

Üben ist wichtig: In einem umfassenden Review von Studien zu den Wirkmechanismen des Lernens ist das zentrale Ergebnis, dass prozedurales Üben ein Motor der Wissensentwicklung ist und in einem iterativen Zyklus mit dem Konzeptverständnis zusammenwirkt (Rittle-Johnson 2019). Besonders bei Lernenden mit geringem Vorwissen steigen die prozeduralen Fertigkeiten durch regelmäßiges Üben signifikant gegenüber konzeptuellem Wissen an (Budhe & Paul 2024). Die Mintfabrik operationalisiert diese Evidenz über dynamische Aufgaben mit wechselnden Parametern und Fragestellungen, mit denen bestimmte Abläufe wiederholt geübt werden können, sowie über Aufgaben mit ausführlichen Tipps und Zwischenergebnissen. Ergänzend kann videobasierte oder visuell-interaktive Instruktion in MINT-Fächern Leistungen bedeutsam steigern, sofern sie lernförderlich eingebettet wird (Dipon & Dio 2024). Video-Tutorials oder VisuApps können über Links in die Mintfabrik eingebunden werden und stellen mittlerweile einen wichtigen Bestandteil des Contents dar.

Belohnung motiviert: Gamification-Elemente (z. B. Ziele, Social Features) zeigen in Meta-Analysen kleine bis mittlere positive Effekte auf kognitive, motivationale und behaviorale Outcomes mit Wirksamkeitsunterschieden je nach Design (Sailer & Homner 2020). Diese Möglichkeit bietet die Mintfabrik durch Auszeichnungen (Badges),

die mit der erfolgreichen Bearbeitung von einzelnen Lernbausteinen oder Mikrokursen verknüpft werden können.

Motivation entsteht durch wahrgenommene Relevanz: Nach der Expectancy-Value-Theory (EVT) und der Self-Determination-Theory (SDT) steigt Motivation, wenn Lernaktivitäten als nützlich erlebt werden und Kompetenzerleben sowie Autonomie unterstützen (Urhahne & Wijnia 2023). Die Mintfabrik trägt dem Rechnung, indem Lehrende Inhalte veranstaltungsnah kuratieren (Filter für Lehrveranstaltungen, Mikro-kurse zu kursrelevanten Themen, direkte IDs/Links für den Aufruf bestimmter Lernbausteine) und Studierende selbstbestimmt To-do-Listen aus zu ihren Lehrveranstaltungen gehörenden Lernbausteinen zusammenstellen können.

Das didaktische Format wirkt – Granularität und mediale Interaktionen: In der Hochschullehre sprechen aktuelle Meta-Analysen und Reviews für Microlearning-Ansätze, d. h. kurze, fokussierte Lerneinheiten mit signifikanten Vorteilen bei Leistung und Behalten gegenüber makrostrukturiertem Lernen, wenngleich Designqualität und Kontext die Effekte moderieren (Senandheera, Muthukumarana, Ediriweera et al. 2024). Die Mintfabrik organisiert Inhalte daher als feingranulare Lernbausteine, die sich zu Mikrokursen kombinieren lassen – das reduziert kognitive Belastung, erlaubt präzise Niveausteuerung und erleichtert die Integration aktiver Phasen (z. B. kurze Abrufübungen, variierte Aufgaben). Flankierend unterstützen Erklärvideos und interaktive Visualisierungen den Kompetenzerwerb in MINT-Fächern, wenn sie mit Aufgaben gekoppelt sind.

Einfache Usability senkt Nutzungshürden: Studien zeigen, dass Ease-of-Use eine zentrale Determinante für die Akzeptanz von Lernplattformen ist und die Nutzungsintention steigert (Barz, Benick, Dörrenbächer-Ulrich et al. 2024). Die Mintfabrik setzt daher auf eine möglichst niedrigschwellige Nutzung mit einem mobil- und tabletoptimierten Layout, direktem Zugriff auf einzelne Lernbausteine per ID oder Link und einfacher Navigation. Für die spezifische Frage, ob Anonymität (Arbeiten ohne Login) allein Lernleistungen steigert, gibt es nach aktuellem Stand keine belastbaren Nachweise.

ICAP als Designheuristik für kognitive Aktivierung: Das ICAP bzw. Interactive-Constructive-Active-Passive Framework (Chi & Wylie 2014) ordnet Lernaktivitäten nach dem Grad kognitiver Beteiligung: Passiv < Aktiv < Konstruktiv < Interaktiv - und sagt steigende Lernzuwächse mit zunehmender Aktivierung vorher. Es ist theoretisch wie empirisch untermauert und eignet sich zur Planung von Aufgaben und Lehr-Lernszenarien. Entlang dieses Spektrums unterstützt die Mintfabrik mit ihren Lernbausteinen verschiedene Einsatzweisen: passive Erklärungen/Videos, aktivierende Übungsaufgaben und VisuApps, konstruktives Zusammenstellen eigener To-do-Listen in Lerngruppensituationen sowie interaktive Kooperationsformate wie z. B. das gemeinsame Arbeiten an Aufgaben während Lernnächten oder wettbewerbsbasierten Events.

3 Lehr-Lern-Szenarien

Seit Fertigstellung der Grundfunktionalität der Mintfabrik und Implementierung eines Basiscontents an Lernbausteinen wird die Mintfabrik aktiv in Mathematik- und Physik-Lehrveranstaltungen an der Hochschule Reutlingen eingebunden. Im Folgenden werden einige bereits erprobte Lehr-Lern-Szenarien vorgestellt.

Kognitive Aktivierung in Lehrveranstaltungen: Dank der schnellen Erreichbarkeit und Teilbarkeit von Inhalten eignet sich das Portal gut für punktuelle Interaktionen während einer Vorlesung, wie zum Beispiel Warm-ups zu Beginn, kurze Übungsinterventionen oder interaktive Visualisierungen zur Vertiefung bestimmter Sachverhalte.

Aufarbeitung im Selbststudium: Zu schwierigen Themen, die aus Zeitmangel im Rahmen einer Vorlesung nicht in ausreichender Tiefe erarbeitet werden können, kann sich eine Lehrkraft z. B. aus einem Video-Tutorial und einigen wenigen Übungsaufgaben mit steigendem Schwierigkeitsgrad einen Mikrokurs zusammenstellen, den Studierende bei Bedarf im Selbststudium bearbeiten können.

Nachbereitung: Die Mikrokurs-Funktionalität kann dazu verwendet werden, für die Vertiefung der Inhalte einer Lehrveranstaltung Hausaufgabenpakete bereitzustellen.

Kollaboration in Lerngruppen: Studierende können sich gemeinsam z. B. auf Prüfungen vorbereiten, indem sie sich To-do-Listen aus prüfungsrelevanten Lernbausteinen zusammenstellen, teilen und gemeinsam während einer Lernsession bearbeiten.

Vorbereitung auf das Studium: Die Inhalte der Mintfabrik lassen sich gut in die Materialien für Präsenz-Vorbereitungskurse integrieren, indem ID-Nummern und/oder Links zu den Lernbausteinen integriert werden. Insbesondere die Aufgaben im Bereich der Grundlagenwerkstatt eignen sich gut für diesen Zweck.

Dass der Einsatz der Mintfabrik im Rahmen von Lehrveranstaltungen einen positiven Einfluss auf die Übeaktivitäten von Studierenden hat, zeigt Abb. 2 mit einem Vergleich der täglichen Aktivitäten im Sommersemester 2024 (ohne feste Einbindung der Mintfabrik) mit denen im Sommersemester 2025 (mit fester Einbindung der Mintfabrik).

4 Von der Bildungspraxis in die Bildungsforschung

Die Mintfabrik wurde von Beginn an so konzipiert, dass sie strukturierte, anonymisierte Daten an die Bildungsforschung liefern kann. Allein das Ziel, möglichst viele MINT-Studierende im deutschsprachigen Raum zu erreichen, machte es absehbar, dass sich beim Üben in der Mintfabrik viele Informationen über die Lernprozesse und Lerngewohnheiten der Nutzenden ansammeln werden: welche Aufgaben ausgewählt werden, wie lange die Bearbeitung jeweils dauert, wie hoch die Quote der richtigen Antworten ist, wie häufig Tipps genutzt werden und viele weitere statistische Daten.

Die Auswertung dieser Daten ist einerseits Teil der Motivationsstrategie für Lernende, indem sie sehen können, wie viel Prozent der Aufgaben sie bereits erledigt haben und wie hoch ihre Erfolgsquote ist. Andererseits sind es wertvolle Rohdaten für die Bildungsforschung.

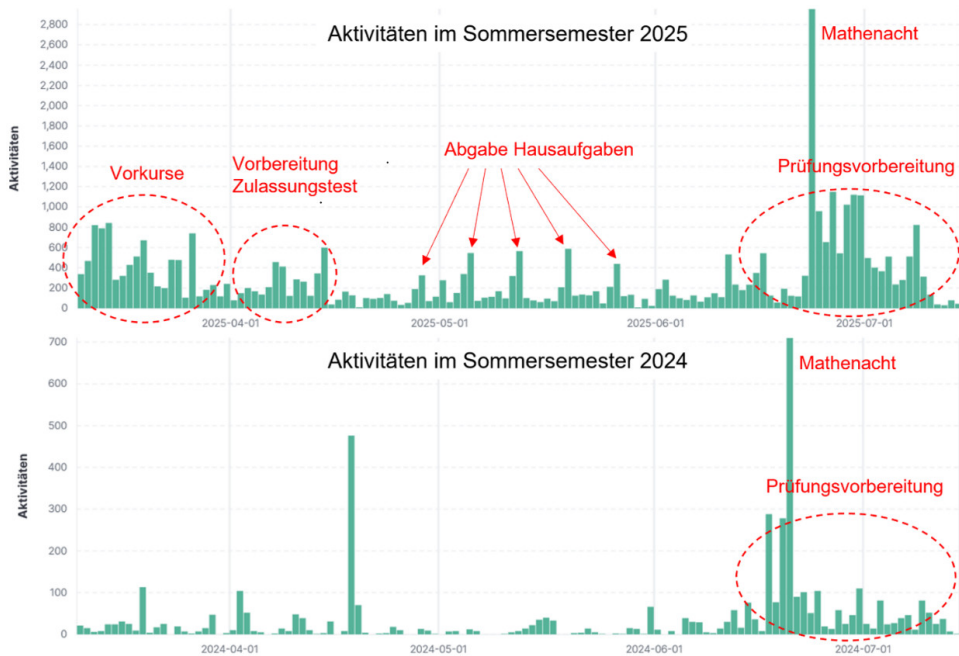


Abbildung 2: Aktivitäten in der Mintfabrik im SoSe 2024 und 2025.

Ein besonderer Aufgabentyp in der Mintfabrik sind sogenannte „dynamische Aufgaben“. Bei diesen randomisiert parametrisierten Aufgaben variieren Zahlenwerte und Fragestellungen; statt einer festen Wiederholungsanzahl wird die Anzahl der korrekt zu bearbeitenden Teilaufgaben vorgegeben. Gerade hier zeigt sich, wie eng Forschung und Praxis miteinander verzahnt sind. Aus der Lehr-Lernforschung ist bekannt, dass prozedurales Üben – besonders bei Lernenden mit geringem Vorwissen – ein Motor der Wissensentwicklung ist (Rittle-Johnson 2019; Budhe & Paul 2024); dieser Befund ist in den dynamischen Aufgaben unmittelbar operationalisiert (Transfer von der Forschung in die Praxis). Zugleich erzeugen sie aussagekräftige Daten – welche Teilaufgaben bearbeitet werden, wie lange dies dauert und ob die Lösung korrekt ist –, die sich für Diagnosezwecke und eine individualisierte Bedarfssteuerung nutzen lassen und der Bildungsforschung als Grundlage dienen können, etwa um das Zusammenspiel von prozeduralem und konzeptuellem Wissen empirisch nachzuzeichnen (Transfer von der Praxis in die Forschung). So schließt sich an einem einzigen Aufgabentyp der bidirektionale Kreislauf.

Welche Nutzerdaten werden in der Mintfabrik nun konkret gespeichert?

Für die Bildungsforschung relevant sind vor allem die Aktivitäten. Sie umfassen die willentlichen Interaktionen der Nutzenden mit Lernbausteinen der Mintfabrik. Grundsätzlich werden der Beginn und das Ende einer Interaktion erfasst, bei einem Video zudem die Position innerhalb des Films. Bei einer VisuApp wird festgehalten,

wie lange eine Person mit den Optionen innerhalb der App interagiert, bei Erklärungen, wie lange man sich auf der Informationsseite aufhält, und bei Aufgaben, welcher Lösungsversuch ausprobiert wurde.

Um gleichzeitig den Nutzenden Anonymität zu erlauben und dennoch die Zusammengehörigkeit eines Lernprozesses abbilden zu können, verwendet die Mintfabrik das Konzept sogenannter Gerätesessions. Das bedeutet, alle Aktivitäten mit demselben Browser eines Geräts werden zusammen erfasst.

