

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Online

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

Robert HANTSCH & Andreas DIETTRICH
(Universität Rostock)

**Der Transfer ist tot. Lang lebe der Transfer.
Kritische Reflexion von Innovations- und Transferansprüchen in
der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe49/hantsch_dietrich_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



**Der Transfer ist tot. Lang lebe der Transfer.
Kritische Reflexion von Innovations- und Transferansprüchen in
der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung**

Abstract

„Der Transfer ist tot. Lang lebe der Transfer.“ bringt als Titel die Ambivalenz zum Ausdruck, in der sich berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und insbesondere die Arbeit in Modellversuchen bewegt. Während ein funktionalistisch-lineares Verständnis von Transfer in Forschung und Theorie längst überholt ist, bleibt er in der Praxis ein zentrales Element bildungspolitischer Strategien. Der Beitrag setzt hier an. Aufbauend auf bisherigen Ansätzen (u. a. Schemme et al., 2017; Schlömer et al., 2024) und am Beispiel der BBNE-Modellversuche des BIBB wird gezeigt, dass Transferprozesse komplexe, prozesshafte und kontextgebundene Aushandlungen darstellen und dass politisch administrative Ansprüche zugleich strukturelle Widersprüche und epistemische Verkürzungen reproduzieren. Der Beitrag versteht sich als theoretisch-essayistische Reflexion, die bestehende Transferverständnisse in der Berufsbildung kritisch rekonstruiert und heuristisch erweitert. Ausgehend von Bronfenbrenners ökosystemischer Theorie und Batesons epistemologischer Reflexion wird Transfer nicht als Übertragung, sondern als emergenter, responsiver Prozess modelliert. Damit wird ein kritisch transformatives Transferverständnis entfaltet, das Reflexivität, Kontextsensibilität und die Eröffnung neuer Welt- und Selbstverhältnisse in den Mittelpunkt stellt.

**The transfer is dead. Long live the transfer.
A critical reflection on innovation and transfer claims in vocational
education and training for sustainable development**

“The Transfer is dead. Long live the transfer.” This tension expresses the ambivalence in which vocational education research, and in particular the work of pilot projects, is situated. While a functionalist and linear understanding of transfer has long been outdated in research and theory, it remains a central element of educational policy strategies in practice. This article takes up this paradox. Building on previous contributions (e.g. Schemme et al., 2017; Schlömer et al., 2024) and using the VETSD pilot projects as an example, it shows that transfer processes are complex, processual and context-bound negotiations, while politically and administratively framed expectations simultaneously reproduce structural contradictions and epistemic reductions. The article is conceived as a theoretical and essayistic reflection that critically reconstructs existing understandings of transfer in vocational education and heuristically extends them.

Drawing on Bronfenbrenner’s ecosystemic theory and Bateson’s epistemological reflections, transfer is not understood as transmission but as an emergent, responsive process. On this basis, a critical transformative understanding of transfer is developed that places reflexivity, contextual sensitivity and the opening of new relations to self and world at its center.

1 Einleitung: Transfer zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Kaum ein Begriff prägt die berufliche Bildungsforschung so sehr, und keiner wird so widersprüchlich gebraucht wie der Begriff des Transfers. Zwischen politischer Erfolgserzählung erfolgreicher Übertragung von Innovationen und wissenschaftlicher Skepsis entfaltet sich ein Spannungsfeld, das exemplarisch für das Verhältnis von Forschung, Steuerung und gesellschaftlicher Transformation steht. Besonders deutlich wird dies in der Modellversuchsforschung, in der Berufsbildungspolitik und Wissenschaft seit Jahrzehnten versuchen, gesellschaftlichen Wandel praktisch-exemplarisch zu gestalten.

Berufsbildungspolitische Innovationen werden häufig in Modellprojekten und -vorhaben entwickelt und erprobt. Diese etablierte Kultur der Förderung von Modell- und Entwicklungsprojekten z. B. durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), verbindet traditionell seit nunmehr 50 Jahren die Entwicklung und Erprobung zukunftsfähiger Problemlösungen in der Praxis mit einem handlungs- und gestaltungsorientierten Forschungsansatz der Wissenschaft (Dehn-bostel et al., 2010). In diesem Kontext ist kaum ein Begriff so fest in die Programmarchitektur berufsbildungspolitischer Förderlinien eingeschrieben wie der des Transfers. Modellversuche des BIBB sind nahezu durchweg mit einem expliziten Transferauftrag versehen und stehen im Folgenden exemplarisch für Innovations- und Transferansprüche. Dabei versprechen sie nicht weniger als die Verbreitung innovativer Konzepte, Materialien und Lernangebote in die Breite der beruflichen Bildung (Melzig, 2024; Schröder et al., 2023) – somit legitimiert sich die öffentliche Förderung einzelner Initiativen und Projekte. Trotz eines reichen Forschungsdiskurses (etwa bei Dietrich (2013), Fischer und Arnold-Wirth (2013), Schemme (2017), D. Euler (2024) und Schröder et al. (2024), bleibt der Transfer in der Praxis ein scheinbar ungelöstes Rätsel. Der wissenschaftliche Diskurs hat sich längst von der früher favorisierten Idee ‚identischer Elemente‘ im Entwicklungs- und Transferprodukt (Woodworth & Thorndike, 1901) und damit eher linearen Vermittlungsverständnissen gelöst. Stattdessen werden Transferprozesse heute als systemisch-konstruktivistischen Aushandlungen verstanden, in denen Rekontextualisierungen und selektive Aneignung zentrale Rollen spielen. Obwohl in der Wissenschaft längst ein reflexives und prozessuales Verständnis von Transfer etabliert ist, bleibt die praktische Umsetzung weit hinter diesem Anspruch zurück. Die Gründe dafür sind vielfältig: ein Selbstverständnis von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, das sich oft zwischen distanzierter Beobachtung und aktiver Intervention bewegt; die bildungspolitischen Steuerungserwartungen, die Transfer als Effizienzversprechen instrumentalisieren; fehlende Zeit und fehlende Finanzierung umfassender Transferphasen und nicht zuletzt die (wissenschafts-)disziplininterne Rahmung von Modellversuchen, die den epistemischen Wert von Transferprozessen nur bedingt anerkennt. Die Modellversuche zur BBNE bilden dabei einen exemplarischen Kristallisierungspunkt für diese Spannungen. Sie verbinden umfassendes Innovationspotential und einen hohen

normativen Anspruch an ihre Wirkungen mit der realen Schwierigkeit ihrer institutionellen Verankerung.

Diese paradoxe Situation bildet den Ausgangspunkt dieses Beitrags. „Der Transfer ist tot, lang lebe der Transfer“ bringt diese Ambivalenz prägnant auf den Punkt. Der Beitrag schlägt eine Verschiebung vor: weg von der funktionalistischen Logik des Transfers hin zu einem ökosystemisch-relationalen Verständnis, das Transfer als reflexive und ethisch-politische Praxis begreift. Auf dieser Grundlage werden im Beitrag die Logik der Modellversuche, die Paradoxien des BBNE-Transfers und daraus abgeleitete Prinzipien einer transformativen Transferkultur diskutiert. Der Beitrag gliedert sich in sechs Teile: Nach einer einführenden Rekonstruktion der Transferlogik in Modellversuchen (Kap. 2) werden die BBNE-Modellversuche als Fallbeispiel für eine normative Bildungsinnovation diskutiert (Kap. 3). Anschließend folgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs und den Grenzen klassischer Transferverständnisse (Kap. 4). Vor diesem Hintergrund wird ein ökosystemisch-relationales Transferverständnis entwickelt (Kap. 5 & 6), das Transfer als zentrale Gestaltungsaufgabe einer transformativen Wissenschaftspraxis neu rahmt.

2 Modellversuche als Instrument staatlicher Bildungssteuerung

Um die aktuelle Transferdebatte zu verstehen, lohnt ein Blick auf die historische und epistemologische Stellung der Modellversuchsforschung als Instrument staatlicher Bildungssteuerung. Sie bildet den institutionellen Rahmen, in dem sich Vorstellungen von Innovation und Transfer seit den 1970er-Jahren entwickelt haben und in dem zugleich ihre systemischen Widersprüche sichtbar werden.

