

Dieter EULER & Peter F. E. SLOANE

(Universität St. Gallen & Universität Paderborn)

**Transfer als unterstützte Rezeption des Neuen. Einige
transfertheoretische Überlegungen**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe49/euler_sloane_bwpat49.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 49 | Dezember 2025

Innovation und Transfer in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, H.-Hugo Kremer, Karl Wilbers & Petra Frehe-
Halliwell**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Transfer als unterstützte Rezeption des Neuen. Einige transfer-theoretische Überlegungen

Abstract

Der Beitrag untersucht, wie *Transfer* in der Berufsbildungsforschung als kommunikativer Prozess konzeptualisiert werden kann. Aufbauend auf einer diskursanalytischen Rekonstruktion der Begriffsverwendung in Erziehungswissenschaft und Berufsbildungsforschung wird Transfer als *prozesshafte Anwendungspraxis* verstanden, die sich zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis entfaltet. Die theoretische Rahmung folgt einem kommunikationstheoretischen Zugang, der Luhmanns Systemtheorie, Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und Weicks Sensemaking-Ansatz integriert.

Aus dieser Perspektive wird Transfer nicht als lineare Wissensübertragung, sondern als *unterstützte Rezeption des Neuen* modelliert. Diese Rezeption beruht auf kommunikativen Aushandlungen, in denen Akteure Wissen interpretieren, transformieren und in ihre eigenen Praxislogiken integrieren. Der Beitrag entwickelt ein Strukturmodell zur Analyse und Gestaltung solcher Prozesse und leitet Implikationen für Wissenschaftskommunikation, Programmsteuerung und Transferforschung ab. Damit wird ein Beitrag zur theoretischen Konsolidierung eines bislang fragmentierten Forschungsfeldes geleistet.

Transfer as the guided reception of novelty: some considerations in transfer theory

The article examines how transfer can be conceptualised as a communicative process within vocational education and training research. Building on a discourse-analytical reconstruction of how the term is used in educational science and vocational education research, transfer is understood as a process-oriented practice of application that unfolds between science, policy and practice. The theoretical framework draws on a communication-theoretical approach integrating Luhmann's systems theory, Habermas's concept of communicative action and Weick's sensemaking perspective.

From this standpoint, transfer is not conceived as a linear transmission of knowledge but as a *guided reception of the new*. This reception is based on communicative negotiations in which actors interpret, transform and integrate knowledge into their own logics of practice. The article develops a structural model for analysing and designing such processes and derives implications for science communication, programme governance and transfer research. In doing so, it contributes to the theoretical consolidation of a research field that has hitherto remained fragmented.

Schlüsselwörter: *Wissenstransfer, Wissenschaftskommunikation, Rezeption des Wissens, intermediäre Organisation*

bwp@-Format: ☒ **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

Vorbemerkung

„Transfer“ wird in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften in unterschiedlichen Kontexten thematisiert, u. a.

- in der Didaktik, etwa in der älteren Literatur in Überlegungen zu Artikulationsschemata, bei denen es u. a. darum geht, Gelerntes zu stabilisieren und auf neue Situationen zu übertragen oder in jüngeren Ansätzen, in denen die De-Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung des Gelernten im Vordergrund steht;
- in Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verständnis, wenn z. B. sehr grundlegend diskutiert wird, wie und auf welche Weise aktuelle Forschungsergebnisse in die Praxis übertragen werden können;
- in der Innovationsforschung, wenn beispielsweise thematisiert wird, wie die entwickelten Konzepte in die Breite übertragen werden können;
- in der vergleichenden Berufsbildungsforschung, wenn man es um die Übertragung erfolgreicher nationaler Modelle und Erfahrungen auf andere Länder geht.

Dies ist hier nur exemplarisch aufgezeigt und ließe sich weiter und viel umfassender ausdifferenzieren. Zugleich finden sich Begriffsvariationen, die auf „Übertragungsprozesse“ verweisen. So etwa „Dissemination“ als Begriff aus der Curriculumforschung, bei dem es darum geht, Lehrpläne und weitergehend didaktisches Material in der Breite umzusetzen. Oder der Begriff der „Implementation“, der z. B. in der Innovationsforschung auf die Anwendung und Umsetzung von neu entwickelten Konzepten abhebt. Im Folgenden soll es um einen generalisierten Zusammenhang gehen, der sich darin zeigt, dass ein entwickeltes Ergebnis, welches in einem spezifischen Zusammenhang entwickelt wurde und sich dort ggf. bewährt hat, auf einen anderen Zusammenhang übertragen, also transferiert, werden soll. Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei der aktuelle Diskurs in der Berufsbildungsforschung, bei dem im Mittelpunkt die Überlegung steht, wie Innovationen systematisch übertragen werden können.

1 Einleitung

Der Begriff *Transfer* hat sich in der Berufsbildungsforschung in den letzten Jahrzehnten zu einer Schlüsselkategorie entwickelt, wenn es darum geht, den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis zu gestalten. Ob in Modellversuchen, Förderprogrammen oder der wissenschaftlichen Begleitung innovationsorientierter Projekte – Transfer fungiert als Schnittstelle zwischen der Produktion neuen Wissens und seiner praktischen Anwendung. Dabei wird zunehmend deutlich, dass die Erreichung von Transferzielen weniger an der Qualität der Innovationen selbst als an der Art und Weise ihrer Kommunikation scheitert (Gessler 2017; Rauner & Grollmann, 2018).

Vor diesem Hintergrund hat sich in der Berufsbildungs- und Erziehungswissenschaft eine theoretische Verschiebung vollzogen: Weg von linearen, technokratischen Modellen der Wissensdiffusion hin zu Ansätzen, die Transfer als kommunikativen, reziproken und kontextabhängigen Prozess verstehen (Diederichs & Desoye, 2023; Rödel et al., 2025). Diese neue Sichtweise

betont die Rezeption des Neuen, also die Aufnahme, Interpretation und Transformation von Wissen in unterschiedlichen institutionellen und sozialen Kontexten.

Die aktuelle Transferforschung folgt damit einem Paradigmenwechsel, der sich auch in den Förderlogiken nationaler Programme widerspiegelt. So fordern das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Programmen wie *InnoVET* oder *BBNE* zunehmend dialogische, partizipative und adaptive Transferstrategien (Rödel, et al., 2025).

Einen ähnlichen Perspektivenwechsel findet man im Rahmen der Wissenschaftskommunikation, bei dem es letztlich auch um die Übertragung von neuem Wissen geht. Schon in 1992 kritisiert Wynne (1992) das in den 1980er- und frühen 1990er-Jahren dominante Defizitmodell der Wissenschaftskommunikation, das mangelndes Vertrauen in Wissenschaft auf fehlendes Wissen in der Bevölkerung zurückführt. Er zeigt in Einzelstudien, dass öffentliche Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Empfehlungen nicht aus Unkenntnis, sondern aus rationalem Misstrauen gegenüber institutionellen Akteuren resultiert, die lokales Wissen und soziale Realitäten ignorieren.

Zentral ist für Wynne die Erkenntnis, dass Vertrauen in Wissenschaft nicht primär durch Informationsvermittlung entsteht, sondern durch soziale Glaubwürdigkeit, wechselseitige Anerkennung und die Einbettung wissenschaftlicher Kommunikation in lokale Kontexte. Er betont, dass Akzeptanz wissenschaftlicher Aussagen eng mit sozialen Identitäten, Erfahrungen und Machtverhältnissen verbunden ist.

Daraus leitet Wynne die Forderung nach einer reflexiven und dialogischen Wissenschaftskommunikation ab, in der Wissenschaft sich ihrer eigenen kulturellen Voraussetzungen bewusst wird und lokales Erfahrungswissen als legitime Wissensform anerkennt. Diese Perspektive markiert einen Paradigmenwechsel von der *einseitigen Wissensvermittlung (Public Understanding of Science)* hin zu einer beteiligungsorientierten und dialogischen Form der *Kommunikation (Public Engagement with Science)*.

Beide Felder nähern sich damit in der Erkenntnis an, dass Transfer weder durch bloße Verbreitung noch durch top-down-Steuerung gelingt, sondern durch *kommunikativ moderierte Aushandlung*.

