

Daniel Hagemeyer | Peter F. E. Sloane

Vom Konzept zum Programm: Die Anwendung von Forschungsergebnissen in politischen Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem



Impressum

Diese Publikation ist ein Beitrag aus:

Rödel, Bodo; Ertl, Hubert; Liebscher, Sandra (Hrsg.): Berufs-
bildungsforschung. Rezeption – Translation – Transfer. Bonn
2025.

URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20158>

urn:nbn:de:0035-1138-3

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haf-
tung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten
sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Die Alternativtexte für die Abbildungen in der barrierefreien Fassung
dieser Publikation wurden mithilfe von ChatGPT 4o erstellt.

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen –
4.0 International).



Weitere Informationen zu Creative Commons
und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

URN dieses Beitrags:

urn:nbn:de:0035-1184-3

Daniel Hagemeyer, Peter F. E. Sloane

► Vom Konzept zum Programm: Die Anwendung von Forschungsergebnissen in politischen Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem

1 Implementation von Forschungsergebnissen in Förderprogrammen

Eine wichtige und bislang unseres Erachtens noch immer nicht zufriedenstellend beantwortete Frage in der Berufsbildungsforschung ist jene nach der Anwendung bzw. Umsetzung von Forschungsergebnissen in der Berufsbildungspraxis. Als **„Theorie-Praxis“-Problem** ist diese Frage bereits in verschiedensten Publikationen kontrovers diskutiert und erörtert worden, da hiermit zugleich die Frage nach Forschungsstandards verbunden ist (vgl. zu den Kontroversen u. a. BECK 2003; EULER 2003; SLOANE 2018; ACHTENHAGEN/BECK 2024; EULER/SLOANE 2024). Verkürzt gesagt geht es darum, wie Ergebnisse aus der Forschung – die in sehr unterschiedlicher Form vorliegen, etwa als Theorien, Modelle, Gestaltungsprinzipien, Fallbeispiele etc. – in der Praxis genutzt werden können. Dies ist zu meist mit der Absicht verbunden, die Praxis durch Anwendung der Forschungsergebnisse verbessern oder einen Beitrag zur Lösung von praktischen Problemen leisten zu können. Gleichzeitig hängt damit auch die Frage zusammen, welche Theoriekonzeption den Überlegungen zugrunde gelegt wird.

Wir wollen den methodologischen Streit an dieser Stelle nicht noch einmal aufwärmen, sondern anhand eines konkreten Beispiels aufzeigen, wie Forschung in die konkrete Ausgestaltung von bildungspolitischen Programmen Eingang finden kann. Wir werden zeigen, dass die Implementation eines Programms mit dem Ziel, Forschungsergebnisse umzusetzen, als ein **komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem** zwischen Wissenschaft und Praxis gestaltet werden muss.

Dazu werden wir im **ersten Teil** die Förderprogramme unseres Fallbeispiels, deren Hintergrund und die in den Programmen zur Anwendung gebrachten Modelle aus der Forschung beschreiben. Im **zweiten Teil** möchten wir aufzeigen, dass sich die Implementation – also die Umsetzung – der Modelle als Gestaltung eines komplexen Kommunikations- und Rezeptionsproblems vollzieht; zwischen Wissenschaft auf der einen und Praxis

bzw. Verwaltung auf der anderen Seite – und wie sich Wissenschaft an diesem Geflecht beteiligt. Im **dritten und abschließenden Teil dieses Beitrags** diskutieren wir mögliche Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Transfers von Forschungsergebnissen in die Berufsbildungspraxis.