Modellversuche haben sich vor über 50 Jahren als ein zentrales Instrument zur gezielten Steuerung und Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems etabliert und waren ein im BBiG vorgesehenes Instrument der öffentlichen Förderung von Innovationen. Eingeführt in einer Phase des Übergangs von vollziehender zu planender Bildungsverwaltung, sollen sie exemplarisch Innovationen in realen Handlungsfeldern erproben, bewerten und für eine breitere Anwendung aufbereiten (D. Euler & Sloane, 1998, S. 313). Ziel war und ist es, bildungspolitisch relevante (Zukunfts-)Themen praxisnah aufzugreifen und Impulse für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems zu geben. Modellversuche verbinden wissenschaftliche Reflexion mit der Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte, die in temporäre, projektförmige Kooperationsstrukturen zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik eingebettet sind. Sie sind auf Innovationen mittlerer Reichweite ausgerichtet, die sich idealerweise in Strukturen und Prozesse der beruflichen Bildung auf Mikro- und Mesoebene verstetigen lassen (Diettrich, 2013; Schemme, 2017). Modellversuche sind dabei immer auch Teil bildungspolitischer Steuerung. Sie dienen nicht nur der Entwicklung, sondern auch der Legitimation, indem sie evidenzbasierte Entscheidungsgrundlagen bereitstellen und somit der Implementierung bildungspolitischer Leitideen und -ziele dienen. Entsprechend hoch sind die Erwartungen an ihre Transferwirkung: Nicht nur der Erfolg im Pilotierungsfeld zählt, sondern vor allem die Breitenwirkung, Systemanschluss und potenzielle Standardisierung (Böhle, 2017; Schemme et al., 2017). Gerade hier zeigen sich Spannungsfelder. Während die Politik häufig generalisierbare Effekte einfordert, betont die

(Begleit-)Forschung die Kontextgebundenheit, Prozesshaftigkeit und Nicht-Linearität von Innovations- und Transferverläufen bzw. die Singularität sozialer oder pädagogischer Situationen. Somit rücken statt einfacher Kausalmodelle adaptive, reflexive und responsive Transferprozesse, verstanden als dialogischer Aushandlungsprozess zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik, in den Fokus (D. Euler & Sloane, 1998; Schemme, 2017). Böhle (2017) unterscheidet vor diesem Hintergrund unterschiedliche Typen von Modellversuchen, deren Wirkungen sich auf individueller, organisationaler und systemischer Ebene entfalten. Diese Prozesse verlaufen in zirkulären, wechselseitigen Aushandlungsprozessen (Böhle, 2017; Schemme, 2017; Schlömer et al., 2024). In diesem Sinne erscheinen Modellversuche als verdichtete Orte sozialer Innovation, an denen sich pädagogische Reflexion und administrative Steuerung untrennbar verschränken. *Innovation* meint im Kontext der Modellversuche nicht nur technische Neuerungen, wie neue Verfahren, Produkte oder digitale Tools, sondern umfasst zudem soziale Innovationen. Darunter fallen neue Formen des Lehrens und Lernens, veränderte Praktiken der Kooperation oder neue Konzepte der Organisation von Bildungsprozessen. Soziale Innovationen zielen auf qualitative Veränderungen im Bildungshandeln. Sie betreffen zum Beispiel den Umgang mit Heterogenität, die Gestaltung von Prüfungen, neue Adressatengruppen oder das Verhältnis von Arbeit und Bildung (Dietrich, 2013; Schemme, 2017). *Transfer* beschreibt die Prozesse, durch die solche Innovationen über das unmittelbare Projektfeld hinaus Wirkung entfalten. In der heutigen Transferforschung wird – wie bereits erläutert – dabei weniger von einem linearen Modell der Ergebnisweitergabe ausgegangen, sondern von einem responsiven, wechselseitigen und prozesshaften Verständnis. Transfer meint die Aushandlung, Aneignung und Weiterentwicklung von Wissen in neuen Kontexten bzw. für diese (Dietrich, 2013; Schemme, 2017; Schlömer et al., 2024). Dabei lassen sich drei zentrale Prozessschritte unterscheiden (Schemme, 2017): Kontextualisierung (Entwicklung/Erprobung), De-Kontextualisierung (Übersetzung/Weitergabe) und Re-Kontextualisierung (Adaption/Integration). Transfer ist somit kein rein technischer Vorgang, sondern ein sozialer Prozess, der auf Kommunikation, Übersetzung und Passungsverhältnissen angewiesen ist. Gelingender Transfer setzt Resonanz voraus und erfordert aktive Mitgestaltung durch alle beteiligten Akteure. Er ist zugleich Ergebnis und Bedingung erfolgreicher Innovationsprozesse (Kiepe et al., 2024; Schemme, 2017).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, wie Modellversuche als wichtiges Instrument staatlicher Bildungssteuerung auf Innovationen mittlerer Reichweite zielen und durch Transferprozesse Impulse für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems geben sollen. Mit den Modellversuchen zur BBNE jedoch verschiebt sich dieser Rahmen grundlegend. Hier geht es nicht mehr allein um technische Lösungen oder die Optimierung bestehender Strukturen bzw. eher graduelle Innovationen in einem sozialen Umfeld. Die BBNE-Modellversuche verknüpfen sich mit dem Anspruch, berufliche Bildung als aktiven Beitrag zu einem umfassenden gesellschaftlichen Wandel zu verstehen - einem Wandel, der angesichts ökologischer Krisen, globaler Ungleichheiten und ökonomischer Instabilitäten als ethisch und politisch notwendig erscheint (Hemkes, 2014; Hemkes et al., 2013; Melzig, 2021). Damit verbunden sind nicht nur neue Technologien, Inhalte oder Lernmedien, sondern auch neue Formen des Denkens, Lernens und Arbeitshandelns selbst. Die Innovationslogik verlagert sich von punktuellen Neuerungen hin zu tiefgreifenden Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwiefern die BBNE-Modellversuche tatsächlich zu einem verän-

derten Innovations- und Transferverständnis beitragen oder ob sie lediglich alte Steuerungslogiken mit neuen Begriffen überformen. Entscheidend wird nicht die Verbreitung erprobter Konzepte, sondern die Ermöglichung kollektiver Aneignung, kritischer, politischer Auseinandersetzung und institutioneller Veränderung. Die Diskussion um BBNE-Modellversuche macht damit sichtbar, dass Transfer in der Modellversuchsforschung mehr ist als ein Implementierungsproblem. Er wird zum epistemischen Indikator für das Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft und damit zum Prüfstein einer reflexiven, transformativ verstandenen Berufsbildungsforschung.

Das folgende Kapitel widmet sich dieser Frage und diskutiert die BBNE-Modellversuche im Spannungsfeld von Innovation, Transfer und gesellschaftlicher Transformation. Es versteht sich als heuristische Rekonstruktion programmatischer Setzungen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit einer Programmanalyse erhebt, sondern zentrale Veröffentlichungen als Grundlage der Reflexion nutzt.

3 BBNE-Modellversuche

Die Modellversuche zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) sind in den unterschiedlichen Förderrunden als Antwort auf zentrale Herausforderungen wie Klimawandel, Ressourcenknappheit, soziale Ungleichheit und Digitalisierung konzipiert. Sie sollen z. B. Auszubildende und Ausbildungspersonal befähigen, ihr berufliches Handeln in seinen Wirkungen auf Mensch und Umwelt zu reflektieren und Lernorte nachhaltig zu gestalten (Berg, 2021). Die Modellversuche sind im Selbstverständnis des BIBB demnach darauf ausgerichtet, praxisnahe und handlungsorientierte Konzepte für nachhaltiges berufliches Handeln zu entwickeln und strukturell in der Breite der Berufsbildung zu verankern. Leitend ist dabei das Paradigma „Vom Projekt zur Struktur“, wie es im Vorwort des Sammelbandes der Modellversuche 2015–2019 betont wird (Melzig et al., 2021). In der anschließenden Förderrichtlinie BBNE-Transfer (2020–2022) wurde diese Leitidee noch einmal präzisiert: Verbreitung, Verfestigung und Transferforschung bildeten die programmatischen Schwerpunkte, um die Ergebnisse über den Modellcharakter hinaus wirksam zu machen (Melzig & Hemkes, 2024).

Die Entwicklung der BBNE-Modellversuche lässt sich heuristisch in drei programmatische Phasen unterteilen (vgl. Abbildung 1), die jeweils unterschiedliche Zielsetzungen, Strukturen und Transferstrategien verfolgen (Hantsch & Hantke, 2025):

- **Initialphase (ca. 2004 – 2014)**

In dieser Phase wurden erste Pilotprojekte im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durchgeführt. Ziel war es, das Thema Nachhaltigkeit in die berufliche Bildung einzuführen und exemplarische Konzepte in ausgewählten Branchen (z. B. Metall/Elektro, Bau, Chemie, Ernährung) zu erproben. Im Fokus standen Sensibilisierung und erste didaktische Zugänge (Hahne et al., 2007).

- **Konsolidierungsphase (ca. 2015 – 2021)**

In dieser Phase ging es um die systematischere Entwicklung berufsspezifischer Lehr-Lern-Arrangements und um die Förderung nachhaltigkeitsbezogener beruflicher Hand-

lungskompetenz. Die Programmlinien wurden inhaltlich und organisatorisch ausdifferenziert und wissenschaftlich begleitet. Zudem wurde der Versuch unternommen, die entwickelten Konzepte stärker strukturell zu verankern (Melzig et al., 2021).

- **Transfer- und Diffusionsphase (ab 2020)**

Die dritte Phase konzentrierte sich auf die Verbreitung, Verfestigung und strukturelle Verankerung der BBNE-Ansätze. Mit dem Förderschwerpunkt BBNE-Transfer wurde erstmals eine eigene Förderlinie ausschließlich dem Transfer gewidmet (Melzig, 2024). Ergänzend startete 2024 das Bundesprogramm Nachhaltig im Beruf (NIB), das die Ansätze über den Modellcharakter hinaus in die Breite tragen soll.¹

Diese drei Phasen markieren eine Entwicklung vom exemplarischen Versuch der Entwicklung innovativer Einzelvorhaben hin zur strukturellen Integration der BBNE in Berufsbildung und Gesellschaft, auch wenn dieser Übergang keineswegs bruchlos oder abgeschlossen ist. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die drei Phasen und ihre Schwerpunkte.

