

bwpat Spezial 21 | September 2024

**Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik
Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in
Forschungsarbeiten**

Hrsg. v. H.-Hugo Kremer & Nicole Naeve-Stoß

Desiree DANIEL-SÖLTENFUß
(Universität Paderborn)

**Innovativer Transfer oder Transfer von Innovationen?
Transfer im Kontext der Entwicklung von
Berufsbildungsinnovationen am Beispiel des InnoVET-
Programms**

Online:

https://www.bwpat.de/spezial21/daniel-soeltenfuss_spezial21.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwpat 2001–2024

bwpat

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Innovativer Transfer oder Transfer von Innovationen? Transfer im Kontext der Entwicklung von Berufsbildungsinnovationen am Beispiel des InnoVET-Programms

Abstract

Der Transfer von Berufsbildungsinnovationen im Kontext von Innovationsprogrammen ist eine zentrale politische Zielstellung, gestaltet sich in der Umsetzungspraxis jedoch häufig als herausfordernd, was nicht zuletzt mit der Komplexität von Transferprozessen und den ihnen zugrunde liegenden Innovationen zusammenhängt. Die wissenschaftliche Untersuchung von Transfer (z. B. seiner Gestaltung oder Wirkung) und seinen Herausforderungen hat vor diesem Hintergrund bereits eine lange Tradition u. a. in der Berufsbildungsforschung, an die der vorliegende Beitrag anknüpft. Auf Basis einer theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung werden mögliche Gestaltungsformen von Transfer herausgearbeitet und vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse im InnoVET-Programm diskutiert. Daran anknüpfend werden erste Überlegungen zu einer Weiterentwicklung bestehender Modelle vorgestellt, die insbesondere die Perspektive transfergebender Akteur*innen aufnehmen. Grundlegende Rahmung des Beitrags bildet die Frage der Notwendigkeit einer innovativen Transfergestaltung, die im abschließenden Teil noch einmal zusammenführend adressiert und hinsichtlich sich daraus ergebender Spannungsfelder auch mit Blick auf den Transfer von Innovationen diskutiert wird.

Innovative or innovations' transfer? Transfer in the context of VET innovations' development using the example of the InnoVET program

The transfer of VET innovations in the context of innovation programs is a central political objective, but often proves to be challenging in practice, not least due to the complexity of transfer processes and the innovations on which they are based. Against this background, the academic study of transfer (e.g. its design or impact) and its challenges already has a long tradition, including in vocational education and training research, which this article builds on. On the basis of a theoretical and conceptual analysis, possible forms of transfer are identified and discussed against the background of previous findings in the InnoVET program. Following on from this, initial considerations for the further development of existing models are presented, which in particular take up the perspective of transferring actors. The fundamental framework of the article is the question of the necessity of an innovative transfer design, which is addressed and discussed once again in the concluding section, also with a view to the transfer of innovations.

Schlüsselwörter: *Transfer; Berufsbildungsinnovationen; Modellversuchsforschung*

1 Einleitung

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen wie dem Fachkräftemangel oder der Akademisierung steht das Berufsbildungssystem vor der Herausforderung, sich weiterzuentwickeln, um den Ansprüchen seiner Zielgruppen auch in Zukunft gerecht zu werden und attraktiv für Menschen zu bleiben, die sich beruflich orientieren sowie aus- oder weiterbilden möchten (vgl. Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2022). Mit dem Innovationswettbewerb InnoVET fördert das BMBF deswegen 17 Projekte, die innovative Berufsbildungskonzepte entwickeln und pilothaft erproben. Während und nach der Programmlaufzeit ist eine Übertragung der Projekterfahrungen und -ergebnisse vorgesehen, damit das Berufsbildungssystem auch in der Breite und nach Ablauf der Förderperiode von InnoVET profitiert (vgl. BMBF 2021). In diesem Zusammenhang ist Transfer hier als Zielvorstellung zu verstehen, Innovationen (z. B. Ergebnisse, Wissen, Praktiken, o. Ä.) aus einem spezifischen Projektkontext (hier: InnoVET-Projekt oder -Programm) in einen anderen Kontext des Berufsbildungssystems zu übertragen (vgl. Euler 2005, 43; Bormann 2011, 67), wobei verschiedene Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren zu berücksichtigen sind.

In der Berufsbildungspraxis, d. h. sowohl speziell im InnoVET-Programm als auch allgemein in ähnlich gelagerten Projekt- bzw. Programmzusammenhängen, wird die erfolgreiche Gestaltung eines solchen Transfers, insbesondere damit zusammenhängender Prozesse, als zentrale Herausforderung angesehen (vgl. Ertl/Peitz 2022). In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung sowie den angrenzenden Disziplinen wie den Erziehungswissenschaften ist Transfer zwar seit Jahrzehnten Gegenstand von empirischen Untersuchungen und theoretischen Auseinandersetzungen, jedoch bestehen in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung von Transferprozessen in diesem Kontext zahlreiche offene Fragen und Desiderate, was u. a. auf die Komplexität sowohl des Feldes (Innovationsprogramme im Berufsbildungssystem) als auch des Untersuchungsgegenstands (Innovationstransfer und damit zusammenhängende Prozesse) zurückzuführen ist (vgl. Diettrich 2013; Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2022).

Der vorliegende Beitrag geht vor diesem Hintergrund der Frage nach, ob Transfer im Kontext von Innovationsprogrammen innovativer gestaltet werden muss, um bestehenden Herausforderungen in der Transfergestaltung zu begegnen und damit den Transfer von Innovationen zu fördern. Hierzu erfolgt einerseits eine theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Transfermodellen und andererseits eine Reflexion von Erfahrungen aus dem InnoVET-Programm. Eine Zusammenführung dieser beiden Perspektiven ermöglicht zunächst die Identifikation zentraler Herausforderungen in der Transfergestaltung aus Sicht transfergebender Akteur*innen und bildet weiterhin die Basis für erste Überlegungen hinsichtlich einer konzeptionellen Weiterentwicklung von Transfer.

Der Beitrag ist hierzu wie folgt strukturiert: Aufgrund seiner Bedeutung für die nachfolgende Auseinandersetzung erfolgt im zweiten Kapitel zunächst eine Schärfung des Transferverständnisses im Kontext des hier fokussierten Rahmens bildungspolitischer Innovationsprogramme. Anschließend wird in Kapitel 3 das Innovationsprogramm InnoVET als konkreter Bezugspunkt

im vorliegenden Beitrag skizziert. Kapitel 4 widmet sich dann einer Gegenüberstellung verschiedener Transferprozessmodelle aus der Literatur, die anschließend in Kapitel 5 vor dem Hintergrund der InnoVET-Erfahrungen diskutiert und als Grundlage für weiterführende Überlegungen zur Transfergestaltung genutzt werden. Den Abschluss des Beitrags (Kapitel 6) bildet schließlich eine Zusammenführung zentraler Diskussionspunkte in Bezug auf die Ausgangsfrage („Innovativer Transfer oder Transfer von Innovationen?“).

2 Annäherung an ein Transferverständnis im Kontext berufsbildungspolitischer Innovationsprogramme

Im vorliegenden Beitrag wird Transfer verstanden als Übertragung von einer im Kontext eines Innovationsprogramms entstandenen Berufsbildungsinnovation auf einen anderen Kontext der beruflichen Bildung (vgl. Schlömer et al. 2023, 2; Diettrich 2013, 89) und schließt damit an das Feld der Modellversuchsforschung an (vgl. Sloane/Fischer 2018; Sloane 1992). Dabei werden drei Charakteristika als wesentlich für Transfer angenommen, die nachfolgend zunächst kurz dargestellt und anschließend erläutert werden sollen:

- (1) Transfer stellt einen dynamischen Prozess dar, der von den am Innovationsprogramm bzw. Innovationsprojekt beteiligten Akteur*innen (mit-)gestaltet wird.*
- (2) Transfergegenstände sind im Entwicklungsprozess des Innovationsprojekts entstandene Innovationen, die selbst auch prozesshaft und sozial geprägt sein können.*
- (3) Die Kontexte von Innovationsprogramm und -projekt sind konstitutiv für darin ablaufende oder daraus resultierende Innovations- und Transferprozesse.*

Transferprozesse umfassen mehrere Schritte bzw. Phasen, deren Auswahl und Kombination u. a. abhängig von der Beschaffenheit des Transfergegenstands, der kontextuellen Rahmung sowie den Präferenzen der eingebundenen Akteur*innen und ihrer Beziehung zueinander ist (vgl. Bormann 2011, 67f.). So gestaltet sich jeder Transferprozess in Abhängigkeit von diesen Faktoren unterschiedlich bzw. wird von den beteiligten Akteur*innen unterschiedlich ausgestaltet (vgl. ebd.). Daraus ergeben sich in der Konsequenz vielfältige und dynamische Prozesse, die z. B. Phasen der Vermittlung, Verständigung, Interpretation und (Re-)Konstruktion umfassen (können) und i. d. R. mit individuellen, organisationalen und/oder institutionellen Lern- und Veränderungsprozessen verknüpft sind (vgl. Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2024). Transfer wird hier insofern als soziale Konstruktion verstanden, bei deren Ausdeutung und Ausgestaltung die an Transfer beteiligten Akteur*innen, insbesondere die Akteur*innen der Berufsbildungspraxis, eine zentrale Rolle einnehmen. Damit ist das hier ausgewiesene Transferverständnis abzugrenzen von Transferansätzen, die einer durchsetzungsorientierten Steuerungslogik folgen und/oder von einem starren linearen und für alle Transfervorhaben einheitlichen Prozessmodell ausgehen (vgl. Bormann 2011, 67f.; Nickolaus/Ziegler/Abel 2006, 40ff.).