Das Team der Mintfabrik ist offen für die Weitergabe der anonymisierten Datensätze an interessierte Forschungsteams. Im Rahmen von Kooperationen können diese neue, für bestimmte Untersuchungen notwendige Inhalte, Aufgaben oder Tests bedarfsgerecht implementieren. Wir würden es begrüßen, einen solchen Beitrag für ein besseres Verständnis von Lernhilfen und Lernhemmnissen in den MINT-Fächern leisten zu können.

5 Fazit

Die Erfahrungen aus den ersten Jahren mit der Mintfabrik zeigen, dass die Akzeptanz dieses neuen Online-Portals bei den Studierenden hoch ist. Dank der Feingranularität mit flexibel kombinierbaren Lernbausteinen und Mikrokursen ist ein Einsatz in verschiedensten Lehr-Lern-Szenarien möglich. Die Neuimplementierung von Lernbausteinen erfordert einen gewissen Zeitaufwand, der aber bei dynamischen Aufgaben aufgrund der einfachen Python-Skriptumgebung deutlich geringer ist als bei Lernmanagementsystemen, bei gleichzeitig höherer Vielseitigkeit. Die verwendete Technologie macht die Mintfabrik zu einem Medium, das auch in Zukunft Bestand haben wird. Auch die Möglichkeiten künstlicher Intelligenz werden die Mintfabrik in absehbarer Zeit bereichern – es laufen z. B. bereits Entwicklungsarbeiten für die automatische Erstellung von Tipps bei Übungsaufgaben und die Bereitstellung eines Live-KI-Tutors, der Ergebnisse überprüft und Lernende dort unterstützt, wo Hilfe benötigt wird. Je mehr Lehrende und Hochschulen sich an diesem Projekt beteiligen, desto mehr Inhalte und (anonyme) Daten werden generiert, was wiederum die Attraktivität für neue Interessent:innen und Forschende erhöht. Über den unmittelbaren didaktischen Nutzen hinaus fügt sich die Mintfabrik in die Transferstrategie der Hochschule ein. Als lizenzfreie, offen zugängliche und auf Open-Source-Technologie basierende Infrastruktur macht sie anwendungsorientierte Lehr-Lernforschung über die eigene Hochschule hinaus sichtbar und nutzbar. Die Plattform positioniert die Hochschule zugleich als Knotenpunkt eines hochschulübergreifenden MINT-Netzwerks, in dem forschungsbasierte Didaktik in die Breite der Bildungspraxis transferiert und über die anonymisierten Aktivitätsdaten an die Forschung rückgebunden wird. Anders als ein einmaliges Projektergebnis entsteht so eine dauerhaft verankerte, bidirektionale Transferinfrastruktur, deren Reichweite und Nutzungsdaten den Transfererfolg zudem belegbar machen.

Literatur

- Barz, N., Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2024). Students' acceptance of e-learning: Extending the technology acceptance model with self-regulated learning and affinity for technology. *Discover Education*, 3, Article 114. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00195-7>
- Budhe, S., Paul, J. (2024). The differential effects of retrieval practice and test-potentiated learning on procedural fluency and conceptual understanding: A comparison of high and low prior knowledge students. *Journal of Dynamics and Control*, 22(1).
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- COSH – Kooperation Schule-Hochschule. (2021). *Mindestanforderungskatalog Mathematik*. <https://cosh-mathe.de/materialien/>
- COSH – Kooperation Schule-Hochschule. (2022). *Mindestanforderungskatalog Physik*. <https://cosh-physik.de/materialien/>
- Dipon, C. H., & Dio, R. V. (2024). A meta-analysis of the effectiveness of video-based instruction on students' academic performance in science and mathematics. *International Journal on Studies in Education*, 6(4), 732–746. <https://doi.org/10.46328/ijonse.266>
- Pitsch, S., Höfert, C., Reichenberger, V., Schieborn, D., Hehl, K., Schlosser, A. M., & Klein, P. (2023). Online-Portal „Mintfabrik“. In Tagungsband MINT Symposium 2023: *MINT-Lehre gemeinsam gestalten – Lehre erforschen, Wissen teilen* (S. 175–182). BayZiel.
- Pitsch, S., Eck, S., Hehl, K., Höfert, C., Reichenberger, V., Schieborn, D., & Klein, P. (2025). Zwei Jahre Mintfabrik – Ein Erfahrungsbericht. In Tagungsband zum 6. MINT Symposium: *Zukunft MINT-Lehre – Was bleibt? Was kommt? Was wirkt?* (S. 57–64). BayZiel.
- Rittle-Johnson, B. (2019). Iterative development of conceptual and procedural knowledge in mathematics learning and instruction. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cognition and Education* (pp. 124–147). Cambridge University Press.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112.
- Senandheera, V. V., Muthukumarana, C. K., Ediriweera, D. S., & Rupasinghe, T. P. (2024). Impact of microlearning on academic performance of students in higher education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Multidisciplinary & Translational Research*, 9(1), 10–25. <https://doi.org/10.4038/jmtr.v9i1.2>
- Trautwein, U. (2021, April 21). *Schule zwischen Stagnation und Aufbruch: Was hat uns die Corona-Pandemie gezeigt?* Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL).
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), Article 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Brücken bauen zwischen Forschung und Schule

Werkstattformate als intermediäre Transferpraxis im Projekt LeadCom

BERIT BREINS, VIOLA VENS-CAPPELL & RICHARD HEINEN

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt bidirektionalen Wissenstransfer am Beispiel des Projektverbunds Digital Leadership & Kommunikations- und Kooperationsentwicklung (LeadCom) dar. Im Mittelpunkt steht, wie wissenschaftlich fundierte Moodle-Kurse und offene Bildungsmaterialien (OER) in Fortbildungswerkstätten des learninglab in praxisnahe Reflexions- und Entwicklungsprozesse überführt wurden. Ausgehend von einem konstruktiven Transferverständnis beschreibt der Beitrag Konzeption, Durchführung und Evaluation der Werkstätten. Die Evaluation erfasste Akzeptanz, wahrgenommene Relevanz, subjektiven Lernertrag und Transfermöglichkeiten aus Teilnehmendensicht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Formate vor allem durch Austausch, Re-Kontextualisierung und gemeinsame Bearbeitung schulischer Herausforderungen wirksam wurden. Abschließend werden Implikationen für anschlussfähige Fortbildungsformate abgeleitet.

Schlagworte: Bidirektionaler Transfer; Digital Leadership; Kommunikations- und Kooperationsentwicklung; Open Educational Resources; Lehrkräftefortbildung

Abstract

This article examines bidirectional knowledge transfer using the example of the Digital Leadership & Communication and Cooperation Development (LeadCom) project consortium. The focus is on how scientifically grounded Moodle courses and open educational resources (OER) were translated into practical reflection and development processes in the learninglab's professional development workshops. Based on a co-constructive understanding of transfer, the article describes the design, implementation, and evaluation of the workshops. The evaluation assessed acceptance, perceived relevance, subjective learning outcomes, and opportunities for transfer from the participants' perspective. The results show that the formats were effective primarily through exchange, recontextualization, and collaborative work on school-related challenges. Finally, implications for compatible professional development formats are derived.

Keywords: Bidirectional transfer; digital leadership; communication and collaboration development; open educational resources; teacher professional development

1 Einleitung

Die Transformation schulischer Organisationen im Kontext der Digitalität ist längst keine rein technische Fragestellung mehr. Vielmehr stehen Bildungseinrichtungen vor der Herausforderung, kulturelle und organisationale Entwicklungsprozesse (mit)zugestalten. In diesem Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und schulpraktischer Umsetzung erweist sich Wissenstransfer oft als Nadelöhr: Klassische Fortbildungsformate, die Wissen einseitig von der Forschung in die Praxis bringen, stoßen zunehmend an ihre Grenzen und vernachlässigen häufig die situativen Bedarfe und das implizite Erfahrungswissen der Akteur:innen vor Ort.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Unter dem Leitmotiv *Wissen gestalten* wird ein Verständnis von Transfer skizziert, das Bidirektionalität ins Zentrum stellt. Transfer wird nicht als bloße Implementierung verstanden, sondern als ko-konstruktiver Prozess, bei dem Wissenschaft und Praxis in einen Austausch treten. Wissenschaftlich entwickelte Inhalte werden dabei in Bezug auf konkrete schulische Handlungskontexte interpretiert und angepasst. Transfer entsteht damit nicht durch die Bereitstellung von Wissen, sondern durch Prozesse der Re-Kontextualisierung und Reflexion.

Am Beispiel des BMBF-Verbundprojektes LeadCom wird aufgezeigt, wie theoretisch fundierte Selbstlernangebote (Moodle-Kurse) und offen lizenzierte Bildungsressourcen (OER) durch das Format der Fortbildungswerkstätten in lebendige Praxis übersetzt wurden. Dabei fungiert das learninglab als Brückenbauer, um die wahrgenommene Lücke zwischen Theoriebildung und vermittlungspraktischer Relevanz zu schließen.

Der Beitrag reflektiert die Konzeption dieser Werkstätten, beleuchtet die Rolle von OER für Partizipation und diskutiert anhand von Evaluationsergebnissen, ob und wie bidirektionaler Transfer dazu beitragen kann, Schulentwicklung nachhaltig und adressatengerecht zu gestalten.

2 LeadCom

2.1 Verbundprojekt LeadCom

Der Projektverbund Digital Leadership & Kommunikations- und Kooperationsentwicklung (LeadCom) war von 2023 bis 2026 Teil des Kompetenzverbundes lernen.digital und wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Ziel des Verbundes war es, ein wissenschaftlich fundiertes Fortbildungs- und Unterstützungssystem zur Förderung digital gestützter Schulentwicklung zu entwickeln und zu erproben.

Charakteristisch für den Verbund war die enge Zusammenarbeit von elf Hochschulen, Schulen sowie Transferpartner:innen, die gemeinsam Konzepte, Materialien und Fortbildungsformate entwickelten und in verschiedenen Kontexten erprobten. Inhaltlich fokussierte LeadCom die Gestaltung digitaler Kommunikations- und Kooperationsprozesse sowie die Weiterentwicklung von Digital Leadership in der Schule.

Damit adressierte der Verbund zentrale Herausforderungen der schulischen Transformation im Kontext der Digitalisierung und zielte darauf ab, sowohl individuelle als auch kollektive Handlungskompetenzen im schulischen Umfeld zu stärken.

2.2 LeadCom: Inhalte und die daraus entstandenen Werkstätten

Die im Projekt entwickelten Inhalte wurden entlang der beschriebenen zentralen Themenfelder strukturiert. Die entwickelten Materialien wurden als OER bereitgestellt und bildeten so die Grundlage für Transferformate.

Ein solches zentrales Format stellten die sogenannten Fortbildungswerkstätten dar, die in Kooperation mit der learninglab gGmbH konzipiert und durchgeführt wurden. Diese Werkstätten verbanden projektseitig entwickelte Inhalte mit praxisbezogenen Austausch- und Reflexionsprozessen und richteten sich insbesondere an schulische Akteur:innen aller Ebenen.

Transfer wurde dabei nicht als einseitige Implementierung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis verstanden, sondern als ko-konstruktiver Prozess, in dem wissenschaftliche Perspektiven und praktische Erfahrungen miteinander verschränkt waren. Die Fortbildungswerkstätten dienten dabei nicht nur der Anwendung der Inhalte, sondern eröffneten zugleich Möglichkeiten für Rückkopplungsprozesse, in denen schulische Erfahrungen als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Materialien dienten.

3 Was versteht man unter OER?

Obwohl es keine einheitliche Definition von *OER* gibt, hat sich international das Verständnis der UNESCO durchgesetzt. Demnach handelt es sich bei OER um Bildungsmaterialien jeglicher Art, die unter einer offenen Lizenz veröffentlicht werden. Eine solche Lizenz ermöglicht den kostenlosen Zugang sowie die Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Dritte (UNESCO 2019). Das Attribut *offen* beschreibt dabei, dass den Nutzenden rechtssicher die fünf V-Rechte¹ (Wiley, Bliss & McEwen 2014) eingeräumt werden: Verwahren/Vervielfältigen, Verwenden, Verarbeiten, Vermischen und Verbreiten. In der Praxis sind zur Kennzeichnung Lizenzen von Creative Commons etabliert.

Über den kostenlosen Zugang hinaus gewinnen *OER* für die Lehrkräftefortbildung an Bedeutung, da sie eine flexible, kontextbezogene Anpassung von Materialien ermöglichen. Anders als statische Formate können *OER* für unterschiedliche schulische Bedarfe adaptiert und kooperativ weiterentwickelt werden (Deutsche UNESCO-Kommission o. J.). Dadurch entstehen Möglichkeiten, wissenschaftlich entwickelte Inhalte an unterschiedliche schulische Handlungskontexte anzupassen und professionsrelevant weiterzuentwickeln.

1 Im englischsprachigen Raum werden diese 5 V-Rechte als R-Rechte bezeichnet: Retain, Reuse, Revise, Remix, Redistribute (Wiley et al. 2014).