Ziel dieses Beitrags ist es, diese Einsichten in einem theoretisch fundierten Modell zu bündeln. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Transfer als *gesteuerte Rezeption des Neuen* zu verstehen ist – als ein Prozess, in dem Wissen durch Kommunikation nicht nur weitergegeben, sondern in neue Zusammenhänge überführt und dort produktiv gemacht wird. Diese Perspektive erlaubt es, Transfer sowohl als Anwendungspraxis als auch als kommunikatives Geschehen zu rekonstruieren, das zwischen den Systemen von Wissenschaft, Politik und Praxis vermittelt.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 rekonstruiert exemplarisch unterschiedliche wissenschaftliche Diskurse zum Transferbegriff und zeigt, wie sich in der Erziehungswissenschaft und der Berufsbildungsforschung jeweils spezifische Verständnisse herausgebildet haben. Kapitel 3 entfaltet den kommunikationstheoretischen Rahmen und verortet Transfer als Kommunikationsprozess im Anschluss an Luhmann (1984), Habermas (1981) und Weick (1995).

Kapitel 4 entwickelt auf dieser Grundlage ein Strukturmodell, das Transfer als *gesteuerte Rezeption des Neuen* modelliert und Implikationen für Wissenschaftskommunikation und Programmdesign aufzeigt.

Kapitel 5 illustriert diese theoretischen Überlegungen am Beispiel der *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement*, die als mediative Struktur zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis fungiert. Anhand dieses Fallbeispiels wird gezeigt, wie sich die in Kapitel 4 entwickelten Prinzipien gesteuerter Rezeption praktisch in der Programmarchitektur und Kommunikationsgestaltung eines bundesweiten Förderprogramms manifestieren.

Kapitel 6 diskutiert die Ergebnisse im Lichte aktueller Forschungs- und Innovationspolitiken, bevor in Kapitel 7 zentrale Schlussfolgerungen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Transferforschung formuliert werden.

2 Rezeption des Transferbegriffs in wissenschaftlichen Diskursen

Der Begriff *Transfer* wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen höchst unterschiedlich verwendet. Während er in der Erziehungswissenschaft häufig als reflexiver Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis konzipiert wird, versteht ihn die Berufsbildungsforschung zunehmend als kommunikativ gesteuerten Prozess der Wissensintegration in institutionelle und organisationale Kontexte. Im Folgenden werden drei Diskurslinien unterschieden, die den theoretischen Wandel im Verständnis von Transfer verdeutlichen: der erziehungswissenschaftliche Diskurs, die berufsbildungswissenschaftliche Forschungstradition I, wie sie im *Handbuch Berufsbildungsforschung* (Rauner & Grollmann, 2018) dokumentiert ist, sowie die neuere berufsbildungswissenschaftliche Diskussion II, die im Sammelband *Berufsbildungsforschung. Rezeption – Translation – Transfer* (Rödel, et al., 2025) zusammengeführt wird.

2.1 Erziehungswissenschaftlicher Diskurs

In der Erziehungswissenschaft wird Transfer zunehmend als *kommunikative, reflexive und kontextabhängige Praxis* verstanden. Der Sammelband *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* (Diederichs & Desoye, 2023) macht deutlich, dass Transfer nicht als eindimensionale Weitergabe von Wissen, sondern als dialogischer Prozess der Aushandlung zwischen verschiedenen Wissenssystemen zu begreifen ist.

Hoffmann (2023) beschreibt Transfer als Aushandlungsprozess, in dem theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen wechselseitig irritiert und transformiert werden. Kollmer (2023) hebt hervor, dass gerade die „Unvermittelbarkeit“ zwischen Wissenschaft und Praxis eine produktive Spannung darstellt, die Reflexions- und Lernprozesse auslöst. Hartenstein und Schiefner-Rohs (2023) zeigen am Beispiel reflexiver Transferlabore in der Lehrer*innenbildung, wie Theorie und Praxis über experimentelle Lernräume in Dialog treten. Auch in der Erwachsenenbildung werden Transferprozesse als integrative Lernbewegungen beschrieben, die wissenschaftliches Wissen und praktische Erfahrung situativ verschränken (Glaß, 2023; Görtler et al., 2023).

Besondere Aufmerksamkeit gilt neuen Kommunikationsformaten, die als Transferräume fungieren. So diskutieren Krüger und Preller (2023) die Rolle von OER-Laboren als offene, kollaborative Arenen des Wissensaustauschs; Korneli und Bartels (2023) verorten Studierendenkongresse als Orte dialogischer Wissensproduktion; Garbade und Zehbe (2023) verstehen diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation als Beitrag zu einer inklusiven, reziproken Transfertheorie.

Insgesamt zeigt der erziehungswissenschaftliche Diskurs, dass Transfer nicht die Reduktion von Komplexität, sondern deren kommunikative Bearbeitung bedeutet. Wissen wird nicht übertragen, sondern in kommunikativen Kontexten *rekonstruiert*. Damit verschiebt sich die Perspektive vom Transfer als „Übertragung“ hin zum Transfer als *reflexive Praxis*.

2.2 Berufsbildungsforschung I – Transfer in Forschung und Entwicklung

In der ersten berufsbildungswissenschaftlichen Diskurslinie wird Transfer vorrangig im Kontext von Forschungs-, Entwicklungs- und Modellversuchsarbeit thematisiert. Das *Handbuch Berufsbildungsforschung* (Rauner & Grollmann, 2018) stellt zentrale Beiträge bereit, die Transfer als didaktisches, organisatorisches und politikbezogenes Phänomen beleuchten.

Laur-Ernst (2018) zeigt am Beispiel des Modellversuchs *MME*, dass Transfer nicht als nachträgliche Disseminationsaufgabe verstanden werden darf, sondern als strategisch geplantes Designprinzip. Die Breiten- und Nachhaltigkeitsperspektive wird so zu einem integralen Bestandteil der Projektarchitektur. Schemme (2018) differenziert zwischen *innerem Transfer* – der institutionellen Verankerung von Innovationen innerhalb berufsbildender Institutionen – und *äußerem Transfer*, der Übertragung in andere Bildungsbereiche oder Branchen. Diese Unterscheidung betont die politische und organisationale Dimension des Transfers.

Howe und Gessler (2018) erweitern den Transferbegriff um die Perspektive der didaktischen Entwicklung. Sie verstehen Transfer als *Weiterentwicklung von Lernfeldern und Arbeitsaufgaben* im Zusammenspiel von Forschung, Politik und Praxis. Damit wird deutlich, dass Transfer kein eindimensionaler Kommunikationsakt ist, sondern eine Form der *Ko-Produktion* von Wissen.

Insgesamt wird Transfer somit innerhalb der Berufswissenschaften und Berufspädagogik¹ als institutionell eingebetteten und gestaltbaren Prozess verstanden. Im Vordergrund steht die Frage, wie Innovationen nachhaltig verankert werden können – nicht durch technische Übertragung, sondern durch strukturelle, kommunikative und didaktische Einbettung.

¹ Auf eine Unterscheidung von Berufswissenschaft und Berufspädagogik sowie auf den vor allem in 1990er Jahren erfolgten Disput zwischen Vertretern verschiedener Richtungen wird hier verzichtet. Es soll nur insoweit festgehalten werden, dass Berufspädagogik in unserem Verständnis nicht nur Fragen der Strukturen und Prozesse des beruflichen Bildungssystems betrachtet, sondern sich zugleich auch immer der Frage zuwenden muss, wie berufsrelevantes Wissen entsteht.

2.3 Berufsbildungsforschung II – Transfer als Rezeption, Translation und Kommunikation

Der zweite, hier betrachtete Diskurs zur Berufsbildungsforschung, dokumentiert sich im Sammelband *Berufsbildungsforschung. Rezeption – Translation – Transfer* (Rödel, et al., 2025) und aktualisiert die Debatte im Kontext jüngerer Innovationsprogramme wie *InnoVET* oder *BBNE*. Der Band macht deutlich, dass Transfer in der aktuellen Forschung als *kommunikativer, vernetzter und systemisch eingebetteter Prozess* verstanden wird.

Peitz und Liebscher (2025) interpretieren Transfer im Sinne der Translationsforschung als *Übersetzungsprozess* zwischen unterschiedlichen sozialen und epistemischen Feldern. Damit verschiebt sich die Perspektive von der Dissemination zur *dialogischen Übersetzung* wissenschaftlicher Erkenntnisse in Politik und Praxis. Rödel (2025) betont in einem rezeptionstheoretischen Zugang, dass Transfer wesentlich von *Kommunikationsformen* und *Publikationskulturen* abhängt. Daniel-Söltenfuß, Kremer und Kückmann (2025) unterstreichen die Prozesshaftigkeit und Kontextabhängigkeit von Transfer: Er ist keine einmalige Handlung, sondern ein fortwährender Prozess der Rezeption und Transformation.