2 Innovation und Transfer in der kommunalen Bildungsarbeit

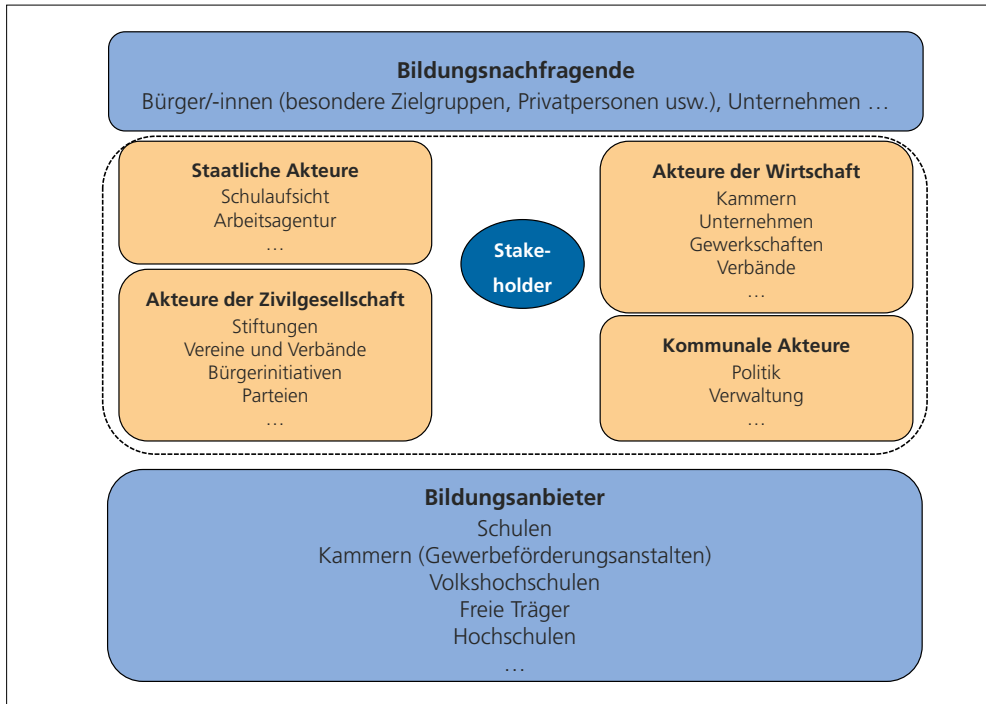
2.1 Lernen vor Ort

In der Berufsbildung ist es üblich, zwischen zwei Rechtskreisen zu differenzieren: Der Bund ist vorrangig zuständig für betriebliche Fragen beruflicher Bildung. Die Länder sind zuständig für den schulischen Teil der beruflichen Bildung. Eine interessante neue Sichtweise ergibt sich jedoch, wenn man das Bildungssystem bewusst aus einer kommunalen Perspektive betrachtet (vgl. EULER/SLOANE 2015, S. 2). Auf der kommunalen Ebene steht das Zusammenwirken der rechtlich ganz unterschiedlich eingebundenen Bildungseinrichtungen ‚vor Ort‘ im Zentrum: der Kindertagesstätten, Grund- und weiterführenden Schulen, berufsbildenden Schulen, Hochschulen (Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften), aber auch der non-formalen Angebote von Sport- und Kulturvereinen, Bibliotheken, Volkshochschulen, Wohlfahrtsverbänden und Kirchen, Trägern der Kinder- und Jugendhilfe etc. Aus Sicht einer Kommune geht es dabei vor allem darum, welche Bildungsangebote in welchem Umfang vor Ort benötigt werden; sowohl unter Berücksichtigung volkswirtschaftlicher und beschäftigungspolitischer Überlegungen einer regionalen Strukturentwicklung als auch der Bedarfe und Anforderungen der Bürgerinnen und Bürger und der Zivilgesellschaft.

Um solche Fragestellungen auf kommunaler Ebene systematischer bearbeiten zu können, initiierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2009 gemeinsam mit einem Verbund deutscher Stiftungen das Förderprogramm „Lernen vor Ort“, finanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. In diesem Programm sind 36 Modellkommunen – Landkreise und kreisfreie Städte – gefördert worden, um Strukturen und Prozesse eines **datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements (DKBM)** in ihren Verwaltungen zu entwickeln und umzusetzen. Damit sind Kommunen gleichsam als **dritter Akteur** im Bildungswesen neben Bund und Land institutionalisiert worden (vgl. BRÜGGE-MANN/HERMSTEIN/NIKOLAI 2023, S. 7ff.; EULER/SLOANE 2015, S. 3).

Aus Sicht des BMBF stellte sich mit dem absehbaren Ende der Förderung in „Lernen vor Ort“ im Jahr 2014 die Frage, wie die gesammelten Erfahrungen und etablierten Strukturen in den Modellkommunen nun auf die nicht am Programm beteiligten Kommunen – bundesweit gibt es insgesamt 106 kreisfreie Städte und 294 Landkreise, sprich 400 Kommunen – übertragen werden könnten. Für einen solchen Transfer sind im Auftrag des BMBF in einer wissenschaftlichen Expertise (vgl. die spätere Veröffentlichung der Expertise: EULER u. a. 2016) zum einen **Kernkomponenten und Gelingensbedingungen beim Aufbau eines DKBM** identifiziert und zum anderen ein **Transferkonzept** auf der Grundlage von Fallstudien und Expertengesprächen entwickelt worden.

Abbildung 1: Akteurskonstellation auf kommunaler Ebene



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an EULER u. a. 2016

2.2 Datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement (DKBM)

Die Untersuchung des in den Modellkommunen entwickelten Bildungsmanagements zeigte, dass sich ein DKBM über sechs Kernkomponenten näher bestimmen lässt (vgl. EULER u. a. 2018, S. 8f.; EULER/SLOANE 2015, S. 4ff.):

1. Strategische Zielsetzungen
2. Koordination
3. Interne Kooperation
4. Externe Kooperation
5. Partizipation
6. Datenbasierung

Strategische Zielsetzungen

In einem DKBM müssen bildungspolitische Ziele für die Entwicklung der Kommune formuliert werden, die den Ausgangspunkt für Aktivitäten und Maßnahmen bilden. Hinsichtlich der Genauigkeit und Ausführlichkeit der Ziele finden sich in den Kommunen ebenso große Unterschiede wie beim jeweiligen Prozess der Zielentwicklung und den Themen und Handlungsfeldern. So lassen sich etwa recht vage normative Leitziele (z. B. „Unsere Kommune

soll sich als innovative Bildungsregion entwickeln“) finden, die von der Spitze der Verwaltung vorgegeben werden, aber auch konkretere strategische Ziele („Schulabsentismus soll bis zum Jahr 2030 deutlich reduziert werden“), die in mittel- und längerfristigen, moderierten Prozessen unter Beteiligung verschiedener Akteure aus dem Bildungsbereich entwickelt werden. Zudem betreffen die Ziele unterschiedliche Bildungsbereiche und Handlungsfelder: von der frühkindlichen über die Schulbildung bis hin zur beruflichen Bildung und Hochschulstudiengängen sowie dem non-formalen Bereich.

Koordination

Koordination meint die Übersetzung der strategischen Ziele in konkrete Projekte und Maßnahmen. Die bereits angedeutete Vielfalt der Bildungseinrichtungen und zugehörigen relevanten Stakeholder auf der kommunalen Ebene führen dazu, dass eine Vielzahl von Anspruchsgruppen und deren zum Teil widersprüchliche Interessen berücksichtigt und ausgeglichen werden müssen. Zudem müssen die Stakeholder ‚an einen Tisch‘ gebracht und von einer Mitarbeit überzeugt werden. Diese Koordinationsaufgabe wird in den Kommunen unterschiedlich umgesetzt: von Top-down-Ansätzen, in denen Fachbereichs- und Amtsleitungen dies übernehmen, über Bildungsbüros, die als Geschäftsstelle und Dienstleister diese Aufgabe tragen, bis hin zu eher netzwerkförmigen dezentralen Formen.

Interne Kooperation

Koordination setzt eine Zusammenarbeit und Abstimmung der für den Bildungsbereich zuständigen Dezernate, Fachbereiche und Ämter voraus, die für Aufgaben wie Schulträgerschaft, Schulaufsicht, Kinder- und Jugendhilfe und den Sozialbereich zuständig sind.