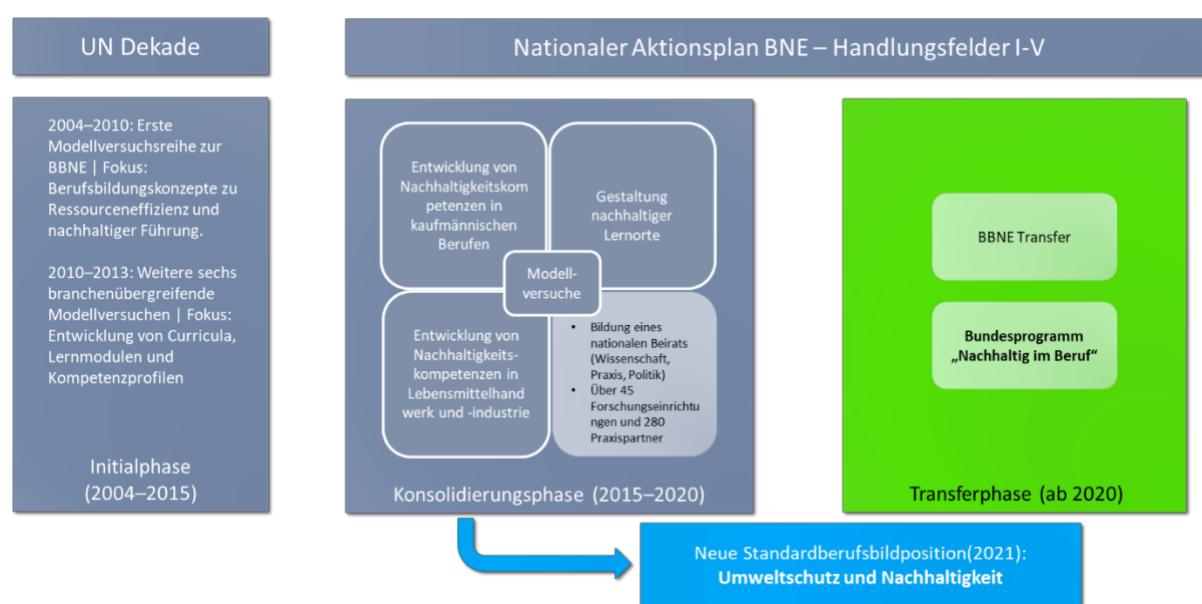


Abbildung 1: Phasierung der BBNE-Modellversuche (eigene Darstellung)

Bereits die Programmformel „Vom Projekt zur Struktur“ macht deutlich, dass versucht wird, die Ergebnisse der Modellversuche systemisch zu verankern, wodurch die Frage des Transfers von Anfang an ins Zentrum der Programmlogik der Modellversuche rückte. Anders als in früheren Förderlinien, in denen Transfer meist als nachgelagerter Schritt gedacht wurde, wird er hier explizit als strukturpolitisches Ziel formuliert. Die übergeordnete Idee besteht darin, in zeitlich befristeten, kooperativ angelegten Projekten erprobte und entwickelte Innovationen in die Breite zu tragen und dauerhaft in berufliche Bildungspraxis und ihre Strukturen zu überführen.

Diesbezüglich stellen sich folgende Grundsatzfragen: Was genau wird hier unter Transfer verstanden? Welche Vorstellungen von Innovation liegen dem zugrunde? Und welche Vorausset-

¹ Beim Programm Nachhaltig im Beruf handelt es sich nicht mehr um klassische Modellversuche, auch wenn viele der dort initiierten Projekte in ihrer Architektur deutliche Parallelen zu den Modellversuchen aufweisen.

zungen sind notwendig, damit Transfer nicht bloß Verwertung, sondern Veränderung bedeutet? Die wissenschaftliche Begleitung der BBNE-Modellversuche hat auf diese Fragen wertvolle Antworten geliefert, zugleich aber auch Spannungen sichtbar gemacht. (siehe hierzu z. B. Kuhlmeier & Weber, 2021; Schröder et al., 2023). Zentral für das Transferverständnis in den BBNE-Modellversuchen ist die Abkehr von einem linearen Modell. Transfer wird nicht mehr als reine Verbreitung von „Good Practice“ oder als administrative Umsetzung normativer Vorgaben verstanden, sondern als aktiver Aneignungsprozess durch unterschiedliche Zielgruppen und Akteure. Schröder et al. (2023) fassen dies als reflexive, kontextgebundene und gestaltungsbedürftige Form der Übertragung. Transfer geschieht nicht durch die bloße Verfügbarkeit von Produkten, sondern durch deren Aushandlung, Übersetzung und Weiterentwicklung in neuen sozialen Feldern. Anschlussfähigkeit wird hier zum zentralen Begriff. Sie bezeichnet die Passung zwischen dem, was ein Projekt hervorbringt, und dem, was in den jeweiligen institutionellen, organisationalen und didaktischen Kontexten aufgenommen werden kann. Transfer ist damit kein abgeschlossener Schritt am Ende eines Projekts, sondern eine begleitende Dimension, die den gesamten Entwicklungsprozess durchzieht und kontinuierlich mitgestaltet werden muss.

Dieses erweiterte Verständnis von Transfer ist untrennbar mit einem spezifischen Innovationsbegriff verknüpft. Innovation wird in den BBNE-Modellversuchen nicht nur als technisches Produkt oder eindeutig definierter sozialer Prozess, sondern auch als komplexe, möglicherweise widersprüchliche, soziale Praxis verstanden (Schemme, 2017). Innovation entsteht nicht aus dem Nichts, sondern im Spannungsfeld bestehender Routinen, Machtverhältnisse, organisationaler Strukturen und bildungspolitischer Steuerung. Sie ist weniger das Ergebnis kreativer Genialität von Entwickler:innen als vielmehr das Resultat kollektiver Gestaltungsarbeit, Konflikte eingeschlossen. Diese Perspektive verschiebt auch die Bewertungskriterien für Innovation. Nicht die Neuheit im engeren Sinne steht im Fokus, sondern die Frage, ob und wie sich bestehende Praxis transformieren lässt. Entsprechend gerät auch der klassische Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit unter Druck: das, was wirkt, wirkt kontextuell, relational, in Resonanz mit spezifischen Akteurskonstellationen. Aus dieser Logik heraus wird deutlich, dass Transfer nicht automatisch geschieht und nicht eindimensional gemessen und verglichen werden kann (Hauschildt & Schlaak, 2001). Vielmehr braucht er bestimmte Voraussetzungen, um überhaupt möglich zu werden. Drei Dimensionen sind in der Literatur zentral:

Erstens braucht es intermediäre Strukturen, die Transfer koordinieren, begleiten und moderieren. Hier wird die Rolle des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), der wissenschaftlichen Begleitung sowie des Programmbeirats hervorgehoben. Diese Akteure übersetzen zwischen unterschiedlichen Systemlogiken, schaffen Austauschformate, vernetzen Akteur:innen und machen Ergebnisse anschlussfähig (Schröder et al., 2024). Zugleich sind sie nicht neutral. Als Intermediäre eröffnen sie Zugänge, filtern diese aber auch. Sie ermöglichen und begrenzen Transfer somit möglicherweise auch. Zweitens braucht es didaktische Übersetzungsleistungen: Was in einem Projekt bzw. einem Kontext funktioniert, muss nicht übertragbar sein. Es muss erst aufbereitet, reflektiert und neu kontextualisiert werden. Hier entstehen Transferprodukte wie Toolboxen, Fortbildungen oder Handreichungen, die nicht nur dokumentieren, sondern zur Aneignung einladen (Dietrich, 2013; D. Euler & Sloane, 1998; Novak, 2017; Schemme, 2017). Drittens verweist die Diskussion auf die Bedeutung von ordnungspolitischer Anbindung: Wirk-

lich dauerhafte Wirkungen entfalten sich oft erst dann, wenn Projektergebnisse in Ordnungsmittel wie Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne oder Standardberufsbildpositionen einfließen, also Teil des regulierten Systems werden (Schlömer et al., 2023; Schröder et al., 2024).

Gerade der Anspruch, zur gesellschaftlichen Transformation beizutragen, bringt jedoch Widersprüche mit sich. Denn der politische Raum, in dem Berufsbildung agiert, ist zugleich normativ aufgeladen und strukturell beharrend. In vielen Projekten zeigen sich daher Spannungen zwischen:

- dem transformativen Anspruch und der realen Anschlussfähigkeit an bestehende z. B. betriebliche Routinen,
- der Breitenwirkung und der lokalen Tiefe der Projekte,
- der Reflexivität wissenschaftlicher Begleitung und der Funktionalisierung durch politische Steuerung.

Transfer droht deshalb auch hier zu einem selektiven Prozess zu werden, bei dem vor allem das übernommen wird, was ‚auf den ersten Blick‘ angeschlussfähig an Bewährtes im Transferfeld zu sein scheint und dort nicht zu sehr irritiert, während das transformative Potenzial im Sinne systemischer Veränderung abgeschwächt oder entpolitisirt wird. Die Gefahr besteht, dass der Anspruch auf Veränderung im Vollzug der Anpassung neutralisiert wird und dass BBNE letztlich dort affirmativ wirkt, wo sie irritierend sein müsste (Hantsch, 2025b).

