Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.)

Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt

campus

Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Gesellschaftlicher Zusammenhalt

Herausgegeben von Nicole Deitelhoff, Olaf Groh-Samberg und Matthias Middell für das Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ)

Das Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) erforscht Begriff und Konzeptionen, Quellen und Gefährdungen, Folgen und Wirkungen sowie historische, globale und regionale Kontexte gesellschaftlichen Zusammenhalts aus einer Vielzahl disziplinärer Perspektiven und methodischer Zugänge. Das FGZ wird als ein Verbundprojekt seit Juni 2020 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und setzt sich aus elf Standorten in ganz Deutschland zusammen. Zum Verbund gehören die Technische Universität Berlin, die Universitäten Bielefeld, Bremen, Frankfurt, Halle-Wittenberg, Hannover, Konstanz und Leipzig sowie das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen, das Leibniz-Institut für Medienforschung Hamburg und das Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft Jena.

Die Forschung des Verbundprojekts ist transferorientiert und zielt darauf, in einem dialogischen Austausch mit der Öffentlichkeit Fragestellungen und Wissensbestände aus der Gesellschaft aufzunehmen und ihrerseits begriffliche Einordnung, evidenzbasierte Deutungsangebote, praxisrelevantes Orientierungswissen sowie politische Handlungsempfehlungen zu Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts anzubieten.

Die Schriftenreihe im Campus Verlag präsentiert zentrale Impulse und Forschungsergebnisse aus dem FGZ und richtet sich an eine breite gesellschaftliche Zielgruppe aus Wissenschaft, Politik und interessierter Öffentlichkeit. Die Bände der Schriftenreihe geben Antworten auf die Frage, wie sich gesellschaftlicher Zusammenhalt und seine Einflussfaktoren fassen und empirisch messen oder beschreiben lassen und welche Schlussfolgerungen sich daraus für Politik und Gesellschaft ziehen lassen. Zudem diskutieren sie, an welchen Stellen das Konzept des Zusammenhalts und die damit gefassten gesellschaftlichen Verhältnisse zu kritisieren sind, und was sich dazu im historischen und globalen Vergleich erfahren lässt.

Band 6

Holger Backhaus-Maul ist promovierter Soziologe und Verwaltungswissenschaftler sowie stellvertretender Sprecher und und Projektleiter am FGZ Halle. *Sonja Fücker* ist promovierte Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am FGZ Hannover. *Martina Grimmig* ist promovierte Ethnologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am FGZ Bremen. *Viktoria Kamuf* ist Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am FGZ Jena. *Jessica Nuske* ist Politikwissenschaflerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am FGZ Bremen. *Matthias Quent* ist Professor für Soziologie für die Soziale Arbeit an der Hochschule Magdeburg-Stendal und Projektleiter am FGZ Jena.

Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig,
Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.)

Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Theorie, Empirie, Konzepte und Instrumente

Campus Verlag
Frankfurt/New York

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Share Alike 4.0 International Public License (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht.
Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de

Verwertung, die den Rahmen der CC BY-SA 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-593-51818-3 Print
ISBN 978-3-593-45584-6 E-Book (PDF)
DOI 10.12907/978-3-593-45584-6

Copyright © 2024. Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Einige Rechte vorbehalten
Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Satz: le-tex xerif
Gesetzt aus der Alegreya
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-1001)
Printed in Germany

www.campus.de

Inhalt

Forschungsbasierter Wissenstransfer: Sozialwissenschaft in und mit Gesellschaft 9
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske und Matthias Quent

Orientierungen

Wissen, »was die Welt […] zusammenhält« – Verständigungen über nützliches Wissen 31
Sonja Fücker

Verständnisse von Sozialwissenschaft und Wissenstransfer im Themenfeld gesellschaftlicher Zusammenhalt – Ein Diskussionsgespräch 63
Viktoria Kamuf und Matthias Quent im Gespräch mit Naika Foroutan, Stephan Lessenich und Kai Unzicker

Wissenstransfer in disziplinärer und transdisziplinärer Forschung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt am Beispiel der Transferwerkstatt »Wissenschafft-Politik« 85
Jessica Nuske, Peter Bleses und Günter Warsewa

Transfer als wissenschaftliche Leistungsdimension und Element strategischer Hochschulentwicklung 111
Marte Sybil Kessler und Cornels Lehmann-Brauns

International trends in universities' knowledge transfer and social engagement strategies and activities 141
Peter Maassen

Im Gespräch

»Wir kommen nicht auf dem hohen Ross daher, wir gehen zu Fuß in den Wissenstransfer« – Vorstellungen und Praktiken wechselseitigen Wissenstransfers 167
Holger Backhaus-Maul und Jessica Nuske im Gespräch mit Everhard Holtmann und Isabel Müller

Praktiken des Wissenstransfers: Dialog, Auswertung und Weiterentwicklung

Soziale Orte in Bulgarien – Erfahrungen einer Exkursion im Rahmen des international vergleichenden Wissenstransfers 183
Maike Reinhold und Berthold Vogel

Anders-Orte des Zusammenhalts – Zur Erforschung künstlerischer Formate des Wissenstransfers 199
Sonja Fücker, Johannes Crückeberg und Peter Dirksmeier

Partizipativer Wissenstransfer im Bereich der Medienforschung – Das Beispiel der »Denkwerkstatt« 227
Irene Broer, Louisa Pröschel, Jan-Hinrik Schmidt und Wiebke Schoon

Wissenstransfer zum gesellschaftlichen Zusammenhalt via VOICEcast – Ist die »Daimler-Familie« ein Milieu und andere Fragen aus der Welt der Arbeit 249
Andreas Klee und Matthias Güldner

Wissenstransfer zwischen zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen und Sozialwissenschaftler:innen – Dokumentarische Analysen eines Fachgesprächs über Service-Learning-Praxis 273
David Jahr, Arne Arend und Holger Backhaus-Maul

Energiewende im Dialog – Zur Kopplung von politischer Beteiligung und dialogischem Wissenstransfer 303
Viktoria Brendler und Sonja Fücker

Antinomiebewusstsein durch Wissenstransfer? – Argumentationstheoretische Analysen zum Verhältnis von Politikdidaktik und Schulpraxis 331
David Jahr und Andreas Petrik

Im Gespräch

Engagement und Distanzierung – Forschungsbasierter Wissenstransfer in der anwendungsorientierten Grundlagenforschung 361
Holger Backhaus-Maul und Jessica Nuske im Gespräch mit Berthold Vogel

Kooperation im Wissenstransfer: Reflexionen

Reflexivität – Schlüsselbegriff in der transdisziplinären Forschung 379
Jessica Nuske

Wissensbeziehungen gestalten – Vertrauen schaffen in Transferprozessen. Probleme, Herangehensweisen und Lösungen in der gemeinsamen Wissensproduktion von Wissenschaft und Verwaltung 403
Kathrin Leipold

Transferorientierte Forschung und historisch-politische Bildungsarbeit mit syrischen Geflüchteten – Chancen und Herausforderungen 419
Sina Arnold und Tanja Lenuweit

Wissenschaftliche Objektivität und gesellschaftliche Interessen – die konstitutive Grundspannung ko-produzierten Transfers 439
Uwe Schimank

Autor:innen 467

Forschungsbasierter Wissenstransfer: Sozialwissenschaft in und mit Gesellschaft

Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske und Matthias Quent

Abstract

Die empirische Forschung über gesellschaftlichen Zusammenhalt ist nicht nur eine sozialwissenschaftliche Aufgabe, sondern berührt unmittelbar das Selbstverständnis und die Bedingungen der Sozialwissenschaften. In der Einleitung nehmen die Herausgeber:innen Bezug auf das Konzept des gesellschaftlichen Zusammenhalts in demokratischen Gesellschaften, diskutieren wie Sozialwissenschaftler:innen mit politischen Erwartungen an Forschung umgehen und was eine forschungsbasierte Interaktion zwischen Wissenschaft und Gesellschaft konkret ausmacht. Besondere Aufmerksamkeit findet dabei die ambivalente Doppelrolle der Sozialwissenschaften: Sie beobachten einerseits in wissenschaftlicher Freiheit und mit der notwendigen Distanz gesellschaftliche Verhältnisse und werden gleichzeitig durch die öffentliche Präsentation und Diskussion ihrer empirischen Befunde und theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu (Mit-)Gestalterinnen von Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Herausgeber:innen ihr Verständnis von forschungsbasiertem Wissenstransfer und Transferforschung im Gegenstandsbereich gesellschaftlicher Zusammenhalt. Die in der Einleitung kurz präsentierten Beiträge des Bandes geben einen Überblick über die vielfältigen transferorientierten Herangehensweisen an die wissenschaftliche Erforschung des Konzepts. Mit dem vorliegenden Band wollen die Herausgeber:innen die wissenschaftliche und die öffentliche Diskussion darüber, wie und unter welchen Bedingungen forschungsbasierter Wissenstransfer zur Bearbeitung gesellschaftlicher Fragen, Probleme und Aufgaben beitragen kann, anregen, intensivieren und dynamisieren.

Keywords: gesellschaftlicher Zusammenhalt; forschungsbasierter Wissenstransfer; Transferforschung; Sozialwissenschaften; Methodologie

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_001

1. Politik und (Sozial-)Wissenschaften

Die Frage, was eine moderne kapitalistische Gesellschaft zusammenhält, ist – mit Verweis auf Klassiker wie Émile Durkheim, Karl Marx, Talcott Parsons und Max Weber – für die sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Forschung geradezu konstitutiv und findet seit einigen Jahren besondere Aufmerksamkeit in Politik und Öffentlichkeit. Die Einschätzung, Gesellschaft würde an den Rändern erodieren, polarisiert oder gar gespalten werden, prägt die mediale Diskussion, wobei wissenschaftliche Akteure – wenn auch deutlich leiser – auf die Wirkmächtigkeit von sozialen Bindungen und Strukturen sowie Werten und Normen als Garanten gesellschaftlicher Kontinuität und Stabilität verweisen (Mau 2022). Der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts blieb – bis er in der Parteipolitik rezipiert wurde – theoretisch und empirisch merkwürdig »blass«. Vor dem Hintergrund der hohen politischen Aufmerksamkeit hat der Begriff in kritischer Auseinandersetzung bereits nach kurzer Zeit auch Eingang in die wissenschaftliche Debatte gefunden. Wie Nicole Deitelhoff, Olaf Groh-Samberg und Matthias Middel anschaulich zeigen, ist der mittlerweile geradezu inflationär gebrauchte Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu einer Art »Leitvokabel« (Deitelhoff u. a. 2020: 9) in Politik, Medien und Öffentlichkeit avanciert. In einer als krisenhaft erlebten Zeit (Manow 2018; Nassehi 2021; Schäfer/Zürn 2021; Staab 2022) ist der Begriff offenbar eine anschlussfähige Metapher zur »freien Verwendung« für unterschiedliche politische Parteien und Gruppierungen. Die Nachwirkungen der Finanzkrise, die ökologische Krise, das sukzessive Erstarken rechtspopulistischer und -radikaler Gruppen und Parteien, die COVID-19-Pandemie, der Angriffskrieg Russlands in der Ukraine sowie wachsende soziale Ungleichheit und schwindendes Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen lassen gesellschaftlichen Zusammenhalt in Medien, Parteien und Öffentlichkeit als einen normativ wünschenswerten und zugleich gefährdeten gesellschaftlichen Zustand erscheinen. In dieser Gemengelage werden der Ruf und die Forderung nach mehr oder besserem gesellschaftlichen Zusammenhalt stetig lauter, wobei dieser »Universalbegriff« seit einigen Jahren vor allem in demokratischen politischen Parteien – von der CDU/CSU über Die Grünen, FDP und Die Linke bis zur SPD – bei aller Unterschiedlichkeit der Deutungen eine außerordentlich starke Resonanz findet. Gesellschaftlicher Zusammenhalt ist ein normativ aufgeladener und zugleich uneindeutiger und ambivalenter Begriff, der in seiner Unbestimmtheit viel Raum für Deutungen und Interpretationen lässt, was wiederum seinen partei- und gesellschaftspolitischen Erfolg erklären könnte. Die politische Konnotation des Begriffs »gesellschaftlicher Zusammenhalt« (Heitmeyer 1997; Teufel 1996; Follmer u. a. 2020) signalisiert dringenden politischen Handlungsbedarf angesichts tiefgreifender gesellschaftlicher Krisen und Transformationsprozesse.

Die aktuelle wissenschaftliche Debatte über gesellschaftlichen Zusammenhalt setzte demgegenüber erst vor einigen Jahren in Deutschland wieder ein. Den Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Renaissance des Themas bildeten ab 2016 politische Auseinandersetzungen und Verständigungsversuche über rechtspopulistische und -radikale Gruppen und Bewegungen, anfänglich vor allem in Ostdeutschland, insbesondere in Sachsen. Damit verbunden war unter anderem der Versuch, diese politischen Strömungen durch die Gründung eines Instituts für gesellschaftlichen Zusammenhalt »einzuhegen«. Das schließlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Institut sollte anwendungsorientiert forschen und gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern (Hank 2020; Thiel 2020). Im Anschluss an die politischen Kontroversen des Anfangs ging 2020 aus dem ursprünglichen BMBF-Vorhaben eines Forschungsinstituts für (!) gesellschaftlichen Zusammenhalt das bundesweite Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ)/Research Institute Social Cohesion (RISC)[1] hervor, das dezentral an elf Standorten organisiert ist und über 80 Forschungsprojekte und forschungsbasierte Transferprojekte sowie über 200 Mitarbeitende hat.

2. Gesellschaftlicher Zusammenhalt als Konzept demokratischer Gesellschaften

Aus einer sozial- und auch geisteswissenschaftlichen Perspektive untersucht das FGZ grundlegende Fragen gesellschaftlichen Zusammenhalts: Was ist gesellschaftlicher Zusammenhalt, was konstituiert ihn, was stellt ihn infrage oder bedroht ihn, wie ist der Stand der Forschung und welcher Forschungsbedarf besteht? Die »Sperrigkeit« (Forst 2020) des Begriffs, das heißt seine normativ aufgeladenen, divergierenden und auch diffusen Deutungen in Politik, Medien und Öffentlichkeit, legen es nahe, gesellschaftlichen Zusammenhalt in seiner Entwicklung und in seinen lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Bezügen auf Mikro-, Meso- und Makroebene mit quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung wissenschaftlich zu untersuchen. So empfiehlt es sich zunächst, gesellschaftlichen Zusammenhalt als ein »leeres Definitionsformular« (Schimank 2020) und abstraktes Konzept (Forst 2020) aufzufassen, das möglichst normfrei zu beschreiben und dann in konkreten Verwendungskontexten anhand von Einstellungen, Handlungen, Beziehungen, Organisationen und Diskursen empirisch zu untersuchen ist (Forst 2020: 44). Der Begriff wird somit – in bester Frankfurter Tradi-

1 https://www.fgz-risc.de/.

tion der Konzeptionalisierung von Gesellschaft (Habermas 1981) – als ein abstraktes Konzept sozialer Ordnung verstanden, dessen Untersuchungsfokus vor allem auf Fliehkräfte und Kohäsionsprozesse in stratifizierten und fragmentierten kapitalistisch-demokratischen und postmigrantischen Gesellschaften gerichtet ist. Im Ergebnis ist so ein theoretisch-konzeptionell anspruchs- und empirisch gehaltvolles Konzept gesellschaftlichen Zusammenhalts zu erwarten.

Die Erforschung gesellschaftlichen Zusammenhalts ist nicht nur eine sozialwissenschaftliche Aufgabe, sondern betrifft unmittelbar das Selbstverständnis und die Bedingungen von Sozialwissenschaften, die eng mit Demokratie verbunden sind. So versteht sich etwa die Politikwissenschaft als »Demokratiewissenschaft«, während die Soziologie mit der Genese und dem Autonomiebestreben der Zivilgesellschaft verbunden ist (Burawoy 2005). Die Unabhängigkeit und Freiheit von (Sozial-)Wissenschaften gegenüber Systemen wie Politik und Wirtschaft ist eine unabdingbare Voraussetzung wissenschaftlichen Forschens.[2] Die Wissenschaftsfreiheit ist aber an den Rändern des Wissenschaftssystems und vor allem von außen bedroht. Weltanschauliche und personelle Verstrickungen zwischen Rechtspopulismus, Verschwörungsideologien und Rechtsradikalismus stellen wissenschaftliche Erkenntnisse im Besonderen und das Wissenschaftssystem im Allgemeinen infrage.

Ein Hauptschauplatz der rechtspopulistisch aufgeladenen Wissenschaftsskepsis in Deutschland[3] sind Onlinemedien, in denen vermehrt Diffamierungen, Hassbotschaften und Bedrohungen auch gegen Wissenschaftler:innen verbreitet werden, aktuell insbesondere in der Diskussion über die COVID-19-Pandemie, die ökologische Krise und klimapolitische Transformationsprozesse gegen Wissenschaftler:innen aus der Medizin, Biologie und Klimaforschung. In der Diskussion über gesellschaftlichen Zusammenhalt ist Wissenschaft somit nicht nur distanzierte Beobachterin, sondern zugleich auch Adressatin von Kritik und Anfeindungen. Als wissenschaftspolitische Akteurin steht sie in der Verantwortung, die Grundlagen freier und unabhängiger wissenschaftlicher Forschungsarbeit gegen äußere und innere Bedrohungen resilient zu machen und zu verteidigen. Für den forschungsbasierten Wissenstransfer erwächst daraus eine besondere Verantwor-

2 Wobei die kritische Forderung nach einer Dekolonisierung des Wissens, die hegemoniale Wissenssysteme und Selbstverständnisse infrage stellt, hohe Aufmerksamkeit verdient (Meinhof/Boatcă 2022).

3 In europäischer und internationaler Perspektive sollte dabei nicht aus dem Blick geraten, dass nationalistisch-autoritäre Regime, von der Türkei über Ungarn bis hin zu China, Indien und Russland, in den vergangenen Jahren die freie Betätigung von Wissenschaftler:innen erheblich eingeschränkt oder sogar strafrechtlich sanktioniert und verboten haben. Die faktische Vertreibung der Central European University aus Ungarn durch das autoritäre Regime Viktor Orbans 2017 und die Entfernung tausender Wissenschaftler:innen von ihren Arbeitsplätzen an Hochschulen in der Türkei markieren Eckpunkte dieser antidemokratischen und wissenschaftsfeindlichen Praxen nationalistisch-autoritärer Regime in Europa.

tung für die Legitimation von Wissenschaft und die Verpflichtung, fortlaufend ihre Sinn- und Zweckmäßigkeit sowie Leistungsfähigkeit nachzuweisen. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, wie Sozialwissenschaftler:innen mit den politischen Dimensionen von Forschungsfragen umgehen, welche methodologischen Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind und was dies für die forschungsbasierte Interaktion mit der Gesellschaft bedeutet.

Aufgrund dieser (gesellschafts-)politischen Konnotationen ist mit der Erforschung des gesellschaftlichen Zusammenhalts ein doppelter Auftrag verbunden: Aufgabe der Sozialwissenschaften ist es, ein empirisch, theoretisch, historisch informiertes sowie regional, national und international orientiertes Verständnis der Dynamiken gesellschaftlichen Zusammenhalts zu entfalten. Angesichts des politisch aufgeladenen Begriffs sind Sozialwissenschaften unter Wahrnehmung von Wissenschaftsfreiheit »gut beraten«, dabei auf die wissenschaftlich notwendige und kritische Distanz zum Gegenstandsbereich und gegenüber politischen »Auftraggeber:innen« und Akteuren zu achten. Gleichzeitig erfordert der Gegenstandsbereich eine arbeitsteilige Kooperation zwischen Forscher:innen, Praxisakteur:innen und Öffentlichkeit, um auf gesellschaftliche Probleme und Aufgaben aufmerksam zu werden, angemessen reagieren und den wechselseitigen Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Gesellschaft initiieren und verstetigen zu können.

Der mit dem Krisennarrativ und dem Verweis auf die Vordringlichkeit gesellschaftlicher Transformationsprozesse unterlegte Forschungsbedarf versteht gesellschaftlichen Zusammenhalt nicht als einen routiniert und einfach zu bearbeitenden Forschungsgegenstand. Die Erforschung gesellschaftlichen Zusammenhalts wird implizit auch mit einem (Mit-)Gestaltungsauftrag für (Sozial-)Wissenschaften verbunden: Sie sollen theoretisch und empirisch gehaltvolles Wissen bereitstellen, das »soziale Robustheit« (Nowotny 2003) und »politische Robustheit« (Weingart u. a. 2008) aufweist und somit zur Bearbeitung von strittigen Fragen und grundlegenden Problemen der Gesellschaft verwendet werden kann. Forschung und Transfer werden im Sinne eines forschungsbasierten Wissenstransfers als Einheit und Wechselverhältnis verstanden (Frank u. a. 2020a, 2020b), um »gesellschaftliche Probleme als Forschungsfragen [zu] bearbeiten [und] um wissenschaftliches Wissen […] in der Gesellschaft nutzen zu können« (Wissenschaftsrat 2016: 37).

3. Wechselseitiger Transfer, forschungsbasierter Wissenstransfer und Transferforschung

Die Erschließung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen in gesellschaftlichen Handlungsfeldern erfordert es, wissenschaftliches Wissen »gesellschaftsfähig« (Schimank 2011: 266) zu machen, das heißt, es muss allgemein verständlich und die gesellschaftliche Relevanz muss erkennbar sein. Hierbei bietet sich Wissenstransfer als Instrument und Verfahren im Austausch zwischen Wissenschaft einerseits und Gesellschaft andererseits, insbesondere im Bildungssystem, in Medien, Öffentlichkeit und Politik, geradezu an (Berthold u. a. 2010; Frank u. a. 2020a, 2020b; Marte Kessler und Cornels Lehmann-Brauns in diesem Band).

Wissenstransfer wird im Folgenden als wechselseitiger Transfer von Wissen zwischen (Sozial-)Wissenschaften und Gesellschaft verstanden. Aus gesellschaftlicher Perspektive bedeutet dieses, dass gesellschaftliches Wissen beziehungsweise die Erfahrungen und Kenntnisse von Praxisakteur:innen gleichberechtigt gegenüber (sozial-)wissenschaftlichem Wissen und in Kenntnis der funktionalen Differenz von Forschung und Praxis Eingang in den Transferprozess finden. Aus wissenschaftlicher Perspektive geht forschungsbasierter Wissenstransfer, wie der Begriff es nahelegt, mit Forschung einher und ist mit empirischen Befunden unterlegt. Dabei wird Wissenstransfer als Transferforschung auch selbst wiederum Gegenstand von Forschung, wissenschaftlich untersucht und reflektiert. Im Ergebnis trägt Wissenstransfer so dazu bei, einerseits gesellschaftliche Erfahrungen und Kenntnisse in die wissenschaftliche Wissensproduktion einfließen zu lassen und andererseits Sozialwissenschaftler:innen Zugänge zu wertvollen gesellschaftlichen Wissensbeständen zu eröffnen.

Die aktuelle Diskussion über Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Gesellschaft reicht bis zum Beginn der sozialliberalen Koalition Ende der 1960er Jahre zurück. Im Geist der damaligen Zeit und mit Begeisterung für das technisch Mögliche wurde der Transfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft auf Vorstellungen von einem Technologietransfer zwischen Fachhochschulen und Technischen Universitäten einerseits sowie Wirtschaft und ausgewählten Unternehmen andererseits verengt. Zeitgleich begannen aber zahlreiche Einzelaktivitäten im Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft, wie etwa Wissenschaftsläden (Block-Künzler/Graf 1993), Technikfolgenabschätzungen (Dierkes u. a. 1996) und Politikberatungen (Petermann 1990), die aber damals noch nicht explizit als Formen des Wissenstransfers verstanden, systematisiert und analysiert wurden. Spätestens mit den Arbeiten von Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (1989) zeigte sich, dass Versuche einer Verwissenschaftlichung des Weltverständnisses nicht nur zu einer Entzauberung der Welt (Weber 2002 [1919]) durch Wissenschaft, sondern vielmehr auch zur Entzauberung von Wissenschaft selbst beigetragen

haben. So konstatieren Ulrich Beck und Wolfgang Bonß eine reflexive Form der Verwissenschaftlichung von Gesellschaft, die in der zunehmenden Verbreitung von und der Nachfrage nach wissenschaftlichem Wissen in Gesellschaft, Politik, Verwaltung und Wirtschaft zum Ausdruck kommt. Die vermehrte Übernahme sozialwissenschaftlich inspirierter Weltdeutungen in Medien, Kultur und Bildung kommt einem »laienhaften« Umgang mit sozialwissenschaftlicher Expertise gleich. Vor diesem Hintergrund legen Ulrich Beck und Wolfgang Bonß den ambivalenten Charakter dieser »Entzauberung zweiter Ordnung« dar: Einerseits wurde deutlich, dass wissenschaftliches Wissen nicht unmittelbar in der Praxis anwendbar ist, sondern vielmehr Prozesse der Übersetzung erforderlich machen würde, die wissenschaftliches Wissen erst für die Praxis erschließen und anwendbar machen. Andererseits stellt die zunehmende Kompetenz von »Laien« im Umgang mit wissenschaftlichen Aussagen sozialwissenschaftliche Deutungsansprüche infrage. Diese Übersetzungsversuche bei gleichzeitig »laienhafter« Aneignung soziologischer Hermeneutik haben zur Folge, dass die Soziologie ihre Bedeutung und ihren gesellschaftlichen Nutzen mit ihrem eigenen Erfolg zu verspielen droht, weil mit zunehmender Nachfrage und Verbreitung immer deutlicher werden würde, dass es der Disziplin an einem klaren Gegenstandskern und einer hinreichenden Verlässlichkeit ihrer Aussagen mangeln würde (Dahrendorf 1970). Zugleich führt die fortschreitende Ausdifferenzierung der Sozialwissenschaften und die damit einhergehende Zunahme der Wissensproduktion nicht unbedingt zu mehr Klarheit der Ergebnisse, sondern vor allem zur Vermehrung von Fragen, Komplexität und Interpretationsmöglichkeiten. Ulrich Beck und Wolfgang Bonß erkannten in dieser Ambivalenz den strukturell bedingten Kern des Verhältnisses von wissenschaftlicher Wissensproduktion und gesellschaftlicher Wissensverwendung und formulierten überspitzt: »Die Verwendung von Ergebnissen hat nichts mit den Ergebnissen zu tun, die verwendet werden« (Beck/Bonß 1989: 24). Damit einher geht auch die skeptische Erwartung, dass sich unkalkulierbare Folgewirkungen, Zweckentfremdungen und Instrumentalisierungen von Wissen erheblich vervielfachen würden.

Seit einigen Jahren nun versuchen vor allem der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und das BMBF, den Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft empirisch zu erheben, zu systematisieren und nicht zuletzt auch zu fördern (Marte Kessler und Cornels Lehmann-Brauns in diesem Band; Backhaus-Maul/Gerholz 2020; Berthold u. a. 2010; Frank u. a. 2020a, 2020b). Seit einigen Jahren gibt es in Deutschland in verschiedenen Kontexten einzelne Bestrebungen, einen Wissenstransfer zwischen Sozialwissenschaften und Gesellschaft zu initiieren oder wieder zu beleben (Burns/Howard/Ospina 2021; Flick/Herold 2021; Brenssell/Lutz-Kluge 2020; Eßer u. a. 2020; Schmohl/Philipp 2021; Hossfeld u. a. 2021; Vohland u. a. 2021). Mittlerweile ist Wissenstransfer –

auch in Deutschland – Bestandteil von Forschung und Lehre und ein integraler Bestandteil des Aufgabenkanons von Hochschulen (Peter Maassen in diesem Band; Maassen u. a. 2020; Massen/Sutter 2022; Meier/Krücken 2011; Mevissen/Simon 2013). Wissenstransfer soll dazu beitragen, den »Nutzen von wissenschaftlich generiertem Wissen für Wirtschaft und Gesellschaft zu erhöhen« (BMBF 2021), um »die großen gesellschaftlichen Herausforderungen zu beforschen und Expertise, […] bereitzustellen« (Barlösius 2016: 188). Dabei ist es kein einfaches Unterfangen, wissenschaftliche Erkenntnisse mit gesellschaftlichen Bedarfen und Interessen an nutzbarem Wissen zusammenzuführen. Damit gerät die Frage, wer überhaupt über die Relevanz von wissenschaftlichem Expert:innenwissen in der Gesellschaft entscheidet, ins Blickfeld (Sonja Fücker in diesem Band). So erzeugt Wissenschaft einerseits selbst die Relevanzsetzungen, was Gegenstand von Forschung sein soll und andererseits – so bereits Hermann Lübbe –, ist Wissenschaft »schon an der Entscheidung darüber beteiligt, was überhaupt mit Aussicht auf Erfolg politisch gewollt werden kann« (Lübbe 1965: 140). Die außerwissenschaftliche Nützlichkeit von Expert:innenwissen entsteht in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen darüber, welche Erkenntnisse für gesellschaftliche Problem- und Aufgabenbearbeitungen erforderlich sind. Am Forschungsbedarf über Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts zeigt sich, dass Forschungsthemen auch »aus gesellschaftlichen Relevanzzuschreibungen erwachsen« (Wissenschaftsrat 2020: 12), wobei einem »garbage can« (Cohen u. a. 1972) gleich aus einem reichhaltigen Fundus bereits vorhandener wissenschaftlicher Problemlösungen geschöpft werden kann, der auf der Grundlage wissenschaftlicher Präferenzsetzungen bereits in der Vergangenheit entstanden ist (Schimank 2001). Was die gesellschaftliche Relevanz von Wissenschaft ausmacht, ist damit auch das Ergebnis früherer und aktueller Krisendiagnosen sowie (forschungs-)politischer Trends. Gesellschaftliche Relevanzsetzungen – wie etwa gesellschaftlicher Zusammenhalt – geben damit (auch) die Richtung vor, welche Fragen und Phänomene erforscht und welches Wissen zum Gegenstand von Wissenstransfer gemacht werden sollte.

(Sozial-)Wissenschaftlicher Wissenstransfer ist als ein wechselseitiger »Prozess des Austauschs zwischen Wissenschaft und Gesellschaft« (Froese u. a. 2014: 4) zu verstehen. Dabei wird der Wissenstransfer selbst zum Forschungsgegenstand, das heißt zur Transferforschung, die die »Infrastrukturen« (Barlösius 2016) des Wissenstransfers untersucht. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Vermittlungsfunktion Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Gesellschaft einnimmt. Unter forschungsbasiertem Wissenstransfer sind aus wissenschaftlicher Perspektive die zu erforschenden Praktiken des Transfers, deren theoretische und methodische Fundierung sowie Reflexion zu verstehen. Wissenstransfer wird dabei nicht als eine punktuelle oder nachgeschaltete Aktivität am Ende eines Forschungsprozesses, sondern als integraler Bestandteil aller Phasen eines For-

schungsprozesses verstanden. Um forschungsbasiertes Wissen für gesellschaftliche Handlungsfelder an- und verwendbar zu machen und dessen Einfluss auf die Sozialforschung zu erfassen, ist nicht nur die Praxis der Wissensvermittlung, also die konkrete Umsetzung von Transferaktivitäten notwendig, sondern der Wissenstransfer selbst ist wiederum zum Gegenstand von (Transfer-)Forschung zu machen. Transferforschung untersucht, unter welchen Bedingungen Transfer stattfindet, welche Anforderungen wissenschaftliche Wissensproduktion erfüllen muss, um in die gesellschaftliche Praxis zu wirken und welche Rückwirkungen Prozesse der Wissensvermittlung wiederum auf die Sozialforschung haben. Erst eine Kombination aus begleitender empirischer Erforschung sowie methodischer und theoretischer Reflexion von Transfermaßnahmen und -prozessen ermöglicht ein umfängliches Verständnis der komplexen wechselseitigen Prozesse des Wissenstransfers zwischen Sozialwissenschaften und Gesellschaft und seiner Entstehungs- und Wirkungsbedingungen.

4. Forschungsbasierter Wissenstransfer über Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts

Im forschungsbasierten Wissenstransfer über Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts wird die bereits skizzierte Doppelrolle von Sozialwissenschaften in besonderem Maße virulent. Sie beobachten einerseits in wissenschaftlicher Freiheit und mit der notwendigen Distanz gesellschaftliche Verhältnisse. Mit der öffentlichen Präsentation dieser Beobachtungen werden sie andererseits auch (Mit-)Gestalterinnen von Gesellschaft. Sie wirken also – ob intendiert und reflektiert oder auch nicht – mit der Art und Weise, den Schwerpunktsetzungen und den Inhalten ihrer forschungsbasierten Wissensangebote auf Gesellschaft ein, die ihrerseits auf sozialwissenschaftliche Forschung zurückwirkt. Das Wechselverhältnis zwischen Beobachtung und (Mit-)Gestaltung im forschungsbasierten Wissenstransfer lässt den Wissenstransfer selbst zum Forschungsgegenstand werden. Der vorliegende Band zielt darauf ab, ein umfassendes Verständnis über Herstellungs-, Übersetzungs- und Vermittlungsprozesse des forschungsbasierten Wissenstransfers im Themenfeld gesellschaftlicher Zusammenhalt zu eröffnen. Mit Blick auf die »politische Aufgeladenheit« von Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts, die Abstraktion von Konzeptionen gesellschaftlichen Zusammenhalts sowie die Wechselwirkungen zwischen Sozialwissenschaften und Gesellschaft ergeben sich für forschungsbasierten Wissenstransfer über gesellschaftlichen Zusammenhalt drei wesentliche Aufgaben, die zugleich den konzeptionellen Rahmen des Buchs umreißen:

- Aufgabe forschungsbasierten Wissenstransfers ist es, die institutionellen Rahmenbedingungen zu reflektieren und die besonderen Anforderungen im *Verhältnis zwischen Sozialwissenschaften und Gesellschaft* in den Blick zu nehmen: Welche wechselseitigen Erwartungen haben Sozialwissenschaften und Gesellschaft aneinander? Wie kommunizieren sie über divergierende systemische Logiken miteinander? Wie stellt sich ihre funktionale Arbeitsteilung dar und welche wechselseitigen Abstimmungsprozesse finden statt? Es geht folglich um grundlegende Fragen: Wie versteht Wissenschaft ihre Rolle in der Gesellschaft? Wie können für beide Seiten produktive Formen der Zusammenarbeit gestaltet werden? Und wo sind die Grenzen derartiger Kooperationen? Nicht zuletzt sind dabei gesellschaftliche Fragen nach Verständlichkeit, Glaubwürdigkeit und Kooperationsfähigkeit von Wissenschaft und Gesellschaft zu beantworten.
- Forschungsbasierter Wissenstransfer geht den Fragen nach: Welche *Bedarfe an Wissen über gesellschaftlichen Zusammenhalt bestehen in der Gesellschaft*? Welche Instrumente und Verfahren für die Herstellung, Übersetzung und Vermittlung von Wissen über gesellschaftlichen Zusammenhalt bieten sich an?
- Grundsätzlich stellt sich die gesellschaftliche Frage, was kann *forschungsbasiertes Wissen über gesellschaftlichen Zusammenhalt* zum Verständnis und zur Bearbeitung von gesellschaftlichen Krisen und Transformationsprozessen beitragen – sei es als Orientierungs-, Problemlösungs- oder Präventionswissen?

5. Sozialwissenschaften und Öffentlichkeit

Die Sozialwissenschaften sind als Kerndisziplinen des FGZ in Fragen forschungsbasierten Wissenstransfers vor besondere Aufgaben und Probleme gestellt. Ihr Forschungsgegenstand ist die Gesellschaft, der sie zugleich auch selbst angehören. Sie erforschen sich dementsprechend auch selbst und sind aufgefordert, wissenschaftliche Distanz gegenüber ihrem Untersuchungsgegenstand einzunehmen – eine wenn nicht paradoxe, so zumindest aber professionell anspruchsvolle Aufgabe. Dabei gelangen Forschungsthemen auf ihre Agenda, die in der Gesellschaft als Probleme, Aufgaben oder Risiken gedeutet werden. Die Sozialwissenschaften erzeugen Erkenntnisse zur Entdeckung von Problemen und Missständen, um – mit den Worten Ralf Dahrendorfs – »andere aus ihrer Ruhe zu schrecken« (Dahrendorf 2019 [1970]: 126). Mit ihren Erkenntnissen vermögen sie den Common Sense infrage zu stellen und als kritische Wissenschaften den »Finger in die Wunde« (Bröckling 2013) zu legen. Das Selbstverständnis der Sozialwissenschaften gründet – wie Dahrendorf anschaulich zeigt – auf der »Anwendung des Zweifels« (Dahrendorf 2019 [1970]: 124). Sozialwissenschaften beobachten die Gesellschaft

und ihre Wissensbestände, können sich aber dadurch, dass sie selbst Teil dieser zu beobachtenden Gesellschaft sind, nicht nur als neutrale Beobachterinnen verstehen (Braun-Thürmann u. a. 2010; Frühwald 1991; Mittelstraß 1982).

Die Sozialwissenschaften können auf eine lange und reiche Debattentradition über zentrale Aspekte des forschungsbasierten Wissenstransfers verweisen. Werturteils- und Positivismusstreit, Debatten um die ethische Verantwortung für gesellschaftliche Folgen theoretischer Modelle und Annahmen sowie das Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und politischer Macht sorgten und sorgen nicht immer nur für intellektuelle Debatten, sondern auch für wissenschafts- und gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen. Trotz ihrer fachwissenschaftlichen Kompetenzen haben sich die Teile der Sozialwissenschaften fortlaufend von einer informierenden und aufklärenden Funktion distanziert (Simon/Lentz 2016). Die riskanten Wechselwirkungen zwischen Sozialwissenschaften und Gesellschaft als Untersuchungsgegenstand sind dafür ein wesentlicher Grund. Oder selbstkritisch formuliert: da die Sozialwissenschaften Teil ihres eigenen Untersuchungsgegenstands sind, haben sie umso mehr »den Drang […], sich zu distanzieren und sozusagen Mauern aufzubauen« (Simon/Lentz 2016: 84).

Die daraus erwachsende Streitfrage – ob und wie sich die Sozialwissenschaften in der Gesellschaft positionieren wollen, können und sollen – hat in der Diskussion über eine »Öffentliche Soziologie« ihren Niederschlag gefunden. Als Katalysator dieser Diskussion gilt die Rede »For Public Sociology« des US-amerikanischen Soziologen Michael Burawoy (2005). Sein Plädoyer für eine engagierte Soziologie zielt darauf ab, in unterschiedlicher Art und Weise außerhalb des Wissenschaftssystems mit gesellschaftlichen Akteuren in Kontakt zu treten und so die gesellschaftliche Nützlichkeit der Sozialwissenschaften praktisch herauszustellen (Burawoy 2005). Durch Michael Burawoys Plädoyer zugunsten einer öffentlich sichtbaren und Einfluss nehmenden Soziologie wurde die Debatte über Instrumente, Verfahren, Sinn und Nutzen von Wissenstransfer in den Sozialwissenschaften wiederbelebt und dynamisiert.

Seit einigen Jahren verdichten sich die verschiedenen Ansätze des sozialwissenschaftlichen Wissenstransfers zu einem Trend im Wissenschaftssystem und in Hochschulen, wobei wissenschafts- und hochschulpolitische Setzungen sowie gesellschaftliche Erwartungen diese Entwicklung aktuell forcieren. Der Wissenstransfer zwischen Wissenschaftsdisziplinen einerseits und Politik, Bildung, Zivilgesellschaft und Medien andererseits setzt aus systemtheoretischer Perspektive Interaktionen voraus, wobei die latenten Spannungen zwischen Funktionen und Leistungen dieser Systeme wiederum Gegenstand von Beobachtungen und Reflexionen sind (Luhmann 1990: 216 f.). So ist der Wissenstransfer in den Sozialwissenschaften zunehmend ein Bestandteil von Forschung und for-

schungsbasierter Wissenstransfer selbst wiederum ist in der Transferforschung Gegenstand von wissenschaftlicher Beobachtung und Reflexion. Vor allem die Beobachtungen und Reflexionen über forschungsbasierten Wissenstransfer sind nach wie vor eine markante Leerstelle in den Sozialwissenschaften (Jessica Nuske in diesem Band). So blieb bisher weitgehend unberücksichtigt, wie Sozialwissenschaften der distanzierten Beobachtung mit ihrem Gegenstand umgehen, um auf dieser Grundlage mit ihrem forschungsbasierten Wissen in die Gesellschaft hineinwirken und Rückschlüsse aus der gesellschaftlichen Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens für Sozialwissenschaften ziehen zu können.

6. Forschungsbasierter Wissenstransfer im FGZ

Der vorliegende Band geht anhand aktueller Untersuchungen des FGZ der Entwicklung des forschungsbasierten Wissenstransfers, seinen vielfältigen Instrumenten, Verfahren und Formaten sowie dessen Beobachtung, Reflexion und Erforschung nach. Dabei wird die aktuelle Diskussion aufgenommen (Brenssell/Lutz-Kluge 2020; Burns/Howard/Ospina 2021; Eßer u. a. 2020; Flick/Herold 2021; Hossfeld u. a. 2021; Schmohl/Philipp 2021; Vohland u. a. 2021) und geht methodologisch mit Verweis auf Transdisziplinarität, Reflexion und Innovation sowie inhaltlich mit Bezug auf theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt darüber hinaus. Die Beiträge umfassen theoretische, empirische und methodologische Arbeiten zum forschungsbasierten Wissenstransfer im Themenfeld gesellschaftlicher Zusammenhalt. Forschungsbasierter Wissenstransfer wird als ein immanenter und fortlaufender Bestandteil eines (sozial-)wissenschaftlichen Forschungsprozesses verstanden, der in arbeitsteiliger Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Praxisakteur:innen stattfindet. In diesem Sinne werden Überlegungen zum Wissenstransfer bereits in der Konzeptionsphase und in Absprache mit Praxisakteur:innen im Forschungsvorhaben geplant und im Forschungsprozess praktiziert. Im jeweiligen Vorhaben kommen Instrumente und Verfahren der empirischen Sozialforschung zur Anwendung, um wissenschaftliches Wissen methodisch kontrolliert hervorzubringen. In Kombination mit dem erfahrungsgesättigten Expert:innenwissen der Praxisakteur:innen bildet diese Wissensbasis eine profunde Grundlage für die Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme. In einem zweiten Schritt findet eine theoretische Reflexion darüber statt, wie das im forschungsbasierten Wissenstransfer gemeinsam geschaffene Wissen »seinen Weg in die Gesellschaft findet« und wie dieses Wissen wiederum auf die sozialwissenschaftliche Forschung zurückwirkt. Praxisakteur:innen werden im arbeitsteilig angelegten forschungsbasierten Wissenstransfer als gleichberechtigt angesehen, ohne dass eine Angleichung der

Vorstellungen und Handlungen beider Akteursgruppen erwartet oder angestrebt wird.

Im FGZ ist der forschungsbasierte Wissenstransfer ein zentrales Aufgabenfeld in der standortübergreifenden und interdisziplinären Zusammenarbeit. Die beteiligten Sozialwissenschaftler:innen zielen in der Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen darauf ab, forschungsbasierten Wissenstransfer in Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu erproben und zu erforschen. Ein derartiges Forschungsverständnis ist von der Annahme geleitet, dass wissenschaftliches Wissen über gesellschaftlichen Zusammenhalt, seine Funktionsweisen und Dynamiken in einem kollaborativen Prozess mit der Gesellschaft zu erlangen ist und auf dieser Grundlage dann wiederum für die Gesellschaft nutzbar werden kann. Wissenstransfer wird damit nicht als einmalige Aktivität verstanden, die ex post zum Abschluss eines Forschungsprozesses stattfindet, sondern als integraler und fortlaufender Bestandteil von Forschung. Forschungsbasierter Wissenstransfer umfasst folglich sowohl die Transferpraxis mit ihren vielfältigen Instrumenten, Verfahren und Formaten sowie deren Beobachtung, Reflexion und Erforschung. Zugleich ist dieser wechselseitige Prozess von Ambiguitäten und Konflikten geprägt, die sich unter anderem aus der Vielzahl und Differenz der Perspektiven auf gesellschaftlichen Zusammenhalt, unterschiedlichen und legitimen Interessenkonflikten sowie divergierenden Anforderungen im Verhältnis von Sozialwissenschaften und Gesellschaft ergeben.

7. Beiträge des Bandes

Der forschungsbasierte Wissenstransfer im Themenfeld gesellschaftlicher Zusammenhalt lädt zu Interaktionen und Reflexionen zwischen (Sozial-)Wissenschaft und Gesellschaft ein. In den folgenden Beiträgen werden unterschiedliche Aspekte, Ebenen und Formen des forschungsbasierten Wissenstransfers in den Blick genommen, die sich mit Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts befassen. Die Beiträge verdeutlichen in ihrer Gesamtheit die vielfältigen Herangehensweisen und Perspektiven, in denen über gesellschaftlichen Zusammenhalt geforscht und entsprechende Transferprojekte konzipiert werden. Bei der Auswahl der Beiträge wurde besonderer Wert auf die Pluralität der Vorstellungen und Praktiken, Instrumente und Verfahren sowie die Art und Weise der Reflexion im forschungsbasierten Wissenstransfer gelegt, um die theoretische und methodische Spannbreite der aktuellen Debatte über das noch relativ junge Thema aufzuzeigen.

Der Band beginnt mit einer Reihe konzeptioneller Diskussionen zur wissenschaftlichen Wissensproduktion und dem forschungsbasierten Wissenstransfer in

der sozialwissenschaftlichen Forschung (»Orientierungen«). Zunächst geht Sonja Fücker am Beispiel transdisziplinärer Forschung der Frage nach, unter welchen Bedingungen ein gemeinsames Verständnis nützlichen Wissens entwickelt werden kann. Anhand von kooperativen Praktiken und Konfliktaushandlungen in der Zusammenarbeit zwischen Sozialforscher:innen und Praxisakteur:innen werden Potenziale und Restriktionen forschungsbasierter Transferprojekte skizziert, die in weiteren Beiträgen des Buchs vertiefend und im Hinblick auf gesellschaftlichen Zusammenhalt thematisiert werden. Wie und ob gesellschaftlicher Zusammenhalt aus sozialwissenschaftlicher Sicht eigentlich erforscht werden kann und sollte, diskutieren Naika Foroutan, Stephan Lessenich und Kai Unzicker im Gespräch mit den Herausgeber:innen Viktoria Kamuf und Matthias Quent. Im Zentrum des Gesprächs steht dabei die Frage, ob die Sozialwissenschaften sich analytisch und empirisch auf die Erforschung von und Annäherung an das Konzept des gesellschaftlichen Zusammenhalts einlassen sollten oder ob die Vagheit und politische Überformung des Begriffs nicht doch zu viele Fallstricke mit sich bringt. Der daran anschließende Beitrag von Jessica Nuske, Peter Bleses und Günter Warsewa greift die Frage unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Forschungslogiken und deren Bedeutung für Praktiken des Wissenstransfers auf. In einer systematischen Analyse arbeiten die Autor:innen Synergien disziplinärer und transdisziplinärer soziologischer Forschung heraus und formulieren, was für Implikationen sich für die Forschung über gesellschaftlichen Zusammenhalt daraus ableiten lassen.