4 Theoretischer Hintergrund der Entstehung der Moodle-Kurse

Die Konzeption der in LeadCom entwickelten Moodle-Kurse ist im Kontext aktueller Ansätze zur Gestaltung professioneller Lernprozesse von Lehrkräften verortet. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Fortbildung nicht primär als Wissensvermittlung dient, sondern als kontextgebundener Lernprozess, der eng mit beruflichen Handlungssituationen der Teilnehmenden verschränkt ist (Lipowsky & Rzejak 2021).

Ein theoretischer Referenzrahmen ist das Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrkräftefortbildung (Lipowsky & Rzejak 2021), das diese als Zusammenspiel von Angebotsmerkmalen, individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden sowie deren Nutzung und Verarbeitung von Lerngelegenheiten beschreibt. Entscheidend für die Wirksamkeit sind demnach insbesondere wahrgenommene Relevanz, Anschlussfähigkeit und Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung und Anwendung.

Vor diesem Hintergrund wurden die Moodle-Kurse im Projekt LeadCom so gestaltet, dass sie reflexive, anwendungsbezogene Lernprozesse gezielt unterstützen. Dies zeigt sich in der Verschränkung inhaltlicher Impulse mit Aufgaben zur Selbstreflexion und der Übertragung auf die eigene schulische Praxis.

Die Moodle-Kurse sind dabei nicht als eigenständige Lernumgebungen konzipiert, sondern als strukturierende Elemente eines hybriden Fortbildungsarrangements. Sie ermöglichen einerseits eine flexible individuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten und dienen andererseits der Vorbereitung und Vertiefung gemeinsamer Reflexions- und Austauschphasen in den Präsenzformaten.

Professionelles Lernen wird damit nicht als reine Aneignung von Wissen verstanden, sondern als reflexiver Prozess, in dem Inhalte in Verbindung zu konkreten Anforderungen gesetzt werden. Transfer entsteht dann weniger durch lineare Wissensvermittlung als durch Gelegenheiten zur professionsbezogenen Rekontextualisierung und gemeinsamen Bearbeitung individueller oder gemeinsamer schulischer Fragestellungen.

5 Von der Theorie in die Praxis

5.1 Das learninglab als Brückenbauer

Das learninglab ist eine Ausgründung des Lehrstuhls *Mediendidaktik und Wissensmanagement* der Universität Duisburg-Essen und versteht sich als Transferorganisation, die wissenschaftliche Erkenntnisse der bildungswissenschaftlichen Forschung in bildungspraktische Projekte überträgt.

5.2 Konzeption und Umsetzung der drei Fortbildungswerkstätten

Das learninglab konzipierte drei Fortbildungswerkstätten, basierend auf den Materialien der Moodle-Kurse, die von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) sowie der Universität Bielefeld im Rahmen des LeadCom-Projekts erarbeitet

wurden. Inhaltlich behandelten die LeadCom-Materialien Themen rund um den Bereich der Schulentwicklung, wie digitale Kommunikation und Kooperation, digitale Bildungstechnologien und *Digital Leadership*. Dabei lag der Fokus auf der Überführung wissenschaftlich fundierter Selbstlernangebote auf Moodle in professionsbezogene Fortbildungsformate. Diese richteten sich primär an Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schulformen.

Anstelle klassischer inputorientierter Fortbildungsformate entwickelte das learninglab ein Werkstattkonzept für die praktische und reflexive Bearbeitung der Moodlekurs-Inhalte. Die Werkstätten waren modular und prozesshaft aufgebaut und erstreckten sich über einen längeren Zeitraum. Im Mittelpunkt standen Austausch, Erprobung und gemeinsame Reflexion professionsbezogener Fragestellungen. Die Teilnehmenden arbeiteten dabei an eigenen schulischen Herausforderungen und entwickelten Ansätze für ihre jeweiligen Handlungskontexte weiter. Die Moderation verstand sich dabei weniger als wissensvermittelnde Instanz, sondern stärker als strukturierende und begleitende Unterstützung gemeinsamer Lern- und Austauschprozesse.

Dabei wurde bewusst der Begriff *Fortbildungswerkstatt* anstelle von *Werkstatt* für die drei Angebote gewählt. Denn das Konzept der Werkstatt ist im schulischen Kontext noch nicht überall verbreitet. Viel üblicher sind Input-Veranstaltungen, die meist unter dem Begriff der *Lehrkräftefortbildung* laufen. Der Begriff *Fortbildungswerkstatt* deutet jedoch darauf hin, dass es sich um eine Fortbildung handelt, die nach dem Werkstattprinzip funktioniert. Zwei der drei Fortbildungswerkstätten fanden in Präsenz statt, die dritte Fortbildungswerkstatt war eine Onlineveranstaltung. Die Fortbildungswerkstätten – sowohl in Präsenz als auch online – fanden jeweils über drei Tage verteilt statt. In der Zeit zwischen den Terminen hatten die Teilnehmenden die Aufgabe, die entwickelten Ideen an ihren Schulen auszuprobieren oder umzusetzen. Darüber hinaus standen ausgewählte Inhalte der Moodle-Kurse zum Selbststudium zur Verfügung.

Die Fortbildungswerkstatt *Smarte Strategien – Handynutzung oder Handyverbot an Schulen: Erkenntnisse, Erfahrungen, Ideen* setzte sich mit der Frage auseinander, wie die private Handynutzung im Schulalltag durch innovative Ansätze und gemeinsame Regeln in ein lernförderliches Gesamtkonzept überführt werden kann.

Ursprünglich war zu dem Oberthema *Kommunikation in der digitalen Welt* eine Fortbildungswerkstatt mit dem Titel *Worte wirken – Kommunikation und Kooperation in Schule digital denken und für alle gut gestalten* geplant. Für dieses Angebot gab es jedoch kaum Anmeldungen. Die anschließende Neuplanung und Fokussierung auf das Thema des Handyverbots in der Schule führte letztlich zu doppelt so vielen Anmeldungen, wie Plätze vorhanden waren.

In der Fortbildungswerkstatt *Vielfalt verankern – Digitalisierung im Kollegium mit allen gestalten* lag der Schwerpunkt auf der Professionalisierung des Kollegiums durch die Reflexion individueller Haltungen zur Digitalität sowie den produktiven Umgang mit vielfältigen Sichtweisen und Widerständen. Die Teilnehmenden entwickelten Strategien zur Etablierung einer gegenseitigen Unterstützungskultur, die durch gezielte Toolauswahl und Ressourcenmanagement die Schulentwicklung vorantreibt.

Letztlich erarbeiteten die Teilnehmenden in dieser Werkstatt auch einen erweiterten Inklusionsbegriff.

Die Fortbildungswerkstatt *Leitet Leitung? – Schulteams als Kraftzentrum für Innovation und Zusammenarbeit* hatte die Professionalisierung von Schulleitungshandeln zum Ziel. Dies geschah u. a. durch die Reflexion eigener Rollenbilder und den Einsatz moderner Organisationsmethoden wie dem PDCA-Zyklus oder Kanban im digitalen Zeitalter. Die Teilnehmenden analysierten ihre Schule anhand von Organisationsmodellen nach Laloux (2024), um komplexe Logiken zwischen Hierarchie und Selbstorganisation besser zu verstehen und partizipative Entscheidungswege zu etablieren.

6 Evaluation der Veranstaltungen

Im Folgenden werden die Konzeption und Evaluation der Fortbildungswerkstätten dargestellt. Die Evaluation zielt darauf ab, die Wahrnehmung der Angebote hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit, der Praxisrelevanz und der Lernwirksamkeit aus Teilnehmendensicht zu erfassen und Implikationen für eine Weiterentwicklung abzuleiten. Sie wurde durch Mitarbeiter:innen der FAU Erlangen-Nürnberg durchgeführt.

Im Mittelpunkt der Evaluation standen unter Bezug auf das Angebot-Nutzungs-Modell (Lipowsky & Rzejak 2021) auf der Ebene 1 (Zufriedenheit und Akzeptanz) sowie der Ebene 2 (Lernen; Änderung von Kompetenzen und Einstellungen) insbesondere die Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmenden, die wahrgenommene Relevanz der Fortbildungsinhalte, der subjektiv eingeschätzte Lernertrag sowie Hinweise auf Möglichkeiten des Transfers in die schulische Praxis. Die Evaluation war deskriptiv ausgelegt, sodass keine Kausalitätsaussagen getroffen werden konnten, jedoch ein Einblick in subjektives Erleben ermöglicht wurde.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden bereits zu Beginn über vergleichsweise hohe Werte in Bezug auf Vorwissen, Motivation und Reflexionsbereitschaft verfügten. Gleichzeitig bestehen Unterschiede zwischen den Fortbildungswerkstätten, die auf heterogene Teilnehmendengruppen und institutionelle Kontexte hinweisen.

Im Verlauf der Fortbildungsreihe verbessern sich die Einschätzungen insbesondere hinsichtlich Relevanz, Motivation, Veranstaltungsdesign und subjektivem Lernertrag. Während die inhaltliche Klarheit durchgängig hoch bewertet wird, fallen Einschätzungen zur Praxisorientierung und kognitiven Aktivierung differenzierter aus. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass professionelle Lernprozesse weniger über die Vermittlung neuer Inhalte als vielmehr über Austausch, Reflexion und Rekontextualisierung angestoßen wurden. Besonders bedeutsam erschien die Möglichkeit, Inhalte gemeinsam auf schulische Situationen zu beziehen und entsprechend weiterzuentwickeln.

Qualitative Interviewdaten stützen diese Befunde: Der fachliche Input wurde teilweise als anschlussfähig, aber nicht immer als neu erlebt, während insbesondere der schulübergreifende Austausch als gewinnbringend hervorgehoben wurde. Die Fortbil-

dungswerkstätten erfüllen damit aus Teilnehmendensicht primär eine reflexive und vernetzende Funktion und verweisen auf die Bedeutung von Lerngelegenheiten, die Raum für gemeinsame Deutung, situierte Anwendung und professionsbezogene Verständigung eröffnen.

7 Implikationen für die Praxis

Für das learninglab ergaben sich nach der Durchführung der Fortbildungswerkstätten Learnings, die hier in zwei Teilen dargestellt werden:

Zur Zusammenarbeit mit den Universitäten:

- Ein Erfahrungsaustausch zwischen einzelnen Akteur:innen aus den Teilprojekten und dem learninglab war hilfreich für die Konzeption der Fortbildungswerkstätten.
- Die Projektlaufzeiten waren eventuell zu kurz, denn es gab die Herausforderung, dass die Materialien in den Moodlekursen noch nicht fertig waren, als die Fortbildungswerkstätten starteten. Darüber hinaus hätte der Prozess iterativer aufgebaut sein müssen, um von beiden Seiten aus stärker in den Erfahrungsaustausch gehen zu können.

Zur Konzeption und Durchführung der Fortbildungswerkstätten:

- Es braucht zu Beginn einer Fortbildungswerkstatt eine ausführliche Erklärung zum Werkstattkonzept, da viele Lehrkräfte mit diesem Konzept der Fortbildung noch nicht vertraut sind.
- Vonseiten der Teilnehmenden gab es in Feedbackrunden zum Ende der Sitzungen die Rückmeldung, dass das praktische Arbeiten, der schulübergreifende Austausch und die intensive Zusammenarbeit als sehr bereichernd empfunden wurden.
- Die Inhalte der Fortbildungswerkstätten müssen die Zielgruppe in ihrem erlebten Schulalltag abholen. Sie sollten eine konkrete Herausforderung oder ein aktuell relevantes Thema adressieren, so wie die Fortbildungswerkstatt *Smarte Strategien* das Thema Handyverbot an Schulen.

Für die Konzeption zukünftiger Fortbildungsformate lassen sich aus diesen Learnings des learninglabs sowie den Befunden der Evaluation mehrere Konsequenzen ableiten. Erstens wird deutlich, dass Fortbildungsangebote stärker nach den Vorerfahrungen und Funktionsbereichen der Teilnehmenden differenziert werden sollten. Zweitens erscheint eine explizite Integration von Praxisbeispielen und konkreten Anwendungsszenarien sinnvoll, um die Anschlussfähigkeit der Inhalte sicherzustellen. Drittens sollte die Zielsetzung des Formats klar kommuniziert werden, insbesondere im Hinblick darauf, ob eine Fortbildungswerkstatt primär als Reflexionsraum, als Angebot zum Aufbau von Kompetenzen oder als Verbindung beider Funktionen zu verstehen

ist. Gerade diese Klarheit kann dazu beitragen, Erwartungen zu steuern und die wahrgenommene Passung zwischen Angebot und Nutzung sicherzustellen.