Schlömer, Peitz und Hollmann (2025) entwickeln mit dem *BBNE-Transfermodell* ein Konzept, das vier Transferdimensionen unterscheidet – vertikal, lateral, intern und extern – und zeigen, dass gelingender Transfer ein *mehrdimensionales Steuerungs- und Kommunikationsdesign* erfordert. Hollmann und Peschel (2025) identifizieren überbetriebliche Berufsbildungsstätten als *Intermediäre* zwischen Forschung und Praxis. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (Rödel, et al., 2025) beschreibt Transfer schließlich als *bidirektionalen Austauschprozess*, der Forschung, Politik und Praxis in reflexiven Kommunikationsschleifen verbindet.

Damit entwickelt sich in der Berufsbildungsforschung II ein dynamisches, systemisches Verständnis von Transfer, das auf Kommunikation, Vernetzung und Rezeption fokussiert. Wissen wird nicht mehr von einer Instanz ‚in die Praxis‘ gegeben, sondern entsteht in der kommunikativen Auseinandersetzung zwischen Akteuren.

2.4 Transfer als prozesshafte Anwendungsperspektive

Vergleicht man die drei Diskurse, so zeigen sich unterschiedliche, aber konvergierende Entwicklungslinien. In der *Erziehungswissenschaft* steht Transfer für die reflexive und kommunikative Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Die *Berufsbildungsforschung I* rückt Transfer als institutionell eingebetteten, gestaltungsorientierten Prozess in den Fokus. Die *Berufsbildungsforschung II* schließlich konzeptualisiert Transfer als kommunikativen, translationsbasierten Austausch zwischen unterschiedlichen Systemlogiken.

Gemeinsam ist allen Perspektiven ein Verständnis von Transfer als *Prozess der Anwendung im Modus der Kommunikation*. Wissen wird nicht übertragen, sondern in einem sozial strukturierten Kommunikationsprozess neu konstruiert. Transfer ist damit ein *aktiver, reziproker und kontextsensitiver* Vorgang – eine Praxis der Anwendung, die durch Kommunikation organisiert und reflektiert wird.

Diese Einsicht bildet die theoretische Grundlage für das folgende Kapitel, das den kommunikationstheoretischen Rahmen entfaltet und Transfer systematisch als Kommunikationsprozess modelliert.

3 Theoretischer Rahmen: Transfer als Kommunikation

Transferprozesse in der Berufsbildungsforschung sind nicht nur Gegenstand der inhaltlichen Gestaltung von Bildungsangeboten oder Programmen, sondern zugleich Ausdruck einer spezifischen Form sozialer Kommunikation. Während frühere Ansätze Transfer als linearen Vorgang der *Wissensweitergabe* verstanden, betont die neuere Forschung die kommunikative Struktur solcher Prozesse: Transfer wird als *rezeptiver, interaktiver und reflexiver Kommunikationsprozess* begriffen, in dem Wissen, Bedeutungen und Praktiken zwischen unterschiedlichen Personen und Institutionen zirkulieren (vgl. Diederichs & Desoye, 2023; Rödel, et al., 2025).

Dieses Kapitel entfaltet einen theoretischen Rahmen, der dieses Verständnis von Transfer als Kommunikation konzeptualisiert. Es stützt sich auf drei komplementäre Denktraditionen – die *Systemtheorie Niklas Luhmanns*, die *Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas* und den *Sensemaking-Ansatz von Karl E. Weick* – und zeigt, wie sich aus ihrer Verbindung ein Verständnis von Transfer als *gesteuerte Rezeption des Neuen* entwickeln lässt.

3.1 Kommunikationstheoretische Bezugspunkte

3.1.1 Luhmann: Kommunikation als autopoietisches System

In der Systemtheorie Niklas Luhmanns werden Institutionen u.a. als sogenannte ‚*autopoietische Systeme*‘ gedacht. Das übergeordnete Ziel eines autopoietischen Systems ist die Erhaltung seiner Organisation. Autopoietische Systeme können demnach zwar ihre Struktur, nicht aber ihre Organisation verändern, denn die Veränderung ihrer Organisation wäre gleichbedeutend mit der Zerstörung des Systems. Die (Weiter-)Entwicklung der Systemstruktur erfolgt aus dem System selbst heraus. Es ist in diesem Sinne autonom gegenüber seiner Umwelt. Aus dem Autonomie-Prinzip leitet sich ab, dass autopoietische Systeme geschlossen operieren, d. h. sich die Prozesse innerhalb des Systems aus den jeweils vorhandenen inneren Zuständen des Systems ableiten. Dabei ist das System offen gegenüber seiner Umwelt, es steht in einem Austausch mit ihr. Die Umwelt bestimmt dabei zwar nicht die Entwicklungsprozesse innerhalb des Systems, sie legt mit der Art und dem Ausmaß ihrer Einwirkungen jedoch den Rahmen der Möglichkeiten, den Spielraum für Veränderungen, fest.

Einwirkungen der Umwelt lösen innerhalb des autopoietischen Systems Prozesse aus, deren Verlauf durch die aktuell vorhandene Struktur des System determiniert wird. Die Umwelt führt zur Auslösung (‚*Perturbation*‘) von Prozessen, nicht zur Verursachung von Ergebnissen innerhalb des autopoietischen Systems. Struktur- bzw. Zustandsdeterminiertheit bedeutet demnach, dass das System zwar energetisch offen gegenüber der Umwelt ist, es seine Zustandsfolgen aufgrund seiner spezifischen internen Struktur aber selbst bestimmt. Die Relevanz einer Umwelt-Einwirkung bestimmt sich durch die Vergangenheit des Systems, nicht jedoch durch

das Merkmal der Einwirkung. Gesellschaft besteht nicht aus Menschen oder Handlungen, sondern aus Kommunikationen, die sich selbst erzeugen und fortsetzen (Luhmann, 1984). Kommunikation ist dabei nicht der Austausch von Informationen, sondern ein dreistelliger Prozess aus *Information, Mitteilung und Verstehen*.

Übertragen auf die Berufsbildungsforschung bedeutet dies: Transfer ist kein Vorgang der Übertragung von Wissen von einem ‚Sender‘ zu einem ‚Empfänger‘, sondern ein Prozess, in dem unterschiedliche Systeme – etwa Wissenschaft, Politik und Praxis – eigene Kommunikationen über Wissen erzeugen. Diese Systeme sind *operativ geschlossen* und können Wissen nur aufnehmen, indem sie es in ihre eigene Logik übersetzen. Transfer ist somit eine *Form der strukturellen Kopplung* zwischen Systemen: Er ermöglicht Anschlusskommunikation, ohne die Eigenlogik der beteiligten Systeme aufzulösen.

3.1.2 Habermas: Verständigung und kommunikative Rationalität

Während Luhmann die Selbstreferenzialität sozialer Systeme betont, versteht Habermas (1981) Kommunikation als *Verständigungsprozess*, in dem Akteure Bedeutung aushandeln. Kommunikation ist hier nicht bloß Selbstreproduktion, sondern eine Form rationaler Interaktion, die auf gegenseitige Anerkennung und geteiltes Wissen zielt.

Verständigung ist in diesem Verständnis eine Form der Handlungskoordination, in der die Handelnden versuchen, ihre jeweiligen Erfahrungsstrukturen in einem thematischen Bereich einander anzupassen. Eine Konsequenz dieser Sichtweise besteht darin, dass sich Kommunikation unter dem Risiko des Scheiterns vollzieht. Eine Koordination gelingt am ehesten, wenn die Akteure fähig sind, auch auf die Positionen des jeweils anderen einzugehen und diese in das eigene Handeln zu integrieren. So wird die eigene Äußerung maßgeblich durch die vorhandenen Erfahrungen über den anderen mitbestimmt, das eigene Handeln durch die erwartbare Interpretation des anderen beeinflusst.

Dieses Verständnis von Kommunikation stellt nicht die Information oder den Inhalt, sondern die Perspektive der Handelnden auf die Information in den Vordergrund. Diese noch allgemeine Perspektive wird bei Habermas um die Mechanismen der Handlungskoordination, d.h. die koordinationsbewirkenden Faktoren, erweitert. Im Einzelnen werden fünf Mechanismen thematisiert: Routine, Argumentation, Charisma, Macht und Geld. Habermas fokussiert dabei in besonderer Weise den Mechanismus der Argumentation.