Externe Kooperation

Über die Kommunalverwaltung hinaus müssen zudem die – aus Sicht der Verwaltung – externen Akteure einbezogen werden, da diese für die Umsetzung von Bildungsangeboten, Projekten und Maßnahmen wesentlich verantwortlich und kompetent sind. Neben den im Bildungsbereich naheliegenden Akteuren wie Vertreterinnen bzw. Vertretern der Schulen und der Träger der Kindertagesbetreuung sind auch Akteure der Wirtschaft wie Kammern und Ausbildungsbetriebe oder zivilgesellschaftliche Akteure wie Stiftungen, Sport- und Kulturvereine und Nichtregierungsorganisationen für bestimmte Themen- und Handlungsfelder von Bedeutung.

Partizipation

Partizipation beschreibt vor allem die Form, in der – vor allem die verwaltungsexternen – Akteure an bildungspolitischen Entscheidungen und Diskursen in der Kommune beteiligt werden. Unterschiede liegen hier im Grad und der Art und Weise begründet, wie die Akteure beteiligt werden. Die Umsetzung reicht von Vorstellungen einer kommunalen Verantwortungsgemeinschaft, in der alle in einem Handlungsfeld beteiligten Akteure gleichberechtigt im Diskurs miteinander Ziele und Entscheidungen vereinbaren, bis hin zu Top-down-Vorgaben aus Verwaltung und Politik.

Datenbasierung

Kommunales Bildungsmanagement wird zudem als datenbasiert beschrieben. Das heißt, Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse sollen auf der Grundlage von Daten und Informationen zum Bildungssystem (Geburtenzahlen, Zuwanderung, Schülerzahlen, Auszubildendenzahlen, Pendlerbewegungen etc.) getroffen werden. Auch hier zeigen sich unterschiedliche Umsetzungsformen: Verfügbare Daten werden von den Fachbereichen und Ämtern der Verwaltung oder den Landesstatistikämtern zusammengestellt, eigene Daten erhoben und in umfassenden Berichten oder Publikationen zu einzelnen Themen und Fragestellungen veröffentlicht.

Auf einer Strukturebene ergibt sich – nicht zuletzt durch die Vorgaben in den Förderbedingungen des Programms – auf den ersten Blick also eine gewisse „Gleichförmigkeit der Strukturen“ (BRÜGGEMANN/HERMSTEIN/NIKOLAI 2023, S. 17); auf den zweiten, genaueren Blick wird aber erkennbar, dass die Einführung eines DKBM eine Frage der konkreten Ausgestaltung in den jeweiligen Kommunen ist. Das heißt, in den Kommunen werden die genannten Kernkomponenten durchaus unterschiedlich in Bezug auf die jeweiligen Erfordernisse und Bedingungen vor Ort verstanden und umgesetzt.

Damit lassen sich die Kernkomponenten des DKBM-Modells als **Gestaltungsprinzipien** verstehen, die zwar einerseits die „Leitplanken“ für eine Entwicklung bieten, innerhalb derer ein DKBM entwickelt werden kann, bei deren konkreter Ausgestaltung aber ausreichende Offenheit besteht, um die Bedingungen vor Ort berücksichtigen zu können. Der Begriff „Modell“ ist in diesem Zusammenhang als ein „Denkangebot“ für eine Umsetzung zu verstehen. So wird beispielsweise eine Zusammenarbeit der für Bildung verantwortlichen Ressorts als notwendig angesehen (siehe „Interne Kooperation“); welche Fachbereiche und Ämter dabei in welcher Form zusammenarbeiten, muss jedoch von den Akteuren vor Ort eigenständig bestimmt werden.

Ein DKBM lässt sich also weniger als eine Innovation *an sich* verstehen, sondern vielmehr als Rahmen oder Anstoß, innerhalb dessen innovative Strukturen und Lösungen für Probleme und Herausforderungen im kommunalen Bildungsbereich entwickelt werden können. Damit werden durchaus Parallelen zur Einführung des Lernfeldkonzepts in berufsbildenden Schulen deutlich (vgl. KREMER 2003).

2.3 Transfer von Innovationen

Wie aber können die Entwicklungserfahrungen und Problemlösungen auf andere Kommunen übertragen werden?

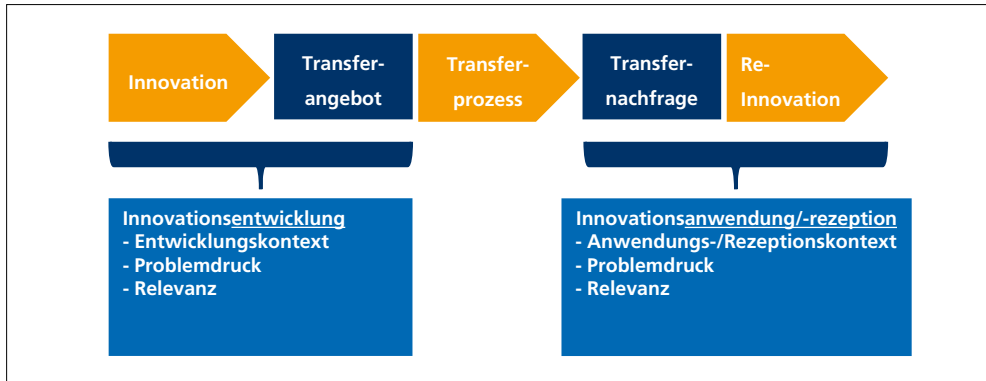
Bei der Beschreibung des DKBM-Modells ist deutlich geworden, dass bereits die Ausgestaltung des DKBM in hohem Maße abhängig von den Bedingungen und Problemlagen in der jeweiligen Kommune ist. Die Herausforderung für einen Transfer besteht also darin, dass der Entwicklungszusammenhang und der Anwendungszusammenhang ähnlich, aber nicht gleich sind (vgl. EULER u. a. 2016, S. 23).

Transfer kann demnach nicht als einfacher Kopiervorgang im Sinne einer 1:1-Übertragung erfolgreich funktionieren, sondern muss einerseits den Entwicklungszusammenhang betrachten und andererseits von den möglichen Anwenderinnen und Anwendern, deren Kontexten und damit deren Wahrnehmung ausgehend gedacht werden. In Anlehnung an

volkswirtschaftliche Begriffe können also **Transferangebot und Transfernachfrage** unterschieden werden.