8 Fazit

Insgesamt zeigen die Evaluationsergebnisse, dass die im Projekt entwickelten Materialien und Fortbildungsformate grundsätzlich als anschlussfähig wahrgenommen wurden, dies jedoch maßgeblich von der didaktischen Umsetzung und der Passung zu den jeweiligen beruflichen Kontexten abhängt. Die Konzeption der Moodle-Kurse und Fortbildungswerkstätten erweist sich damit als Teil eines didaktisch abgestimmten Gesamtformats, das auf individuelle Aneignung, kollektive Reflexion und kontextbezogenen Transfer abzielt. Die Ergebnisse legen nahe, dass Transfer in schulischen Professionalisierungsprozessen nicht primär als Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse verstanden werden sollte. Entscheidend erscheinen vielmehr Formate, die Raum für Interpretation und Reflexion ermöglichen. Transfer wird damit als Prozess sichtbar, in dem Wissenschaft und Praxis sich wechselseitig beeinflussen und weiterentwickeln.

Literatur

- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.). *Open Educational Resources*. <https://www.unesco.de/themen/bildung/bildungsqualitaet/weltbildungsempfehlung/global-citizenship-education/friedens-und-menschen/open-educational-resources/>
- Laloux, F. (2024). *Reinventing Organizations: Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800674619>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- UNESCO Digital Library (2019). *Certified Copy of the Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755>
- Wiley, D., Bliss, T. J., & McEwen, M. (2014). Open Educational Resources: A Review of the Literature. In: J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.): *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 781–789). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_63

Gelungener Wissenstransfer durch abteilungsübergreifende Perspektivverschränkung

Besonderheiten von Projektkonzepten des DIE

CHRISTINA BLISS & MARTIN CHRISTIAN

Zusammenfassung

Am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wird der bidirektionale Wissenstransfer durch enge Zusammenarbeit von Forschungsabteilungen und der Abteilung Wissenstransfer umgesetzt: Praxisakteur:innen wirken von Beginn an bei Bedarfsanalysen und Materialentwicklung mit, während empirische Studien Nutzung und Wirksamkeit begleiten. Erkenntnisse fließen direkt zurück und werden über das Portal wb-web in der Praxis-Community verbreitet. Dialogformate wie der „dialog digitalisierung“ transportieren Forschungsergebnisse in die Praxis und werden wiederum qualitativ evaluiert und weiterentwickelt. In Praxisbeispielen werden drei Akteursgruppen berücksichtigt – Forschende, Endbegünstigte, Transfermittler:innen. Daraus wird ein Modell abgeleitet, das Relevanz, Austausch und Tempo des Wissenstransfers analysiert und steigert. Der Beitrag benennt zudem Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Übertragungsmöglichkeiten auf andere Bildungsbereiche.

Schlagworte: Wissenstransfer; Erwachsenenbildung; Ko-Konstruktion; partizipative Entwicklung; Forschung-Praxis-Transfer

Abstract

At the German Institute for Adult Education (DIE), bidirectional knowledge transfer is achieved through close collaboration between research departments and the knowledge transfer department: practitioners are involved from the outset in needs assessments and material development, while empirical studies monitor usage and effectiveness. Findings are fed back directly and disseminated to the practitioner community via the wb-web portal. Dialogue formats such as "dialog digitalisierung" convey research findings to the field and are in turn qualitatively evaluated and further developed. Practical examples consider three groups of stakeholders — researchers, end-beneficiaries, and knowledge-transfer-facilitators. From this, a model is derived that analyzes and enhances the relevance, exchange, and pace of knowledge transfer. The paper also identifies challenges, success factors, and opportunities for transfer to other areas of education.

Keywords: knowledge transfer; adult education; co-construction; participatory development; research-practice transfer

1 Einführung

Der traditionelle, unidirektionale Weg von der Forschung zur Praxis stößt an Grenzen, da sich beide Seiten oft nicht verstanden fühlen: Die Forschung ignoriert praktische Bedürfnisse, während die Praxis Forschungsergebnisse als irrelevant betrachtet (Sander, Buntins & Kerres 2025). Diese Kluft erfordert einen Paradigmenwechsel hin zu einem bidirektionalen Austausch. Transfer wird dabei nicht mehr als Wissensvermittlung, sondern als Beziehungsarbeit verstanden, bei der unterschiedliche Wissensordnungen gemeinsam neue Lösungen entwickeln (Dinkelaker & Wrana 2026).

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) agiert als Experte für diese Gestaltung und erforscht den Transfer gleichzeitig. Der Beitrag skizziert theoretische Grundlagen dieses Ansatzes und beleuchtet Praxisbeispiele wie den „dialog digitalisierung“ und das Projekt „TrainSpot“. Diese zeigen, wie Synergien geschaffen und Wissenschaft in lebendige Handlungsszenarien übersetzt werden können.

Aus der Erfahrung der Transfervermittlung als „Intermediär“ wird ein generalisierbares Modell abgeleitet. Ziel ist es, Transfer als lernende Infrastruktur zu etablieren, in der alle Beteiligten gleichermaßen Wissensgebende und -nehmende sind. Nur durch gemeinsame Anstrengung lässt sich die Relevanz der Forschung steigern und die Expertise der Praxis stärken.

2 Der Transfergedanke am DIE

Der bidirektionale Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis wird nicht nur als notwendige Ergänzung zu unidirektionalen Modellen gesehen, sondern sein Nutzen wird von Akteur:innen deutlich höher bewertet (Sander, Buntins & Kerres 2025). Während traditionelle Transferansätze oft an der mangelnden Passung zwischen Forschungsfragen und Praxisbedarfen scheitern, zeigt sich, dass ein wechselseitiger Austausch sowohl die Theorie- und Modellbildung in der Bildungsforschung bereichert als auch konkrete praktische Probleme löst (Kerres, Sander & Waffner 2022). Doch wie lässt sich dieses Zusammenwirken konkret gestalten?

Aktuell prallen zwei Kritikpunkte aufeinander: Die Praxis bemängelt, dass Bildungsforschung zu wenig an ihren Fragestellungen ausgerichtet ist, während die Forschung moniert, dass praktisches Handeln selten auf dem „Stand der Forschung“ basiert (Sander, Buntins & Kerres 2025). Besonders auffällig ist, wie wenig wissenschaftliche Erkenntnisse tatsächlich in die Weiterentwicklung von Lehr-Lernprozessen einfließen – obwohl sie innovative didaktische Konzepte ermöglichen könnten (Besa 2024). Diese Diskrepanz führt zu einer breiten Skepsis, ob Transfer überhaupt gelingen kann. Dennoch lässt sich zeigen, dass Transfer unter bestimmten Bedingungen

wahrscheinlicher wird – etwa durch gezielte Formate, institutionelle Verankerung und eine Kultur der gegenseitigen Anstrengung (DIE-Transfer-Leitbild 2022).

Erfolgreicher Transfer ist kein Selbstläufer, sondern erfordert beidseitige Anpassungen: Die Wissenschaft muss ihre Ergebnisse verständlich und praxisnah kommunizieren, ohne auf Exaktheit zu verzichten, und gleichzeitig Feldkenntnis aufbauen. „Die Praxis [wiederum] muss akzeptieren, dass von der Wissenschaft produziertes Wissen nicht unmittelbar praktisch sein wird, sondern von ihr selbst [kontextspezifisch] ‚praktikabel‘ gemacht werden muss“ (DIE-Transfer-Leitbild 2022:3). Institutionen wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zeigen, wie strukturelle Verankerung aussehen kann: Seit 2019 sind Transferleistungen Teil der Performance-Indikatoren für wissenschaftliches Personal, und eine eigene Abteilung koordiniert den Austausch – eng verzahnt mit den Forschungsbereichen (DIE-Transfer-Leitbild 2022). Auch die Leibniz-Gemeinschaft betont die Schnittstellenfunktion von Transfer, der nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse in die Gesellschaft übersetzt, sondern umgekehrt gesellschaftliche Fragestellungen in die Forschung integriert (Leitbild Leibniz-Transfer 2019). Das greifen auch Dinkelaker & Wrana (2026) auf, wonach jede Transfersituation als ein Beziehungswesen („Vermittlungsverhältnis“) interpretiert werden kann, in dem Wissensordnungen aufeinandertreffen, Spannungen entstehen, Bedeutungen zirkulieren und neue Verbindungen geknüpft oder ausgeschlossen werden.

3 GOOD Practice

Eine eigene Abteilung des DIE ist mit der Bereitstellung von Kommunikationskanälen, der Herstellung von bidirektionalen Austauschformaten und der dazugehörigen Forschung betraut. Die Abteilung Wissenstransfer arbeitet aber nicht als Dienstleisterin für die Kolleg:innen aus den anderen Forschungsabteilungen, sondern als Transfervermittlerin und als Beraterin.

Im Folgenden stellen wir anhand zweier praktischer Beispiele vor, wie ein bidirektionales Austauschformat aussehen kann und wie im und beim Wissenstransfer abteilungsübergreifend Synergien geschaffen werden.

Der dialog digitalisierung

Der *dialog digitalisierung* ist ein bidirektionales Austauschformat für und von Erwachsenenbildungspraxis und -forschung. Die *dialoge* sind Produkte aus dem Metavorhaben „Digitalisierung im Bildungsbereich“ (Digi EBF¹), in dem neben dem DIE auch noch die Universität Duisburg-Essen, das DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und das IWM – Leibniz-Institut für Wissensmedien engagiert sind.

1 <https://digi-ebf.de/>

Die *dialoge* wurden konzipiert, um das Vorgehen und die Ergebnisse der Projekte aus den Förderlinien in der Bildungspraxis bekannt zu machen und die Bedarfe und Reaktionen aus der Praxis in die Forschungsprojekte zurückleiten zu können. Das Format hat sich von 2018 bis 2026 auch mit Hilfe der Integration eigener Forschungsaktivitäten zum Thema Ko-Konstruktion und den Rückmeldungen aus Forschung und Praxis im Zuge von eigens durchgeführten Fokusgruppendifkussionen stetig im Sinne des Wissenstransfers weiterentwickelt und erfreut sich positiver Resonanz. Die Veranstaltung wird zum Beispiel häufig weiterempfohlen und die Teilnehmenden beteiligen sich eigeninitiativ an Befragungen zur Verbesserung des Angebots (vgl. Koschorreck & Gundermann 2024).

Die *dialoge* werden unter ein für Forschung und Praxis gleichermaßen anschlussfähiges Thema gestellt. Ein Impulsbeitrag aus der Forschung bietet einen Referenzrahmen: Er liefert allen Teilnehmenden Hintergrundinformationen, um weitere Fragen zu entwickeln, eigene Erfahrungen einzuordnen, das eigene Vorgehen zu hinterfragen oder es im Gespräch weiterzuentwickeln. Dies geschieht anschließend in den sogenannten Co-Labs. In Kleingruppen werden anhand von Leitfragen, Arbeitsaufträgen und einem kollaborativen Ergebnisdokument die Impulse aus dem Vortrag weitergedacht, mit den Erfahrungen der Praktiker:innen verknüpft und daraus Handlungsszenarien entwickelt. Forschende, Bildungsplanungspersonal und Lehrende werden dabei zufällig einander zugeteilt. So entstehen vielfältige Perspektiven und ein umfassender Blick auf das Thema. Die Ergebnisse werden unter anderem mit Hilfe des Portals wb-web (<https://wb-web.de/>) veröffentlicht und für die Allgemeinheit zur Verfügung gestellt. Der Arbeitsprozess wird wissenschaftlich hinsichtlich der Gelingensbedingungen von ko-konstruktivem Arbeiten untersucht und die Ergebnisse in einschlägigen Medien veröffentlicht (Koschorreck & Bliss 2026).

2026 werden zwei *dialoge* in Kooperation mit den beiden ebenfalls im DIE angesiedelten Projekten MeKoL (Förderung der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung) und adFort (Adaptive Fortbildungen in der medienpädagogischen Altenbildung) durchgeführt. Es sind ebenfalls Beispiele abteilungsübergreifender Zusammenarbeit, bei der der Wissenstransfer von Beginn an mitgedacht wurde. Die *dialoge* bieten den Forschenden eine Bühne, Zwischenergebnisse zu präsentieren und Herausforderungen zu benennen. Auf Augenhöhe werden in den nachfolgenden Co-Labs diese Impulse weitergedacht, Best-Practice-Beispiele aus der Praxis geteilt, anwendungsorientierte Szenarien entwickelt, Rückfragen gestellt oder Sorgen benannt. Die Forschenden bekommen nach der Veranstaltung Zugriff auf die Ergebnispapiere sowie auf Mitschnitte der Co-Labs, die zu Forschungszwecken teilweise und nach Zustimmung der Teilnehmenden audiografiert werden. So können sie die Arbeitsweise in den Co-Labs und die Reaktionen, Fragen sowie Bedarfe aus der Praxis in ihr weiteres Konzept einbeziehen und dieses entsprechend anpassen und weiterentwickeln.

TrainSpot

Ein weiteres Beispiel für gelungenen bidirektionalen Wissenstransfer stellt das Projekt TrainSpot (Train-the-Trainer HotSpot der Nationalen Bildungsplattform im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung, gefördert durch das BMBFSFJ) dar, welches von 2022 bis 2025 durchgeführt wurde. Die Kernidee ist die Schaffung einer Vernetzungsstruktur, die Lehrende in der Professionalitätsentwicklung stützt, indem Lernwege plattform- und anbieterübergreifend generiert werden (Biel, Brandt & Christian 2024).