4 Kritische Perspektiven auf Nachhaltigkeit, Bildung und Transfer

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass der Transfer in den BBNE-Modellversuchen nicht zufällig, sondern über spezifische Mechanismen institutionell organisiert ist. Damit wird Transfer als strukturierter Prozess zwischen Wissenschaft, Praxis und Steuerung angelegt, der zugleich auf institutionelle Verstetigung zielt. Doch gerade in der Fokussierung auf Implementierungsstrategien, Gelingensbedingungen und exemplarische Praxislösungen droht der Blick für eine tieferliegende Problematik verloren zu gehen: In welchem Verhältnis steht die Idee einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu den Strukturen gesellschaftlicher Nicht-Nachhaltigkeit, deren Symptome sie adressiert? Die Bearbeitung dieser Frage enthält möglicherweise aufgrund der gegenwärtigen Dynamik kapitalistischer Gesellschaftsverhältnisse, Neoliberalisierungstendenzen, populistisch-simplifizierender Erklärungsmodelle und traditioneller Steuerungsprinzipien eine besondere Bedeutung und Sprengkraft, auch hinsichtlich der Aufgabe und Rolle von Wissenschaft in aktuellen Transformationsprozessen. Peter Euler (2021) weist darauf hin, dass die gegenwärtige Nachhaltigkeitsdiskussion Gefahr läuft, zur bloßen Systemmodernisierung zu verkommen. Der Ruf nach Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vollzieht sich oftmals innerhalb einer Ordnung, die durch systematische Nicht-Nachhaltigkeit, insbesondere durch eine entgrenzte Kapitalverwertung, geprägt ist. Der ökologische Kollaps wird zur „katastrophalen Normalität“, während Nachhaltigkeit zur Konsensformel entkernt wird (P. Euler, 2021, S. 72–73). Statt eine kritische Perspektive auf die Ursachen der Krise zu eröffnen, wird BBNE in Programme und Strategien eingebunden, die die bestehende Ordnung nicht infrage stellen, sondern eher auf die Behandlung von Symptomen fokus-

sieren. Vor diesem Hintergrund erscheint es vermessens, von einer „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ zu sprechen, ohne den Begriff der Entwicklung (und den Begriff der Bildung) selbst zu problematisieren. Diese Kritik lässt sich auch auf das BBNE-Programm übertragen. Zwar beansprucht es, Nachhaltigkeit systemisch und strukturell in der beruflichen Bildung zu verankern. Doch die grundlegenden sozioökonomischen Bedingungen, unter denen diese Bildung stattfindet, bleiben meist unhinterfragt. Damit droht eine Situation, in der BBNE genau dort affirmativ wirkt, wo sie irritierend und systemverändernd sein müsste. Diese Ambivalenz ist kein Zufall, sondern auch ein inhärentes Spannungsverhältnis der beruflichen Bildung selbst, die sich zwischen funktionaler Integration und kritischer Irritation, zwischen Anpassung und Gestaltung bewegt (Hantsch, 2025b).

Die BBNE-Modellversuche bewegen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen transformativen Ansprüchen und institutioneller Anschlussfähigkeit. Einerseits zeigen sie, dass nachhaltigkeitsorientierte berufliche Bildung über reine Wissensvermittlung hinausgeht. Sie eröffnen Reflexionsräume, fördern biografiebezogene Lernprozesse und bringen didaktische Konzepte hervor, die auf systemisches Denken und gesellschaftliche Verantwortung zielen (Casper et al., 2023; Schütt-Sayed et al., 2021). Andererseits laufen sie Gefahr, gerade durch die Notwendigkeit, anschlussfähig an bestehende institutionelle Routinen und Ordnungsvorgaben zu sein, in eine Logik der Funktionalisierung eingebunden zu werden. Die Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz, die unhinterfragte Logik des Wirtschaftswachstums oder die Operationalisierung von Nachhaltigkeit in Prüfungsformaten und Curricula können dazu beitragen, dass strukturelle Machtverhältnisse bei der Implementation nachhaltigen Handelns ausgeblendet und politisch-ökonomische Fragen (lediglich) individualisiert werden. Diese Beobachtungen lassen sich nicht allein den Akteur:innen der Modellversuche zuschreiben. Vielmehr zeigen sie eine systemische Spannung auf, die für jede Bildungsinitiative gilt, die innerhalb eines Systems operiert, das selbst zum Gegenstand der Kritik werden müsste. In diesem Sinne leisten die Modellversuche dennoch einen wichtigen Beitrag, da genau diese Spannung zugleich ihr Potenzial ausmacht. Sie legen offen, dass Transformation innerhalb widersprüchlicher Systeme immer auch Selbstreflexion über die eigenen Grenzen erfordert. Das folgende Kapitel zeigt daher, warum Transfer als reflexive, irritierende und transformative Praxis neu gedacht werden muss.

5 Transfer neu denken - Eine transformative Perspektive in vier Fragen

Im Verständnis von Innovationsprozessen als strategischer Implementierung, als Verfestigung erfolgreicher Konzepte oder als Multiplikation guter Praxis ist Transfer ein Mittel zur Reichweitensteigerung von Innovationen. Das mag im Kontext nachhaltiger Entwicklung durchaus legitim sein. Doch es blendet aus, dass sich gerade an den Schnittstellen zwischen Wissenschaft, Bildungspraxis und Gesellschaft grundlegende Fragen nach Bedeutung, Macht und Verantwortung stellen, deren Wahrnehmung und Bearbeitung im Kontext der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung und entsprechender gesellschaftlich-institutioneller Strukturen essenziell ist. Aus Sicht einer transformativen Wissenschaft² ist Transfer deshalb keine technische Anschlussleis-

² Unter *transformativer Wissenschaft* wird ein Forschungsverständnis gefasst, das Wissenschaft nicht nur als Erkenntnisgewinnung, sondern als aktive Mitgestaltung gesellschaftlicher Zukünfte begreift (Schneidewind

tung, sondern ein Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Aushandlung. Er entscheidet darüber, welche Ideen überleben, welche Muster stabilisieren oder irritieren und welche Subjekte sichtbar oder ausgeschlossen werden (Hantsch, 2025b).

Dieses Verständnis gründet auf einem ökosystemischen und epistemologischen Denken, wie es in den Arbeiten von Urie Bronfenbrenner (1979, 1999; 2006) und Gregory Bateson (1985/2017) entfaltet wird. Bronfenbrenner beschreibt Entwicklung als Ergebnis dynamischer Interaktionen zwischen Subjekt und Umwelt, sogenannte *proximale Prozesse*, die sich in verschachtelten Systemen zwischen Mikro- und Makroebene vollziehen. Lernen ist dabei immer situiert, relational, prozesshaft und in soziale wie zeitliche Kontexte eingebettet. Bateson radikaliert diesen Gedanken epistemologisch. Geist ist kein individuelles Inneres, sondern der Prozess lebender Systeme, Bedeutung durch Differenz, Rückkopplung und Kommunikation zu erzeugen. Ideen überleben nicht, weil sie objektiv wahr sind, sondern weil sie sich als Muster im Umweltsystem verankern in Diskursen, Institutionen, Praktiken. Wissenschaft erzeugt daher nicht nur Wissen, sondern wirkt an der Herstellung von Wirklichkeit mit. Zusammengedacht ergibt sich: Berufsbildung ist immer zugleich eingebettet und abhängig von Kontexten sowie mitverantwortlich für deren Gestaltung. Eine transformative Berufsbildungsforschung, die sich auf diese Perspektive stützt, versteht Transfer nicht als nachgelagerten Vollzug, sondern als konstitutiven Teil disziplinärer Praxis. Hier entscheidet sich, welche Denkformen Anschluss finden und welche Zukunftsbilder Normalität erzeugen.

Um diese Perspektive zu entfalten, wird Transfer im Folgenden nicht als Modell, Methode oder Strategie diskutiert, sondern als *reflexiver Möglichkeitsraum*. Dieser wird strukturiert entlang von vier Leitfragen:

- Transfer – für welche Welt?
- Transfer – wessen Wissen wirkt?
- Transfer – wer darf gestalten?
- Transfer – wie viel Irritation braucht Veränderung?

Diese Fragen folgen keinem festen Theorieraster, sondern einem erkenntnisleitenden Interesse. Erste Antworten finden sich bereits in Projekten mit Modellversuchscharakter, etwa im Rahmen des Förderprogramms NIB, auch wenn sie oft fragmentarisch oder teils widersprüchlich bleiben. Die im Folgenden genannten Projekte (u. a. aus dem Förderprogramm NIB) dienen der Argumentation als illustrative Vignetten und beanspruchen keine Repräsentativität. Auswahlkriterien sind Vielfalt der Settings (Branche, Region, Akteurskonstellation) und Relevanz für die jeweils diskutierte Leitfrage. Ziel ist es, Argumentationslinien zu veranschaulichen und nicht Einzelfälle zu verallgemeinern.

und Singer-Brodowski, 2014). Es knüpft an die Unterscheidung von *Modus 1* (disziplinär, intern validiert) und *Modus 2* (kontextbezogen, transdisziplinär, praxisnah) an (Gibbons et al., 2010) und stellt ins Zentrum, in welchem Verhältnis Erkenntnis zur Welt steht und wie Forschung gesellschaftliche Transformation mitgestaltet (Nowotny, 2003).