Die folgenden beiden Beiträge widmen sich der Frage, was steigende Erwartungen an einen forschungsbasierten Wissenstransfer für Hochschulen als Orte wissenschaftlicher Wissensproduktion in Deutschland bedeuten. Marte Sybil Kessler und Cornels Lehmann-Brauns vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft zeigen in ihrem Beitrag, wie Transferansätze und -strategien in Wissenschaftseinrichtungen entwickelt werden und welche Aufgaben und Probleme deren Institutionalisierung bedeutet. Der Beitrag von Peter Maassen eröffnet die internationale Perspektive auf den Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Ausgehend von der Frage, welche globalen und nationalen Faktoren die Transferansätze und -strategien von Hochschulen prägen, wendet er sich dem Stand und den Friktionen ihrer Implementation zu.

Im zweiten Teil des Bandes (»Praktiken des Wissenstransfers: Dialog, Auswertung und Weiterentwicklung«) setzen sich die Autor:innen mit konkreten Praktiken des forschungsbasierten Wissenstransfers auseinander. Anhand von Forschungs- und Transferprojekten des FGZ werden Methoden, Bedingungen und Probleme in der konkreten Zusammenarbeit im Wissenstransfer zwischen Sozialwissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen dargestellt und diskutiert. Damit einher geht die Frage, *wessen* Wissen und Expertise mithilfe welcher Formate und Methoden in die Forschung zu gesellschaftlichem Zusammenhalt

einbezogen werden. In den ersten drei Beiträgen geht es vorrangig um Möglichkeiten der gemeinsamen Wissensproduktion von Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen in Fragen gesellschaftlichen Zusammenhalts. Der Beitrag von Maike Simmank und Berthold Vogel stellt eine qualitativ-aufsuchende Sozialforschung vor, die explorativ das Alltagswissen und die (Lebens-)Erfahrungen von Bewohner:innen einer Region in Bulgarien in den Blick nimmt. Als einziges FGZ-Projekt in diesem Band, das im Ausland durchgeführt wurde, hebt es unter anderem die Rolle und Bedeutung von Gatekeeper:innen und Übersetzer:innen für soziale Gruppen im forschungsbasierten Wissenstransfer hervor. Auch die folgenden Beiträge verdeutlichen, wie Bürger:innen als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswirklichkeit an der gemeinsamen Wissensproduktion beteiligt werden können. Sonja Fücker, Johannes Crückeberg und Peter Dirksmeier besprechen in ihrem Beitrag das Projekt »Circling Realities«, das Fragen und Dynamiken des gesellschaftlichen Zusammenhalts in eine visuelle und musikalische Choreografie übersetzt, in die Zuschauer:innen aktiv eingebunden werden. Eine anschließend von den Wissenschaftler:innen durchgeführte Publikumsbefragung gibt Aufschlüsse darüber, wie die Besucher:innen nicht nur den Abend selbst, sondern Erfahrungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts und Ausschlusses im Allgemeinen wahrnehmen und mit Bezug auf ihre eigene Lebenswelt reflektieren. Im Beitrag von Irene Broer, Louisa Pröschel, Jan-Hinrik Schmidt und Wiebke Schoon stellen die Autor:innen mit dem Format der Denkwerkstatt eine gesprächsorientierte Transfermethode vor. Dabei diskutieren die Wissenschaftler:innen sowohl mit Expert:innen als auch mit Laien die Bedeutung von Medien und Journalismus für gesellschaftlichen Zusammenhalt. Das Format der Denkwerkstatt ist zwar von den Wissenschaftler:innen initiiert und thematisch gerahmt. Im Sinne einer partizipativen Ausrichtung sind die Teilnehmer:innen jedoch eingeladen, die Workshops von Beginn an inhaltlich mitzugestalten.

Bei den nachfolgenden Beiträgen rückt das »Wie« des miteinander Sprechens und Diskutierens zwischen Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen in den Fokus. Anhand detaillierter Auswertungen von Transkriptionen und Sprachmustern zeigen Matthias Güldner und Andreas Klee, wie ein Sozialwissenschaftler und die Geschäftsführerin einer Arbeitnehmer-Beratungsorganisation im innovativen Format VOICEcast miteinander in den Dialog treten. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt dabei auf der Frage, wie ein konstruktiver Dialog »auf Augenhöhe« zwischen Wissenschaft und Gesellschaft strukturiert und systematisiert werden kann. Auch David Jahr, Arne Arend und Holger Backhaus-Maul zeigen anhand der Analyse von Gesprächspassagen aus Workshops zum Lernen im Engagement (Service Learning) mit Bildungsakteur:innen, welche Möglichkeiten, aber vor allem auch welche Restriktionen durch unterschiedliche Handlungslogiken und Erwartungen im Wissenstransfer zwischen Forscher:innen und Praxisakteur:innen auftreten.

Dabei arbeiten sie die Spannungen zwischen Norm und Habitus auf Seiten von Praxisakteur:innen aus dem Bildungssystem heraus, die den forschungsbasierten Wissenstransfer allein schon aufseiten der Praxispartner:innen zu einem komplexen und komplizierten Vorhaben werden lässt.

Im Beitrag von Viktoria Brendler und Sonja Fücker nehmen die Wissenschaftler:innen eine moderierende und beobachtende Rolle in der Organisation einer öffentlichen Diskussionsveranstaltung zum Thema Stromnetzausbau ein. Die Wissenschaftler:innen begleiten diesen Prozess und werten aus, wie die Teilnehmer:innen das Beteiligungsformat wahrnehmen. Dabei zeigen sie die Defizite klassischer Beteiligungsformate in der Bearbeitung sozialer und politischer Aufgaben und Probleme auf und geben Hinweise für eine konstruktive und offen gestaltete Weiterentwicklung von öffentlichen Beteiligungsverfahren. Auch beim letzten Beitrag dieses Abschnitts steht die Weiterentwicklung eines Transferformats im Fokus. David Jahr und Andreas Petrik zeigen, wie Fachdidaktiker:innen gemeinsam mit Lehrer:innen die Lehrmethode der Dorfgründungssimulation auswerten und zielgruppengerecht weiterentwickeln. Während der beschriebene Workshop vor allem die pragmatische Umsetzung der Methode zum Fokus hat, beleuchtet auch dieser Beitrag selbstreflexiv die unterschiedlichen Ziel- und Handlungslogiken sowie Konflikte und Verständigungsprozesse zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrer:innen.

Waren in den bisherigen Beiträgen des zweiten Teiles des Bandes Wissenschaftler:innen die initiierende, durchführende und auswertende Instanz im forschungsbasierten Wissenstransfer, so fokussiert der dritte Teil des Bandes unter dem Titel »Kooperation im Wissenstransfer: Reflexionen« die gemeinsame Reflexion als zentrales Element der Zusammenarbeit im forschungsbasierten Wissenstransfer. In Form einer Metaanalyse einschlägiger Fallstudien analysiert Jessica Nuske in ihrem Beitrag, ob und wie methodologische Reflexionsprozesse in qualitativen transdisziplinären Forschungsprojekten eingeplant und umgesetzt werden. Die Reflexion selbst wird als kollektiver Prozess von Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen verstanden, für den der Aufbau von Empathie und Vertrauensbeziehungen eine entscheidende Gelingensbedingung ist. Hingegen stehen explizite und implizite Autoritätsstrukturen, die oft bereits vor Beginn eines Forschungsprojekts das Verhältnis der Interaktionspartner:innen prägen, dem kollaborativen Reflexionsprozess oftmals entgegen. Wie diese Ungleichgewichte in der Beziehung zwischen Wissenschaftler:innen und Praxispartner:innen Misstrauen und Missverständnisse in der Zusammenarbeit hervorbringen können, beschreibt Kathrin Leipold in ihrem Beitrag anhand eines Fortbildungsprogramms für kommunale Integrationsbeauftragte. Darin diskutiert sie konkrete Lösungsansätze, wie eine kooperative Wissensherstellung möglich werden kann. Im Beitrag von Sina Arnold und Tanja Lenuweit beschreiben zwei Kooperations-

partner:innen aus Wissenschaft und Praxis gemeinsam, wie forschungsbasierter Wissenstransfer in einer mehrjährigen Kooperation gelingen kann, aber auch welche Probleme und Anforderungen die gemeinsame Forschungs- und Bildungsarbeit mit sich bringt. Mit dem thematischen Fokus auf Geflüchtete aus Syrien reflektiert der Beitrag zudem national und historisch geformte Vorstellungen von gesellschaftlichem Zusammenhalt, die in der Öffentlichkeit zumeist unbeachtet bleiben. So sind auch in der vorliegenden Publikation – wie selbstkritisch festzustellen ist – die Stimmen derer, die von Unsichtbarmachung und Ausgrenzung in der deutschen Gesellschaft betroffen sind, kaum vertreten.

Die Beiträge des Bandes werden flankiert, ergänzt und vertieft durch zwei Interviews, die die Herausgeber:innen Holger Backhaus-Maul und Jessica Nuske mit Berthold Vogel sowie Everhard Holtmann und Isabell Müller geführt haben. In den Gesprächen erläutern und diskutieren sie die steigende Bedeutung des forschungsbasierten Wissenstransfers für die Sozialwissenschaften anhand konkreter Erfahrungen und exemplarischer Beispiele aus ihren Transferaktivitäten innerhalb und außerhalb des FGZ. Der Band schließt mit einem bilanzierenden und gewohnt pointierten Beitrag von Uwe Schimank, der in feiner Bielefelder Tradition die Sinnhaftigkeit der Unterscheidung von Sozialwissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen betont, ohne aber die in den Beiträgen zum Ausdruck kommenden experimentellen Kommunikations- und Interaktionsversuche eines wohlgemerkt forschungsbasierten (!) Wissenstransfers gering zu schätzen.

Die Autor:innen der Beiträge dieses Bandes präsentieren und reflektierten Wissen und Erfahrungen aus dem forschungsbasierten Wissenstransfer des FGZ über gesellschaftlichen Zusammenhalt. Damit wird ein systematisierender Überblick über die vielfältigen transferorientierten Herangehensweisen an die wissenschaftliche Erforschung gesellschaftlichen Zusammenhalts gegeben. Das erklärte Anliegen der Herausgeber:innen ist es, die Diskussion darüber, wie und unter welchen Bedingungen forschungsbasierter Wissenstransfer zur Bearbeitung gesellschaftlicher Fragen, Probleme und Aufgaben beitragen kann, zu dynamisieren. Wir freuen uns, wenn der Band sowohl Forschenden, Lehrenden und Studierenden als auch Akteur:innen aus Politik, Zivilgesellschaft und Bildung Inspirationen bietet für methodische und theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung des forschungsbasierten Wissenstransfer im Allgemeinen und im Hinblick auf gesellschaftlichen Zusammenhalt im Besonderen.

Literatur

Backhaus-Maul, Holger/Gerholz, Karl-Heinz (2020), »Feine Gelegenheiten zur Kooperation. Wissenstransfer zwischen Universitäten und zivilgesellschaftlichen Organisationen«, in: Hofer, Manfred/Derkau, Julia (Hg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*, Weinheim/Basel, S. 37–52.

Barlösius, Eva (2016), »Infrastrukturen: Bahnen des Wissenstransfers?«, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft: Neue Verortungen von Wissenstransfer*, Bielefeld, S. 235–262, https://doi.org/10.1515/9783839434024-008.

Berthold, Christian/Meyer-Guckel, Volker/Rohe, Wolfgang (Hg.) (2010), *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis*, Essen.

Block-Künzler, Guido/Graf, Dittmar (1993), *Wissenschaft von unten. Zwischenbilanz und Perspektiven der Wissenschaftsladen-Bewegung*, Frankfurt a. M.

Braun-Thürmann, Holger/Knie, Andreas/Simon, Dagmar (Hg.) (2010), *Unternehmen Wissenschaft: Ausgründungen als Grenzüberschreitungen akademischer Forschung*, Bielefeld, https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414019.

Bröckling, Ulrich (2013), »Der Kopf der Leidenschaft: Soziologie und Kritik«, in: *Leviathan*, Jg. 41, H. 2, S. 309–323, https://doi.org/10.5771/0340-0425-2013-2-309.

Burawoy, Michael (2005), »For public sociology«, in: *American Sociological Review*, Jg. 70, H. 2, S. 4–28.

Dahrendorf, Ralf (2019), »Vom Nutzen der Soziologie«, in: Neun, Oliver (Hg.), *Vom Nutzen der Soziologie*, Baden-Baden, S. 121–130, https://doi.org/10.5771/9783845290157-121.

– (1970), *Die Soziologie und der Soziologe: Zur Frage von Theorie und Praxis*, Konstanz.

Dierkes, Meinolf/Petermann, Thomas/Thienen, Volker von (1986), *Technik und Parlament. Technikfolgenabschätzung — Konzepte, Erfahrungen, Chancen*, Berlin.

Follmer, Robert/Brand, Thorsten/Unzicker, Kai (2020), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland. Eine Herausforderung für uns alle. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsstudie*, Gütersloh.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Frank, Andrea/Krume, Julia/Lehmann-Brauns, Cornels/Meyer, Matthias (2020a), *Strategieentwicklung für Transfer und Kooperation*, Berlin, 27.06.2023, https://www.stifterverband.org/medien/strategieentwicklung-fuer-transfer-und-kooperation.

– (2020b), *Konsequenzen des Transfer-Audits an Hochschulen*, Berlin, 27.06.2023, https://www.stifterverband.org/medien/konsequenzen_des_transfer-audits_an_hochschulen.

Frühwald, Wolfgang (Hg.) (1991), *Geisteswissenschaften heute: Eine Denkschrift*, 1. Aufl., Berlin.

Habermas, Jürgen (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2. Band, Frankfurt a. M.

Hank, Rainer (2020, 13. Juli), »Zusammenhalt auf Bestellung«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27.06.2023, https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/politik-schafft-eigenes-institut-wissenschaft-zum-handlanger-16856695.html.

Heitmeyer, Wilhelm (1997), *Was hält die Gesellschaft zusammen?*, Frankfurt a. M.

Lübbe, Hermann (1965), »Wissenschaftspolitik, Wissenschaft und Politik«, in: Wenke, Hans/Knoll, Joachim H. (Hg.), *Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum*, Bd. 14, S. 136–149.

Luhmann, Niklas (1990), *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, 7. Aufl., Berlin.

Maassen, Peter/Andreadakis, Zacharias/Gulbrandsen, Magnus/Stensaker, Bjørn (2019), *The Place of Universities in Society*, Hamburg.

Manow, Philip (2018), *Die Politische Ökonomie des Populismus*, Berlin.

Mau, Steffen (2022), »Kamel oder Dromedar? Zur Diagnose der gesellschaftlichen Polarisierung«, in: *Merkur*, Jg. 76, H. 3, S. 5–18.

Meier, Frank/Krücken, Georg (2011), »Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild? Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland«, in: Hölscher, Barbara/Suchanek, Justine (Hg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*, Wiesbaden, S. 91–110, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92648-3_6.

Meinhof, Marius/Boatcă, Manuela (2022), »Postkoloniale Perspektivierung der Soziologie: Von Äpfeln und Birnen in der gegenwärtigen Debatte«, in: *Soziologie*, Jg. 52, H. 2, S. 127–144.

Mevissen, Natalie/Simon, Dagmar (2013), »›Vielfältige‹ Organisationen. Der Wissens- und Technologietransfer als Herausforderung für die außeruniversitäre Forschung«, in: *Soziale Welt*, Jg. 64, H. 4, S. 361–380, https://doi.org/10.5771/0038-6073-2013-4-361.

Mittelstraß, Jürgen (1982), *Wissenschaft als Lebensform: Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, 1. Aufl., Berlin.

Nassehi, Armin (2021), *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*, München. https://doi.org/10.17104/9783406774553

Nowotny, Helga (2003), »Democratising expertise and socially robust knowledge«, in: *Science and Public Policy*, Jg. 30, H. 3, S. 151–156, https://doi.org/10.3152/147154303781780461.

Petermann, Thomas (Hg.) (1990), *Das wohlberatene Parlament. Orte und Prozesse der Politikberatung beim Deutschen Bundestag*, Berlin.

Schäfer, Armin/Zürn, Michael (2021), *Die demokratische Regression*, Berlin.

Schimank, Uwe (2020), »Der Zusammenhalt moderner Gesellschaften: Sozialintegration multipler Spannungsverhältnisse«, Vortrag im Rahmen der Tagung »Zusammenhalt, Vertrauen, Integration, Solidarität« des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt, 26.–27.11.2020, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1515/9783839462065-002.

– (2011), »Gesellschaftliche Differenzierungsdynamiken – ein Fünf-Fronten- Kampf«, in: Schwinn, Thomas, Kronenberg, Clemens & Jens Greve (Hg.), *Soziale Differenzierung: Handlungstheoretische Zugänge in der Diskussion*, Wiesbaden, S. 261–284, https://doi.org/10.1007/978-3-531-93143-2_12.

– (2001), »Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen«, in: Stölting, Eckhard/ders. (Hg.), *Die Krise der Universitäten*, Wiesbaden, S. 223–242, https://doi.org/10.1007/978-3-663-12044-5_11.

Simon, Dagmar/Lentz, Sebastian (2016), »Transfer! Welcher Transfer? Disziplinäre Selbstverständnisse zum Wissenstransfer in den Sozial- und Raumwissenschaften«, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft: Neue Verortungen von Wissenstransfer*, Bielefeld, S. 65–98, https://doi.org/10.1515/9783839434024-003.

Staab, Philipp (2022), *Anpassung. Leitmotiv der nächsten Gesellschaft*, Berlin.

Thiel, Thomas (2020, 4. Juni), »Sozialer Zusammenhalt. Wer ist »Wir«?«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27.06.2023, https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/das-forschungsinstitut-gesellschaftlicher-zusammenhalt-ist-gestartet-16796005.html.

Teufel, Erwin (1996), *Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?*, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1007/s11618-001-0029-8.

Weber, Max (2002 [1919]), »Wissenschaft als Beruf«, in: Kaesler, Dirk (Hg.), *Max Weber: Schriften 1894–1922*, Stuttgart, S. 474–513, https://doi.org/10.17104/9783406660764-752.

Weingart, Peter/Lentsch, Justus (2008), *Wissen – Beraten – Entscheiden: Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland*, 2. Aufl., Weilerswist-Metternich.

Wissenschaftsrat (WR) (2020), *Anwendungsorientierung in der Forschung*, 15.06.2023, https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html.

– (2016), *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*, Positionspapier (Drs. 5665–16), 15.06.2023, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html.

Orientierungen

Wissen, »was die Welt […] zusammenhält«[1] – Verständigungen über nützliches Wissen

Sonja Fücker

Abstract

Der vorliegende Beitrag fragt danach, wie sich in transdisziplinären Forschungskooperationen wissenschaftliche und gesellschaftliche Nützlichkeitsverständnisse zueinander verhalten und welche Rückschlüsse sich aus den Wechselwirkungen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ziehen lassen. Gezeigt wird am Beispiel einer empirischen Fallstudie, unter welchen Bedingungen zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren ein gemeinsames Verständnis über den Nutzen von sozialwissenschaftlichem Wissen entstehen kann, und welche Kriterien für eine Bewertung darüber herangezogen werden. Zwei zentrale Schlussfolgerungen lassen sich aus der Ergebnisanalyse festhalten: Erstens kommen zusammenhaltsprägende Merkmale transdisziplinärer Zusammenarbeit in kooperativen Praktiken der Verständigung zum Vorschein, die der Austragung von Konflikten in der Zusammenarbeit dienen. Zweitens lassen sich auf Ebene sozialer Beziehungen Prozesse der Vertrauensbildung beobachten, die aus Praktiken wechselseitiger Teilhabe und dem Leistungsaustausch zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren resultieren.

Keywords: gesellschaftliche Nützlichkeit; Wissenstransfer; Verständigung; Rollenkonflikte; Interessenkonflikte

1 Das Zitat stammt aus dem Faustmonolog aus Goethes Werk *Faust. Der Tragödie zweiter Teil* (Erster Akt).

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_002

Die Rolle von Wissenschaft in der Gesellschaft wird vor allem dann diskutiert, wenn Politik Probleme zu lösen hat (Böschen/Schulz-Schaeffer 2003; Weingart u. a. 2008). Wenn Krisen, soziale Ungleichheiten, populistische Bewegungen oder Vertrauensverluste in politische Ordnungen das soziale Gefüge infrage zu stellen drohen, wird auch der Ruf nach nützlicher Wissenschaft laut. Wie es um den gesellschaftlichen Zusammenhalt bestellt ist, was ihn kennzeichnet und bedroht, kristallisiert sich aktuell als Forschungsbedarf heraus. An der Gründung eines Instituts wie des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ,) das sich der Erforschung von Merkmalen des Zusammenhalts und seinen Bedingungen und Gefährdungen widmet, zeigt sich, dass Forschungsthemen »aus gesellschaftlichen Relevanzzuschreibungen erwachsen« (Wissenschaftsrat 2020: 12). Der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts wird damit nicht nur zum Gegenstand der wissenschaftlichen Beobachtung. Das Forschungsinteresse am gesellschaftlichen Zusammenhalt ist auch an die Erwartung geknüpft, Wissen in Praxisfeldern der Gesellschaft nutzbar zu machen, um Zusammenhalt mitzugestalten. Ziel seiner Erforschung ist es, »gesellschaftliche Probleme als Forschungsfragen [zu] bearbeiten, um wissenschaftliches Wissen […] in der Gesellschaft nutzen zu können« (Wissenschaftsrat 2016: 37).

Erwartungen an nützliches Wissen richten den Blick auf das Verhältnis, das die Gesellschaft zur Wissenschaft hat; und umgekehrt, wie Wissenschaft zur Gesellschaft steht. Sie machen zum einen auf berechtigte Bedarfe der Gesellschaft an epistemischem Wissen aufmerksam. Zum anderen stellen Nutzenerwartungen die Wissenschaft vor die Herausforderung, gesellschaftliche Ziele nicht nur als Resultat ihres Tuns, der Erkenntnisproduktion, zu verfolgen. Die Nachfrage nach ihrem Wissen zur gesellschaftlichen Problem- und Krisenbearbeitung ist eine *on top* an Wissenschaft herangetragene Aufgabe. Im Zuge dessen hat Wissenschaft ihre gesellschaftliche Funktion nicht nur durch die Herstellung von Erkenntnissen nachzuweisen (»nützlich ist, was wahr ist«), sondern auch durch Leistungen, die sich an Bedarfe der Gesellschaft ausrichten (»wahr ist, was nützlich ist«). Das Spannungsfeld zwischen Erwartungen an die epistemische Funktion der Wissenschaft (Erkenntnisproduktion) und Erwartungen an Leistungen, die sie für die Gesellschaft erbringen soll (gesellschaftliche Nützlichkeit), wird damit zur Reflexionsfolie, was Gesellschaft und Wissenschaft voneinander erwarten dürfen (Luhmann 1990: 216).

Gesellschaftliche Nutzenerwartungen an Wissenschaft – und hier interessieren nachfolgend die Sozialwissenschaften – werfen damit auch die Frage nach ihrer Rolle für den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf. So zum Beispiel, was das gesellschaftliche Vertrauen in den Nutzen der Wissenschaft fördert oder gefährdet, oder unter welchen Umständen Wissenschaft auf die Mitwirkung und die Akzeptanz der Gesellschaft angewiesen ist, damit sie nützlich sein kann. Als vielversprechende Praxis nützlicher Wissenschaft etablieren sich seit geraumer

Zeit partizipative oder ko-kreative Forschungsformate. Wissen wird darin unter dem Vorzeichen eines »new mode of knowledge production« (Gibbons u. a. 1994) kollaborativ zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteuren erzeugt. Getragen ist Forschung darin von einem Verständnis, Wissen *für die Gesellschaft* in Zusammenarbeit *mit der Gesellschaft*, wie zum Beispiel Akteuren aus Politik, Wirtschaft und engagierter Zivilgesellschaft, zu erzeugen. Der vorliegende Beitrag fragt danach, wie sich in solchen Kooperationen wissenschaftliche und gesellschaftliche Nützlichkeitsverständnisse zueinander verhalten und welche Rückschlüsse sich daraus für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ziehen lassen. Dazu werden die Wechselwirkungen zwischen Wissenschaft und Praxis[2] anhand ihrer institutionellen Merkmale sowie Beziehungsmuster und Praktiken in den Blick genommen.[3] Ausgangspunkt dafür ist zum einen die Annahme, dass der Grad an Vertrauen in Wissenschaft und ihr Wissen den Zustand des Zusammenhalts beeinflusst. Ein Merkmal dafür ist beispielsweise, inwiefern der (Wahrheits-)Wert von wissenschaftlichem Wissen für die Bewältigung von Krisen, wie zum Beispiel der Klimakrise oder der Coronapandemie, in der Gesellschaft anerkannt wird. Und auch die Qualität von sozialen Beziehungen (Fonseca u. a. 2019) zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteuren, die beispielsweise durch gemeinsames Forschen in Reallaboren und Citizen-Science-Projekten oder in wissenschaftlichen Beratungsgremien der Politik miteinander kooperieren, prägen Praktiken des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Auf Grundlage dieser Annahmen beleuchtet der Beitrag am Beispiel einer Fallstudie, was von Mitwirkenden an einem transdisziplinären Forschungsprozess unter nützlichem Wissen verstanden wird, wie sie ein gemeinsames Verständnis darüber herstellen und welche Bewertungskriterien dafür herangezogen werden. Damit richtet sich der Fokus auf die empirische Analyse von kooperativen Praktiken zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen und deren Beziehungen zueinander als Beteiligte an einem (bereits abgeschlossenen) transdisziplinären Projektverbund.

Der Beitrag wirft zunächst schlaglichtartig einen Blick auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis. Dazu werden zentrale Entwicklungen und Merkmale transdisziplinärer Forschung skizziert (1.), gefolgt von einem Einblick in den (2.) Nützlichkeitsdiskurs und seinen Besonderheiten in den Sozialwissenschaften.

---

2 Der Begriff der Praxis kennzeichnet im vorliegenden Beitrag Akteure oder Institutionen, die an der Wissensproduktion beteiligt sind und/oder wissenschaftliche Erkenntnisse verwerten. Dabei kann es sich sowohl um Akteure aus Politik und Wirtschaft als auch um zivilgesellschaftlich engagierte Bürger:innen handeln.

3 Gesellschaftlicher Zusammenhalt kann analytisch auf fünf Ebenen unterschieden werden: *Einstellungen* von Menschen, ihre *Praktiken* und *sozialen Beziehungen* sowie *Institutionen* der Gesellschaft und darin stattfindende *Diskurse* (Forst 2020: 43).

Anschließend zeigt der Beitrag anhand empirischer Ergebnisse einer Fallstudie, (3.) unter welchen Bedingungen zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren ein gemeinsames Verständnis über den Nutzen von sozialwissenschaftlichem Wissen entstehen kann und welche Rolle die Aushandlung von Interessen- und Rollenkonflikten dafür spielt (3.2). Darauf aufbauend arbeitet der Beitrag anhand einer Typologie heraus, was Kriterien für Nützlichkeitsbewertungen sind (3.3) und welche Rückschlüsse sich daraus auf gesellschaftlichen Zusammenhalt ergeben (4.).

1. Vom Nutzen der Wissenschaft – Was sie kann, was sie soll

Die Fragen nach der gesellschaftlichen Nützlichkeit von Wissenschaft sind alles andere als neu. Sie haben ihre Wurzeln bereits in den Theorie-Praxis-Diskursen der Antike (Kaldewey 2013; Mittelstraß 2010). Im Kern wird die Unabhängigkeit der Wissenschaft und ihre Verantwortung, der Gesellschaft – als Gegenleistung für das entgegengebrachte Vertrauen in ihr Tun – nützlich zu sein, seit jeher diskutiert. Dieses Spannungsverhältnis zeigt Platon bereits in der populär gewordenen Anekdote der Thrakischen Magd auf, die uns im vorliegenden Beitrag als Analysefolie für den gegenwärtigen Nützlichkeitsdiskurs der Wissenschaft dienen soll. Die von Hans Blumenberg (1987) als Gründungsszene der Theoriegeschichte rezipierte Geschichte erzählt von Thales von Milet, der als gelehrter Philosoph seiner Zeit beim Betrachten des Sternenhimmels gedankenversunken, mit dem Kopf im Nacken in einen Brunnen stürzt. Beobachtet wird er dabei von einer umherstehenden Magd, die als Stellvertreterin der gesellschaftlichen Praxis belustigt ist über die Weltfremdheit des Elfenbeinturmbewohners. Höhnisch belustigt verfolgt die Magd den Unheil bringenden Sturz des Gelehrten, weil er das direkt vor ihm Liegende der realen Welt nicht sieht und aus diesem Grund ins eigene Verderben rennt. Der Spott der Magd über die wissenschaftliche Weltfremdheit ist aber – so die Pointe der Erzählung – nicht nur geringschätzig, sondern auch kurzsichtig. Und zwar, weil Thales eine Sonnenfinsternis voraussagt und damit einen Wissenstransfer leistet, der die Gesellschaft jener Zeit über Naturphänomene aufklärt und vor Risiken bewahrt. Und das tut er deshalb, weil er sich nicht darum kümmert, was beim Blick in den Kosmos gerade vor seinen Füßen der praktischen Welt liegt.

1.1 Wissenschaft und Praxis – Konflikthafte Zusammenkünfte

Die Anekdote vermittelt einerseits ein Wissenschaftsverständnis, dass die Nützlichkeit der Wissenschaft auf ihre autonome Stellung in der Gesellschaft zurückführt. Dadurch, dass Wissenschaft sich ihrer Aufgabe der Wahrheits- und

Erkenntnissuche widmet, nutzt sie der Gesellschaft. Und zwar, weil sie dadurch Wissen für Problembearbeitung bereitstellt. Mit der Selbstregulierungsfunktion der Wissenschaft, der das Grundgesetz mit der Freiheit von Forschung und Lehre einen besonderen Schutz zuweist, ist der Anspruch einer Wissenschaft niedergelegt, der Gesellschaft frei von außerwissenschaftlichen Interessen am besten »dienen« zu können. Dieser »Gesellschaftsvertrag« (Guston/Keniston 1994; Maasen/Sutter 2022) der Wissenschaft impliziert, dass sich ihre Zweckfreiheit als das eigentlich Nützliche erweist und das Potenzial für eine bestmögliche Verwendung ihrer Resultate bietet (Weingart 2006: 18). Die daraus ableitbare Annahme lautet, dass Wissenschaft der Gesellschaft genau dadurch nutzt, dass ihre Verfahrensweisen keiner Kontrolle und Eingriffe von außen bedürfen. Auf der anderen Seite wird mit der kontemplativen Erkenntnissuche des Philosophen in der Erzählung das Bild einer Praxis gezeichnet, der es an Weitblick und Verständnis fehlt, um die Besonderheiten wissenschaftlicher Tätigkeit anzuerkennen. Ihr mangelt es – hier vertreten durch die spottende Thrakerin – sowohl an dem notwendigen Auffassungsvermögen für wissenschaftliches Tun als auch an der Fähigkeit, über den Tellerrand kurzsichtiger gesellschaftlicher Interessen und Bedarfe hinauszublicken.

1.2 Auf neuen Pfaden – Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis

Sowohl der darin bediente Elfenbeinturmmythos der Wissenschaft als auch die Zuschreibung einer kurzsichtigen, »nur« an Lösungen interessierten Praxis drückt das tradierte Spannungsverhältnis zwischen beiden Parteien aus. Aus heutiger Sicht ist die strikte Gegenüberstellung zwischen akademischer Welt und Praxis als auch das darin vermittelte Verständnis eines linearen Wissenstransfers zumindest in Teilen als überholt zu betrachten. Zum einen, weil die Praxis nicht mehr nur oder bestenfalls Empfängerin des Wissens von forschenden Expert:innen ist, die damit um »Legitimität ihrer exzentrischen Position« (Blumenberg 1987: 161) buhlen. Als eigenständige Leistungsdimension im Wissenschaftssystem wird mit dem Transfer von Wissen in die Gesellschaft zunehmend erwartet, dass Wissenschaft im Idealfall in Zusammenarbeit mit der Praxis zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beiträgt (Maasen/Sutter 2022). Ein Blick auf das aktuelle Wissenschaft-Praxis-Verhältnis legt das Bild einer wechselseitigen Zweckgemeinschaft nahe. Damit ist es auch nicht mehr nur die Wissenschaft, die ihr überlegenes Wissen der Praxis gönnerhaft zur Verfügung stellt und ihr auf diese Weise mit Erkenntnissen nutzt. Es ist umgekehrt auch das praktische Wissen der Praxis, das von Nutzen für die Forschung sein kann oder soll. In einem dialogischen Beziehungsmodus begegnen sich Wissenschaft und Praxis – so der Anspruch – auf Augenhöhe. Zu

diesem Zweck finden traditionelle Formen der Wissenserzeugung (Mode 1) Ergänzung durch ko-kreative, partizipative oder transdisziplinäre Formen (Mode 2) (Gibbons u. a. 1994). Wissensproduktion findet darin in einem kollaborativen Prozess mit der Praxis statt und bringt einen Forschungsmodus zutage, der klassische Grundlagenforschung nicht ablöst, aber ergänzt oder erweitert. Gegenwärtige Perspektiven einer Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung (Schneidewind 2015) sehen Forschende und außerwissenschaftliche Akteure als gemeinsam an Erkenntnissen arbeitende Kooperationspartner, um praxisrelevante Handlungs- und Lösungsstrategien zu erarbeiten (Bergmann/Schramm 2008; Defila u. a. 2016).

Bewertet wird die Qualität von Ergebnissen, die aus einer solchen Forschung resultieren, nicht nur von der wissenschaftlichen *Community*, sondern auch von einer interessierten und kritischen Praxis. Damit emanzipiert sich die Praxis zum anderen aus der Rolle der naiven Beobachterin, der Platons Erzählung folgend das Interesse und Verständnis für wissenschaftliches Handeln fehlt. Verändert haben sich seit dem Sturz des weltfremden Philosophen Thales somit nicht nur Nützlichkeitserwartungen an Wissenschaft, sondern notwendigerweise auch die Beziehungsverhältnisse zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Als *neu* ist in dem gegenwärtigen Verhältnis sowohl beobachtbar, dass Forscher:innen Anerkennung außerhalb der eigenen Reihen aufgrund einer wachsenden Praxisorientierung erfahren wollen oder müssen, als auch dass die Praxis den Platz auf der spottenden Hinterbühne zugunsten einer aktiven Nutzung von oder auch Mitwirkung an wissenschaftlicher Erkenntnisarbeit verlassen hat.

Die skizzierten Entwicklungen zeigen auf, dass die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis nicht ohne Konflikte auskommt und ambivalent ist. Während sich Forschende aus ihrem Selbstverständnis heraus an wissenschaftlichen Werten, wie zum Beispiel der uneigennützigen Erkenntnisproduktion und der kritischen Überprüfbarkeit von Forschungsergebnissen im eigenen Fach, orientieren (vgl. Merton 1973), verlangt die Praxis nach einer praktischen Verwertbarkeit von Forschungswissen. Die Herausforderung besteht darin, lösungsorientierte Bedarfe der Gesellschaft mit der Wissens- und Wahrheitssuche von Forscher:innen in Einklang zu bringen. Ein wesentlicher Streitpunkt in der »heterogenen Kooperationsstruktur« (Strübing u. a. 2004: 7) berührt die Verständigung darüber, wie Forschungswissen sowohl in der wissenschaftlichen Fachcommunity als auch für außerwissenschaftliche Zwecke nutzbar werden kann. Wer und was entscheidet in einer hürdenreichen Zusammenarbeit dieser Art folglich über die Nützlichkeit von Forschungswissen und damit über wissenschaftliche »truths that matter« (Kitcher 2004: 54)?

2. Konzeptionelle Überlegungen: Von Nützlichkeiten, Wirksamkeiten und Nutzen

Nützliches hat immer einen Gebrauchswert. Der aus dem lateinischen *utilis* abgeleitete Begriff impliziert, etwas zu gebrauchen beziehungsweise etwas Brauchbares (Jüssen/Höffe 1984). Im Sinne eines zweckmäßigen oder lohnenden Einsatzes verspricht man sich von Nützlichem einen Vorteil, einen Gewinn oder eine Verbesserung. Präzisere Aussagen lässt der Wirkungsbegriff zu. Der Begriff steht für Nutzen bringende Erträge und damit in enger Verwandtschaft zu Effizienz beziehungsweise Effektivität (Hübner u. a. 2017). Er zeigt an, ob Zielvorgaben erreicht wurden oder wie ein geleisteter Input (eine Ursache) mit dem, was dabei herauskommt (Wirkung), in Beziehung steht. Angezeigt wird mit der Feststellung einer Wirkung schließlich, dass eine sichtbare »Veränderung von etwas durch etwas Anderes« (Bergmann u. a. 2017) hervortritt und damit eine zeitliche Abfolge, die aus einem Vorher und einem Nachher besteht.

Für das Wissenschaftsfeld bürgen die Begriffe entlang ihrer etymologischen Bedeutung einige Tücken in sich, die beispielsweise folgende Fragen aufwerfen: Zahlt sich wissenschaftliche Forschung (nur dann) aus, wenn sie Antworten auf bereits in den Fokus geratene Fragen und Probleme geben kann? Kann Nützlichkeit infrage gestellt werden, wenn Forschung unbrauchbare, das heißt nicht verwendbare Ergebnisse für außerwissenschaftliche Zwecke liefert? Oder wenn sie damit gar zum »Lieferanten politischer Probleme« wird (Stehr 2010: 236)? Und ist Wissenschaft erst dann wirksam, wenn sie in der Lage ist, erwartete oder erwünschte Ergebnisse zu liefern?

Im Zuge dessen stellt sich auch die Frage, wer und was über die Brauchbarkeit von Wissenschaft(en) entscheidet. Ein Beispiel dafür ist die Sorge um eine in der Öffentlichkeit lauter werdende Wissenschaftsskepsis (Rowland u. a. 2022). Mit dem Eingreifen in gesellschaftliche Problembearbeitung, wie zum Beispiel zur Bewältigung des Klimawandels oder der Coronapandemie, wird Wissenschaft und ihr komplexes Wissen für viele und vieles zugänglich, aber auch bewertbar(er). Deutungskonkurrenzen um den (Wahrheits-)Gehalt von Wissen stellen mit der »willful ignorance« (Perl u. a. 2018) von Fakten ihre Glaubwürdigkeit – und damit letztlich auch ihre Nützlichkeit – auf den Prüfstand, wie zum Beispiel in aktivistischen Bewegungen von klimaskeptischen Gruppierungen, sogenannten »Querdenkern« und Rechtspopulist:innen. Auch wenn Wissenschaft gesellschaftliche Interessen zu erfüllen versucht, zum Beispiel durch politische Beratungstätigkeiten oder Agenda Setting, kann ihr reklamierter Nutzen für die Gesellschaft einem Vertrauensverlust zum Opfer fallen (Wissenschaft im Dialog/Kantar Emnid 2021). Auswirkungen auf die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit nehmen solche Entwicklungen, wenn Wissenschaft und ihre Werte oder der Status

ihres Wissens als Grundlage politischer Entscheidungen nicht mehr respektiert wird (vgl. zum Beispiel Barlösius/Ruffing 2021).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich ab, wenn man über den »Tellerrand« der deutschen Diskussion blickt. Wissenschaft wird in osteuropäischen Nachbarländern wie zum Beispiel Ungarn und Polen mit Schließungen universitärer Einrichtungen oder dem Abbau ganzer Disziplinen die Legitimität und damit auch eine gesellschaftliche Nützlichkeit politisch abgesprochen. Ein Exempel an der Relevanz der Wissenschaft statuierte auch Donald Trump während seiner US-Präsidentschaft. Als laute Stimme der »Klimawandelskeptiker« beeinflusste er mit Kürzungen des Wissenschaftsetats nicht nur die Forschungspraxis betroffener Disziplinen. Er bezog damit auch eine Gegenposition zu Wissenschaft, die sich von der Mehrheit der westlichen Welt abgrenzt (vgl. zum Beispiel Kumkar 2022). Und auch in populistischen Bewegungen werden konkurrierende Deutungen über nützliches Forschungswissen, wie zum Beispiel in der Coronapandemie, als Werkzeug zur Stärkung demokratie- und wissenschaftsfeindlicher Positionen eingesetzt (Schmid-Petri u. a. 2022). Hinterfragt wird darin der Status von Fakten durch Schaffung »alternativer« Fakten zugunsten eines »science-related populism« (Mede/Schäfer 2020). Anhand solcher Beispiele zeichnet sich ab, dass (Un-)Nützlichkeit immer auch durch Deutungsmacht von dafür (nicht) legitimierten Akteuren, Gruppen oder politischen Systemen in der Gesellschaft festgelegt wird.

Zudem stellt die Feststellung von Nützlichkeit und Wirksamkeit die Sozialwissenschaften vor besondere und andere Herausforderungen als beispielsweise die Naturwissenschaften. *Wirksam* ist Wissenschaftswissen, wenn es einen beabsichtigten Effekt erfüllt wie zum Beispiel die Senkung des Bluthochdrucks durch ein Medikament oder die Immunisierung der Bevölkerung durch Impfungen. Ein *Nutzen* wäre bewiesen, wenn durch die Einnahme eines Medikaments weniger Menschen an Erkrankungen sterben. Die Nützlichkeit entwickelter Krebstherapien oder erneuerbarer Energien lässt sich vor diesem Hintergrund schwer infrage stellen. Im Gegensatz zu Natur- und Technikwissenschaften liegt der Erkenntnisfokus in den Sozialwissenschaften aber nicht auf der Objektivierbarkeit von Erkenntnissen, sondern auf dem verstehenden Erklären von Phänomenen. Sozialwissenschaften sind empirische Wissenschaften, die keine objektivierende Forschung unter Laborbedingungen betreiben. Ihr Gegenstand ist die Gesellschaft, für die sie »Orientierungswissen« (Frühwald 1991; Mittelstraß 1982) oder »Interpretationswissen« (Braun-Thürmann u. a. 2010) bereitstellen, ohne die Ansprüche an einen »Solutionismus« (Strohschneider 2014; Wehling 2022) für komplexe soziale Problemstellungen erfüllen zu können. Das hat zur Folge, dass in der sozialwissenschaftlichen Wirkungsforschung bislang weitestgehend unreflektiert ist, auf Basis welcher Kriterien bewertet wird, was nützliches und infolge

dessen, was wirksames Wissen kennzeichnet – und damit verbunden auch, was unnützes Wissen ausmacht. Der Großteil der Studien in diesem Feld ist der Impact- und Evaluationsforschung zuzuordnen.[4] Die zu diesem Zweck herangezogenen Kennzahlen sind analytische Tools, die »eine modellhafte Annahme über die Realität und ein Operationalisierungskonzept« abbilden (Hornborstel 1999: 55). Entlang dieser Schwachstellen wird Wirkungsmessung auch als »Kunstlehre« (vgl. Hornborstel 2012) begriffen. Sie sind nur bedingt in der Lage, differenziertes Wissen darüber zu liefern, was aus einer Erfahrungsperspektive sowohl derjenigen als nützlich erachtet wird, die Wissenschaftswissen aus der Praxis nachfragen und verwenden, als auch derjenigen, die forschen und das erforschte Wissen für die Gesellschaft nutzbar machen. Neben dem Trend zur Standardisierung kann als weitere Schwachstelle in der Wirkungsforschung die fehlende Reflexion des Wirkungsbegriffs benannt werden. Wer auf Basis welcher Kriterien solche Veränderungen bewertet, und auf diese Weise die Evidenz von Wirkungen definiert (Weiss 1980: 76), bleibt häufig eine Leerstelle in Analysen dieser Art.

3. Zur empirischen Analyse von nützlichem Wissen

Im Anschluss an die skizzierten Fragen und Lücken richtet der vorliegende Beitrag nun einen differenzierten Blick auf die »praktische Nützlichkeit« (Münch 1992: 200 f.) von Wissenschaftswissen. Anhand von Ergebnissen einer Fallstudie wird gezeigt, was unter nützlichem Forschungswissen verstanden wird und welche Kriterien für eine solche Bewertung maßgeblich sind.[5] Ausgangspunkt dieses Vorgehens ist es, dass Nützlichkeiten und Wirkungen keine objektiven Daten darstellen, sondern auf Basis subjektiver Deutungen zugeschrieben werden. Akteure bewerten Ereignisse oder Dinge unter Rückgriff auf gemachte Erfahrungen, auf in der Sozialisation oder im Lebensverlauf erworbenen Wissensvorräten oder auch Deutungen über die Welt, wie sie wahrgenommen und erlebt wird (Berger/Luckmann 1980). Die jeweilige Ausstattung mit Erfahrungs-, Alltags- sowie Expert:innen- oder Laienwissen beeinflusst, welcher Wert den Dingen zugeschrieben wird. In diesem Sinne lassen sich Bewertungen als »Entscheidungen verstehen, in der eine kommunikative Zuschreibung von Wertigkeit […]« (Meier u. a., 2016) stattfin-

4 Vgl. zur kritischen Betrachtung des zunehmenden Trends von wissenschaftlichen Evaluationen (Hornborstel 1999; Mayntz u. a. 2015; Wolf u. a. 2013).

5 Zu unterscheiden sind für die Bewertungsanalyse Prozesse des *Wertens* (*valuation*) von denen des *Bewertens* (*evaluation*) (Krüger/Reinhart 2016; Lamont 2012). Während Praktiken des Bewertens die Zuschreibung eines Werts offenlegen (wie zum Beispiel die Feststellung über nützliches Forschungswissen), geben Praktiken des Wertens Auskunft über die Güte einer solchen Bewertung (zum Beispiel die Begründung für eine Nützlichkeitsbewertung).

det. Als nützlich oder wirksam gilt mit Blick auf diese Annahmen entsprechend das, was Akteure darunter jeweils subjektiv verstehen und untereinander aushandeln. Und zwar hier aus Sicht derjenigen, die an der Produktion, Übersetzung, Vermittlung oder Verwendung von Wissen beteiligt sind: Forscher:innen und Praktiker:innen.

Das Wissen von Forschungs- und Praxisakteuren eines transdisziplinären Projektverbunds wurde mit leitfadengestützten Expert:inneninterviews erhoben. Ergänzt wurden die Expert:inneninterviews durch Material- und Dokumentenanalysen, für die auf (nicht-)wissenschaftliche Publikationen des Projekts, Projektprotokolle, Berichte und Transfermaterialien zurückgegriffen wurde. Die Auswertung der Daten basiert auf dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014; Mayring 2010).

3.1 Die Fallstudie

Die im Folgenden dargelegten Befunde beinhalten Aussagen von Forscher:innen und Praktiker:innen, die zwischen 2015 und 2019 an dem transdisziplinären Verbundprojekt Regiobranding[6] mitwirkten. In dem Verbund beschäftigte sich ein aus unterschiedlichen Disziplinen stammendes Forscher:innenteam (Umweltplanung, Archäologie, Wirtschaftsgeografie) zusammen mit Praxisakteuren aus Regionalentwicklung und -planung, Museumsarbeit und Zivilgesellschaft damit, die Identifikation von Bürger:innen mit ihrem lokalen Lebensraum zu untersuchen. Der Projektverbund erforschte in drei norddeutschen Regionen (Lübeck, Steinburg, Ludwigslust), wie sich subjektive Zugehörigkeitsgefühle auf die Wahrnehmung von Zusammenhalt auf räumlicher Ebene auswirken. Ein Schwerpunkt des Projekts war der Ergebnistransfer in die politische und zivilgesellschaftliche Praxis.