Grundlage ist die Orientierung aller angebundenen Angebote an einem gemeinsamen Kompetenzmodell, welches den Entwicklungshorizont der Lernenden absteckt. Verwendung findet das GRETA-Kompetenzmodell, auf dessen Verwendung sich alle beteiligten Einrichtungen verständigt haben (Alberti, Hillerich & Strauch 2022). Das DIE war mit Mitarbeitenden aus verschiedenen Abteilungen am Projekt beteiligt, um sowohl die Forschungs- als auch die Transferperspektive mit einzubeziehen. Außerdem waren Anbieter von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung von Anfang an auf Augenhöhe als Projektpartner am Projekt beteiligt. Wissenschaftlich begründete Ideen konnten so direkt mit der Praxis rückgekoppelt und in einem fortwährenden Dialog ko-konstruktiv weiterentwickelt und verbessert werden.

Das Ergebnis, ein funktionsfähiger Train-the-Trainer Hotspot, wird auch nach dem Auslauf der Förderung weiterbetrieben und geht nun in eine Beta-Testphase mit dem Ziel einer dauerhaften institutionellen Verfestigung. Es werden mehrere Bildungsanbieter aus verschiedenen Weiterbildungsbereichen einbezogen, die dafür sorgen, dass ein fortwährender Austausch zwischen wissenschaftlicher und praktischer Perspektive gewährleistet wird. Denn schließlich spielt auch eine marktwirtschaftliche Sichtweise eine Rolle: Ein Angebot, welches die Zielgruppe nicht adäquat ansprechen kann, wird keine Sichtbarkeit erzeugen (Schwabe, Haubenreich, Kovacs et al. 2019). Partner, die jahrelange Erfahrung in der Akquise von Teilnehmenden haben, konnten Erfahrungswissen direkt einfließen lassen und mit wissenschaftlich generiertem Wissen weiterentwickeln – eine zwingende Voraussetzung für den Projekterfolg.

Die Fokussierung auf wissenschaftliche Grundlagen und Feststellungen innerhalb des Konsortiums hatte also einen durchaus stimulierenden Effekt innerhalb des Projektkonsortiums, wenn es z. B. um die Einbindung des Kompetenzmodells oder die Gestaltung von Assessments zur Überprüfung des Kompetenzstands ging. Demgegenüber stand wiederum die Forderung nach einer verständlichen und zielgruppenadäquaten Sprache und Darstellung. Unterstützend trugen die Praxispartner mit der Entwicklung von Personas dazu bei, die Entwicklungen bereits in der Modellphase kritisch zu vermessen.

4 Wie kann das Konzept nachgenutzt werden?

Gute und bewährte Praxis zu kommunizieren, ist ein wichtiges Element, um gelungenen bidirektionalen Wissenstransfer in der Leibniz-Gemeinschaft, aber auch darüber hinaus zu etablieren. Dazu lohnt sich ein Blick auf bereits etablierte Konzepte in ande-

ren Leibniz-Instituten. Schließlich soll aber auch die Bereitstellung eines Modells dazu beitragen, einen befruchtenden Transfer zu begünstigen.

4.1 Gibt es bereits ähnliche (erfolgreiche) Konzepte?

Dem Wissenstransfer wird in der Leibniz-Gemeinschaft ein hoher Stellenwert beigemessen:

„Wissenstransfer ist für die Leibniz-Gemeinschaft grundlegende Voraussetzung, um mit ihren Forschungsergebnissen und Wissensbeständen zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen, zu Innovationsfähigkeit und Wohlstand beizutragen, und die gesellschaftliche Reflexionsfähigkeit zu stärken.“ (Leitbild Leibniz-Transfer 2019:1).

An dieses Verständnis knüpft das Transferleitbild der Leibniz-Gemeinschaft an, welches Wissensbestände und Wissensbedarf in einer Weise in Verbindung bringt, in der „Akteure außerhalb der Wissenschaft in die Lage [versetzt werden], wissenschaftliche Erkenntnisse, ihre Voraussetzung, aber auch ihre Grenzen zu verstehen und anzuwenden“ (Leitbild Leibniz-Transfer 2019:1).

Darauf fußend gehen einige Institute in ihrem Engagement über die klassische Transferlogik hinaus und entwickeln ähnlich wie das DIE dialogische oder ko-konstruktive/ko-produktive Formate. Neben dem DIE seien exemplarisch das Leibniz-Institut für Länderkunde (IFL), das Leibniz-Institut für Raumbezogene Sozialforschung (IRS) sowie das Leibniz-Zentrum für Agrarlandschaftsforschung (ZALF) zu nennen. All diesen Instituten ist gemein, dass Transfer nicht als einseitiger Prozess verstanden wird, sondern als eine Aufgabe, die nur im Austausch mit einer (Praxis-)Community erfolgreich sein kann. Durch verschiedene dialogische Formate, wie Citizen Science, Communities of Practice oder die Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse mit der Praxis, wird sichergestellt, dass eine adressierte Zielgruppe bereits früh in einen Entwicklungsprozess eingebunden wird.

4.2 Das Transfervermittlungsmodell

Betrachtet man die vorausgehend beschriebenen Beispiele gelingenden bidirektionalen Wissenstransfers am DIE, sticht die besondere Funktion der „Abteilung Wissenstransfer“ ins Auge. Durch die Zwischenschaltung der Abteilung als Transfervermittlerin wird weit mehr betrieben als Wissensvermittlung: Wissenschaftliche Erkenntnisse werden durch die Abteilung Wissenstransfer nicht einfach mittels verschiedener Transferkanäle in bestimmte Communities hineingetragen, sondern selektiert, kontextualisiert und in geeignete Formate überführt. Die Praxis kann diese Impulse aktiv in ihrer alltäglichen Arbeit nutzen oder sich gegen den Einsatz entscheiden, erprobt, was sie für sinnvoll hält, und generiert daraus Erfahrungswissen, konkrete Bedarfe sowie neue Fragestellungen. Diese Erkenntnisse fließen wiederum strukturiert und moderiert durch die Transfervermittlerin zurück in die Forschungsprojekte, deren Kolleg:innen die inhaltlichen Schwerpunkte, ihre Fragestellungen und Methoden sowie Untersuchungsräume anpassen können. Gleichzeitig erprobt die Transfervermittlerin ihre Formate, passt sie an und entwickelt sie neu oder weiter.

Diesen Prozess können wir als Modell verallgemeinern, damit es auch anderen Projekten als Vorlage und Unterstützung dienen kann. Zentrale Punkte im Modell sind der bidirektionale, zyklische und gleichwertige Austausch zwischen den drei zentralen Akteursgruppen: Forschung, Transfervermittlung und Praxis/Endbegünstigte (s. Abb. 1). Damit ist der Wissenstransfer in diesem Modell kein linearer Verwertungsprozess, sondern im Gegenteil eine Art lernende Infrastruktur, in der alle Beteiligten von Projektbeginn an zugleich Wissensgebende und Wissensnehmende sind. Qualität entsteht durch Rückkopplung, Aushandlung von Relevanz und kontinuierliche Anpassung.

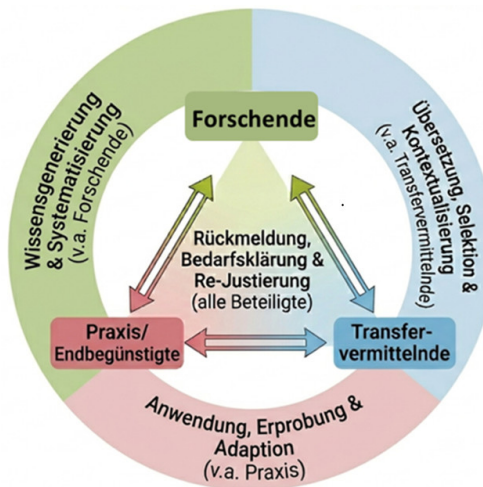


Abbildung 1: Das Transfervermittlungsmodell (Quelle: Bliss & Christian 2026, grafische Darstellung mit Hilfe von Gemini erzeugt)

Das Modell fungiert zugleich als Handlungsmodell, Erklärungsrahmen für gelingende Praxis- und Forschungsbeispiele und Qualitätsrahmen für zukünftige Transferaktivitäten. Eine empirische Überprüfung des Modells steht noch aus.

5 Fazit

Die heutigen Herausforderungen, geprägt von immer kürzeren Innovationszyklen und immer raffinierteren digitalen Angeboten, machen eine wiederholte Auseinandersetzung mit und die Prüfung von Transfervermittlung unumgänglich. In der Art, in der regelmäßige Innovationen unseren Alltag bestimmen, müssen die Transfertätigkeiten immer wieder neu gedacht werden, um funktionsfähig zu bleiben. Das hier vorgestellte Modell kann daher nur als Momentaufnahme gewertet werden.

Der Wechsel von einem uni- hin zu einem bidirektionalen, wechselseitigen Austausch scheint eine Erweiterung des Transfergedankens mit Potenzial zu sein. Der Ansatz versteht Transfer als Beziehungsarbeit, in der verschiedene Wissensordnungen

aufeinandertreffen und genau dadurch neue Lösungen entstehen können. Diesen Ansatz greift das DIE und insbesondere die Abteilung Wissenstransfer auf und verankert ein Transferverständnis in seinen Projekten, das stets auf den Austausch auf Augenhöhe zwischen den beteiligten Einrichtungen und Personen abzielt.

Gestützt wird das Vorgehen durch ein Transfervermittlungsmodell, das als generalisierbarer Handlungsrahmen verstanden werden kann. Forschung, Praxis und Transfervermittlung haben eine gleichgewichtige Rolle, die nötig ist, um die Bedarfe aller Beteiligten und adressierten Zielgruppen erreichen zu können. Dieses Modell kann anderen Kontexten als Vorlage dienen, um Transfer nicht als Einbahnstraße, sondern als zyklischen, gleichberechtigten Prozess zu gestalten. Schließlich muss auch das Wissen über gelungenen Transfer durch Modelle greifbar und übertragbar gemacht werden. Durch die Reflexion einer guten Transferpraxis und entsprechende Anpassungen kann eine nachhaltige, wechselseitige Wertschöpfung erreicht werden, die in der Lage ist, den aktuellen und künftigen Herausforderungen zu begegnen.

5 Literatur

- Alberti, V., Hillerich, S., & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0*. Bonn: DIE Publikation. <https://www.die-bonn.de/id/41543>
- Besa, K. (2024). Evidenzfernes Lehrkräftehandeln – braucht die Bildungsforschung eine neue Wissenschaftskommunikation? In: *Unterrichtswissenschaft*, 52(2), 251–62. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00203-7>.
- Biel, C., Brandt, P., & Christian, M. (2024). Quereinstieg und Kompetenzentwicklung: Vorschläge für die Weiterbildung in Zeiten des Lehrkräftemangels. In: *weiter bilden*, 31(4), 24–28. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2404W>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (2022). *Wissenstransfer am DIE*. https://www.die-bonn.de/docs/Wissenstransfer_2022_07.pdf
- Dinkelaker, J., & Wrana, D. (2026). Vermittlungsverhältnisse. Fallstudien zum Wandel des Umgangs mit Wissensdifferenzen. Eine Einleitung. In: J. Dinkelaker & D. Wrana (Hg.): *Vermittlungsverhältnisse. Vom Umgang mit Wissensdifferenzen*, 7–51. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839472262>
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. In: *Bildungsforschung*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.25656/01:25457>
- Koschorreck, J., & Gundermann, A. (2024). Implikationen und Desiderate aus vier Reviews zum Bereich der Weiterbildung. Eine systematische Verknüpfung mit Wissensbedarfen aus der Praxis. In: A. Wilmers (Hg.): *Bildung im digitalen Wandel. Forschungssynthesen im Metavorhaben Digi-EBF. Methode, Auswertung, Perspektiven* (S. 191–209). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999126.09>

- Koschorreck, J., & Bliss, C. (2026). Von Online-Dialogen zu ko-konstruktiven Räumen für Wissenstransfer als gemeinsame Handlungspraktik. In: *MedienPädagogik*, 69 [im Druck].
- Leibniz-Gemeinschaft (2019). *Leitbild Leibniz-Transfer*. https://www.leibniz-gemeinschaft.de/fileadmin/user_upload/Bilder_und_Downloads/Neues/Mediathek/Publicationen/Brosch%C3%BCren/Leitbild_Transfer_Einelseiten.pdf
- Sander, P., Buntins, K., & Kerres, M. (2025). Uni- und bidirektionaler Wissenstransfer: Wie kommunizieren Forschungsprojekte zur Digitalisierung mit der Bildungspraxis? In: *MedienPädagogik*, 65(MEDIDA24), 183–205. <https://doi.org/10.21240/mpaed/65/2025.07.24.X>
- Schwabe, G., Haubenreich, J., Kovacs, S., & Schulz, I. (2019). *Bildungsmarketing. Webinar Recap – Reflexion und Dokumentation der Webinar-Reihe*. <https://doi.org/10.25656/01:19379>

Transferangebote auf Basis bildungswissenschaftlicher Forschungssynthesen

TANJA MAYER, PIA SANDER, ANNIKA WILMERS, STEVEN BEYER & KATJA BUNTINS

Zusammenfassung

Forschungssynthesen bündeln aktuelle Forschung systematisch und prägnant und gelten als wichtige Ressource für evidenzbasiertes Wissen (Gough & Thomas 2016; Wilmers 2024). Zur Nutzung und adressatengerechten Aufbereitung bildungswissenschaftlicher Forschungssynthesen liegen bislang jedoch nur wenige Erkenntnisse vor (Gorard, See & Siddiqui 2020). Der Beitrag stellt unterschiedliche Transferangebote auf Grundlage von Forschungssynthesen vor, die im Projekt digi-ebf II entwickelt und erprobt wurden. Dazu zählen unidirektionale Formate wie Kompaktberichte, Blogbeiträge, Handouts und Graphical Abstracts (visuelle Zusammenfassungen) mit breitem Disseminationspotenzial. Ergänzt werden diese durch bidirektionale, dialogische Austauschformate zwischen Wissenschaft und Akteur:innen der Bildungspraxis. Der Beitrag diskutiert Potenzial und Aufwand dieser verschiedenen Formate und zeigt, wie sie im Zusammenspiel eines Projektkontexts wirken können.