Weiterhin ist hervorzuheben, dass in Anlehnung an z. B. Diettrich (2013, 92) hier ein weites Verständnis von Innovation vertreten wird, d. h. dass nicht nur spezifische Ergebnisse (z. B. Produkte) eines Entwicklungsprozesses als Innovationen verstanden werden, sondern darüber

hinaus auch der Prozess des Innovierens sowie damit zusammenhängende Erfahrungen (z. B. Herausforderungen im Entwicklungsprozess) und Effekte (z. B. Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung aufgrund der Durchführung des Innovationsprojektes) (vgl. auch Bormann 2011, 48ff.). Das ist deswegen bedeutsam für Transferverständnis und -ausgestaltung, weil Innovationen, wie zuvor bereits ausgewiesen, den Gegenstand des Transfers ausmachen. Neben theoretischen Bezügen begründet sich die dargestellte Einordnung von Innovationen insbesondere aus den praktischen Erfahrungen in InnoVET und die diesbezügliche Kontextualisierung des Beitrags. In diesem Kontext vertreten die an der Gestaltung von Innovations- und Transferprozessen beteiligten Akteur*innen vielfältige Vorstellungen von Innovationen, die sich in ihrer Vielfalt und Gänze sowie aufgrund der bereits skizzierten spezifischen Ausgangslagen und Zielsetzungen nur über ein weites Innovationsverständnis aufnehmen lassen (vgl. Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2024; 2022).

Schließlich wird die besondere Beschaffenheit von Innovationsprogrammen als richtungsweisend für die Ausgestaltung von Transfer und damit auch als konstituierend für das Transferverständnis in diesem Kontext angenommen. Durch ein Innovationsprogramm werden einerseits Möglichkeiten geschaffen, andererseits aber auch Grenzen definiert, die in anderen Transferkontexten, z. B. im Bereich des Politiktransfers, nicht dergestalt vorliegen. InnoVET wird in diesem Beitrag den Modellversuchsprogrammen zugeordnet, da es von der Struktur und Anlage her diesen sehr ähnlich ist, wenngleich es offiziell nicht als Modellversuchsprogramm gilt (vgl. Kap. 3). Nachfolgend werden entsprechend Modellversuchsprogramme bzw. Modellversuche als kontextuelle Rahmung für den hier betrachteten Transfer skizziert.

Modellversuche sind exemplarische, zeitlich begrenzte „Erprobungen in Praxisfeldern der Berufsbildung“ (Sloane/Fischer 2018, 790), die bildungspolitisch initiiert und (anteilig oder sogar vollständig) finanziert werden (vgl. ebd.; Schlömer et al. 2023, 2). Ziel ist die Entwicklung und beispielhafte Erprobung innovativer Ansätze und Problemlösungen, um die berufliche Bildung vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen zu stärken und mit Blick auf zukünftige Anforderungen kontinuierlich weiterzuentwickeln (vgl. Diettrich 2013, 89ff.; Sloane 1992, 1ff.). Modellversuche weisen eine projektförmige Struktur auf und sollen durch die Entwicklung innovativer Ansätze und die Erprobung neuer Wege eine Vorbildfunktion für ähnlich gelagerte Vorhaben in der beruflichen Bildung übernehmen (vgl. Schlömer et al. 2023, 2; Ludwig 2017, 111). Ihre im Rahmen der Modellversuchsarbeit gewonnenen Erfahrungen und entwickelten Lösungsansätze sollen die Modellversuchsakteur*innen deswegen so aufbereiten und kommunizieren, dass eine breite Anwendung in anderen Kontexten der beruflichen Bildung möglich wird (vgl. Euler 2004; 2005). Vom bildungspolitischen Anspruch ist Transfer jedem Modellversuch inhärent und wird deswegen i. d. R. als eine zentrale Vorgabe in der Förderbekanntmachung ausgewiesen. Als politische Vorgabe kann Transfer somit im Kontext von Modellversuchen zunächst als Top-Down-Approach eingeordnet werden, bei dem Transfer vom Mittelgeber verlangt und eingefordert wird. Gleichzeitig sind die meisten Modellversuche (zumindest seit einigen Jahren) so angelegt, dass bei der strategischen Ausrichtung und Umsetzung der konkreten Transfervorhaben eher ein Bottom-Up-Ansatz verfolgt wird: Der Transfer soll von den Modellversuchsprojekten angeregt und ermöglicht werden, indem diese

z. B. ein entsprechendes Netzwerk schaffen und Informationen über ihre Entwicklungsarbeit bereitstellen (vgl. Diettrich 2013, 93f.; Euler 2005, 51ff.). Damit hängt der Transferverlauf sehr zentral von dem Interesse und der Bereitschaft anderer Berufsbildungsakteur*innen ab, die entwickelten Innovationen aufzunehmen und in ihrem eigenen Kontext umzusetzen (vgl. Fischer/Arnold-Wirth 2013, 84f.; Euler 2005).

In die Initiierung, Koordination und Umsetzung von Modellversuchen sind zumeist eine Vielzahl von Berufsbildungsakteur*innen aus unterschiedlichen Bereichen eingebunden. Neben den Praxisakteur*innen, die die innovative Entwicklungs- und Erprobungsarbeit vornehmen und z. B. aus Betrieben, Bildungs- und Forschungseinrichtungen oder Kammern stammen, gibt es i. d. R. einen Modellversuchsträger als koordinierende Stelle und (mindestens) eine wissenschaftliche Begleitung, die die Beratung und Reflexion des Modellversuchs nach wissenschaftlichen Kriterien vornimmt (vgl. Sloane/Fischer 2018; Diettrich 2013, 95ff.). Zudem sind Modellversuche häufig in Programmstrukturen (Modellversuchsprogramme) eingebettet, sodass eine übergeordnete Rahmung und weitere Akteurskonstellationen bestehen, die die Modellversuchsarbeit beeinflussen (können). Die Akteur*innen bringen jeweils „unterschiedliche Erwartungen, Zielsetzungen und Qualitätsansprüche“ (Diettrich 2013, 96) an die Gestaltung von Innovation und Transfer im Modellversuch mit, was zu Konflikten führen kann und vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen und zeitlicher Limitationen eine Aushandlung von Zielhierarchien und -präferenzen erforderlich macht (vgl. ebd.).

Nachdem nun die allgemeinen Kontextbedingungen von Modellversuchsprogrammen respektive Innovationsprogrammen skizziert und in ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Transfer eingeordnet wurden, soll nachfolgend der spezifische Kontext von InnoVET und der dem Beitrag zugrunde liegende Forschungsansatz beschrieben werden.

3 Der Innovationswettbewerb InnoVET als kontextueller Bezugsrahmen für Transfergestaltung und -forschung

3.1 Grundlegende Rahmenbedingungen des InnoVET-Programms

Der Innovationswettbewerb „InnoVET: Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“ stellt eine Programminitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) dar, im Rahmen derer für den Zeitraum zwischen Herbst 2020 und Ende 2024 17 Projekte mit einem Fördervolumen von insgesamt 74 Millionen Euro ausgestattet wurden, um innovative Qualifizierungsangebote für die berufliche Bildung zu entwickeln und zu erproben. Als einer von drei Bausteinen soll InnoVET, neben der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) sowie einer Modernisierung und eines Ausbaus des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG), über die Förderung von exzellenten Angeboten zu einer Stärkung der beruflichen Bildung beitragen (vgl. BMBF 2021, 3). Hierzu liegt der Fokus von InnoVET auf der Entwicklung innovativer beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote (z. B. der drei neuen Fortbildungsstufen ‚Geprüfte/-r Berufsspezialist/-in‘, ‚Bachelor Professional‘ und ‚Master Professional‘) sowie der Verbesserung von Lernortkooperationen (vgl. ebd.).

An der InnoVET-Projektarbeit sind 89 Verbundakteur*innen aus unterschiedlichen Einrichtungen der Berufsbildungsforschung und -praxis unmittelbar beteiligt, z. B. aus berufsbildenden Schulen, Unternehmen, Beratungsinstitutionen oder Hochschulen, und werden hierbei durch eine Vielzahl weiterer Kooperationspartner*innen, z. B. aus Kommunen, Kammern, berufsbildenden Schulen oder Unternehmen, unterstützt (vgl. BMBF 2021, 4). Außerdem werden die einzelnen Projekte fachlich und administrativ durch den Arbeitsbereich 4.4 „Stärkung der Berufsbildung“ am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betreut (vgl. Ertl/Peitz 2022, 664). Die 17 Projekte unterscheiden sich in der Anzahl und Einbindung ihrer Verbund- und Kooperationspartner*innen und weisen jeweils eine spezifische Struktur und Arbeitsweise auf (vgl. ebd.; BMBF 2021). Zur Verzahnung von Programm und Projektarbeit mit den „Strategien und Aktivitäten der Landesregierungen und der Sozialpartner[*innen]“ (BMBF 2021, 5) wurde ein InnoVET-Begleitgremium eingerichtet, in dem verschiedene Akteur*innen aus den Bundesländern, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und der Wissenschaft eingebunden sind. Dieses tauscht sich regelmäßig mit dem BMBF zu den Inhalten und Strategien des Programms aus (vgl. ebd.).