Um bei der volkswirtschaftlichen Analogie zu bleiben, bedarf es also gewissermaßen eines Ausgleichs von Transferangebot und Transfernachfrage. Diese vollzieht sich im Transferprozess. Dabei kommt es zu einer Anpassung der ursprünglichen Innovation an die Bedingungen des Anwendungsfeldes: eine **Re-Innovation**.

Abbildung 2: Transferprozess



Quelle: EULER u. a. 2018, S. 6

Transfer lässt sich damit beschreiben als „die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen“ (EULER 2001, S. 1).

2.4 Innovationsförderung durch regionale Transferagenturen

Geht man von diesem Transferkonzept aus, ist im nächsten Schritt zu fragen, wie ein solcher Transfer unterstützt werden könnte. Denn dieser erweist sich als ziemlich voraussetzungsreich:

Zunächst einmal müssen die ursprüngliche Innovation und ihr Entwicklungszusammenhang bekannt sein und zu einem Transferangebot aufbereitet werden. Die Erfahrungen aus der Innovations- und Transferforschung – beispielsweise zu Modellversuchen (vgl. EULER 2001) – zeigen, dass es nicht genügt, eine Problemlösung oder ein Produkt oder Ergebnis in Form von Projektberichten, Checklisten oder Hochglanzbroschüren darzustellen. Vielmehr ist der Entwicklungsprozess selbst für mögliche Anwender/-innen relevant, besonders die sich dabei ergebenden Herausforderungen und Probleme, die im neuen Anwendungsfeld ja wiederum auftreten können. Diese Erfahrungen sind in Dokumenten wie Projektberichten oft **unzulänglich** aufbereitet, da diese in der Regel nur die Erfolge und das fertige Produkt darstellen und kaum darauf schließen lassen, welche Herausforderungen bei der Entwicklung überwunden worden sind und welche zwischenzeitlichen Misserfolge bei der Entwicklung von Bedeutung waren.

Anschließend stellt sich die Frage, wie mögliche Anwender/-innen von diesem Transferangebot erfahren können. Die Erfahrung aus Jahrzehnten der Projektförderung lassen den Schluss zu, dass Ergebnisberichte in Archiven verstauben oder in der Unübersichtlichkeit des Internets nicht ohne weiteres auffindbar sind (vgl. u. a. EULER 2001). Das heißt, innovative Problemlösungen sind für Anwender/-innen oft auch **unzugänglich**. Es bedarf in diesem Zuge auch einer Form von Marketingleistung, um die Transfernachfrage offenzulegen und mögliche Anwender/-innen zu informieren und zu beraten.

Es geht also schließlich um eine **Mediation**, also eine „Vermittlung“ von Transferangebot und Transfernachfrage, in der ausgehend von den Problemen von möglichen Anwenderinnen und Anwendern ermittelt wird, welche bestehenden Problemlösungen aus ähnlichen Feldern zur Problemlösung hilfreich sein könnten.

Um den Transfer der in den Modellkommunen gewonnenen Erkenntnisse in andere Kommunen zu gestalten, wurde die Einrichtung von **Transferagenturen** vorgeschlagen (vgl. EULER u. a. 2016, S. 91ff.). Diese sollen Kommunen beim Aufbau eines DKBM beraten und dabei die Erfahrungen und Innovationen aus dem Programm „Lernen vor Ort“ anwendungs- und adressatengerecht aufbereiten. Die Transferagenturen sollten zudem regional und in einem Netzwerk organisiert sein, um zum einen eine Nähe zu den Kommunen sicherzustellen und zum anderen eine Behandlung übergreifender Fragestellungen im Verbund bewältigen zu können.

Diesem Vorschlag folgend sind vom BMBF aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und unter der Bezeichnung „**Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement**“ bundesweit neun regional operierende Transferagenturen gefördert worden, deren Einzugsgebiet ein oder mehrere Bundesländer umfasste, in denen sie als Ansprechpartner und Beratungsinstitution für Kommunen operierten (wobei eine dieser Agenturen bundesweit für Großstädte ab 250.000 Einwohner/-innen zuständig war).

3 Implementation von Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem zwischen Wissenschaft und Praxis

Nachdem im ersten Teil dieses Beitrags das DKBM-Modell und das Transferkonzept inklusive des Vorschlags zur Förderung von Transferagenturen vorgestellt wurden, wird im Folgenden die konkrete Implementation der Vorschläge behandelt. Damit soll die zentrale These, dass die Implementation von Forschungsergebnissen in der Praxis sich als ein komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem zwischen Wissenschaft und Praxis zeigt, belegt und veranschaulicht werden.

Dabei orientieren wir uns an drei zentralen Aspekten:

- ▶ Implementation des Programms als Prototypenentwicklung,
- ▶ Programmentwicklung als iterativer Gestaltungsprozess und
- ▶ Bildungsprogramme als evolutische Organisationen.

Dabei werden die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Verwaltung und die Rolle und Beiträge der Forschenden in diesem kommunikativen Geflecht dargestellt.

3.1 Implementation des Programms als Prototypentwicklung

Die Förderung der regional operierenden Transferagenturen ist mit Veröffentlichung der Förderrichtlinie „Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement“ am 14. März 2013 im Bundesanzeiger in Gang gesetzt worden. Ein solcher Implementationsprozess eines Programms ist allerdings keine lineare Umsetzung der Ideen und Konzepte in einem Durchführungsprogramm, sondern als **kontinuierlicher Abstimmungsprozess** zu verstehen – zwischen denjenigen, die ein Konzept entwerfen, und jenen, die es umsetzen sollen. Dabei müssen die Interessen und Ziele der teilnehmenden Akteure in die Überlegungen einbezogen werden: Das zu implementierende Konzept wird von den Akteuren vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen organisatorischen Einbindung interpretiert und dabei konkretisiert (vgl. SLOANE 1992; EULER/SLOANE 1998; MAYNTZ 1980). Das kann durchaus auch dazu führen, dass es zu vom Fördergeber nicht intendierten Ergebnissen kommt.

Dabei ergibt sich ein **kommunikatives Geflecht mehrerer Abstimmungsprozesse**: Die Abstimmung des Fördergebers mit dem Projektträger sowie mit der Forschergruppe, welche in der Vorstudie das zugrunde liegende Transferkonzept entwickelt hat. Schließlich bedarf es der Abstimmung mit den Akteuren, die als Zuwendungsempfänger/-innen die Förderung umsetzen wollen.