Für Transferprozesse bedeutet dies, dass sie nur dann erfolgreich verlaufen, wenn die beteiligten Akteure – Forschende, Lehrende, politische Entscheidungsträger-innen, betriebliche Akteure – *kommunikative Verständigung* über Ziele, Relevanzen und Anwendungsmöglichkeiten herstellen. Habermas’ Konzept der *kommunikativen Rationalität* verweist auf die Notwendigkeit dialogischer Formate und reflexiver Kommunikationsräume, die divergierende Wissensformen miteinander in Beziehung setzen.

3.1.3 Weick: Sensemaking und organisationale Deutung

Karl E. Weick (1995) erweitert die Perspektive, indem er Kommunikation als Prozess des *Sensemaking* begreift – als kollektive Deutung von Ereignissen und Informationen in Organisationen. Sensemaking ist ein interpretativer Vorgang, in dem Neues durch narrative und symbolische Kommunikation in bestehende Deutungsrahmen integriert wird.

Aus dieser Sicht besteht Transfer darin, dass Organisationen – etwa Bildungseinrichtungen, Betriebe oder Verwaltungen – neue Erkenntnisse, Konzepte oder Praktiken deuten, prüfen und in eigene Routinen übersetzen. Kommunikation ist somit ein Medium organisationalen Lernens: Sie produziert Bedeutungen, die Handlungen anleiten und institutionelle Veränderung ermöglichen.

3.2 Transfer als kommunikativer Prozess zwischen Wissensproduktion und -rezeption

Verbindet man diese drei theoretischen Linien, so lässt sich Transfer als *kommunikativer Verständigungsprozess* zwischen Wissensproduktion (Forschung) und Wissensrezeption (Praxis, Politik, Organisationen) modellieren. Entscheidend ist dabei, dass Kommunikation nicht nur Transportmittel, sondern *konstitutives Element* des Transfers ist.

Wissen zirkuliert nicht zwischen Akteuren, sondern entsteht erst in der kommunikativen Rezeption – also in der Weise, wie Wissen aufgegriffen, interpretiert und in neuen Kontexten verankert wird. In dieser Hinsicht kann Transfer als *gesteuerte Rezeption des Neuen* verstanden werden: ein Prozess, der auf Kommunikation beruht, aber zugleich durch spezifische Kommunikationsbedingungen (Formate, Medien, Institutionen) strukturiert wird.

Wissenschaftskommunikation ist nicht als einseitige Vermittlung von Forschungsergebnissen zu verstehen, sondern als *wechselseitiger Austausch zwischen Wissensentwicklern und Wissensanwendenden*, in dem wissenschaftliches Wissen sozial kontextualisiert und praktisch anschlussfähig wird. Sie bildet damit – ähnlich wie Transferprozesse – einen *kommunikativen Aushandlungsraum zwischen Forschung und Praxis*, in dem Bedeutungen, Relevanzen und Anwendungsmöglichkeiten von Wissen gemeinsam ausgehandelt werden. Brian Wynne (1992) hat herausgearbeitet, dass die Akzeptanz wissenschaftlicher Erkenntnisse wesentlich von der *Einbettung in soziale Beziehungen* und institutionelles *Vertrauen* abhängt und dass erfolgreiche Kommunikation nur dort gelingt, wo die Lebenswelten und Erfahrungslogiken der Adressaten einbezogen werden. So gesehen kann man Transfer auch als Sonderform der Wissenschaftskommunikation ansehen; beides zielt nicht primär auf Informationsvermittlung, sondern auf die *gegenseitige Verständigung über die gesellschaftliche Bedeutung und Nutzung von Wissen*. Transfer ist Teil wissenschaftlicher Kommunikation.

3.3 Transfer als Teil wissenschaftlicher Kommunikation

Aus kommunikationstheoretischer Perspektive ist Transfer ein Bestandteil wissenschaftlicher Kommunikation. Er verbindet zwei Richtungen:

1. die *interne Kommunikation* innerhalb der Wissenschaft (Produktion, Validierung, Publikation) und

2. die *externe Kommunikation* mit Praxis- und Politikfeldern (Dissemination, Aushandlung, Anwendung).

Diese doppelte Kommunikationsrichtung macht Transfer zu einem *Verbindungsprozess* zwischen Systemen (Luhmann, 1984). Erfolgreiche Transferstrategien benötigen daher intermediäre Strukturen – *Übersetzerinnen*, Transferstellen, Kommunikationsplattformen –, die zwischen verschiedenen Rationalitäten vermitteln.

Wissenschaftskommunikation wird so zu einem zentralen Bestandteil von Transferpraxis. Habermas' Theorie des „kommunikativen Handelns“ liefert hierfür eine normative Grundlage: Wissenschaft und Praxis müssen sich über Geltungsansprüche verständigen und in argumentative Aushandlungsprozesse treten. Weicks Idee des Sensemaking ergänzt dies um eine mikropolitische Perspektive – Transfer gelingt, wenn Akteure kommunikativ Bedeutungen erzeugen, die für ihre Handlungsfelder relevant sind.

Damit erscheint Transfer als *kommunikative Kopplung zwischen Systemen* – weder als Top-down-Diffusion noch als bloßer Austausch, sondern als rekursiver Prozess gegenseitiger Deutung und Anpassung. Kommunikation ist nicht das Mittel des Transfers, sondern seine Form.

3.4 Implikationen für die Berufsbildungsforschung

Ein kommunikationstheoretisches Verständnis von Transfer verschiebt die analytische Perspektive der Berufsbildungsforschung. Es rückt nicht die Inhalte oder Instrumente des Transfers in den Mittelpunkt, sondern die Bedingungen seiner kommunikativen Ermöglichung:

- Welche Kommunikationsformen fördern Rezeption und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse?
- Wie können intermediäre Instanzen Übersetzungsarbeit zwischen Forschung, Politik und Praxis leisten?
- Und wie lässt sich Kommunikation so gestalten, dass sie Anschlussfähigkeit zwischen unterschiedlichen Systemlogiken ermöglicht?

Diese Fragen markieren den Übergang von einer *mechanistischen* zu einer *kommunikativen Transferlogik*. Der Fokus liegt nicht auf der Verbreitung, sondern auf der *Rezeption und Kontextualisierung* des Neuen. Damit bildet diese theoretische Rahmung die Grundlage für die in Kapitel 4 folgende Modellierung von Transfer als gesteuerte Rezeption.

4 Modellierung: Transfer als unterstützende Rezeption des Neuen

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen, dass Transfer nicht als einseitiger Transport von Wissen, sondern als kommunikativer Prozess der *Rezeption, Aushandlung und Integration* zu verstehen ist. Aufbauend auf den kommunikationstheoretischen Bezugspunkten lässt sich Transfer als eine Form der *unterstützten Rezeption des Neuen* modellieren – also als ein Prozess, in dem wissenschaftlich erzeugte Erkenntnisse, Konzepte oder Innovationen durch kommunikative Verständigung in neue Handlungs- und Deutungskontexte überführt werden.

Diese Modellierung folgt der Annahme, dass Transfer *nicht im Moment der Mitteilung*, sondern *im Moment des Verstehens* stattfindet (vgl. Luhmann, 1984). Wissen wird nicht ‚übertragen‘, sondern in der Rezeption rekonstruiert und in bestehende kognitive, organisationale oder institutionelle Strukturen integriert. Damit verschiebt sich der Fokus von der Verbreitung zur Rezeption – und von der Steuerung der Inhalte zur Gestaltung der Kommunikationsbedingungen, die Rezeption ermöglichen.

4.1 Grundannahmen der Modellierung

Die Modellierung von Transfer als unterstützte Rezeption beruht auf drei Grundannahmen:

1. **Transfer ist kommunikativ vermittelt** – Transfer entsteht in und durch Kommunikation. Wissensproduktion (Forschung) und Wissensanwendung (Praxis, Politik) sind keine getrennten Sphären, sondern durch rekursive Kommunikationsprozesse miteinander gekoppelt (Habermas, 1981; Weick, 1995).
2. **Transfer ist reziprok und reflexiv** – Rezeption ist kein passiver Vorgang, sondern ein interpretativer Akt, in dem Wissen in den Anwendungskontexten gedeutet und transformiert wird (Diederichs & Desoye, 2023; Wynne, 1992). Die Aufnahme wissenschaftlicher Erkenntnisse führt oft zur Veränderung der ursprünglichen Konzepte – und zugleich zur Weiterentwicklung der Praxis.
3. **Transfer ist strukturiert und unterstützbar** – Auch wenn Rezeption ein offener Prozess ist, kann sie durch kommunikatives Design unterstützt werden. Programme, Formate und Intermediäre übernehmen die Funktion, Kommunikationsräume zu gestalten, in denen Rezeption wahrscheinlich wird (Rödel et al., 2025; Wynne 1992).