3.2 Praktiken transdisziplinärer Zusammenarbeit – Verständigungen zwischen Wissenschaft und Praxis

An transdisziplinärer Forschung beteiligte Akteure sind in der Regel Mitglieder unterschiedlicher Organisations- und Wissenskulturen. Arbeitsprozesse werden von unterschiedlichen Erwartungen, Interessen und Selbstverständnissen begleitet, die die Beteiligten in die Zusammenarbeit einbringen (vgl. Blättel-Mink u. a. 2003; Loibl 2004). Mit Blick auf die »heterogene Kooperationsstruktur« (Strübing

6 Vgl. dazu auch http://www.regiobranding.de.

u. a. 2004: 7) sind Akteure wechselseitig auf Leistungen angewiesen, die sie in ihrer jeweils eigenen Profession oder Organisationskultur nicht – zufriedenstellend – erbringen können. Forschende und außerwissenschaftliche Akteure stehen sich als kollaborativ arbeitende Kooperationspartner gegenüber, die für die gemeinsame Erkenntnisproduktion unterschiedliche Heuristiken, Wissensbestände und Logiken integrieren müssen (Schneidewind 2015). Daraus ergeben sich zahlreiche Konfliktpotenziale (vgl. Symanski 2013), die sich in der empirischen Analyse wie folgt beobachten lassen.

Interessen- und Zielkonflikte

Als Hürde zeigen sich »unterschiedliche Zeitrhythmen und Anforderungen« (Protokoll_IG-Treffen_2015), auf Basis derer Wissenschaft und Praxis operieren. Jeweils andere Erwartungen an den zeitlichen Verlauf von Forschung rief in dem untersuchten Projektteam Interessenkonflikte hervor (vgl. zum Beispiel Enserink u. a. 2013: 14). In dem Zusammenhang artikulierte man den »Wunsch […], eine Parallelität von Praxis und Forschung zu erreichen; parallel arbeiten und kontinuierlich anpassen, um ständiges aufeinander warten zu vermeiden« (Protokoll_IG-Treffen_2016). Zudem sorgten unterschiedliche Arbeitskulturen zwischen Forschenden und Praxisakteuren für Differenzen darüber, wie und mit welchen Methoden die Erkenntnisproduktion umzusetzen ist: »[…] wenn ich eine Befragung mache, dann gelten dort die methodologischen Rahmenbedingungen von Befragungen und nicht die Auffassung aus einem anderen Fach oder Personen« (Wiss/Prax_Ic6: 64). Gute wissenschaftliche Praxis dürfe dem zu Wort kommenden Sprecher folglich nicht zugunsten brauchbarer Ergebnisse für praktische Zwecke untergraben werden. Auch ein fehlendes Verständnis für unterschiedliche Denk- und Vorgehensweisen, wechselseitig fremde Fachsprachen und der hohe zeitliche Investitionsbedarf in gemeinsame Kommunikation sorgten für ein »Spannungsverhältnis« (Wissenschaftliche Ergebnisse des Projektes Regiobranding 2019: 36). Probleme bereiten kann auch die kommunikative Verständigung (Wieser u. a. 2014: 152). So betonen die Forschenden, dass »wissenschaftliche Arbeit teilweise darunter leidet, dass viel Arbeitszeit in Kommunikation investiert werden muss« (Protokoll_IG-Treffen_2017). Vonseiten der Praxis wird hingegen als Grund für die problematische Kommunikationskultur verantwortlich gemacht, dass »Wissenschaftler […] vermehrt untereinander kommunizieren, bevor die Kommunikation mit den Praxispartnern erfolgt«. Diese Hürden machen eine wechselseitige Anpassung der Kommunikationskultur notwendig, indem der wissenschaftsinterne Austausch »für die Praxis heruntergebrochen werden muss«. (Protokoll_IG-Treffen_2017). So galt es, »eine für alle verständliche Sprache« zu finden (Protokoll_IG-Treffen_2015) und auf diese Weise »eine gemeinsame Basis zu schaffen«

(Protokoll_IG-Treffen_2016). Dass dieser Schritt sowohl die Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme als auch die Bereitschaft voraussetzt, auf unbekannten Wegen der eigenen Fachkultur und Profession zu begegnen, bringt eine Interviewpartnerin wie folgt zum Ausdruck:

»Kommunikation ist ja etwas, also verstehen und kommunizieren ist ja etwas, was in den Köpfen passiert. Nur weil wir beide jetzt miteinander reden, heißt das nicht, dass jemand anders, dem wir erzählen, worüber wir geredet haben, genau das Gleiche darunter versteht.« (Prax_B05: 19)

Einen Umgang mit der häufig »bunten Interessenslage« (Prax_B05: 28) in der Zusammenarbeit, darüber ist man sich in der transdisziplinären Projektgruppe einig, sei durch transparente Kommunikation zu erreichen. Sie sei, so eine Interviewpartnerin aus der Praxis, die Grundlage, »um überhaupt miteinander gut arbeiten zu können« (Prax_B05: 17). Voraussetzung dafür ist auch, Möglichkeiten für wechselseitige Anschlussfähigkeit zu schaffen, also »[…] das Verstehen der unterschiedlichen Vorgehensweisen« (Prax_B05: 19) sowie die Bereitschaft zu kooperieren, ein »gemeinsamer Wille, gemeinsamer Geist« (Prax_Hu1: 26). In der Zusammenarbeit ist folglich nicht nur ein gemeinsames Verständnis über brauchbares Wissen für praktische Zwecke herzustellen. Welche Wege und Mittel dafür zur Verfügung stehen, bedarf ebenfalls einer Aushandlung, die aus wissenschaftlicher Sicht anders ausfällt als aus Praxisperspektive. Als Kompromisslösung für die Zusammenarbeit gilt es folglich, »Erkenntnisse zu generieren, die für beide Seiten des transdisziplinären Projektteams von Interesse sind« (Protokoll_IG-Treffen_2017).

Rollen- und Identitätskonflikte

Für Differenzen sorgen in der transdisziplinären Zusammenarbeit auch konkurrierende Selbstverständnisse und Rollenerwartungen. So beispielsweise, wenn Praxisakteure beteiligten Forscher:innen ein weltfremdes Elfenbeinturmdasein zuschreiben. Eine Sprecherin aus der Praxis betont in dem Zusammenhang, dass die am Projekt beteiligten Praktiker:innen »verdammt lange gebraucht haben, um dem wissenschaftlichen Teil [des Projekts] klarzumachen, also wie Wissenschaft in der Wirklichkeit funktioniert« (Prax_B05_19). Ins Zentrum der Kritik rückt die Sprecherin die mangelnde Anschlussfähigkeit von Wissenschaft an praktische Lebensverhältnisse. Mit der Gegenüberstellung von Wirklichkeit und Wissenschaft gibt sie den Anstoß für eine kritische Deutung zur Rolle von Wissenschaft als Instanz für die Wahrheits- und Wirklichkeitsproduktion: Während Wissenschaft als *vita contemplativa* zwar die Linien dafür vorgibt, was wahr und damit wirklich ist, könne sie – »weltfremd, abgehoben« (Fuchs 2000: 64) – den Ansprüchen der Wirklichkeit aber nicht standhalten. In dem Beitrag der Sprecherin drückt sich nicht nur ein Konflikt um wissenschaftliche beziehungsweise außerwissenschaft-

liche Identitäten aus. Zum Gegenstand der Abgrenzung wird auch eine Form der Statusarbeit mit der Abwertung intellektueller Aktivität, die aus Sicht der Sprecherin an der Wirklichkeit der praktischen Welt vorbei forscht.

Der Wissenschaft mangele es zudem an Offenheit für praktische Belange, indem »Praktiker es gegebenenfalls wenig hilfreich oder gar arrogant [finden], wenn sich der Forscher resistent gegen konkrete Anfragen aus der Praxis gibt« (*Wissenschaftliche Ergebnisse des Projektes Regiobranding* 2019: 36). Was wissenschaftliches Tun aus dem Selbstverständnis beteiligter Forscher:innen folglich ausmacht, stellt aus Sicht von Praxisakteuren eine »Überforderung« (Protokoll_IG-Treffen_2016_1590) dar. Der Praxis wird im Umkehrschluss fehlendes Interesse für wissenschaftliches Arbeiten bescheinigt. Forschende bemängeln die »geringe Motivation der Akteure in der Praxis für wissenschaftliches Arbeiten und Methoden« (Protokoll_IG-Treffen_2017). Darin zeigt sich nicht nur eine unerfüllte Erwartungshaltung an die Wertschätzung wissenschaftlicher Arbeit. Zum Ausdruck gebracht wird auch eine gewünschte Resonanz außerhalb der »eigenen Reihen« der wissenschaftlichen *Community*. In den unterschiedlichen Leistungserwartungen von Wissenschafts- und Praxisakteuren wird der wechselseitig wahrgenommene Mangel an Wertschätzung deutlich.

»Den Streit muss man haben«

Aus den skizzierten Rollen- und Interessenkonflikten lässt sich schlussfolgern, dass Zuschreibungen, die Wissenschafts- und Praxisakteure gegenseitig vornehmen, nicht nur für gegenläufige Überzeugungen sorgen, was Wissenschaft ist und was sie darauf aufbauend leisten kann oder soll. Auch wechselseitige und zunächst unerfüllt bleibende Erwartungen, die man aneinander hat, sorgen in der Zusammenarbeit für fehlende Verständigung und machen auf eine Form der »boundary work« (Gieryn 1983) zwischen Wissenschaft und Praxis aufmerksam. Damit werden die Grenzen abgesteckt zwischen dem, was Wissenschaft ist, und dem, was Nicht-Wissenschaft ist.

Dabei sind es nicht die Konflikte an sich, die als problematisch wahrgenommen werden. Resümiert wird von dem Projektteam vielmehr, dass Konflikte »ein wichtiger Teil der Grenzen [sind], die man auch ausloten und erkennen und neu aushandeln muss«, was »schwer und sehr anstrengend« sei. Konflikte werden somit als notwendige Zutat der Zusammenarbeit aufgefasst: »[D]en Streit muss man haben« (Prax_B05: 53).

Als Ergebnis der Konfliktaustragung fasst das Projektteam zusammen, »[…] dass gelernt wurde, miteinander zu sprechen« (Protokoll_IG-Treffen_2018). Dass transdisziplinäre Arbeit Geduld (»immer wieder«) und die Bereitschaft zur Aus-

einandersetzung (»miteinander streiten«) erfordert, wirkt sich somit positiv auf der Interaktions- und Beziehungsebene des Projektteams aus:

»[Wir] sind dort auf ähnliche Hindernisse, also krassere Hindernisse zum Teil gestoßen, aber auch da ist es am Ende so, dieses Miteinander, was wir in der Gruppe gemacht haben, dieses immer wieder aushandeln, dieses miteinander streiten und Ziele und Vorhaben entwickeln und daraus Schritte ableiten […] das hat auch dort funktioniert, auch mit viel Bauchweh. […] Am Ende, wie soll ich sagen, hat man diesen Prozess durchlitten gemeinsam. […] Was ich sagen will, ist: Das ist harte Arbeit« (Prax_B05: 53).

Die zu Wort kommende Sprecherin aus dem Projektmanagement macht hier nicht nur auf typische Hürden der Zusammenarbeit, sondern auch auf die Potenziale auftretender Differenzen als Resultat »harter Arbeit« aufmerksam. Konkurrierende Ziele und Interessen bringen in ihrem Rückblick Forschende und Praktiker:innen in den notwendigen Austausch und lassen sie – bestenfalls – einen gemeinsamen Nenner finden durch das Aushandeln von Kompromissen (»Ziele und Vorhaben entwickeln«). Die geteilte Konflikterfahrung (»viel Bauchweh«) aktiviert einen Aushandlungsprozess und schweißt in der Deutung der Sprecherin Wissenschafts- und Praxisakteure durch den gemeinsamen und aktiv bestrittenen Prozess zusammen (»hat man diesen Prozess durchlitten gemeinsam«). Letztlich kann aus der konfliktbeladenen Zusammenarbeit eine Intensivierung der Beziehungen zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren als Vergemeinschaftungsprozess resultieren (»Miteinander«). Der Konflikt ist notwendige Zutat einer solchen Zusammenarbeit und wird von einer Mitwirkenden aus dem Projektmanagement auf die pathosreiche Formel gebracht: »Wer nicht mit streiten will, den kann ich nicht vom Glück überzeugen« (Prax_B05: 53).

3.3 Bewertungspraktiken nützlicher Forschung

Die aus der Analyse herausgearbeiteten Bewertungspraktiken zeigen auf, was von den beteiligten Projektakteuren unter nützlichem Forschungswissen verstanden wird und welche Kriterien für eine solche Beurteilung maßgeblich sind ist. (Be-)Wertungen dazu lassen sich auf folgenden Ebenen beobachten:

1. die *praktische An- oder Verwendbarkeit* von Forschungsergebnissen, zum Beispiel durch Maßnahmen des Wissenstransfers (praktischer Nutzen);
2. die *Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse*, wie zum Beispiel die Schaffung von Partizipationsangeboten (gemeinwohlorientierter Nutzen),
3. und die *Verwendbarkeit erwarteter Ergebnisse* der gemeinsamen Wissensproduktion (erwarteter Nutzen).

(1) Praktischer Nutzen: Politische Robustheit und soziale Robustheit

Der praktische Nutzen von Forschungsergebnissen wird von Forschenden in dem Projekt daran gemessen, ob »Maßnahmen oder auch Projekte […] umgesetzt« (Prax_Ma2: 25) werden konnten. In ein solches Bewertungsspektrum fällt zum Beispiel politisches Beratungswissen, indem man »im Ministerium […] aufgefallen« (Wiss/Prax_Ic6: 64) ist oder »mit den Ergebnissen auf fachlicher Ebene […] die Landespolitik erreicht hat« und damit »dem ganzen Land einen starken Impuls gegeben« hat, (Wiss/Prax_Ic6: Pos. 62). Neben der Sichtbarkeit in Institutionen von Politik spielt auch die Mitgestaltung politischer Prozesse und damit verbunden die »politische Robustheit« (Weingart u. a. 2008) von Ergebnissen eine Rolle: »Also, da ist unsere Forschung tatsächlich übernommen worden, […] in die politischen Planungsprozesse des Landkreises […]« (Wiss_An3: 22).

Bewertet wird auch, ob mit Forschungserbnissen Entwicklungen in der lokalen Gesellschaft angestoßen werden konnten und damit verbunden, welchen Wert Forschungswissen für praktische Anwendungsfelder in der Gesellschaft aufweist. So zum Beispiel durch die Beobachtung von Identifikationsprozessen bei beteiligten Bürger:innen:

> »In unseren Workshops sind Bürger, Ehrenamtliche und andere Akteure über diese Kulturlandschaftswandelkarte[7] direkt ins Gespräch gekommen. Sie sehen, wie sich ihre Landschaft verändert hat, was verloren gegangen ist, aber auch was erhalten ist. Das hat nicht nur eine Diskussion in Gang gesetzt, sondern da fand auch eine Identifizierung statt« (Wiss_An3: 34).

Forschungswissen wird in der Deutung des zu Wort kommenden Archäologen in Form von Orientierungswissen durch in Gang gesetzte Veränderungen *nutzbar*, das heißt um Probleme zu lösen oder auch Bestehendes zu verbessern oder zu optimieren (Stehr 2010: 232).

Wechselseitige Vorteile

Nicht nur konkrete Projektergebnisse werden im Hinblick auf ihre außerwissenschaftliche Nutzbarkeit beurteilt. In den Fokus von Bewertungen gelangt auch der Einsatz wissenschaftlicher Methoden und Verfahrensweisen. So stellt sich für einen Forscher (Geografie) »rein wissenschaftlich erst mal sehr reizvoll« dar, »auch tatsächlich diesen Diskussionsprozess von […] Fragen, die man sich irgendwie so wissenschaftlich überlegt hat« mit Praktiker:innen zu diskutieren. Ein gemeinsam mit Bürger:innen entwickeltes Befragungsinstrument weist für den Sprecher den

7 Das Transferergebnis zeigt verschiedene Entwicklungsstadien für künstlich geschaffene Kulturlandschaften auf und ist ein Instrument der kulturlandschaftsorientierten Raum- und Bauleitplanung. Für die Öffentlichkeit ist es ein geeignetes Werkzeug, um Landschaftsveränderungen über längere Zeiträume visuell wahrzunehmen.

positiven Effekt auf, »relevantere [Forschungs-, S.F.]Fragen am Ende stellen [zu] können […] oder auch Fragen, die dann besser zu beantworten waren« (Wiss_Schi4: 16). Mit Akteuren in den Austausch zu kommen, »die da irgendwie täglich mit den Praxisproblemen da berührt sind und von denen dann auch wirklich gelöchert zu werden und gefragt zu werden«, erwies sich einerseits als hilfreich für die eigene Forschungstätigkeit:

»[…] das wirklich zu diskutieren und da intensiv auseinandergenommen zu werden, das fand ich eigentlich noch mal sehr viel fruchtbarer als jetzt nur so einen wissenschaftlichen Prozess« (Wiss_Schi4: 16).

Die von dem Sprecher positiv bewertete Beteiligung von Bürger:innen am Forschungsprozess steht im Zeichen einer demokratischen Wissenschaftskultur (Kitcher 2011). Bedarfe der gesellschaftlichen Praxis werden hier mit Zielen akademischer Forschung zusammengeführt. Im Sinne eines »idealen Gesprächs« (2011: 51) gehen die Beteiligten aufeinander ein und gewährleisten dadurch eine ähnliche Gewichtung von unterschiedlichen Interessen im Forschungsprozess. Zusammengebracht werden Forschungsinteressen mit praktischen gesellschaftlichen Bedarfen. Aus Sicht des Forschers ergibt sich daraus die Möglichkeit, Forschungsergebnisse für praktische Belange resonanzfähiger zu machen, indem

» […] man mit diesen Ergebnissen, die man da erzeugt, dann nicht einfach fertig ist. […] dann macht man vielleicht ein Papier oder so, sondern dass man dann eben auch mit diesen Ergebnissen rausgehen kann in Veranstaltungen mit Bürgerinnen und Bürgern, mit Expertinnen und Experten« (Wiss_Schi4: 16).

Die Zusammenarbeit mit nicht-wissenschaftlichen Akteuren kann für Forschende einerseits dazu beitragen, wissenschaftliche Prozesse zu verbessern (zum Beispiel Erhebungsinstrumente, Auswertungsmethoden). Andererseits wird auf diese Weise ein »Anschluss wissenschaftlicher Erkenntnisse an gesellschaftliche Problemlagen« ermöglicht (Kaldewey u. a. 2019: 11). Entstehen können daraus – so in der Deutung des Forschers – Erkenntnisse, die nicht nur anschlussfähig innerhalb der Wissenschaft und »epistemisch« von Relevanz sind, sondern auch »soziale Robustheit« (Nowotny 2003) aufweisen und damit einen konkreten Nutzen für die Gesellschaft haben. Dieser zeigt sich im Beispiel des Sprechers in einem »demokratisch-partizipativen Modus« (Kaldewey u. a. 2019: 5).

Daraus ergibt sich ein Kooperationsgeschehen des wechselseitigen Vorteils, mit dem sich Wissenschaft und Praxis jeweils ihre Relevanz füreinander bescheinigen und der auf folgende Formel zu bringen ist: Was nützlich für Wissenschaft und Wissenschaftler:innen ist (bessere Daten), kommt auch der Gesellschaft zugute (nutzbare beziehungsweise nutzbarere Ergebnisse). Im Resultat bringt die Praxis außerwissenschaftliche Wissens- und Erfahrungsbestände in die Forschung ein und hebt damit die Relevanz der Gesellschaft für die Wissenschaft hervor. Zum

anderen kann Wissenschaft auf diese Weise praxisrelevantes Wissen erzeugen und stellt damit ihre Relevanz für die Gesellschaft unter Beweis (vgl. Bogner 2019). Sowohl die Rolle, die Wissenschaft für die Gesellschaft einnimmt, als auch der Einfluss der Gesellschaft auf Wissenschaft und ihre Ergebnisse sind im Beispiel des Sprechers ein Hinweis auf den praktischen Nutzen von wissenschaftlichem Wissen.[8]

(2) Gemeinwohlorientierter Nutzen – Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse

Ermöglichung von Teilhabe

Die Nutzbarmachung von Wissen kann für Forscher:innen auch darin bestehen, die Praxis an abstrakte Wissensbestände heranzuführen. So zum Beispiel dadurch, Wissen, das »allen gehört« (Wiss_An3: 24), für die Praxis nicht nur verfügbar, sondern auch verständlich zu machen. Die Teilhabe an (hier: archäologischem) Regionalwissen ermöglicht einem Forschenden zufolge, wissenschaftliches »Herrschaftswissen« (Wiss_An3: 24) zu teilen. Auf diese Weise könne die kollaborative Wissensproduktion mit der (hier: lokalen) Bevölkerung zum einen der hegemonialen Stellung der Wissenschaft entgegenwirken – und zwar, indem Wissensproduktion nicht zur Staatsaufgabe erklärt wird:

»Das finde ich schon einen wichtigen Prozess, eben die Bürgerbeteiligung, weil das gehört uns ja eigentlich allen, was im Boden ist und wenn wir nicht informiert werden, wie sollen wir das wissen.« (Wiss_An3: 24)

Im Interviewzitat zeichnet sich zum anderen ab, dass klassische Prinzipien wissenschaftlicher Identitätsarbeit auf den Kopf gestellt werden, wenn Forschende – wie im Beispiel – »political roles, practical roles, […] or teaching roles« (Collins 1975: 482) einnehmen. Genauso wie Neugier und Erkenntnisgewinn kann folglich auch das Interesse, die Praxis an der Forschungsarbeit teilhaben zu lassen, als Selbstzweck von Forschenden betrieben werden. So gibt die praktische Verwendung von Forschungsergebnissen Einblicke in eine »Sehnsucht nach der Praxis« (Kaldewey 2016: 152) vonseiten wissenschaftlicher Expert:innen:

»[…] zu sehen, dass […] dann eben auch Lösungen herauskommen, praktische Anwendungen rauskommen, das ist irgendwie natürlich schon auch der Antrieb, solche Forschungen zu machen« (Wiss_Grei_Schi4: 16).

8 Vgl. dazu Alexander Bogners (2019) Modell zur Analyse der Relevanz der Wissenschaft. Gegenübergestellt werden in dem Modell die (1) Relevanz der Wissenschaft für die Gesellschaft und die (2) Relevanz der Gesellschaft für die Wissenschaft. Zu unterscheiden sind diese beiden Relevanzdimensionen von der (3) gesellschaftlichen Relevanz der Wissenschaft durch politisch gesetzte Themen.

Deutlich wird hier der Einfluss, den das jeweilige Selbstverständnis von Forschenden hat, gesellschaftsrelevantes Wissen zu erzeugen. Die Bereitschaft von Forscher:innen, nicht-wissenschaftliche Akteure an ihrem Wissen und Tun teilhaben zu lassen, bringt eine Wertbindung zum Ausdruck, sich aktiv für gesellschaftliche, das heißt für diskurs-, sozialgerechtigkeits- und politikorientierte Ziele einzusetzen (vgl. dazu auch Fecher/Hebing 2021: 14).[9] Die Wahrheitssuche für gemeinwohlorientierte Zwecke können, wie die Befunde zeigen, genauso wie Neugier oder Erkenntnisgewinn ein identitätsprägendes Interesse von Forschenden darstellen. Dass eine solche Beteiligungspraktik auch eine unerfüllt bleibende Erwartung bleiben kann und in dem zitierten Beispiel punktuell erfolgt, zeigt sich in der Deutung einer Sprecherin aus dem Projektmanagement: » […] ich fand da *Regiobranding* teilweise außerordentlich enttäuschend, wie wenig Leute wir gewinnen konnten, zum Beispiel also aktiv mitzuwirken« (Prax_Mal5: 37).

Glaubwürdigkeit fördern

Als positives Resultat der Zusammenarbeit mit Akteuren aus Kommunalverwaltung (zum Beispiel archäologische Landesämter, Kreisbauämter, Denkmalschutzbehörden) und lokaler Bevölkerung betonen Projektbeteiligte aus der Praxis Prozesse der Vertrauensbildung. Durch die gemeinsame Forschungsarbeit konnten beispielsweise bessere Informations- und Beratungsangebote für Bürger:innen in den Untersuchungsregionen angeboten werden. Daraus wurde nicht nur höheres Vertrauen in politische Prozesse und Entscheidungen der Kommunen abgeleitet. Auch ein gestärktes »Vertrauen in das Miteinander« (Prax_Ma2: 33) beobachten Praxisakteure aus Lokalpolitik und Verwaltung für die beteiligte Region.

Beteiligten aus der Kommunalpolitik und -verwaltung war im Zuge der gemeinsamen Projektarbeit daran gelegen, Interesse für Bedarfe und Sorgen von Bürger:innen aufzugreifen. Dazu gehöre, »[…] dass man immer versucht, eine gemeinsame Lösung zu finden« (Prax_Ma2: 33) und »[…] mit Information und Beratung dazu beizutragen, dass eben doch diesen Menschen dann die Angst genommen wird« (Prax_Ma2: 8), sich in ihrer Region zu engagieren. Ziel darauf bezogener Maßnahmen war es zuvorderst, dem zunehmenden Misstrauen in politische Entscheidungen und einer zunehmend beobachtbaren »Ohnmacht« entgegenzuwirken:

»Also, dass wir versucht haben, auch das, was sie [Bürger:innen] gesagt haben, aufzunehmen, auch wirklich in die Öffentlichkeit zu spielen, auch in die Politik reinzuspielen, damit das wirklich

9 In der Studie geben 54 Prozent der befragten Sozialwissenschaftler:innen als erwünschte Wirkung ihrer Arbeit die Stärkung der Position benachteiligter Gruppen an, begleitet von 74 Prozent, die die Unterstützung des öffentlichen Diskurses zu einem wichtigen Ziel erklären (ebd.: 15 f.).

nicht nur aufgeschrieben wird und die sich auch ernst genommen fühlen. Für uns war in diesem Prozess auch wichtig, dass das, was wir sagen, dass wir das auch umsetzen, also Glaubwürdigkeit, und das überzeugt die Leute« (Prax_Hu1: 10).

Durch eine reziproke, auf wechselseitiger Unterstützung basierende Verständigung konnte aus Sicht des Projektteams die Glaubwürdigkeit in aufrichtige Anteilnahme an Sorgen und Problemen in der lokalen Bevölkerung gestärkt werden. Im Rahmen einer solchen Tauschbeziehung verpflichten sich Kommunen und Bürger:innen jeweils zu einer Leistung zum wechselseitigen Vorteil: Bürger:innen erhalten inhaltliche und finanzielle »Unterstützung« von der Behörde und werden »dafür gelobt«, dass sie sich in der Region durch die Mitwirkung am Forschungsprozess des Projekts engagieren:

»Also, da wird Engagement wertgeschätzt durch [die Behörde, S.F.], die sagt, ›also ihr kriegt von uns über ein Forschungsprojekt Beratung an die Seite gestellt […] Hilfe, Unterstützungsleistungen für euer Vorhaben, weil ihr damit etwas tut, was unsere Kulturlandschaft erhält‹. Und wenn es die Kulturlandschaft erhält, erhält es auch eine Form von Biodiversität und Zusammenleben […]« (Prax_Hu1: 8).

Unter dem Vorzeichen wechselseitiger Unterstützung und »gegenseitiger Wertschätzung« (Wiss/Prax_Ic6: 40) entsteht eine vertrauensvolle Beziehung zwischen – wie in diesem Fall – Forschenden, Bürger:innen und der Lokalpolitik aus Sicht Letztgenannter:

»[…] anerkannt wurde, dass wir [Denkmalschutzbehörde] auch mitgestalten, mithelfen und eigentlich für die Bürger da sind, so und nicht nur eine Behörde sind, die irgendwie Anträge entgegennimmt und guckt, was dann vielleicht alles nicht so richtig läuft, sondern dieses Mitmachen, auch dieses Verstehen dieser Probleme, sodass man sich einfach dieser Probleme annimmt, zum Beispiel, was haben denn eigentlich die Landwirte für Probleme, warum schaffen sie es nicht, ihr Haus in Ordnung zu halten etc.« (Prax_Ma2: 33).

Als Motor der Vertrauensbildung stellt die Sprecherin als Mitarbeiterin einer lokalen Behörde (Denkmalschutz) eine – über staatliche Aufgaben hinausgehende – Unterstützungsleistung heraus (»wir […] für die Bürger da sind«). Diese beruht auf einer perspektivenübernehmenden Anteilnahme (»Verstehen dieser Probleme«) und »echtem« Interesse (»dieser Probleme annimmt«) durch aktives Einbringen in bestehende Problembearbeitungen (»Mitgestalten«, »Mithelfen«, »Mitmachen«). Als Nutzen der transdisziplinären Zusammenarbeit wird hier nicht die unmittelbare Verwendung von Wissen für praktische Zwecke, sondern der Aufbau einer Vertrauensbasis herausgestellt. Und zwar durch die Verständigung über die Art und Weise, wie man zusammenarbeitet, wie man wechselseitig Aufgaben und Verantwortung übernimmt (»nicht nur eine Behörde sind, die irgendwie Anträge entgegennimmt«) und Leistungen erbringt (»man sich einfach dieser Probleme annimmt«). Deutlich werden in den Deutungen, wie sich kooperative Praktiken

auf die Verbesserung oder Intensivierung von Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Institutionen (Wissenschaft und Politik in diesem Fall) und Bürger:innen auswirken können.

(3) Erwarteter Nutzen – Grenzen transdisziplinärer Verständigung

Abschließend sollen auch Probleme erwähnt werden, die beispielsweise mit Erwartungshaltungen an bestimmte Nützlichkeiten einhergehen. Unterschiedliche Verständnisse darüber, mit welchen Methoden die Erkenntnisproduktion ablaufen soll, sorgten im Rückblick beispielsweise für Auseinandersetzungen zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen. In das Bewertungsspektrum gesellschaftlicher Nützlichkeit gelangt damit die Reflexion guter wissenschaftlicher Praxis. Ein interviewter Forscher betont als zentralen Konflikt die Beeinflussung wissenschaftlicher Ergebnisse durch die Anpassung von Frage- und Untersuchungsmethoden: »[W]enn ich durch die Fragestellung das Ergebnis meiner Antwort erzeuge, das ist so ein bisschen das Dilemma […]« (Wiss/Prax_Ic6, Pos. 52). Kritisiert wird hier die beabsichtigte Steuerung wissenschaftlicher Ergebnisse, um diese gezielt in der Praxis verwendbar zu machen (»was anfangen können«). Die Gefahr eines solchen Vorgehens sieht der Sprecher darin, dass Forschungswissen nicht auf »methodologischen Rahmenbedingungen von Befragungen« (Wiss/Prax_Ic6: 46) fußt. Und folglich, dass Erkenntnisse in der Praxis nicht auf eine Weise nutzbar gemacht werden, für die nach deren Fertigstellung oder zumindest als ergebnisoffener Prozess eine Nachfrage oder ein Bedarf aus der Praxis angemeldet wird. Wissen wird in einem solchen Fall nicht als (Zufalls-)Ergebnis nutzbar gemacht. Es wird vielmehr strategisch hergestellt und wirft dem Sprecher zufolge die Frage auf, »wie wissenschaftlich valide dann Ergebnisse sind« (Wiss/Prax_Ic6: 46).

Damit gerät ein Konflikt um den Wahrheitsgehalt von Wissen (Evidenz) und seiner Gültigkeit (erwartete Evidenz) auf das Tableau von Nützlichkeitsbewertungen (vgl. Washburn 2006). Ein Streitpunkt berührt folglich die Verständigung darüber, unter welchen Bedingungen Wissen praktisch verwendbar *gemacht* werden kann und von welchen Standards zu diesem Zweck auch abzuweichen ist (vgl. Fecher/Hebing 2021; Loibl 2004). Das erzeugt für Akteure im Wissenschaftssystem den Konflikt, sich aus ihrem Selbstverständnis heraus an wissenschaftlichen Leistungskriterien und Werten als »Ethos der Wissenschaft« (vgl. Merton 1973) zu orientieren und gleichermaßen Leistungserwartungen erfüllen zu müssen, die nach einer praktischen Verwendbarkeit von Forschungswissen verlangen. Dass die unvereinbaren Interessen aus einem solchen Wertekonflikt in transdisziplinärer Forschung zusammenzubringen sind, macht nicht zuletzt auf den Konstruktionscharakter von Wissenschaftswissen aufmerksam. Unter eine solche Lesart fällt die Beobachtung, dass unter methodischen Bedingungen hergestelltes

Wissen immer auch durch soziale Umstände »fabriziertes« Wissen ist – und sein Wert ist damit auch immer im Kontext seiner Entstehung zu beurteilen (Knorr-Cetina 1984). Einfluss auf die Wahrheitsproduktion nehmen neben finanziellen oder technischen Ressourcen auch personelle Neigungen und Überzeugungen der Beteiligten oder deren strategische Entscheidungen. Erkenntnisse werden diesen Perspektiven folgend nicht nur unter methodischen Bedingungen beobachtet, sondern basierend auf Entscheidungen daran beteiligter Akteure auch erzeugt. Die Gefahr besteht folglich darin, dass zufällige Resultate oder *side effects* mit einer solchen Forschung unaufgedeckt bleiben müssen. Auch Nützlichkeitsvorschüsse, mit denen die notwendige Ergebnisoffenheit von Forschungsprozessen zu gewährleisten ist und die Wirkungen hervorbringen können, die erst im Verlauf des Forschungsprozesses als Bedarf erkannt werden, erhalten mit einem solchen Vorgehen keinen Raum.

4. Ergebnisdiskussion

4.1 Produktives Streiten – Kooperative Praktiken der Verständigung

Die Ergebnisdiskussion zeigt, dass jeweils unterschiedliche Denk- und Vorgehensweisen, wechselseitig fremde Fachsprachen und der hohe zeitliche Investitionsbedarf in gemeinsame Kommunikation für Konflikte in der transdisziplinären Zusammenarbeit sorgen (vgl. 3.2). Aus der Zusammenarbeit entstehende Konflikte zugunsten gemeinsamer Ziele und Interessen zu lösen, ist gleichermaßen herausfordernd für Akteure aus Wissenschaft und Praxis. Zur Anwendung kommen dafür kompromissorientierte Praktiken der Konfliktaustragung. Diese lassen sich an der wechselseitigen Bereitschaft aufzeigen, Differenzen zugunsten einer Verständigung auszutragen. Das Handeln unter heterogenen Kooperationsbedingungen zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren kann sich zum Beispiel im Hinblick auf die Wahrnehmung eines stärkeren »Miteinanders« auswirken – und zwar dann, wenn von den Beteiligten Lösungen für die Konfliktaustragung ermittelt werden, wie durch das Finden einer gemeinsamen Sprache, wechselseitigem Verständnis für unterschiedliche Arbeitsweisen oder das Aushandeln gemeinsamer Interessen und Ziele.

Daraus lässt sich schließen: Um nutzbares Forschungswissen in die Gesellschaft zu bringen, sind nicht nur aufeinander abgestimmte Prozesse der Übersetzung oder Vermittlung von Wissen durch Transfer- und Kommunikationsmaßnahmen voraussetzungsreich, sondern auch die Verständigung daran mitwirkender Akteure. Ergänzend zur weiteren Institutionalisierung von kollaborativen Forschungsstrukturen im Wissenschaftssystem durch Transdisziplinarität

und partizipativer Wissenschaft sollten auch die Voraussetzungen dafür gefördert werden. Für die weitere Organisation der Systemintegration von Wissenschaft und gesellschaftlichen Teilbereichen von Politik, Wirtschaft und engagierter Zivilgesellschaft ist auch die Ebene der Beziehungen und kooperativen Praktiken zwischen beteiligten Akteuren unter dem Gesichtspunkt der Sozialintegration in den Blick zu nehmen. So, wie es in anderen Bereichen der fachübergreifenden Zusammenarbeit in Wirtschaft und Organisationen mittlerweile zum *Common Sense* gehört, kohäsive Prozesse durch Teamentwicklungs- oder Konfliktpräventionsmaßnahmen zur besseren Verständigung über Differenzen zu fördern, würden auch die Wechselbeziehungen zwischen Wissenschaftssystem und Praxis von solchen Maßnahmen profitieren.

Weitestgehend unbeantwortet blieb in der Ergebnisanalyse die Frage, inwiefern Praktiken der kooperativen Konfliktaushandlung in der transdisziplinären Zusammenarbeit auch Effekte einer Über- oder Desintegration aufweisen können. Beispielsweise wäre mit einer Überintegration der Wissenschaft zu rechnen, wenn versucht wird, wissenschaftliche Arbeitsweisen zu stark an gesellschaftliche Bedarfe auszurichten und dadurch Funktions- und Leistungserwartungen auf gleichem Niveau zu erfüllen. Mit einer solchen Anpassungsleistung wäre nicht nur die Art und Weise, wie Wissenschaft »funktioniert«, gefährdet. In der gesellschaftlichen Praxis würden auch Zweifel an ihrer epistemischen Logik entstehen, mit der sie erwartungsgemäß operiert.

Gleichsam kann der kompromisslose Rückzug auf wissenschaftliche Verfahrensweisen, wie zum Beispiel durch die Anwendung methodischer Verfahren, auch das Risiko der Desintegration beinhalten. Wenn Forschende sich auf die Funktionserwartungen der Erkenntnisproduktion fokussieren und damit zwar auf wissenschaftlich valide Verfahrensweisen berufen, aber praktische Bedarfe unberücksichtigt lassen, ist zu erwarten, dass die Wechselwirkungen gestört werden.

4.2 Reziproker Leistungsaustausch – Vertrauensbildung durch Teilhabe

Die Ergebnisanalyse zeigt ferner, dass die Teilhabe an Wissenschaft und ihrem Wissen Einfluss darauf nimmt, nutzbare Erkenntnisse für die Gesellschaft zu erzeugen. Merkmal dafür ist eine reziproke, das heißt auf wechselseitiger Teilhabe und wechselseitigem Vorteil basierende Beziehungsbasis zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren. Als Beispiel aus der Analyse lässt sich dafür die individuelle Bereitschaft von Forschenden beobachten, nicht nur ihr Wissen mit Praxisakteuren zu teilen, sondern an dessen Produktion zu beteiligen. Der Anspruch, Wissen, das »allen gehört«, für die Praxis nicht nur verfügbar, sondern auch verständlich zu machen, betont eine Wissenschaftskultur, die es möglichst

vielen ermöglicht, mitzureden, mitzugestalten und mitzuentscheiden. Eine solche Wissenschaftskultur lebt nicht nur davon, die Praxis durch Kommunikation und Zurverfügungstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu beteiligen. Entscheidend dafür ist auch das ideelle Interesse von Forschenden, kollaborativ an der Herstellung nutzbarer Erkenntnisse zu arbeiten. Damit ist vor allem eine von dem in der Wissenschaftskommunikation verbreiteten *deficit model* abweichende Form der Wissenschaftsbildung zu begreifen: Nicht mehr Informationen bewirken mehr Vertrauen in Wissenschaft, sondern die glaubwürdige Bereitschaft zur Auseinandersetzung. So zum Beispiel mit dem Abbau von wissenschaftlichem »Herrschaftswissen« (vgl. Kap. 3.3.) durch die Einbindung von Bürger:innen in Forschungsprozesse. Einfluss darauf, ob der Wissenschaft vertraut wird, nimmt die Vertrauenswürdigkeit darin handelnder Akteure (vgl. dazu zum Beispiel Bromme 2020: 106; Penders 2018: 1956). So beispielsweise durch individuelle Bemühungen von Forschenden, Angebote der Beteiligung und Auseinandersetzung zu schaffen.

Einfluss auf die Vertrauensbildung durch Formen der Teilhabe nehmen auch *reziproke Tauschbeziehungen*, wenn sich Forschende zum Beispiel zur Anpassung von methodischen Verfahren für die Forschung Impulse aus der Praxis holen. Damit lassen sich einerseits »bessere« Forschungsergebnisse für die wissenschaftliche Community erzielen und andererseits auch verwendungsfähigere Ergebnisse für die Gesellschaft bereitstellen. Was folglich gut für Wissenschaft und Wissenschaftler:innen ist (zum Beispiel bessere Daten durch die Einbindung von Bürger:innen), kommt auch der Gesellschaft zugute im Sinne von nutzbare(re)n Ergebnissen. Der Leistungsaustausch zum gegenseitigen Vorteil war in der Datenanalyse ferner in Praktiken der Unterstützung beobachtbar, so zum Beispiel zwischen Wissenschaft, (Lokal-)Politik und engagierten Bürger:innen. Als nützlich erweist sich aus der kooperativen Zusammenarbeit nicht die unmittelbare Verwendung von Wissen für praktische Zwecke, sondern der Aufbau einer Vertrauensbasis, in der man gegenseitig Aufgaben und Verantwortung übernimmt und damit in »Vertrauen in das Miteinander« investiert.

Für die weitere Forschung in diesem Feld gilt es zu untersuchen, inwiefern sich vertrauensbildende Effekte durch die Partizipation nicht-wissenschaftlicher Akteure positiv auf die gesellschaftliche Dialog- und Konfliktfähigkeit auswirken oder wissenschaftsskeptische Haltungen in der Gesellschaft entgegenwirken können.

Ferner ist eine mit Blick auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt offen gebliebene Frage, wie sich transdisziplinäre Forschung auf Teilnehmende auswirkt, die abseits der üblichen Zielgruppen stattfindet. In den Befunden der Fallstudie wurde angedeutet, dass eine solche Zusammenarbeit in der Regel nicht zwischen Angehörigen heterogener und »weit« voneinander entfernter Milieus stattfindet. Betei-

ligungsangebote erreichen meist diejenigen Zielgruppen, die interessiert an wissenschaftlichen Themen und damit leicht(er) zu erreichen sind. Wie folglich mit sogenannten vulnerablen oder marginalisierten Gruppierungen, als unsichtbares Drittel[10] der Bevölkerung zum Beispiel im Feld transdisziplinärer Forschung umzugehen ist, bleibt eine bislang unreflektierte Leerstelle und macht auf soziale Ungleichheiten in Strukturen des Wissenstransfers aufmerksam. Alexander Bogner diagnostiziert die darin liegende Gefahr, dass sich auf der »epistemischen Ebene« ein Zusammenhalt ergebe, an dem diejenigen beteiligt sind, die von dem Wert und der sozialen Ordnungsfunktion der Wissenschaft bereits überzeugt sind und die ihren »traditionellen Anspruch auf besseres Wissen« (Bogner 2019) anerkennen. Ein solcher Zusammenhalt fehle aber auf der sozialen Ebene (Bogner 2021: 7). Hierin zeigt sich eine Gefahr, dass Wissenschaft in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft – als unintendierte Folge – auch desintegrative Prozesse anzustoßen in der Lage ist.

Inwiefern für eine demokratische, das heißt auf Beteiligung ausgerichtete Wissenschaftskultur folglich auch unbequemes Terrain betreten werden muss, ist eine Frage, mit der sich Wissenschaft (und damit auch das FGZ) auseinanderzusetzen hat. So beispielsweise im Hinblick auf die Frage, ob und wenn ja, wie Wissenschaft die Auseinandersetzung aktiv mit denjenigen suchen soll oder sogar muss, die nicht leicht erreichbar sind oder Forschung ablehnend gegenüberstehen. Über wissenschaftsskeptische Positionen in der Wissenschaft zu sprechen, aber nicht mit ihren Vertreter:innen in den Austausch zu kommen, kann einerseits eine zusätzliche Angriffsfläche für Polarisierungen in der Gesellschaft bieten. Andererseits besteht eine Gefahr darin, jenen Gruppierungen mit Dialog- oder sogar Kooperationsbereitschaft zu signalisieren, dass auch solche Positionen verhandelbar sind, die mit dem Wahrheits- oder Rationalitätsanspruch der Wissenschaft konkurrieren oder diesen negieren.

5. Fazit

Um Wissen zum Beispiel über den *Status quo* des gesellschaftlichen Zusammenhalts in die Gesellschaft zu bringen, ist Wissenschaft gefragt, sich reflexiv mit Gesellschaft auseinanderzusetzen. Die Befunde weisen darauf hin, dass nicht mehr Wissenschaftsbildung oder mehr Informationen Heilsversprechen sind, um den aktuell beobachtbaren Polarisierungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu begegnen. Vielmehr ist Wissenschaft angerufen, sich *mit der Gesellschaft* auseinandersetzen. Das würde ermöglichen, ihre Relevanz und Nützlichkeit nicht

10 Vgl. dazu die Studie der NGO »More in Common« aus 2019.

nur zum Beispiel auf der Basis von politisch reklamierten Forschungsbedarfen nachzuweisen, sondern mit der Gesellschaft – beziehungsweise einem Teil davon – auszuhandeln. Mehr als das stärker geforderte Zusammenwachsen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft sollte der Diskurs darüber im Zentrum stehen, was man füreinander sein und leisten kann. Damit verbunden geht es auch um den notwendigen Ausbau einer Debattenkultur, mit der nicht nur *über* das Wissen der Wissenschaft in den Dialog getreten wird, sondern auch über ihre Stellung in der Gesellschaft. Dazu gehört das »wissenschaftsreflexive« (vgl. Jungert u. a. 2020) Hinterfragen von Selbstverständnissen, Identitäten, (methodischen) Zugängen oder auch nicht immer anschlussfähigen Annahmen in der gesellschaftlichen Praxis. Eine solche Auseinandersetzung sollte und muss auch die funktionalen Differenzen thematisieren, die zwischen Wissenschaft und den vielfältigen Praxisfeldern in der Gesellschaft bestehen. So ist beispielsweise die Bereitschaft in transdisziplinären oder ko-kreativen Forschungsformaten zu kooperieren kein Versprechen, heterogene Wissensansprüche zusammenbringen zu können oder jeweils wissenschafts- beziehungsweise praxisspezifische Logiken auf eine Weise anzupassen, dass sich daraus zwangsläufig gemeinsame Ziele herausbilden. Gegenstand einer solchen Auseinandersetzung müssen auch unerfüllbar bleibende Erwartungen sein. In diesem Zusammenhang ist mit dem zunehmenden Bedarf an ko-kreativer Forschung auch kritisch danach zu fragen, inwiefern der damit in der Regel vorausgesetzte Konsens über gemeinsame Interessen und Ziele nicht überfrachtet ist. Oder anders: Ob die Bearbeitung und Aushandlung von strukturellen Differenzen oder Konflikten, die daraus entstehen, nicht per se mitgedacht werden müssen.