5.1 Transfer – für welche Welt?

In der bildungspolitischen Praxis ist Transfer häufig mit impliziten Zukunftsbildern verknüpft. Es geht um Skalierung, Effizienz und Verbreitung und dies möglichst rasch, möglichst breit, möglichst widerspruchsfrei. Diese technokratische Lesart bleibt weitgehend entpolitisert. Nachhaltigkeit erscheint dabei als ein Ziel unter vielen, nicht als Frage gesellschaftlicher Neu-aushandlung. In der wissenschaftlichen Transferforschung zeigen sich dagegen differenziertere Bilder. Schemme (2017) betont, dass Transfer nicht an einem Punkt „Null“ beginnt, sondern immer schon in bestehende Diskurse, Vorläuferprogramme und institutionelle Muster eingebettet ist. Schröder et al. (2023) heben hervor, dass Transferprozesse in rekursiven Wechselwirkungen mit Umweltsystemen stehen, mit dem Ziel, diese zumindest partiell zu verändern. Kiepe et al. (2024) stellen die Schlüsselfrage: Bevor Bildungsangebote überhaupt umgesetzt werden können, müssten Betriebe und Akteur:innen klären, *wie* sie sich eigentlich zum Leitbild des nachhaltigen Wirtschaftens verhalten. Der dahinterstehende Zielhorizont wird zur offenen Konfliktlinie. Konsequent ist daher die erkenntnistheoretische Rückfrage: Welche Welt wird durch Transfer reproduziert oder verändert? Damit knüpft 5.1 unmittelbar an Kapitel 4 an: von der Implementierungslogik zur Frage nach Bedeutungsordnungen.

Eine transformative Berufsbildungsforschung setzt genau hier an. Sie versteht Transfer als Mitgestaltung gesellschaftlicher Bedeutungsordnungen. Der Perspektivwechsel, der sich aus der Verbindung systemischer Bedeutungsbildung (Bateson) und relationaler Entwicklungstheorie (Bronfenbrenner) ergibt, verortet Transfer als aktiven Bestandteil kultureller Kämpfe um Zukunft. Illustrativ zeigt das *BBNE Lobby* (BBNE Lobby, 2025). Hier wird Transfer nicht als Implementierung von Formaten gefasst, sondern als Gestaltung politischer Aushandlungsräume. Im Projekt werden unterschiedliche Positionierungen zum Leitbild nachhaltigen Wirtschaftens verhandelt. Die Frage nach Transfer ist eine Frage nach den Zukunftsordnungen, die wir durch Berufsbildung mitgestalten. Damit verschiebt sich der Fokus vom Wofür zum Wesen: Wer definiert, welches Wissen Geltung erhält?

5.2 Transfer – wessen Wissen wirkt?

In der Transferforschung ist weitgehend anerkannt (s.o.), dass Wissen nicht einfach übertragen, sondern kontextualisiert, interpretiert und umgedeutet wird. Schemme (2017) beschreibt diese Prozesse als zirkulär, rekursiv und durchzogen von bereits vorhandenen Wissensbeständen. Auch Schröder et al. (2023) betonen, dass Transfer in soziale Systeme eingebettet ist, deren Strukturen und Deutungsmuster mitverhandelt werden. Kiepe et al. (2024) unterscheiden zwischen einer betriebswirtschaftlich anschlussfähigen Win-win-Prämissen und einer Paradoxie-Prämissen, die Zielkonflikte und systemische Spannungen als auszuhalten Dilemmata anerkennt. Letztere bleibt jedoch in vielen Praxisfeldern schwer vermittelbar. Was in diesen Debatten oft unreflektiert bleibt, ist die soziale Selektivität des Wissens (Sichtbarkeit, Legitimation, Ausschluss) selbst. Wer entscheidet, was als relevant gilt, welche Rationalitäten sich durchsetzen und welche Perspektiven unsichtbar bleiben?

Ein erweitertes Transferverständnis betrachtet Wissen nicht nur als Gestaltungsmittel, sondern auch als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Wissen ist situiert, interessengeleitet

und in epistemische Ordnungen eingebettet. Transfer wird damit zur Praxis reflexiver Verantwortung, d. h. Bedingungen von Sichtbarkeit, Anerkennung, Deutungshoheit und Ausschluss sind kritisch und systematisch mitzudenken. Das zeigt sich z. B. im Projekt *NaVeBb*, das strukturierende Muster innerhalb der Steuerberatungsbranche sichtbar macht und daraus Impulse für die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals ableitet (Hantsch, 2025a). Der Transfer wird hier nicht als Replikation verstanden, sondern als reflexive Rekontextualisierung. Deutlich wird dabei, dass zwischen Projektlogiken und betrieblichen Deutungsrahmen Spannungen entstehen, die nicht auflösbar sind, sich jedoch zumindest produktiv irritieren lassen. Damit rückt die Gestaltungsfrage in den Blick: Wer entscheidet unter welchen Bedingungen über Wissen im Transfer?

5.3 Transfer – wer darf gestalten?

Multiperspektivische Zusammenarbeit ist allein schon durch die notwendige Wissenschafts-Praxis-Kommunikation ein immanenter Bestandteil der Transfergestaltung und -forschung (D. Euler & Sloane, 1998). Kiepe et al. (2024) betonen die Rolle von Akteursgruppen wie Kammern, Verbänden und Fortbildungsanbietern ebenso wie die Bedeutung qualifizierten Ausbildungspersonals. Schröder (2023) verweist auf Schlüsselpersonen, die als Vermittler zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und Projektlogiken auftreten. Schemme (2017) beschreibt die Überlagerung von Wissensproduktion und Nutzung in mehrdeutigen Akteursrollen.

Dennoch zeigt sich in der Praxis der BBNE-Modellversuche eine strukturelle Schieflage, die weniger durch eine einseitige Konzentration auf die Meso- oder Mikroebene zu erklären ist, sondern durch eine thematische und relationale Verengung. Der Transfer fokussiert sich häufig auf berufsfeld- oder branchenspezifische Logiken und verharrt häufig in disziplinären, institutionellen oder ökonomischen Referenzrahmen der beruflichen Bildung. Eine systematische Vernetzung mit anderen relevanten Akteurinnen und Akteuren (zivilgesellschaftlichen Gruppen und Organisationen, Kund:innen, regionalen Initiativen, Schulen) erfolgt (auch durch förderlogische Rahmenbedingungen bedingt) nur selten. Dabei wäre gerade diese Öffnung zentral, um Berufsbildung nicht isoliert als Bündel arbeitsmarktfunktionaler Qualifizierungsmaßnahmen zu begreifen, sondern als Teil regionaler und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund eines Bildungsanspruchs im Medium des Berufs. Die Vorstellung von Entwicklung als proximale Prozesse sowie die Idee systemischer Rückkopplung im Umweltsystem beruflicher Bildung (Bateson, 1985/2017; Bronfenbrenner & Morris, 2006) weisen auf die Bedeutung langfristiger Beziehungserfahrungen hin, in denen Differenz produktiv werden kann. Für die wissenschaftliche Praxis bedeutet dies: Projektgrenzen kritisch zu reflektieren, Verantwortung über temporäre Kooperationen hinaus zu übernehmen und Gestaltung nicht nur als Begleitung, sondern als aktive Mitgestaltung zu verstehen.

In den BBNE-Modellversuchen und dem Folgeprogramm NIB zeigt sich dies unter anderem an den wiederkehrenden Akteurinnen und Akteuren, die mittlerweile kontinuierlich über verschiedene Förderphasen hinweg aktiv sind. Darüber hinaus engagieren sie sich zum Teil an der regionalen Gestaltung landesspezifischer BBNE-Masterpläne, der Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbilder:innen oder über Mitgliedschaften in regionalen und überregionalen Gremien. Auch in NIB-Projekten ist dies zu beobachten. Illustrativ bearbeitet *BBNE Hubs* (BBNE Hubs,

o.J.) das Ziel, regionale Netzwerke aufzubauen, in denen Aus- und Weiterbildungspersonal gemeinsam mit Berufsschullehrkräften und weiteren Bildungsakteuren an nachhaltigkeitsbezogenen Qualifizierungsangeboten arbeiten. Solche Konstellationen zielen nicht lediglich auf eigene Profilierung oder punktuelle Ressourcensicherung, sondern verstehen sich als aktive Mitgestaltende langfristiger Transformationsprozesse. Damit stellt sich zuletzt die Gestaltungsfrage nach produktiver Irritation: Wie viel Störung benötigen lebende Systeme, damit Beteiligung tatsächlich transformativ wirkt?