4.2 Strukturmodell des Transfers

Aus diesen Annahmen lässt sich ein Strukturmodell entwickeln, das den Transfer als eine *sequenzielle und rekursive Kommunikationsdynamik* beschreibt. Das Modell gliedert den Prozess in vier idealtypische Phasen:

Tabelle 1: Rekursives Transfermodell

Phase	Funktion	Akteure / Systemlogiken	Kommunikationsformate
1. Wissensangebot	Wissenschaftliche Produktion und Aufbereitung von Wissen	Forschung, Hochschulen, wissenschaftliche Verbünde	Publikationen, Tagungen, Forschungsberichte
2. Rezeption	Erste kommunikative Aufnahme und Übersetzung in den Anwendungskontext	Praxisakteure, Verbände, Bildungsinstitutionen	Dialogforen, Workshops, Netzwerke
3. Aushandlung	Gemeinsame Anpassung, Bewertung und Kontextualisierung des Neuen	Politik, Praxis, Forschung, Intermediäre	Transferkonferenzen, Evaluationen, Moderationsprozesse
4. Integration	Institutionalisierung und Routinisierung von Wissen im Anwendungssystem	Organisationen, Berufsbildungseinrichtungen, Betriebe	Curriculumentwicklung, Standardisierung, Weiterbildung

Dieses Modell verdeutlicht, dass Transfer ein *sozialer Prozess der Übersetzung und Strukturierung* ist. Jede Phase hat eine eigene kommunikative Logik: Die wissenschaftliche Mitteilung (Phase 1) erzeugt ein Angebot, das erst durch Rezeption (Phase 2) als Wissen wirksam wird. In der Aushandlungsphase (Phase 3) werden Relevanz, Anwendbarkeit und Legitimität des Wissens erörtert und bewertet, bevor es in der Integrationsphase (Phase 4) institutionell verankert wird.

Gleichzeitig verläuft dieser Prozess nicht linear: Rückkopplungen, Neuinterpretationen und Kontextverschiebungen sind integraler Bestandteil des Transfers. Damit ist das Modell sowohl *sequenziell* als auch *zyklisch* – Kommunikation erzeugt fortlaufend neue Anschlusskommunikation (Luhmann, 1984).

4.3 Gestaltung über Kommunikation

Die Ausprägung von Transferprozessen besteht nicht in der direkten Einflussnahme auf die Rezeption, sondern in der *Gestaltung der kommunikativen Infrastruktur*, in der Rezeption stattfinden kann. Hier werden die theoretischen Ansätze von Habermas (1981) und Weick (1995) produktiv:

- Habermas betont die Bedeutung *verständigungsorientierter Kommunikation*, die es ermöglicht, divergierende Wissensbestände argumentativ aufeinander zu beziehen.
- Weick hingegen verweist auf *Sensemaking* als kollektive Interpretationsleistung, die Kommunikation in Handlung überführt.

Steuerung heißt in diesem Kontext, Kommunikationsbedingungen so zu gestalten, dass Rezeption wahrscheinlich wird. Dazu gehören:

- *Transparente Kommunikationswege* zwischen Wissenschaft und Praxis,
- *intermediäre Strukturen* (Transferstellen, Netzwerke, Agenturen), die Übersetzungsarbeit leisten,
- und *Reflexionsräume*, die Akteuren ermöglichen, das Neue im Kontext eigener Praxis zu deuten.

Aus der Perspektive einer Wissenschaftskommunikation nach Wynne (1992) geht es darum, *Nähe zwischen den Lebenswelten von Wissenschaft und Alltagspraxis* herzustellen. Sie soll Verständigung ermöglichen, indem wissenschaftliche und lebensweltliche Perspektiven in Beziehung gesetzt werden und so ein gemeinsamer Deutungsrahmen für Wissen und Handeln entsteht.

4.4 Von der Diffusion zur Rezeption

Das Modell der unterstützten Rezeption unterscheidet sich grundlegend von älteren Diffusionsmodellen, die von einem linearen Innovationsfluss ausgingen. Während Diffusion voraussetzt, dass Innovationen „weitergegeben“ werden, betont Rezeption, dass Innovationen *kommunikativ angeeignet* werden müssen.

Damit verschiebt sich die Verantwortung: Nicht die „Verbreitung“ entscheidet über den Erfolg, sondern die *kommunikative Anschlussfähigkeit* zwischen Systemen. Diese Perspektive ist insbesondere für die Berufsbildungsforschung relevant, da sie sich im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und berufsbildungspolitischer Steuerung bewegt (Rauner & Grollmann, 2018; Rödel, et al., 2025).

Das Konzept der unterstützten Rezeption erlaubt es, diese Prozesse theoretisch zu integrieren: Wissenschaft, Politik und Praxis sind in Kommunikationszusammenhänge eingebunden, in denen Wissen immer *in Bewegung* bleibt – zirkulierend, transformierend, re-kontextualisierend.

4.5 Implikationen für Wissenschaftskommunikation und Programmdesign

Aus der Modellierung ergeben sich konkrete Implikationen für die Gestaltung von Transferprozessen:

1. **Kommunikationskompetenz als Schlüsselfaktor** – Forschende benötigen Fähigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse in dialogische Formen zu überführen – durch narrative Aufbereitung, partizipative Methoden und dialogorientierte Formate (Reinmann & Brase, 2022).
2. **Intermediäre Strukturen** – Transferstellen, Bildungsnetzwerke und Programme fungieren als *Übersetzungsräume* zwischen Systemen. Ihre Aufgabe besteht darin, Rezeption zu ermöglichen, nicht Ergebnisse zu ‚vermitteln‘.
3. **Valide Evaluation** – Erfolgskriterien für Transfer müssen Rezeption und Kontextanpassung berücksichtigen, nicht nur Reichweite oder Disseminationsvolumen (Gessler, 2017).
4. **Programmdesign als Kommunikationsgestaltung** – Förderlogiken sollten Kommunikationsprozesse explizit fördern – etwa durch Begleitforschung, Dialogforen oder narrative Syntheseformate (Rödel et al., 2025).

Diese Perspektive verbindet die kommunikationstheoretische Modellierung mit der programmatischen Realität der Berufsbildungspraxis. Transfer wird so zur *kommunikativen Infrastruktur des Lernens zwischen Systemen*.

4.6 Zwischenergebnis

Das hier entwickelte Modell konzeptualisiert Transfer als *unterstützte Rezeption des Neuen* – als einen Prozess, in dem Kommunikation nicht nur Medium, sondern Form des Transfers ist. Die Umsetzung geschieht nicht durch Kontrolle, sondern durch die *Gestaltung von Kommunikationsbedingungen*, die Rezeption ermöglichen.

Diese Modellierung liefert damit einen theoretisch fundierten Rahmen für die empirische Analyse und für die praktische Gestaltung von Transferprozessen in der Berufsbildungsforschung. Sie bildet zugleich die Grundlage für eine fallbezogene Betrachtung in Kapitel 5 und eine nach-

folgende Diskussion in Kapitel 6, in dem Transfer als kommunikatives Arrangement zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis kritisch reflektiert wird.

5 Die Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement als Fallbeispiel

Ein anschauliches Beispiel für die in Kapitel 4 entwickelte Modellierung des Transfers als *unterstützte Rezeption des Neuen* bietet das bundesweite Förderprogramm ‚*Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement*‘ (TiKMB). Es knüpft unmittelbar an das Programm ‚*Lernen vor Ort*‘ (LvO, 2009–2014) an und stellt den Versuch dar, erfolgreiche kommunale Ansätze der Bildungssteuerung zu verstetigen und systematisch zu verbreiten (Euler & Sloane, 2015; Euler, et al., 2016).

5.1 Datenbasiertes Kommunales Bildungsmanagement als Ausgangspunkt

Das Konzept des *datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements* (DKBM) entstand aus der Erkenntnis, dass Bildungsentscheidungen auf kommunaler Ebene bislang selten auf empirischen Grundlagen beruhten. Ziel war es, durch systematische Bildungsberichterstattung und Indikatorenmodelle eine evidenzbasierte Steuerung zu ermöglichen. *Lernen vor Ort* fungierte als Laboratorium für diese Entwicklung: Kommunen sollten in die Lage versetzt werden, ihre Bildungslandschaften strategisch zu planen, ressortübergreifend zu koordinieren und datenbasiert zu steuern (Euler, et al., 2016).