Festzuhalten ist, dass weder eine um Freiheitsgrade beschnittene Wissenschaft, die ihr Tun ausschließlich an gesellschaftlichen Nutzenerwägungen auszurichten hat, noch eine Wissenschaft, die von äußeren Zwängen befreit ist, aber auf diese Weise an der Gesellschaft vorbeiforscht, erwünschte Formen nützlicher Wissenschaft sein können. Einen theoretischen Impuls dafür skizzierte Dahrendorf bereits in den 1970er Jahren für die Soziologie als sozialwissenschaftlicher Disziplin, die mit ihrem theoretischen Wissen nur schwerlich für gesellschaftliche Zwecke zugänglich ist und ihren Nutzen nicht unmittelbar sichtbar zu machen weiß. Ihre Wirkung in der Gesellschaft könne die Soziologie – so seine Schlussfolgerung – erst dann richtig entfalten, wenn sie in einem ersten Schritt für das Fach selbst nutzbares Wissen herstellt, welches sie der Gesellschaft in einem zweiten Schritt zur Verfügung stellt, und sich »der Nutzen für die Soziologie« auf diese Weise »zwanglos mit dem Nutzen der Soziologie vereint« (Dahrendorf 1970; 2019: 130). Entlang einer so verstandenen Synthese wissenschaftlicher und praktischer Nützlichkeit kann festgehalten werden: Erst wenn die Wahrheitssu-

che der Wissenschaft und ihren Zwecken zugutekommt, können ihre Resultate gemeinwohlorientierten Zielen außerhalb des Elfenbeinturms nutzen.

Offen bleibt mit dem vorliegenden Beitrag ein Aspekt, der in der Nützlichkeitsfrage implizit mitschwingt: Was sind *unnütze* Wissensangebote für die Gesellschaft, wenn die Ansprüche an nützliches Wissen so klar konturiert zu sein scheinen? Für Wissenschaft liegt die Beweisführung über nützliches Wissen in ihrem Selbstverständnis und der Funktion angelegt, die sie für die Gesellschaft hat. Scheitern und Irrtum sind wesentlicher Bestandteil von wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen. Ihre Nützlichkeit für die Gesellschaft liegt damit auch und ganz maßgeblich in der Nutzlosigkeit von Wissensangeboten begründet, die sie zur Verfügung stellt. Wissenschaft weist – *ex negativo* – nach, welches Wissen überflüssig oder wertlos ist. Damit gibt die Herleitung von unnützem Wissen – immer nur vorläufige – Gewissheit über epistemisch nützliches Wissen. Viel weniger eindeutig ist ein Nachweis über unbrauchbares Wissen außerhalb der Wissenschaft leistbar. Der Markt für wissenschaftliche Wissensangebote wird über politische, soziale oder wirtschaftliche Nützlichkeitsorientierungen in der Praxis gesteuert. Ob Forschungserkenntnisse einen Nutzen aufweisen, entscheidet sich beispielsweise wertebasiert, zum Beispiel über Erkenntnisse, die das Gemeinwohl verbessern. Oder die Nutzbarkeit von Wissen misst sich interesse- beziehungsweise machtorientiert an politischen Zielen. Nutzlos ist Wissen entlang solcher Nützlichkeitsorientierungen, wenn es nicht zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen kann. Ein konkreter Nachweis über einen ausbleibenden Nutzen für praktische Anwendungszwecke muss entlang eines solchen Verständnisses jedoch ausbleiben.

Literatur

Barlösius, Eva/Ruffing, Eva (2021), »Die Infragestellung von wissenschaftlichem Wissen und Expertise: Eine sozialwissenschaftliche Heuristik«, in: Büttner, Sebastian/Laux, Thomas (Hg.), *Umstrittene Expertise: Zur Wissensproblematik der Politik*, Sonderband Leviathan, Baden-Baden, S. 111–134, https://doi.org/10.5771/9783748911418-111.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (Hg.) (1980), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Berlin, https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpjg.23.

Bergmann, Matthias/Schäfer, Martina/Jahn, Thomas (2017), »Wirkungen verstehen und feststellen.«, Arbeitspapier aus dem BMBF-Verbundprojekt TransImpact, Stand 18. Mai 2017, Frankfurt a. M./Berlin, 08.06.2023, www.isoe.de/fileadmin/Edit/PDF/Pr/TransImpact/Bergmann-et-al-Wirkungsverstaendnis_Mai-2017.pdf.

Bergmann, Matthias/Schramm, Engelbert (Hg.) (2008), *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000009.

Blättel-Mink, Birgit/Kastenholz, Hans/Schneider, Melanie L./Spurk, Astrid (Hg.) (2003), *Nachhaltigkeit und Transdisziplinarität: Ideal und Forschungspraxis*, Stuttgart.

Blumenberg, Hans (1987), *Das Lachen der Thrakerin: Eine Urgeschichte der Theorie*, Frankfurt a. M.

Bogner, Alexander (2019), »Beitrag – Ist gesellschaftliche Relevanz von Forschung bewertbar und wenn ja, wie?«, in: *Preisfrage – Ist gesellschaftliche Relevanz von Forschung bewertbar und wenn ja, wie?: Die vier besten Beiträge 2019*, Band 14, Wien, https://doi.org/10.1007/978-3-658-35414-5_14.

Bogner, Alexander (2021), *Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet*, Ditzingen, https://doi.org/10.1007/s11615-021-00372-5.

Bourdieu, Pierre (1992), *Homo academicus*, Frankfurt a. M.

Braun-Thürmann, Holger/Knie, Andreas/Simon, Dagmar (Hg.) (2010), *Unternehmen Wissenschaft: Ausgründungen als Grenzüberschreitungen akademischer Forschung*, Bielefeld, https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414019.

Bromme, Rainer (2020), »Informiertes Vertrauen: Eine psychologische Perspektive auf Vertrauen in Wissenschaft«, in: Jungert, Michael/Frewer, Andreas/Mayr, Erasmus (Hg.), *Wissenschaftsreflexion: Interdisziplinäre Perspektiven zwischen Philosophie und Praxis*, Paderborn, S. 105–134, https://doi.org/10.30965/9783957437372_006.

Collins, Randall (1975), *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science*, New York, NY.

Dahrendorf, Ralf (1970), *Die Soziologie und der Soziologe: Zur Frage von Theorie und Praxis*, Konstanz.

– (2019), »Vom Nutzen der Soziologie«, in: *Vom Nutzen der Soziologie*, Baden-Baden, S. 121–130, https://doi.org/10.5771/9783845290157-121.

Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hg.) (2016), »Partizipative Wissenschaft und Wissenserzeugung – ein methodologischer Beitrag«, in: *Transdisziplinär forschen-zwischen Ideal und gelebter Praxis: Hotspots, Geschichten, Wirkungen*, Frankfurt a. M., S. 39–58, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_2.

Enserink, Bert/Koppenjan, Joop F. M./Mayer, Igor S. (2013), »A Policy Sciences View on Policy Analysis«, in: Thissen, Will/Walker, Warren (Hg.), *Public Policy Analysis: New Developments*, New York, NY, S. 11–40, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4602-6_2.

Fecher, Benedikt/Hebing, Marcel (2021), *How do Researchers Approach Societal Impact?*, in: *PLOS ONE*, Jg. 16, H. 7, S. 1–20, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254006.

Fonseca, Xavier/Lukosch, Stephan/Brazier, Frances (2019), »Social cohesion revisited: A new definition and how to characterize it«, in: *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Jg. 32, H. 2, S. 231–253, https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1497480.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Frühwald, Wolfgang (Hg.) (1991), *Geisteswissenschaften heute: Eine Denkschrift*, Frankfurt a. M.

Fuchs, Peter (2000), »Die Skepsis der Systeme. Zur Unterscheidung von Theorie und Praxis«, in: Gripp-Hagelstange, Helga (Hg.), *Niklas Luhmanns Denken: Interdisziplinäre Einflüsse und Wirkungen*, Konstanz, S. 53–74, https://doi.org/10.1515/9783839402009-002.

Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994), »The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research

in Contemporary Societies«, in: *Contemporary Sociology*, Jg. 24, H. 6, S. 751, https://doi.org/10.2307/2076669.

Guston, David H./Keniston, Kenneth (Hg.) (1994), *The fragile contract: University science and the federal government*, Cambridge, MA/London, https://doi.org/10.1002/pam.4050150221.

Gieryn, Thomas F. (1983), »Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists«, *American Sociological Review*, Jg. 48, H. 6, S. 781–795, https://doi.org/10.2307/2095325.

Hornborstel, Stephan (1999), »Welche Indikatoren zu welchem Zweck: Input, Throughput, Output«, in: Röbbecke, Martina/Simon, Dagmar (Hg.), *Qualitätsförderung durch Evaluation? Ziele, Aufgaben und Verfahren von Forschungsbewertungen im Wandel*, Berlin, S. 55–72.

Hornborstel, Stephan (2012), »Evaluation und Evaluationsforschung«, in: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie*, Wiesbaden, S. 277–287, https://doi.org/10.1007/978-3-531-18918-5.

Hübner, Johannes/Porro, Pascal/Albrecht, Michael/Gehring, Petra/Tetens, Holm (2017), »Ursache/Wirkung«, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel, https://doi.org/10.24894/hwph.5514.

Jungert, Michael/Frewer, Andreas/Mayr, Erasmus (2020), »Was ist und zu welchem Zweck betreibt man Wissenschaftsreflexion?«, in: Jungert, Michael/Frewer, Andreas/Mayr, Erasmus (Hg.), *Wissenschaftsreflexion: Interdisziplinäre Perspektiven zwischen Philosophie und Praxis*, Paderborn, S. 3–16), https://doi.org/10.30965/9783957437372_002.

Jüssen, Gabriel/Höffe, Otfried (1984), »Nutzen, Nützlichkeit, das Nützliche, nützlich«, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6, S. Spalte 992, Basel, https://doi.org/10.24894/hwph.5310.

Kaldewey, David (2013), *Wahrheit und Nützlichkeit: Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*, Bielefeld, https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425657.

Kaldewey, David (2016), »Die Sehnsucht nach der Praxis: Beobachtungen zur Identitätsarbeit der Sozialwissenschaften«, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft: Neue Verortungen von Wissenstransfer*, Bielefeld, S. 129–158, https://doi.org/10.1515/9783839434024-005.

Kaldewey, David/Hamann, Julian/Schubert, Julia (2019), »Ist gesellschaftliche Relevanz von Forschung bewertbar und wenn ja, wie?« in: *Preisfrage– Ist gesellschaftliche Relevanz von Forschung bewertbar und wenn ja, wie?*, Band. 14, Wien, https://doi.org/10.1007/978-3-658-35414-5_2.

Kitcher, Philip (2004), »Kitcher On the Autonomy of Sciences«, in: *Supplement of Philosophy Today*, Jg. 48, H. 5, S. 51–57, https://doi.org/10.5840/philtoday200448supplement6.

Kitcher, Philip (2011), *Science in a Democratic Society*, Buffalo, NY.

Knorr-Cetina, Karin (1984), *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*, Frankfurt a. M.

Krüger, Anne K./Reinhart, Martin (2016), »Wert, Werte und (Be)Wertungen. Eine erste begriffs- und prozesstheoretische Sondierung der aktuellen Soziologie der Bewertung«, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 26, H. 3–4, S. 307–328, https://doi.org/10.1007/s11609-017-0330-x.

Kuckartz, Uwe (2014), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 2. Aufl., Weinheim.

Kumkar, Nils C. (2022), *Alternative Fakten: Zur Praxis der kommunikativen Erkenntnisverweigerung*, Frankfurt a. M.

Lamont, Michelle (2012), »Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation«, in: *Annual Review of Sociology,* Jg. 38, H. 1, S. 201–221, https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-120022.

Loibl, Marie C. (2004), »Spannungen in heterogenen Forschungsteams. Prioritätenkonflikte nach Wissenschaftskulturen, institutionellen Zugehörigkeiten und Gender«, in: Strübing, Jörg/Schlu-Schaeffer, Ingo/Meister, Martin/Gläser, Jochen (Hg.), *Kooperation im Niemandsland*, Wiesbaden, S. 231–247, https://doi.org/10.1007/978-3-663-10528-2_10.

Luhmann, Niklas (1990), *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.

Maasen, Sabine/Sutter, Barbara (2022), »Wissen und Gesellschaft: Neues zur Vertragsgestaltung«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 72, H. 26–27, S. 49–54.

Mayntz, Renate/Neidhardt, Friedhelm/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich (Hg.) (2015), *Wissensproduktion und Wissenstransfer Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit,* Bielefeld, https://doi.org/10.1515/9783839408346-intro.

Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim.

Mede, Niels G./Schäfer, Mike S. (2020), »Science-related populism: Conceptualizing populist demands toward science«, in: *Public Understanding of Science*, Jg. 29, H. 5, S. 473–491, https://doi.org/10.1177/0963662520924259.

Meier, Frank/Peetz, Thorsten/Waibel, Désirée (2016), »Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung«, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 26, H. 3–4, S. 307–328, https://doi.org/10.1007/s11609-017-0325-7.

Merton, Robert K. (1973), *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, IN.

Mevissen, Nathalie/Simon, Dagmar (2013), »›Vielfältige‹ Organisationen. Der Wissens- und Technologietransfer als Herausforderung für die außeruniversitäre Forschung«, in: *Soziale Welt*, Jg. 64, H. 4, S. 361–380, https://doi.org/10.5771/0038-6073-2013-4-361.

Mittelstraß, Jürgen (1982), *Wissenschaft als Lebensform: Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, Frankfurt a. M.

Mittelstraß, Jürgen (2010), »Leibniz, Kant, Humboldt – die Universität in der Aufklärungswelt«, in: Mantl, Wolfgang (Hg.), *Phänomenologie des europäischen Wissenschaftssystems,* Baden-Baden, S. 105–119, https://doi.org/10.5771/9783845222691-105.

Münch, Richard (1992), *Die Struktur der Moderne: Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften*, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.2307/2070754.

Nida-Rümelin, Julian (2006) (Hg.), *Wunschmaschine Wissenschaft: Von der Lust und dem Nutzen des Forschens*; *Standpunkte junger Forschung*, Hamburg.

Nowotny, Helga (2003), »Democratising expertise and socially robust knowledge«, in: *Science and Public Policy*, Jg. 30, H. 3, S. 151–156, https://doi.org/10.3152/147154303781780461.

Oestreicher, Elke (2014), *Wissenstransfer in Professionen: Grundlagen, Bedingungen und Optionen*, Opladen/Berlin/Toronto, https://doi.org/10.2307/j.ctvddzmqq.

Penders, Bart (2018), »Why public dismissal of nutrition science makes sense: Post-truth, public accountability and dietary credibility«, in: *British Food Journal*, Jg. 120, H. 9, S. 1953–1964, https://doi.org/10.1108/bfj-10-2017-0558.

Rowland, Jussara /Estevens, João/Krzewińska, Aneta/Warwas, Izabela/Delicado, Ana (2022), »Trust and Mistrust in Sources of Scientific Information on Climate Change and Vaccines: Insights from Portugal and Poland«, in: *Science/Education*, Jg. 31, H. 5, S. 1399–1424, https://doi.org/10.1007/s11191-021-00304-0.

Schmid-Petri, Hannah/Bienzeisler, Nils/Beseler, Arista (2022), »Effects of politicization on the practice of science«, in: *Progress in Molecular Biology and Translational Science*, Band 188, Amsterdam, S. 45–63, https://doi.org/10.1016/bs.pmbts. 2021.11.005.

Schneidewind, Uwe (2015), »Transformative Wissenschaft – Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie«, in: *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, Jg. 24, H. 2, S. 88–91, https://doi.org/10.14512/gaia.24.2.5.

Scholl, Wolfgang (2009), »Konflikte und Konflikthandhabung bei Innovationen«, in: Witte, Erich H./Kahl, Cara H. (Hg.), *Sozialpsychologie der Kreativität und Innovation: Beiträge des 24. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie*, Lengerich, S. 67–86.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003), *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz, https://doi.org/10.1515/9783839413272-006.

Stehr, Nico (2010), »Was ist gesellschaftlich relevante Wissenschaft?«, in: Klaus Kornwachs (Hg.), *Technologisches Wissen*, Berlin/Heidelberg, S. 227–240, https://doi.org/10.1007/978-3-642-14372-4_12.

Strohschneider, Peter (2014), »Zur Politik der Transformativen Wissenschaft«, in: Brodocz, André/Llanque, Marcus/Schaal, Gary S. (Hg.), *Die Verfassung des Politischen: Festschrift für Hans Vorländer*, Wiesbaden, S. 175–192, https://doi.org/10.1007/978-3-658-04784-9_10.

Strübing, Jörg/Schulz-Schaeffer, Ingo/Meister, Martin/Gläser, Jochen (Hg.) (2004), Einleitung: *Heterogene Kooperationen*, in: Strübing, Jörg/Schlu-Schaeffer, Ingo/Meister, Martin/Gläser, Jochen (Hg.), *Kooperation im Niemandsland*, Wiesbaden, S. 7–26, https://doi.org/10.1007/978-3-663-10528-2_1.

Symanski, Ute (2013), *Uni, wie tickst Du? Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Universitäten im Zeitalter der Hochschulreform*, Freiburg.

Washburn, Jennifer (2006), *University, Inc: The corporate corruption of American higher education*, London.

Wehling, Peter (2022), »Transdisziplinarität und Solutionismus: Ein verfehlter Vorwurf, aus dem sich trotzdem einiges lernen lässt«, in: *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, Jg. 31, H. 1, S. 19–23, https://doi.org/10.14512/gaia.31.1.6.

Weingart, Peter (2006), »Wissen als Ware? Zum Verhältnis von Wissenschaft und Wirtschaft«, in: Nida-Rümelin, J. (Hg.), *Wunschmaschine Wissenschaft: Von der Lust und dem Nutzen des Forschens; Standpunkte junger Forschung*, Hamburg, S. 15–27, https://doi.org/10.14361/9783839400371-007.

Weingart, Peter/Lentsch, Justus/Ash, Mitchell G. (2008), *Wissen – Beraten – Entscheiden: Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland*, Weilerswist.

Weiss, Carol H. (1980), »An EEPA Interview with Carol H. Weiss«, in: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Jg. 2, H. 5, S. 75–79, https://doi.org/10.3102/01623737002005075.

Wieser, Bernhard/Brechelmacher, Angelika/Schendl, Georg (2014), »Identitäten und Rollen in inter- und transdisziplinärer Forschung und Lehre finden«, in: *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen: Praktiken und Methoden*, Bielefeld, S. 151–166, https://doi.org/10.1515/transcript.9783839424841.151.

Wissenschaft im Dialog/Kantar Emnid (2021), *Wissenschaftsbarometer 2021*.

Wissenschaftliche Ergebnisse des Projektes Regiobranding (2019) [Internes Arbeitspapier].

Wissenschaftsrat (2016), *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Positionspapier (Drs. 5665–16).

Wissenschaftsrat (2020), *Anwendungsorientierung in der Forschung*.

Wolf, Birge/Lindenthal, Thomas/Szerencsits, Manfred/Holbrook, J. Britt/Heß, Jürgen (2013), »Evaluating Research beyond Scientific ImpactHow to Include Criteria for Productive Interactions and Impact on Practice and Society«, in: *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, Jg. 22, H. 2, S. 104–114, https://doi.org/10.14512/gaia.22.2.9.

Verständnisse von Sozialwissenschaft und Wissenstransfer im Themenfeld gesellschaftlicher Zusammenhalt – Ein Diskussionsgespräch

Viktoria Kamuf und Matthias Quent im Gespräch mit Naika Foroutan, Stephan Lessenich und Kai Unzicker

Abstract

Viele Sozialwissenschaftler:innen befassen sich in unterschiedlichen disziplinären und institutionellen Settings mit Konzepten des gesellschaftlichen Zusammenhalts – als involvierte Forscher:innen oder auch als kritische Beobachter:innen der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte. Im Beitrag diskutieren Naika Foroutan, Stephan Lessenich und Kai Unzicker – die unterschiedliche Ausprägungen einer öffentlichen, kritischen beziehungsweise policy-orientierten Sozialforschung vertreten – mit den Herausgeber:innen Viktoria Kamuf und Matthias Quent über inner-wissenschaftliche Zusammenarbeit, gesellschaftlichen Zusammenhalt als Konzept und Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung sowie die Bedeutung des Wissenstransfers in diesem Forschungsfeld.

Keywords: gesellschaftlicher Zusammenhalt; inner-wissenschaftliche Zusammenarbeit; Wissenstransfer; politischer Diskurs

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_003

Der primäre Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung ist die Gesellschaft samt den Interdependenzen ihrer Beziehungen, Strukturen, Traditionen, Veränderungen, Zwänge und Alternativen. Sozialwissenschaftler:innen haben damit eine besondere Doppel-, wenn nicht gar vielfache Rolle: Sie sind (bestenfalls) kritische Beobachter:innen gesellschaftlicher Verhältnisse und gleichzeitig auf mehrfache Arten sowohl verwobener Teil als auch Akteur:innen eben dieser Verhältnisse. Innerhalb der Sozialwissenschaften gibt es unterschiedliche, teils explizit formulierte, teils implizit praktizierte Verständnisse davon, wie mit dieser Doppelrolle umzugehen ist und was das gerade im Hinblick auf den Transfer zwischen Wissenschaft, Praxis, Politik und Zivilgesellschaft bedeutet.

Im Kontext der pluralistischen Forschung unter dem Oberbegriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts zeigen sich diese unterschiedlichen (Selbst-)Verständnisse besonders deutlich. Denn Zusammenhalt ist vor allem ein Begriff der politischen Kommunikation und Debatte, eine »neue gesellschaftliche Leitvokabel« (Deitelhoff u. a. 2020: 9) und kein genuin wissenschaftliches Konzept. Wie ist mit einem solchen Begriff und dem darum entstandenen Diskurs aus sozialwissenschaftlicher Sicht umzugehen? Wie wird gesellschaftlicher Zusammenhalt zum Forschungsgegenstand und wie kann Zusammenhalt für die Forschung konzeptionalisiert und operationalisiert werden? Geht das überhaupt? Inwiefern können und sollen nicht-wissenschaftliche Akteur:innen (nicht) in die Zusammenhaltsforschung einbezogen werden? Diese und viele weitere Fragen sind spätestens seit 2020 zentraler Bestandteil des Gründungs- und Entwicklungsprozesses des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Doch auch viele andere Sozialwissenschaftler:innen setzen sich in unterschiedlichen disziplinären und institutionellen Settings mit Konzepten des gesellschaftlichen Zusammenhalts auseinander – als involvierte Forscher:innen oder auch als kritische Beobachter:innen der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte.

In seinem Text *For Public Sociology* prägte der Soziologe Michael Burawoy (2004) den Ansatz der Arbeitsteilung in der soziologischen Forschungsarbeit (»Division of Sociological Labour«). Demzufolge zeichnet sich die Soziologie durch vier verschiedene Arbeitsformen aus: Der öffentlichen Soziologie, die den wechselseitigen Dialog mit nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeiten sucht, steht die policy-orientierte Soziologie gegenüber, die sich stärker lösungs- und zielorientiert in den öffentlichen Diskurs einbringt. Die Grundlagen für diese Arbeit in der Form etablierten Wissens und erprobter Methodensets liefert die professionelle Soziologie – die sich wiederum von der kritischen Soziologie in ihren Grundannahmen und Normen stetig hinterfragen lassen muss. Diese unterschiedlichen Arbeitsformen sind nicht klar voneinander trennbar, sondern müssen als Idealtypen begriffen werden, die sich gegenseitig komplementieren. Die konkrete soziologische Arbeit bewegt sich zwischen diesen Idealtypen, wandelt sich mit der Zeit und ent-

sprechend inneren und äußeren Gegebenheiten. Als zentrale Orientierung für Sozialwissenschaften im Allgemeinen kann auf die Burawoy'sche Typologie für den analytischen Blick auf das Forschungsfeld zum gesellschaftlichen Zusammenhalt zurückgegriffen werden (siehe auch den Beitrag von Nuske u. a. in diesem Band).

Frei nach der Typologie Burawoys haben wir drei Gesprächspartner:innen eingeladen, um mit uns über gesellschaftlichen Zusammenhalt als Konzept und Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung sowie die Bedeutung des Wissenstransfers in diesem Kontext zu diskutieren. Auch unsere Gäste und ihre wissenschaftlichen Werke lassen sich nicht eins zu eins Burawoys skizzierten Idealtypen zuordnen. Dennoch vertreten sie unterschiedliche Ausprägungen einer öffentlichen, kritischen beziehungsweise policy-orientierten Sozialforschung. Aus diesen unterschiedlichen (Selbst-)Verständnissen ergibt sich jeweils ein anderer Blick auf das Konzept des Zusammenhalts und seine »Erforschbarkeit«.

Im folgenden Gespräch sprechen Naika Foroutan, Stephan Lessenich und Kai Unzicker über Fragen der inner-wissenschaftlichen Zusammenarbeit – sozusagen über den Zusammenhalt zwischen Wissenschaftler:innen und ihren verschiedenen Arbeitsformen –, über das Konzept des gesellschaftlichen Zusammenhalts sowie über die Bedeutung, Formen und Ansprüche des Wissenstransfers in diesem Themenfeld.

Das Gespräch

Viktoria Kamuf: Danke, dass Sie dabei sind! Mit wem halten Sie als Wissenschaftler:innen eigentlich zusammen?

Naika Foroutan: Wir am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) forschen vor allem in transdisziplinären Zusammenhängen und arbeiten mit Akteur:innen aus Zivilgesellschaft, Politik, Medien und im öffentlichen Raum und halten natürlich auch mit ihnen zusammen, wenn es darum geht, Projekte im Themenfeld Migration/Integration zu entwickeln oder Ergebnisse in den öffentlichen oder politischen Raum zu transferieren – aber wissenschaftsspezifisch halten wir am ehesten im breiteren sozialwissenschaftlichen Feld zusammen, auch wenn wir uns natürlich notwendigerweise auch kritisieren oder widersprechen. Aber es gibt hier sicher mehr Gemeinsamkeiten als zum Beispiel zwischen Sozialwissenschaftler:innen und Chemiker:innen.

In Hinblick auf wertebasierte oder politische Positionen und Diskussionen, die ja durchaus spaltend sein können oder vielleicht Zusammenhalt schwieriger machen, ist das bei uns am Institut so: Wir haben infolge eines Konflikts in der Mi-

grationsforschung, die lange in zwei Lager gespalten war – in die sogenannte »kritische Migrationsforschung« und die »quantitative Sozialforschung« –, beschlossen, ein Institut zu schaffen, in dem genau diese unterschiedlichen Positionen, Theorien, Prämissen und Methoden aufeinandertreffen. Das gestaltet sich als sehr produktiv und viele Zuschreibungen und Stereotype im Sinne von »die einen sind nur Aktivisten« und »die anderen machen nur Mathematik und sind nicht an Gesellschaft interessiert« lösen sich auf und es entsteht eine neue Form von Zusammenhalt. Ich will das nicht zu euphemistisch darstellen, es gibt natürlich auch Konflikte, aber im institutionellen Rahmen hält man zusammen.

Kai Unzicker: Da ich im engeren Sinne ja kein akademischer Forscher mehr bin, würde ich die Frage anders beantworten. Als Mitarbeiter einer Stiftung sitze ich in einer Scharnierorganisation. Daher versuche ich, die eine Hand in Richtung universitäre Wissenschaft auszustrecken und mit der anderen den Kontakt zu Verbänden, Politik, Verwaltung und zu anderen Organisationen zu halten, um deren Fragen und Bedürfnisse nicht aus dem Blick zu verlieren. So lassen sich in beide Richtungen Brücken bauen und Wege finden, lässt sich zusammenzuarbeiten, sodass es für beide Seiten funktioniert. Deswegen sind mir solche disziplinären oder paradigmatischen Unterschiede egal. Wir als Stiftung schauen in dieser Mittlerrolle, was außerhalb der Universitäten diskutiert wird, und auf dieser Grundlage bringen wir Leute zusammen, die normalerweise zu selten miteinander sprechen.

Stephan Lessenich: An die Idee von »innen« und »außen« kann ich anknüpfen, aber auch an die Debatte in der Migrationsforschung, die Naika Foroutan angesprochen hat – diese Debatte ist in der Soziologie in den letzten Jahren hochgekocht. Es geht um die vermeintliche oder tatsächliche Spaltung zwischen einer positivistischen Wissenschaft, die objektivierbare Erkenntnisse produziert und womöglich den politisch Verantwortlichen zur Verfügung stellt, aber ansonsten nicht die Absicht hat, politisch zu intervenieren, und einer Wissenschaft, die sich als öffentlich versteht und es nicht scheut, offen ins politische Handgemenge mit einzugreifen. In diesem Zusammenhang existieren viele wirkmächtige Stereotype. Wenn sich die verschiedenen Akteur:innen abends in der Kneipe treffen, dann lassen sie sich gut überbrücken, aber in einem öffentlichen Diskurs sind sie sehr wirksam und in den letzten Jahren nochmals stärker akzentuiert worden.

Jenseits der Kategorie des Zusammenhalts fühle ich mich aber verbunden mit denjenigen, die den öffentlichen Anspruch der Sozialwissenschaft hochhalten und nicht nur eine Binnenkommunikation im wissenschaftlichen Feld betreiben wollen. Die den Anspruch haben, Wissen zu produzieren, das in irgendeiner Art und Weise relevant sein sollte für eine interessierte Öffentlichkeit oder vielleicht sogar auch für eine nicht-interessierte Öffentlichkeit. Die sich Gedanken machen, wie

dieses Wissen in die Öffentlichkeit transportiert werden kann, wie zum Teil hoch abstrakte oder hoch komplexe Befunde anschlussfähig werden können für eine öffentliche Kommunikation. Es gibt natürlich Kollegen und Kolleginnen, die wunderbare Arbeit machen, aber die diesen Anspruch nicht haben. Ich mache mich eher gemein mit denen, die tatsächlich denken, dass Sozialwissenschaft, wenn sie denn Sinn haben soll, nicht nur zur Aufklärung der gesellschaftlichen Verhältnisse für sich selbst, sondern für andere beitragen soll.

Naika Foroutan: In meinem Forschungsbereich sind die Konflikte tatsächlich nicht stärker geworden, sondern weniger. Im Feld Rassismusforschung wird das deutlich. Vor 10 bis 20 Jahren war das noch ein mehr oder weniger toxischer Begriff, der gesellschaftlich stark abgewehrt und von wenigen Kolleg:innen in Deutschland theoretisch und vor allem qualitativ ausgearbeitet wurde, der aber jetzt – dank der Beharrlichkeit und Vorarbeit – endlich auch breiter reflektiert wird. Auch von Kolleg:innen, die nicht so stark politisch intervenieren, kommen inzwischen Hinweise, zum Beispiel methodischer Natur. Mit der Zeit habe ich gelernt, dass das Beste eine Arbeitsteilung ist. Wenn wir Leute haben, die extrem gute Methodiker:innen sind, aber nicht an die Öffentlichkeit wollen oder nicht öffentlich kompetent sind, dann sind sie trotzdem wahnsinnig hilfreich für diejenigen unter uns, die gesellschaftspolitisch arbeiten wollen und nach außen gehen. Ich habe den Eindruck, dass es in diesem methodologischen Bereich mehr Unterstützung gibt als vorher und dadurch auch einen neuen Zusammenhalt. Und die Empiriker:innen geben gute Hinweise für selbstkritische Reflexionen bezüglich Poststrukturalismus, Dekonstruktion, Geschlechterfragen, Rassismusdefinitionen und so weiter. Das ist natürlich nicht konfliktfrei – aber sehr produktiv. Hier sind beide Denkschulen offener geworden. Die rassismuskritische Schule bedient sich sehr viel stärker quantitativer Methoden – wie man zum Beispiel am Afrozensus sehen kann. Und die quantitative Sozialforschung erkennt zunehmend, dass Zahlen auch Macht bedeuten und damit nicht einfach nur wertfreie und »objektive« Signifikanten sind. Man kann theoriekritisch und methodisch voneinander lernen und profitieren.

Viktoria Kamuf: Wenn wir diese unterschiedlichen wissenschaftlichen Verständnisse, die Sie genannt haben, auf den Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts zurückführen, stellt sich die Frage: Wenn man zu so einem Konzept forscht und sich damit kritisch auseinandersetzt, ist das eigentlich ein politischer Begriff, ein wissenschaftlicher oder ist er beides? Und wie geht man um mit den unterschiedlichen Bedeutungen und Resonanzräumen, die dadurch entstehen?

Stephan Lessenich: Meines Erachtens ist das ganz klar ein politischer Begriff. Ich glaube auch, dass es sein eigentlicher Sinn ist, eine Öffentlichkeit zu adressieren,

die mit diesem Begriff etwas anfangen und sich den gesellschaftlichen Zusammenhalt und seine Gefährdung geradezu plastisch vorstellen kann. Treibt die Gesellschaft auseinander, was hält die Gesellschaft eigentlich zusammen? Das sind physikalische Assoziationen und etwas, das ganz lebensnah scheint. Da kann sich ein:e Durchschnittsbürger:in etwas drunter vorstellen. Insofern ist es ein ganz stark politisch überformter und für die politische Kommunikation mobilisierter Begriff, was nicht automatisch gegen ihn sprechen muss. Es gibt klassische Äquivalente wie den Integrationsbegriff, der ebenfalls aus unterschiedlichen Perspektiven vertreten und kritisiert wird. Aber ich glaube, gerade im Fall des Zusammenhaltsbegriffs ist die politische Qualität eine wissenschaftliche Hypothek. Was hat man sich eigentlich darunter vorzustellen, wenn eine Gesellschaft zusammenhält? In der Soziologie ist vom sozialen Band die Rede, das die Leute unsichtbar miteinander verbindet, oder stärker noch vom Kitt der Gesellschaft oder vom Zement sogar. Das sind Vorstellungen festgefügter Einheiten, die ihren Entstehungskontext in der Hochzeit des Nationalstaates und der Nationalgesellschaften hatten. Für mich ist es ein stark an politische Kommunikationen und an politische Vorstellungen von Gesellschaftlichkeit anknüpfender Begriff, was für eine öffentliche Wissenschaftskommunikation bestimmt besser ist als komplexe, nicht unmittelbar verständliche Begriffe. Das hat aber soziologisch gesehen ganz viele Fallstricke: Was soll das eigentlich bedeuten? Was ist eigentlich das soziale Substrat von Zusammenhalt? Und was ist die andere Seite des Zusammenhalts? Wenn Leute zusammenhalten, was passiert außerhalb davon, was fällt hinten runter? Wer oder was wird durch Zusammenhalt ausgeschlossen oder nicht mitintegriert?

Kai Unzicker: Der Begriff Zusammenhalt ist ganz klar als politischer Begriff geboren worden, da stimme ich voll und ganz zu. Er entstammt einer klassischen politischen Sonntagsreden-Rhetorik, die absichtlich vage bleibt. Paul Bernard (2000) hat das Ende der 1990er Jahre ein »quasi-Konzept« genannt: Sieht aus wie ein wissenschaftliches Prinzip, ist aber keins. Es steckt erstmal nicht so viel Substanz darin. Jedoch kann man natürlich versuchen, diesen Begriff zu rekonstruieren. So haben wir in der Stiftung angefangen, uns mit dem Zusammenhalt auseinanderzusetzen. Es gab in unterschiedlichen Ländern Versuche, das Konzept des Zusammenhalts in irgendeiner Form in eine Metrik zu packen. Wir haben dann geschaut: Was messen die denn? Und wie kann man im nächsten Schritt soziologisch-methodisch diesen politischen Diskurs unterfüttern? Was meinen Politiker:innen, wenn sie von Zusammenhalt reden? Wenn ein Ministerium ein Programm aufsetzt und »sozialen Zusammenhalt« darüberschreibt, was für Themen stecken da eigentlich drin? Und wenn diskutiert wird, ob die Gesellschaft auseinanderfällt oder nicht, finden wir anschlussfähige Konzepte und Metriken, die man verwenden kann, um darauf eine Antwort zu geben? Ich glaube, es ist fruchtbar, ein Thema aufzugreifen, selbst

wenn es nicht aus dem akademischen Diskurs selbst kommt, also eine Fragestellung aus der Politik aufzugreifen und zu schauen: Was können wir daraus machen?

Naika Foroutan: Ist das nicht genau unser Job? Das Brot-und-Butter-Geschäft der Sozialwissenschaften ist es doch, Begriffe aufzunehmen, die im politischen Raum, im kulturellen Raum, im familialen Raum genutzt und dort nicht so deutlich und eindeutig operationalisiert werden, sondern erst einmal nur einen Ahnungsinhalt anbieten. Kultur kann sich das natürlich deutlich mehr leisten. Bei der Politik gibt es schon die Erwartungshaltung, dass es konkreter werden soll. Aber Kultur, oder besser eine Kulturschaffende wie Shermin Langhoff, kann so einen Begriff kreieren wie »postmigrantisches Theater« und ich als Sozialwissenschaftlerin arbeite mich seit Ewigkeiten daran ab, das zu operationalisieren und politik- oder gesellschaftswissenschaftlich zu konkretisieren, was sie damit hat anklingen oder erahnen lassen. Zunächst ist das ein intuitiver Begriff – Kultur hat auch die Aufgabe, mit Intuition und Kreation zu arbeiten, darf amorph bleiben – doch, wenn man anfängt, darüber nachzudenken, wird der Begriff »postmigrantisch« plötzlich kontraintuitiv. Wieso »post«? Hat Migration aufgehört? Wer sind denn »Postmigranten«? Sind das jetzt neue Subjekte – also die zweite und die dritte Generation, die hier geboren ist – oder gehören zur postmigrantischen Gesellschaft alle, die sich in der Pluralität mit neuen Gleichheitsverhältnissen produktiv oder progressiv auseinandersetzen? Man merkt, dass so ein Begriff manchmal besser funktioniert, wenn er amorph bleibt, weil intuitiv die allermeisten Menschen etwas Ähnliches damit verbinden.

Es ist aber unser Beruf nachzufragen: Wartet mal, so konkret ist der Begriff nicht und der hat auch seine Fallstricke. In Bezug auf den Begriff Zusammenhalt müssen wir außerhalb des positiven Ahnungszusammenhangs darauf hinweisen, dass der Begriff auch gefährlich werden kann, denn Zusammenhalt gegen wen? Schafft das eine, nach innen kohärente und nach außen aversive, misstrauische, abwehrbereite Volksgemeinschaft, an die bei dem unschuldigen Begriff noch niemand gedacht hatte? Insofern kann es durchaus sein, dass es nun ein großes Institut gibt, das gesellschaftlichen Zusammenhalt beforscht und nach 10 bis 15 Jahren vielleicht zu dem Schluss kommt: »Nein, dieser Begriff, der war einfach nichts, wir gehen wieder zurück zu Kohäsion« oder »Wir heißen jetzt Institut für Konflikt und Frieden« oder was auch immer. Aber das ist trotzdem sehr produktiv: Genau diese terminologischen, theoretischen, kritischen, auch selbstkritischen Auseinandersetzungen treiben uns doch als Sozialwissenschaftler:innen an.

Ich persönlich finde, das Entlastende an unserem Beruf ist, dass wir keine Historiker:innen sind und nicht etwas erklären müssen, was zum einen zu weit zurückliegt, um fehlende Perspektiven einzuholen, und zum anderen auch noch 30 Jahre später als Erklärung gültig sein sollte. Wir können Gesellschaft durchaus im Flow erklären. Wir waren mal Einwanderungsland, dann Migrationsgesellschaft,

dann postmigrantische – keine Ahnung, was danach kommt. Aber wenn das irgendein Theater, ein Rap-Song oder ein Gemälde morgen benennt, werden wir alle spüren, dass das der Begriff ist, der heute Gesellschaft umtreibt, ihre Wunden oder Ängste oder Sehnsüchte beschreibt. Wir werden uns darüber wissenschaftlich hermachen und sagen: Der Begriff funktioniert oder funktioniert nicht, ist konkret oder bleibt amorph, ist nur deskriptiv oder auch analytisch weitreichend. Und ich glaube, diese Dynamik steckt auch im Begriff des Zusammenhalts. Er bietet sehr viel an.

Stephan Lessenich: Es ist unser Brot-und-Butter-Geschäft, zu versuchen, das Vage zu konkretisieren. Aber gerade solche Begriffe wie der des Zusammenhalts haben einen historischen Index, sie werden nicht zufällig zu einer bestimmten Zeit sehr prominent und politisch nuanciert, egal ob es jetzt Krisenzeiten sind oder Umbruchszeiten oder wie man das nennen mag. Dass der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts intuitiv so gut anschlussfähig ist, hängt natürlich an historischen Konnotationen. Für mich ist, analytisch gesehen, das Zentrale an einer Kritik dieses Begriffs, dass es ein Begriff des Zentrums ist im Sinne der Sprecher:innenposition. Wer hat denn Interesse an der Wahrung des gesellschaftlichen Zusammenhalts? Die, die bislang von gesellschaftlichem Zusammenhalt profitieren, die meinen, dass sie »drinnen« sind oder im Zentrum stehen? Alle, die in dieser Gesellschaft marginalisiert sind und sich diskriminiert fühlen, keinen Zugang finden, haben meines Erachtens von ihrer Position aus kein primäres Interesse an so etwas wie gesellschaftlichem Zusammenhalt, sondern vordringlich an Inklusion oder Teilhabe. Das macht auch den Erfolg der intuitiven Wirkung des Begriffs Zusammenhalt aus, es ist ein Begriff des Zentrums, der de facto gegen die Peripherie gerichtet ist. Das kann man auf unterschiedlichen Ebenen durchdeklinieren: Das gilt im Viertel, das gilt für kommunale, regionale Identitäten und es gilt natürlich auch für die Sonntagsreden, die von gesellschaftlichem Zusammenhalt sprechen und bei denen klar ist, hier wird nicht nur von der Spitze, sondern vom Zentrum aus gesprochen – und für das Zentrum.

Kai Unzicker: Auch wenn ich diesen Punkt nachvollziehen kann, würde ich das aber nicht so kategorisch formulieren. Rainer Forst (2020) hat im Sammelband des Instituts [Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Anm. d. Hrsg.] eine Unterscheidung aufgemacht zwischen Konzeption und Konzept von Zusammenhalt. Wenn man das weiterdenkt, kann es natürlich sehr unterschiedliche Vorstellungen von Zusammenhalt geben und der Begriff kann folglich unterschiedlich adressiert werden. Ich kann den Zusammenhalt auch als das Verständnis einer inklusiven Gesellschaft adressieren, die sich um ihre Schwächsten kümmert, die also Exklusion überwinden will, arme Menschen ansprechen möchte, dafür sorgen

will, Teilhabemöglichkeiten zu schaffen. Sowohl die Diakonie als auch die Caritas haben in den letzten Jahren unter dem Stichwort »Zusammenhalt« große Kampagnen durchgeführt, die ganz stark auf diesen inklusiven Aspekt abgezielt haben. Es ist eben nicht notwendigerweise nur ein Begriff, der den Status quo stärkt. Gleichzeitig liegt das natürlich nahe: Bei einer Veranstaltung in Delhi zu *social cohesion* vor einigen Jahren, bei der wir größere internationale Datenerhebungen vorgestellt haben, haben die indischen Kolleg:innen sehr deutlich darauf hingewiesen, dass sie das für gefährlich halten. In sehr ungleichen Gesellschaften, die stark von Konflikten geprägt sind, kann es geradezu gefährlich sein, Zusammenhalt zu predigen, weil dadurch diese Konflikte und jegliche Form von Entwicklung unterdrückt werden können. Aber das ist für mich nur eine Spielart und es gibt meines Erachtens noch weitere, die auch anders gespielt werden können.

Naika Foroutan: Aber wir sprechen hier ja nicht im luftleeren Raum. Wir können die Entstehung des Begriffs zurückverfolgen: Diese Sehnsucht aus dem Zentrum stimmt sehr deutlich mit dem Gründungsmoment [des FGZ, Anm. d. Hrsg.] überein. Der Begriff des Zusammenhalts wurde explizit in Zeiten gesetzt, in denen sehr viel von Polarisierung gesprochen wurde, auch infolge der damals unerwarteten Entstehung von PEGIDA und der dann schnellen Erstarkung der AfD, verbunden mit einer Sehnsucht nach Harmonie, in dem Sinne, dass man die Ränder wieder zurückholt in die Mitte, also ins Zentrum. Was sich aber in diesem Diskurs aus dem Zentrum als schwierig darstellte: Wenn man im Zentrum ist und auf der rechten Seite war PEGIDA, wer war dann vom Zentrum gesehen auf der anderen Seite? Wenn man aus dem Zentrum heraus die Ränder definieren will, dann kommt man sehr leicht bei der Hufeisendoktrin raus und baut aus einer vermeintlichen Äquidistanz zwei Pole, zu denen man sich dann gleichermaßen distanziert, um die Mitte stabil zu halten. Dadurch nivelliert man Positionen – nach dem Motto: Auf der einen Seite sind die Migrationskritiker:innen und auf der anderen die Migrationseuphemist:innen. Beides seien falsche Positionen oder beiden müsse man gleichermaßen zuhören. Hier entsteht aber eine *false balance*. Die Menschen, die sich in der Willkommenskultur engagiert haben, waren deutlich mehr und bis heute ist das Engagement in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit nachhaltig und hoch – aber PEGIDA oder in Folge dann die AfD waren viel lauter. Ich denke nicht, dass die Pole so eindeutig gestrickt werden können. Das macht den Zusammenhaltsbegriff so amorph. Die Rede von Zusammenhalt war die Sehnsucht danach zu sagen: »Wir lassen uns von den Rändern nicht auseinanderdividieren.« Das wird ab dem Moment zur Gefahr, wenn PEGIDA gar nicht mehr so eine große Rolle spielt und man weiterhin auf der Suche nach der Definition der Ränder ist. Dann können plötzlich ganz schnell die progressiven Linken zum Rand definiert werden, der das Zentrum stört, weil sie gendern oder rassismussensible Sprache verwenden wollen.

Viktoria Kamuf: Mich würde auf der Basis dieser Diskussion interessieren, welche Verantwortung daraus für die Wissenschaft erwächst. Mit wem forscht man zu gesellschaftlichem Zusammenhalt, welche Stimmen macht man hörbar und macht man es sich überhaupt zum Anspruch, bestimmte Stimmen hörbar zu machen? Sucht man sich bestimmte Gruppen, mit denen man zusammenarbeiten möchte oder über die man forscht?

Stephan Lessenich: Wenn ich meine Tagesagenda formuliere, dann nicht im Sinne der Verantwortung, die ich mit meiner wissenschaftlichen Tätigkeit habe, sondern ausgerichtet an dem, was mich wissenschaftlich umtreibt und interessiert und wo ich analytisch weiterkommen möchte. Aus Frankfurt sprechend ist der Fokus immer auf die Dialektik von gesellschaftlichen Zusammenhängen und Bewegungen gerichtet, die diese Begriffe wie zum Beispiel Zusammenhalt fassen wollen. Insofern komme ich nicht zufällig darauf, dass eine Bewegung, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt gewährleisten und stärken will, ihre Gegenbewegungen mitträgt und produziert. Wenn ich all das wissenschaftlich einblende, was an Gegenbewegung da ist, nämlich Ausschlüsse, Marginalisierungen, Stillstellungen oder Unsichtbarmachungen, die mit gesellschaftlichen Zusammenhaltsbewegungen einhergehen, dann liegt es nahe zu sagen: Denen muss auch eine Stimme gegeben werden. Aber die Frage ist, wie man das macht. Ob man das rein wissenschaftlich macht und die Stimme gibt, indem man es thematisiert, oder ob man darüber hinausgeht und wissenschaftliche Formate findet, die Bewegungsakteur:innen oder marginalisierte Akteur:innen wirklich mit ihrer Stimme einbeziehen. Dazu kann eine qualitative Sozialforschung beitragen, die zu einem gewissen Grad aktivistisch ist und durchaus die Grenzen zwischen wissenschaftlichem und öffentlichem oder politischem Feld verschiebt.