Das Begleitgremium soll durch seine Zusammensetzung und die kontinuierliche Einbindung in InnoVET-Aktivitäten außerdem den Wissens- und Ergebnistransfers des Programms unterstützen. Dem Transfer im Sinne einer Verankerung der Projektergebnisse im System der beruflichen Bildung nach Ende der Förderlaufzeit wird im InnoVET-Programm eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. ebd., 4f.). Aus diesem Grund mussten die Projekte bereits in ihrem Antrag ein „Verstetigungs- und Transferkonzept zur Sicherung der Nachhaltigkeit“ (Formulierung entstammt der Antragsvorlage) ausarbeiten. Weiterhin sind die letzten eineinhalb Jahre des Programms offiziell als Transferphase ausgewiesen (vgl. BMBF 2023). In dieser Phase werden programmseitig verschiedene Aktivitäten (z. B. Transferworkshops) angeboten, die die InnoVET-Projekte bei der Planung und Umsetzung von Transfermaßnahmen unterstützen sollen. Im Fokus stehen dabei insbesondere die während der Programmlaufzeit entwickelten und erprobten Produkte. Es wird vordergründig der Frage nachgegangen, wie zum einen eine Weiterführung dieser Produkte auch nach Auslaufen der Projektförderung sichergestellt werden und wie zum anderen eine Übertragung der Projektergebnisse in die Breite des Berufsbildungssystems gelingen kann (vgl. BIBB 2024).

Neben der Entwicklung berufsbildungspraktischer Problemlösungen für schulische und außerschulische Bereiche beruflicher Bildung sowie deren Transfer wird dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn eine hohe Bedeutung zugemessen, was sich u. a. darin zeigt, dass jedes der 17 Projekte wissenschaftlich begleitet wird und darüber hinaus eine übergeordnete wissenschaftliche Begleitung eingerichtet worden ist, die im nachfolgenden Unterkapitel beschrieben werden soll.

3.2 Einordnung des vorliegenden Beitrags als Teil der übergeordneten Begleitforschung in InnoVET

Die Untersuchung von Transferprozessen stellt ein Forschungsschwerpunkt der übergeordneten trilateralen Begleitforschung in InnoVET dar, die Anfang 2022 ergänzend zu den wissenschaftlichen Begleitungen innerhalb der InnoVET-Projekte installiert wurde, um eine metaperspektivische Betrachtung von zentralen, projektübergreifenden Fragestellungen vorzunehmen. Die Gestaltung von Innovation(sprozessen) und Transfer(prozessen) wird dabei exemplarisch anhand des InnoVET-Programms wissenschaftlich untersucht, um darüber eine Systematisierung zu erarbeiten, die als Reflexionsgrundlage auch in anderen Kontexten des Berufsbildungssystems zur Gestaltung von Transfer- und Innovationsprozessen genutzt werden kann (vgl. Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2022; Ertl/Peitz 2022). Der vorliegende Beitrag nimmt mit seiner Fokussierung auf Herausforderungen in der Transfergestaltung, insbesondere dem Spannungsfeld von Innovation und Transfer, einen Teil der Fragestellungen auf, mit denen sich das Begleitforschungsprojekt ITiB (,Innovations- und Transferprozesse in der Berufsbildung‘) der Universität Paderborn im Kontext des InnoVET-Programms auseinandersetzt.¹

Das Projekt ITiB richtet den Blick auf die prozessuale (Aus-)Gestaltung von Innovation und Transfer im Kontext von InnoVET und legt dabei einen Schwerpunkt auf die sozialen Interaktions- und Sinnstiftungsprozesse der Akteur*innen in diesem Zusammenhang (vgl. Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2022; 2024). Es verfolgt einen responsiven Begleitforschungsansatz (vgl. Sloane/Fischer 2018, 794ff.), der sowohl die Erfassung und Dokumentation des Geschehens innerhalb des InnoVET-Programms als auch reflektierende Funktionen umfasst, deren (Zwischen-)Ergebnisse u. a. als Grundlage für die Beratung politischer, administrativer oder berufsbildungspraktischer Akteur*innen dienen (können). Neben dem Einsatz klassischer sozialwissenschaftlicher Verfahren der Erkenntnisgewinnung wird vor diesem Hintergrund auch ein gestaltungsbasierter Ansatz verfolgt (vgl. Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2022).

Den grundlegenden, initialen Erhebungsbaustein des Projekts bildet eine explorativ angelegte Interviewstudie mit insgesamt 33 Projektverantwortlichen im Jahr 2022, im Rahmen derer Vertreter*innen der 17 InnoVET-Projekte in projektbezogenen Einzel- oder Gruppeninterviews u. a. zu ihrem Transferverständnis und (geplanten oder bereits vorgenommenen) Transferaktivitäten in ihrem jeweiligen Projekt befragt wurden (vgl. Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2024). Bei den Interviews mit einer Dauer von 50 bis 95 Minuten handelte es sich um halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit weitestgehend offenen, narrationsfördernden Fragen (vgl. Kruse 2015, 261). Die inhaltsanalytische Auswertung der Transkripte erfolgte in Anlehnung an Kuckartz (vgl. Kuckartz/Rädiger 2022). Als zwei wesentliche Ergebnisse der Studie in Bezug auf die in diesem Beitrag behandelten Fragestellungen lässt sich herausstellen, dass bei den Projektakteur*innen in Teilen große Unsicherheiten in Bezug auf den Transferbegriff bestehen und die Vorstellungen der unterschiedlichen Akteur*innen hinsichtlich möglicher

¹ Neben dem Projekt ITiB setzt sich die übergeordnete trilaterale Begleitforschung aus dem Projekt GInnoVET der Universität Magdeburg (vgl. Kuhlee et al. 2022) und Forscher*innen aus dem BIBB (vgl. Ertl/Peitz 2022) zusammen, die jeweils unterschiedliche Forschungsschwerpunkte bearbeiten.

Realisierungsformen von Transfer deutlich variieren. Beispielsweise verstehen einige Projektakteur*innen Transfer i. S. eines Transports vor allem als logistischen Übertragungsakt der entwickelten Innovation auf einen anderen Kontext, während andere Transfer als Lern- oder Austauschprozess ansehen. Unterschiedliche Begriffsausdeutungen sind dabei nicht nur auf Programmebene zwischen den Projekten, sondern auch innerhalb einzelner Projekte feststellbar (vgl. Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2024).

Die hier lediglich kurz skizzierten Erfahrungen und Vorstellungen der InnoVET-Projektakteur*innen verdeutlichen einige wesentliche Schwierigkeiten in der Gestaltung von Transferprozessen im Kontext von Innovationsprogrammen, die in ähnlicher Form auch in der Literatur dokumentiert sind (vgl. Diettrich 2013; Euler 2005; Bormann 2011, 67ff.). Verschiedene Zugänge der Forschung zu und wissenschaftliche Perspektiven auf Innovationstransfer werden im nächsten Kapitel dargelegt, um darauf basierend die Erfahrungen aus InnoVET einzuordnen und eine Grundlage für eine Weiterführung zu schaffen.

4 Theoretische Perspektiven auf Innovationstransfer

In der Literatur existieren eine Reihe theoretischer Ansätze und Modelle zu Innovationstransfer. Nachfolgend sollen sieben ausgewählte Modelle mit unterschiedlichen Schwerpunkten vorgestellt werden, um die Vielfalt der existierenden Ansätze und einige der damit verbundenen Herausforderungen zu verdeutlichen. Ausgangspunkt der Darstellung bildet eine im Kontext von Modellversuchen und Innovationsprogrammen sehr häufig zitierte Transferdefinition von Euler (2005). In Erweiterung und Abgrenzung davon werden dann sechs weitere Modelle beschrieben.

Basierend auf Ansprüchen aus Modellversuchen definiert Euler (2005) Transfer „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“ (ebd., 43). Dabei versteht er die Übertragung der Problemlösungen als Auswahl- und Anpassungsprozess und hebt die zentrale Rolle der (potenziellen) Transfernehmer*innen für einen gelingenden Transferprozess hervor: Sie entscheiden demnach darüber, ob und inwiefern der Transfer von Modellversuchsinnovationen gelingt. Diese Entscheidung treffen sie u. a. vor dem Hintergrund der Verfügbarkeit von Lösungsalternativen sowie der Passung der Innovation in Bezug auf ihren spezifischen (Problem- und Organisations-)Kontext. Zur Verdeutlichung wesentlicher Bedingungsfaktoren für einen erfolgreichen Transferprozess verwendet Euler (2005, 48) eine Analogie aus dem Produktmarketing: Demnach muss auf der einen Seite ein attraktives Transferangebot geschaffen und vermarktet werden; dieses Angebot erfordert auf der anderen Seite eine entsprechende Nachfrage, die bestenfalls bereits existiert und dann vor der Entwicklung lediglich erforscht oder aber erst noch geweckt werden muss (vgl. ebd.).

Wenngleich in dem Modell allgemein die Bedeutung der Transfernehmer*innen hervorgehoben wird, so weist es diesen dennoch in Bezug auf die Entwicklung eine eher passive Rolle zu,

die auch durch die Analogie zum traditionellen Marketing unterstützt wird.² Mit diesem Vergleich wird der Fokus zudem auf die entwickelten Modellversuchs*produkte* gerichtet, obschon Euler (2005, 44) betont, dass mögliche Transfergegenstände nicht hierauf zu beschränken sind, sondern beispielsweise auch Erfahrungen aus dem Entwicklungsprozess darstellen können. Weiterhin auffällig ist die übergreifende Zielperspektive, die aus der Modellversuchsprogrammatik abgeleitet wird: Die Modellversuchsergebnisse sollen in die Breite getragen werden. Damit wird der Transfer vor allem von politischen Interessen und/oder der Angebotsseite aus gedacht und initiiert; Problemlagen und Bedürfnisse aufseiten der Transfernehmer*innen werden maximal nachgelagert aufgenommen. Daneben weist Euler selbst u. a. zwei Entwicklungsperspektiven für die Modellversuchsforschung aus: Erstens arbeitet er die Bedeutung von Kontextbedingungen für den Transfer heraus, zweitens verweist er auf die Bedeutung von transferunterstützenden Strukturen und Akteur*innen. Diese Aspekte wurden in weiterführenden Arbeiten aufgenommen.