Bereits zu Beginn der Begleitforschung wurde hervorgehoben, dass *Transfer im kommunalen Bildungsmanagement kein technischer, sondern ein sozial-kommunikativer Prozess* ist (Euler 2005; Sloane & Euler 2015). Wissen aus der Wissenschaft oder aus anderen Kommunen wird nicht einfach „übernommen“, sondern unter lokalen Bedingungen **rekontextualisiert** – also neu interpretiert und angepasst. Damit lässt sich das DKBM als Beispiel einer *rezeptiven Transfertheorie* (Jenert, 2025) verstehen, in der Akteure aktiv an der Aneignung und Transformation von Wissen beteiligt sind.

5.2 Die Transferinitiative als mediatives Steuerungssystem

Mit der 2014 gestarteten *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement* wurde diese Erkenntnis in eine neue Governance-Struktur überführt. Das Programm hatte die Aufgabe, die Ergebnisse aus *Lernen vor Ort* zu sichern, weiterzuentwickeln und in der Breite zu verankern. Hierzu wurden *Transferagenturen* geschaffen, die als intermediäre Instanzen zwischen Bund, Ländern und Kommunen agierten (Euler, Sloane et al., 2018; Sloane, Euler et al., 2025).

Die Funktion dieser Agenturen war ausdrücklich *mediativ* angelegt: Sie sollten keine standardisierten Lösungen verbreiten, sondern kommunale Lernprozesse begleiten und ***Transfer als Kommunikation*** gestalten. Ihre Arbeit gliederte sich in drei Ebenen:

1. ***Kommunikative Vermittlung*** – Aufbau und Pflege von Netzwerken zwischen Bund, Ländern und Kommunen; Organisation von Foren, Peer-Learning-Formaten und Wissensaustausch;

2. **Rezeptive Unterstützung** – Unterstützung der Kommunen bei der Anpassung von Konzepten an ihre lokalen Gegebenheiten;
3. **Responsive Evaluation** – Dokumentation und Rückkopplung von Erfahrungen zur Weiterentwicklung der Programmarchitektur (Sloane, et al., 2020).

Damit fungieren die Transferagenturen als *Übersetzungsinstanzen* im Sinne der in Kapitel 4 beschriebenen unterstützten Rezeption: Sie gestalten die Bedingungen, unter denen Wissen verstehbar, anschlussfähig und nachhaltig wirksam werden kann.

Ihre Tätigkeit verdeutlicht, dass Transfer in bundesweiten Förderprogrammen nicht linear „von oben nach unten“ verläuft, sondern als *kommunikativer Verständigungsprozess* zwischen Programmpolitik, wissenschaftlicher Begleitung und kommunaler Praxis organisiert ist. Der Erfolg des Transfers hängt dabei entscheidend von *Vertrauen, Beziehungspflege und Lernkultur* ab (Euler, et al., 2018).

5.3 Transfer als rekursive Governance-Struktur

In den Analysen von Sloane & Euler (2025) zeigt sich, dass die Transferinitiative nicht nur inhaltlich, sondern auch *strukturell einen Wandel der Governance-Logik* markiert. Die Gestaltung erfolgt nicht mehr ausschließlich durch Vorgaben, sondern durch Rückkopplung: Kommunen artikulieren ihre Bedarfe, Transferagenturen vermitteln diese an Bund und Länder zurück, wodurch Programme adaptiv weiterentwickelt werden. Transfer wird damit zu einer *reflexiven Form der Governance*, in der Lernen auf allen Ebenen – von der Kommune bis zur Bundesebene – stattfindet.

Diese Struktur steht exemplarisch für das in Kapitel 4 entwickelte Modell: *Transfer als unterstützte Rezeption des Neuen*. Die Akteure rezipieren externe Impulse, übersetzen sie in eigene Strukturen und geben zugleich Rückmeldungen in das Programm zurück. Es entsteht ein zirkuläres Kommunikationssystem, das Innovation und Gestaltung miteinander verknüpft.

Im Ergebnis wird das DKBM weniger als Instrument verstanden, sondern als *kommunikatives Arrangement*, das Wissen sozial verankert und Handlungsspielräume erweitert (Sloane, et al., 2020; Hagemeier & Sloane, 2025).

5.4 Perspektiven für Berufsbildungsforschung und Programmentwicklung

Aus der Analyse der Transferinitiative lassen sich für die Berufsbildungsforschung und für zukünftige Bundesprogramme mehrere Schlussfolgerungen ziehen:

1. **Kommunikation als Strukturprinzip** – Erfolgreicher Transfer entsteht durch Verständigung, nicht durch Verordnung. Kommunikationsräume – wie sie die Transferagenturen geschaffen haben – sind zentrale Infrastrukturen des Transfers.
2. **Reflexive Programmlogik** – Programme müssen dynamisch angelegt sein, um lokale Rezeption zu ermöglichen. Standardisierung ist weniger wirksam als kontextbezogene Anpassung und Lernen im Prozess (Euler & Sloane, 2016).

3. ***Institutionalisierung intermediärer Akteure*** – Transferagenturen oder ähnliche Einrichtungen sind notwendig, um zwischen Forschung, Politik und Praxis zu vermitteln. Sie verkörpern die *strukturelle Kopplung* zwischen Systemen (Luhmann, 1984).
4. ***Transfer als Organisationsentwicklung*** – Kommunen, die DKBM-Strukturen aufbauen, verändern dabei auch ihre eigene Lernkultur – Transfer wirkt also professionisierend, nicht nur implementierend (Euler, Sloane et al., 2018).

Im Ergebnis kann die Transferinitiative als *Modell einer lernenden Governance* verstanden werden. Sie zeigt, wie Programme durch Kommunikationsdesign und mediative Instanzen Wissen nicht nur verbreiten, sondern produktiv rekontextualisieren.

6 Diskussion

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass sich das Verständnis von *Transfer* in der Berufsbildungs- und Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren deutlich verändert hat. Während frühere Konzepte den Transfer vor allem als mechanistische oder organisatorische Weitergabe von Innovationen interpretierten, wird er zunehmend als *kommunikativer und reziproker Prozess* verstanden, der zwischen unterschiedlichen Systemen und Akteursgruppen vermittelt (Diederichs & Desoye, 2023; Rödel et al., 2025). Diese Verschiebung ist nicht nur begrifflich, sondern strukturell: Sie verändert die Art und Weise, wie Wissen in Bildungs- und Forschungszusammenhängen produziert, verbreitet und angewendet wird.

6.1 Von der Wissensdiffusion zur Kommunikationspraxis

Die Diskurse der letzten Jahre zeigen, dass Transfer in modernen Wissenschafts- und Bildungssystemen nicht als linearer *Diffusionsprozess*, sondern als *kommunikative Kopplung zwischen Systemen* zu begreifen ist (Luhmann, 1984). Das bedeutet: Wissen wird nicht weitergegeben, sondern in kommunikativen Kontexten reproduziert. Dieser Perspektivwechsel hat erhebliche Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung, die traditionell stark an Modellen der Implementations- und Verwertungskette orientiert war.

Im Gegensatz dazu betont das hier entwickelte Modell der *unterstützten Rezeption*, dass Innovationen nur dann Anschluss finden, wenn sie kommunikativ anschlussfähig gemacht werden. Der Kern des Transfers liegt damit nicht in der Kontrolle des Ergebnisses, sondern in der *Gestaltung der Kommunikationsbedingungen*, die Rezeption ermöglichen. Das lenkt die Aufmerksamkeit auf Akteure und Formate, die bisher am Rand der Diskussion standen – etwa *Transferstellen*, *Programmkoordinationen*, *wissenschaftliche Begleitforschung* oder *Moderationsinstanzen*, die Kommunikation zwischen Systemen initiieren und strukturieren.

6.2 Transfer als kommunikatives Arrangement zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis

Die Berufsbildungsforschung bewegt sich an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis – drei Systeme, die eigene Logiken, Erwartungen und Kommunikationsformen auf-

weisen (Rauner & Grollmann, 2018). Transfer kann in dieser Trias nur dann gelingen, wenn Kommunikation als intermediäre Praxis institutionalisiert wird.

In wissenschaftlichen Kontexten ist Kommunikation häufig auf Validität und epistemische Kohärenz ausgerichtet; in der Politik dominiert Entscheidungsorientierung, in der Praxis Handlungsorientierung. Transfer bedeutet, diese Logiken in eine *wechselseitige Anschlussfähigkeit* zu bringen. Das geschieht über *Übersetzung, Aushandlung und gemeinsame Deutung* – Prozesse, die an die Habermas'sche Vorstellung des „kommunikativen Handelns“ anknüpfen (Habermas, 1981) und zugleich in der Tradition organisationalen *Sensemakings* (Weick, 1995) stehen.