Naika Foroutan: Wir könnten natürlich auch sagen, dass es eine differenzielle Form von Zusammenhalt gibt: Man hält mal mit der einen sozialen Gruppe zusammen und mal mit der anderen – je nach Kontextrelevanz. Man kann zum Beispiel stark feministisch positioniert sein und ein Zusammenhalten als Frauen einfordern und im nächsten Moment aber nicht mit zum Beispiel Alice Weidel zusammenhalten, die zwar auch eine Frau ist, aber mit ihren politischen Positionen nicht im »gleichen Team« spielt. In einem anderen feministischen Kontext könnte man sehr wohl mit ihr zusammenhalten, wenn sie zum Beispiel sexistisch angegangen oder aufgrund ihrer Position als homosexuelle Frau abgewertet wird. So komplex sind wir schließlich alle in unserem Denken, dass wir auch unsere jeweiligen Zusammenhalte switchen können. Meiner Meinung nach kann Zusammenhalt als weitgefasster Begriff nur in einer Ahnung oder in einem Raunen gelingen und konkret eher in kleinteiligen mikrosoziologischen Momenten.

Matthias Quent: Aber impliziert der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts nicht immer einen nationalen Zusammenhalt, insbesondere einen nationalstaatlichen Zusammenhalt?

Kai Unzicker: Wenn vor den Zusammenhalt das Adjektiv »gesellschaftlich« gestellt wird, dann verstehe ich es so, dass es zumindest um ein etwas umfassenderes Kollektiv geht. Gesellschaftlicher Zusammenhalt ist etwas anderes als der Zusammenhalt einer Familie oder einer Fußballmannschaft. Da spielen andere soziale Praktiken eine Rolle als bei einigen Millionen Menschen, die sich anonym in irgendeiner Form bereit erklären, solidarisch zu handeln – indem sie zum Beispiel sagen: »Ich finde es okay, dass es einen Wohlfahrtsstaat gibt und dass dafür Geld von meinem Gehalt abgezogen wird.«

Ein entscheidender Teil meiner Arbeit besteht darin, diesen öffentlichen Zerfalls- und Niedergangsdiskurs mit repräsentativen Studienergebnissen zu kontrastieren. Aktuell haben wir eine Debatte über Zusammenhalt, die vor allem davon handelt, dass diese Gesellschaft scheinbar immer konfliktreicher wird oder die Leute immer egoistischer. Und mit unseren Ergebnissen konnten wir – zumindest in der Vergangenheit – häufig zeigen: Nein, das passiert gerade nicht. Oftmals zeigen die Trends in eine ganz andere Richtung. Es tun sich keine großen Spaltungslinien neu auf, eher schließen sie sich. Höchstens koppeln sich einzelne Gruppen oder Segmente ab und rücken weiter weg von der Mitte, also von dem Punkt, wo die Mehrheit mit ihren Meinungen liegt. Das zu kontrastieren finde ich wichtig, um mit empirischen Daten zu zeigen, dass dieser öffentliche Diskurs die Themen manchmal mit einer etwas schiefen Gewichtung beleuchtet.

Matthias Quent: Könnte man nicht auch aus einer objektiven Verordnung als Subjekt innerhalb der Gesellschaft legitimerweise sagen: »Von diesem gesellschaftlichen Zusammenhalt profitiere ich überhaupt nicht, der muss zerschlagen werden.« In der Migrationsforschung gab es zum Beispiel die Debatten über *Desintegriert euch!* (vgl. Czollek 2018) als große Entgegnung. Was ist mit denjenigen, die tatsächlich unter dem gesellschaftlichen Zusammenhalt leiden und gar nicht wollen, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt einfach am Laufen gehalten wird?

Kai Unzicker: Rein methodisch schauen wir uns natürlich unterschiedliche Gruppen an und betrachten, wo die hinsichtlich bestimmter Merkmale, die wir dem gesellschaftlichen Zusammenhalt zugesprochen haben, liegen. Betrachten wir etwa Menschen mit Migrationshintergrund, dann zeigen unsere Daten ganz deutlich, dass sie an bestimmten Stellen, wenn es um die Responsivität von Politik oder Verteilungsfragen geht, mehr Einschluss in den Zusammenhalt haben sollten. Was

wir hingegen in unseren Untersuchungen nicht finden, sind nennenswerte Gruppen, deren Interesse darin besteht, das gesellschaftliche Miteinander einfach nur zu zerstören.

Stephan Lessenich: Ich nehme nochmal den Hinweis auf, ob da nicht immer Nationalgesellschaft mitschwingt. Und ich würde sagen, das ist offensichtlich. Wenn man sich um etwas keine Sorgen machen muss, dann ist es der nationalgesellschaftliche Zusammenhalt. Der ist ja sehr gefestigt, und zwar nicht erst seit dem Ukraine-Krieg. Wenn es darum ginge, müsste man eigentlich kein Forschungsinstitut mit elf Standorten etablieren. Da geht es nicht um die Grenzregion Polen-Tschechien-Deutschland und ob da der gesellschaftliche Zusammenhalt gewahrt ist. In unseren Vorstellungswelten, wenn es um gesellschaftlichen Zusammenhalt geht, sehen wir die Grenzziehung Deutschlands in den Grenzen von 1990. Zudem ist der Begriff stark ethnifiziert. Das hat Oliver Decker in dem Sammelband-Streitgespräch (Pickel u. a. 2020: 125) sehr schön dargestellt, als er gesagt hat, dass migrantische Stimmen kaum zu hören seien, wenn es um gesellschaftlichen Zusammenhalt geht. Nicht einmal mehr die Vorzeige-Migrant:innen aus den Medizinlaboren in Mainz. Da ist dann wirklich das Eingemachte und Eingeborene gefragt. Und das indiziert diesen Begriff des Zusammenhalts stark.

Naika Foroutan: Ich würde das nicht so nationalstaatlich definiert sehen. Es gibt hinter dem Begriff eine implizite Ahnung, er hat etwas intuitives und emotional Verbindendes, nämlich dass man zusammenhält, wenn es hart auf hart kommt, und das funktioniert auch nationenübergreifend. Auch wenn man nicht die gleiche Sprache teilt und nicht der gleichen Nation angehört, kann eine imaginäre gesellschaftliche Idee von Zusammenhalt bestehen. Feministischer Zusammenhalt zum Beispiel ist eine Form des sozialen Zusammenhalts außerhalb der Nation. Die Kommunistische Internationale ebenfalls. Und auch die Idee der islamischen Umma ist getrieben von einer nationenübergreifenden Vergesellschaftung und sozialem Zusammenhalt.

Stephan Lessenich: Na klar, analytisch unbedingt. Aber die Frage ist doch, auf welche Diskurse wir uns beziehen. Meine Rückmeldung war auf den für meine Begriffe dominanten politischen Diskurs bezogen, in dem feministischer Zusammenhalt »unter ferner liefen« vorkommt, wenn überhaupt.

Kai Unzicker: Was mir auffällt, ist, dass wir tatsächlich auf diesen zwei Ebenen diskutieren. Wir haben eine Ebene, auf der wir darüber diskutieren, wie der Begriff gesellschaftlicher Zusammenhalt im öffentlichen Diskurs, in der politischen Debatte verwendet wird, mit was für einer Konnotation, mit was für einer Ziel-

setzung. Auf der anderen Seite könnte man aber natürlich über Folgendes nachdenken und das ist der Versuch, den wir gestartet haben: Was sind die zugrunde liegenden sozialen Praktiken und Elemente, die so etwas wie eine Nationalgesellschaft formen? Ich verstehe die Forschung am FGZ so, dass sie das auf ganz unterschiedliche Art und Weise durchzudeklinieren versucht – vom Sozialkapitaldiskurs über soziale Integration und so weiter. Da werden in sehr unterschiedlichen Projekten verschiedene thematische Facetten untersucht. Das sind letztlich nicht nur Diskursanalysen, sondern es gibt dort auch Projekte zu Rechtsextremismus, Nachbarschaften und anderen Fragen. Ich glaube, es ist der fruchtbarere Zugang, sich zu überlegen, welche Aspekte gesellschaftlichen Zusammenhalt ausmachen könnten. Und die können wir einigermaßen objektiv analysieren. Wie die CSU den Begriff Zusammenhalt definiert, das ist mir relativ klar und deswegen hieß das Heimatministerium Heimatministerium unter Horst Seehofer. Aber ist es das, was ich soziologisch spannend finde?

Naika Foroutan: Objektiv geht hier gar nichts. Ich bin mir ziemlich sicher, dass die ganzen rechten Bruderschaften der absoluten Überzeugung sind, sie kämpfen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Und sie sind der Meinung, dass die Gesellschaft auseinanderfällt. Anders Breivik hat 77 Menschen getötet, weil er fand, dass sie den sozialen Zusammenhalt in Norwegen gefährden. Weil sie für Pluralität waren, hat er sie identifiziert als diejenigen, die den Zusammenhalt zerstören. Und deswegen glaube ich, dass wir niemals den Versuch machen könnten, das objektiv zu messen, sondern immer nur partiell verstehen können, von Punkt zu Punkt, was Zusammenhalt für wen bedeutet und wo die Fallstricke sind. Wir müssen uns Quadrant für Quadrant vorarbeiten und haben nachher ein Riesenpuzzle an unterschiedlichen Zugängen. Das passiert ja auch im FGZ.

Stephan Lessenich: Aber ist es nicht ein Problem, wenn es zu viele Quadranten gibt, über denen allesamt Zusammenhalt steht? Was sagt uns das dann noch? Wenn das Heimatministerium auch Zusammenhaltsministerium heißen könnte, dann hätten nicht einmal mehr die Heimatfeinde protestiert, dann hätten alle gesagt: »Cool, ein Zusammenhaltsministerium brauchen wir.« Das ist eine der Problematiken des Begriffs, dass er so ein leerer Signifikant ist. Jeder und jede kann sich darunter vorstellen, was er oder sie meint, vom Heiligen Krieg bis zur wärmenden Stube. Das ist weder soziologisch-analytisch befriedigend noch gesellschaftlich, weil es letztlich ein Symptom für die Dethematisierung von Interessenkonflikten, von materiellen Ungleichheiten, von ideellen Differenzen ist.

Matthias Quent: Ich würde an dieser Stelle gern den Aspekt des gesellschaftlichen Transfers nochmal in das Gespräch einbringen. Am FGZ führen wir eine ganze Rei-

he von Transferprojekten durch, bei denen mit gesellschaftlichen Gruppen und Akteur:innen zusammengearbeitet und geforscht wird. Meine erste Frage in diesem Zusammenhang – und das bezieht sich nicht mehr primär auf die innere Diskussion des Zusammenhaltsbegriffs, sondern auf die Frage nach der Verantwortung einer Wissenschaft, die sich über die Ambiguitäten des Begriffes im Klaren ist – bezieht sich auf die Arbeit mit Schüler:innen, Schauspieler:innen, nicht-wissenschaftlichen Personen, die immer stärker politisch und innerwissenschaftlich gefordert wird. Wären wir eigentlich in der Verantwortung, mit allen, die an Forschung oder Transferprojekten beteiligt sind, überhaupt erst einmal darüber zu sprechen, was für Ambivalenzen und Gefahren in diesem Begriff stecken? Oder ist das ein allgemeiner Oberbegriff, zu dem alle eine diffuse positiv demokratisch-liberale Vorstellung haben? Gibt es eine Verantwortung, diesen Begriff mit unseren Kooperationspartner:innen kritisch zu diskutieren?

Kai Unzicker: Keinesfalls würde ich ihn einfach unreflektiert als Oberbegriff mitlaufen lassen. Ich halte es aber auch für nicht besonders zielführend, nur auf der Diskursebene zu bleiben und zu fragen, wie unterschiedliche Gruppen den Zusammenhaltsbegriff verwenden. Das wäre in etwa so, als wenn wir Armutsforschung nach dem Motto betreiben würden: Wir schauen uns nur an, wie über Armut diskutiert wird, aber wir interessieren uns nicht mehr dafür, wie die finanzielle Ausstattung von Haushalten ist. Natürlich wissen wir, dass unterschiedliche Leute unterschiedlich über Armut reden, aber soziologisch interessiert uns doch vor allem auch, was Haushalte an Vermögen, an Einkommen, an sonstigen Ausstattungen und Teilhabemöglichkeiten haben. Ich glaube, solche Versuche müssen wir soziologisch auch beim Zusammenhalt machen. Dieser Schritt kann unterschiedlich aussehen und es muss nicht jeder mit einer identischen Konzeption loslegen. Ich finde es wichtig, dass man darüber wissenschaftlich diskutiert, aber man braucht eine eigene präzise Definition davon, was man selbst unter Zusammenhalt versteht. Zumindest im jeweiligen aktuellen Forschungsprojekt.

Nun bezüglich des Transfers: Ich bin kein großer Freund des Transferbegriffs. Gerade bei den Sozialwissenschaften glaube ich, dass eher ein Austausch erforderlich ist. Ein Sozialforscher, der rausgeht und mit Leuten, zum Beispiel einer Schulklasse, über seine Forschungsergebnisse spricht, sollte im besten Fall immer etwas mitnehmen, das wieder zurück in die Forschung fließt. Das ist Teil des Reflektions- und Interpretationsprozesses. Diese »Transferaktivitäten« sind also nicht etwas, was man hinten an Forschungsprojekte dranklatscht, sondern sie sollten als genuiner Teil des Forschungsprojekts verstanden werden, egal mit welcher Methode man sonst arbeitet. Dadurch findet man vielleicht die nächste Forschungsfrage oder merkt, wo man noch nicht gut aufgestellt ist.

Stephan Lessenich: Das kann ich nur unterschreiben und unterstreichen. Transfer suggeriert eine Einbahnstraße und im Gegensatz dazu ist Wechselseitigkeit die Grundidee von öffentlicher Sozialwissenschaft oder Public Sociology. Das Gegenüber wird dabei nicht als ein Publikum erachtet, dem man etwas präsentiert, sondern man nimmt die Problematisierungen der sozialen Akteur:innen selbst ernst. Und ich finde, so wie wir auch eben diskutiert haben, wessen Halt eigentlich der Zusammenhalt ist, so müssten sich die Leute dazu positionieren. Es geht nicht nur darum, zu sagen, was man sich darunter vorstellt – Familie, Nation, Stadtteil –, sondern auch darum, einen Schritt weiterzudenken: Wer hält da eigentlich zusammen, in welchem Sinne, wofür, was passiert unterwegs, wenn man zusammenhält? Dann kommt man zu Problematisierungen des Konzeptes, vielleicht gar nicht auf einer semantischen Ebene, aber auf einer inhaltlichen Ebene, die man wiederum mit einspeisen kann in die eigenen Begriffskonstruktionen oder in die nächste Batterie von Fragen in einer quantitativen standardisierten Untersuchung oder in die qualitative Sozialforschung. Deswegen ist es wichtig, offen zu sein für die Problematisierungen der Leute, denen man sozialen Zusammenhalt entweder anempfiehlt oder bei denen man davon ausgeht, dass sie einen normativen oder praktischen Sinn dafür haben, das auch wirklich ernst zu nehmen. Das ist die Verantwortung, wobei ich in dem Zusammenhang wie gesagt nicht viel von dem Verantwortungsbegriff halte.

Naika Foroutan: Wir dürfen uns hier aber nichts vormachen: Der Begriff ist nicht unendlich ausdifferenzierbar, wenn man ihn quantifizieren wollen würde. Wenn wir fragen würden, was mit Zusammenhalt gemeint ist, da kommen wir wahrscheinlich, wenn wir es verdichten und kondensieren, auf eine Handvoll Aussagen. So wie bei dem Heimatbegriff, wo alle sagen, dass er unendlich ist und jeder damit etwas anderes meint, und am Ende, wenn wir nachfragen, verbindet jede Person damit entweder einen Ort, ein Sinnesgefühl (wie Geruch, Licht, Hitze) oder eine Beziehungsstruktur (wie Familie und Freunde). Viel mehr kommt da nicht. Deswegen meinte ich, dass es Begriffe gibt, die vor allem ahnungsgetrieben und somit implizit verständlich sind. Ob du einen Fußballverein fragst, was Zusammenhalt ist oder eine Bundeswehrtruppe: Am Ende kommt immer raus, dass man entweder für oder gegen etwas zusammenhält und dafür gemeinsam kollaboriert.

Viktoria Kamuf: Wenn wir ins Feld gehen, mit Kooperationspartner:innen sprechen und zusammenarbeiten, mit ihnen zusammen Projekte entwickeln, dann gehen wir in diese Zusammenhänge immer als »Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt«. Dieser Begriff ist also immer schon dabei, wir tragen ihn mit rein, selbst, wenn wir dann auch fragen, was unsere Kooperationspartner:innen davon halten oder wie sie ihn für sich definieren und damit umgehen.

Daraus wächst die Gefahr, dass gewisse Erwartungshaltungen kreiert werden, dass wir und die Akteur:innen, mit denen wir zusammenarbeiten, schon etwas voraussetzen und wir eventuell andere Verständnisse des gesellschaftlichen Zusammenlebens übersehen. Zum Beispiel emanzipatorische Kämpfe und radikalere Vorstellungen, die sich nicht an dem Zusammenhaltsbegriff orientieren, sondern Begriffe wie Desintegration in den Mittelpunkt stellen. Auch der Begriff der postmigrantischen Gesellschaft ist eine andere Form, das gesellschaftliche Zusammenleben zu beschreiben. Da würde mich interessieren: Was gibt es denn für alternative Verständnisse und wie finden wir die gemeinsam mit unseren Kooperationspartner:innen heraus, wenn wir doch bereits mit dem Zusammenhaltsbegriff ins Feld gehen?

Stephan Lessenich: Ganz banal kann man sagen: Wie man in den Wald ruft, so schallt es heraus. Wenn man nach Zusammenhalt fragt, bekommt man auch Zusammenhalt präsentiert. Jetzt ist die Frage, ob Sie nach funktionalen Äquivalenten für Zusammenhalt suchen, die aber einen anderen Namen haben, oder aber nach etwas anderem, was nicht Zusammenhalt ist. Ich denke, es gibt in dieser Gesellschaft alles Mögliche, unter anderem eben die Zusammenhaltsvorstellung, womöglich auch soziale Praktiken des Zusammenhaltens. Aber in dieser Gesellschaft gibt es neben Zusammenhalt vermutlich sehr viel mehr Konflikte, Auseinandersetzungen, Marginalisierungen, Aufstiegswünsche und so weiter. Ich finde, die Zusammenhaltsperspektive ist eine ganz partikulare Sichtweise auf Gesellschaft, die ganz viel präformiert. Wenn man nur auf der Suche ist nach funktionalen Äquivalenten des Zusammenhalts, dann hat man schon wieder so eine analytische Formatierung: Was könnte denn, ohne es Zusammenhalt zu nennen, das leisten, was Zusammenhalt eigentlich leisten soll? Ich finde, das ist immer noch nur ein kleiner Ausschnitt aus der sozialen Realität.

Naika Foroutan: Ich kann mich erinnern, dass ich vor vielen Jahren mit einer Gruppe von Aktivist:innen drei Tage ins BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Anm. d. Hrsg.] eingeladen wurde und wir gemeinsam überlegt haben, wie man den Begriff Integration abschaffen kann. Doch als ich meine Denomination für die Professur selbst auswählen durfte, habe ich mich für »Integrationsforschung« entschieden. Die ganze Dynamik der terminologischen Kritik ist unser Job, unser Beruf: Während wir Terminologiekritik betreiben, erkennen wir die Welt. Aber am Ende ist diese Debatte immer »heißer als der Topf«. Das ist ein iranisches Sprichwort. Am Ende des Tages könnten wir genauso hier sitzen und über die Begriffe Rassismus, Integration, Migration diskutieren. Bei Migration haben wir immer gedacht, wir sind auf der richtigen Seite, weil jeder darunter Wanderung versteht. Seitdem diskutiert wird, ob man Flucht von Migration trennen sollte, haben wir

auch dort nochmal eine Begriffsmetamorphose erlebt. Schlussendlich finde ich das gut, weil wir uns, während wir darüber diskutieren, klarer über die Konzepte und Phänomene werden, die der Zusammenhaltsbegriff *nicht* umreißt. Aber das sollte nicht dazu führen, dass man den Begriff nicht mehr in der Forschungspraxis verwendet oder aus dem Diskurs verlächelt, nur weil er kritisch reflektiert wird.

Kai Unzicker: Für mich ist Zusammenhalt eine diskrete Variable und nichts Kategoriales. Es gibt also nicht »Zusammenhalt« und »Nicht-Zusammenhalt«, sondern es gibt mehr oder weniger davon. Das entlastet mich, denn ich kann sagen: Solange wir noch eine Gesellschaft sind, solange die Leute noch miteinander reden, zumindest eine Vorstellung davon haben, dass sie zu irgendetwas Größerem dazugehören und sich in irgendeiner Form für dieses größere Ganze einsetzen oder für andere Gruppen, dann haben wir noch Zusammenhalt. Und solange wir nicht nur noch vereinzelte Individuen haben, die sich als vollständig allein wahrnehmen und nichts für andere Menschen tun, solange haben wir zumindest noch ein minimales Ausmaß an Zusammenhalt.

Stephan Lessenich: Aber das ist doch ein Idealtypus. Dann müssten wir uns wirklich keine Sorgen machen, da alles jenseits oder diesseits des Bürgerkriegs oder der atomisierten Anomie Zusammenhalt wäre.

Kai Unzicker: Nein, aber auf der Grundlage kann ich Fragen stellen. Ich kann mir empirisch anschauen, was es für einen Unterschied macht, wenn irgendwo mehr Zusammenhalt da ist als woanders. Und dann sehe ich, dass es den Leuten besser geht in Regionen oder in Ländern, in denen der Zusammenhalt, so wie wir ihn definiert haben, stärker ausgeprägt ist.

Naika Foroutan: Ich würde da ehrlich gesagt empirisch ganz schön dagegenhalten. Ich bin mir ziemlich sicher, dass man in Weltgegenden, in denen es ökonomische Katastrophen gibt, stärkeren Zusammenhalt findest. Du kannst hingehen und sagen: »Oh man, ist das toll im Iran, da halten alle so schön zusammen.« Aber die Lage ist katastrophal, da geht es den Menschen nicht wirklich besser. Zusammenhalt als Indikator für »es geht den Menschen besser« – ich glaube nicht, dass das funktioniert.

Kai Unzicker: Unsere Empirie deutet auf das Gegenteil hin. Wir sehen eine relativ klare Verteilung auch über die Länder hinweg. Ich glaube, wir sind als Wissenschaftler:innen gefragt, wenn wir so einen Begriff benutzen und auf den Titel eines Instituts schreiben, eine klare Definition davon zu haben und uns nicht nur den Selbstdefinitionen in irgendwelchen Diskursen hinzugeben. Als wir unsere al-

lererste Studie in Deutschland veröffentlicht haben, habe ich sehr viel böse Briefe aus Ostdeutschland bekommen und wurde in zwei Staatskanzleien vorbestellt, weil wir rausbekommen haben, dass in den ostdeutschen Bundesländern der Zusammenhalt, so wie wir ihn messen, niedriger ist. Das war für viele unvorstellbar, denn man hatte doch das egoistische, vom Kapitalismus getriebene Westdeutschland auf der einen und das eng zusammenstehende starke Ostdeutschland auf der anderen Seite.

Naika Foroutan: Dann ist das eine Frage der Variablendefinition. Ich bin sicher, die Ukrainer:innen halten gerade stark zusammen. Es geht ihnen aber gesellschaftlich nicht besser. Die große Frage ist folglich: Was ist eine gute Gesellschaft? Könnte es das Institut für gute Gesellschaftsforschung heißen? Aber dann würden wir auch hier sitzen und sagen, dass der Begriff nicht funktioniert. Erinnert auch grade an das »Gute-KiTa-Gesetz«.

Kai Unzicker: Das war der Punkt, mit dem ich vorhin gestartet bin. Ich glaube, wir müssen als Wissenschaftler:innen so einen Begriff definieren und die Variablen benennen, an denen wir das festmachen. Wir dürfen den Begriff nicht einfach nur schwammig benutzen und sagen, dass die Leute alles immer ganz unterschiedlich verstehen. Wenn wir sagen, dass das, was jetzt in der Ukraine passiert, nämlich sich in dem Angriffskrieg stark zusammenzuschließen, weil man unter der akuten Bedrohung eine hohe Identifikation miteinander hat, gesellschaftlicher Zusammenhalt ist, dann wäre der Kriegszustand zusammenhaltsfördernd. Da würde ich erwidern: Nein, das ist nicht das, was ich mit Zusammenhalt meine. Wenn der Idealzustand das Nebeneinander im Schützengraben ist, hätte ich damit ein Problem.

Stephan Lessenich: Ich glaube, das Nebeneinander im Schützengraben ist nur die Extrapolation eines scheinbar harmlosen Zusammenhaltsbegriffs.

Matthias Quent: Welche Komplexitätsreduktionen sind denn notwendig, vielleicht auch welche Zuspitzungen, um überhaupt in Diskussionen intervenieren zu können? Ist es ein Ziel, möglichst viele mitzunehmen auf einen Erkenntnisprozess in einer Gesellschaft, die derzeit sehr viel sehr schnell dazulernt? Es wird schließlich nicht alles immer schlimmer, wir werden beispielsweise bewusster für Diskriminierungsphänomene, aber das führt zu Backlash-Reaktionen. Wie kann man diese verhindern? Welche Reduktionen sind zulässig? Ist das überhaupt die Aufgabe von Forschung oder ist es die Aufgabe von politischer Bildung und Politik, die Sachen zu erklären?

Stephan Lessenich: Ich würde sagen, dass das in letzter Instanz die Aufgabe von politischer Bildung ist, aber dass die Grenzen zwischen einer öffentlichen Sozialwissenschaft und politischer Bildung fließend sind. Man sollte nicht maximal, aber schon stark, komplexitätsreduzierend sein, wenn man mit wissenschaftlichem Wissen und Befunden in die Öffentlichkeit gehen möchte und Anschlusskommunikationen anstrebt. In dem Feld, das ich überblicke, ist ein Ansatzpunkt, um entsprechende öffentliche Wissenschaft zu disqualifizieren, zu sagen, dass etwas viel zu unterkomplex, einseitig oder eindimensional ist. Aber ich glaube, aus der Nummer kommt man nicht raus. Wenn man den Anspruch hat, muss man ziemlich stark Komplexität reduzieren, auch wenn man mit Akteur:innen der politischen Bildung gesprächsfähig sein möchte. Das Risiko muss man eingehen und auch in diesem Sinne muss man ein bisschen gefährlich leben.

Naika Foroutan: Ich würde das unterstreichen, aber es kann auch gefährlich sein, wenn man Komplexität zu sehr reduziert, weil alles, woran wir gerade arbeiten, extrem komplex ist. Ich habe in den letzten Jahren eine interessante Erfahrung gemacht bei vielen öffentlichen Auftritten. Ich mache Bürger:innendialoge, bin an Schulen, in Kommunen, bei Religionsverbänden, bei der Polizei, also an Orten, an denen man denkt, dass man die soziologische Sprache runterregulieren muss. Irgendwann habe ich beschlossen, dass ich das nicht mehr mache, sondern die soziologischen Begriffe und Konzepte nenne, sie dann aber erkläre und mit praktischen, auch persönlichen Anekdoten und Beispielen »übersetze«. Da sind schon oft Personen zu mir gekommen und haben gesagt: »Danke, dass Sie uns ernst genommen haben« oder »Danke, dass sie uns das zugetraut haben«.

Aus der wissenschaftlichen Perspektive ist es natürlich auch ein Selbstmotiv zu glauben, dass die anderen unsere komplizierte Sprache nicht verstehen. Aber die meisten Menschen verstehen sehr viel mehr auch intuitiv, deswegen wäre ich eher für eine Komplexitätssensibilisierung. Was mich zum Beispiel total beeindruckt: Man sagt immer, die Gender-Debatte sei Teil so einer »linken Prenzlauer-Berg-Bubble«. Aber als ich neulich in Hanau war, bin ich fast umgefallen, als ich diese ganzen Jungs gesehen habe, die alle gendernd vor mir standen. Das ist einfach ein Teil ihrer Reflektion zu Rassismus, die die Sexismusfrage mit einbezieht. Während sie versuchen, zu verstehen, auf welcher Grundlage die rassistischen Morde in Hanau geschahen, lernen sie auch Sexismus als einen relevanten Teil von Abwertung und Ausgrenzung zu verstehen. Es ist absurd, zu proklamieren, dass sei alles ein kognitiver Diskurs einer kosmopolitischen linken Bubble und nicht anschlussfähig an die Sprache des »kleinen Mannes«, denn es kommt sehr viel schneller in der Breite an, wenn man das einfach nur ernsthaft erklärt.

Stephan Lessenich: Das unterstreiche ich auch alles, gerade das ernsthafte Erklären. Da müssen wir uns als Sozialwissenschaftler:innen auch nicht in die Tasche lügen, wir machen keine Quantenphysik und keine Dinge, die so voraussetzungsvoll sind, dass man sie nicht relativ einfach gut erklären könnte. Man muss auch mal komplexe Zusammenhänge ausdifferenzieren, aber das ist machbar. Es gibt gerade in der deutschen Soziologie eine Tendenz zum Jargon, man versteckt manchmal viele einfache Dinge hinter komplexen Begriffen und Formulierungen. Das kann man überwinden und ich würde sagen, alle Anwesenden im Raum sind in der Lage, mit normalen Menschen über sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse so zu reden, dass die sie auch verstehen können.

Naika Foroutan: Aber Jargon ist auch etwas Schönes und andere daran teilhaben zu lassen ist auch etwas Besonderes. Wenn ich mir anschaue, wie virtuos Jugendliche über Geschlechterdifferenzen oder Migrations- und Nationszugehörigkeiten sprechen können, da komme ich als Sozialwissenschaftlerin kaum hinterher. Die ganze Jugendsprache im Feld Migration ist Jargon, der eigentlich soziologisch sein könnte oder es mal wird. Insofern glaube ich, dass die allermeisten Menschen, wenn sie in irgendeinem Vortrag sind, sich freuen, wenn sie danach neue Worte gelernt haben.

Stephan Lessenich: Ich glaube, es ist beides: Man kann soziologisch sprechen und gleichzeitig auch noch eine andere Sprache sprechen und beides gemeinsam vermitteln. Mit radikaler Komplexitätsreduktion meinte ich auch nicht, dass man nur eine Seite beleuchtet. Es ist schließlich nicht hyperkomplex, zu sagen, dass etwas zwei Seiten hat, dass es ambivalent ist.

Kai Unzicker: Ich würde gern noch einen anderen Aspekt einbringen, der an dieser Stelle problematisch ist. Man hat in den letzten anderthalb bis zwei Jahren häufiger gesehen, dass wissenschaftliche Expert:innen in Praxisdiskurse und mediale Debatten gehen und die Verlockung sehr groß ist, auch über Dinge zu sprechen, über die man kein Fachwissen hat. Da besteht die große Versuchung bei diesen gesellschaftlichen Debatten, in die man hineingezogen wird, dass man sich so weit aus dem Fenster lehnt, dass man die eigene Expertise überdehnt und sich am Ende zu falschen oder gar gefährlichen Aussagen hinreißen lässt.

Matthias Quent: Ein weiteres Paradox zusammenhaltsbezogener Fragestellungen: Wer sind eigentlich die Expert:innen für welchen Zusammenhalt? Insbesondere mediales Expert:innentum wird, darauf hat schon Bourdieu hingewiesen, medial konstruiert, teilweise ohne Zusammenhang zur Bedeutung in den wissenschaftlichen Disziplinen. Daraus entwickeln sich Eigendynamiken. Auch die öffentliche

Frage, ob die Gesellschaft nun gespalten ist oder zusammenhält, ist eine Frage der Funktion öffentlicher Aufmerksamkeitsindustrie. Die Tendenz zirkulärer Bestärkung und diskursmächtiger Halbbildung gehen damit einher.

Forschung und Transfer mit, gegen oder unter dem öffentlichen Schirmbegriff gesellschaftlichen Zusammenhalts ist eine verantwortungsvolle Aufgabe voller selten thematisierter Widersprüche. Eine ganze Reihe davon haben Sie angesprochen. Dafür herzlichen Dank!

Literatur

Bernard, Paul (2000), *Social cohesion: A dialectical critique of a quasi-concept*, Ottawa.

Czollek, Max (2018), *Desintegriert euch!*, München.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middell (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Pickel, Gert/van Laak, Dirk/Decker, Oliver (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt zwischen Geschichtswissenschaft und Sozialwissenschaft – Ein (Streit-)Gespräch«, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middell (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt/New York, S. 116–129, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Wissenstransfer in disziplinärer und transdisziplinärer Forschung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt am Beispiel der Transferwerkstatt »Wissen-schafft-Politik«

Jessica Nuske, Peter Bleses und Günter Warsewa

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit disziplinären und transdisziplinären Forschungslogiken und damit, wie diese sich in der Soziologie zueinander verhalten, was das für das Verständnis und die Praxis des Wissenstransfers bedeutet und welche Folgen wiederum für die soziologische Forschung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt daraus resultieren. Der Beitrag geht dabei wie folgt vor: (1) Zum einen wird eine theoretisch-analytische Reflexion darüber vorgenommen, welche Rolle die Soziologie als Disziplin für gesellschaftliche Problembearbeitung – sowie die damit verbundenen Relevanz- und Nützlichkeitsforderungen – einnehmen kann beziehungsweise soll. Zu diesem Zweck werden wissenschaftssoziologische beziehungsweise transferwissenschaftliche Perspektiven dargelegt. (2) Darauf aufbauend werden disziplinäre und transdisziplinäre Forschungslogiken gegenübergestellt, um (3) anschließend am empirischen Beispiel der Transferwerkstatt »Wissen-schafft-Politik« erkenntnisorientiert zu skizzieren, was transdisziplinäre Forschung kennzeichnet. Die Schlussfolgerungen werden abschließend zusammengeführt, um (4) Synergien zwischen disziplinärer und transdisziplinärer Forschung und den daraus resultierenden Implikationen für die Forschung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt herauszuarbeiten.

Keywords: Transfer; gesellschaftlicher Zusammenhalt; Transdisziplinarität; Reallabor; Bürger:innenbeteiligung

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_004

1. Stets umstritten: Die Rolle der Soziologie in der Gesellschaft

In gegenwärtigen Debatten um die Bewältigung ›großer gesellschaftlicher Herausforderungen‹, beispielsweise der Klima- und Nachhaltigkeitskrise oder pandemische Entwicklungen, wird immer wieder auf den Beitrag der ›Wissenschaft‹ verwiesen, den diese zur Aufklärung und Bearbeitung komplexer Problemlagen leisten könne beziehungsweise solle (Dörre u. a. 2021). Das betrifft auch die politisch und medial vielfach proklamierte Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts. In diesem Fall richtet sich die Erwartung, Zusammenhänge aufzuklären oder Lösungen für einen ›verbesserten‹ gesellschaftlichen Zusammenhalt zu erarbeiten, an die Sozialwissenschaften. Gerade für die Soziologie wird dadurch zwangsläufig und aufs Neue die Frage nach dem Verhältnis von soziologischer Erkenntnisproduktion und Gesellschaft aufgeworfen, die die Soziologie seit ihrer Etablierung begleitet (Maasen/Sutter 2022). Mit der Häufung und Intensität von gesellschaftlichen Krisenwahrnehmungen gehen ebenso zunehmende Ansprüche an eine anwendungsorientierte soziologische Forschung einher, die sich jenseits ihrer gesellschaftlichen Beobachtungs- und Orientierungsfunktion auch als Innovationsmotor und Problemlöserin verstehen solle (Warsewa u. a. 2020; Dörre u. a. 2021). Allerdings kollidieren derartige Ansinnen häufig mit dem Selbstverständnis der Soziologie wie auch anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen.[1] Zwar will und muss man im Interesse des Faches einerseits die geforderten gesellschaftspolitischen Missionen annehmen, um Relevanz und Nützlichkeit nachzuweisen, andererseits trifft die umstandslose Indienstnahme soziologischer Erkenntnisproduktion auf Besorgnisse um die (vermeintliche) Autonomie des Faches und seiner methodologischen und theoretischen Seriosität. Insofern verstärken die aktuellen Herausforderungen an die Soziologie auch innerwissenschaftliche Debatten um eine ›öffentliche‹, ›transformative‹ oder ›interventionistische‹ Soziologie (vgl. Burawoy 2005; Wissenschaftsrat 2015; Selke 2020; BMBF 2021), deren Missionsorientierung und Praxisnutzen. Dabei lässt sich ein Kontinuum an Selbstbeschreibungen beobachten, die den Ansprüchen, Erwartungen und Zumutungen der Gesellschaft auf unterschiedliche Weise begegnen und sie auf jeweils spezifische Weise in ihre disziplinären Forschungspraktiken integrieren.

Dieser Beitrag geht davon aus, dass sich die Skala der Selbstbeschreibungen und entsprechender Praktiken mit vielfältigen Schattierungen zwischen den Polen ›disziplinärer‹ und ›transdisziplinärer‹ Forschungskonzepte bewegt: Auf

1 Eine Sonderstellung der Soziologie begründet sich darin, dass ihr primärer Untersuchungsgegenstand die Gesellschaft als solche ist (Mevissen 2019: 77–78). Zugleich ist aber zu betonen, dass eine solche Engführung auf die Disziplin ›Soziologie‹ die vielfältigen Schulen und disziplinübergreifenden soziologisch geprägten Theorie- und Methodentraditionen nicht berücksichtigt.

der einen Seite fokussieren disziplinäre Forschungsansätze bei der Wahl ihrer Forschungsthemen auf wissenschaftsintern definierten, methodologischen oder konzeptuellen Problemstellungen und bearbeiten diese unter möglichst kontrollierten Bedingungen mittels eines disziplinär eingebetteten Kanons an Methoden und Modellen. Ein transdisziplinärer Forschungsmodus begreift dagegen den engen kooperativen Wissensaustausch mit Praxispartner:innen über den gesamten Forschungsprozess hinweg als Voraussetzung dafür, nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, sondern zudem auch auf gesellschaftliche Problemverständnisse explizit zu reagieren: Mittels dieser ko-kreativen Wissensintegration (Ko-Design, Ko-Produktion, Ko-Evaluation) sollen anwendungsbezogene und lösungsorientierte wissenschaftliche Erkenntnisse generiert und gemeinsam mit Praxispartner:innen in die Gesellschaft transferiert werden (Lang u. a. 2012: 28).

Jenseits der Kontroversen um Sinnhaftigkeit und Zulässigkeit eher disziplinärer oder transdisziplinärer Forschungsansätze bleibt jedoch unklar, ob diese soziologischen Praxispole tatsächlich so unvereinbar sind, wie die Debatte oft suggeriert (für einen Überblick: Krohn u. a. 2019) beziehungsweise ob es nicht Synergiepotenziale gerade in der Verbindung der jeweiligen Vorzüge disziplinärer und transdisziplinärer Ansätze gibt. Der Beitrag geht daher der Frage nach, wie sich disziplinäre und transdisziplinäre Forschungslogiken in der Soziologie zueinander verhalten und wie sich die (beobachtende) Rolle der Soziologie im Zuge der Kollaboration mit Praxisakteur:innen verändert. Dafür fasst der Beitrag die entsprechenden Implikationen für das Verständnis und die Praxis des Wissenstransfers ins Auge und fragt, wie diese sich in der soziologischen Forschung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirken.

Der Beitrag operationalisiert die Fragestellung in vier Schritten: Im folgenden Abschnitt wird zunächst gefragt, welche Leistungen für die Gesellschaft von der Soziologie in ihren diversen Ausprägungen einerseits für sich reklamiert und andererseits von der Gesellschaft erwartet werden (können) und wie sich dies in unterschiedlichen Transferformaten und -praktiken niederschlägt (Abschnitt 2). Daran anschließend werden am Beispiel eines eigenen Transferprojekts am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) die Spezifika transdisziplinärer Forschung reflektiert und untersucht, inwieweit sich deren Transferpraxis von ›klassisch disziplinärer‹ Forschung abhebt (Abschnitt 3). Potenzielle Synergien zwischen unterschiedlichen Transferverständnissen und Implikationen für einen evidenzbasierten *und* gesellschaftlich relevanten Wissenstransfer zwischen Gesellschaft und Soziologie zum gesellschaftlichen Zusammenhalt sind Gegenstand von Abschnitt 4. Im Fazit (Abschnitt 5) werden weiterführende Implikationen für die Forschungs- und Transferpraxis formuliert.

2. Leistungserwartungen und Forschungspraktiken

Wie von anderen Wissenschaftsdisziplinen wird auch von der Soziologie erwartet, dass durch die Produktion von neuem Wissen die Kenntnisse über die Gesellschaft entweder erweitert oder durch das Ausfüllen von Lücken im Forschungsstand zumindest ergänzt und ausdifferenziert werden. Eine wichtige Voraussetzung für die Weiterverwendung von Wissen besteht zudem darin, Fakten und Erkenntnisse in Ordnungssystematiken (zum Beispiel Typologien) zu sortieren und zu integrieren. Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen in Theorien und Verallgemeinerungen herzustellen, trägt nicht zuletzt zu Voraussagen und Szenarien bei, die ihrerseits in diversen Bereichen gesellschaftliches Handeln qualifizieren. Eine weitere Erwartung an den Transfer von Wissen ist schließlich auch, Transparenz über Wissensbestände zu schaffen und Wissen dadurch diskursiv verfügbar zu machen sowie mögliche Anwendungen von Wissen zu begleiten, zu testen, zu evaluieren und auf diese Weise Raum für Innovationen zu eröffnen.

Spätestens seit den Arbeiten von Beck/Bonß (1989) zur Verwendung von soziologischem Wissen ist allerdings bekannt, dass die Fortschritte der soziologischen Erkenntnisproduktion nicht bei dieser einfachen, gleichsam linearen, Verwissenschaftlichung der Gesellschaft, ihrer ›Entzauberung‹ durch Wissenschaft, stehengeblieben sind. Überdies kam es in der Gesellschaft zu einer reflexiven Form der Verwissenschaftlichung, welche auch zu einer Entzauberung der Wissenschaft selbst führte. Bedingt wurde diese durch eine Vielzahl an Faktoren, wie beispielsweise:

- die zunehmende Verbreitung akademisch gebildeter Personen in weiten Bereichen der Gesellschaft, in der Politik, in Verwaltungen, Unternehmen und Verbänden;
- die weitreichende Übernahme von soziologisch inspirierten Deutungen der Welt durch Medien, Kultur und Bildung;
- die dadurch wachsende Nachfrage nach soziologischem Wissen;
- die Ausbreitung ›laienhaften‹ Umgangs mit soziologischer Expertise sowie
- das wachsende Verständnis für die Eigenarten soziologischer Wissensproduktion.

Der ambivalente Charakter dieser ›Entzauberung zweiter Ordnung‹ (Beck/Bonß 1989) ist offensichtlich: Schon Dahrendorf wies zu Beginn der 1970er Jahre darauf hin, dass die Soziologie ihre (potenzielle) Bedeutung und ihren gesellschaftlichen Nutzen mit ihrem eigenen Erfolg zu verspielen drohe. Es würde mit zunehmender Nachfrage und Verbreitung immer erkennbarer, dass es der Disziplin an einem klaren Gegenstandskern und hinreichender Verlässlichkeit ihrer Aussagen mangele (Dahrendorf 1970). 20 Jahre später – und nachdem sich große Erwartun-

gen an *social engineering* und soziologisch informierte, gesellschaftliche Planungs- und Gestaltungsbemühungen als wenig realistisch erwiesen hatten – interpretierten Beck und Bonß die von Dahrendorf beschriebene Ambivalenz als strukturelle Bedingung des Verhältnisses von wissenschaftlicher Wissensproduktion und gesellschaftlicher Wissensverwendung. Zum einen stelle das reale Scheitern von unmittelbaren Anwendungen und die zunehmende Kompetenz von Laien im Umgang mit wissenschaftlichen Aussagen soziologische Deutungsansprüche infrage. Zum anderen führten die fortschreitende Wissensproduktion und Ausdifferenzierung der Soziologie keineswegs zu mehr Klarheit ihrer Ergebnisse, sondern vor allem zur Vermehrung von Fragen, Komplexität und Interpretationsmöglichkeiten. Diese Dynamik der reflexiven Verwissenschaftlichung bedeute daher zwangsläufig, dass sich die Optionen für unkalkulierbare Folgewirkungen ebenfalls vervielfachten. Beck und Bonß gossen diese Erkenntnis in die zugespitzte Formel: »Die Verwendung von Ergebnissen hat nichts mit den Ergebnissen zu tun, die verwendet werden.« (Beck/Bonß 1989: 24)

Die Verwendungsforschung verweist auf dieses komplexe Verhältnis von Erkenntnisproduktion und -verwendung, bleibt aber der Vorstellung verhaftet, dass es vorrangig innerhalb des Wissenschaftssystems erzeugte Ergebnisse sind, die auf unterschiedliche und schwer nachvollziehbare Weisen außerhalb der Wissenschaft ›verwendet‹ werden und dadurch ›wirken‹. Ein solches Transferverständnis findet sich beispielsweise auch in der Public Sociology nach Burawoy (2005) wieder (Bogusz 2020: 7). Wenn jedoch von der Soziologie Beiträge zu konkreten Problemlösungen oder gesellschaftlichen Missionen erwartet werden und wenn die Soziologie Beiträge zur Adressierung und Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen leisten will, um sich »ihre gesellschaftliche Existenz [zu] verdienen« (Luhmann 1977: 25), bedeutet das eine sehr viel direktere Orientierung an *bestimmten Arten von Ergebnissen* und *bestimmten Formen ihrer Nutzbarkeit,* die auch nicht ohne *Folgen für die konkrete Forschungs- und Transferpraxis* bleibt.

Je diffuser die Anwendungsbereiche und je komplexer die gesellschaftlichen Probleme sind (die ›wicked problems‹ oder ›großen gesellschaftlichen Herausforderungen‹), desto vielfältiger und widersprüchlicher erscheinen die Akteurskonstellationen, ihre Interessen, Problemsichten, sozialen Werte, politischen Absichten etc. (van der Bijl-Brouwer u. a. 2021: 556). Gerade wenn es um die Bearbeitung solcher Herausforderungen geht, braucht es das Praxiswissen und die Kooperationsbereitschaft zahlreicher unterschiedlicher Stakeholder und Praxispartner:innen, um angemessene Gestaltungs- und Handlungsoptionen zu erarbeiten. Die dafür notwendige Konvertibilität spezifischer Wissensbestände und Praktiken zwischen dem Wissenschaftssystem und dem jeweiligen Anwendungssystem kann jedoch kaum mithilfe jenes Transferverständnisses hergestellt werden, das traditionell disziplinärer Forschungspraxis zu eigen ist.