Schlagerworte: Disseminationsstrategien; Transferformate; Forschungssynthesen; Community of Practice; evidenzinformierte Bildungspraxis

Abstract

Research syntheses are considered an important source for evidence-based knowledge because they systematically and concisely summarize current research (Gough & Thomas 2016; Wilmers 2024). However, there is currently little evidence on how to use and adapt educational research syntheses for specific audiences (Gorard, See & Siddiqui 2020). This article presents knowledge transfer strategies based on research syntheses developed and tested in the digi-ebf II project. This includes unidirectional formats such as concise reports, blog posts, handouts, and graphical abstracts (visual summaries), which have broad dissemination potential. These are complemented by bidirectional, dialogic formats between researchers and practitioners in the field of education. The article discusses the potential and the effort these formats require and demonstrates how they can be used together within a project context.

Keywords: Dissemination strategies; transfer formats; research syntheses; community of practice; evidence-based practice

1 Einleitung

Forschungssynthesen haben sich in der Bildungsforschung zunehmend als ein wissenschaftliches Format etabliert (Zawacki-Richter, Cefa & Bai 2025), das Forschungswissen zu spezifischen Fragestellungen systematisch recherchiert und zusammenführt (Gough, Oliver & Thomas 2017). Hierdurch bietet sich die Möglichkeit, komplexe, häufig interdisziplinäre und stark wachsende Forschungsfelder zu überblicken. Auch können so Wissensstände und wissenschaftliche Diskussionen leichter mit Bildungsadministration und Bildungspraxis kommuniziert werden.

Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch, dass Forschungssynthesen primär der Logik des Wissenschaftssystems folgen und nicht zwingend den handlungsorientierten Anforderungen der Bildungspraxis entsprechen (Kerres, Sander & Waffner 2022; Knight, 2025; von Grünberg & Lange 2025). Für einen gelingenden Erkenntnistransfer sind daher weitere Übersetzungsschritte nötig (Al-Baghdadi, Gundermann, Wilmers et al. 2024; Fahrer, Wilmers & Rittberger 2022; Gorard, See & Siddiqui 2020), z. B. hinsichtlich Sprache, regionaler Passung und praktischer Implikationen.

Der folgende Beitrag widmet sich diesen Herausforderungen, stellt verschiedene Transferangebote auf Basis von Forschungssynthesen vor und diskutiert, wie sich diese strategisch planen und umsetzen lassen. Dabei stellt sich auch die Frage, ob und wie ein Wissenschaft-Praxis-Transfer auf Basis eines wissenschaftlichen Ausgangsproduktes bidirektional gestaltet werden kann.

2 Uni- und bidirektionale Transferformate und Disseminationsstrategien

Im Rahmen des BMBFSFJ-geförderten Metavorhabens Digitalisierung im Bildungsbereich (digi-ebf II)¹ wurden verschiedene Transferformate und Disseminationsstrategien erprobt, um das Potenzial von Forschungssynthesen für die forschungsinformierte Praxis zu untersuchen. Bei all diesen Formaten waren Lehrkräfte die Zielgruppe. Die erprobten Formate lassen sich entlang zweier Dimensionen systematisieren: ihrer Kommunikationsrichtung (unidirektional vs. bidirektional) und ihrer Disseminationsstrategie (eigene Kanäle etablieren, Anbindung an etablierte Angebote, soziale Medien).

2.1 Transferformate

Transferformate können von schriftlichen Zusammenfassungen, visuellen Darstellungen wie Infografiken, audiovisuellen Formaten bis hin zu interaktiven Formaten wie Workshops und Veranstaltungen reichen. Im Rahmen von digi-ebf II wurden schriftliche, visuelle und interaktive Formate erprobt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die eingesetzten Transferformate hinsichtlich ihrer Dissemination, ihres Aufwands, ihrer

1 Laufzeit: 1.2024–12.2026; FKZ: 01JD2300A-D

Stärken und Schwächen und gibt Empfehlungen für ihren jeweiligen Einsatz. Die einzelnen Aspekte werden in den folgenden Abschnitten näher ausgeführt.

Tabelle 1: Übersicht der Transferformate

Format	Dissemination	Aufwand Erstellung	Aufwand für Pflege	Stärken	Schwächen	Empfohlener Einsatz
Kompaktbericht	Bestehende Plattform; eigene Website	Mittel	Einmalig	Hohe Qualitätssicherung; didaktisch aufbereitet; nachhaltig auffindbar	Geringe Reichweite ohne aktive Dissemination, hoher Leseaufwand für die Zielgruppe	Für vertiefte Rezeption durch interessierte Praktiker:innen
One-Pager	Website-Download, Veranstaltungen, Social Media	Mittel	Einmalig	Schnell erfassbar; vielseitig einsetzbar; Social-Media-tauglich	Geringe Informationstiefe	Als Einstieg und zur Bewerbung tieferer Formate
Graphical Abstract	Social Media, eingebettet in andere Transferformate z. B. Poster o. Kompaktbericht	Niedrig	Einmalig	Schnell erfassbar; vielseitig einsetzbar; Social-Media-tauglich	Stark vereinfachend; allein nicht ausreichend	Ergänzend zu textbasierten Formaten; zur Bewerbung tieferer Formate
Newsletter	Eigene Community, Abonnent:innen	Hoch	Gering – Mittel Abhängig vom Newsletter-Turnus	Messbar und planbar (Öffnungsrate, Klicks, Konversion); Inhaltsformat und Disseminationsmittel	Funnel-Verluste; Aufbau einer Community/ E-Mail-Liste aufwendig	Zur Dissemination anderer Formate und Community-Bindung
Dialogformat (Transfer-Talk, Workshop)	Eigene Community, bestehende Veranstaltungsreihen	Hoch	Hoch	Bidirektional; fördert Perspektivver-schränkung und Reflexion	Begrenzte Teilnehmendenzahl; hoher Organisationsaufwand; teilw. geringe Termintreue	Für Vertiefung und dialogische Auseinandersetzung mit Forschung

2.1.1 Unidirektionale Kommunikation

Kompaktberichte sind strukturierte Zusammenfassungen von Forschungssynthesen (Lesezeit: 20–30 Minuten), die zentrale Konzepte erklären, Ergebnisse visualisieren und praxisorientierte Ergänzungen enthalten. Man findet sie oftmals in Clearing Houses (d. h. digitalen Portalen, über die Praktiker:innen aufbereitete Forschungsressourcen abrufen können; Diery, Knogler & Seidel 2021; White 2020), wie etwa dem Clearinghouse² der TU München oder das DUO³ des Tübingen Center for Digital Education.

² <https://www.clearinghouse.edu.tum.de/>

³ <https://duo.tuecede.de>

Im Rahmen von digi-ebf II wurden vier Kompaktberichte⁴ erstellt, zwei davon in Kooperation mit dem DUO-Portal.

One-Pager (Lesezeit: 5–10 Minuten) komprimieren Inhalte noch stärker und ermöglichen durch ihre stichpunktartige Darstellung eine schnelle Erfassung der Inhalte (Stoll, Kerwer, Lieb et al. 2022), wobei sie weniger Tiefe z. B. bzgl. der Darstellung von Forschungsmethodik aufweisen. Im Projekt wurden zehn One-Pager⁵ auf Grundlage von Forschungssynthesen zu digitalen Kompetenzen erstellt, gegliedert in Begriffsklärung, Zusammenfassung der Forschungssynthese und Einordnung in den EU-Kompetenzrahmen zu digitalen Kompetenzen (Vuorikari, Kluzer & Punie 2022), und auf der Projektwebseite veröffentlicht. Angereichert sind die One-Pager mit **Graphical Abstracts**, die mithilfe generativer KI im Comic-Stil erstellt wurden und Forschungskontexte grafisch darstellen können. Es kann sinnvoll sein, sie als eigenständiges Format einzusetzen, da sie das Engagement mit Forschung in den sozialen Medien erhöhen können (Ibrahim, Lillemoe, Klingensmith et al. 2017).

Newsletter sind regelmäßige Nachrichten und können so Kommunikationskanäle, aber auch Inhaltsformate sein, in denen Forschung direkt vermittelt wird. Als Kommunikationskanal unterliegen sie einer Funnel-Struktur (Xu, Meisami & Tewari 2021), d. h. jeder Schritt – vom Öffnen über das Klicken auf einen Link bis hin zur tatsächlichen Anmeldung zu einer Veranstaltung – stellt eine eigenständige Entscheidungshürde dar, an der ein Teil der Empfänger:innen aussteigt. Gute Konversionsraten⁶ liegen im einstelligen Prozentbereich. Allerdings bieten Newsletter-Tools ein gutes Reporting und so Planungssicherheit. In digi-ebf II wurde eine Lehrkräfte-Community aufgebaut und mit Newslettern über aktuelle Transferformate wie Kompaktberichte und Dialogveranstaltungen informiert.

2.1.2 Bidirektionale Kommunikation

Dialogische bzw. bidirektionale Formate ermöglichen im Unterschied zu den unidirektionalen Formaten einen wechselseitigen Austausch zwischen Forschenden und Praktiker:innen und können die Verschränkung von Perspektiven fördern (Ghadiri-Mohajerzad & Schrader 2024). Im Projektverlauf wurden Formate erprobt, bei denen wissenschaftliche Erkenntnisse basierend auf einem der oben beschriebenen Produkte vorgestellt wurden und anschließend im Austausch mit Praktiker:innen diskutiert und kontextualisiert wurden. Diese fanden statt im Kontext:

- des *dialog digitalisierung*⁷: einer etablierten Online-Veranstaltungsreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung mit Präsentations- und Diskussionsphasen;

4 <https://digi-ebf.de/transferprodukt/kompaktberichte>

5 <https://digi-ebf.de/transferprodukt/handreichungen>

6 Konversionsraten geben den prozentualen Anteil der Newsletter-Empfänger:innen an, die eine gewünschte Handlung ausführen (z. B. einen Kauf oder eine Anmeldung).

7 <https://www.die-bonn.de/dialog-digitalisierung>

- eines Workshops auf der *KonfBD*⁸: einer der größten Konferenzen zur digitalen Bildung im deutschsprachigen Raum für Praktiker:innen, Forschende und Politik;
- des *TransferTalk*⁹: ein Online-Austausch für die eigene Community of Practice.

2.2 Disseminationsstrategien

Die zuvor beschriebenen Transferformate wurden im Projekt im Rahmen von drei Disseminationsstrategien umgesetzt, die im Folgenden dargestellt werden.

Eigene Kanäle etablieren. In digi-ebf II wurde neben der Projektwebseite eine Community of Practice aufgebaut, indem deutschlandweit Lehrkräfte per E-Mail angeschrieben wurden. Inhalte wurden auf Basis einer Umfrage zu relevanten Digitalisierungsthemen (z. B. KI, Game-based Learning) ausgerichtet. Eine solche Disseminationsstrategie bietet gute Planungskennziffern, geht allerdings durch den gewählten Kommunikationskanal (z. B. E-Mail) bereits mit Einschränkungen bezüglich der Formatwahl einher.

Anbindung an etablierte Angebote. Zur Dissemination der Kompaktberichte sowie zur Durchführung von dialogischen Austauschformaten wurde in einigen Fällen bewusst auf bereits etablierte Angebote mit vorhandener Reichweite zurückgegriffen. Der Hauptvorteil liegt darin, dass sie auf erprobten Gestaltungsprinzipien basieren und eine passende Zielgruppe bereits vorhanden ist. Als Herausforderungen sind Abstimmungsaufwand mit Partner:innen, eingeschränkte Gestaltungsfreiheit und erschwerte Erfassung von Nutzungskennziffern zu nennen.