5.4 Transfer im lebenden System – wie viel Irritation braucht Veränderung?

Nach ‚Wofür?‘, ‚Wessen?‘ und ‚Wer?‘ fragt 5.4 nach dem ‚Wie?‘: Welche Rolle spielen gezielte Irritationen in Systemen, damit Transfer nicht nur stabilisiert, sondern verändert? Aus bildungspolitischer Sicht gilt Transfer häufig als Synonym für Verfestigung und Systematisierung im Sinne von Strukturbildung oder Strukturfestigung. Erfolgreiche Ansätze sollen skaliert, verbreitet und in bestehende Strukturen integriert werden. In der Forschung wird dieses Verständnis kritisch reflektiert, etwa bei Kiepe et al. (2024), die die Anschlussfähigkeit komplexer BBNE-Konzepte an betriebliche Routinen problematisieren. Daraus ergibt sich ein bekanntes Dilemma: Entweder bleibt das Konzept zu anspruchsvoll, oder es verliert bei der Vereinfachung sein transformatives Potenzial (D. Euler, 2024; Kiepe et al., 2024). Unter Irritation werden hier verantwortete, begrenzte Störungen bestehender Routinen im Umweltsystem der beruflichen Bildung, die Sinn- und Handlungswechsel ermöglichen, verstanden. Nicht jede Störung ist produktiv, aber häufig beginnen produktive Veränderungen mit einer Störung. Transferprozesse können Räume eröffnen, in denen Routinen infrage gestellt, neue Deutungen erprobt und andere Formen des Lernens und Wirtschaftens sichtbar werden. Diese Perspektive verlangt auch eine kritische (Selbst-)Befragung der Modellversuchspraxis selbst. Die in den didaktischen Leitlinien für die BBNE (Vollmer & Kuhlmeier, 2014) angelegte Idee, Reflexion über Macht, Verantwortung und gesellschaftliche Wirkung zu ermöglichen, sollte auch die Architektur von Transferstrukturen prägen. Folgt man dem ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006), der durch Kell (2006, 2015) für eine systemisch orientierte Berufsbildungsforschung nutzbar gemacht wurde, braucht es ein Transferverständnis, das Multikontextualität, zeitliche Dimensionen und subjektive Erfahrungen ebenso einschließt wie die Kopplung proximaler Prozesse über Ebenen hinweg. Der ökosystemische Ansatz kann dahingehend helfen, Transfer als verschachtelten Gestaltungsprozess zu begreifen:

Ausgehend vom Subjekt zeigt sich, dass Akteurinnen und Akteure häufig vorrangig über funktionale Handlungsvollzüge adressiert werden, etwa als Anwendende, Multiplikator:innen oder Implementierungspartner:innen. Eine erweiterte Perspektive nähme ihre Pluralität ernst, also Arbeitnehmer:innen, Führungskräfte, Bürger:innen, Ehrenamtliche und Lernende zugleich. Auf der Mikroebene werden Lernsettings so angelegt, dass reale Zielkonflikte, Alteritätserfahrungen, Perspektivwechsel und Reflexionsschleifen gezielte Irritation ermöglichen und die Subjekte in ihren Mehrfachrollen ansprechen. Auf der Mesoebene können Organisationen und Netzwerke über Whole-Institution-Ansätze und Lernortkooperationen Routinen prüfen, Perspektivwechsel erproben und Rekontextualisierung verbindlich vereinbaren (Hantsch et al.,

2021; Holst & Hantke, 2023). Auf der Exoebene lassen sich Weiterbildungs- und Intermediärstrukturen wie Ausbildung der Ausbildung (AdA) und Kammern durch Codesign-Formate irritieren, weg vom reinen Materialtransport hin zu ko-konstruktiven Entwicklungswerkstätten. Auf der Makroebene dienen Ordnungsmittel wie die Standardberufsbildpositionen als Hebel, um Bezüge zur nachhaltigen Entwicklung in Rahmenplänen, Ausbildungsordnungen und Prüfungen zu verankern und weitere Transformationsthemen wie Digitalisierung, Fachkräfteisierung und Wettbewerbsfähigkeit mit Nachhaltigkeit zu koppeln. So wird Transfer nicht nur als Verbreitung verstanden, sondern als kontextsensible Aushandlung zwischen Subjekten, Organisationen und Regeln mit dem Ziel, Stabilität dort zu bewahren, wo sie trägt, und Veränderung dort zu ermöglichen, wo sie nötig ist. Dies erfordert jedoch auch den Mut, etablierte Muster gezielt zu irritieren, im Sinne eines pädagogischen Hins zum Widerstand. Damit stellt sich auch für die Berufsbildungsforschung die Frage, wie sie selbst Transfer versteht und gestaltet. Kapitel 6 entfaltet dazu eine Perspektive, die Transfer als integralen Bestandteil transformativer Wissenschaftspraxis begreift.

6 Prinzipien einer transformativen Transferpraxis

Wenn Transfer nicht als bloßer Implementations- und Verbreitungsprozess, sondern als Bestandteil einer transformativen Wissenschaftspraxis verstanden wird, verschiebt sich die Perspektive grundlegend: Weg von einer Logik der Replikation und Reichweite hin zu einer reflexiven Gestaltungspraxis, die ihre epistemischen, sozialen und politischen Voraussetzungen mitreflektiert. Das hier entwickelte ökosystemische Verständnis begreift sich nicht als Gegenentwurf zu linearen, responsiven oder zirkulären Transfermodellen, sondern als Reflexionsebene, die deren Stärken aufnimmt und epistemologisch vertieft. Dadurch lassen sich sowohl funktionale wie auch relationale Aspekte von Transfer in einem integrativen Rahmen denken. Im Anschluss an die vorhergehenden Überlegungen lassen sich sechs Prinzipien formulieren, die eine solche Praxis konturieren. Die sechs Prinzipien adressieren die vier Leitfragen aus Kapitel 5 zum reflexiven Möglichkeitsraum: a) Wofür, b) Wessen, c) Wer und d–f) Wie.:

a) Zieloffene Zukunftsgestaltung ermöglichen

Eine transformative Transferpraxis erkennt an, dass Zukunft kein feststehendes Zielbild im Verständnis machtvoller Akteure oder als Resultat bestehender Strukturen ist, sondern ein umkämpftes Deutungsfeld. Transfer darf nicht als Instrument zur Reproduktion normativ vorausgesetzter Vorstellungen (z. B. Effizienz, Marktcompatibilität, Wettbewerbsfähigkeit) begrenzt werden und sich ausschließlich affirmativ auf vorgegebene institutionelle Logiken oder normativ fixierte Zukunftsentrücke einlassen. Stattdessen gilt es, Räume zu eröffnen, in denen alternative Weltverhältnisse und konkurrierende Entwürfe des Wirtschaftens, Lernens und Zusammenlebens verhandelt werden können. Der Transfer innerhalb eines transformativ angelegten Vorhabens, wie BBNE, sollte dabei nicht als abgeschlossene Einheit, sondern als diskursiver Prozess kollektiver Gestaltungsprozesse verstanden werden. Dies erfordert eine bewusste Öffnung gegenüber Ambivalenz, Dissens und Unsicherheit.

b) Pluralität und Zirkularität von Wissen anerkennen

Wissen ist nie neutral, sondern sozial situiert, interessengeleitet und in dominante Deutungsmuster eingebettet. Transformative Transferpraxis bedeutet deshalb nicht bloß die Weitergabe wissenschaftlicher Inhalte, sondern erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit den epistemischen Ordnungen, in denen Wissen entsteht, legitimiert und vermittelt wird. Im Zentrum steht die Anerkennung, des dialogischen Austauschs wissenschaftlicher wie lebensweltlicher Erkenntnisse, die nicht hierarchisch geordnet, sondern als gleichwertige Perspektiven auf gesellschaftliche Wirklichkeit anzuerkennen sind (Schmohl & Philipp, 2021). Diese Anerkennung ist nicht bloß ein normatives Postulat, sondern erkenntnistheoretisch notwendig, um blinde Flecken in Theorie und Praxis zu vermeiden. Wer über Nachhaltigkeit forscht, gestaltet oder lehrt, muss auch fragen, wessen Perspektiven systematisch gehört werden und welche ausgeschlossen bleiben. Transfer wird damit zu einem Ort epistemischer Aushandlung: Es geht nicht um ein unidirektionales Übersetzen von Forschung in Praxis, sondern um eine dialogische Neuverhandlung dessen, was als relevantes Wissen gilt. Die Ströme des Wissens verlaufen in solchen Prozessen nicht linear von Wissenschaft zu Gesellschaft, sondern zirkulieren in multidirektionalen Bewegungen, in denen sich Erkenntnis, Erfahrung und Weltdeutung wechselseitig irritieren und verändern (Hantsch, 2025b; Schwan, 2021).

c) Gestaltung als kollektiven, responsiven Prozess organisieren

Wenn Transfer nicht als einseitige Wissensvermittlung, sondern als ko-produktive Aushandlung zwischen unterschiedlichen Akteuren verstanden wird, dann muss auch seine Gestaltung relational, responsiv und kontextsensibel erfolgen. Transformative Transferpraxis bedeutet, Gestaltung nicht zu steuern, sondern als offenen, von Rückkopplung geprägten Prozess zu verstehen, in dem Bedeutung, Verantwortung und Zukunftsvorstellungen gemeinsam verhandelt werden. Modellversuchsforschung bietet hierfür einen prädestinierten Rahmen: Sie bringt Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, institutionellen Rollen und disziplinären Perspektiven zusammen, um an realen Gestaltungsaufgaben zu arbeiten. In diesem gemeinsamen Tun entstehen nicht nur Produkte, sondern Entwicklungsermöglichende Resonanzräume (Hantke, 2018; Rosa, 2022).

d) Epistemische Routinen gezielt irritieren

Transformative Transferpraxis zielt nicht auf die Optimierung oder gar Zementierung bestehender Verhältnisse, sondern auf deren reflexive Infragestellung. Nachhaltige Entwicklung, verstanden als tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationsprozess, erfordert nicht nur neue Inhalte oder bessere Methoden, sondern eine Revision epistemischer Routinen, institutioneller Selbstverständlichkeiten und funktionalistischer Deutungsmuster. Es geht hierbei z. B. nicht um die effizientere Abstimmung zwischen Lernorten oder die Entwicklung lernförderlicher Rahmenbedingungen i.e.S, sondern um einen grundlegenden Paradigmenwechsel (Kuhn, 2020).