Die gesellschaftlichen Ansprüche an wissenschaftliche Transferleistungen, welche der Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher Probleme dienen sollen, liegen jenseits der unmittelbaren Erkenntnisproduktion. Derartige Anliegen wollen beispielsweise die wissenschaftliche Reputation für *Moderations- oder Clearingfunktionen* in sozialen und/oder politischen Konflikten nutzen. Damit ist dann gemeint, dass wissenschaftliche Interventionen gleichsam in einer Schiedsrichterrolle zur Entscheidungsfindung, zumindest zur Versachlichung von Debatten, beitragen sollen. Vielfach werden wissenschaftliche(s) Methodik und Know-how darüber hinaus instrumentell im Sinne von *beratenden oder interessengebundenen Dienstleistungen* gefordert (beispielsweise in Politik- oder Unternehmensberatung). In einem emphatischen Sinne wird dagegen der Transfer von *soziologischer Erkenntnis als Aufklärungsleistung* verstanden, die in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen die Urteils- und Handlungsfähigkeit von Praxisakteur:innen steigern und in kritischer Absicht dazu befähigen solle, im Faktischen das Mögliche zu erkennen (beispielsweise Armutsberichte). Schließlich umfassen das Selbstverständnis mancher Soziolog:innen ebenso wie außerwissenschaftliche Leistungserwartungen zeitweilig auch absichtsvoll *transformative Interventionen* in gesellschaftliche Verhältnisse bzw. Prozesse (zum Beispiel bei scientists for future). In der soziologischen Forschungslandschaft lassen sich dazu – je nach Problembeschreibung beziehungsweise Zielstellung – grob die folgenden Varianten von Transferpraktiken unterscheiden:

1. Eine *konventionelle Transferpraxis* beschränkt sich auf die klassischen Vermittlungswege in der akademischen Lehre und die gängige Publikationspraxis im Rahmen der scientific community ohne außerwissenschaftliche Adressat:innen nennenswert zu berücksichtigen.
2. *Kommunikative und diskursive Strategien des Wissenstransfers* verfolgen zumeist den Anspruch, evidenzbasiertes Wissen für außerwissenschaftliche Zwecke bereit zu stellen, und dienen einem beratenden und/oder aufklärerischen Interesse. Wirksame Wissenschaftskommunikation in diesem Sinne setzt voraus, dass sich die soziologische Wissensproduktion auf Zwecke und Inhalte richtet, die entweder von einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit als aktuell und relevant erachtet werden oder deren Aufmerksamkeitspotenzial (und gegebenenfalls Skandalisierungspotenzial) geeignet ist, solche Relevanz zu erzeugen.
3. *Evaluativer Wissenstransfer* ist immer dann gefragt, wenn es darum geht, in Begleitforschung, Reallaboren, Praxisexperimenten auf unterschiedlichen Handlungsfeldern Maßnahmen, Instrumente, Prozesse im Hinblick auf Einsatzbedingungen, Verläufe und Wirkungen zu begleiten, zu erproben und zu bewerten. Derartige Forschungsprozesse sind in der Regel nicht ohne eine gewisse

Auskunfts- und Kooperationsbereitschaft bei involvierten Praxispartner:innen durchzuführen. Diese Bereitschaft steigt, wenn bei den Praxispartner:innen ein Interesse an konkreten Ergebnissen vorhanden ist und den Forscher:innen in Bezug auf ihre (persönliche und fachliche) Integrität und Seriosität Vertrauen geschenkt werden kann.

4. In diversen Bildungsformaten wird ein *edukativer Wissenstransfer* praktiziert, dessen erklärende, teils didaktische, Anliegen vor allem darin bestehen, auf der Basis des Forschungsstandes bei unterschiedlichen Adressat:innengruppen (beispielsweise Schüler:innen, Verbandsfunktionär:innen, Politiker:innen etc.) Erkenntnis- und Normbildungsprozesse zu befördern. Da in diesen Fällen häufig bereichsspezifische Multiplikator:innen oder Personen mit eigener fachlicher Expertise angesprochen werden, setzt edukativer Wissenstransfer neben einer adressatengerechten Ansprache vielfach auch eine wechselseitige Anerkennung in der Kommunikation voraus.
5. Jenseits begleitender und beratender Aktivitäten kann soziologische Expertise in *ko-kreativen Transferpraktiken* eine impulsgebende Rolle spielen: Gemeinsam mit Praxispartner:innen wird (in unterschiedlicher Intensität der Kollaboration) ein Erkenntnis- und Gestaltungsprozess ko-designed, ko-produziert und ko-evaluiert, um sich so gemeinsamen sozialen oder politisch-praktischen Zielen anzunähern. Mit der Entwicklung und praktischen Beteiligung an beispielsweise Reallaboren oder Action Research-Formaten (beispielsweise aktivierende Befragungen) verlässt die soziologische Forschung ihre distanzierte Beobachterrolle und nutzt bewusst und absichtlich die ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen – neben Wissen unfassen diese beispielsweise Reputation, Kontakte, Zugang zu Finanzmitteln etc. –, um sich an *Interventionen* in gesellschaftlichen Prozesse zu beteiligen.
6. Am anspruchsvollsten im Hinblick auf die Einbettung in soziale Beziehungen und Wechselprozesse zwischen Wissenschaft beziehungsweise Forschung und Gesellschaft stellt sich eine zeitweilig geforderte *transformative* Transferpraxis dar. Bewusst wird soziologische Expertise hier als komplementärer Bestandteil zielgerichteter Aktivitäten zur Lösung gesellschaftlicher Problemstellungen in Anspruch genommen (Schneidewind 2015; Schneidewind/Jahn 2012). Eine zusätzliche wesentliche Bedingung für den effizienten Wissenstransfer in transformativen Kollaborationsbeziehungen mit außerwissenschaftlichen Partner:innen ist in diesen Fällen die gemeinsame Verständigung auf die Art des zu lösenden Problems und die möglichen Lösungsoptionen. Aber auch unabhängig von der konkreten Mission solcher Transferbemühungen (ob *interventionistisch* oder *transformativ*), ist es hier zumeist unerlässlich, Praxispartner:innen für die Beteiligung zu gewinnen, wofür ein hohes Maß an

Konformität mit deren gesellschaftlichen Zielen und Interessenlagen hergestellt werden muss.

Die Transferpraktiken entsprechen mithin unterschiedlichen Leistungen und Funktionen, welche die Soziologie ausfüllt beziehungsweise im Sinne einer Systemleistung für die Gesellschaft erbringt. Dabei geht es keineswegs immer um die unmittelbare Bereitstellung von (aktuellen) Forschungsergebnissen, sondern auch und wesentlich häufiger um Stellungnahmen, Positionierungen, Deutungen etc. aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive. Gleichwohl beruhen die Erwartungen an die Soziologie – wie bei allen anderen Wissenschaften auch – darauf, dass seriöse, forschungs- beziehungsweise evidenzbasierte Expertise vorausgesetzt werden kann. Um dem gerecht zu werden, hat die Soziologie im Zuge ihrer Professionalisierungsgeschichte eine Vielzahl an Methoden und Grundsätzen guter wissenschaftlicher Praxis entwickelt, die – wie in allen Wissenschaftsdisziplinen – in der Hauptsache dazu dienen, Erkenntnisse zu produzieren, die valide hergeleitet, zuverlässig prüfbar und in einem explizierten theoretischen Rahmen verallgemeinerbar sind. Damit wissenschaftliche Erkenntnis in diesem Sinne erzeugt werden kann, seien strenge Regeln einzuhalten (Hirsch-Hadorn u. a. 2006, 2008):

- Zunächst sind die *Fragestellungen und Hypothesen* auf Basis von wissenschaftlichen Erwägungen, dem Stand der Forschung, herzuleiten. Dabei schadet es nicht, wenn den Forschungsbemühungen explizit auch eine gesellschaftlich relevante Problementfaltung zugrunde gelegt wird – erforderlich ist dies bei grundlagenorientierter Forschung aber keineswegs.
- Sodann sind *Forschungsdesign und -methoden* so auszuwählen und praktisch umzusetzen, dass möglichst zuverlässig und kontrolliert Aussagen zu vermuteten Zusammenhängen zustande kommen. Da die Soziolog:innen selbst in vielfacher Weise auf den Forschungsprozess einwirken können, gehört dazu auch, dass sie dabei als Personen möglichst wenig in Erscheinung treten.[2]
- Für die *Auswertung von Erhebungsbefunden* gilt ebenfalls, dass sie ausschließlich im Rahmen transparenter und sachgerechter Forschungskonzepte stattzufinden haben und sich streng auf die empirisch vorgefundenen Sachverhalte beschränken müssen.
- *Die Reichweite von Schlussfolgerungen und Interpretationen* kann den strikten methodisch-konzeptionellen Rahmen zwar durchaus verlassen; ›spekulative‹ Ausblicke, Empfehlungen etc., die über die Beantwortung der originären For-

2 Der Leitsatz einer möglichst distanzierten Beobachter:innenperspektive kann ebenfalls kritisch diskutiert werden, unter Rückgriff auf unter anderem Bourdieu oder Heitmeyer.

schungsfrage hinausgehen, sind aber an der Aussagekraft von Ergebnissen zu messen und deutlich als solche kenntlich zu machen.
- Die sorgfältige *Reflexion des gesamten Forschungsprozesses* im Hinblick auf den Grad der Einhaltung all dieser Regeln und die sich möglicherweise daraus ergebenden Einschränkungen der Aussagekraft oder weiterer Forschungsbedarfe beschließt die innerwissenschaftliche Praxis der Erkenntnisproduktion und eröffnet das Feld der Bewertung von Forschungsergebnissen durch Peers beziehungsweise die ›scientific community‹.
- In dieser traditionellen Logik wissenschaftlicher Praxis kann ein *sinnvoller und ergiebiger Wissenstransfer* in jegliche außerwissenschaftliche Praxisfelder – Medien, Politik, Zivilgesellschaft etc. – nur auf der Basis der vorangegangenen Arbeitsschritte stattfinden; entweder weil es dazu Gelegenheit oder Nachfrage gibt oder weil es im Interesse der Wissenschaftler:innen selbst und ihrer Institutionen liegt. Ansonsten verbleibt der Wissenstransfer vorwiegend innerhalb der scientific community, das heißt in der Soziologie – oder in den Sozialwissenschaften – selbst.

Das Spektrum der Leistungserwartungen an die Soziologie umfasst indes auch Ansprüche, die sich nicht nur auf die (kritische) Gesellschaftsbeobachtung richten und denen im Rahmen der skizzierten Logik traditionell disziplinärer Transferpraktiken nur sehr eingeschränkt nachzukommen ist. Der Forderung nach praktischen Gestaltungsbeiträgen begegnen Soziolog:innen daher mit unterschiedlicher Offenheit. Weitgehend unumstritten ist die Auffassung, dass die Kanäle und Formate der Publikation von und Kommunikation über soziologische Erkenntnisse in vielen Fällen deutlich verbessert und ausgeweitet werden könnten, um die häufig eingeklagte Verständlichkeit für eine außerwissenschaftliche Öffentlichkeit zu erhöhen. Transfer im Sinne einer *wirkungsvolleren Wissenschaftskommunikation* wird zunehmend gefordert und entsprechende Bemühungen sind an zahlreichen Stellen zu beobachten.

Allerdings gehen die Bemühungen um effizientere Vermittlungsformen insofern an den vielfältigen Ansprüchen an gesellschaftliche Relevanz und Problem- beziehungsweise Missionsorientierung vorbei, als sie die Besonderheit der soziologischen Wissensproduktion, grundlegender die Sonderrolle der Soziologie innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen, ausblenden. Als distanzierte Beobachtung und *gleichzeitig* unmittelbarer Teil von Gesellschaft beruht jede soziologische wissenschaftliche Praxis in irgendeiner Form auf dem Austausch von Wissen, Deutungen, Erwartungen, Ansprüchen zwischen inner- und außerwissenschaftlichen Erfahrungswelten. Soziologische Forschungspraxis erzeugt mithin immer Grenzziehungsprobleme zwischen innen und außen, zwischen soziologischer und gesellschaftlicher Praxis und ist daher immer auch Transferpraxis. Eine strikte

Trennung von Forschungs- und Transferpraxis kann daher den realen Bedingungen empirischer wissenschaftlicher Arbeit in der Soziologie nicht gerecht werden (Lessenich 2020: 227). Realistischer erscheint dagegen der Versuch, die Differenz von Forschungs- und Transferpraxis in unterschiedlichen Graden und Ausprägungen von Praxisverhältnissen aufzuheben. Je nach Selbstbeschreibung der wissenschaftlichen Akteur:innen beziehungsweise Organisationen und nach der Art und Weise, wie darin die Fremdbeschreibungen der Soziologie durch die Gesellschaft und die darin enthaltenen Erwartungen und Ansprüche verarbeitet werden, bewegen sich die konkreten Transferzwecke und -praktiken auf einem Kontinuum zwischen den Polen ›erkenntnisorientiert‹ und ›gestaltungsorientiert‹ – wobei in der Forschungspraxis weder das eine noch das andere in Reinform zu realisieren ist.

Überdies verfügt die Wissenschaft – und damit auch die Soziologie – als gesellschaftliches Funktionssystem nicht über Mittel und Möglichkeiten, selbst für die Umsetzung von gesellschaftlichen Problemlösungen zu sorgen. Je mehr sie sich mit ihren Transferpraktiken dem Pol der ›gestaltungsorientierten‹ wissenschaftlichen Arbeit nähert beziehungsweise nähern soll, desto stärker ist sie auf die Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Akteur:innen beziehungsweise Organisationen und Institutionen angewiesen. Dies ist der Kern eines transdisziplinären Transferverständnisses, das sich in den vergangenen Jahrzehnten unter verschiedenen Labels – partizipative, ko-kreative oder kollaborative Wissenschaft, Mode 2, third mission, mission oriented innovation oder transformative Wissenschaft – auch in der Soziologie etabliert hat (Jahn u. a. 2012). Gemeinsames Kennzeichen ist es, die Forschung *über die Gesellschaft* nicht als rein innerwissenschaftliche Angelegenheit zu begreifen, sondern *in der* Gesellschaft sowie gemeinsam *mit* gesellschaftlichen Akteur:innen zu betreiben. Dies wirkt sich auf alle Stadien des Forschungsprozesses aus und begründet die wesentlichen Unterschiede zu einer rein disziplinär verstandenen Transferpraxis. Grundsätzlich ist mit der Abfolge unterschiedlicher Transferpraktiken somit eine Skala von ›gar nicht‹ bis ›sehr stark‹ transdisziplinär beschrieben (siehe Abbildung 1).

3. Transferpotenziale einer transdisziplinären Soziologie am Beispiel der Transferwerkstatt »Wissen-schafft-Politik«

Der – keineswegs neue – transdisziplinäre Forschungsmodus zeichnet sich mithin vor allem durch seine *Problemorientierung* (dem Angehen gesellschaftlicher Herausforderungen), die wissenschaftliche Erkenntnisziele ergänzt, sowie seine *Organisationsform* (ko-kreative Wissenserzeugung gemeinsam mit außerwissen-

Forschungs-modus	Disziplinarität					Transdisziplinarität
Partizipation von Praxis-partner:innen						
Skalierbarkeit der Erkenntnisse						
Transferpraxis	akademische Lehre, akad. Publikations-praxis	kommunikativ, diskursiv	evaluativ	edukativ	ko-kreativ, interven-tionistisch	ko-kreativ, transformativ
Forschungs-ziel	primär erkenntnisorientiert					primär gestaltungsorientiert

Abb. 1: Das Kontinuum der Forschungs- und Transfermodi (eigene Darstellung)

schaftlichen Partner:innen) aus (Lüdtke 2018: 117). Im transdisziplinären Forschungsmodus wird ›die Praxis‹ als Forschungssubjekt in die Forschungstätigkeiten einbezogen – die Herausarbeitung der Problemverständnisse, Zieldefinitionen und Handlungsperspektiven wird folglich ko-produziert und ist Gegenstand des Forschungsprozesses. Dadurch sollen wissenschaftliches und praktisches Wissen zu komplexen gesellschaftlichen Problemstellungen synergetisch zusammengeführt, integriert und zur Anwendung gebracht werden. Dieses Transferpotenzial transdisziplinärer Forschung entfaltet sich auch bei der Generierung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens über den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Disziplinäre Zugänge reichen nicht unbedingt aus, um wissenschaftliche Expertise über den gesellschaftlichen Zusammenhalt zur Anwendbarkeit zu verhelfen, da sich die Komplexität des Themas einerseits einem disziplinären Zugang entzieht und es andererseits das Praxiswissen diverser Akteur:innen und Organisationen braucht, um möglichst praxistaugliche Gestaltungs- und Handlungsoptionen zu entwickeln.

Transdisziplinäre Forschungsvorhaben zum gesellschaftlichen Zusammenhalt nehmen die Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffes als Ausgangspunkt und suchen aktiv nach der Perspektivenvielfalt unterschiedlicher Stakeholder:innen und Praxispartner:innen. Die möglicherweise widersprüchlichen Problemdefinitionen, Zielvorstellungen und Handlungsperspektiven werden durch das ko-kreative Forschungsdesign bereits zu Beginn und während des gesamten Prozesses in die Forschung einbezogen und gemeinschaftlich reflektiert, um die heterogenen Wissensbestände zu integrieren. Die spezifischen Vorgehensweisen, Methoden und Transfermaßnahmen sind folglich auch zu Beginn von Vorhaben

nicht vollständig festgelegt, sondern reagieren vielmehr auf gemeinschaftliche Prozesse der Problem- und Zielreflektionen. Das Beispiel der Transferwerkstatt »Wissen-schafft-Politik« am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt soll im Folgenden zur Illustration transdisziplinärer Forschungspraxis dienen und verdeutlichen, wie sie in einem lösungs- und gestaltungsorientierten Prozess zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen kann:

Gegenstand dieses transdisziplinären Reallabors ist ein politischer Diskussions- und Willensbildungsprozess auf lokaler/kommunaler Ebene. Für die Legislaturperiode 2019 bis 2023 war in der Regierungskoalition Bremens verabredet worden, die Möglichkeiten direktdemokratischer politischer Partizipation zu erweitern und dafür eine geeignete Infrastruktur zu installieren. Die politischen Debatten befinden sich darum auch im letzten Jahr der Legislaturperiode noch in einem Stadium vorbereitender und kontroverser Abstimmungen zwischen unterschiedlichen Akteur:innen, ohne dass bislang inhaltliche und/oder regulative Festlegungen stattgefunden hätten.

Ausgehend von einer Serie von Sondierungsgesprächen und Expert:inneninterviews mit diversen relevanten Akteur:innen in dem betreffenden Diskussions- und Willensbildungsprozess, startete die wissenschaftliche Begleitung mit einer breit angenommenen, öffentlichen Vorstellung im Rathaus unter Beteiligung des Bürgermeisters. Damit wurde der Einstieg des Wissenschaftler:innenteams gleichzeitig zu einer öffentlichen Aufwertung des Themas. Debattiert wurden ein *Gestaltungsziel*, das insbesondere die potenziell positiven Effekte funktionierender Bürger:innenbeteiligung für die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Politik in den Blick nahm. Damit verbunden werden Wechselwirkungen mit dem gesellschaftlichen Zusammenhalt, wie auch empirische Studien zeigen: Politische Beteiligung kann Selbstwirksamkeitserfahrungen generieren beziehungsweise stärken, welche wiederum das politische Vertrauen und das Sozialkapital erhöhen (Vetter/Remer-Bollow 2017; Pratchett u. a. 2009; Bayer-Eynck u. a. 2012; Irvin/Stansbury 2004; Gohde-Ahrens 2013; Vetter u. a. 2013; Vetter u. a. 2015; Fernández-Martínez u. a. 2020). Weitere Studien verbinden damit einen Beitrag zum Abbau von Politikverdrossenheit und die Stärkung von sozialem Zusammenhalt (Gabriel/Kersting 2014; Vetter u. a. 2015). Allerdings generierten Beteiligungsprozesse, denen notwendige (verfahrensspezifische) Qualitätsmerkmale fehlen, gegenteilige Effekte. So bestehe die Gefahr von Vertrauensverlusten sowie steigender Politikverdrossenheit, wenn Wirksamkeits*erwartungen* enttäuscht würden (Gabriel/Kersting 2014; Vetter/Remer-Bollow 2017; Wagner 2019; Irvin/Stansbury 2004; Fernández-Martínez u. a. 2020; Weiß/Bonk 2019; Steckel 2008). Diese generalisierten, analytischen Perspektiven auf die potenziellen Wechselwirkungen zwischen Bürger:innenbeteiligung und dem gesellschaftlichen Zusammenhalt trafen in zahlreich durchgeführten Sondierungsgesprächen auf normative Erwartungshal-

tungen und unterschiedliche Verständnisse von ›guter‹ Bürger:innenbeteiligung. Folglich formulierten Vertreter:innen aus Verwaltung, Politik und verschiedenen zivilgesellschaftlichen Gruppen jeweils eigene Problemdefinitionen von und Erwartungshaltungen an erweiterte Formen der Bürger:innenbeteiligung, welche es zunächst zu verhandeln galt, bevor tatsächliche Veränderungen in der politischen Beteiligungsstruktur ins Auge gefasst werden konnten.

Das Gestaltungsziel einer erwartungsgerechten Bürger:innenbeteiligung ging insofern einher mit einem *Kooperationsangebot* an die beteiligten Gruppen, Institutionen und Personen in der Politik, den Verwaltungen, zivilgesellschaftlichen sowie sozialräumlich organisierten Netzwerken und Bürger:inneninitiativen, am Prozess der politischen Auseinandersetzungen über die konkrete Ausgestaltung *erwartungsgerechter* Bürger:innenbeteiligung ko-kreativ mitzuwirken. Dieser Prozess wird als ein Reallabor verstanden, in dem die Transferwerkstatt eine begleitende, beratende, moderierende und wissenschaftlich reflektierende Rolle einnimmt und in unterschiedlicher Nähe beziehungsweise Distanz zu vielen anderen beteiligten Akteur:innen involviert ist. In politisch-praktischer Hinsicht bezweckt die Transferwerkstatt schließlich in enger Kooperation und Absprache mit den beteiligten Praxisakteur:innen und ihrer lebensweltlichen Expertise. Ziel ist es, die politisch angestrebte Erweiterung der institutionellen Politikstrukturen um Elemente konsultativer Bürger:innenbeteiligung (sogenannte Bürger:innenforen oder -räte) einer praktischen Umsetzung näher zu bringen. Neben der Bereitstellung von Wissen und Kapazitäten, die den politischen Willensbildungsprozess qualifizieren sowie dessen Ergebnisse wissenschaftlich fundieren, verfolgt die Transferwerkstatt gleichzeitig eigene *Erkenntnisziele:* Zum einen sollen die allgemeinen Wissensbestände über kommunalpolitische Diskurse und Bürger:innenbeteiligung durch die vertiefte Analyse einer konkreten Fallstudie aus einer Beteiligtenperspektive ergänzt und auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt bezogen werden.[3] Zum anderen soll die Funktion der wissenschaftlichen Intervention selbst reflektiert werden.

Als bewusst transdisziplinär angelegte Forschungs- und Transferpraxis unterscheidet sich dieses Vorgehen durch einige spezifische Merkmale von der oben beschriebenen, ›klassischen‹ disziplinären Praxis:

– Die lösungsorientierte Bearbeitung komplexer politischer Problemstellungen in Kooperation mit Praxispartner:innen verlangt eine *gemeinsame Problemdefinition* und eine *gemeinsame Vorstellung von Zielen* der Kooperation, zumindest möglichen Zieloptionen. Je eindeutiger im Forschungs- (und Transfer-)prozess

3 Da das Projekt und insbesondere die transdisziplinäre Kollaboration mit den Praxisakteur:innen noch nicht abgeschlossen ist, kann hierzu noch keine abschließende Evaluation durchgeführt werden.

zwischen den Beteiligten geklärt ist, welche gesellschaftliche Problemstellung genau bearbeitet und welche potenziellen Interventionen zur angestrebten Problemlösung beitragen könnten, desto besser können wissenschaftliche (Vor)Leistungen (Auswertung des Forschungsstandes, Recherche von good practices und ihren jeweiligen Funktionsbedingungen etc.) dazu beitragen. Wie vermutlich in den meisten Fällen gilt allerdings auch für die Transferwerkstatt, dass sich mit dem Ziel einer erweiterten Bürger:innenbeteiligung eine Vielfalt von Interessen und Lösungsoptionen verbindet: Während beispielsweise wohlmeinende Politiker:innen vor allem vom Interesse geleitet werden, die Erreichbarkeit sogenannter ›politikferner‹ Bevölkerungsgruppen zu verbessern, richten manche Bürger:inneninitiativen ihr Engagement vor allem darauf, eine deutlich verbesserte Machtposition gegenüber Politik und Behörden zu erlangen. Ein systematisierender wissenschaftlicher Input dient hier nicht zuletzt der Präzisierung von Problem- und Zieldefinition (Hirsch-Hadorn u. a. 2008). Entsprechend verfolgen die Praxisakteur:innen auch unterschiedliche, und teilweise gar konfligierende Auffassungen darüber, wie und in welcher Form eine erweiterte Beteiligungsstruktur ausgestaltet werden kann und soll, damit eine erwartungsgerechte Beteiligung ermöglicht und unerwünschte Folgen wie Scheinbeteiligung oder der häufig zu verzeichnende »Mittelschichtbias« im Beteiligungsverfahren vermieden werden können. Die Transferwerkstatt unterstützt daher die laufenden Debatten und politischen Abstimmungen zu neuen Beteiligungsstrukturen nicht nur durch die Bereitstellung von wissenschaftlicher Expertise und Recherchearbeit, sondern auch durch die Organisation von moderierenden Diskussionsformaten, in denen die wesentlichen Strukturprobleme konsultativer Formen der Bürger:innenbeteiligung vermittelt und im Hinblick auf die konkreten politischen Strukturen vor Ort erörtert werden. Eine Workshopreihe wurde zu diesem Zweck mit einer Planungsgruppe konzipiert, in der die wichtigsten Praxisakteur:innen vertreten waren. Auf diese Weise sollte den Beteiligten die Vielfalt lebensweltlicher und wissenschaftlicher Problemwahrnehmungen vermittelt und die Komplexität der Aufgabe verdeutlicht werden.

– Aufgrund ihrer dezidiert gesellschafts- und nicht allein wissenschaftsorientierten Problemformulierung wird transdisziplinärer Forschung als besonderer Wert (Defila/Di Giulio 2018: 41–42) beigemessen, dass im Forschungsprozess ein *permanenter und praxisbezogener Austausch von systematisch unterschiedenen Wissensbeständen* stattfindet. Neben der Methodenkenntnis und der Bereitstellung bewährter Forschungsinstrumentarien durch die beteiligten Wissenschaftler:innen leistet gerade das Prozesswissen außerwissenschaftlicher Partner:innen über Anwendungskontexte und –bedingungen einen wichtigen unmittelbaren Beitrag zum problem- und zieladäquaten Einsatz des soziologi-

schen Wissens. Die planvolle Koppelung von abstrakt-wissenschaftlichem und fallspezifisch-praktischem Wissen kann nicht nur wissenschaftlich fundierte, sondern auch praktisch umsetzbare Lösungsvorschläge für konkrete gesellschaftliche Problemstellungen generieren (Simon/Knie 2021: 66). Dies wird gestützt durch einen wesentlichen prozessualen Aspekt: Weder die politisch-administrativen noch die zivilgesellschaftlichen Akteur:innen verfügen über die zeitlichen und personellen Ressourcen, um den weltweiten Diskussions- und Entwicklungsprozess zum Thema Bürger:innenbeteiligung intensiv zu verfolgen. Insofern stellt das Engagement des wissenschaftlichen Projektteams im Prozess eine Ressource dar, die die notwendigerweise selektiven Wahrnehmungen der Praxispartner:innen zumindest teilweise ergänzen und moderieren kann. Auf der Seite der Wissenschaft wurden durch die reziproke Aneignung relevanter Wissensbestände und wechselseitige Auseinandersetzung mit gemeinsamer Praxis in Sondierungsgesprächen, Teilnahme an Sitzungen und Beratungen etc. Lernfortschritte erzielt, die sich durch die Methoden der empirischen Sozialforschung *allein* kaum herstellen lassen, sofern externe Akteur:innen hier lediglich als Untersuchungsgegenstand oder Echoraum für Forschende fungieren (Defila/Di Giulio 2018: 40). Dabei waren insbesondere die wissenschaftlich moderierten Diskurse und Aushandlungen unter den Praxispartner:innen wertvoll. So konnte ein vertieftes Verständnis für die jeweiligen (ortsspezifischen) Handlungs- und Gestaltungsbedingungen entwickelt werden. Für problemorientierte transdisziplinäre Forschungsprozesse stellt dadurch auch die Qualifizierung gemeinsamer Praxis einen besonders wichtigeren Effekt von gemeinsamem Lernen dar.

– Da lösungsorientierte, transdisziplinäre Forschungspraxis in ko-kreativen Prozessen stattfindet, *spielen Persönlichkeiten und persönliche Beziehungen hier eine wesentliche Rolle*. Gegenüber dem Ideal möglichst personenunabhängiger Objektivität im Forschungsprozess ist kollaborativer Transfer abhängig von persönlicher Involviertheit und persönlichem Engagement der Forscher:innen und von Vertrauen und Kommunikation ›auf Augenhöhe‹ mit externen Partner:innen. Wissenschaftler:innen agieren hier zum Teil als Initiator:innen, Wissensbroker:innen und Prozessbegleiter:innen, zudem müssen sie stetig Räume der akademischen (Selbst)-Reflexion schaffen (Kamlage u. a. 2021: 240). Tatsächlich zeigen auch die eigenen Erfahrungen mit der Transferwerkstatt, dass die Forscher:innen und ihre Bemühungen um eine produktive Rolle im Prozess der politischen Auseinandersetzung keineswegs überall mit offenen Armen empfangen werden. Stattdessen galt es zunächst, ein gewisses Misstrauen und Vorbehalte gegen die Nützlichkeit von generalisierter wissenschaftlicher Expertise im konkreten Falle zu überwinden. Anstatt jeden persönlichen Einfluss möglichst auszuschließen, konnten persönliche Be-

ziehungen zu Individuen aus der Praxis als ›Einfallstor‹ genutzt und somit auf eine bereits etablierte Vertrauensbasis aufgebaut werden. Gleichzeitig verlangt transdisziplinäre Forschung aber auch eine gewisse Rollendistanz von den Forscher:innen, die neben der bewussten Gestaltung von förderlichen persönlichen Beziehungen im Forschungsfeld ebenso die Reflexion des spezifischen persönlichen Einflusses auf mögliche Erkenntnisse und Ergebnisse erlaubt (vgl. Kern/Schumann 1983). Während sich disziplinäre Ansätze methodisch und geradezu physisch vom beobachteten gesellschaftlichen Prozess abgrenzen, müssen transdisziplinäre Ansätze die Grenzziehung ›im Kopf‹ leisten.

– In dem Maße, in dem Forschung sich als sozialer Prozess in gesellschaftlicher Mission und in Kooperation mit externen Partner:innen begreift, ist sie – möglicherweise kurzfristigen – Veränderungen und Konjunkturen von Konfliktkonstellationen, Interessenlagen, Problemdefinitionen etc. ausgesetzt. Das bedeutet, dass man sich nicht immer an einen vorgängig festgelegten Untersuchungsplan halten kann und stattdessen im Forschungsprozess die Problem- und Zieldefinitionen zum Gegenstand des stetigen ko-kreativen Austausches mit den Praxispartner:innen macht. Beispielsweise wurde die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und Organisation der Workshopreihe der Transferwerkstatt iterativ vollzogen, sodass Anzahl und Reihenfolge der durchgeführten Workshops im Verlauf geändert und (neue und unerwartete) Inhalte und Diskussionspunkte aus vorherigen Gesprächen und Workshops in den folgenden Veranstaltungen aufgegriffen und verwertet werden konnten. Aber selbst wenn mit wichtigen Praxispartner:innen Einigkeit über Ziele und Vorgehensweisen erzielt werden kann, ändern sich zeitweilig politische Opportunitäten, Interessenlagen, zeitliche Kapazitäten oder die Konstellationen von Akteur:innen. Daraus ergibt sich dann häufig die Notwendigkeit, Methoden und Vorgehensweisen flexibel anzupassen. Die erforderliche Flexibilität für den Forschungsprozess kann sich dadurch zeitweilig als erhebliche Belastung der Kooperation erweisen (Hirsch-Hadorn u. a. 2008). Um dennoch ein Mindestmaß an Transparenz, Verlässlichkeit und Planbarkeit herzustellen, hat die Transferwerkstatt eine Planungsgruppe installiert, in der die wichtigsten Praxispartner:innen vertreten sind und die sich in unregelmäßigen Abständen über das konkrete Vorgehen berät.
– Indem Reallabore und ähnliche Infrastrukturen transdisziplinärer Forschung auch Gegenstand reflexiver und evaluativer Beobachtung durch die beteiligten Forscher:innen sind, verfolgen sie eine doppelte Zielsetzung: Zum einen richten sich Interventionen in gesellschaftliche Praxisprozesse und Beiträge zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen auf ein *Gestaltungsziel*; zum anderen verfolgt man ein *Erkenntnisziel*, indem Prozesswissen über den Gegenstand,

Prozessverläufe und Funktionsbedingungen generiert wird. Wie viele andere Fälle auch, zeigt die Transferwerkstatt, dass auf diese Weise zwar nur begrenzt Verallgemeinerbarkeiten möglich sind, weil die vergleichende Analyse von Unterschieden und Gemeinsamkeiten systematisch ausgewählter Fälle fehlt. Gleichzeitig können aber durch die vertiefte und praxisgesättigte fallverstehende Analyse hohe Erklärungswerte für die Ergebnisse des konkreten Prozesses erreicht werden. Im konkreten Fall wurden etwa die strukturellen Hemmnisse für die Umsetzung einer – politisch durchaus proklamierten – direktdemokratischen, erwartungsgerechten Erweiterung der Bürger:innenbeteiligung sehr deutlich. Wenngleich der Verlauf des politischen Prozesses bis dahin im Detail erklärbar wurde, ist noch nicht abzusehen, ob er lediglich signifikant verlangsamt oder keines der angestrebten Ziele erreichen wird. Die Skalierbarkeit der Erkenntnisse eines einzelnen transdisziplinären Projektes mag insofern eingeschränkt sein, die Generalisierbarkeit der Erkenntnisse lässt sich über Wiederholungen transdisziplinärer Forschungsvorhaben zum jeweiligen Gegenstand aber zumindest erhöhen (Hirsch-Hadorn u. a. 2006).

– Schließlich bedeutet transdisziplinäre Forschungspraxis auch, dass die Bewertung der Zielerreichung nicht nur wissenschaftlichen Kriterien genügen kann. Aus einer soziologischen Perspektive könnte beispielsweise eine begründete Bewertung des beobachteten Politikprozesses in der laufenden Legislaturperiode am Ende Hinweise auf Stärken und Schwächen dieses Prozesses und Entwicklungsvorschläge liefern. Außerwissenschaftliche Erfolgs- beziehungsweise Gütekriterien leiten dagegen die Interpretationen durch Praxispartner:innen, gegebenenfalls Medien und Öffentlichkeit an, und deren Fokus ist nicht die Beantwortung einer (wissenschaftlichen) Fragestellung, sondern der Erfolg bei der Lösung des definierten Problems (*social impact* der Wissenschaft). Demgemäß findet die Auswertung von Erfahrungen und Erkenntnissen ebenso wie die Beurteilung des Ertrags von transdisziplinärer Forschung unter außerwissenschaftlichen Nutzen- und Gestaltungsaspekten statt. Sofern wissenschaftliche Partner:innen sich darauf einlassen, setzen sie sich damit immer auch einem gewissen Risiko für ihre Reputation innerhalb und außerhalb der Wissenschaft aus (Goven u. a. 2015).

4. Synergien zwischen disziplinären und transdisziplinären Transferpraktiken

Einerseits unterscheiden sich disziplinäre und transdisziplinäre Forschungs- und Transferlogiken in mehrfacher Hinsicht – von der Problemstellung und den For-

	Disziplinäre Forschungspraxis	Transdisziplinäre Forschungspraxis
Fragestellungen und Hypothesen	hergeleitet aus wissenschaftlichen Erwägungen, Stand der Forschung	Wissenschafts- und Praxispartner:innen definieren gemeinsam gesellschaftliche Problemstellungen und potenzielle Interventionsziele
Forschungsziel	Antwort auf Fragestellung (Erkenntnis)	Wissen über Praxisprobleme und deren Gestaltungs- bzw. Lösungsbedingungen
Forschungsdesign und -methoden	orientiert an Zuverlässigkeit, Kontrolliertheit, Verallgemeinerbarkeit; möglichst objektiver Einsatz der Methoden empirischer Sozialforschung	Problemlösung als Prozess: persönliche Involviertheit, Herstellung von Vertrauen und Kommunikation ›auf Augenhöhe‹; Wissenschaft und Praxis stimmen Einsatz von Methoden der empirischen Sozialforschung ab
Auswertung von Erhebungsbefunden	im Rahmen transparenter und sachgerechter Forschungskonzepte, basierend auf empirisch vorgefundenen Sachverhalten	gemeinsames Lernen von Wissenschaft und Praxis; Auswertungen unter Nutzen- und Gestaltungsaspekten; wissenschaftliche Auswertung abseits der Praxis
Reichweite von Schlussfolgerungen und Interpretationen	kann methodisch-konzeptionellen Rahmen verlassen; ›spekulative‹ Ausblicke, Empfehlungen etc. sind an der Aussagekraft von Ergebnissen zu messen und deutlich kenntlich zu machen	Fokus der Interpretation ist ›das Problem‹; nicht ›die Fragestellung‹; Entscheidungen über Lösungsoptionen und Lösungswege
Reflektion des Forschungsprozesses und der Ergebnisqualität	Bewertung von Forschungsergebnissen durch Peers bzw. die ›scientific community‹	Bewertung der Zielerreichung zudem *auch* durch Praxispartner:innen (ggf. durch Medien und Öffentlichkeit)

Tab. 1: Merkmale disziplinärer und transdisziplinärer Forschungsmodi (eigene Darstellung)

schungszielen über das Forschungsdesign und den Methodeneinsatz bis zu den Auswertungskonzepten und der Reichweite von Ergebnissen und Schlussfolgerungen. Die Skala der tatsächlichen, empirisch vorfindlichen Transferpraktiken offenbart andererseits in allen diesen Punkten auch Überschneidungen und Gemeinsamkeiten, die sich zwischen primär erkenntnisorientierten und primär gestaltungsorientierten Varianten verteilen. Hieraus ergeben sich Synergiepotenziale, die insbesondere dann genutzt werden sollten, wenn sich die gesellschaftlichen Leistungsanforderungen an die Soziologie auf praktisch verwertbare und wirksa-

me Beiträge zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemwahrnehmungen, wie einer Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts, richten.

Nicht zuletzt aufgrund eigener Erfahrungen aus transdisziplinären Projekten und insbesondere der Transferwerkstatt »Wissen-schafft-Politik« bestätigt sich die These, dass (1.) durch den Rückgriff auf disziplinäre Standards und Vorgehensweisen tatsächlich Synergien mit transdisziplinären Transferpraktiken erzeugt werden können, und dass (2.) die soziologische Forschung durch transdisziplinäre Transferpraxis tatsächlich den gesellschaftlichen Leistungserwartungen in höherem Maße gerecht werden kann. Allerdings setzt die Aufhebung der offenkundigen Differenzen in synergetischen Transfer- und Forschungsformaten einige besondere Bemühungen voraus – Bemühungen um eine intensive (Selbst)Reflektion, um die Rückbindung an etablierte disziplinäre Selbstbeschreibungen und den Einsatz unterschiedlicher Ressourcen von Wissenschaft (Geld, Wissen, Reputation etc.) für politisch-praktische Zwecke. Im Einzelnen:

Jenseits wechselseitiger Instrumentalisierungen (Osterland/Warsewa 1991) wird die Relevanz transdisziplinärer Forschungs- und Transferarbeiten als Schnittmenge gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Problemdefinitionen bestimmt. Eine solche Schnittmenge zu beschreiben, setzt allerdings auf beiden Seiten ein hinreichendes Verständnis der zu bearbeitenden Phänomene voraus und gerade dies ist bei komplexen, multidimensionalen Herausforderungen eher unwahrscheinlich. Insofern dürften in solchen Fällen *zunächst gemeinsame Such- und Abstimmungsprozesse* auf der Tagesordnung stehen, in denen sowohl der Forschungsstand als auch die lebensweltliche Expertise von Praxispartner:innen systematisiert und integriert werden. Bezogen auf den Forschungsgegenstand des gesellschaftlichen Zusammenhalts erweisen sich etablierte disziplinäre Konzepte wie gesellschaftliche Sozialintegration, Solidarität, Konformität oder soziale Kohäsion, Milieu- oder Schichtungstheorien dabei als hilfreich. Ihr Abgleich mit praktisch-empirischen Verständnissen hinsichtlich Problemursachen und Gestaltungsoptionen ermöglicht es, heterogene Begriffs- und Problemverständnisse nicht nur offenzulegen, sondern auch gemeinschaftlich zu reflektieren und zu verarbeiten. Damit einher geht auch danach zu fragen, welche Relevanz sozialwissenschaftliches Wissen über gesellschaftlichen Zusammenhalt in der Gesellschaft hat, das heißt welche Erkenntnisse über gesellschaftlichen Zusammenhalt von der Gesellschaft nachgefragt oder angefordert werden und wie sie zum Gegenstand von Transfermaßnahmen gemacht werden oder gemacht werden können. Eine solche ko-kreative Forschungs- und Transferpraxis ist eine wichtige Basis für die »Erarbeitung eines tieferen Verständnisses der Kausalitäten des gesellschaftlichen Zusammenhalts« (Grunow u. a. 2022: 10–11). Erst wenn gemeinsam geklärt ist, welches Wissen benötigt wird, um welche Problem zu lösen, lässt sich die Diffe-

renz zwischen Wissenschaftssystem und Anwendungssystem(en) produktiv am jeweiligen Gegenstand und in transdisziplinären Transferformaten bearbeiten.

Angesichts der vielfältigen und häufig divergierenden Leistungsanforderungen an die wissenschaftliche Praxis ziehen sich viele Wissenschaftler:innen auf die gesicherte Position der Erforschung signifikanter und robuster Korrelationen beziehungsweise daran angelehnter Forschungsformate zurück. Da sich transdisziplinäre Transferpraxis zum gesellschaftlichen Zusammenhalt jedoch auf die reale Vielfalt von Kooperationsbedingungen und –anforderungen, Problemdefinitionen, Zielformulierungen, Handlungsoptionen etc. einlassen muss, ist hier ein *realistisches Erwartungsmanagement* erforderlich, das mit Praxispartner:innen aller Art eine Verständigung über die Reichweite von wissenschaftlichen Leistungen beziehungsweise die potenziell zu erreichenden Ziele herstellt.

Die Orientierung an einem ko-kreativen Forschungsdesign bedeutet, dass die spezifischen Vorgehensweisen und Methoden zu Beginn eines Projektes zwar grob festgelegt werden, gleichfalls jedoch ein großer Spielraum für den *flexiblen Einsatz geeigneter Transferformate* verbleiben muss, um auf die gemeinschaftlichen Prozesse der Problem- und Zieldefinitionen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und deren Reflektion reagieren zu können. Etablierte sozialwissenschaftliche Methoden sind unter Umständen in ungewöhnlicher, oder neu-kombinierter Weise anzuwenden, um diverse Wissensbestände sichtbar zu machen, zusammenzuführen und zu integrieren und so forschungs- *und* praxisrelevante Erkenntnisse zu erzeugen. Gestaltungsorientierte Transferprozesse weisen daher in der Regel den Charakter eines *Reallabors auf, in dem die diversen Transferformate* (siehe oben: edukativ, evaluativ, moderierend-interventionistisch etc.) *explorativ und experimentell* eingesetzt werden. Die Anschlussfähigkeit transdisziplinär gewonnener Erkenntnisse an den allgemeinen Forschungsstand ist im Rahmen dialogischer sowie akademischer (Selbst)Reflexion, dadurch zu gewährleisten, dass die Nachvollziehbarkeit von Prozessen sowie die Belegbarkeit der Erkenntnisse sorgfältig ermöglicht werden. Die Transferwerkstatt »Wissen-schafft-Politik« bietet dafür beispielsweise einen kontinuierlichen Reflexionsraum; die *bewusste (Selbst)Vergewisserung über Erwartungen und Erfahrungen* schafft für alle (individuellen sowie institutionellen) Beteiligten eine gewisse Rollendistanz und gemeinsame Lerneffekte.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass transdisziplinäre Forschungs- und Transferprozesse einer *doppelten Auswertungspraxis* unterzogen werden sollten: Zum einen generieren transdisziplinäre Projekte gestaltungsorientierte Erkenntnisse, die sich auf prozess- oder fallspezifische Verläufe, Konstellationen von Akteur:innen, Handlungsbedingungen, Lösungsoptionen etc. beziehen können (Prozesswissen). Jenseits der gewünschten praxisrelevanten Transferimpulse dürfte die Verallgemeinerungsfähigkeit derartiger Erkenntnisse zumeist jedoch begrenzt sein. Dennoch ergänzen sie den Kanon des einschlägigen dis-

ziplinären Wissens und können als Referenzen oder zur Hypothesenbildung für weitere vergleichende Studien und dergleichen herangezogen werden. Zum anderen resultiert ein wissenschaftlicher Ertrag daraus, dass die Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen Praxisakteur:innen sowie zwischen Praxis und Wissenschaft beschrieben, reflektiert und evaluiert werden. Der Prozess der transdisziplinären Praxis wird gleichsam selbst zum Beobachtungsgegenstand und eröffnet dadurch die Gelegenheit, Erkenntnisse über die eigene Rolle beziehungsweise allgemeiner die Funktion von Wissenschaft in politisch-praktischen Handlungszusammenhängen zu gewinnen.

Gesellschaftliche Gestaltungsimpulse seitens der Soziologie müssen mithin keineswegs den Anspruch auf ›gute Forschung‹ aufgeben (Maasen/Sutter 2022). Tatsächlich zeichnet sich die Qualität transdisziplinärer Forschung insbesondere durch die analytische Distanz der Reflexion von Forschungsprozess und -inhalt aus, die die Einhaltung innerwissenschaftlicher Güte- beziehungsweise Nützlichkeitskriterien verbürgt. Ein wichtiger Maßstab für die Beurteilung von Erfolg oder Misserfolg transdisziplinärer Forschung gerade durch Praxispartner:innen ist darüber hinaus jedoch immer auch die lösungsbezogene Effektivität im konkreten Fall beziehungsweise Prozess. *Transdisziplinäre Forschung legitimiert sich also durch Evidenz und Effektivität,* das heißt, dass das erweiterte Spektrum der Qualitätskriterien beispielsweise auch politisch-praktische Zielerreichungsgrade, öffentliche (breite) Zustimmung, gemeinsame Lernerfolge, Verbesserung der Diskussionskultur etc. umfassen kann.