Im dargelegten Transferkonzept sind mögliche Aufgaben und Schwerpunkte der Transferagenturen von der Forschergruppe beschrieben worden: u. a. Sensibilisierung und Motivation von Kommunen als Transfernehmer, Information, Beratung, Organisation von Austauschformaten von Kommunen, Unterstützung bei Status-quo-Analysen, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung der kommunalen Fachkräfte, aktive Begleitung der Implementationsprozesse (vgl. EULER u. a. 2016, S. 97). Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine exakte „Blaupause“ für eine idealtypische Transferagentur; vielmehr sind diese Aufgaben von möglichen Zuwendungsempfängerinnen und -empfängern im Zuge der Antragstellung für das Förderprogramm wiederum zu interpretieren, in ein Arbeitsprogramm zu überführen und dabei zu konkretisieren.

Die Anträge der Zuwendungsempfänger/-innen inklusive der von diesen vorgeschlagenen Arbeitsprogramme bieten damit eine weitere Folie, vor deren Hintergrund sich das Förderprogramm konkretisieren lässt. Die Forschergruppe hat dabei in den Auswahlgremien zur Bewertung der Anträge mitgewirkt und in einem kontinuierlichen Austausch in mehreren Arbeitssitzungen mit dem Fördergeber und dem Projektträger sowie den übrigen Gutachterinnen und Gutachtern das Programm konkretisiert.

Es ergeben sich also insgesamt drei **kommunikative Referenzsysteme** für die Umsetzung des Programms:

1. die veröffentlichte Förderrichtlinie (BMBF 2013),
2. die wissenschaftliche Expertise als Vorstudie zur Programmgestaltung (später veröffentlicht als EULER u. a. 2016),

3. die konzeptionellen Überlegungen aus den Anträgen der möglichen Zuwendungsempfänger/-innen für das Programm (nicht öffentlich zugänglich).

Für die Gestaltung des Programms wurde ein Projektträger (PT) verpflichtet. Dabei handelt es sich um den Projektträger des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt. Diesem kam die Aufgabe zu, potenzielle Interessentinnen und Interessenten zu beraten und das Genehmigungsverfahren des BMBF zu unterstützen. Zugleich stellte die Forschergruppe, welche die Vorstudie durchgeführt und das Konzept der Transferagenturen entwickelt hatte, einen Antrag auf Forschungsförderung im Programm. Auf diese Weise etablierte sich für das Programm eine Wissenschaftliche Begleitung (WB) (vgl. EULER u. a. 2018, S. 15ff.).

Dies führte dazu, dass sich im Antrags- und Genehmigungsverfahren des Programms die drei erwähnten Referenzsysteme etablierten, indem sich die beteiligten bzw. sich beteiligen wollenden Akteure sukzessive abstimmten. So formiert sich die **Aufbauorganisation des Programms** mit den Akteuren BMBF, PT und WB sowie den Vertreterinnen und Vertretern der an dem Programm beteiligten und sich etablierenden Transferagenturen (TA) und schließlich eine **Ablauforganisation des Programms**.

3.2 Programmentwicklung als iterativer Gestaltungsprozess: das Programm als „lernende“ Organisation

Die ersten Abstimmungen zwischen den beteiligten Akteuren fanden während des Bewilligungsverfahrens statt. Die Akteure folgen formalen Regeln, die Kommunikation hat zugleich aber auch informelle Anteile. Die sich ergebende und oben genannte **Ablauforganisation** ist dabei letztlich organisationstheoretisch gesehen eine „Formation“, d. h., es bilden sich schrittweise Organisationsformen heraus, „die zu einer *Formierung* von Strategien führen können, ohne daß diese Gegenstand expliziter Formulierungen im Sinne von Strategieplänen sind“ (KIRSCH 1997a, S. 272; Herv. i. O.). In der Folge etablieren sich informelle Regeln, die sich im Abstimmungsprozess zwischen den beteiligten Akteuren herausbilden, also zwischen BMBF, PT, WB und den sich etablierenden TA. Diese Regeln sind in ein Setting formaler, oft bürokratisch geprägter formaler Regeln eingebettet, die sich aus dem Förderrecht sowie entsprechenden bundes- sowie europarechtlichen Vorgaben ergeben.

Die sich so herauskristallisierende Ablauforganisation ist gekennzeichnet durch verschiedene – in Abstimmung zwischen BMBF, PT, WB, TA – festgelegte und durch das BMBF als bindend ausgewiesene **Formate**. Hierzu gehören im Rahmen des hier beschriebenen Programms:

- **Netzwerktreffen:** Dies ist ein in der Regel zweimal jährlich stattfindender Arbeitskreis, an dem BMBF, PT, WB und TA beteiligt waren und der unter der Leitung des BMBF und zuweilen der Moderation durch den PT durchgeführt wurde. Der Arbeitskreis diente der gegenseitigen Information und Berichterstattung.
- **Workshops der WB:** Diese fanden im Turnus mit den Innovationsarenen (siehe nächster Punkt) im Anschluss an die Netzwerktreffen statt. Mithilfe interaktiver Methoden wurde themenzentriert an Fragestellungen der TA gearbeitet. Für die WB war dies zugleich ein

Verfahren, um Wissen aus dem Umsetzungsfeld der TA zu gewinnen. Die generierten Ergebnisse wurden in der Regel in Abstimmungsgespräche der WB mit dem BMBF und PT eingespeist und an die TA zurückgespiegelt. Anliegen der TA war es insbesondere, sich ohne die „Kontrolle“ von BMBF und PT artikulieren zu können. Deshalb wurden die Ergebnisse, welche die WB erzielte und in das Programm zurückspiegelte, stets auch anonymisiert.