Transfer kann in diesem Sinne als Ort epistemischer Unterbrechung verstanden werden: Ein Raum, in dem gewohnte Ordnungen gestört, dominante Rationalitäten irritiert und alternative Perspektiven erprobt werden. Mit Bezug auf Batesons (1985/2017) Konzept des Learning III und Mezirows Theorie des transformativen Lernens (1978, 1991, 1997) wird deutlich, dass erst durch die Irritation der vorhandenen Bezugsrahmen bzw. Denkmuster, ein transformativer Pro-

zess angestoßen wird, in dem bestehende Selbst- und Weltverhältnisse infrage gestellt und verändert werden können. Damit wird Irritation nicht als Fehler im System verstanden, sondern als notwendige Bedingung für Entwicklung. Sie eröffnet die Möglichkeit, Lern- und Handlungsroutinen zu verlassen und neue Formen des Denkens, Urteils und Handelns zu erschließen. Eine transformative Transferpraxis schafft gezielt Gelegenheiten für solche Störungen, durch offene Problemstellungen, reale Zielkonflikte, dissonante Perspektiven und zu medierende Konflikte im Dialog.

e) Transfer aus ökosystemischer Perspektive

Aus einer ökosystemischen Perspektive ist es notwendig, Transferprozesse in lebendige, historisch gewachsene Systeme einzubetten, in denen Wirkungen nicht planbar sind, sondern rückgekoppelt, kontextabhängig und zeitlich versetzt auftreten. Gestaltung bedeutet hier nicht Kontrolle, sondern das Schaffen von Bedingungen, unter denen Veränderung möglich wird. Für die Wissenschaft heißt das: Ergebnisse nicht linear verbreiten, sondern in situativen Aushandlungen rekontextualisieren (Schemme, 2017); Kooperationen nicht instrumentell eingehen, sondern als soziale Beziehungen ernst nehmen; Scheitern nicht vermeiden, sondern als Teil des Prozesses reflektieren.

Bronfenbrenners bioökologische Entwicklungstheorie (2005) verdeutlicht dabei, dass Transfer stets in verschachtelten Umwelten und unterschiedlichen Zeiträumen stattfindet, deren Wechselwirkungen nicht vollständig antizipierbar sind. Transfer bedeutet demnach auch, Subjekte zu stärken, damit sie sich in unbekannten und sich verändernden Kontexten orientieren und handlungsfähig bleiben. Dies bedeutet für Wissenschaftler:innen das Aushalten von Ambivalenz, das Gestalten von Resonanzräumen und die Bereitschaft, mit Unabschließbarkeit umzugehen und stärkt zugleich den Bildungsanspruch in der Aus- und Weiterbildungspraxis. Transfer braucht damit nicht mehr Planung, sondern mehr Sensibilität: für Wechselwirkungen, Spannungen und systemische Irritationen. Damit ist Transfer niemals „misslungen“ i.S. einer linearen Erfolgslogik, sondern stets ein Indikator dafür, wie Systeme auf Impulse reagieren. Ebenso wenig lassen sich erfolgreiche Transferstrategien eins zu eins übertragen und müssen in jedem Kontext neu ausgehandelt und angepasst werden (Schemme, 2017).

f) Wissenschaftliche Praxis reflexiv politisieren

Wer Transferprozesse als relationale, plurale und systemische Aushandlungen versteht, kann wissenschaftliche Praxis nicht als neutralen Beobachtungspunkt behaupten. Wissenschaft ist immer Teil des Systems, in dem sie wirkt (Bateson, 1985/2017). Wissenschaft gestaltet mit, ob intendiert oder nicht. Sie entscheidet mit darüber, welche Ordnungen stabilisiert, welche Perspektiven legitimiert und welche Zukunftsbilder denkbar werden. Wissenschaft ist demnach keine neutrale Zone, in der Wissen außerhalb von Macht produziert wird. Stattdessen fordert Spivak eine doppelte Verortung: eine Involviertheit, die weder affirmativ noch entzogen ist, sondern erkenntnisfähig bleibt. Ihr Konzept der *affirmativen Sabotage* beschreibt eine dekonstruktive Praxis, die verlernt, was sie gelernt hat, und analysiert, wie Wahrheiten gemacht und verändert werden können (Spivak, 2012). Diese Haltung ist verwandt mit Batesons Vorschlag, Erkenntnis nicht über Abgrenzung, sondern über Teilnahme zu denken. Beide verwerfen die

Vorstellung eines autonomen Subjekts, das von außen über Systeme verfügt, weil Erkenntnis immer innerhalb der Systeme entsteht, in denen sie wirksam wird.

Dies verlangt eine Forschungshaltung der Selbstverunsicherung und institutionellen Irritationsbereitschaft im Sinne einer multiplen Verortung: engagiert und kritisch zugleich, involviert und reflexiv, wirksam und widerständig. Das heißt: Förderlogiken nicht nur erfüllen, sondern kritisch befragen. Kooperationen nicht nur eingehen, sondern ihre impliziten Machtverhältnisse sichtbar machen. Eigene Narrative, Begriffe und Konzepte nicht bloß anwenden, sondern ihre Wirkungen reflektieren. Transfer wird damit zur Frage einer selbstreflexiven gesellschaftlichen Positionierung, nicht nur dessen, was transferiert wird, sondern auch wie wir als Wissenschaftler:innen handeln, mit wem wir arbeiten und welche Weltverhältnisse wir damit (re-)produzieren.

7 Fazit: Perspektiven für eine kritisch-transformative Transferkultur: Es lebe der Transfer!

Wenn Transfer im Sinne einer transformativen Wissenschaftspraxis verstanden wird, ist er nicht mehr nachgelagerte Anschlussleistung, sondern integraler Bestandteil gesellschaftlicher Wissensproduktion. Damit verändert sich auch das wissenschaftliche Selbstverständnis: Nicht Beobachtung, sondern Mitgestaltung; nicht Replikation, sondern Reflexion und Intervention (Sloane, 2020). Vor diesem Hintergrund lassen sich die in diesem Beitrag entwickelten Prinzipien als Bausteine eines (trans-)disziplinären Lernprozesses verstehen, der sich im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Integrität, politischer Verantwortung und gesellschaftlicher Wirksamkeit verortet. Sie markieren einen Perspektivwechsel: weg von funktionalistischer Reichweitenlogik und Wirksamkeitsillusion hin zu einer reflexiven Gestaltungspraxis, die epistemische Ordnungen sichtbar macht, irritiert und in Resonanzräume überführt.

Dabei können wir für die Gestaltung von Transferprozessen z. B. von den Perspektiven transformativer Wissenschaft (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014; Schneidewind et al., 2016), von der transdisziplinären Wissensproduktion im Modus 2 (Gibbons et al., 2010; Pohl & Wuelser, 2019) und von Ansätzen der performativen Sozialwissenschaft, die neue Formen des Erkenntnisausdrucks jenseits akademischer Binnenlogik ermöglicht (Holkenbrink & Schliessler, 2020; Mey, 2020), lernen. Auch die Praxis sozialer Bewegungen kann zur Inspiration werden. Sie zeigen, wie kollektive Lernprozesse, gegenhegemoniale Wissensproduktion und politische Bildung miteinander verschränkt sind (Lingenfelder, 2025). Gerade dort, wo politische Kämpfe mit Bildungsprozessen zusammenfallen, entstehen neue Möglichkeitsräume, auch für die Berufsbildung.

Diese Impulse sind nicht als äußere Ergänzungen zu verstehen, sondern als Teil eines erweiterten Transferbegriffs, der die eigene Wissenschaftspraxis als politisch, situiert und verantwortungsvoll begreift (Hantsch, 2025b). Sie fordern uns heraus, nicht nur das Was, sondern auch das Wie unseres Forschens, Lehrens und Kooperierens neu zu denken. Die Modellversuchsfor- schung bietet hierfür ein fruchtbare Feld, denn sie ist per definitionem ein Raum der Aushandlung, ein Experimentierfeld für neue Formen des Lernens, Forschens und Gestaltens. Wenn Transfer in dem hier dargestellten Sinne verstanden wird, dann ist er nicht tot, sondern leben-

diger denn je, als streitbare und geteilte Gestaltungsaufgabe einer transformativen Berufsbildungsforschung.

Literatur

Bateson, G. (1985/2017). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (H. G. Holl, Übers.) (13. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 571. Suhrkamp.

BBNE Hubs. (o.J.). *BBNE-Hubs*.

https://www.bibb.de/dokumente/ablage/Plakat_KickOff_BBNEHubs_final.pdf

BBNE Lobby. (2025). *Die Lobby für BBNE: BBNE als Schlüsselthema für nachhaltige Transformation*. <https://bbne-lobby.de/>

Berg, H. (2021). Vorwort. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015 - 2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (1. Auflage, S. 3–5). Verlag Barbara Budrich.

Böhle, F. (2017). Transfer aus sozialwissenschaftlicher Sicht unter Einbeziehung von Erfahrungen aus verschiedenen Entwicklungsprogrammen. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Transfer von Bildungsinnovationen - Beiträge aus der Forschung* (S. 81–89). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Hrsg.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (S. 3–28). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-001>

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. The Sage program on applied developmental science*. Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21 st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (6. ed., S. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Casper, M., Kastrup, J. & Nölle-Krug, M. (2023). Lebendiges Lernen mit kreativen und erfahrungsbasierten Methoden zur didaktischen Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Ansmann, J. Kastrup & W. Kuhlmeier (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie* (1. Auflage, S. 180–211). Verlag Barbara Budrich.