5. Fazit

In dem Maße, in dem es gelingt, diesen besonderen Anforderungen gerecht zu werden, stellen transdisziplinäre Forschungspraktiken keineswegs einen Gegenentwurf zum etablierten disziplinären Forschungsmodus dar. Sowohl die spezifischen als auch die allgemeinen Leistungen der Soziologie für die Gesellschaft können in gestaltungsorientierte Forschungs- und Transferprozesse eingebracht werden. Indem Wissen über teilsystemspezifische Prozesse und deren Gestaltungsmöglichkeiten erzeugt wird, kann es – vor allem angesichts der Komplexität gesellschaftlicher Problemwahrnehmungen wie einer (vermeintlichen) Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts – in transdisziplinären Kooperationen gemeinsam mit Praxispartner:innen zum Erreichen von Erkenntnis- wie praktischen Gestaltungszielen genutzt werden. Transdisziplinäre Forschung trägt auf diese Weise dazu bei, die gesellschaftliche Legitimation der Soziologie ebenso wie ihre Selbstreflexivität zu erhöhen.

Damit sind wichtige forschungspraktische Anforderungen an einen transdisziplinären Forschungsmodus benannt, die gleichzeitig die Anschlussfähigkeit an etablierte disziplinäre Forschungs- und Transferpraktiken gewährleisten. Gleichwohl bleibt weiter zu klären, ob, in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen ein mögliches Trade-off zwischen wissenschaftlicher Qualität und gesellschaftlicher Relevanz entsprechender Praktiken existiert und wie damit in konkreten Transferprozessen umzugehen ist. Insofern lässt gerade die Wechselseitigkeit der disziplinären wie transdisziplinären Transferprozesse zwischen Sozialwissenschaften und Gesellschaft mit all ihren Implikationen für Soziologie und Gesellschaft den Transfer selbst zu einem Beobachtungs- und Forschungsgegenstand werden. Denn die Art und Weise, wie Wissenstransfer stattfindet und welchen Einfluss er auf das Interagieren zwischen Soziologie und Gesellschaft hat, nimmt auch Einfluss darauf, was als gesellschaftsrelevantes Wissen zu gelten hat und welche Fragen und Phänomene zukünftig zu erforschen sind.

Literatur

Bayer-Eynck, Lena/Frieß, Dennis/Schade, Johanna/Strobel, Caroline (2012), *Funktion erfüllt? Onlinegestützte Bürgerhaushalte aus Sicht der Bürger*, Düsseldorf.

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989), »Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis«, in: Ulrich Beck/Wolfgang Bonß (Hg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*, Frankfurt a. M., S. 7–45, https://doi.org/10.1007/978-3-322-88945-4_7.

BMBF (2021), BMBF-Förderrichtlinie »Zusammenhalt stärken in Zeiten von Krisen und Umbrüchen«, 20.02.2023, https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1190.html.

Bogusz, Tanja (2020), »Kollaboratives Forschen«, in: Selke, Stefan/Neun, Oliver/Jende, Robert/Lessenich, Stephan/Bude, Heinz (Hg.), Handbuch Öffentliche Soziologie, Wiesbaden, S. 1–9, https://doi.org/10.1007/978-3-658-16991-6.

Burawoy, Michael (2005), »For public sociology«, in: *Soziale Welt*, Jg. 56, H. 4, S. 347–374, https://doi.org/10.5771/0038-6073-2005-4-347.

Dahrendorf, Ralf (1970), *Die Soziologie und der Soziologe. Zur Frage von Theorie und Praxis*, Konstanz.

Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (2018), »Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag«, in: Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen: Eine Methodensammlung*, Band 1, Wiesbaden, S. 39–67, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_2.

Dörre, Klaus/Ettrich, Frank/Lohr, Karin/Löw, Martina/Rosa, Hartmut/Seyd, Benjamin (2021), »Zwischen den Stühlen. Das Berliner Journal für Soziologie in der gesellschaftlichen Transformation und Refiguration«, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 31, S. 145–157, https://doi.org/10.1007/s11609-021-00449-3.

Fernández-Martínez, José Luis/García-Espín, Patricia/Jiménez-Sánchez, Manuel (2020), »Participatory Frustration: The Unintended Cultural Effect of Local Democratic Innovations«, in: *Administration & Society*, Jg. 52, H. 5, S. 718–748, https://doi.org/10.1177/0095399719833628.

Gabriel, Oscar W./Kersting, Norbert (2014), *Politisches Engagement in deutschen Kommunen: Strukturen und Wirkungen auf die politischen Einstellungen von Bürgerschaft, Politik und Verwaltung*, Gütersloh.

Gohde-Ahrens, Rixa (2013), *Partizipation und soziale Inklusion aus der Quartierssicht – ein Blick nach Hamburg*, in: eNewsletter 19/2013 (11.10.2013), Wegweiser Bürgergesellschaft der Stiftung Mitarbeit, 14.04.2023, https://www.buergergesellschaft.de/mitteilen/news/archiv-des-enewsletters/enewsletter-archiv-2013/enewsletter-nr-192013-11102013-von-wegweiser-buergergesellschaftde.

Goven, Joanna/Langer, Lisa/Baker, Virginia/Ataria, James/Leckie, Alan (2015), »A transdisciplinary approach to local waste management in New Zealand: Addressing interrelated challenges through indigenous partnership«, in: *Futures*, Jg. 73, S. 22–36, https://doi.org/10.1016/j.futures. 2015.07.011.

Grunow, Daniela/Sachweh, Patrick/Schimank, Uwe/Traunmüller, Richard (2022), »Gesellschaftliche Sozialintegration. Konzeptionelle Grundlagen und offene Fragen«, *FGZ Working Paper Nr. 2*, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1007/s11577-023-00896-1.

Hirsch Hadorn, Gertrude/Biber-Klemm, Susette/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Hoffmann-Riem, Holger/Dominique, Joye/Pohl, Christian/Wiesmann, Urs/Zemp, Elisabeth (2008), »The Emergence of Transdisciplinarity as a Form of Research«, in: Hirsch Hadorn, Gertrude/Biber-Klemm, Susette/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Hoffmann-Riem, Holger/Dominique, Joye/Pohl, Christian/Wiesmann, Urs/Zemp, Elisabeth (Hg.), *Handbook of Transdisciplinary Research*, Wiesbaden, S. 19–39, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6699-3_2.

Hirsch Hadorn, Gertrude/Bradley, David/Pohl, Christian/Rist, Stephan/Wiesmann, Urs (2006), »Implications of transdisciplinarity for sustainability research«, in: *Ecological Economics*, Jg. 60, S. 119–128, https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.12.002.

Irvin, Renée A./Stansbury, John (2004), Citizen Participation in Decision Making: Is It Worth the Effort?, in: *Public Administration Review*, Jg. 64, H. 1, S. 55–65, https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2004.00346.x.

Jahn, Thomas/Bergmann, Matthias/Keil, Florian (2012), »Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization«, in: *Ecological Economics*, Jg. 79, S. 1–10, https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.04.017.

Kamlage, Jan-Hendrik/Knobbe, Sonja/Goerke, Ute/Mengede, Anna (2021), »Transformative Forschung im Rheinischen Revier – Aufbau einer partizipativen Governance zur nachhaltigen Bioökonomie«, in: Herberg, Jeremias/Staemmler, Johannes/Nanz, Patrizia (Hg.), *Wissenschaft im Strukturwandel. Die paradoxe Praxis engagierter Transformationsforschung*, München, S. 239–262, https://doi.org/10.14512/9783962388256.

Kern, Horst/Schumann, Michael (1983), »In der Fremde – als Industriesoziologen »im Feld««, in: Baethge, Martin/Eßbach, Wolfgang (Hg.), *Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen, Festschrift für Hans Paul Bahrdt zu seinem 65. Geburtstag*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 267–278, https://doi.org/10.1017/s0144686x00005584.

Krohn, Wolfgang/Grunwald, Armin/Ukowitz, Martina (2019), »Transdisziplinäre Forschung kontrovers – Antworten und Ausblicke. Reaktion auf fünf Beiträge in GAIA zur Theorie transdisziplinärer Forschung«, in: *GAIA*, Jg. 28, H. 1, S. 21–25, https://doi.org/10.14512/gaia.28.1.7.

Lang, Daniel J./Wiek, Arnim/Bergmann, Matthias/Stauffacher, Michael/Martens, Pim/Moll, Peter/Swilling, Mark/Thomas, Christopher J. (2012), »Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges«, in: *Sustainability science: bridging the gap between science and society*, Jg. 7, H. 1, S. 25–43, https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x.

Lessenich, Stephan (2020), »Soziologie – Corona – Kritik«, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 30, H. 2, S. 215–230, https://doi.org/10.1007/s11609-020-00417-3.

Lüdtke, Nico (2018), »Transdisziplinarität und Verantwortung«, in: Henkel, Anna/Hochmann, Lars/Buschmann, Nikolaus/Lüdtke, Nico (Hg.), *Reflexive Responsibilisierung: Verantwortung für nachhaltige Entwicklung*, Bielefeld, S. 105–122, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30750-9_13.

Luhmann, Niklas (1977), »Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften: Zur Einführung«, in: Wissenschaftszentrum Berlin (Hg.), *Interaktion von Wissenschaft und Politik. Theoretische und praktische Probleme der anwendungsorientierten Sozialwissenschaften*, Frankfurt a. M./New York, NY, https://doi.org/10.1007/978-3-322-97132-6_19.

Maasen, Sabine/Sutter, Barbara (2022), »Wissen und Gesellschaft: Neues zur Vertragsgestaltung«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 72, H. 26–27, S. 49–54.

Mevissen, Natalie (2019), *Normativität und Wertneutralität. Grundlegung zu einer Wissenschaftssoziologie der Soziologie*, Bielefeld, https://doi.org/10.14361/9783839449882.

Osterland, Martin/Warsewa, Günter (1991), »Die parlamentarische Anfrage in der empirischen Sozialforschung: Erfahrungen mit einem ungebräuchlichen Erhebungsinstrument«, in: *Soziale Welt*, Jg. 42, H. 3, S. 387–394.

Pratchett, Lawrence/Durose, Catherine/Lowndes, Vivien/Smith, Graham/Stoker, Gerry/Wales, Corinne (2009), *Empowering communities to influence local decision making – A systematic review of the evidence*, London.

Schneidewind, Uwe (2015), »Transformative Wissenschaft – Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie«, in: *GAIA*, Jg. 24, H. 2, S. 88–91, https://doi.org/10.14512/gaia.24.2.5.

Schneidewind, Uwe/Jahn, Thomas (2012), »Partner einer transformativen Wissenschaft. NaWis und Ecornet geben wissenschaftspolitische Impulse«, in: *GAIA*, Jg. 21, H.3, S. 233–235, https://doi.org/10.14512/gaia.21.3.17.

Selke, Stefan (2020), *Aufbruch: Auf dem Weg zur öffentlichen Soziologie*, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31112-4_1.

Simon, Dagmar/Knie, Andreas (2021), »Vom Libero zur Viererkette? Eine Neubewertung transdisziplinärer Forschung in der akademischen Wissenschaft«, in: Herberg, Jeremias/Staemmler, Johannes/Nanz, Patrizia (Hg.), *Wissenschaft im Strukturwandel. Die paradoxe Praxis engagierter Transformationsforschung*, München, S. 63–81, https://doi.org/10.14512/9783962388256.

Steckel, Nicole (2008), »Bürgerbeteiligung in benachteiligten Stadtteilen. Eine Analyse ausgewählter Quartiere des Landesförderungsprogramms ›Soziale Stadt NRW‹«, in: *Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft Ruhr-Universität Bochum*, Nr. 08–1.

van der Bijl-Brouwer, Mieke/Kligyte, Giedre/Key, Tyler (2021), »A Co-evolutionary, Transdis-ciplinary Approach to Innovation in Complex Contexts: Improving University Well-Being, a Case Study«, in: *SHE JI-The Journal of Design Economics and Innovation*, Jg. 7, H. 4, S. 565–588, https://doi.org/10.1016/j.sheji.2021.10.004.

Vetter, Angelika/Remer-Bollow, Uwe (2017), *Bürger und Beteiligung in der Demokratie*, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-13722-9.

Vetter, Angelika/Geyer, Saskia/Eith, Ulrich (2015), Die wahrgenommenen Wirkungen von Bürgerbeteiligung, in: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.), *Demokratie-Monitoring Baden-Würt-*

temberg 2013/2014 – Studien zu Demokratie und Partizipation, Wiesbaden, S. 223–342, https://doi.org/10.1007/978-3-658-09420-1_6.

Vetter, Angelika/Klages, Helmut/Ulmer, Frank (2013), Bürgerbeteiligung braucht Verstetigung und Verlässlichkeit: Gestaltungselemente einer dauerhaften und systematischen Bürgerbeteiligung in Städten und Gemeinden, in: *Zeitschrift für Public, Recht und Management*, Jg. 6, H. 1, S. 253–271, https://doi.org/10.3224/dms.v6i1.15.

Wagner, Sabine (2019), *Lokales Demokratie-Update. Wirkung dialogorientierter und direktdemokratischer Bürgerbeteiligung*, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-25081-2.

Warsewa, Günter/Bleses, Peter/Güldner, Matthias (2020), »Der Transfer von sozialwissenschaftlichem Wissen als Forschungsgegenstand«, in: *Soziologie*, Jg. 49, H. 3, S. 287–307.

Weiß, Jens/Bonk, Alexandra (2019), »Kommunale Beteiligungskonzepte: Einschätzungen aktueller Entwicklungen zur Förderung der Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern in Kommunen«, in: *Schriftenreihe Local Government Transformation*, Wernigerode.

Wissenschaftsrat (2015), »Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen«, *Positionspapier (Drs. 4594–15)*, 20.02.2023, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html.

Transfer als wissenschaftliche Leistungsdimension und Element strategischer Hochschulentwicklung

Marte Sybil Kessler und Cornels Lehmann-Brauns

Abstract

Von Wissenschaftseinrichtungen wird zunehmend gefordert, dass sie unmittelbar sicht- und messbare Beiträge zur wirtschaftlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Transformation leisten. Durch Aktivitäten im Wissens- und Technologietransfer sollen sie die Entwicklung von Innovationen und die Gründung von Unternehmen fördern. Darüber hinaus sollen sie zur Bewältigung »großer gesellschaftlicher Herausforderungen« beitragen und einen »Transfer in die Gesellschaft« erbringen. Der Beitrag zeigt, dass sich die zunehmende Bedeutung von Transfer aus verschiedenen Einflussfaktoren und Entwicklungen speist. Hierzu gehören volkswirtschaftliche Motive, die Einführung eines neuen Steuerungsmodells an Hochschulen sowie die hohe Komplexität gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen. Die gezielte Orientierung an gesellschaftlichen Herausforderungen kann zudem als Ausdruck eines grundlegenden Wandels im Rollenverständnis von Hochschulen und der Erwartungen an das Wissenschaftssystem als Ganzes verstanden werden. Der Beitrag fokussiert auf Transfer als Element strategischer Hochschulentwicklung und zeigt damit einhergehende Ansatzpunkte und Herausforderungen. Diese reichen von der Formulierung einer einrichtungsspezifischen Transferstrategie über die Gestaltung transferunterstützender Prozesse und Strukturen bis hin zur Frage, wie eine indikatorengestützte Erfolgs- und Leistungsmessung im Transfer erfolgreich umgesetzt werden kann.

Keywords: Transfer; gesellschaftliche Aufgaben und Probleme; strategische Hochschulentwicklung; Leistung- und Erfolgsmessung; Transferindikatoren

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_005

Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) sehen sich traditionell mit einer Vielzahl unterschiedlicher Erwartungen konfrontiert.[1] Als Orte der Wissensvermittlung sollen sie laut Hochschulrahmengesetz (HRG) den wissenschaftlichen Nachwuchs fördern, Studierende auf ihre späteren beruflichen Tätigkeiten vorbereiten und die internationale und europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich stärken (vgl. § 2 Abschnitt 1 Kapitel 1 HRG 1999). Darüber hinaus wird von ihnen die Gewinnung sowie die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis erwartet (vgl. § 22 Abschnitt 3 Kapitel 1 HRG 1999). Neben ihren Kernaktivitäten in Lehre und Forschung wird von Hochschulen seit einigen Jahren zunehmend erwartet, wirtschaftliche und gesellschaftlich relevante Aufgaben zu leisten. So ist beispielsweise der Wissens- und Technologietransfer in vielen Landeshochschulgesetzen eine explizite Dienstaufgabe von Hochschullehrer:innen (Wissenschaftsrat 2016: 15) und soll konzeptionell in die institutionelle Entwicklungsplanung mit einbezogen und als strategisch relevante Leistungsdimension verankert werden (ebd.). Dabei geht es nicht nur um die Entwicklung von wirtschafts- und technologienahen Innovationen und um Unternehmensgründungen, sondern zunehmend auch um die Bewältigung »großer gesellschaftlicher Herausforderungen«[2]. Als öffentlich finanzierte Einrichtungen ist es die Aufgabe von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen, unmittelbar sicht- und messbare Beiträge zur wirtschaftlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Transformation zu leisten, so der zunehmend formulierte Anspruch (Maassen u. a. 2019: 26). Diese Anspruchshaltung kommt auch auf Seiten von Wissenschaftspolitik und Forschungsförderung zum Ausdruck. Beispielsweise fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gezielt thematische Schwerpunkte, die von der nachhaltigen Energieversorgung über Gesundheit und Umwelt und den Klimawandel verschiedene gesellschaftliche Herausforderungen adressieren (BMBF o. J.c).

Diese gesteigerte Erwartungshaltung und die damit einhergehenden Forderungen mögen auf den ersten Blick selbstverständlich erscheinen, stellen aber bei genauerem Hinsehen eine Veränderung des Anspruches an Hochschulen und an die Rolle von Wissenschaft im Allgemeinen dar. Zwar hat Wissenschaft als gesellschaftliches System immer eine Grundfunktion für das Gemeinwesen und den

1 Der nachfolgend verwendete Begriff »Hochschulen« beinhaltet sowohl Universitäten als auch Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) beziehungsweise Fachhochschulen (FH).

2 Der Begriff »große gesellschaftlichen Herausforderungen« ist mittlerweile fester Bestandteil in der Formulierung und Ausgestaltung öffentlicher Förderprogramme und findet sich auch in der medialen Berichterstattung (Wissenschaftsrat 2015: 15). Was genau unter diesem Begriff verstanden werden kann, ist nicht eindeutig definiert. Empirische Auswertungen entsprechender Auflistungen wissenschaftspolitischer Akteure zeigen eine Reihe an gemeinsamen Themen, besonders häufig finden sich die Begriffe Klimawandel, globale Erwärmung und saubere Energie (ebd.).

gesellschaftlichen Wohlstand erfüllt, die gestiegenen Erwartungen von Politik, Öffentlichkeit und weiterer gesellschaftlicher Anspruchsgruppen in Bezug auf eine unmittelbare Nutzungs- oder Verwertungsorientierung stellen jedoch ein vergleichsweise neues Phänomen dar. Doch was sind die Gründe dafür, dass sich die Ansprüche an die Rolle von Wissenschaft und Hochschulen derart gewandelt haben? Warum wird von Hochschulen zunehmend die Erbringung wirtschaftlich und gesellschaftlich nützlicher Beiträge erwartet (Kapitel 2)? Welche Auswirkungen hat diese veränderte Erwartungshaltung auf die strategische Entwicklung von Hochschulen (Kapitel 3)? Wie können Erfolge und Leistungen im Transfer dargestellt und bewertet werden (Kapitel 4)? Im Folgenden wird insbesondere auf die Konsequenzen und Entwicklungen aus Sicht von Hochschulen eingegangen, viele der diskutierten Aspekte treffen aber auch für außeruniversitäre Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen insgesamt zu.

1. Zunehmende Relevanz von Transfer zwischen Hochschulen und Wirtschaft und Gesellschaft

Von Auftragsforschung über die Einbindung von Praxispartner:innen in Lehre und Weiterbildung bis hin zum gemeinschaftlichen Forschen und Entwickeln – die Zusammenarbeit mit wissenschaftsexternen Personen und Organisationen ist für Hochschulen täglich gelebte Praxis (Meyer-Guckel 2017: 3). Die Zusammenarbeit und der Transfer sind dabei sehr unterschiedlich ausgestaltet und umfassen eine Bandbreite verschiedener Aktivitäten und Formate. Entsprechend offen und anschlussfähig ist auch der Transferbegriff definiert. Transfer wird nach einer Definition des Wissenschaftsrats als die Übertragung von Wissen aus dem Wissenschaftssystem in andere, wissenschaftsexterne gesellschaftliche Bereiche verstanden (Wissenschaftsrat 2016: 9). Dabei umfasst Transfer nicht nur den Transfer von Technologien, sondern berücksichtigt explizit auch die dialogische Vermittlung und Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik (Wissenschaftsrat 2016: 7). Diese Vermittlung erfolgt nicht einseitig aus der Wissenschaft in verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme, sondern ist durch wechselseitige Interaktionen und Austauschbeziehungen geprägt. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden also aus der Wissenschaft an die »Gesellschaft« übertragen, und umgekehrt fließen außerwissenschaftliche Fragen und Erkenntnisse in die Formulierung von Forschungsfragen und die wissenschaftliche Wissensproduktion ein (ebd.). Diesem Begriffsverständnis folgend, wird Transfer im Rahmen des vorliegenden Textes als bidirektionaler Austausch von Wissen, Dienstleistungen, Technologien und Personen verstanden.

Um die zunehmende Relevanz des Handlungsfeldes Transfer für Wissenschaftseinrichtungen und insbesondere Hochschulen besser verstehen und einordnen zu können, werden nachfolgend drei wichtige Treiber dieser Entwicklung vorgestellt. Die zunehmenden Erwartungen an eine wirtschaftliche Verwertung von Wissenschaft und Forschung und die damit einhergehende gezielte Erschließung ökonomischer und gesellschaftlicher Potenziale von Hochschulen können erstens als Ergebnis eines sich global verstärkenden, wirtschaftlichen Wettbewerbs zwischen verschiedenen Wissenschafts- und Technologiestandorten beschrieben werden. Ein zweiter wichtiger Einflussfaktor liegt in den ab den 1990er Jahren im deutschen Kontext zu beobachtenden Hochschulreformen, die eng mit den Begriffen New Public Management und Neues Steuerungsmodell verknüpft sind. Drittens bilden die zunehmenden Kooperationen zwischen Wissenschaftseinrichtungen und wissenschaftsexternen Partner:innen einen grundlegenden Wandel in der Ausgestaltung von Forschungs- und Innovationsökosystemen[3] ab. Ein zentrales Merkmal dieses Wandels liegt in der gestiegenen Komplexität gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme, die nicht mehr länger durch einzelne Disziplinen und ohne interdisziplinäre Zusammenarbeit zu bewältigen sind (Wissenschaftsrat 2020: 10). Komplexe gesellschaftliche Herausforderungen erfordern immer häufiger eine Bündelung unterschiedlicher fachlicher Expertisen und Kompetenzen und damit eine einrichtungs- und disziplinübergreifende Zusammenarbeit. Zusätzlich trägt auch die Verbreitung offener Innovationsmodelle dazu bei, dass Kooperationen zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen und über Organisationsgrenzen hinweg zunehmen.

1.1 Neue Innovationskultur und Förderung zur Potenzialerschließung

In wissensbasierten Gesellschaften hängen die wirtschaftliche Entwicklung und der gesellschaftliche Wohlstand in besonderem Maße von der Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschafts- und Produktionsstandorts ab (Kehm/Pasternack 2009: 113). Die Hervorbringung von wirtschaftlich verwertbaren Innovationen stellt daher länderübergreifend ein wichtiges wirtschafts- und wissenschaftspolitisches Ziel dar. Dieses zeigt sich auch auf europäischer Ebene, wo seit Mitte der 1990er Jahre Überlegungen zur Stärkung des Wissenschafts- und Technologiestandortes Europa intensiviert und seit der im Jahr 2000 von den europäischen Staats-

3 Ein Innovationsökosystem ist ein sich kontinuierlich entwickelndes System bestehend aus einer Reihe von Akteuren, Aktivitäten und Gegenständen, von Institutionen und Beziehungen, die für die Innovationsleistung eines Akteurs oder einer Gesamtheit von Akteuren wichtig sind (Granstrand/Holgersson 2020: 3).

und Regierungschef:innen beschlossenen Lissabon-Strategie umgesetzt werden (Hornbostel/Möller 2015: 12). Ziel dieser Initiative ist es, durch eine Erhöhung der Ausgaben für Forschung und Entwicklung den Vorsprung der USA und einiger asiatischer Staaten in ausgewählten Zukunftsfeldern und Schlüsseltechnologien zu verringern und die Europäische Union mittelfristig zum »wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Erde« zu entwickeln. Wissenschaft, Forschung und eine politisch proklamierte »neue Innovationskultur« gewinnen seither als wichtige Innovationsressourcen im politischen Diskurs an Bedeutung (Hornbostel/Möller 2015: 15 ff.).

Eine zentrale Rolle spielt dabei die Erschließung des ökonomischen Potenzials von Hochschulen. Durch eine Stärkung und gezielte Förderung des Handlungsfeldes Transfer soll wissenschaftspolitisch dazu beigetragen werden, dieses Potenzial besser nutzbar zu machen. Diese Zielsetzung zeigt sich auch bei der Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung einzelner Förderprogramme in Deutschland, die eine Bereitstellung von Forschungsmitteln immer öfter an die Erbringung von Transferaktivitäten knüpfen. So ist die Förderung des Wissens- und Technologietransfers zu einem Querschnittsthema zahlreicher Fördermaßnahmen des Bundes geworden (König u. a. 2012: 16). Beispielsweise soll das Förderprogramm »Innovative Hochschule« des BMBF Fachhochschulen/Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) sowie kleine und mittlere Universitäten dabei unterstützen, ihren Wissens- und Technologietransfer zu stärken und das Entstehen von Innovationen in Wirtschaft und Gesellschaft zu fördern. Im Rahmen der Fördermaßnahme werden Hochschulen explizit dazu aufgerufen, Transferprofile zu entwickeln, zu schärfen und bestehende Transferstrukturen zu optimieren (BMBF o. J.b).

Die Fördermaßnahme »Starke Fachhochschulen – Impuls für die Region« (FH-Impuls) richtet sich an forschungsstarke Fachhochschulen, die über einen bereits vorhandenen Forschungsschwerpunkt mit hohem Transfer- und Umsetzungspotenzial verfügen (BMBF o. J.a). Ziel des Programms FH-Impuls ist es, das Innovationspotenzial forschungsintensiver Hochschulen besser auszuschöpfen und ihre Wettbewerbsfähigkeit im Wissenschaftssystem durch Vernetzungen und strategische Kooperationen weiter zu stärken. Damit soll die Sichtbarkeit von Fachhochschulen/Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in der Hochschullandschaft als wichtige Akteure im Rahmen der Hightech-Strategie des Bundes und als leistungsstarke Kooperationspartner betont und erhöht werden (ebd.). Auch wenn Hochschulpolitik im Wesentlichen eine Länderaufgabe und seit der Föderalismusreform 2006 überwiegend nicht mehr im Verantwortungsbereich des Bundes angesiedelt ist (Pasternack 2011: 36 ff.), zeigen diese Beispiele, dass die Förderung des Wissens- und Technologietransfers auf Bundesebene weiter eine wichtige Rolle spielt. Ergänzend kommen in den Bundesländern eine Vielzahl unterschiedlicher transferfördernder Instrumente zur Anwendung (König u. a. 2012: 16).

Diese Programme fördern insbesondere wirtschafts- und technologieorientierte Ausprägungen von Transfer und legen einen Fokus auf die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und kleinen- und mittleren Unternehmen (KMU) oder das Thema Gründungen und Entrepreneurship. Zusätzlich zu diesen Schwerpunktsetzungen kann seit einigen Jahren eine Ausweitung des Transferverständnisses beobachtet werden. Damit soll auch das Potenzial geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen besser erschlossen und gesellschaftlich nutzbar gemacht werden. Mit dieser Entwicklung ist auch eine Erweiterung des Transferbegriffs (Wissenstransfer) und die Forderung verbunden, dass Hochschulen sich nicht nur wirtschaftlichen Aktivitäten gegenüber öffnen, sondern auch eine zunehmend aktive Rolle in gesellschaftlich relevanten Fragestellungen und Prozessen einnehmen sollen (Kanning 2022: 332).

Wie diese Ausführungen zeigen, hängt die zunehmende Bedeutung des Handlungsfeldes Transfer also zunächst mit dem Ziel der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und der Entwicklung des Wirtschaftsstandortes Deutschland und vor allem auch Europas zusammen. Die zunehmende Thematisierung steht im Zusammenhang mit einem verstärkten Stellenwert von Innovationen und Wissen in Wirtschaft und Gesellschaft (ebd.: 330). Um dieses zu gewährleisten und weiter zu fördern, wird die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft gezielt wissenschaftspolitisch gestärkt und durch eine Vielzahl entsprechender Programme und Initiativen adressiert. Zusätzliche Dynamik erhält diese Entwicklung durch eine veränderte Hochschul-Governance, namentlich die Einführung eines neuen Steuerungsmodells beziehungsweise die Einführung von New Public Management im deutschen Hochschulkontext.

1.2 Hochschulreformen und New Public Management

Neben den bereits skizzierten, volkswirtschaftlich begründeten Maßnahmen, hat auch die Einführung eines neuen Steuerungsmodells im deutschen Hochschulsystem wesentlich dazu beigetragen, dass Hochschulen und die von ihnen erbrachten Leistungen immer stärker aus einer ökonomischen Kosten- und gesellschaftlichen Nutzenperspektive betrachtet werden. Die Anfänge dieser Entwicklung reichen zurück bis in die frühen 1980er Jahre. Angesichts steigender Studierendenzahlen, unter finanziellem Druck stehender Staatshaushalte und öffentlicher Ausgabenbegrenzungen, kam es in dieser Zeit vermehrt zu Diskussionen über die Leistungsfähigkeit und Effizienz des deutschen Hochschulsystems (Meier 2009: 125). Durch die Einführung von aus der Privatwirtschaft bekannten Wettbewerbsvorstellungen und Steuerungsmodellen sollten Hochschulen insgesamt leistungsfähiger werden und stärker untereinander konkurrieren (Hornbostel/

Möller 2015: 12). Diese im Vergleich zu Großbritannien und den Niederlanden zeitlich verzögerte Einführung von New-Public-Management-Reformelementen an deutschen Hochschulen (Meier 2009: 131) markiert zugleich einen Paradigmenwechsel von einem egalitären zu einem stärker wettbewerblich ausgerichteten Hochschulsystem (Hornbostel/Möller 2015: 12).

Viele der Reformansätze sind eng mit den Begriffen New Public Management oder Neues Steuerungsmodell verbunden. Im Kern geht es dabei um die Übertragung von privatwirtschaftlichen Leitungs- und Entscheidungsstrukturen auf öffentliche Einrichtungen, um diese zu effizienteren und effektiveren Einheiten zu entwickeln (Bogumil u. a. 2013: 21). Hochschulen sollen sich stärker an Unternehmen orientieren, selbständig Ziele definieren und zu deren Verfolgung geeignete Strukturen aufbauen. Im Ergebnis soll ein Hochschulsystem aus unterschiedlich profilierten Einrichtungen entstehen, die miteinander im Wettbewerb um öffentliche und private Fördermittel stehen und ihre Leistungen unter Berücksichtigung von Effizienz- und Effektivitätserwartungen erbringen. Damit einhergehende Merkmale stellen insbesondere eine verstärkte Output-Orientierung, dezentralisierte Entscheidungsstrukturen, einen zunehmenden Wettbewerb um finanzielle Mittel und Studierende sowie betriebswirtschaftliche Leistungsmessung und Rechenschaftspflicht dar (Meier 2009: 124). Der Staat – so die politische Vorstellung – zieht sich aus der Detailsteuerung von Hochschulen zurück und steuert stärker indirekt durch Zielvorgaben und leistungsorientierte Mittelvergaben. Im Gegenzug sollen die Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten von Hochschulleitungen gestärkt werden. Gleichzeitig werden die Hochschulen ihren Anspruchsgruppen und insbesondere Staat und Öffentlichkeit gegenüber zunehmend auskunfts- und rechenschaftspflichtig (ebd.: 125).

Als Reaktion auf den zunehmenden Wettbewerb um öffentliche und private Fördermittel und die gestiegenen externen Erwartungen ist es für Wissenschaftseinrichtungen wichtiger geworden, die von ihnen erbrachten Leistungen öffentlich sichtbar zu machen. Dieser an Hochschulen zunächst in den Bereichen Forschung und Lehre zu beobachtende zunehmende Legitimations- und Rechtfertigungsdruck zeigt sich auch im Handlungsfeld Transfer. Als unmittelbare Folge dieser Entwicklung ist die Bedeutung der Wissenschaftskommunikation an Hochschulen gestiegen und viele Einrichtungen haben ihre Kommunikationsabteilungen strukturell, personell und finanziell gestärkt (Wissenschaftsrat 2016: 23).

Darüber hinaus kann eine Zunahme an Berichtspflichten sowie externer und interner Evaluationen beobachtet werden, deren Ergebnisse sich teilweise unmittelbar auf die Ressourcenzuweisungen auswirken. Diese zusätzlichen Aufgaben sorgen für einen nicht zu unterschätzenden Aufwand für Hochschulverwaltungen in der Datenerhebung, der zusätzlich zum Tagesgeschäft und mit der bestehenden Personalausstattung erbracht und bewältigt werden muss.

1.3 Komplexität gesellschaftlicher Aufgaben und Herausforderungen sowie neue Innovationsmodelle

Eine dritte Ursache für die zunehmende Bedeutung des Handlungsfeldes Transfer liegt in der gestiegenen Komplexität gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme. Ob Klimawandel, Digitalisierung oder demografischer Wandel – drängende gesellschaftliche Herausforderungen erfordern immer öfter nicht nur eine verschiedene wissenschaftliche Disziplinen umfassende, sondern auch eine systemübergreifende Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen. Am Beispiel der Erforschung und Bewältigung des Klimawandels lässt sich nachvollziehen, wie wichtig ein gemeinsames und abgestimmtes Vorgehen von Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und zivilgesellschaftlichen Organisationen sowie die Beteiligung von Betroffenen und weiteren Stakeholdern ist. Das Zusammenspiel und die wechselseitige Ergänzung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und Akteursgruppen ist zugleich Grundlage und Anspruch eines breiten Transferverständnisses, das neben wirtschafts- und technologieorientierten Ausprägungen insbesondere auch die Einbindung geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen und Beiträge umfasst.

Das Zusammenspiel zwischen Wissenschaft und unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen zeichnet sich durch wechselseitige Prozesse aus. Das bedeutet, wissenschaftliche Ergebnisse werden nicht nur in einer für wissenschaftsexterne Partner:innen nachvollziehbaren und umsetzbaren Form übertragen, sondern auch umgekehrt werden außerwissenschaftlich generierte Fragen und Problemstellungen in Forschungsfragen überführt (Wissenschaftsrat 2016: 11). Diese gemeinschaftliche Entwicklung wissenschaftlichen Wissens und die Entwicklung disziplinenübergreifender Lösungsvorschläge unter Beteiligung verschiedener Anspruchsgruppen erhöht zugleich den Bedarf an neuen Formen und Orten der Zusammenarbeit, des Austauschs und der Teilhabe über fachliche, soziale und kulturelle Grenzen hinweg. Ein Beispiel für diese neuen Orte der transdisziplinären Zusammenarbeit sind die an vielen Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen entstandenen Innovationshubs, Makerspaces und Reallabore (zur Entwicklung von Reallaboren im deutschen Hochschulkontext zum Beispiel Wagner/Grunwald 2019 sowie Deutscher Bundestag 2018, zum Aufbau von Makerspaces an deutschen Universitäten zum Beispiel Heinzel u. a. 2020). Diese Einrichtungen sollen die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler:innen und den jeweils beteiligten Anspruchsgruppen aus Wirtschaft, Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft ermöglichen und unterstützen. Zentrale Merkmale dieser Zusammenarbeit sind Ko-Design des Forschungsprozesses, Ko-Produktion von Wissen und Integration verschiedener Wissensformen in gemeinschaftlich organisierten Beteiligungs- und Lernformaten (Schäpke u. a. 2017: 3).

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Unternehmen und zivilgesellschaftlichen Organisationen tragen auch die Entwicklung und Verbreitung neuer Innovationsmodelle zu einer Ausweitung und Intensivierung von Kooperationen bei. Die Einführung neuer Innovationsmodelle lässt sich seit einigen Jahren Branchen- und Anwendungsfelder übergreifend beobachten und markiert einen grundlegenden Wandel im Innovationsgeschehen von Organisationen. Eng mit diesem Wandel und der Öffnung von Innovationsprozessen verknüpft ist der Begriff Open Innovation. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass neue Produkte, Dienstleistungen und Innovationen nicht mehr wie bislang üblich innerhalb von vertikal integrierten Wertschöpfungsstufen entwickelt werden, sondern unter Einbindung externer Anspruchsgruppen und Ideen (Chesbrough 2006: 2). Zunächst im Unternehmenskontext entwickelt, ist die Öffnung von Entwicklungs- und Forschungsprozessen auch für zivilgesellschaftliche Organisationen übliche Praxis. Sowohl profitorientierte als auch Non-Profit-Organisationen versprechen sich von offenen Innovationsprozessen und der Einbindung externer Ideen und Personen zahlreiche Vorteile. Hierzu gehören verringerte Kosten und Risiken bei Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, eine Beschleunigung der Entwicklungsprozesse sowie mehr kreative Ideen und Lösungsvorschläge durch die Beteiligung verschiedener Perspektiven und Anspruchsgruppen.

Für Hochschulen bieten diese Entwicklungen und die damit verbundene Zunahme an Kooperationsaktivitäten ebenfalls erhebliche Potenziale: Sie erhalten durch die Zusammenarbeit mit Unternehmen neue Forschungsimpulse, können private Drittmittel einwerben oder Einnahmen durch Verwertungs- und Kommerzialisierungserlöse erzielen. Gleichzeitig steigen durch offene Innovationsmodelle auch die Erwartungen an Hochschulen, durch einen effektiven Transfer ihrer Forschungsergebnisse und die Zusammenarbeit mit wissenschaftsexternen Einrichtungen und Organisationen einen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Mehrwert zu erzeugen. Denn Hochschulen können auf verschiedenen Wegen dabei helfen, Innovationsprozesse zu fördern, beispielsweise durch den Transfer neuer Forschungsergebnisse, die zur Verfügungstellung technologischer Infrastruktur oder die Bereitstellung wissenschaftlich ausgebildeter Absolvent:innen. Die Aktivitäten und Beiträge im Handlungsfeld Transfer werden für Hochschulen und Forschungseinrichtungen somit zu einer zunehmend wichtigen Leistungsdimension, die gezielt durch öffentliche Fördermittel und -programme gefördert und auch eingefordert wird. Gleichzeitig wird Transfer immer stärker zu einem Element der Hochschulentwicklung und beeinflusst die strategische Ausrichtung und Zielsetzung von Hochschulen.

2. Transfer als Element strategischer Hochschulentwicklung

Transfer hat an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen traditionell nicht den Stellenwert einer strategisch relevanten wissenschaftlichen Leistungsdimension. Damit überträgt sich die Vielzahl dezentraler Aktivitäten und transferaktiver Personen weder systematisch auf die strategischen Gesamtziele noch auf die Leistungsbilanzen der Einrichtungen. Dies gilt in besonderem Maße für den erweiterten Transfer in die Gesellschaft, der im Vergleich zum wirtschafts- und technologienahen Transfer mit und für Unternehmen nach wie vor von geringer hochschul- und wissenschaftspolitischer Bedeutung ist.

Die Ursache für dieses »Strategiedefizit« (Wissenschaftsrat 2016: 8) lässt sich nicht zuletzt im wissenschaftlichen Reputationssystem selbst finden, das nahezu ausschließlich auf Forschungsleistungen in Form von Publikationen und eingeworbenen Drittmitteln fokussiert. Dieses zusätzliche »Anerkennungsdefizit« (ebd.) führt auf individueller Ebene dazu, dass Wissenschaftler:innen ihre ohnehin knappe Zeit im Zweifel lieber für die Formulierung von Forschungsanträgen oder das Verfassen wissenschaftlicher Publikationen einsetzen, als sich im Transfer zu engagieren. Transfer hat daher oftmals den Charakter einer Zusatzaufgabe, die nachrangig gegenüber Aktivitäten in Forschung und Lehre erbracht wird.

Aufgrund der zunehmenden wissenschaftspolitischen Relevanz von Transfer besteht jedoch auf Seiten von Hochschulen seit einigen Jahren ein erkennbarer Bedarf, dieses Handlungsfeld stärker zu erschließen. Wissens- und Technologietransfer ist mittlerweile auf breiter Ebene in den Hochschulgesetzen auf Länderebene verankert und stellt neben Forschung und Lehre eine weitere Kernaktivität von Hochschulen dar (Wissenschaftsrat 2016: 15). Diese Entwicklung zeigt sich auch an den expliziert formulierten Vorgaben und Erwartungen der jeweiligen Bundesländer, die ein verstärktes Engagement im Transfer in Hochschulentwicklungsplanungen und einzelnen Hochschulvereinbarungen und -verträgen einfordern. Auch verfügen zahlreiche Bundesländer[4] mittlerweile über eigene Transfer- und Innovationsstrategien, um das Handlungsfeld gezielt zu fördern und zu entwickeln. Neben standortbedingten, inhaltlichen und technologischen Schwerpunkten fokussieren diese Strategien insbesondere auf das Thema Gründungen und auf die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Unternehmen, oftmals mit einem Schwerpunkt auf kleine und mittlere Unternehmen aus der Region. In Brandenburg wurde auf Initiative des Brandenburger Ministeriums für

4 Beispielsweise Baden-Württemberg (Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau 2020), Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft, Landesentwicklung und Energie 2022), Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Wirtschaft, Industrie, Klimaschutz und Energie 2021), Sachsen (Freistaat Sachsen o. J.).

Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) im Jahr 2017 eine landesweite Transferstrategie formuliert und Transfer in seiner Vielseitigkeit an allen Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen im Land gefördert (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg 2017). Hierzu wurde explizit ein erweitertes Transferverständnis zugrunde gelegt und neben klassischen Aktivitäten wie Patentanmeldungen oder Gründungen auch der wechselseitige Austausch mit Partner:innen aus Wirtschaft, Politik, Kultur und Gesellschaft berücksichtigt. Diese auch in anderen Bundesländern und in vielen Wissenschaftseinrichtungen zu beobachtende Erweiterung im Transferverständnis trägt dazu bei, dass in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften vorhandene spezifische Transferpotenzial zu nutzen, entsprechende Aktivitäten und Akteure sichtbar zu machen und gezielt zu fördern. Hierfür gibt es eine Reihe guter Gründe, wie beispielsweise die Vielzahl gesellschaftlich relevanter Herausforderungen (zum Beispiel Fragen der sozialen Teilhabe, die Bewältigung des demografischen Wandels oder die Gestaltung neuer digitaler Lebens- und Arbeitswelten), zu deren Lösung das besondere Gestaltungs- und Reflexionsvermögen dieser Disziplinen beitragen kann. Auch rein quantitativ ist die Erschließung dieser Disziplinen von hoher Bedeutung nicht zuletzt, da ein erheblicher Anteil an Studierenden an deutschen Hochschulen in geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen immatrikuliert ist.[5]

Darüber hinaus sprechen auch aus institutioneller Perspektive gute Gründe dafür, dass Hochschulen und ihre Leitungen Transferaktivitäten stärker systematisch betrachten und einer strategischen Ratio zugänglich machen. Transferaktivitäten können, zusätzlich zur Einwerbung finanzieller Fördermittel, in institutionelle Strategien einfließen und zur Profilbildung und Außendarstellung der Einrichtungen beitragen. Für kleine und mittlere sowie für weniger forschungsorientierte Hochschulen kann Transfer ein mögliches Differenzierungs- beziehungsweise Profilierungsmerkmal darstellen. Forschungsstarken Hochschulen bietet Transfer die Möglichkeit, die gesellschaftliche Relevanz und praktische Anwendung ihrer Forschung zu verdeutlichen und zu betonen. Für Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) ist Transfer nicht nur originärer Auftrag und Stärke, sondern bietet zudem die Möglichkeit, sich selbstbewusst von Universitäten abzugrenzen und das eigene Profil zu schärfen.

5 So waren beispielsweise laut Destatis im Sommersemester 2022 insgesamt 762.547 Personen im ersten Fachsemester in den Geistes- und Sozialwissenschaften immatrikuliert, während in den Ingenieurwissenschaften 724.154 Personen im gleichen Zeitraum verzeichnet wurden (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2023: 22).

2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen und Ausgangsvoraussetzungen

Um den Stellenwert von Transfer als relevante wissenschaftliche Leistungsdimension zu erhöhen, ist das zuvor beschriebene Anerkennungsdefizit von Transfer durch Veränderungen in der Ausgestaltung des wissenschaftlichen Reputationssystems zu adressieren. Für die individuelle Karriereentwicklung von Wissenschaftler:innen spielt insbesondere ihre Forschungsleistung in Form von Publikationen in hochrangigen wissenschaftlichen Zeitschriften und die Einwerbung von Forschungsdrittmitteln eine entscheidende Rolle. Das Engagement und die Qualität in der Lehre sind von nachgelagerter Bedeutung, die Erbringung von Transferleistungen wird bei Ausschreibungen und Berufungsverfahren in der Regel nicht betrachtet. Der hierfür erforderliche langfristige systemische Wandel liegt jedoch nur bedingt im Einflussbereich einzelner Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen und kann von diesen somit nur eingeschränkt gestaltet werden. Eine in der Praxis zu beobachtende Möglichkeit zur proaktiven Einflussnahme durch Hochschulen liegt in der Betonung von Transfer als Kriterium bei Neuberufungen. Neuberufungen bieten das Potenzial, Transfer von Karrierebeginn an als wichtigen Bestandteil im Wertesystem von Wissenschaftler:innen zu verankern und die individuelle Wahrnehmung und Relevanz von Transfer zu erhöhen.

Deutlich direkter und unmittelbarer können Hochschulen auf institutioneller Ebene durch die Gestaltung transferunterstützender Rahmenbedingungen dazu beitragen, den Stellenwert von Transfer zu stärken. Dabei geht es um die Frage, welche organisationalen Ausgangsvoraussetzungen für die Ermöglichung und praktische Durchführung von Transfer zur Verfügung stehen und inwieweit Transfer ein zentrales Ziel der Hochschule und ihrer Mitglieder darstellt. Die institutionellen Rahmenbedingungen sind wichtige Instrumente, um hochschulweit eine Transfer- und Kooperationskultur zu entwickeln. Sie zeigen hochschulintern – wie auch extern – den Stellenwert, den die jeweilige Einrichtung und ihre Leitungsebene dem Transfer als wissenschaftliche Leistungsdimension beimisst. Das Transferbarometer des Stifterverbandes, ein »Baukasten« für die Kategorisierung und Erfassung von Transferaktivitäten, unterteilt Transfer in vier Dimensionen: strategische Verankerung (1), Anreize und Wertschätzung (2), Prozesse und Strukturen (3) sowie Personal und Ressourcen (4) (Stifterverband 2023).