So unterstreichen Jenert und Bosse (2021) die Bedeutsamkeit, relevante Rahmenbedingungen im Entwicklungs- und Anwendungskontext abzugleichen. Hierfür muss aufseiten der transfergebenden Organisation zunächst eine Rekonstruktion der Entwicklungsbedingungen erfolgen ebenso wie eine Analyse der Implementationsbedingungen aufseiten der transfergebenden Organisation. Der Transfer gestaltet sich dann insbesondere als Verständigungsprozess der beiden Parteien über ihre jeweiligen Kontextbedingungen und deren Passung zueinander sowie als Anpassungsprozess, bei dem der Transfergegenstand und/oder Kontextbedingungen vor dem Hintergrund der identifizierten strukturellen Unterschiede adaptiert werden. Je komplexer und vielfältiger die Kontextbedingungen in den beteiligten Organisationen sind, desto voraussetzungsvoller gestalten sich laut Jenert und Bosse (2021) die mit dem Transfer verbundenen Prozesse der Verständigung und Anpassung, sodass Personen eingebunden werden müssen, die über die hierfür notwendigen Kompetenzen verfügen und mit entsprechenden Ressourcen für die Umsetzung ausgestattet sind. Da diese Voraussetzungen in vielen Bildungsorganisationen nicht oder nur zum Teil gegeben sind, wird in der Literatur in Teilen eine Mediation des Transferprozesses durch externe Akteur*innen (z. B. Transferagent*innen oder -agenturen) vorgeschlagen (vgl. Sloane/Euler/Jenert 2020; Euler et al. 2018, 6). Diese übernehmen beispielsweise Übersetzungsleistungen zwischen transfernehmender und transfergebender Organisation oder unterstützen (potenzielle) Transfernehmer*innen bei der Auswahl geeigneter Transfergegenstände (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006, 476; Sloane/Euler/Jenert 2020; Ganseuer/Jers 2021). Erfahrungen aus der Implementation von Transferagenturen zur Förderung des Transfers zwischen Kommunen hinsichtlich der Gestaltung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements zeigen, dass sich die Bedarfe der transfernehmenden Organisationen weniger auf die Auswahl, Implementation und Anpassung von bestehenden Transfergegenstän-

² Dies hat sich in moderneren Marketingansätzen ebenfalls gewandelt, in denen der/die Konsument*in teils als Ko-Produzent*in oder sogar vollständig als Hersteller*in des Produkts/der Leistung angesehen wird und so eine deutlich aktivere Rolle im Entwicklungsprozess einnimmt.

den konzentrieren, sondern vorrangig eigene Entwicklungsarbeiten i. S. eines Innovations-transfers verfolgen wollen und in diesem Zusammenhang Fragen der Organisationsentwicklung und *Change*-Beratung adressieren (vgl. Sloane/Euler/Jenert 2020; Euler et al. 2018, 6).

Letztgenannte Perspektive wird auch in Forschungsansätzen adressiert, die sich mit der Begleitung und Steuerung von organisationalen Veränderungsprozessen auseinandersetzen und unter dem Oberbegriff *Change Management* zusammengefasst werden. Als grundlegendes Modell für alle *Change-Management*-Konzepte gilt die sogenannte Feldtheorie von Kurt Lewin (z. B. 1946; 1951). Ein Schwerpunkt der *Change-Management*-Konzepte liegt darauf basierend in der Identifikation von Erfolgsfaktoren und Hemmnissen für die Implementation von Innovationen in Organisationen. Als drei zentrale Phasen des organisationalen Wandels werden hier 1. *Unfreeze* (Schaffung von Veränderungsbereitschaft), 2. *Move* (Implementation der Veränderung) und 3. *Refreeze* (Verstetigung des Erreichten) angesehen (vgl. Rüschoff/Velten 2021, 22f.; Lauer 2019, 70f.). Betrachtet man die Ansätze der *Change-Management*-Forschung aus Sicht der klassischen Transferforschung, so sind diese als transfernehmendenorientiert einzuordnen: In *Change-Management*-Ansätzen wird vor allem der Implementationsprozess innerhalb von Organisationen betrachtet, die bereits bestehende Innovationen umsetzen wollen. Der Entstehungsprozess der Innovation ebenso wie Auswahl-, Übertragungs- oder Verständigungsprozesse im Zuge des Transfers bleiben dabei allerdings (zumindest weitestgehend) unberücksichtigt. Insofern gelten diese Ansätze einerseits als randständig in Bezug auf Transfer, andererseits wird ihnen Potenzial zugeschrieben, bestehende Lücken in Bezug auf die Transfernehmendenperspektive zu reduzieren.

Auch der von Novak (2017) beschriebene Rendezvousansatz, den er in Orientierung an Reich (1997) als systemisch-interaktionistisch/konstruktivistisch einordnet, legt den Fokus auf die transfernehmenden Akteur*innen, sieht Transfer jedoch vor allem als Such-, Aushandlungs- und Lernprozess (vgl. Novak 2017, 73). Ein zentraler Unterschied im Vergleich zum *Change Management* besteht hier in der Annahme, was mit den Innovationen innerhalb transfernehmender Organisationen geschieht. Novak (2017) geht davon aus, dass vorhandene Innovationen, z. B. als Ergebnis von Modellversuchen, maximal einen Impuls für organisationale Veränderungsprozesse bieten (vgl. ebd., 69). Mit Verweis auf Walden (1998, 127) betont er, dass die Implementation einer Innovation in einem Transferfeld im Prinzip einen neuen Modellversuch darstellt, in der eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchzuführen sind (vgl. Novak 2017, 69). Hierfür haben sich laut Novak (2017) fünf Phasen bewährt: „Entdecken – Enttarnen – Erfinden – Erproben – Evaluieren“ (ebd., 76). Die damit verbundene Lernbereitschaft und -voraussetzungen sowohl auf organisationaler Ebene als auch individueller Ebene sowie daraus resultierende Veränderungen (Lernergebnis) nehmen auch Kremer und Theis (1995) in den Blick. Sie gehen dabei jedoch stärker noch als Novak (2017) auch auf die Lernvoraussetzungen, -prozesse und -ergebnisse aufseiten der transfergebenden Akteur*innen ein und heben die wechselseitigen Bezüge der Lehr-/Lernprozesse zwischen transfernehmenden und -gebenden Akteur*innen hervor (vgl. Kremer/Theis 1995, 19ff.). Voraussetzung hierfür ist allerdings ein direkter Kontakt zwischen den beiden Akteur*innen, der beim Transfer von Bildungsinnovationen nicht zwangsläufig gegeben ist.

Schließlich unterscheiden Nickolaus, Ziegler und Abel (2006) in einem analytisch ausgerichteten, idealtypischen Transfermodell sechs Transferphasen: (1) Konzeptentwicklung, (2) Identifikation und Aufbereitung von Modellversuchsergebnissen, (3) Rezeption und Verarbeitung der Modellversuchsergebnisse durch die (potenziellen) Transfernehmer*innen, (4) Adaptionsaktivitäten, (5) Implementationsmaßnahmen und (6) strukturelle Verankerung (vgl. ebd., 13). Das Modell wurde im Kontext schulischer Modellversuchsprogramme entwickelt und erprobt. Im Zuge der Analyse wurde zwischen Entwicklungs- und Transferprogrammen unterschieden, um unterschiedliche Qualitäten von Transferkonzepten einordnen zu können. Im Vergleich zu anderen Ansätzen zeichnet sich dieses Modell dadurch aus, dass Vorgaben und Erwartungen zu Transfer, die im Kontext bildungspolitischer Programme wie Modellversuchen i. d. R. über steuernde Akteur*innen an die Projektakteur*innen herangetragen werden, aufgenommen wurden, wodurch sich bestimmte Prozessschritte ergeben, die (ggf. auch in einer bestimmten Reihenfolge) zu absolvieren sind. Während der Transferprozess sich dadurch vor allem durch Linearität und die klare Abgrenzung von Transferphasen kennzeichnet, werden Deutungs- und Aushandlungsprozesse der Transferakteur*innen, die in den zuvor dargestellten Ansätzen hervorgehoben wurden, hier eher vernachlässigt.

5 Erste Überlegungen zur Transfergestaltung im Kontext von Innovationsprogrammen am Beispiel InnoVET

5.1 Diskussion bisheriger InnoVET-Erfahrungen vor dem Hintergrund der transfer-theoretischen Ansätze

Die Darstellung der theoretischen Zugänge in Bezug auf Transfer im vorangegangenen Kapitel verdeutlicht, dass Transfer sehr unterschiedlich verstanden werden kann und in der wissenschaftlichen Literatur mit verschiedenen Konzepten hinterlegt ist. In Teilen lässt sich die Varianz der Ansätze über die jeweiligen Schwerpunktlegungen erklären: So nehmen einige Ansätze eher die Perspektive der transfernehmenden Akteur*innen auf, während andere eher die Transfergeber*innen fokussieren. Wiederum andere legen den Fokus auf die Beziehungen der beteiligten Akteur*innen. Aus dem Feld der Modellversuchsforschung schlägt sich weiterhin nieder, dass – zumindest in der Vergangenheit – zwischen Schul- und Wirtschaftsmodellversuchen unterschieden wurde und insofern einerseits Erfahrungen aus zwei sehr unterschiedlichen Praxiszusammenhängen und andererseits Expertise und theoretische Konzepte aus verschiedenen Bezugswissenschaften (z. B. Erziehungswissenschaften, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften) zur Konzeptionalisierung von Transfer aufgenommen wurden.