Dissemination über soziale Medien. Soziale Medien ermöglichen prinzipiell eine hohe Reichweite, jedoch keine gezielte Zielgruppensteuerung, da die Verbreitung algorithmisch gesteuert wird. Gut gestaltete Kurzformate (One-Pager, Graphical Abstracts) können tausende Impressionen erzielen und so längere Formate oder Veranstaltungen bewerben. Der Vorteil dieser Disseminationsstrategie ist die Möglichkeit, Influencer:innen als Hosts für Formate zu gewinnen und so Zielgruppen zu erreichen, die zuvor nicht antizipiert wurden.

2.3 Erfahrungen und Einordnung

Transferformate und Disseminationsstrategien sind konzeptionell eng miteinander verwoben und können nicht unabhängig voneinander entwickelt werden. Die Wahl einer Disseminationsstrategie impliziert bereits bestimmte Anforderungen an das Format, während umgekehrt jedes Format nur über spezifische Disseminationswege sinnvoll verbreitet werden kann. Besonders deutlich wird dies an dem Zusammenspiel des Newsletters und dem Aufbau der Community of Practice. Grundvoraussetzung für den Newsletter war der Aufbau einer interessierten Empfänger:innengruppe, d. h. einer E-Mail-Liste. Hierfür wurden knapp 50.000 Gymnasiallehrkräfte über die auf den Webseiten ihrer Schulen öffentlich zugänglichen dienstlichen E-Mail-Adressen kontaktiert, von denen sich 787 für den Newsletter anmeldeten. Die Öffnungs- und Klickraten lagen bei 45,64 % bzw. 39,57 % und 43 Personen meldeten sich schließlich für

8 <https://www.forumbd.de/konferenz/>

9 <https://digi-ebf.de/transferprodukt/forschung-trifft-praxis-0>

den Transfer-Talk an, was laut Newslettermarketing-Statistiken auf eine hohe thematische Passung hinweist. Es zeigt sich, dass eine möglichst große und thematisch passende Community eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an Transferformaten ist.

Befragungen von Bildungsinfluencer:innen im Rahmen des Projektes zeigten, dass Graphical Abstracts vor allem dann als hilfreich bewertet wurden, wenn sie Text und Bild kombinierten. Unter den Transferformaten schnitten One-Pager am besten ab, während Kompaktberichte wenig Anklang fanden. Dieser Befund wird gestützt durch die Rückmeldung von Lehrkräften in dem Workshop auf der KonfBD: Die One-Pager wurden vor allem in Kombination mit der Forschungssynthese selbst als besonders hilfreich beschrieben. Dies deutet darauf hin, dass bei unidirektionalen Formaten die schnelle Erfassbarkeit zentral ist.

3 Diskussion

Der vorliegende Beitrag analysiert Ansätze zur strategischen Planung und Umsetzung des Wissenschaft-Praxis-Transfers auf Basis von Forschungssynthesen und beleuchtet die Möglichkeit einer bidirektionalen Ausgestaltung. Die in digi-ebf II gesammelten Erfahrungen erlauben eine differenzierte Einordnung sowohl der erprobten Transferformate als auch der zugrunde liegenden Disseminationsstrategien.

Formatverbünde als strukturelles Prinzip. Ein zentrales Ergebnis ist, dass uni- und bidirektionale Formate nicht als Alternativen, sondern als komplementäre Elemente eines kohärenten Formatverbundes zu verstehen sind (Ghadiri-Mohajerzad & Schrader 2024). Bidirektionale Dialogformate wie TransferTalks oder Workshops setzen voraus, dass Praktiker:innen die Relevanz der Inhalte für ihre eigene Bildungspraxis bereits einschätzen können. Niedrigschwellige unidirektionale Formate wie One-Pager und Graphical Abstracts fungieren dabei nicht lediglich als vereinfachte Zusammenfassungen, sondern als Relevanzfilter. Sie ermöglichen Praktiker:innen eine schnelle Prüfung, ob ein vertiefter Einstieg in eine Forschungssynthese oder die Teilnahme an einem Dialogformat für das eigene Bildungsproblem lohnend ist.

Zwei Typen von Disseminationsstrategien. Neben der Formatfrage ist die Wahl der Disseminationsstrategie für den Transfererfolg elementar. Dabei lassen sich konzeptionell zwei grundlegend verschiedene Logiken unterscheiden, die verschiedene Anforderungen an Ressourcen, Planung und Nachhaltigkeit stellen.

Die erste Logik setzt auf eine vorausgehende Rekrutierung der Zielgruppe, wie sie in Digi-EBF II durch den Aufbau einer eigenen Community of Practice realisiert wurde. Das schafft die Basis für den späteren Transfer. Auf Grundlage einer Bedarfserhebung lassen sich Inhalte und Formate zielgruppengerecht ausrichten, Konversionsraten vorab kalkulieren und Erfolgskennzahlen definieren. Die Funnel-Logik der Newsletter-Kommunikation ist dabei nicht als Einschränkung, sondern als Planungsinstrument zu verstehen. So kann die erforderliche Empfänger:innenzahl vorab kalkuliert werden, wenn eine Zielzahl an Veranstaltungsanmeldungen festgelegt wurde. Die hohe An-

meldequote von 43 Lehrkräften nach dem ersten Newsletter deutet auf eine starke Zielgruppenpassung hin, die sich aus der vorherigen Bedarfserhebung ergeben haben dürfte. Quantitative Instrumente ermöglichen eine Erfolgsmessung und Weiterplanung. Newsletter-Reporting-Tools, Webseiten-Analytics sowie Teilnehmendenzahlen bei Dialogveranstaltungen liefern belastbare Kennzahlen, auf deren Basis Transferstrategien iterativ angepasst werden können.

Der Nachteil dieser Strategie ist allerdings der initiale Aufwand, dass die Reichweite weitgehend auf die vorab identifizierte Zielgruppe beschränkt ist und die Frage der Nachhaltigkeit nach Projektende. Communities of Practice, die im Rahmen zeitlich befristeter Forschungsprojekte aufgebaut werden, stehen vor dem Problem ihrer Weiterpflege, wenn das Projekt ausläuft.

Die zweite Disseminationslogik setzt auf den Einstieg über bereits existierende Kommunikationsplattformen. Dazu zählen die Veröffentlichung auf etablierten Plattformen wie Clearing Houses, die Beteiligung an Veranstaltungsreihen externer Institutionen sowie die Verbreitung über soziale Medien. Diese Strategie erlaubt einen unmittelbaren Transferbeginn ohne Vorlaufzeit und eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit, Zielgruppen zu erreichen, die in einer vorherigen Planung nicht antizipiert worden waren. Ein Nachteil liegt in der eingeschränkten Kontrolle. Die algorithmische Logik sozialer Medien entzieht sich direkter Steuerung, Abstimmungsprozesse mit Partnerplattformen reduzieren die Gestaltungsfreiheit, und eine kontinuierliche Präsenz auf Veranstaltungen und sozialen Medien setzt langfristige Pflege und neue Inhalte voraus, da Inaktivität den Erfolg der Dissemination mindern kann.

Ähnlich wie bei den Transferformaten schließen sich auch die unterschiedlichen Disseminationslogiken nicht gegenseitig aus. Vielmehr legt die Projekterfahrung nahe, dass sie produktiv kombinierbar sind. Niedrigschwellige Kurzformate, die über externe Kanäle und Plattformen verbreitet werden, können als Instrument zur Zielgruppenakquise für eine spätere communitybasierte Kommunikation dienen, und umgekehrt kann eine bestehende Community durch externe Kommunikationswege, z. B. das Anbieten einer Gruppe auf Plattformen wie LinkedIn, mit neuen Impulsen versorgt und in ihrer Reichweite erweitert werden.

Forschungssynthesen im Transfer. Die beschriebenen Formate und Strategien zum forschungssynthesebasierten Transfer sind grundsätzlich auch auf den Transfer von Forschungserkenntnissen im Allgemeinen übertragbar. Trotzdem stellt die spezifische Beschaffenheit von Forschungssynthesen eine eigene Herausforderung für den Transfer dar. Durch ihren Synthesecharakter abstrahieren sie notwendigerweise von einzelnen Primärstudien und deren konkreten Untersuchungskontexten, z. B. Versuchsaufbauten, Praxisbeispielen und situierten Befunden, die für Praktiker:innen unmittelbar anschlussfähig sind. Für eine gelingende Transferkommunikation müssen Forschungssynthesen daher oftmals gezielt mit konkreten Beispielen aus der Primärforschung und der Praxis angereichert werden. Diese Anreicherung ist insbesondere in bidirektionalen Dialogformaten, in denen Praktiker:innen nicht nur rezipieren, sondern aktiv nach Anknüpfungspunkten für die eigene Praxis suchen, wichtig.

Implikationen für die Wissenstransferpraxis. Aus den beschriebenen Erfahrungen lassen sich vier Praxisimplikationen für Akteur:innen ableiten, die synthesebasierten Wissenstransfer aus der Bildungsforschung gestalten wollen.

1. Transfer ist nicht allein als inhaltliche Übersetzungsleistung zu verstehen, sondern immer auch als Frage der Dissemination. Die Entscheidung, welche Formate auf welchen Wegen verbreitet werden, ist keine nachgelagerte Implementierungsfrage, sondern grundlegend für die Transferwirkung.
2. Die vorliegenden Befunde sprechen für Formatverbünde aus uni- und bidirektionalen Elementen als strukturelles Grundprinzip. Sie ermöglichen sowohl eine zielgerichtete Kommunikation über vorgeplante Disseminationswege als auch eine offene Verbreitung über externe Kanäle, die weitere Zielgruppen erschließen kann.
3. Bei communitybasierten Disseminationsstrategien müssen Projektstrukturen explizit mitgedacht werden. Der Aufbau einer Community ist mit hohem Initialaufwand verbunden und verlagert den eigentlichen Wissenstransfer auf einen späten Projektzeitpunkt. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wer die Community nach Projektende weiterführt. Eine frühzeitige Klärung dieser Frage ist für die langfristige Wirksamkeit dieser Strategie entscheidend.
4. Die Befragungen von Bildungsinfluencer:innen im Projekt zeigten, dass diese grundsätzlich dazu bereit sind, schnell rezipierbare Formate aufzugreifen und weiterzuverbreiten, und damit als Knowledge Broker:innen in übergreifenden Formatverbünden fungieren können. Wie diese Kooperation strukturell verankert und für den Bildungstransfer nachhaltig nutzbar gemacht werden kann, bleibt eine offene Forschungsfrage, der sich zukünftige Untersuchungen widmen sollten.

Literatur

- Al-Baghdadi, S., Gundermann, A., Wilmers, A., Kathmann, J., Anda, C., & Achenbach, M. (2024). Transferformate im Metavorhaben „Digitalisierung in der Bildung“. In A. Wilmers (Hg.): *Bildung im digitalen Wandel. 20 Forschungssynthesen im Metavorhaben Digi-EBF: Methode, Auswertung, Perspektiven* (S. 211–231). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999126.10>
- Diery, A., Knogler, M., & Seidel, T. (2021). Supporting evidence-based practice through teacher education: A profile analysis of teacher educators' perceived challenges and possible solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100056. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100056>
- Fahrer, S., Wilmers, A., & Rittberger, M. (2022). Wissenstransfer in der Bildungsinformation: Forschungssynthesen und Bildungsportale als Transferwege. *Bildungsforschung*, 2, Sonderheft, 1–13. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/891/884>

- Ghadiri-Mohajerzad, H., & Schrader, J. (2024). *Wissenstransfer im Bildungsbereich: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45460-9>
- Gorard, S., See, B. H., & Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review of Education*, 8(2), 570–610. <https://doi.org/10.1002/rev3.3200>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. 2nd ed. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781036234942>
- Ibrahim, A. M., Lillemoe, K. D., Klingensmith, M. E., & Dimick, J. B. (2017). Visual abstracts to disseminate research on social media: A prospective, case-control crossover study. *Annals of Surgery*, 266(6), e46–e48. <https://doi.org/10.1097/SLA.0000000000002277>
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i2.935>
- Knight, S. (2025). Identifying and designing evidence-informed practice in practice: The case for Pragmatic Evidence Synthesis Matrices (PESM). *International Journal of Qualitative Methods*, 24. <https://doi.org/10.1177/16094069251318590>
- Stoll, M., Kerwer, M., Lieb, K., & Chasiotis, A. (2022). Plain language summaries: A systematic review of theory, guidelines and empirical research. *PLOS ONE*, 17(6), e0268789. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268789>
- von Grünberg, H.-H. & Lange, L. (2025). On the divergence of function and service: Knowledge and technology transfer understood as the service processes of the science system. *Journal of the Knowledge Economy*, 16(3), 881–900. <https://doi.org/10.1007/s13132-025-02646-4>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/115376>
- White, H. (2020). The global evidence architecture in health and education. *Getting Evidence into Education*, 20–33. <https://doi.org/10.4324/9780429290343-3>
- Xu, Z., Meisami, A., & Tewari, A. (2020). Decision making problems with Funnel Structure: A multi-task learning approach with application to email marketing campaigns. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2010.08048>
- Zawacki-Richter, O., Cefa, B., & Bai, J. Y. H. (2025). Towards reproducible systematic reviews in Open, Distance, and Digital Education—An umbrella mapping review. *Review of Education*, 13(1), e70031. <https://doi.org/10.1002/rev3.70031>