Ein Beispiel dafür sind Programme wie *InnoVET* oder *BBNE*, die gezielt kommunikative Schnittstellen schaffen – etwa über Netzwerke, Begleitforschung oder Publikationsplattformen. Hier wird deutlich, dass Transfer nicht nur „Outputsteuerung“, sondern *Kommunikationsgestaltung* bedeutet. Programme dieser Art erzeugen institutionalisierte Kommunikationsräume, in denen Rezeption möglich wird, ohne die Eigenlogik und Autonomie der beteiligten Systeme aufzuheben.

6.3 Reflexivität und Rezeption als Bedingungen erfolgreichen Transfers

Ein zentrales Ergebnis der theoretischen Modellierung ist, dass Transferprozesse nur dort wirksam sind, wo sie *reflexiv gestaltet* werden. Reflexivität meint dabei die bewusste Thematisierung der Bedingungen, unter denen Kommunikation stattfindet – etwa der Sprachformen, Formate, Machtstrukturen und institutionellen Kontexte (Diederichs & Desoye 2023).

Die Rezeption des Neuen ist ein kontingenter Vorgang: Sie kann nicht erzwungen, sondern nur ermöglicht werden. Erfolgreiche Transferkommunikation erfordert daher Offenheit für Mehrdeutigkeit und einen „Übersetzungsmodus“, der Differenzen zwischen wissenschaftlichen und praktischen Rationalitäten produktiv nutzt (Rödel, et al., 2025).

In der Praxis bedeutet das, dass Transferprojekte kommunikative Kompetenzen aufbauen müssen – sowohl auf Seiten der Forschenden als auch auf Seiten der Anwendenden. Kommunikationskompetenz, Moderationsfähigkeit und narrative Vermittlung werden damit zu zentralen Erfolgsfaktoren von Innovation (Reinmann & Brase, 2022).

6.4 Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse

Das Modell der *unterstützten Rezeption* fügt sich auch in internationale Diskurse zur Wissens- und Wissenschaftskommunikation ein. In der angloamerikanischen Forschung wird zunehmend betont, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht „transferiert“, sondern *socially constructed and co-produced* werden (Nowotny, et al., 2001). Auch Konzepte wie *knowledge translation* (Graham et al., 2006) oder *interactive innovation systems* (Klerkx et al., 2012) verweisen darauf, dass Wissen in Kommunikation emergiert.

Die hier entwickelte Perspektive schließt an diese Debatte an, betont aber stärker die berufsbildungsspezifischen Bedingungen: die institutionelle Verschränkung von Bildungs-, Arbeits- und

Forschungssystemen und die Notwendigkeit, Rezeption auf organisationaler Ebene zu gestalten. Damit trägt das Modell zu einer *Theorie der Kommunikation in Transferprozessen* bei, die für die Berufsbildungsforschung international anschlussfähig ist.

6.5 Forschungsperspektiven und Grenzen

Das vorgeschlagene Konzept der unterstützten Rezeption eröffnet neue Perspektiven für empirische Forschung:

- Zum einen kann untersucht werden, wie Kommunikationsprozesse in Transferprojekten strukturiert sind – etwa durch Diskursanalysen, Organisationsethnographien oder Netzwerkanalysen.
- Zum anderen stellt sich die Frage, wie Rezeption und Anwendung empirisch beobachtbar werden, ohne sie auf Output-Indikatoren zu reduzieren.

Gleichzeitig weist das Modell auch Grenzen auf. Da Kommunikation nie vollständig steuerbar ist, bleibt Rezeption kontingent und kontextabhängig. Steuerung kann nur als *Moderation von Bedingungen* verstanden werden, nicht als Kontrolle von Bedeutungen. Diese Einsicht betont die Eigenlogik sozialer Systeme (Luhmann, 1984) und schützt das Modell vor normativer Überforderung.

6.6 Zwischenergebnis

Transfer als gesteuerte Rezeption des Neuen markiert eine theoretische und methodische Neuorientierung der Berufsbildungsforschung. Er verschiebt den Fokus:

- von der *Verbreitung* zur *Verständigung*,
- von der *Innovation* zur *Rezeption*,
- von der *Steuerung durch Inhalte* zur *Gestaltung von Kommunikationsbedingungen*.

Damit wird Transfer zu einer Form reflexiver Wissenschaftskommunikation, die Innovation als sozialen, interpretativen und dialogischen Prozess begreift. Diese Perspektive erlaubt es, wissenschaftliche und praktische Rationalitäten nicht gegeneinander auszuspielen, sondern in produktive Kommunikationsverhältnisse zu überführen.

Das abschließende Kapitel 7 zieht daraus die Schlussfolgerung für Forschung und Praxis und skizziert Perspektiven für die Weiterentwicklung der Transferforschung.

7 Fazit und Ausblick

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass der Begriff *Transfer* in der Berufsbildungsforschung eine tiefgreifende theoretische Verschiebung erfahren hat. An die Stelle eines linearen Verständnisses von Wissensverbreitung tritt ein komplexes, kommunikationstheoretisch fundiertes Verständnis, das Transfer **als unterstützte Rezeption des Neuen** begreift. Damit wird deutlich, dass Transfer kein mechanistischer Vorgang, sondern eine Form sozialer Kommuni-

kation ist – ein Prozess, in dem Wissen, Deutungen und Praktiken zwischen unterschiedlichen Systemen zirkulieren und durch kommunikative Aushandlung Bedeutung erlangen.

7.1 Kernergebnisse

Drei zentrale Einsichten lassen sich aus der Analyse ableiten:

1. ***Transfer ist Kommunikation*** – Transferprozesse beruhen auf der Erzeugung, Vermittlung und Rezeption von Bedeutung. Kommunikation ist nicht bloß ein Medium des Transfers, sondern seine eigentliche Struktur (Luhmann, 1984). Das heißt: Was als Wissen gilt, entsteht erst im Prozess der kommunikativen Rezeption.
2. ***Transfer ist Rezeption*** – Der Erfolg von Transfer hängt nicht primär von der Qualität der Innovation ab, sondern davon, ob Akteure sie als relevant, anschlussfähig und interpretierbar wahrnehmen. Rezeption ist damit eine Form *aktiver Aneignung*, die Übersetzungsarbeit, Deutung und Kontextualisierung erfordert (Diederichs & Desoye 2023; Rödel, et al., 2025).
3. ***Transfer ist gestaltbar*** – Auch wenn Rezeption kontingent bleibt, lässt sie sich beeinflussen. Programme, Netzwerke und Intermediäre können Bedingungen schaffen, die Rezeption wahrscheinlicher machen – etwa durch partizipative Formate, narrative Vermittlung oder dialogorientierte Evaluationen (Reinmann & Brase, 2022).

Diese drei Dimensionen – Kommunikation, Rezeption und Gestaltung – bilden das Fundament des hier entwickelten Modells der *unterstützten Rezeption*. Es verbindet system- und handlungstheoretische Perspektiven zu einem integrativen Rahmen, der sowohl die Eigenlogik wissenschaftlicher Kommunikation als auch die Anforderungen praktischer Anwendung berücksichtigt.

7.2 Beitrag zur Berufsbildungsforschung

Der Beitrag liefert eine doppelte theoretische Anschlussfähigkeit:

- *Erstens* integriert er die bislang getrennten Diskurse der Erziehungswissenschaft und der Berufsbildungsforschung. Während die Erziehungswissenschaft Transfer als reflexive Vermittlung begreift, betont die Berufsbildungsforschung dessen institutionelle und organisationale Einbettung. Das Konzept der unterstützten Rezeption verknüpft beide Perspektiven über den gemeinsamen Bezug auf Kommunikation.
- *Zweitens* schafft der Beitrag Anschluss an die internationale Debatte zur *knowledge translation* und *co-production of knowledge* (Nowotny, et al., 2001; Graham et al. 2006). Damit positioniert sich die Berufsbildungsforschung stärker im Feld der internationalen Wissenschaftskommunikationsforschung und kann zugleich ihre institutionelle Besonderheit – die enge Verbindung von Forschung, Bildung und Arbeitswelt – sichtbar machen.

Mit dieser theoretischen Fundierung erhält Transfer eine neue epistemologische Qualität: Er ist nicht das Ende des Forschungsprozesses, sondern Teil seiner gesellschaftlichen Wirksamkeit.

Berufsbildungsforschung wird so zu einer reflexiven Wissenschaft, die ihre Kommunikation als Bestandteil ihrer Erkenntnisproduktion versteht.