Eine ähnliche Vielfalt an Transferverständnissen, wenngleich nicht unbedingt konzeptionell unterlegt und theoretisch gestützt, findet sich, wie in Kap. 3 bereits angedeutet, auch in InnoVET. Eine zentrale Rolle in der Ausdeutung von Transfer spielt hier allerdings, dass InnoVET als Innovationsprogramm (und nicht als Transferprogramm) ausgewiesen ist und die InnoVET-Projekte vor diesem Hintergrund insbesondere als Transfergeber*innen angesehen werden, während nicht immer geklärt ist, wer (mögliche) Transfernehmer*innen sind. Aus dieser Per-

spektive heraus stellen sich vor allem Fragen der Verantwortung für Transfer sowie von Möglichkeiten und Grenzen in der Gestaltung von Transferprozessen. Als eine Konsequenz der Modellversuchserfahrungen in den Anfangsjahren, während derer Transfer tendenziell vernachlässigt wurde und am Ende der Programm-/Projektlaufzeiten in Teilen nicht einmal eine adäquate Dokumentation der Erfahrungen und Ergebnisse der Modellversuchsprojekte vorlag, sodass selbst bei Interesse potenzieller Rezipient*innen eine Übertragung kaum möglich war (vgl. Euler 2005, 45), wurde für Modellversuche und ähnliche Förderprogramme, wie auch in InnoVET, als Auflage für einen Projektzuschlag u. a. eingeführt, dass ein Transferkonzept bereits im Antragsverfahren entwickelt und darauf bezogen der Transferfortschritt während der Projektlaufzeit kontinuierlich, z. B. im Rahmen der jährlichen Zwischenberichte, ausgewiesen werden muss. Zumindest für InnoVET lässt sich, ggf. damit zusammenhängend, nun allerdings die Tendenz feststellen, dass die (Innovations-)Projekte weitestgehend alleinig als verantwortlich für Transfer(erfolg) angesehen werden. Handlungsgrenzen der Projekte als Transfergeber, gerade auch vor dem Hintergrund der in der Literatur ausgewiesenen Entscheidungsmacht der Transfernehmer*innen für die Implementation von Transferinnovationen sowie diesen zugewiesene Schritte bzw. Aktivitäten im Transferprozess, werden demgegenüber, insbesondere im politischen Raum, kaum thematisiert oder berücksichtigt. Als mögliche Folge lässt sich in InnoVET in Teilen einerseits eine Einschränkung von Transfer und andererseits eine Rückkopplung von Transfer auf die Innovationsaktivitäten beobachten.

Eine Einschränkung von Transfer deutet sich zunächst auf zwei Ebenen an. Auf der Ebene der Einzelprojekte ist auffällig, dass einige Akteur*innen Transfer lediglich als „Transparenz im Sinne einer initial unidirektionalen Veröffentlichung [...]“ (vgl. P7, P10) einordnen (Daniel-Söltenfuß/Kremer/Kückmann 2024). Für sie ist Transfer begrenzt auf die Dokumentation von Projektergebnissen (sowie ggf. auch -erfahrungen) und darüberhinausgehend in einigen Fällen auf deren Verbreitung (z. B. Präsentation auf Konferenzen). Damit reduzieren sie Transfer auf solche Aktivitäten, die von ihnen als Projektakteur*innen (hier: Transfergeber*innen) beeinfluss- und durchführbar sind. Dabei blenden sie aber erstens alle Aktivitäten aus, die (maßgeblich) von den Transfernehmer*innen durchzuführen sind oder einen Austausch erfordern und reduzieren den (in der Literatur ausgewiesenen) Gesamtprozess dadurch sehr stark. Zweitens schließen sie dadurch diverse Deutungsmöglichkeiten von Transferprozessen aus, die nicht nur in der Literatur, sondern auch in vielen InnoVET-Projekten hervorgehoben werden, z. B. Transfer als Verständigungs- oder Lernprozess zu interpretieren und entsprechend zu gestalten. Auf Programmebene ist weiterhin eine Tendenz der Vereinheitlichung von Transfer zwischen den Projekten zu erkennen und damit zusammenhängend eine Reduktion auf ein einfaches, lineares Transfermodell sowie weitestgehend die Konzentration auf Ergebnisse in Form von Produkten. Als Gründe hierfür lassen sich u. a. der Wunsch bzw. die Notwendigkeit der Projektakteur*innen, Forderungen des Mittelgebers in Bezug auf Transfer zu erfüllen, Ressourcenknappheit sowie der soziale Vergleich zwischen den Projekten, der z. B. über Transferveranstaltungen befördert wird, identifizieren.

Eine Rückkopplung von Transfer auf Innovationsaktivitäten ist sowohl retro- als auch prospektiv feststellbar, d. h. bei der Planung und Durchführung der Entwicklungsarbeiten wird in Teilen einerseits das Transferkonzept aus dem Antrag (Retrospektive) und andererseits aktuelle Prognosen über Transfer und potenzielle Transfernehmer*innen berücksichtigt. Die Innovationsaktivitäten werden darauf basierend dann an den (wahrgenommenen) Transferpotenzialen ausgerichtet. Dies beschreibt beispielsweise P14B1: „Also, ich sag mal das salopp, wir fahren jetzt nicht mit ‘m Mercedes vor, wenn man nachher sich eigentlich nur ‘n Polo leisten kann, dass man eben mit Tools arbeitet, die nachher nicht finanzierbar sind [...]. Das ist eben auch ‘ne Art von Transfer, dass man guckt, wie ist es nachher anschlussfähig. Also das so ist die Projektanlage schon und ich finde das enorm wichtig, zu gucken, dass ich im Vorhinein schon ‘ne Projektanlage habe, die das ermöglicht, weil dann ist der Transfer nachher auch einfacher“ (P14_1, #00:38:25#). Dieses Vorgehen entspricht den Forderungen von Euler (2005, 49), der empfiehlt, Innovationen in jedem Fall am Durchschnitt der Praxis zu orientieren, um die Transferierbarkeit von Modellversuchsergebnissen sicherzustellen. Daneben ist es aus seiner Sicht zwar denkbar, in einem breiteren Portfolio „Innovationsspitzen[n]“ (ebd.) mit anzustreben, den Schwerpunkt legt er jedoch auf Transferierbarkeit und nicht auf Innovativität, was in der Tendenz auch in InnoVET zu beobachten ist. Daneben deutet sich an, dass Transfer als wahrgenommene Anforderung, Ergebnisse möglichst schnell in die Breite zu übertragen, auch den Reifegrad und damit ggf. die Qualität von Innovationen beeinflusst. Es bleibt weniger Zeit für Entwicklung und Erprobung, beispielsweise um Erfahrungen zu reflektieren und für eine Überarbeitung zu nutzen. Das deutet z. B. P15B2 an: „das ist ein Thema, das uns weiter begleitet, [...] dass wir einen guten Modus finden zwischen breiten Erprobungen, aber auch der Möglichkeit, das dann zu verstetigen [...] und ich glaube dieses Spannungsverhältnis zwischen schneller Operationalisierung bestimmter Tätigkeiten bis hin zum Herausfinden, wo können wir wirklich gut Prozesse unterstützen, die schon angelaufen sind, aber die vielleicht auch noch einmal vertieft gedacht werden können, reflektiert werden können“ (P15_1, #0:57:07#).

Die hier skizzierten Rückkopplungseffekte von Transfer auf den Innovationsprozess finden in den in Kapitel 4 dargestellten Transfermodellen weitestgehend keine Berücksichtigung. Andeutungsweise sind diese lediglich bei Kremer und Theis (1995) über die Rückmeldung (potenzieller) Transfernehmer*innen an die (Innovations-)Projekte integriert, die bei diesen Lernprozesse auslösen. Davon abgesehen werden Prozesse oder Prozessschritte aufseiten der Transfergeber*innen in Bezug auf die Transfergestaltung in der Theorie häufig nicht konkretisiert. Auch die hier dargestellten sowie ggf. weitere (mögliche) Effekte von Transferaktivitäten auf den Innovationsprozess der transfergebenden Organisation werden in der Literatur kaum thematisiert. Aufseiten der Projektakteur*innen in InnoVET haben diese Leerstellen vielfach zu Unsicherheiten in Bezug auf die Transfergestaltung geführt, die durch implizit und explizit geäußerte Erwartungen in Bezug auf Transfer von politischen Stakeholdern zusätzlich befördert wurden. Diese Hintergründe aufnehmend erfolgt im nächsten Unterkapitel die Erarbeitung eines Vorschlags zur Konkretisierung von Prozessschritten bzw. konkreten Bezugspunkten zur Gestaltung von Transferprozessen aus Sicht transfergebender Akteur*innen.