Dehnbostel, P., Dietrich, A. & Holz, H. (2010). Modellversuche im Spiegel der Zeit. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen - Beraten - Zukunft gestalten* (S. 149–159). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Dietrich, A. (2013). Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn: Bd. 12. Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 89–104). Bertelsmann.

Euler, D. (2024). Nach dem Anfang: Ein Blick von außen. In C. Melzig & B. Hemkes (Hrsg.), *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verfestigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020-2022* (S. 219–225). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Euler, D. & Sloane, P. P. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*(26), Artikel 4.

Euler, P. (2021). „Nicht-Nachhaltige Entwicklung“ und ihr Verhältnis zur Bildung. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation. In F. Berding & C. Michaelis (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen (Volume 39)* (S. 71–90). wbv Media.

Fischer, M. & Arnold-Wirth, B. (2013). Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen – Erfahrungen und Perspektiven. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn: Bd. 12. Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 73). Bertelsmann.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (2010). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221853>

Hahne, K., Dietrich, A. & Winzier, D. (2007). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36(5), 7–12.

Hantke, H. (2018). „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*(35), 1–23.

Hantsch, R. (2025a). Collaborative Pathways for Sustainability: ESD in VET Professions. In *JVET Conference 2025* (16th International Conference).
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13099.91680>

Hantsch, R. (2025b). *Transformative Wirtschaftspädagogik: Im Spannungsfeld von Wissenschaft, Wirtschaft und Subjekt in krisenhaften Zeiten*. unv. Diss. Universität Rostock.

Hantsch, R., Feichtenbeiner, R. & Weber, H. (2021). Modell zur Gestaltung nachhaltiger betrieblicher Lernorte. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015 - 2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (1. Auflage, S. 362–381). Verlag Barbara Budrich.

Hantsch, R. & Hantke, H. (2025). Implementation of Vocational Education and Training for Sustainable Development Through Cooperation Between Research and Practice. In W. Leal Filho, L. V. Trevisan, P. J. Pace & M. Mifsud (Hrsg.), *Education for Sustainable Development: The Contribution of Universities* (S. 161–175). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-86985-3_11

Hauschildt, J. & Schlaak, T. M. (2001). Zur Messung des Innovationsgrades neuartiger Produkte. *Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre*, 71(2), 161–182.

Hemkes, B. (2014). Vom Projekt zur Struktur – Das Strategiepapier der AG „Berufliche Aus- und Weiterbildung“. In W. Kuhlmeier, A. Mohoric & T. Vollmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (1. Aufl., S. 225–235). Bertelsmann W. Verlag.

Hemkes, B., Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2013). Der BIBB-Förderschwerpunkt "Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung": Baustein zur Förderung gesellschaftlicher Innovationsstrategien. *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(6), 28–31.

Holkenbrink, J. & Schliessler, C. (2020). Performative Sozialwissenschaft. *Journal für Psychologie*, 28(1), 67–85. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-1-67>

Holst, J. & Hantke, H. (2023). *Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung: Whole School Approach und Unterrichtsgestaltung an berufsbildenden Schulen*. Greenpeace.

Kell, A. (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 453–484). VS Verl. für Sozialwiss.

Kell, A. (2015). Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*(29), 1–25. http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf

Kiepe, K., Pranger, J., Schlömer, T., Reißland, J., Rüdebusch, G. & Beer, M. (2024). Felder der Nachhaltigkeits- und Wissenschaftskommunikation in der BBNE – Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung aus drei Transferprojekten. In C. Melzig & B. Hemkes (Hrsg.), *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verfestigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020-2022*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kuhlmeier, W. & Weber, H. (2021). Transfer und Verfestigung von Modellversuchsergebnissen. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015 - 2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (1. Auflage, S. 426–437). Verlag Barbara Budrich.

Kuhn, T. S. (2020). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (H. Vetter, Übers.) (Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage, 27. Auflage). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 25*. Suhrkamp.

Lingenfelder, J. (2025). *Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation: Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung* (1. Auflage). *Wochenschau Wissenschaft*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2338>

Melzig, C. (2021). Hintergründe, Ansätze und Ziele des Förderschwerpunkts „BBNE 2015–2019“. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015 - 2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (1. Auflage, S. 15–29). Verlag Barbara Budrich.

Melzig, C. (2024). Hintergründe, Ansätze und Ziele von „BBNE-Transfer 2020-2022“. In C. Melzig & B. Hemkes (Hrsg.), *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verfestigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020-2022* (S. 11–26). Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://doi.org/297839>

Melzig, C. & Hemkes, B. (Hrsg.). (2024). *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verfestigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020-2022*. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://doi.org/297839>

Melzig, C., Kuhlmeier, W. & Kretschmer, S. (Hrsg.). (2021). *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015 - 2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich.

Mey, G. (2020). Performative Sozialwissenschaft. *Journal für Psychologie*, 28(1), 3–14. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-1-3>

Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges.: with contributions by Victoria Marsick*. Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* (1. ed.). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

Novak, H. (2017). Vom Vermittlungs- zum kooperativen (Weiter-)Entwicklungsansatz – Wie Bildungsinnovationen für die Berufsbildungspraxis fruchtbar werden können und welche Faktoren für einen gelingenden Innovationstransfer eine Rolle spielen. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Transfer von Bildungsinnovationen - Beiträge aus der Forschung* (S. 53–80). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Nowotny, H. (2003). Democratising expertise and socially robust knowledge. *Science and Public Policy*, 30(3), 151–156. <https://doi.org/10.3152/147154303781780461>

Pohl, C. & Wuelser, G. (2019). Methods for Coproduction of Knowledge Among Diverse Disciplines and Stakeholders. In K. L. Hall, A. L. Vogel & R. T. Croyle (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Strategies for Team Science Success: Handbook of Evidence-Based Principles for Cross-Disciplinary Science and Practical Lessons Learned from Health Researchers* (1st ed. 2019, S. 115–121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20992-6_8

Rosa, H. (2022). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (6. Auflage). suhrkamp taschenbuch wissenschaft: Bd. 2272. Suhrkamp.

Schemme, D. (2017). Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung*.

Transfer von Bildungsinnovationen - Beiträge aus der Forschung. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. 13-40

Schemme, D., Novak, H. & Garcia-Wülfing, I. (Hrsg.). (2017). *Berichte zur beruflichen Bildung. Transfer von Bildungsinnovationen - Beiträge aus der Forschung.* W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Schlömer, T., Kiepe, K., Rüdebusch, G., Günther, N. & Liehr, J. (2023). *Die Erkundung von Phänomenen und Schlüsselstellen des Transfers von Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) – eine Transfermodellierung.* https://res.bibb.de/vet-repository_781144

Schlömer, T., Kiepe, K., Rüdebusch, G., Kreienmeier, H. & Baumann, S. (2024). Die Erkundung von Phänomenen und Schlüsselstellen des Transfers von Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – eine Transfermodellierung. In C. Melzig & B. Hemkes (Hrsg.), *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verfestigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020-2022* (S. 165–186). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Schmohl, T. & Philipp, T. (2021). Transdisziplinäre Didaktik — Eine Einführung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Band 1. Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 13–24). transcript.

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2., verbesserte und aktualisierte Auflage). Metropolis Verlag.

Schneidewind et al., U. (2016). Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung. *Ökologisches Wirtschaften - Fachzeitschrift*(31), Artikel 2, 30–34. <https://doi.org/10.14512/OEW310230>

Schütt-Sayed, S., Casper, M. & Vollmer, T. (2021). Mitgestaltung lernbar machen – Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015 - 2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (1. Auflage, S. 200–227). Verlag Barbara Budrich.

Schwan, G. (2021). Was ist und wozu dient Transdisziplinarität? In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Band 1. Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 420–432). transcript.

Sloane, P. P. (2020). Berufsbildungsforschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *ProQuest Ebook Central. Handbuch Berufsbildung* (3., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 667–681). Springer VS.

Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (First Harvard University Press paperback edition). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674257931>

Vollmer, T. & Kuhlmeier, W. (2014). Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In W. Kuhlmeier, A. Mohoric & T. Vollmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Modell-*

versuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke (1. Aufl., S. 197–223). Bertelsmann W. Verlag.

Woodworth, R. S. & Thorndike, E. L. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. (I). *Psychological Review*, 8(3), 247–261. <https://doi.org/10.1037/h0074898>

Zitieren des Beitrags (18.12.2025)

Hantsch, R. & Dietrich, A. (2025). Der Transfer ist tot. Lang lebe der Transfer. Kritische Reflexion von Innovations- und Transferansprüchen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 49, 1–23.
https://www.bwpat.de/ausgabe49/hantsch_dietrich_bwpat49.pdf

Die Autoren



ROBERT HANTSCH

Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock

Ulmenstraße 69, 18057 Rostock

Robert.hantsch@uni-rostock.de

www.iwip.uni-rostock.de/institut/iwip/team/robert-hantsch-ma/



Prof. Dr. ANDREAS DIETTRICH

Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock

Ulmenstraße 69, 18057 Rostock

andreas.dietrich@uni-rostock.de

www.iwip.uni-rostock.de/institut/iwip/team/prof-dr-andreas-dietrich/