7.3 Implikationen für Praxis und Programmentwicklung

Aus der theoretischen Modellierung ergeben sich weitreichende praktische Konsequenzen:

1. **Kommunikationsorientierte Programmlogik** – Förderprogramme wie *InnoVET* oder *BBNE* sollten Kommunikationsprozesse nicht als nachgelagertes Disseminationselement, sondern als integralen Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsdesigns verstehen.
2. **Aufbau intermediärer Strukturen** – Transferagenturen, Kompetenzzentren oder Forschungsnetzwerke sollten als *Übersetzungsinstanzen* fungieren, die Kommunikation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis strukturieren und moderieren.
3. **Rezeptionsfördernde Wissenschaftskommunikation** – Rezeption lässt sich durch narrative, dialogische und reflexive Kommunikationsformate stärken – etwa durch gemeinsame Entwicklungswerkstätten, forschungsnahe Lernräume oder partizipative Evaluationsforen.
4. **Reflexive Evaluation** – Erfolgskriterien für Transfer müssen kommunikative Prozesse und Rezeptionsdynamiken erfassen. Die bloße Reichweite oder Zahl von Publikationen greift zu kurz; entscheidend ist, ob Wissen *verstanden, adaptiert und integriert* wird (Gessler, 2017).

Diese Implikationen eröffnen neue Handlungsräume für eine *reflexive Berufsbildungsforschung*, die Kommunikation nicht nur als Werkzeug, sondern als zentralen Gegenstand ihrer Arbeit begreift.

7.4 Perspektiven für die Weiterentwicklung der Transferforschung

Die Weiterentwicklung der Transferforschung kann an drei Linien anknüpfen:

1. **Empirische Fundierung** – Zukünftige Forschung sollte Kommunikationsprozesse in Transferprojekten empirisch rekonstruieren – etwa durch Diskursanalysen, ethnografische Studien oder Prozessbeobachtungen. Dadurch kann sichtbar werden, wie Rezeption tatsächlich organisiert und erfahren wird.
2. **Theorieintegration** – Die Verbindung von Systemtheorie, Kommunikationstheorie und Transfertheorie bietet ein Potenzial zur weiteren theoretischen Differenzierung. Transfer kann als *Verknüpfung von Sinnsystemen* verstanden werden, die über Kommunikation stabilisiert werden (Luhmann, 1984; Schatzki, 2002).
3. **Gestaltungsorientierung** – Schließlich kann die Transferforschung stärker *designbasiert* werden. Durch die Entwicklung und Erprobung von Kommunikationsformaten (z. B. Reallabore, Dialogwerkstätten, Co-Creation-Formate) lassen sich wissenschaftliche und praktische Rationalitäten experimentell verbinden.

Diese Perspektiven tragen zu einer neuen Forschungshaltung bei: Transfer wird nicht länger als Bruch zwischen Wissenschaft und Anwendung verstanden, sondern als deren kommunikative Koppelung. Er ist das Medium, in dem Forschung gesellschaftlich wirksam wird.

7.5 Schlussbemerkung

Der hier entwickelte Ansatz versteht Transfer als *unterstützte Rezeption des Neuen* – als eine kommunikative Praxis, in der Wissen entsteht, indem es in Bewegung gerät. Dieses Verständnis eröffnet eine doppelte Verantwortung: Einerseits fordert es die Wissenschaft auf, ihre Kommunikationspraktiken zu reflektieren und aktiv zu gestalten. Andererseits verpflichtet es die Praxis, sich als aktiver Teil der Wissensproduktion zu begreifen.

Damit entsteht ein Verständnis von Berufsbildungsforschung, das nicht nur Wissen produziert, sondern zugleich *die Bedingungen seines Verstehens und seiner Anwendung mitgestaltet*. Transfer wird so zum Medium einer reflexiven, kooperativen und kommunikativen Wissenschaft, die sich ihrer gesellschaftlichen Rolle bewusst ist.

Literatur

Diederichs, C. & Desoye, B. (Hrsg.). (2023). *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Schneider Verlag Hohengehren.

Euler, D. (2005). Transferkonzepte in der Berufsbildungsforschung. In E. Severing & R. Nickolaus (Hrsg.), *Transfer in der Berufsbildung* (S. 41–54). Bertelsmann.

Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2015). Neue Bildungslandschaften – Kommunales Bildungsmanagement als Zukunftsaufgabe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1(1), 1–18.

Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2016). A new kid on the block – Zur Entwicklung des Kommunalen Bildungsmanagements. *Berufsbildung*, 116, 17–25.

Euler, D., Sloane, P. F. E. et al. (2016). *Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen*. Eusl.

Euler, D., Sloane, P. F. E. et al. (2018). *Innovationsförderung durch Transferagenturen*. Eusl.

Garbade, D. & Zehbe, S. (2023). Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 198–209). Beltz Juventa.

Gessler, M. (2017). The lack of transferability of model projects in education – A problem of design and evaluation? *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 164–188.

Glaß, E. (2023). Theorie-Praxis-Transfer bei berufserfahrenen Studierenden. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 160–172). Beltz Juventa.

Görtler, M. et al. (2023). Sozialarbeit im berufsbegleitenden Studium. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 173–184). Beltz Juventa.

Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13–24.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.

Hagemeier, D. & Sloane, P. F. E. (2025). Weiße Flecken in den beruflichen Bildungslandschaften. In Kögler et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024*. Budrich.

Hartenstein, A. & Schiefner-Rohs, M. (2023). Labore in der Lehrer*innenbildung. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 238–249). Beltz Juventa.

Hoffmann, N. (2023). Mehr als ein „Ortswechsel“... In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 26–32). Beltz Juventa.

Howe, F. & Gessler, M. (2018). Lern- und Arbeitsaufgaben. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 486–494). wbv Media.

Jenert, T. (2025). Transfer als kommunikativer Aushandlungsprozess. In H. Ertl, D. Euler, T. Jenert & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Bildungsmanagement in Kommunen – Entwicklung, Konzepte und Institutionalisierung*. Steiner.

Klerkx, L., van Mierlo, B. & Leeuwis, C. (2012). Evolution of systems approaches to agricultural innovation: Concepts, analysis and interventions. In I. Darnhofer, D. Gibbon & B. Dedieu (Eds.), *Farming systems research into the 21st century: The new dynamic* (pp. 457–483). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4503-2_20

Kollmer, I. (2023). Grenzen des Transfers. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 290–302). Beltz Juventa.

Korneli, C. & Bartels, S. (2023). Studierendenkongress als Transferräume. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 277–289). Beltz Juventa.

Krüger, M. & Preller, A. (2023). OER-Lab. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 186–197). Beltz Juventa.

Laur-Ernst, U. (2018). Modellversuch MME – Innovationsprojekt am Wendepunkt. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 607–618). wbv Media.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity Press.

Rauner, F. & Grollmann, P. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl.). wbv Media.

Reinmann, G. & Brase, A. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschulbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44(2), 80–97.

Rödel, M., Ertl, H. & Liebscher, M. (Hrsg.). (2025). *Berufsbildungsforschung. Rezeption – Translation – Transfer*. wbv Media.

Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.

Sloane, P. F. E., Euler, D. & Jenert, T. (2020). Transfer und Kooperation im regionalen Kontext. *BWP*, 4, 30–34.

Sloane, P. F. E., Euler, D., Jenert, T., Daniel-Söltenfuß, D., Hagemeyer, D., Ludolph, F. & Fuhrmann, J. (2025). *Innovation und Transfer in der kommunalen Bildungsarbeit*. wbv Media, Eusl.

Sloane, P. F. E. & Euler, D. (2025). Vom Programm zur Praxis. Zur Entwicklung und Verfestigung des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. In H. Ertl, D. Euler, T. Jenert & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Bildungsmanagement in Kommunen – Entwicklung, Konzepte und Institutionalisierung*. Steiner.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage.

Wynne, B. (1992). Misunderstood misunderstanding: Social identities and public uptake of science. *Public Understanding of Science*, 1(3), 281–304.

Zitieren des Beitrags (18.12.2025)

Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2025). Transfer als unterstützte Rezeption des Neuen. Einige transfertheoretische Überlegungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 49, 1–24. https://www.bwpat.de/ausgabe49/euler_sloane_bwpat49.pdf

Die Autoren



Prof. Dr. DIETER EULER

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

Dieter.Euler@unisg.ch

<https://iwp.unisg.ch/de>



Prof. Dr. PETER F. E. SLOANE

Department für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Straße 100, D-33100 Paderborn

psloane@ex.uni-paderborn.de

<https://www.uni-paderborn.de/person/503>