5.2 Konkretisierung initialer Prozessschritte und zentraler Dimensionen von Innovationstransfer aus Sicht transfergebender Akteur*innen

Aus dem in Kapitel 4 abschließend vorgestellten Modell von Nickolaus, Ziegler und Abel (2006) lassen sich in Abgleich mit den übrigen Modellen sowie den bisherigen Aktivitäten in InnoVET für transfergebende Akteur*innen initial zwei relevante Phasen herausarbeiten: (1) die Entwicklung eines Transferkonzeptes und darauf basierend (2) die Identifikation und Aufbereitung von Projektergebnissen und -erfahrungen. Für die Entwicklung des Transferkonzeptes sowie den weiteren Transferprozess allerdings als wesentlich anzusehen sind dabei die Vorstellungen der zentralen Akteur*innen in Bezug auf Transfer, d. h. ob dieser eher als Kopier-, Verständigungs-, Lernprozess etc. angesehen und entsprechend gestaltet wird, weshalb eine Identifikation und Klärung dieser Vorstellungen m. E. der Konzeptentwicklung vorangestellt werden müsste.

Für die Erarbeitung eines Transferkonzeptes sowie daran anschließende Umsetzungsaktivitäten ist es sodann notwendig, Transferdimensionen weiter zu konkretisieren. In der Literatur werden hierfür eine Reihe relevanter Faktoren genannt; allerdings werden diese in Bezug auf die vorliegende Fokussierung i. d. R. eher unstrukturiert dargestellt. Eine nachvollziehbare Zusammenführung und Systematisierung der in der Literatur aufgeführten Bedingungen für die Gestaltung und Realisierung von Transferprozessen erfolgt m. E. durch Bormann (2011, 68ff.). Sie arbeitet sechs Transferdimensionen heraus, die sowohl das Verhältnis der Transferakteur*innen zum Transfergegenstand als auch verschiedene Kontextbedingungen von Transfer berücksichtigen: 1. die sachliche Dimension (Gegenstände), 2. die soziale Dimension (Akteur*innen), 3. die zeitliche Dimension (zeitlicher Rahmen), 4. die räumliche Dimension (räumlicher Kontext), 5. die kognitive Dimension (Voraussetzungen) und 6. die Ergebnisdimension (Ergebnisse) (vgl. ebd.). Zur Präzisierung der Dimensionen über Teilfragen bezieht sie Theorien und Erkenntnisse insbesondere der *Educational Governance*-Forschung (z. B. Dolowitz/Marsh 1996), aber auch der Modellversuchsforschung (z. B. Euler/Sloane 1998) und der Lehr-Lernforschung (z. B. Cormier/Hagmann 1987) ein. Aufgrund der Differenziertheit und Offenheit des vorgeschlagenen Ansatzes weist dieser auf den ersten Blick eine hohe Passung zu den weiter oben beschriebenen Merkmalen von Transfer im Kontext von Innovationsprogrammen im Allgemeinen, aber im Besonderen auch zum InnoVET-Kontext auf. Nachfolgend soll hier zunächst die erste der sechs Transferdimensionen (sachliche Dimension) im Detail in Bezug auf ihre Passung für die hier verfolgte Zielsetzung und den Kontext des InnoVET-Programms geprüft und auf dieser Basis diskutiert und ggf. weiterentwickelt werden.

Mit der sachlichen Dimension bezieht sich Bormann (2011, 68f.) auf die Gegenstände des Transfers, die sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Forschungsrichtungen und Transferverständnisse im Wesentlichen in zwei Arten unterteilen lassen. „In pädagogisch-psychologischen ebenso wie in linguistischen, betriebs- oder sozialwissenschaftlichen Ansätzen“ (ebd.) werden auf der einen Seite insbesondere Kognitionen (z. B. Wissen, Kompetenzen) und damit zusammenhängende Vorgänge (z. B. Lernen) als Transfergegenstände gefasst, während in der Modellversuchsforschung sowie der Forschung zum Politik- und Kulturtransfer komplexe Artefakte als Gegenstände des Transfers angesehen werden (vgl. ebd.). Innovationsprogramme

wie InnoVET sind in der Tendenz eher der zweiten Richtung zuzuordnen. Als Transfergegenstände werden insbesondere die in den Projekten entwickelten Innovationen, „Good Practice“ (Schmidt/Röser 2021, 9) oder „Problemlösungen“ (Euler 2005, 43) angesehen, die jeweils eine Vielzahl an Bezugspunkten, wie z. B. Ideen, Lehr-Lern-Konzepte oder Technologien, umfassen können und i. d. R. die mit der jeweiligen Entwicklung verbundenen Erfahrungen miteinschließen (vgl. Kap. 4).

Diese Vielfalt möglicher Transfergegenstände nimmt Bormann (2011, 69) über eine Differenzierung in Anlehnung an Dolowitz und Marsh (1996, 349ff.) auf und unterscheidet demnach: 1) Inhalte, Strukturen und Ziele, 2) Instrumente und Techniken, 3) Institutionen, 4) Ideologie, 5) Ideen, Einstellungen und Konzepte sowie 6) negative Erfahrungen (vgl. Bormann 2011, 69). Für den Kontext von Innovationsprogrammen weist diese Systematisierung, die aus dem Bereich des Politiktransfers stammt, eine grundsätzliche Passung auf, muss jedoch an einigen Stellen adaptiert werden. So wird in der Modellversuchsforschung 4) Ideologie nicht als relevanter Gegenstand herausgestellt (vgl. Kap. 4) und in Bezug auf 6) werden neben negativen i. d. R. auch positive Erfahrungen aufgenommen (vgl. Schmidt/Röser 2021, 9). Ergänzend sind hier zudem wesentliche Kontextbedingungen für die Entwicklungs-/Erprobungsarbeit als Transferobjekt zu benennen, z. B. beteiligte Akteur*innen und ihre Schlüsselqualifikationen oder relevante Netzwerke (vgl. Euler 2005, 47f.; Schmidt/Röser 2021, 10f.). Je nach Transferverständnis und Forschungsrichtung werden weiterhin kognitive Aspekte, insbesondere Kompetenzen, als Transfergegenstände angesehen (vgl. Kremer/Theis 1995). Damit ergibt sich in Bezug auf den Transfer in Innovationsprogrammen für die sachliche Dimension als Vorschlag die in Tabelle 1 dargestellte Differenzierung mit vier Ausprägungsformen, die im Zuge der Gestaltung von Transferprozessen entsprechend entweder einzeln fokussiert oder kombiniert werden (können).

Tabelle 1: Ausprägungsformen von Transfergegenständen in Innovationsprogrammen (eigene Darstellung)

Ausprägungsformen	Beschreibung bzw. Ausdifferenzierung
a) Innovation i. e. S.	Inhalte, Strukturen und Ziele
	Instrumente und Techniken
	Institutionen
	Ideen oder Konzepte
b) Erfahrungen	Positive oder negative Erfahrungen aus dem Entwicklungsprozess
c) Kontext	Infrastruktur bzw. Rahmenbedingungen der Entwicklungs- und/oder Erprobungskontexte, z. B. Netzwerke
d) Kognitive Aspekte	Kompetenzen, Wissen, Haltung, Visionen, o. Ä.

Vergleicht man die verschiedenen in Kap. 4 vorgestellten Transferansätze³ hinsichtlich der dort jeweils fokussierten Transfergegenstände, so lassen sich dort Tendenzen in Bezug auf bestimmte Ausprägungsformen festmachen. Die Problemlösungen bzw. in den Projekten entwickelten Innovationen stellen die zentralen Transfergegenstände in solchen Ansätzen dar, die Transfer als Kopier-, Auswahl- oder Anpassungsprozess verstehen (1). In den anderen Ansätzen werden als wesentliche Transfergegenstände (teils gleichgestellt neben den Innovationen) demgegenüber Kontextbedingungen (2), Erfahrungen (3) oder Kompetenzen (4) hervorgehoben. Deutliche Differenzen bestehen dabei aber vor allem in dem Verständnis, wie die Innovation bzw. der jeweilige Transfergegenstand durch die Transfernehmer*innen verändert wird. Während in Teilen von einer weitestgehend vollständigen Übernahme der ursprünglichen Innovation ausgegangen wird [(1), teils (2)], gehen andere Ansätze von einer (deutlichen bis vollständigen) Veränderung der Innovation [(4), teils (2)] im Anwendungskontext bis hin zu einer Neuentwicklung aus (3). Auch in Bezug auf andere Transfergegenstände wie Kontextbedingungen oder Kompetenzen werden teils (deutliche) Veränderungen oder Entwicklungen im Laufe des Transferprozesses angenommen [(2), (3), (4)]. Als Herausforderung gestaltet sich dann jedoch die Erfassung bzw. Nachverfolgung des Transfers sowie die Abgrenzung, wann etwas (noch) als Transfer einzuordnen ist und wann nicht (mehr). In dem skizzierten Spannungsfeld zwischen dem Fokus ‚Innovationsübertragung‘ [(1) und (2)] und Entwicklungsperspektive [(3) und (4)] sind weiterhin die beiden Interessen und Sichtweisen von Programm-/Projektakteur*innen auf der einen Seite und Rezipient*innen/Transfernehmer*innen auf der anderen Seite erkennbar, die bereits in Kap. 4 benannt wurden. Als übergeordnete Ziele sind hier einerseits der Erhalt entwickelter Projekt-/Programminnovationen und andererseits die Weiterentwicklung von Akteur*innen/des Systems angedeutet, die in diesem Zusammenhang häufig als Gegensätze einander gegenübergestellt werden.