- ▶ **Innovationsarenen:** Hierbei handelte es sich um Workshops zu aktuellen Fragen des Programms sowie zu Fragen, die sich aus dem bildungspolitischen Kontext des Programms ergeben. Beispiele sind: Digitalisierung von Bildungsprozessen, Fachkräftesicherung, Wissensmanagement usw. Die Innovationsarenen wurden von der WB entwickelt, durchgeführt und ausgewertet. An ihnen nahmen neben WB und TA auch der PT und das BMBF teil; diese wurden dabei aktiv in die Workshoparbeit eingebunden. Durch die Innovationsarenen wurde vor allem versucht, die thematische Arbeit im Programm zu aktualisieren. Dies war von der Idee getragen, dass ein bildungspolitisches Programm dieser Art nicht inhaltlich für viele Jahre vorausgeplant werden kann, sondern sich thematisch aktualisieren muss. Damit bekam die Arbeit auch einen proaktiven Ansatz in Hinblick auf Fragen der Bildungsarbeit in Kommunen.
- ▶ **Lenkungskreis:** Dies ist ein Arbeitskreis, der dem Austausch mit Vertreterinnen bzw. Vertretern der Bundesländer dient. An ihm nehmen neben Vertreterinnen und Vertretern der einzelnen Länder, BMBF, PT und WB auch vereinzelt Vertreter/-innen der TA teil; letztere immer dann, wenn konkret von deren Arbeit berichtet werden soll. Es geht bei dieser vom BMBF moderierten Zusammenkunft um das Schaffen von Transparenz und um die Einbeziehung der Länder. Dies ist vor allem darin begründet, dass – wie oben erwähnt – der Bund im Rechtskreis der Länder tätig ist und die Länder sehr starken Einfluss auf den Kontext der Transferagenturen haben.
- ▶ **Bundeskongress:** Einmal jährlich führt das BMBF eine Bundeskongress durch, um den beteiligten TA und den Kommunen eine Plattform für den Erfahrungsaustausch zu bieten.

An diesen Formaten nahmen in der Regel auch eine Vertreterin des Netzwerks „Stiftungen und Bildung“ sowie zum Teil Vertreter/-innen der kommunalen Spitzenverbände teil. Schließlich wurde noch folgendes Format durch die WB umgesetzt:

- ▶ **Befragungen und Entwicklungsgespräche:** Im Schnitt zweimal jährlich wurden Interviews mit den TA durchgeführt, transkribiert und ausgewertet. In den ersten Jahren handelte es sich um themen- und problemzentrierte Interviews. Hieraus ergab sich ein dezidiertes Bild der Entwicklung des Netzwerks sowie der Entwicklung in den einzelnen Agenturen. Später wurden diese Interviews – vor allem aufgrund der mehrjährigen Arbeitsbeziehung und nicht zuletzt auch auf Wunsch der TA – in Entwicklungsgespräche überführt, bei denen die WB in mehrstündigen Gesprächen mit Mitarbeitenden der TA die jeweilige Entwicklung in den einzelnen TA besprach, dokumentierte und einer Auswertung zuführte. Aus den Befragungen und Entwicklungsgesprächen ergab sich eine

Vielzahl von Hinweisen für die obigen Formate, insbesondere für die Workshops und Innovationsarenen.

Das Zusammenspiel der in den Formaten stattfindenden Aktivitäten ist entscheidend: Es führte zur Anpassung des bildungspolitischen Programms an die Bedürfnisse und tatsächlichen Fragestellungen in der kommunalen Bildungspraxis. Die TA fungierten dabei als Transmissionsriemen zwischen Bildungspolitik und Bildungspraxis. Sie übernehmen eine **mediative Funktion**. Dies kann jedoch nicht als ein einzelner Transmissionsriemen gedacht werden; entscheidend ist die Einbindung gleichsam eines „Bündels von Transmissionsriemen“ – jede einzelne TA fungiert als Mediator –, die in einem Netzwerk von Mediatoren, Wissenschaft, Praxis und Verwaltung aktiv eingebunden sind. Aus der oben beschriebenen Formierung der Organisation entstand auf diese Weise eine **evolutorische Organisation**.

3.3 Bildungsprogramme als evolutorische Organisationen

Evolutorische Organisationen sind dadurch gekennzeichnet, dass die an der Organisation beteiligten Akteure in der Lage sind, sich verändernden Umwelteinflüssen anzupassen, um so das „Überleben“ der Organisation zu gewährleisten. Letztlich kommt es zu Innovationen im Rahmen der Umsetzung; es geht nicht um die Übertragung einer Innovation. Es geht um Prozesse. Diese können nicht als lineare Prozesse im Sinne von Angebot – Modifikation – Übernahme angesehen werden. Vielmehr kommt es zu Rückkopplungen zwischen dem angebotenen Gegenstand und dessen Konzeption auf der einen und der sich entwickelnden konkreten Lösung auf der anderen Seite. Dies ist ein zirkulärer evolutionärer Prozess, bei dem die konkrete Innovation sich iterativ entwickelt. Stegmaier (2020, S. 1019) spricht von Phasen der Stabilisierung und Destabilisierung, aus denen heraus sich dann eine Neuausrichtung ergibt.

Hierbei müssen zwei Organisationsebenen unterschieden werden. Zum einen **die Organisation des Netzwerks**, zum anderen die jeweiligen **Organisationen der TA**. Dies bedeutet zudem, dass die auf der Netzwerkebene agierenden Akteure, also BMBF, PT, WB und TA, jeweils über eigene Agenden verfügen, die sich aus den jeweiligen organisatorischen Einbindungen ergeben.

Wir möchten nachfolgend die evolutorische Anpassungsleistung des Netzwerks anhand von drei Beispielen aufzeigen:

1. Priorisierung der Transferrnachfrage gegenüber dem Transferangebot,
2. Pull-Effekt und Beratungsverbot,
3. Mediatisierung.

Priorisierung der Transferrnachfrage gegenüber dem Transferangebot

Zu Beginn der ersten Förderphase wurde davon ausgegangen, dass eine Sammlung und Verschriftlichung der Transfergegenstände, die in dem Vorläuferprogramm „Lernen vor Ort“ erarbeitet und in einer Datenbank zusammengestellt wurden, von den TA abgerufen

und für die Kommunen aufbereitet werden könnten. Dies lief dem Transferkonzept zuwider. Die TA konnten dies nicht umsetzen, da sie von den Kommunen auf deren jeweilige Problemstellungen hin verpflichtet wurden. Die Kommunen erwarteten im ersten Schritt eine kommunalbezogene Analyse, aus der heraus sie konkrete Nachfragen nach Produkten stellten. Dies wurde von der WB so auch in der Expertise zu „Lernen vor Ort“ bereits angekündigt (vgl. EULER u. a. 2016, S. 76ff.).