Informationen zu Autor:innen

Michaela Achenbach, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung, Europäische Bildungszusammenarbeit, digitaler Wandel

Dr. Carolin Anda, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation, digitale Medien, Social Media, Digitalisierung in der Bildung

Dr. Marie Baesch, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeitsbereich: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung

Maria Bergman, M. Sc., Swedish Institute for Educational Research

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Politikanalyse, Forschungsförderung, praxisorientierte Forschung

Dr. Steven Beyer, Universität Duisburg-Essen

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Educational Design Research zu Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz

Sebastian Björnhammer (PhD), National ULF-Coordinator, Affiliated Researcher at Linköping University

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: praxisorientierte Forschung, naturwissenschaftlicher Unterricht, Partnerschaften zwischen Forschung und Praxis im Feld der Pädagogik

Christina Bliss, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenstransfer, Forschungs-Praxis-Dialog, Instructional Design, Ko-Konstruktion

Dr. Lea Braun, Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenstransfer zwischen Bildungsforschung und schulischer Praxis, Gelingensbedingungen kollaborativer Professionalisierungsangebote für Lehrpersonen

Berit Breins, Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung

Dr. Irina Brich, Leibniz-Institut für Wissensmedien
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Einsatz digitaler und visueller Medien für Lernen und Informationsvermittlung, Vernetzung von Wissenschaft und Praxis und Unterstützung von Transferprozessen im Bildungsbereich, redaktionelle Arbeiten im Bereich Schule und Digitalisierung

Dr. Katja Buntins, Universität Duisburg-Essen
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Forschungssynthesen in der medienbezogenen empirischen Bildungsforschung

Martin Christian, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenstransfer, digital- und KI-gestütztes Lernen in der Weiterbildung

Dilara Danaci, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Arbeitsbereich: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung

Elizabeth Day, PhD, HEDCO Institute for Evidence-Based Educational Practice, University of Oregon, USA
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Förderung der Nutzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Politik und Praxis

Dr. Jessica Dehler-Zufferey, EPFL
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung in der Digitalität, transversale Kompetenzen, translationale Lernforschung

Dr. Alexandra Dehmel, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Transfer, Unterrichtsqualität, Lehrkräftefortbildung

Dr. Sigrid Fahrner, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Transfer, Bildungsinfrastrukturen, Nutzerforschung, Open Educational Resources, Leseförderung

Dr. Regine Frener, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Transfer

Dr. Nora Fröhlich, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Transfer, Implementation, Lehrkräftefortbildung, kollaborative Forschung

Prof. Dr. Claudia Frick, TH Köln, Institut für Informationswissenschaft (IWS)
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation

Marie Gaussel, M. A., Institut français de l'Éducation und ENS de Lyon, France
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: wissenschaftliche Vermittlung und Wissensvermittlung im Bildungswesen; Beziehungen zwischen Forschung und Praxis; Konzeption und Rezeption forschungsbasierter Ressourcen für Lehrkräfte, Lehrerausbilder:innen und Schulleiter:innen; bidirektionale Modelle des Wissenstransfers

Maren Gebhardt, Leibniz-Institut für Wissensmedien
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Einsatz digitaler und visueller Medien für Lernen und Informationsvermittlung, Vernetzung von Wissenschaft und Praxis und Unterstützung von Transferprozessen im Bildungsbereich, redaktionelle Arbeiten im Bereich Schule und Digitalisierung

Dr. Johanna Gesang, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW); Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik im Arbeitsbereich 2 „Evidenzgestützte Qualitätsentwicklung und -sicherung“
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Bildungssystem, Wissenschaftskommunikation, datengestützte Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht

Dr. Oliver Geister, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW); Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik im Arbeitsbereich 2 „Evidenzgestützte Qualitätsentwicklung und -sicherung“
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Host des Podcasts „Fachdidaktik für die Praxis“, Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Bildungssystem

Sean Grant, DPhil, HEDCO Institute for Evidence-Based Educational Practice, University of Oregon, USA
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Zusammenführung von empirischen Erkenntnissen und Expert:innenmeinungen zur Entscheidungsfindung

Prof. Dr. Eva-Maria Grommes, TH Köln, Cologne Institute for Digital Ecosystems (CIDE)
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: geschlechtersensible Informatik und Ingenieurwissenschaften

Ariane Haller, Learning Lab der Universität Duisburg-Essen

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Ausgestaltung dialogischer Formate zwischen Bildungsforschung und -praxis

Dr. Ulrike Hartmann, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen (LLiB)

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Forschung zur Evidenzorientierung von Lehrkräften, Transfer- und Implementationsprozesse im Bildungsbereich sowie zu Research Practice Partnerships, Wissenschaft-Praxis-Kooperationen, Lernen und soziale Interaktion, Reflexion von Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung

Jörg Hartwig, nifbe, Lüneburg

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Transfermanager in der regionalen Transferstelle NordOst des nifbe

Katrin Hedemann, Universität Vechta

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Koordination des Science Shop Vechta/Cloppenburg

Richard Heinen, learninglab, Köln

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: systemischer Organisationsentwickler, Supervisor und Geschäftsführer des learninglab, Köln

Anna Heinemann, Universität Duisburg-Essen

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Zusammenwirken zwischen Bildungsforschung und -praxis, intermediäre Funktionen, Schulentwicklung, Digitalität

Dr. Karsten Herrmann, stellvertretender Geschäftsführer des nifbe e. V., Lüneburg

Prof. Dr. Kenneth Horvath, Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Methoden und Methodologien der Bildungsforschung, pädagogische Wissensformen, Bildungsungleichheiten im Wandel

Cat Jones, PhD, Education Endowment Foundation und University of Warwick

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evidenz-Synthesen, elterliches Engagement im Bildungskontext, Bildungsbenachteiligung

Dr. Sieglinde Jornitz, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Redaktion Hochschule beim Deutschen Bildungsserver; Open-Access-Repositorium peDOCS, nationale und internationale Schulreformvorhaben, Datafizierung und Schule, Unterrichts- und Politikanalyse

Dr. Alexandra Junk-Deppenmeier, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: adaptiver Unterricht, Transfer, Sprachdiagnostik am Übergang Kita-GS

Prof. Dr. Karina Karst, Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU) Kaiserslautern-Landau

Arbeitsbereich: Empirische Schulforschung

Isabel Kempner, Education Endowment Foundation, England

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: bedarfsgerechte Evidenzsynthese und Wissensmobilisierung im Bildungsbereich

Peter Klein, Let's make sense GmbH

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Softwareentwicklung und Usability-Engineering

Christina König, M. A., FWU Institut für Film und Bildung in Wissenschaft und Unterricht gGmbH

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mediendienste, Projekt MUNDO/SODIX

Dr. Dominique Krebs-Oesch, Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenstransfer- und Translationsforschung, Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen Forschung, Praxis und Verwaltung, Projekt- und Wissenschaftskommunikation

Nola Krohn, Universität Duisburg-Essen

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Verhältnis zwischen Bildungsforschung und -praxis, insbesondere Kooperationshandlung in praxisorientierten Bildungsforschungsprojekten

Prof. Dr. Mareike Kunter, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen (LLiB)

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Professionelle Kompetenz und berufliche Entwicklung von Lehrkräften, Lehrkräftebildung, Unterrichtsqualität, Wissenschaft-Praxis-Kooperationen

Jens Leber, Universität Duisburg-Essen

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Verhältnis zwischen Bildungsforschung und -praxis, Mediendaktik, insbesondere im Hochschulkontext

Dr. Daniel Ludwig, Universität Vechta

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Transferstelle

Tanja Mayer, M. Sc., Universität Duisburg-Essen

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenschaft-Praxis-Transfer, generative KI in der Bildung

Lisa Niendorf-Schlüter, M. A., Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation

Dr. Christina Pfirrmann, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW); Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik im Arbeitsbereich 2 „Evidenzgestützte Qualitätsentwicklung und -sicherung“

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Datengestützte Qualitätsentwicklung, Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Bildungssystem, Wissenschaftskommunikation

Prof. Dr.-Ing. Stephan Pitsch, Hochschule Reutlingen

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Physik- und Mathematikdidaktik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

Joana Reimer, Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU) Kaiserslautern-Landau

Arbeitsbereich: Empirische Schulforschung

Dr. Jonas Ringle, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeitsbereich: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung

Dr. Barbara Roth, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW); Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik im Arbeitsbereich 2 „Evidenzgestützte Qualitätsentwicklung und -sicherung“

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mitarbeit im Redaktionsteam des Forschungsmonitor Schule; Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Bildungssystem

Dr. Pia Sander, Universität Duisburg-Essen

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Wissenschaft-Praxis-Transfer

Gastprofessor Dr. Daniel Schiffner, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Systemarchitekturen in der Bildung, Systementwicklung und Betrieb von Forschungsinfrastrukturen

Dr. Raphaela Schlicht-Schmälzle, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen (LLiB)
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften, Brokering, ko-konstruktive Forschung, bidirektionaler Wissenstransfer, politische Bildung, Bildungssoziologie

Markus Schmidt, Leibniz-Institut für Wissensmedien
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Transfer, Open Education, Open Badges, Open Source, Open-Source- und CC-Lizenzen, Metadaten, Softwareentwicklung

Petra Schraml, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation, Bildungspolitik, Bildungsgerechtigkeit

Norbert Steinhaus, Wissenschaftsladen Bonn e. V.
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Internationale Projekte

Dr. Désirée Theis, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Koordination des IDeA-Zentrums und des Campusschulprogramms
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: bidirektionale Transferprozesse im Kontext von Research-Practice-Partnerships an der Schnittstelle zwischen Bildungsforschung und frühkindlicher/schulischer Bildung

Dr. Anne Thilloßen, Leibniz-Institut für Wissensmedien
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Einsatz digitaler Medien im Bildungsbereich und damit verbundene Veränderungsprozesse, Vernetzung von Wissenschaft und Praxis, Beforschung und Systematisierung von Transferprozessen

Dr. Isabel Unkel, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW); Clearingstelle evidenzbasierte Pädagogik im Arbeitsbereich 2 „Evidenzgestützte Qualitätsentwicklung und -sicherung“
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Datengestützte Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht, Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Bildungssystem, Wissenschaftskommunikation

Dr. Britta Upsing, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Betrieb von Forschungsinfrastrukturen, Projektmanagement

Viola Vens-Cappell, learninglab, Köln

Jonas Visé; DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Research-Practice-Partnerships, bidirektionaler Wissenstransfer, qualitative Inhaltsanalyse sowie KI-gestützte Binnendifferenzierung in der Sonderpädagogik, insbesondere im Kontext von Lernbeeinträchtigungen.

Pontus Wallin (PhD), Researcher/Project Manager, Swedish Institute for Educational Research

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Stärkung der Verbindung zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis durch systematische Übersichtsarbeiten, praxisorientierte Forschung und Wissenstransfer, Bildungspolitik und -praxis, systematische Übersichtsarbeiten im Bildungsbereich, Erwachsenenbildung, Vermittlung von Demokratie und kritischem Denken

Heather S. B. Wehner, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Forschungssupport, Wissenschaftsmanagement

Prof. Dr. Annika Wilmers, Frankfurt University of Applied Sciences und DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Methodologie von Forschungssynthesen in der Bildungsforschung

Prof.in Dr.in Karin Zimmer, Universität Vechta, Professorin für Empirische Bildungsforschung, Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenstransfer und partizipative Forschungsansätze in der empirischen Bildungsforschung, quantitative und qualitative Forschungsmethoden, Systematic Reviews

Wie kann Wissen zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis wechselseitig ausgetauscht, aufbereitet und nutzbar gemacht werden? Der Sammelband widmet sich den Strukturen, Akteur:innen und Prozessen, die einen bidirektionalen Wissenstransfer im Bildungssystem ermöglichen und gestalten.

Die Beiträge führen nationale und internationale Perspektiven zusammen. Sie untersuchen institutionelle Rahmenbedingungen und die Rolle intermediärer Organisationen ebenso wie konkrete Transferformate und -produkte. Darüber hinaus nehmen sie die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis in den Blick und reflektieren Herausforderungen und Bedingungen für das Gelingen von Transferprozessen.

Der Band bietet damit unterschiedliche Zugänge zum Verhältnis von Bildungsforschung und -praxis und richtet sich an Wissenschaftler:innen der Bildungsforschung ebenso wie an Multiplikator:innen und Praktiker:innen im Bildungsbereich.