Tabelle 2: Transfergegenstände in unterschiedlichen Transferansätzen (eigene Darstellung)

	(1) Auswahl/ Anpassung	(2) Verständi- gung	(3) Innovation	(4) Lernen
Gegen- stände	Innovation	Innovation	Innovation	Innovation
		Kontext	Erfahrungen	Kompetenzen
Ver-ände- rung	niedrig	niedrig-mittel	hoch	hoch
Perspektive	Innovationsübertragung		Weiterentwicklung	

³ In der Tabelle habe ich aus Gründen der Übersichtlichkeit einige der in Kap. 4 vorgestellten Ansätze zusammengeführt. So wird Transfer in den *Change-Management*-Ansätzen sowie bei Nickolaus, Ziegler und Abel (2006) tendenziell ebenfalls als Auswahl-/Anpassungsprozess eingeordnet. Der Vermittlungsansatz ist je nach Verständnis der Autor*innen sowie in Abhängigkeit von der Rolle der Vermittlungsinstanzen ebenfalls einer (oder mehrerer) der vier Optionen zuzuordnen.

Dieses Spannungsfeld wird auch in InnoVET deutlich. Ein Teil der Projektakteur*innen äußert den Wunsch bzw. die Vorstellung, dass die von ihnen entwickelten Innovationen (s. o.) erhalten bleiben (wie sie entwickelt wurden) und im Anschluss an die Projektlaufzeit von anderen Akteur*innen in der ursprünglichen Form fortgeführt werden. Ein Beispiel hierfür ist P7B1, die sagt: „Und das eben auch so zu überbringen, dass es auch ankommt und auch so weiterkommt wie man sich das vorgestellt hat“ (P7_1, #0:23:59#). Demgegenüber ist anderen Projektakteur*innen die Weitergabe oder Verbreitung der im Projekt entwickelten Innovationen weniger wichtig. Sie sind langfristig mehr an der Weiterentwicklung des Systems, einzelner Akteur*innen des Systems oder einer übergeordneten Zielsetzung bzw. Vision interessiert. Die InnoVET-Innovationen sollen als Impuls dafür dienen, eine Entwicklung in diese Richtung zu fördern; die Entwicklung als solche kann, dieser Vorstellung folgend, jedoch auch ohne die konkreten Projektinnovationen fortgesetzt werden (stattdessen bspw. mit eigenen Neuentwicklungen der Transfernehmer*innen). So äußert es beispielsweise P14B3: „Das ist ein Aspekt, aber n‘ anderer, ganz wichtiger ist natürlich, dass dieser Impuls [...] ausstrahlt in diesem Feld, ja? Dass andere davon inspiriert werden, dass andere sehen, dass es einen Nutzen hat, ja, und anfangen, [...] dann auch [...] aktiv zu werden“ (P14_1, #00:42:24#). Wenngleich eine Weiterentwicklung des Systems in diesem Sinne grundsätzlich programmseitig befürwortet wird, stellt sich für solche Ansätze allerdings auch in InnoVET die Frage, inwiefern hier überhaupt (noch) von Transfer gesprochen werden kann und inwiefern sich konkrete Bezüge zum Programm bzw. zu Projektinnovationen nachvollziehbar herstellen und kommunizieren lassen.

Mit dieser Frage wird auf mögliche Grenzen in der innovativen Ausdeutung und -gestaltung von Transfer verwiesen und damit ein Teil der Ausgangsfrage des vorliegenden Beitrags adressiert, die im letzten Kapitel nun noch einmal zusammenfassend diskutiert werden soll.

6 Zusammenführung und Diskussion

Mit dem Titel des vorliegenden Beitrags wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern ein innovativer Transfer gleichzusetzen ist mit dem Transfer von Innovationen. Damit wurde u. a. ein Spannungsfeld von Innovation und Transfer adressiert, das sich im Kontext von Innovationsprogrammen in Teilen beobachten lässt. Zur Beantwortung erfolgte im Beitrag in einem ersten Schritt eine grundlegende Auseinandersetzung mit Transfer im Kontext von Innovationsprogrammen sowie in einem zweiten Schritt über zwei Zugänge (Theorie – Praxiserfahrungen aus InnoVET) eine Annäherung an die Frage, wie Transfer in Innovationsprogrammen prozesshaft gestaltet ist bzw. werden kann. In einem dritten, abschließenden Schritt sollen die Überlegungen nun in Bezug auf die Ausgangsfrage systematisiert und diskutiert werden. Daran anknüpfend werden weiterführende Diskussionspunkte und Forschungsfragen herausgearbeitet, die in nachfolgenden Arbeiten aufgenommen werden können.

Transfer im Kontext von Innovationsprogrammen lässt sich auf Basis der im Beitrag skizzierten Annahmen, Konzepte und Erfahrungen über mindestens drei Bezugspunkte als innovativ einordnen:

- (1) über einen innovativen Transfergegenstand,
- (2) über die innovative Ausgestaltung des Transferprozesses,
- (3) über ein innovatives Transferergebnis.

In diesem Beitrag wurden u. a. in Anlehnung an Bormann (2011) verschiedene mögliche Ausprägungsformen von (1) Transfergegenständen ausgearbeitet. Für den Kontext von Innovationsprogrammen wurde allerdings dargelegt, dass die in den Projekten entwickelten Innovationen i. e. S., also die Projektergebnisse, häufig als Transfergegenstände angesehen und verwendet, während andere mögliche Transfergegenstände eher vernachlässigt werden. Sofern Transfer zudem als Kopier- oder Adaptionprozess verstanden wird, wie dies in der Projektpraxis häufig der Fall ist, und es vor allem darum geht, die Projektergebnisse (ggf. in leicht adaptierter Form) zu verstetigen oder in die Breite zu bringen, ist der Transfer insofern nicht als innovativ einzuordnen, sondern lediglich als Transfer von Innovationen anzusehen. In Teilen deutet sich jedoch an, dass die gegenständliche Perspektive geweitet wird. Beispielsweise wurden in InnoVET in Teilen Visionen oder Kompetenzen als Transfergegenstände eingeordnet, was im Kontext von Innovationsprogrammen ein eher ungewöhnlicher Blick auf Transfergegenstände darstellt, weswegen der damit zusammenhängende Prozess als innovativer Transfer bezeichnet werden könnte.

Ein innovatives Transfervorhaben lässt sich aber auch gestalten, indem (2) der Prozess neu gedacht und umgesetzt wird. Hierfür ist es dann auch weitestgehend unerheblich, ob der Transfergegenstand als innovativ gilt. Im Kapitel 4 wurden verschiedene Prozessmodelle aus der Literatur vorgestellt. Demgegenüber wurde auf Basis der Erfahrungen aus InnoVET in Kapitel 5 die Tendenz der Projekte dargelegt, sich in Bezug auf Transfer in Richtung einfacher, linearer Steuerungsmodelle zu orientieren und Aktivitäten der Dokumentation zu fokussieren. Eine innovativere Gestaltung der Transferprozesse durch die Praxis könnte insofern darin bestehen, auch diesbezüglich den Blick mehr zu weiten und andere Modelle und Aktivitäten in Betracht zu ziehen. Hierfür förderlich wäre sicherlich, wenn zentrale politische Stakeholder sich ebenfalls in der Verantwortung für Transfergestaltung sehen und in den Prozess einbringen. Diese sowie ggf. weitere relevante Transferakteur*innen in ein Transfermodell aufzunehmen, stellt ergänzend ein Desiderat für die Transferforschung dar. Zu fragen ist dabei allerdings auch, ob es vor dem Hintergrund der hier dargestellten, teils sehr unterschiedlichen Vorstellungen von Transfer überhaupt möglich und sinnvoll ist, Transfer in *einem* Modell abzubilden oder ob es demgegenüber verschiedene Modelle geben müsste, die unterschiedliche Verlaufsformen von Transfer vor dem Hintergrund unterschiedlicher Transferverständnisse darstellen. Als eine Möglichkeit, unterschiedliche Verlaufsformen von Transfer aufzunehmen und dennoch gleiche Bezugspunkte zu setzen, wurde hier ein Ansatz von Bormann (2011) vorgestellt, der zentrale Transferdimensionen ausdifferenziert. Im vorliegenden Beitrag wurden für eine der sechs Dimensionen, die sachliche Dimension, verschiedene Ausprägungsformen herausgearbeitet. Eine Ausdifferenzierung der weiteren fünf Dimensionen, ihre Verknüpfung untereinander sowie empirische Untersuchungen zu ihrer praktischen Relevanz und die Ableitung darauf

basierender Modelle stehen noch aus. Zur Unterstützung der Transferplanung und -durchführung könnten die Dimensionen und ihre Ausprägungsformen weiterhin in ein Raster überführt und zur Zielbestimmung, Reflexion, Diskussion und/oder wissenschaftlichen Analyse genutzt werden.