Diese Kontextbedingungen wurden dann in Workshops der WB mit den TA herausgearbeitet und mit dem Fördergeber und PT diskutiert und erörtert, sodass dieses Arbeitspaket im Verlauf der ersten Förderperiode aufgegeben wurde.

Pull-Effekt und Beratungsverbot

Ein weiteres Problem war ein während der ersten Förderperiode ausgesprochenes Verbot der Beratung einzelner Kommunen. Gleichzeitig zeigte sich ein Pull-Effekt, d. h., die Agenturen wurden von den Kommunen in ihren Implementationsprozess des DKBM auch operativ einbezogen und sollten einzelne Entwicklungsschritte für die Kommunen übernehmen und diese dabei beraten und unterstützen. Dies war allerdings aufgrund der Programmvorgaben so anfänglich nicht möglich. Die Agenturen standen also in einem Spannungsfeld aus den sehr konkreten und operativen Bedarfen der Kommunen einerseits und den sie einschränkenden Vorgaben des Programms andererseits. Die daraus resultierenden Probleme wurden von der wissenschaftlichen Begleitung in Workshops mit den TA herausgearbeitet und auf Programmebene diskutiert.

Das anfängliche Beratungsverbot einzelner Kommunen wurde mit den Bedingungen der Förderrichtlinie festgelegt. Dort hieß es:

„Nicht gefördert werden können:

Aktivitäten der Agenturen oder Aufträge an Dritte zur konkreten Umsetzung in einzelnen Transferkommunen und die beratenden, analysierenden, auswerten- und begleitenden Tätigkeiten, die sich aus dieser Umsetzung ergeben, sowie Ausgaben für wissenschaftliche Begleitung und Evaluation“ (BMBF 2013, S. 2).

Das Beratungsverbot wurde in der zweiten Förderphase aufgehoben.

Mediatisierung

Zunächst als Programm zur Strukturförderung, d. h. den Aufbau von DKBM-Strukturen, gedacht, wurde schnell klar, dass der Aufbau von Strukturen mit inhaltlichen Frage- und Problemstellungen verbunden ist, auf die mit bildungspolitischen Programmen reagiert wird. Das vorliegende Transferprogramm konnte dann im Sinne eines Transmissionsriemens genutzt werden, um die zum Teil vagen politischen Vorgaben auf die kommunale Ebene zu bringen (beispielsweise in der Migrationskrise mit einem weiteren Förderprogramm unter dem Titel „Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte“).

4 Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Transfers von Forschungsergebnissen

Die zentrale Botschaft dieses Beitrags ist, dass Transfer nicht dadurch geschieht, dass Forschungsergebnisse einer interessierten Öffentlichkeit angeboten werden. Vermutungen, dass gute Theorien sich durchsetzen – gar Festlegungen wie eine gute Theorie sei die beste Praxis –, sind letztlich oft Ausdruck der Vorstellung, es würde für einen Transfer in die Praxis ausreichen, Forschungsergebnisse zu ermitteln und sie interessen- und wertneutral zu publizieren.

Letztlich handelt es sich bei der Frage, wie der Transfer von Forschungsergebnissen gelingen könnte, um eine ganz neue Forschungsfrage: Wie kann durch Forschung generiertes Wissen in gesellschaftlichen Kontexten implementiert werden?

Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, sich mit der Verfasstheit der Gesellschaft zu beschäftigen: Wie ist sie organisiert? Wer trifft Entscheidungen? Welche Interessen und Ziele verfolgen die Akteure? Das hier gewählte Beispiel zum Transfer von DKBM ist insofern interessant, als dieser gesellschaftliche Ausschnitt von traditionellen Ansätzen der Bildungsforschung – vor allem aber von der Berufsbildungsforschung – unserer Meinung nach bislang vernachlässigt wurde. Das liegt vor allem daran, dass die schulische und die betriebliche Berufsbildung vor dem Hintergrund der jeweils geltenden Rechtskreise sehr fokussiert über die jeweiligen Zuständigkeiten betrachtet werden (vgl. HAGEMEIERS/SLOANE 2025).

Der Transfer von Forschungsergebnissen und Innovationen kann über mediative Stellen gelingen, wie sie beispielsweise in Form der TA in der Transferinitiative eingerichtet wurden. Folgeansätze des BMBF zeigen zudem, dass dieses Modell aufgegriffen wurde und für weitere Forschungsprogramme – etwa für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Strukturförderung in den Braunkohleregionen – weitere TA eingerichtet wurden. Für die Berufsbildung lässt sich festhalten, dass – insbesondere als Besonderheit der deutschen dualen Berufsausbildung mit den Kammern als zuständige Stellen, aber auch mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung – bereits solche mediativen Stellen bestehen, die aber im Hinblick auf eine breitere Betrachtung von Berufsbildung zuweilen noch zu fokussiert sind. Die von uns gesammelten Erfahrungen lassen sich mutatis mutandis auch auf die Berufsbildung übertragen.

Im Kern geht es um die zu Beginn dieses Beitrags formulierte These, dass sich die Implementation von Forschungsergebnissen in der Praxis als ein komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem gestalten lässt. Diese These haben wir in der Folge am Beispiel der Anwendung von Forschungsergebnissen in einem Förderprogramm des Bundes versucht zu belegen und weiter auszuführen. Aus unserer Sicht ergeben sich aus den in diesem Beitrag beschriebenen Erfahrungen folgende Schlussfolgerungen für die künftige Gestaltung des Transfers von Forschungsergebnissen:

1. Die Implementation politischer Förderprogramme zeigt sich als ein iterativer Gestaltungsprozess, der mit den Prozessen gestaltungsorientierter Forschung vergleichbar ist

(beispielsweise mit dem Design-Based-Research-Zyklus von Euler (vgl. EULER 2014a, S. 2)).