Schließlich ist auch denkbar, die Innovativität von Transfer über dessen (3) Ergebnis zu bestimmen. Bislang sind Transferergebnisse sowohl in der Forschung als auch in Politik und Praxis allerdings vor allem eine offene Fragestellung. Sich mit Zielen, Zeitpunkten und Kriterien für dessen Abschluss bzw. Ergebnis auseinanderzusetzen, sind hier insofern zentrale nächste Schritte. Was u. a. aus dem InnoVET-Kontext deutlich wurde, ist jedoch eine Tendenz der Orientierung von Transferzielen und -ergebnissen am Innovationsprozess und möglichen Erfolgsfaktoren. So wird hier (insbesondere programmseitig) als Ziel von Transfer definiert, die Innovationen zu verstetigen und/oder in die Breite zu tragen. Als Ergebnis von Transfer wird folglich die Implementation der entwickelten Innovationen (ggf. in der Breite des Berufsbildungssystems) angesehen. Darauf bezogen ist u. a. zu fragen, ob Quantität hierfür immer das Erfolgskriterium sein sollte oder ob z. B. die Erhaltung besonders innovativer Projekte bzw. besonderer Innovationen über einen längeren Zeitraum, die Außenwirkung exzellenter, innovativer Ideen (größere Sichtbarkeit und Wahrnehmung, Impulse für weitere Innovationsprojekte etc.), die Kompetenzentwicklung der beteiligten Akteur*innen durch die Innovationsentwicklung, o. Ä. bessere Kriterien darstellen. Geeignete Kriterien zu entwickeln bzw. herauszuarbeiten ist u. a. als Desiderat der Transferforschung anzusehen, die auch die Konzeptionalisierung und Messung von Transferwirkungen und -erfolg seit Jahrzehnten als eine Lücke ausweist. Durch die Fokussierung von Transfererfolg auf die Innovationsverbreiterung beschränkt sich die Transfergestaltung i. d. R. auf solche Prozesse und Aktivitäten, die dies tendenziell ermöglichen (z. B. Kopier-, Adaptions- und Verständigungsprozesse sowie entsprechende Aktivitäten wie z. B. Dokumentation), während andere Optionen der Transfergestaltung dadurch eher in den Hintergrund geraten. Ein alternatives Vorgehen wäre beispielsweise, Transfer an anderen Zielen, z. B. den ursprünglichen Programmzielen, zu orientieren. Für InnoVET wurde beispielsweise u. a. die Erhaltung oder Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung als übergeordnete Zielstellung benannt. Durch die Fokussierung damit verbundener Transferergebnisse wäre dann auch die Ausgestaltung von Transfer als Innovations- oder Lernprozess naheliegender, die allerdings auch wissenschaftlich weiter untersucht werden müssten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Transfer innovativ zu gestalten, dass aber der Transfer von Innovationen nicht zwangsläufig mit einem innovativen Transfer einhergehen muss. Einschränkend ist hierfür allerdings auch anzumerken, dass es oft nicht das Ziel der beteiligten Akteur*innen ist, Transfer innovativ zu gestalten, sondern dass eben genau der erfolgreiche Transfer von Innovationen für sie im Mittelpunkt steht. Was dabei jedoch bislang festzustellen ist, ist, dass eben genau dieser Transfer mit den dann gewählten Strategien und Aktivitäten häufig nicht dergestalt gelingt. Insofern ergibt es Sinn, über eine innovativere Transfergestaltung nachzudenken. Hierfür wurden im vorliegenden Beitrag erste Überlegungen vorgestellt, die dann im Zuge weiterer Forschungsarbeiten weiter zu entwickeln und empirisch zu fundieren sind.

Literatur

BIBB (2024): Voller Fokus auf Transfer. In: InnoVET-Newsletter Nr. 8, Online: <https://www.inno-vet.de/innovet/de/aktuelles/Transfer-Workshop.html> (27.02.2024).

BMBF (2023): Das war die InnoVET-Fachkonferenz 2023. Pressemitteilung vom 25.05.2023. Online: https://www.inno-vet.de/innovet/de/konferenz/konferenz_node.html (27.02.2024).

BMBF (2021) (Hrsg.): Exzellenz fördern. Berufsbildung stärken. Wie die InnoVET-Projekte die berufliche Bildung in Deutschland voranbringen. Bonn/Berlin. Online: https://www.inno-vet.de/SharedDocs/Publikationen/de/innovet/Exzellenz_foerdern_Berufsbildung_staerken.pdf (27.02.2024).

Bormann, I. (2011): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden.

Cormier, S. M./Hagman, J. D. (1987): Introduction. In: Cormier, S. M./Hagman, J. D. (Hrsg.): Transfer of Learning. Contemporary Research and Applications. San Diego, 1-9.

Daniel-Söltenfuß, D./Kremer, H.-H./Kückmann, M.-A. (2024): Go with the flow?! Transferverständnisse und -strategien als Grundlage der Gestaltung von Transferprozessen im Kontext des InnoVET-Programms. Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.

Daniel-Söltenfuß, D./Kremer, H.-H./Kückmann, M.-A. (2022): Innovations- und Transferprozesse in der beruflichen Bildung als Forschungs- und Entwicklungsgegenstand. Verständnisse, Praktiken und Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 118, H. 4, 684-697.

Dietrich, A. (2013): Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In: Severing, E./Weiss, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bonn, 89-104.

Dolowitz, D. P./Marsh, D. (1996): Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. In: Political Studies, 44 (2), 343-357.

Ertl, H./Peitz, N.-P. (2022): Gemeinsam mehrgleisig an einem Strang. Begleitforschung in InnoVET als Grundlage für nachhaltige Translationsprozesse bei Programmdurchführungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 118, H. 4, 659-669.

Euler, D. (2005): Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 101, H. 1, 43-57.

Euler, D. (2004): Förderung des Transfers in Modellversuchen, Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA. St. Gallen.

Euler, D./Sloane, P. F. E./Collenberg, M./Daniel, D./Janssen, E. A./Jenert, T./Meier, K./Menke, I./Schröder, H. (2018): Innovationsförderung durch Transferagenturen. Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. Detmold.

Euler, D./Sloane, P. F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 26 (4), 312-326.

Fischer, M./Arnold-Wirth, B. (2013): Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen – Erfahrungen und Perspektiven. In: Severing, E./Weiss, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bonn, 73-87.

Ganseuer, C./Jers, C. (2021): Transferlogiken in der Projektförderung: Wie lassen sich sekundäre Wirkungen stimulieren? In: Schmidt, U./Schönheim, K. (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Wiesbaden, 287-298.

Gräsel, C./Jäger, M./Wilke, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler, 445-566.

Jenert, T./Bosse, E. (2021): Lehrentwicklung an Hochschulen als transferorientierte Netzwerkarbeit: Das Bündnis für Hochschullehre Lehren. In: Schmid, U./Schönheim K. (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen, Wiesbaden, 265-286.

Kremer, H.-H. /Theis, M. (1995): Zum Transferverständnis: Versuch einer theoretischen Grundlegung. In: Twardy, M. (Hrsg.): Abschlußbericht Transferprojekt „Innovationstransfer Berufsbildung zur Entwicklung einer Bildungsorganisation im Handwerk in den neuen Bundesländern“ mit den Schwerpunkten Meisterausbildung, Betriebliche Ausbildung, Ausbildungsberatung, Köln, 15-70.

Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel.

Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung Weinheim/Basel.

Kuhlee, D./Bünning, F./Pohl, M./Stobbe, E. (2022): Systematisch innovieren. InnoVET-Innovationsansätze als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 118 (4), 670-683.

Lauer, T. (2019): Change Management – Grundlagen und Erfolgsfaktoren. Heidelberg.

Lewin, K. (1951): Field theory in social science. New York.

Lewin, K. (1946): Action research & minority problems. In: Journal of Social Issues, 2 (4), 34-46.

Ludwig, J. (2017): Forschung, Lernen und Transfer in Modellversuchsprojekten. In: Schemme, D./Novak, H./Garcia-Wülfing, I. (Hrsg.): Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung, Berichte zur Beruflichen Bildung. Bonn, 109-126.

Nickolaus, R./Ziegler, B./Abel, M. (2006): Anlage der Expertise und Ergebnisse im Überblick. In: Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler, 9-72.

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: Schemme, D./Novak, H./Garcia-Wülfing, I. (Hrsg.): Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung, Berichte zur Beruflichen Bildung, Bonn, 53-80.

Reich, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 2 Aufl. Neuwied.

Rüschhoff, B./Velten, S. (2021): Anforderungen an einen erfolgreichen Wissenschafts-Praxis-Transfer. Entwicklung eines Konzepts zur Begleitung der Projekte der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+. In: BIBB (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 223, Leverkusen.

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. Bonn. Online: <https://datapool-bibb.bibb.de/htmlpages/781144.html> (05.06.2024).

Schmidt, U./Röser, A. (2021): Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht – Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In: Schmidt, U./Schönheim, K. (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Wiesbaden, 3-21.

Sloane, P. F. E./Fischer, M. (2018): Modellversuchsforschung. In: Rauner, F./Grollmann, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld.

Sloane, P. F. E./Euler, D./Jenert, T. (2020): Transfer und Kooperation im regionalen Kontext. Erfahrungen aus der Forschung zu kommunalem Bildungsmanagement. In: BWP, 4, 30-34.

Sloane, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung, Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.

Walden, G. (1998): Zum Stellenwert von Modellversuchen für einen Ausbau der Lernortkooperation. In: Holz, H./Rauner, F./Walden, G. (Hrsg.): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Bielefeld, 115-134.

Zitieren des Beitrags

Daniel-Söltenfuß, D. (2024): Innovativer Transfer oder Transfer von Innovationen? Transfer im Kontext der Entwicklung von Berufsbildungsinnovationen am Beispiel des InnoVET-Programms. In: *bwp@* Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten, hrsg. v. Kremer, H.-H./Naeve-Stoß, N., 1-23. Online: https://www.bwpat.de/spezial21/daniel-soeltenfuss_spezial21.pdf (12.09.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage)

Daniel-Söltenfuß, D. (2024). Innovativer Transfer oder Transfer von Innovationen? Transfer im Kontext der Entwicklung von Berufsbildungsinnovationen am Beispiel des InnoVET-Programms. In H.-H. Kremer & N. Naeve-Stoß (Hrsg.), *bwp@ Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten* (S. 1–23). https://www.bwpat.de/spezial21/daniel-soeltenfuss_spezial21.pdf

Die Autorin



Dr. DESIREE DANIEL-SÖLTENFUß

Universität Paderborn, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

desiree.daniel@uni-paderborn.de

<https://www.uni-paderborn.de/person/10186>