2. Teil dieses Prozesses ist eine Beratungsleistung, die von den Forschenden vorgenommen wird, in die sie sich aktiv einbringen und mit der sie zu Beteiligten am Gestaltungsprozess werden. Diese Form der Gestaltungsforschung ist also immer mit einer Beteiligung der Forschenden an ihrem Gegenstand verbunden. Dies zeigen die Ergebnisse des Beitrags.
3. Forschungsergebnisse können nicht 1:1 umgesetzt werden, sondern unterliegen ihrerseits den Bedingungen ihres Anwendungsfeldes – es handelt sich um Transferangebote, die aber für Anwender/-innen zulänglich und zugänglich sein müssen. Eine Möglichkeit, diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist die Formulierung von Gestaltungsprinzipien. Dies ist nicht nur in gestaltungsorientierter, sondern auch auf der Grundlage empirischer Forschung möglich (vgl. EULER 2014b, S. 99).

Mit einem zweiten nachdenklichen Blick sind hiermit aber auch weitergehende und das Forschungsverständnis wichtige Überlegungen verbunden:

4. Forschung ist nicht exklusiv nur der universitären Forschung vorbehalten. Auch und insbesondere in der Bildungsarbeit betreiben außeruniversitäre Einrichtungen, die zugleich eine starke Anbindung an Praxisfelder haben, Forschung. So verstehen sich die Mitarbeiter/-innen der TA durchaus auch als Forschende, was sich vor allem in der sehr kompetenten Diskursbeteiligung dieser Akteure niederschlug. Für die Frage des Transfers, wie wir sie dargelegt haben, ist dies insofern bedeutsam, als Forschungsergebnisse eben nicht objektivierte Vorgaben sind, sondern Vorgaben, die kommuniziert und zum Teil ausgehandelt werden müssen.
5. Mit dem hier vertretenen Ansatz lösen wir uns von einem objektivierten Theorieverständnis, das sich darin begründet, dass gute Theorien transferiert werden. Vielmehr interpretieren wir das gesellschaftliche Feld, in das etwas transferiert werden soll – und in das in unserem Fallbeispiel die WB eingebunden ist – im Sinne einer evolutionären Organisationstheorie, da die gesellschaftliche Wirklichkeit allgegenwärtig ist. Hierzu hat Werner Kirsch (1997b, S. 714) unseres Erachtens sehr treffend angemerkt:

„Eine Konstruktion einer evolutionären Organisationstheorie entspricht *nicht* der in der Wissenschaftstheorie üblichen Vorstellung von Theorie. Die Konstruktion bezieht sich hier nicht ausschließlich auf die Struktur des Aussagegebildes [des Transfergegenstands, D.H./P.Sl.], sondern auf die Gestaltung eines Theorieprozesses [dem Transferprozess als Theoriegewinnung bzw. -vertiefung, D.H./P.S.].“

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank; BECK, Klaus: Über die Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: BÜCHTER, Karin; HERKNER, Volker; KÖGLER, Kristina; KREMER, H.-Hugo (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Leverkusen-Opladen 2024, S. 23–43
- BECK, Klaus: Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003) 2, S. 232–250
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Förderinitiative „Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement“. Veröffentlicht im Bundesanzeiger (BANz) AT 26.03.2013 B5. Bonn 2013
- BRÜGGEMANN, Christian; HERMSTEIN, Björn; NIKOLAI, Rita: Bildungskommunen. In: BRÜGGEMANN, Christian; HERMSTEIN, Björn; NIKOLAI, Rita (Hrsg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim, Basel 2023, S. 7–32
- EULER, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart 2014a, S. 15–44
- EULER, Dieter: Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart 2014b, S. 97–112
- EULER, Dieter: Potentiale von Modellversuchen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003) 2, S. 201–212
- EULER, Dieter: Transferförderung in Modellversuchen. Dossier. St. Gallen 2001
- EULER, Dieter; SLOANE Peter F. E.: Design-Based Research als internationaler Referenzdiskurs zur Weiterentwicklung der gestaltungsorientierten Forschung in der BWP. In: BÜCHTER, Karin; HERKNER, Volker; KÖGLER, Kristina; KREMER, H.-Hugo (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Leverkusen-Opladen 2024, S. 370–380
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E.: Neue Bildungslandschaften – Kommunales Bildungsmanagement als Zukunftsaufgabe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 111 (2015) 1, S. 1–10
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E.: Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitung für Lernforschung 26 (1998) 4, S. 312–326
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E.; COLLENBERG, Michèle; DANIEL, Desiree; JANSSEN, Elmar A.; JENERT, Tobias; MEIER, Karin; MENKE, Ilka; SCHRÖDER, Helmut: Innovationsförderung durch Transferagenturen. Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. Detmold 2018
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E.; FÄCKELER, Sina; JENERT, Tobias; LOSCH, Simone; MEIER, Christoph; MEIER, Karin; RÜSCHEN, Eva; SCHRÖDER, Helmut: Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen. Detmold 2016
- HAGEMEIER, Daniel; SLOANE, Peter F. E.: Weiße Flecken in den beruflichen Bildungslandschaften – Zur Rolle der beruflichen Bildung in regionalen Bildungslandschaften. In: KÖGLER, Kristina; HER-

- KNER, Volker; KREMER, H.-Hugo (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024. Leverkusen-Opladen 2025 (zur Veröffentlichung angenommen)
- KIRSCH, Werner: Strategisches Management: Die geplante Evolution von Unternehmen. München 1997a
- KIRSCH, Werner: Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung. 2., überarbeitete und erweiterte Fassung. München 1997b
- KREMER, H.-Hugo: Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Detmold 2003
- MAYNTZ, Renate: Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Berlin 1980
- SLOANE, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden 2018
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992
- STEGMAIER, Peter: Constructive Technology Assessment (CTA). Innovationsmitgestaltung als Prozess gesellschaftlicher Aufklärung und Erwartungsmoderation. In: BLÄTTEL-MINK, Birgit; SCHULZ-SCHAEFFER, Ingo; WINDELER, Arnold (Hrsg.): Handbuch Innovationsforschung – Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden 2020, S. 1011–1028