Die strategische Verankerung von Transfer (1) zeigt sich auf der Ebene von Einrichtungen durch vorhandene Zielbildungsprozesse und Möglichkeiten zur Beurteilung der konkreten Zielerreichung. Im Ergebnis soll Transfer als relevante wissenschaftliche Leistungsdimension intern und extern stärker betont und sichtbar werden. Die strategische Verankerung kann beispielsweise auf Leitungsebene durch eine sichtbare Zuständigkeit für Transfer und eine entsprechende

Denomination deutlich werden. Auch eine eigenständige Transferstrategie oder die Betonung von Transfer in Hochschulentwicklungsplanungen und anderen Strategiepapieren kann dazu beitragen, die strategische Relevanz dieses Handlungsfeldes zu unterstreichen.

Als weitere organisationale Voraussetzung wird betrachtet, inwieweit Transfer einen Bestandteil der internen Anreizstrukturen und Anerkennungskultur (2) darstellt. Dabei geht es um die Frage, ob Transferaktivitäten und -initiativen der Organisationsmitglieder durch die Einrichtung und ihre Leitungsebene systematisch gefördert werden und Sichtbarkeit und Wertschätzung erhalten.

Im Rahmen von Prozessen und Strukturen (3) geht es um die Unterstützung transferaktiver Personen bei der Administration und Durchführung von Transfer. Diese Unterstützungsleistungen können intern durch die Einrichtung oder durch externe Dienstleister (wie zum Beispiel Patentverwertungsagenturen oder Transfergesellschaften) erbracht werden. Neben transferrelevanten Strukturen, wie zum Beispiel zentralen Transferstellen oder dezentralen Einheiten, geht es auch um einzelne Prozessabläufe beziehungsweise eine funktionierende Arbeits- und Aufgabenteilung. Dazu gehört beispielsweise die Frage, ob es zentrale Ansprechpersonen und klar definierte und gut sichtbare Zugangswege für externe Anfragen gibt oder ob eine transferunterstützende IT-Infrastruktur existiert. Maßgeblich für transferfördernde Prozesse und Strukturen ist es, dass diese von Transferakteuren als unterstützend und als Service wahrgenommen werden.

Bei Personal und Ressourcen (4) steht schließlich die Ausstattung mit und Bereitstellung von transferrelevantem Personal in zentralen Transfereinrichtungen sowie die für Transfer verfügbaren Sach- und Personalmittel im Fokus. Zudem wird der autonome und dezentrale Handlungsspielraum beim Einsatz von Ressourcen durch transferrelevante Personen und Einheiten betrachtet.

Aufgrund verschiedener Hochschultypen und -größen, ihrer jeweiligen strategischen Zielsetzungen und Standortfaktoren sind die institutionellen Voraussetzungen in der Praxis unterschiedlich ausgestaltet. Gleichzeitig gibt es eine Reihe hochschulübergreifender Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, die Hochschulen bei der Anpassung und Entwicklung transferförderlicher Rahmenbedingungen und der strategischen Verankerung zu bewältigen haben.

2.2 Institutionelle Verankerung von Transfer: Ansatzpunkte und Herausforderungen

Damit Hochschulen ihrer Rolle als wesentliche Akteure in Innovationssystemen (Fritsch u. a. 2008: 8) auch zukünftig gerecht werden können, passen immer mehr Einrichtungen ihre Strategien und Strukturen an die gewandelten Erfordernisse

an und integrieren das Thema Transfer als wichtigen Bestandteil in ihre institutionellen Strategien (Burk u. a. 2022: 10).

Mithilfe von Transferstrategien können Hochschulen ihre Schwerpunkte und Ziele für den Transfer festlegen und mit konkreten Umsetzungsmaßnahmen unterlegen. Mehr als die Hälfte der 156 befragten Hochschulen verfügen mittlerweile über eine Transferstrategie, damit hat sich der Anteil an Hochschulen mit einer Transferstrategie seit 2013 mehr als verdoppelt (Burk u. a. 2022: 10).

Gefördert wurde diese Entwicklung nicht zuletzt dadurch, dass die Erarbeitung einer Transferstrategie in einigen Bundesländern (beispielsweise Brandenburg) oder für die Teilnahme an bestimmten Fördermaßnahmen (zum Beispiel Innovative Hochschule) verpflichtend war (ebd.).

Die hohe Verbreitung von Transferstrategien bedeutet jedoch nicht automatisch, dass diese in den Einrichtungen in der Praxis auch entsprechend umgesetzt werden. Stattdessen haben Transferstrategien an vielen Hochschulen eher einen Leitbildcharakter und stellen keine unmittelbar operative Anleitung für die Praxis dar (ebd.).

Der zunehmende Bedarf von Hochschulen, das bestehende Strategiedefizit im Handlungsfeld Transfer zu adressieren und Transfer stärker strategisch zu entwickeln (Burk u. a. 2022: 10), wird vom Stifterverband mit verschiedenen kollegialen Beratungsformaten aufgegriffen, unter anderem dem Transfer-Audit.

Infokasten Transfer-Audit

Das von der Heinz Nixdorf Stiftung geförderte Transfer-Audit-Verfahren unterstützt Hochschulen bei der strategischen Verankerung und der Stärkung des Stellenwerts von Transfer als wissenschaftlicher Leistungsdimension. Das Transfer-Audit ist keine Leistungsbewertung, sondern setzt als Entwicklungsinstrument und im Sinne einer kollegialen Beratung an den individuellen Zielsetzungen der jeweiligen Einrichtung an. Es bietet Hochschulen die Möglichkeit, sich unter Einbindung externer Expert:innen systematisch mit dem Thema Transfer auseinanderzusetzen und ihre institutionellen Strategien für die Kooperation mit externen Partner:innen weiterzuentwickeln. Methodisch basiert das Transfer-Audit auf drei zentralen, ineinandergreifenden Elementen:

1. Selbstbericht: Analyse von Potenzialen, Zielen und Herausforderungen
Ausgangspunkt des Transfer-Audits sind die individuellen Ziele und Herausforderungen der jeweiligen Hochschule im Transfer. Ein hochschulinternes Projektteam, besetzt mit den zentralen transferrelevanten Akteur:innen der Hochschule, formuliert diese in einem kurzen Selbstbericht. Um die Potenzia-

le, Ziele und Herausforderungen im Selbstbericht darzustellen, ist eine interne Analyse bestehender Aktivitäten, Strukturen und Prozesse erforderlich. Diese Bestandsaufnahme regt eine umfassende Beteiligung und Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen aus den Bereichen Wissenschaft, Verwaltung, Kommunikation und Hochschulleitung an. Es entsteht ein hochschulweiter sowie fach- und funktionsbereichsübergreifender Austausch zu verschiedenen Aspekten und Herausforderungen im Transferbereich.

2. Audit-Besuch unter Beteiligung hochschulinterner und externer Akteur:innen: Der zweitägige Audit-Besuch des Audit-Teams an der Hochschule greift die zuvor formulierten Fragen und Entwicklungsziele auf. Transferrelevante Fragestellungen erhalten entsprechend Zeit und Raum zur Bearbeitung und die kollegiale Beratung durch das externe Audit-Team liefert Impulse und Anregungen für weitere strategische und operative Entwicklungen.

3. Audit-Bericht: Formulierung von Handlungsempfehlungen. Das Audit-Team formuliert im Audit-Bericht Empfehlungen zur strategischen Entwicklung und operativen Umsetzung. Der Audit-Bericht besteht aus einer kommentierten Stärken-Schwächen-Analyse und umfasst akteurs- und handlungsorientierte Empfehlungen. Da der Bericht vom Audit-Team verfasst wird, erfahren die Empfehlungen ein hohes Maß an hochschulinterner Akzeptanz und Legitimation. Zusätzlich wird der Bericht durch eine Sammlung von Praxisbeispielen zu den aufgeworfenen Themen ergänzt.[6]

Auf Grundlage der bislang durchgeführten Transfer-Audit-Verfahren des Stifterverbandes können eine Reihe wiederkehrender Schwerpunkte und Themenbereiche im Zusammenhang mit der strategischen Verankerung von Transfer beobachtet werden (Frank u. a. 2020a: 4 ff.). Bislang haben mehr als fünfzig Hochschulen das Verfahren durchlaufen und im Nachgang ihre institutionellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zur Erbringung von Transfer weiterentwickelt und angepasst. Die nachfolgenden Beispiele zeigen, welche Maßnahmen dazu beitragen können, das Handlungsfeld Transfer gezielt zu entwickeln und zu stärken.

Hochschulspezifisches Transferverständnis und Transferstrategie

Der erste Schritt für die Entwicklung einer Transferstrategie umfasst die Definition eines klaren, hochschulspezifischen Transferverständnisses. Dabei zeigt sich an vielen Einrichtungen eine konzeptionelle Engführung von Transfer auf die Be-

6 Weitere Informationen zum Transfer-Audit-Verfahren unter: https://www.stifterverband.org/transfer-audit.

reiche des wirtschafts- und technologienahen Wissens- und Technologietransfers. Erst im Rahmen einer systematischen Auseinandersetzung und Bestandsaufnahme erkennen Hochschulen die vielfältigen bereits existierenden Transferaktivitäten und werden für die Bandbreite möglicher Transferausprägungen sensibilisiert. Vor allem Kooperationen mit Partner:innen aus den Bereichen Bildung, Kultur und Politik erhalten dadurch mehr Sichtbarkeit und Wertschätzung und können gezielt gestärkt werden. Eine Bestandsaufnahme des bestehenden Transfergeschehens kann darüber hinaus dabei helfen, besondere Schwerpunkte und Ressourcen zu identifizieren. Diese Stärken bieten einen guten Ansatzpunkt für die Formulierung einer Transferstrategie. Eine erweiterte Perspektive auf Transfer und ein entsprechend breit formuliertes Transferverständnis sind zentrale Grundlagen, um über unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und Fachbereiche hinweg eine Transfer- und Kooperationskultur zu entwickeln und hochschulweit die verschiedenen Akteur:innen für die Durchführung eigener Transferaktivitäten zu sensibilisieren und gewinnen zu können.

Spannungsverhältnis zwischen inhaltlicher Schwerpunktsetzung und hochschulweiter Einbindung

Eine grundlegende Herausforderung bei der Entwicklung einer Transferstrategie stellt das Spannungsverhältnis zwischen inhaltlicher Profilierung und der möglichst umfassenden Einbindung transferaktiver Personen und Initiativen dar. Denn einerseits soll eine Transferstrategie klare Schwerpunkte setzen und hochschulintern wie auch -extern transparent machen, für welche konkreten Inhalte und Angebote die Hochschule im Transfer steht. Andererseits gibt es vor allem an Hochschulen mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen eine große Bandbreite und Vielfalt an Transferaktivitäten, die sich nur unzureichend mit einer inhaltlichen Fokussierung oder Schwerpunktsetzung vereinbaren lassen. Eine zu eng gewählte Profilierung kann hochschulintern dazu führen, dass sich davon betroffene Personen mit ihren Aktivitäten nicht durch die Hochschule repräsentiert sehen. Eine Möglichkeit, diesem Spannungsverhältnis in der Praxis zu begegnen, liegt in der Formulierung einer übergeordneten inhaltlichen Klammer oder eines entsprechenden Narrativs. Dieses gilt es bewusst offen und anschlussfähig für verschiedene Disziplinen und Aktivitäten zu formulieren. Gleichzeitig sollte damit eine bestimmte inhaltliche Ausrichtung oder Zielsetzung zum Ausdruck kommen und klar hochschulintern und -extern kommuniziert werden. So ermöglichen zum Beispiel die Begriffe »Nachhaltigkeit« oder »gesellschaftliche Transformation« vielfältige disziplinäre Anknüpfungspunkte und thematische Offenheit und bieten gleichzeitig die gewünschten Profilierungspotenziale. Statt einer inhaltlichen Profilierung kann eine Hochschule auch die Art und Weise

betonen, wie sie im Transfer agiert. So kann eine Hochschule beispielsweise ihre Rolle als flexible und serviceorientierte Lösungsanbieterin für gesellschaftliche Aufgaben und Probleme oder für die Bedarfe regionaler KMU betonen und als besonderes Merkmal (hochschul-)öffentlich kommunizieren.

Anreizsetzungen

Transferaktivitäten basieren in erster Linie auf der Überzeugung und intrinsischen Motivation einzelner Personen und haben für die Karriereentwicklung und wissenschaftliche Reputation eine bestenfalls nachgelagerte Bedeutung. Angesichts dieses Anerkennungsdefizits ist es umso wichtiger, dass Hochschulen durch eine gezielte Kombination monetärer und nicht-monetärer Anreize dazu beitragen, die Sichtbarkeit und Wertschätzung von Transfer zu erhöhen. Zu diesem Zweck steht eine Bandbreite transferspezifischer Anreize zur Verfügung. Hierzu gehören Transferpreise, Lehrdeputats-Reduktionen, Prämien oder interne Hochschulfonds für Neuberufene oder Anschubfinanzierungen für innovative Projekte. Die Schaffung spezifischer Anreize für Transfer sollten Hochschulen nach Möglichkeit durch die Bereitstellung entsprechender finanzieller Mittel ermöglicht werden. Aber auch durch eine Umwidmung bestehender Mittel können bestimmte Transferanreize eingeführt werden. Damit kann zugleich die Relevanz des Transferthemas betont werden.

Wie die Rückmeldungen aus den Transfer-Audit-Verfahren bisher zeigen, sind es vor allem nicht-monetäre Anreize, die für die Aktivierung und Motivation der Hochschulangehörigen entscheidend sind (Frank u. a. 2020b: 8). Neben der hochschulinternen und -externen Sichtbarkeit und Wertschätzung der entsprechenden Aktivitäten und Personen spielen zeitliche Freiräume eine wichtige Rolle. So kann beispielsweise mehr Zeit für die Durchführung von Transfer durch die Reduktion des Lehrdeputats oder die Gewährung von Forschungs- und Transfersemestern ermöglicht werden. Um die genauen Möglichkeiten und Spielräume für zeitliche Entlastungen und eine Reduktion der Lehrdeputate beurteilen zu können, sollte zunächst eine Prüfung der landesrechtlichen Vorgaben und Bestimmungen erfolgen. Auch ein Austausch mit anderen Hochschulen zu diesem Thema kann dabei helfen, entsprechende Gestaltungsspielräume und Vorgehensweisen zu reflektieren.

Trotz der hohen Bedeutung nicht-monetärer Anreize setzen viele Hochschulen einen Schwerpunkt auf die Entwicklung monetärer Anreize. Gängige monetäre Anreize in der Praxis umfassen Zulagen, Prämien und Preise. An einigen Hochschulen gibt es zudem flexible finanzielle Mittel zur Anschub- und Zwischenfinanzierung von Transferprojekten. Auch wenn diese monetären Anreize grundsätzlich nicht zu vernachlässigen sind, stellen insbesondere die Sichtbarkeit und Wert-

schätzung für transferaktive Personen wirksame Anreize dar. Diese können in der Hochschule Signalwirkung entfalten, Interesse wecken und dazu beitragen, für die Erbringung von Transfer zu aktivieren. Und schließlich trägt auch eine serviceorientierte Verwaltung mit kurzen Bearbeitungszeiten und klaren Zuständigkeiten dazu bei, den administrativen Aufwand für die Durchführung und Abwicklung von Transferaktivitäten zu minimieren und entsprechende Initiativen zu fördern.

Strukturen und Prozesse

Nahezu alle Hochschulen stehen vor der Herausforderung, transferunterstützende Organisationsstrukturen und Prozesse zu entwickeln und nachhaltig zu etablieren. Ziel dabei ist es, potenzielle Synergien zu erschließen und durch möglichst klare und transparente Prozesse die Durchführung von Transferaktivitäten effektiver und effizienter zu gestalten. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist: Wie kann die funktionale Ausgestaltung und organisationale Verortung zentraler Transfereinheiten aussehen? Um Transferhemmnisse zu überwinden, setzen viele Hochschulen auf die Gründung einer externen Organisation in der Rechtsform der GmbH. Da die Verfasstheit und Rechtsform von Hochschulen als Körperschaften des öffentlichen Rechts und die damit verbundenen Haushaltsvorschriften nur bedingt für eine wirtschaftliche Tätigkeit geschaffen sind, entsteht bei der hochschulinternen Abwicklung von Transferprojekten häufig ein erheblicher Kosten- und Administrationsaufwand. Insbesondere in Transferbereichen, die an der Schnittstelle zur Wirtschaft agieren, kann daher die Rechtsform der GmbH unter Umständen Mehrwert erzeugen und eine wichtige Komponente in der Transferstrategie einer Hochschule darstellen. Weitere Motive und Argumente für die Gründung einer Transfer-GmbH sind die Entlastung der Hochschulverwaltung bei der administrativen Abwicklung des Transfergeschehens und die Senkung der Overheads bei Forschungsprojekten im wirtschaftlichen Bereich. Trotz dieser potenziellen Vorteile ist zu betonen, dass die Gründung einer externen Transfer-GmbH kein generelles Erfolgsrezept bedeutet. Denn ungeachtet der konkreten Ausgestaltung und Rechtsformwahl gilt, dass der Austausch und das Zusammenspiel zwischen transferaktiven Wissenschaftler:innen, Verwaltung sowie zentralen Transfereinheiten unabhängig von der konkret gewählten Rechtsform funktionieren sollte.

Personalfluktuation

Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung der Transferstrukturen und -prozesse stellt die Befristung und Drittmittelabhängigkeit von Beschäftigungsverhältnissen in transferrelevanten Bereichen ein Problem dar. Der Transferkompass

des Stifterverbands hat ermittelt, dass 42,3 Prozent der Stellen im Transferbereich durch Drittmittel finanziert sind, an Universitäten fällt dieser Anteil mit 51,8 Prozent sogar noch höher aus (Burk u. a. 2022: 2). Bei Fachhochschulen/HAW kommt mit dem fehlenden akademischen Mittelbau eine weitere strukturelle Herausforderung hinzu, die im Bereich Personal zu bewältigen ist. So gibt es besonders an Fachhochschulen/HAW nur einen eingeschränkt verfügbaren akademischen Mittelbau. Die arbeitsvertraglichen Ausgestaltungen, das Wissenschaftszeitvertragsgesetz sowie die Vielzahl projektfinanzierter Stellen stehen hier im deutlichen Konflikt mit dem Ziel einer möglichst dauerhaften personalen Kontinuität. In der Praxis kommt es daher regelmäßig vor, dass zentrale wissens- und kompetenztragende Personen die Hochschule aufgrund mangelnder Entwicklungsperspektiven verlassen. Damit gehen der Einrichtung langfristig aufgebaute Beziehungen und persönliche Kontakte verloren und die weitere Entwicklung und Funktionsfähigkeit der Transferstellen wird erschwert. Transfer basiert in besonderem Maße auf persönlichen Kontakten des in den Transferstellen tätigen Personals zu Forschenden, Verwaltung, aber auch zu Unternehmen und externen Praxispartner:innen. Es ist daher für Hochschulen, die Transfer als kontinuierliche Aufgabe verstehen, besonders wichtig, möglichst dauerhafte Strukturen, Stellen und Verantwortlichkeiten zu schaffen und Personalfluktuationen zu minimieren. Damit Hochschulen die an sie gerichteten Erwartungen erfüllen und eine transferförderliche Kultur entwickeln können, ist ein langfristiger und kontinuierlicher Organisationsentwicklungsprozess erforderlich. Dieser lässt sich nur mit hochqualifiziertem Personal und einer angemessenen Ressourcenausstattung erfolgreich bewältigen.

3. Leistungs- und Erfolgsmessung im Transfer

Damit Wissenschaftseinrichtungen das Handlungsfeld Transfer zur strategischen Positionierung und Profilierung für sich erschließen können, benötigen sie mehr Transparenz über bestehende Transferaktivitäten und profilspezifische Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten. Für Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen ist es daher wichtig, ihr Transfergeschehen möglichst umfassend mit Indikatoren erfassen und darstellen zu können. Mit den bestehenden Instrumenten und Indikatoren ist dies jedoch nur eingeschränkt möglich. Vor allem Transferleistungen und Kooperationsbeziehungen, die nicht wirtschafts- oder technologienah sind, lassen sich bislang nur unzureichend erheben. Die Entwicklung passender Erfolgs- und Bewertungskriterien für Transfer hat daher vor allem für Hochschulen mit einem breiten Transferverständnis eine hohe Bedeutung. Gegenwärtig werden Erfolge überwiegend mit quantitativen Output-Indikatoren beschrieben, wie zum Beispiel der Höhe der Drittmittel aus der

Industrie oder der Anzahl von Erfindungsmeldungen und Patenten. Auf dieser quantitativen Grundlage allein lassen sich jedoch keine Aussagen über die Qualität und Nachhaltigkeit von Aktivitäten treffen. Sie wird auch einem breiten Transferverständnis nicht gerecht, da sich viele Transferaktivitäten nur eingeschränkt quantifizieren und an ihrer ökonomischen Verwertbarkeit messen lassen. Um die gesamte Bandbreite möglicher Transferaktivitäten und institutioneller Transferprofile darzustellen, sind weitere quantitative und qualitative Indikatoren erforderlich.

3.1 Transferbarometer: Transfer profilspezifisch darstellen und erfassen

Das Transferbarometer trägt dazu bei, die Harmonisierung bestehender Kennzahlen im wirtschafts- und technologienahen Transfer zu fördern und stellt gleichzeitig Indikatoren für die Erfassung von Aktivitäten unter einem erweiterten Transferverständnis bereit. Im Ergebnis erhalten Wissenschaftseinrichtungen mit dem Transferbarometer einen praktisch erprobten Indikatoren-Baukasten für die profilspezifische Erfassung und Darstellung ihres Transfers. Mit den Indikatoren können Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen die gesamte Bandbreite ihres Transfergeschehens erfassen und mehr Transparenz über institutionelle Stärken und Herausforderungen im Transfer herstellen. Die Aktivitäten und Formate in unterschiedlichen Transferfeldern werden durch die Nutzung des Transferbarometers nachvollziehbar und beschreibbar. Darüber hinaus können durch die wiederholte Erhebung und Auswertung der Indikatoren Entwicklungen in einzelnen Transferfeldern aufgezeigt und durch die Leitungsebene beeinflusst werden. Das Transferbarometer sorgt durch eine umfassende und sämtliche Ausprägungen von Transfer erfassende Bestandsaufnahme und Betrachtung des Transfergeschehens dafür, dass Transfer nicht mehr länger den Charakter eines organisationalen »blinden Flecks« hat, sondern gezielt auf die strategischen Ziele und die Leistungsbilanz der jeweiligen Einrichtungen »einzahlen« kann. Das Transferbarometer ist darauf ausgerichtet, die institutionelle Selbstentwicklung von Wissenschaftseinrichtungen im Transferbereich durch die Bereitstellung von Kennzahlen zu unterstützen. Durch die Erhebung von Transferindikatoren kommt es innerhalb der Einrichtung zu einer zunehmenden Beschäftigung mit dem Thema Transfer und damit einhergehend zu einer Bedeutungszunahme. Die Erfassung und Messung ermöglicht es der Leitungsebene der Einrichtung, den Status quo des Transfergeschehens besser zu verstehen und zu reflektieren. Zudem entsteht eine faktenbasierte Grundlage für die weitere Gestaltung und strategische Entwicklung.

Infokasten Transferbarometer

Das von der Stiftung Mercator und der Stiftung van Meeteren geförderte Transferbarometer wurde vom Stifterverband und der Helmholtz-Gemeinschaft in Zusammenarbeit mit fünf Hochschulen und sechs Helmholtz-Zentren entwickelt. Zu Beginn des Projektes wurde die Transfersystematik erarbeitet. Sie spiegelt das Transferverständnis sowie die Bandbreite möglicher Aktivitäten und Formate in einzelnen Transferfeldern wider. Neben einem wirtschafts- und technologienahen Transfer umfasst sie auch die Bereiche Wissenstransfer und Kooperationen mit der Gesellschaft. Darüber hinaus betrachtet die Transfersystematik die institutionellen Voraussetzungen als wichtige Ausgangs- und Gelingensbedingungen für die Entwicklung einer einrichtungsweiten Transfer- und Kooperationskultur.

Für jedes der insgesamt acht Transferfelder wurden anschließend Indikatoren-Sets bestehend aus Kernindikatoren und optionalen Indikatoren entwickelt. Die Kernindikatoren sind besonders relevant und praxistauglich für die Beschreibung der Aktivitäten in den jeweiligen Transferfeldern, die optionalen Indikatoren gehen stärker in die Detailbetrachtung und ermöglichen die Erfassung von Entwicklungen und Erfolgen. Ziel war es, einen Set an standardisierten und erprobten Indikatoren zur Verfügung zu stellen. Mithilfe des Transferbarometers können Hochschulen und Forschungseinrichtungen eine Bestandsaufnahme ihres Transfergeschehens durchführen und auf dieser Grundlage ihre spezifischen Transferprofile identifizieren und reflektieren. Das Transferbarometer ist explizit kein Bewertungsinstrument und nur bedingt für einrichtungsübergreifende Vergleiche geeignet. Vielmehr soll es Hochschulen und Forschungseinrichtungen dabei helfen, ihr Transferhandeln profilspezifisch zu erfassen und strategisch weiterzuentwickeln.[7]

7 Mehr Informationen zum Transferbarometer und zum interaktiven Transferbarometer-Baukasten gibt es unter: https://www.stifterverband.org/transferbarometer.

3.2 Bestandteile des Transferbarometers

Transfersystematik: Kategorisierungsvorschlag für die Bandbreite möglicher Transferausprägungen

Die im Rahmen des Transferbarometers entwickelte Transfersystematik dient der Definition und Reflexion des einrichtungsspezifischen Transferverständnisses (siehe Abbildung 1). Sie unterteilt in institutionelle Voraussetzungen und acht Transferfelder und umfasst sowohl wirtschafts- und technologienahe Transferausprägungen als auch einen erweiterten Wissenstransfer und Kooperationen mit verschiedenen gesellschaftlichen Akteur:innen. Der zentrale Mehrwert der Transfersystematik besteht darin, die Vielzahl und Vielfalt möglicher Transferaktivitäten und Formate zu systematisieren und kennzahlengestützt Hinweise auf Profilstärken und Entwicklungsfelder abzuleiten. Die Transfersystematik kann von Wissenschaftseinrichtungen dazu genutzt werden, ihre spezifischen Transferprofile zu identifizieren und auf dieser Grundlage über Profilstärken und Entwicklungsfelder zu reflektieren.

Abb. 1: Transfersystematik des Transferbarometers (Quelle: Stifterverband 2022)

Kernindikatoren und optionale Indikatoren: Transferfeldspezifische Indikatoren-Sets

Die in der Transfersystematik aufgeführten Transferfelder und institutionellen Voraussetzungen sind mit jeweils spezifischen Indikatoren-Sets unterlegt

(siehe Abbildung 2). Diese Indikatoren-Sets bestehen aus einer Reihe von Kernindikatoren und optionalen Indikatoren. Die Kernindikatoren ermöglichen die komprimierte Darstellung eines Transferfeldes und schaffen Transparenz und Sichtbarkeit über Kernaktivitäten in bestimmten Transferfeldern. Die optionalen Indikatoren erfassen Aktivitäten und Erfolge in größerer Detailtiefe und können ergänzend genutzt werden. Hochschulen müssen für sich entscheiden, welche Transferfelder sie mit Blick auf die eigenen strategischen Ziele in den Fokus nehmen und welche Transferfelder sie mithilfe der optionalen Indikatoren genauer betrachten möchten. Um spezifische institutionelle Schwerpunkte oder Aktivitäten umfassend abzubilden, können die Indikatoren-Sets um weitere profilspezifische Indikatoren ergänzt werden. Während der Erprobungsphase hat sich gezeigt, dass die Einrichtungen das Transferbarometer unterschiedlich anwenden. Bei vielen Einrichtungen stand die Bestandsaufnahme des Transfergeschehens im Fokus. Dementsprechend haben diese Einrichtungen die Kernindikatoren genutzt, um Transparenz über sämtliche Transferfelder herzustellen und einen ersten Eindruck über bestimmte Schwerpunkte und ein mögliches institutionelles Transferprofil zu erlangen. Hochschulen mit einer klaren fachlichen Ausrichtung oder im Transferbereich bereits stärker profilierte Einrichtungen haben sich dagegen auf für sie besonders relevante Transferfelder fokussiert. Sie haben zusätzlich zu den Kernindikatoren die erweiterten Indikatoren-Sets erhoben und dadurch detaillierte Einblicke in die einzelnen Transferfelder erhalten.

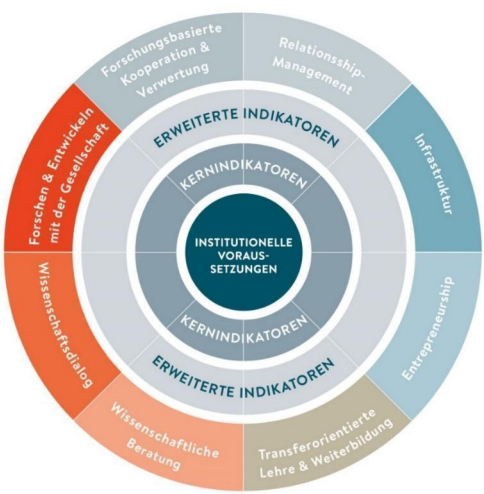

Abb. 2: Kernindikatoren und erweiterte Indikatoren des Transferbarometers (Quelle: Stifterverband 2022)

3.3 Zielgruppenspezifischer Mehrwert und Nutzungspotenziale

Aus Sicht von Hochschulangehörigen sind mit dem Transferbarometer unterschiedliche Ziele, Interessen und Nutzungspotenziale verbunden. Für Hochschulleitungen ermöglicht das Transferbarometer einen Überblick über das gesamte Transfergeschehen entlang einer einheitlichen Erhebungslogik. Die Leitungsebene erhält durch das Transferbarometer eine indikatorengestützte Datengrundlage für die Identifikation von Schwerpunkten und Entwicklungspotenzialen und eine Entscheidungsgrundlage für Mittelzuweisungen und die Anpassung von transferrelevanten Strukturen und Prozessen. Das Transferbarometer unterstützt damit die weitere strategische Planung und ermöglicht die Beurteilung des Umsetzungsfortschritts getroffener Maßnahmen. Darüber hinaus können Hochschulleitungen die datenbasierte Darstellung von Leistungen, Erfolgen und Entwicklungen dazu nutzen, die Beiträge der eigenen Einrichtung gegenüber Politik, Öffentlichkeit und weiteren Anspruchsgruppen zu betonen.

Die Leitungen von zentralen Transfereinheiten sind dafür verantwortlich, die Erbringung von Transferleistungen zu analysieren und weiterzuentwickeln. Sie müssen gegenüber der Leitungsebene und gegenüber externen Anspruchsgruppen umfassend über Entwicklungen und Erfolge Auskunft geben können. Da es an den meisten Hochschulen bislang kein umfassendes Dokumentationssystem für sämtliche Transferaktivitäten gibt, müssen die hierfür erforderlichen Daten aus verschiedenen Quellen und Bereichen zusammengeführt werden. Trotz des damit einhergehenden hohen Erhebungsaufwands bleibt die Datenlage dabei in der Regel unvollständig. Für Leitungen von zentralen Transfereinheiten ermöglicht das Transferbarometer einen systematischen Überblick über das gesamte Spektrum an Transferaktivitäten. Durch die systematische Erfassung des Transfergeschehens entsteht eine Datengrundlage, um die Beiträge der zentralen Transferstelle gegenüber der Hochschulleitung und weiteren Anspruchsgruppen aufzuzeigen und zu unterstreichen. Die Erfolge können die Bedeutung und Effekte der eigenen Arbeit veranschaulichen und bei finanziellen Entscheidungen als Argumente für transferrelevante Investitionen genutzt werden. Darüber hinaus erhält die Transferstelle durch die Kennzahlenerhebung wichtige Hinweise auf transferrelevante Schnittstellen zwischen internen Einheiten und Bereichen. Die bestehende Arbeits- und Aufgabenteilung kann überprüft und entsprechende Anpassungen können abgeleitet werden. Durch die wiederholte Erhebung des Transferbarometers und entsprechende Investitionen in Informationssysteme können zudem organisationale Routinen aufgebaut werden, die dazu beitragen, den Erhebungsaufwand zukünftig zu verringern.

Die Sichtbarkeit und Wahrnehmung der eigenen Transferleistungen zu erhöhen, ist auch für die Zielgruppe der Wissenschaftler:innen ein zentrales Motiv

zur Nutzung des Transferbarometers. Dies gilt vor allem in Fachrichtungen, die nicht im wirtschafts- und technologienahen Wissenstransfer aktiv sind und deren Transfer bislang nicht mit Kennzahlen erfasst wurde. Durch die Nutzung der bereits in der Praxis erprobten Indikatoren können Forschende ihre Transferleistungen darstellen und werden hochschulintern und -extern als transferaktiv wahrgenommen, ohne jedoch Zeit für die Entwicklung geeigneter Kennzahlen aufwenden zu müssen. Das Transferbarometer ermöglicht Wissenschaftler:innen, ihre Aktivitäten und ihr Engagement im Transfer zu verdeutlichen und damit auf die gestiegenen Erwartungen vonseiten externer Anspruchsgruppen und der Einrichtungsleitung zu reagieren.

4. Resümee und Ausblick

Die zunehmende Bedeutung von Transfer für Wissenschaftseinrichtungen speist sich aus verschiedenen Einflussfaktoren. Hierzu gehören volkswirtschaftliche Motive, die Einführung eines neuen Steuerungsmodells an Hochschulen sowie die steigenden Anforderungen bei der Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme. Die mit dem Thema Transfer verknüpfte verstärkte Orientierung an gesellschaftlichen Herausforderungen und deren gezielte Bearbeitung ist zugleich Ausdruck eines grundlegenden Wandels im Rollenverständnis von Hochschulen und den Erwartungen an das Wissenschaftssystem als Ganzes. Eine zentrale Rolle in diesem Zusammenhang spielt das Konzept »Transformative Wissenschaft« (Schneidewind/Singer-Brodowski 2014). Das Konzept basiert auf der Annahme, dass sich Wissenschaft nicht mehr länger darauf beschränken kann, gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu beobachten und zu beschreiben, sondern diese zunehmend aktiv mitgestalten sollte und dadurch selbst zu einem Akteur der Transformation wird (ebd.: 69).

Die Idee der Transformativen Wissenschaft und die damit einhergehende Entgrenzung von Wissenschaft und Gesellschaft wird durchaus auch kritisch gesehen, sowohl was den Prozess der Wissensentwicklung als auch die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse im politischen System betrifft (Strohschneider 2014: 182). In Hinblick auf die Produktion wissenschaftlichen Wissens wird ein »Solutionismus« befürchtet, da Wissen nicht mehr nach den innerwissenschaftlichen Gütekriterien »Wahrheit« und »Neuheit« bewertet wird, sondern ausschließlich nach Nützlichkeitserwägungen für ein normativ gesetztes Ziel (ebd.: 179). Aus demokratietheoretischer Perspektive birgt Transformative Wissenschaft zudem die Gefahr einer Expertokratie, in der demokratische Entscheidungsprozesse unterlaufen werden und politische Legitimation allein aus wissenschaftlichen Begründungen abgeleitet wird (ebd.: 188 ff.).

Diese Kritik beruht jedoch auf einem Irrtum, da sie Transdisziplinarität als eine Verletzung grundlegender wissenschaftlicher Prinzipien interpretiert und davon ausgeht, dass transdisziplinäre Wissenschaft die bisherigen Formen der Wissensproduktion ersetzen soll (Schneidewind 2015: 88 ff.). Transdisziplinarität verfolgt jedoch nicht das Ziel, bestehende disziplinäre und interdisziplinäre Formen der Wissensproduktion zu ersetzen, sondern möchte diese auf gesellschaftliche Fragestellungen ausrichten und mit anderen Formen des Wissens in Beziehung bringen (ebd.).

Das in diesem Beitrag im Zentrum stehende Thema Transfer und das Konzept der Transformativen Wissenschaft sind also über den gemeinsamen Leitgedanken miteinander verknüpft, dass sich gesellschaftliche Herausforderungen und Problemlagen ohne die unmittelbare Beteiligung von Wissenschaft nicht oder nur noch unzureichend bearbeiten lassen. In beiden Debatten stehen die gegenwärtige Verfasstheit des Wissenschaftssystems und seiner Institutionen auf dem Prüfstand und es wird hinterfragt, ob und inwieweit diese angesichts der komplexen gesellschaftlichen Problemlagen noch in ausreichendem Maße geeignet und funktionsfähig sind. Dabei werden Fragen der Finanzierung und Förderung ebenso aufgeworfen wie die Suche nach geeigneten Evaluationsinstrumenten und Qualitätssicherungssystemen sowie die Ausrichtung des wissenschaftlichen Reputationssystems (Schneidewind 2015: 89). Nicht zuletzt das bestehende Anerkennungsdefizit von Transfer im wissenschaftlichen Reputationssystem (Wissenschaftsrat 2016: 8) fungiert gegenwärtig als eine zentrale Transferhürde, da Transfer für die wissenschaftliche Karriereentwicklung nahezu keine Relevanz hat. Er ist weder Teil der akademischen Ausbildung noch der Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Vielmehr kann die Erbringung von Transfer sogar in Konkurrenz zu Forschungsaktivitäten stehen und zu einem Karriererisiko für die wissenschaftliche Laufbahn werden (vgl. Froese u. a. 2014). Dies gilt vor allem für die Ebene des wissenschaftlichen Nachwuchses, der noch nicht über eine dauerhafte Perspektive im Wissenschaftssystem verfügt (Froese/Mevissen 2016: 50).

Dieses Spannungsfeld auf individueller Ebene kann zumindest ansatzweise durch die Organisation austariert werden (ebd.: 50). Wissenschaftseinrichtungen können geeignete organisationale Voraussetzungen für die Durchführung von Transfer und Transformativer Wissenschaft schaffen, entsprechende Anreiz- und Unterstützungsstrukturen entwickeln und ihre Aktivitäten stärker auf die Gesellschaft und ihre Herausforderungen beziehen. Sie können Transfer als relevante wissenschaftliche Leistungsdimension stärken und intern und als wichtige Aufgabe mit konkreten Zielvorgaben unterlegen. In Hinblick auf das Thema Transfer zeigt sich in der Praxis mittlerweile deutlich, dass Hochschulen diese Herausforderung annehmen und durch den Aufbau und die Entwicklung entsprechender

Strategien und Strukturen das für den Transferbereich diagnostizierte Strategie- und Anerkennungsdefizit adressieren und den Stellenwert von Transfer gezielt durch die Leitungsebene fördern. So hat die Mehrzahl der im Transferkompass befragten Hochschulen ihren Transfer in zentralen Transferstellen organisiert und an die Leitungsebene angebunden. Auffallend ist jedoch auch, dass der Anteil der durch Drittmittel finanzierten Stellen und damit auch die Personalfluktuation im Transferbereich im Vergleich zu Forschung und Lehre überdurchschnittlich hoch ausfallen (Burk u. a. 2022: 23). Bei der Förderung von Transfer sollte daher verstärkt auch die Finanzierung langfristiger und tragfähiger Strukturen und Prozesse an Wissenschaftseinrichtungen mit in den Blick genommen werden.

Es ist offensichtlich, dass die gestiegenen (wissenschafts-)politischen Erwartungen zur Erbringung von Transfer eine zusätzliche Aufgabe für Hochschulen bedeuten, die diese nur durch die Bereitstellung zusätzlicher Mittel erfüllen können. Angesichts dieser und weiterer offener Herausforderungen bleibt es spannend zu beobachten, wie Hochschulen die Themen Transfer und Transformative Wissenschaft weiter in ihre Strategien einfließen lassen und zukünftig gestalten werden.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft, Landesentwicklung und Energie (2022), *Innovationsland Bayern. Bayrische Innovationsstrategie 2021–2027*, 22.01.2023, https://www.stmwi.bayern.de/fileadmin/user_upload/stmwi/publikationen/pdf/2022-02-28_Innovationsland_Bayern.pdf, https://doi.org/10.1515/9783110770025-009.

Bogumil, Jörg/Burgi, Martin/Heinze, Rolf G./Gerber, Sascha/Gräf, Ilse-Dore/Jochheim, Linda/Schickentanz, Maren/Wannöffel, Manfred (2013), *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*, Berlin, https://doi.org/10.5771/9783845269825-78.

BMBF (2015), *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung der Richtlinie zur Fördermaßnahme »Starke Fachhochschulen – Impuls für die Region« (FH-Impuls)*,10.01.2023, https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1054.html, https://doi.org/10.37307/j.1864-8371.2008.06.06.

– (o. J.a), *FH-Impuls: Starke Fachhochschulen – Impuls für die Region*, 10.01.2023, https://www.forschung-fachhochschulen.de/fachhochschulen/de/massnahmen/fh-impuls/fh-impuls_node.html, https://doi.org/10.2533/chimia.2006.819.

– (o. J.b), *Innovative Hochschule*, 10.01.2023, https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/zukunftsstrategie/innovative-hochschule/innovative-hochschule_node.html.

– (o. J.c), *Übersicht Forschung*, 10.01.2023, https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/forschung_node.html.

Burk, Marian/Grindel, Carla/Hetze, Pascal (2022), *Transferkompass. Analyse der Transferaktivitäten von Hochschulen*, Essen, 28.04.2023, https://www.stifterverband.org/sites/default/files/transferkompass.pdf.

Chesbrough, Henry (2006), »Open Innovation: A New Paradigm for Understanding Industrial Innovation«, in: Chesbrough, Henry/Vanhaverbeke, Wim/West, Joel (Hg.), *Open Innovation: Researching a New Paradigm*, Oxford, https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2008.00502.x.

Deutscher Bundestag (2018), *Reallabore, Living Labs und Citizen Science-Projekte in Europa*, WD 8–3000-017/18, 27.01.2023, https://www.bundestag.de/resource/blob/563290/9d6da7676c82fe6777e6df85c7a7d573/wd-8-020-18-pdf-data.pdf.

Frank, Andrea/ Krume, Julia/Lehmann-Brauns, Cornels/Meyer, Matthias (2020a), *Strategieentwicklung für Transfer und Kooperation. Transfer-Audit: Diskussionspapier 1*, 22.01.2023, https://www.stifterverband.org/medien/strategieentwicklung-fuer-transfer-und-kooperation.

– (2020b), *Konsequenzen des Transfer-Audits an Hochschulen. Transfer-Audit: Diskussionspapier 2*, 22.01.2023, https://www.stifterverband.org/medien/konsequenzen_des_transfer-audits_an_hochschulen.

Freistaat Sachsen (o. J.), *Innovationsstrategie des Freistaats Sachsen*, 22.01.2023, https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/35302/documents/54808.

Fritsch, Michael/Henning, Tobias/Slavtchev, Viktor/Steigenberger, Norbert (2008), *Hochschulen als regionaler Innovationsmotor? Innovationstransfer aus Hochschulen und seine Bedeutung für die regionale Entwicklung. Arbeitspapier 158*, 10.01.2022, https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_158.pdf, https://doi.org/10.5771/9783845268675-58.

Froese, Anna/Mevissen, Natalie (2016), »Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften: Zur Relevanz disziplinenspezifischer Kontextfaktoren«, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft: Neue Verortungen von Wissenstransfer*, Bielefeld, S. 31–64, https://doi.org/10.1515/9783839434024-002.

Froese, Anna/Mevissen, Natalie/Böttcher, Julia/Simon, Dagmar/Lentz, Sebastian/Knie, Andreas (2014), *Wissenschaftliche Güte und gesellschaftliche Relevanz der Sozial- und Raumwissenschaften: ein spannungsreiches Verhältnis; Handreichung für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis*, Berlin.

Granstrand, Ove/Holgersson, Marcus (2020), »Innovation ecosystems: A conceptual review and a new definition«, in: *Technovation*, Jg. 90–91, https://doi.org/10.1016/j.technovation.2019.102098.

Heinzel, Viktoria/Seidl, Tobias/Späth, Katharina (2020), »Makerspaces an Universitäten in Deutschland: Status quo und Entwicklungsperspektiven«, in: Heinzel, Viktoria/Seidl, Tobias/Stang, Richard (Hg.), *Lernwelt Makerspace: Perspektiven im öffentlichen und wissenschaftlichen Kontext*, Berlin/Boston, S. 59–86, https://doi.org/10.1515/9783110665994-006.

Hornbostel, Stefan/Möller, Torger (2015), *Die Exzellenzinitiative und das deutsche Wissenschaftssystem: Eine bibliometrische Wirkungsanalyse*, Berlin.

Kanning, Helga (2022), »Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation im und für den Wandel«, in: Eberth, Andreas/Goller, Antje/Günther, Julia/Hanke, Melissa/Holz, Verena/Krug, Alexandria/Rončević, Katarina/Singer-Brodowski, Mandy (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz*, Opladen/Berlin/Toronto, S. 329–341, https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.

König, Karsten/Koglin, Gesa/Preische, Jens/Quaißer, Gunter (2012), »Transfer steuern. Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern«, in: *HoF-Arbeitsberichte*, Jg. 2012, H. 3, Halle-Wittenberg.

Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer (2009), »The German ›Excellence Initiative‹ and Its Role in Restructuring the National Higher Education Landscape«, in: Palfreyman, David/Tepper, Ted (Hg.), *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions*, New York, NY/London, S. 113–127, https://doi.org/10.4324/9780203889725.

Maassen, Peter/Andreadakis, Zacharias/Gulbrandsen, Magnus/Stensaker, Bjørn (2019), »Der Ort der Hochschule in der Gesellschaft«, in: *DUZ Wissenschaft & Management*, Jg. 2019, H. 4, S. 24–33, 20.01.2023, https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/duz_WuM_0419_Maassen_Andreadakis_Gulbrandsen_Stensaker_Third_Mission.pdf.

Meier, Frank (2009), *Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*, Wiesbaden.

Meyer-Guckel, Volker (2017), »Es braucht Mut und unkonventionelle Wege: Die kooperative Hochschule für Gesellschaft, Politik, Kultur und Wirtschaft«, in: *DUZ Special*, S. 3–5.

Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (2020), *Innovationsstrategie Baden-Württemberg*, 22.01.2023, https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Publikationen/Innovation/Innovationsstrategie_2020.pdf, https://doi.org/10.53458/sh.v63i4.2817.

Ministerium für Wirtschaft, Industrie, Klimaschutz und Energie Nordrhein-Westfalen (2021), *Regionale Innovationsstrategie des Landes Nordrhein-Westfalen*, 22.01.2023, https://www.wirtschaft.nrw/sites/default/files/documents/21-0924_mwide_broschuere_regionale_innovationsstrategie_des_landes_nrw-web2.pdf, https://doi.org/10.5771/9783415074514-9.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg (2017), *Transferstrategie Brandenburg*, 22.01.2023, https://mwfk.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/MWFK_Transferstrategie_DIN_A4_2019-12-13.pdf.

Pasternack, Peer (2011), *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Leipzig.

Schäpke, Niko/Stelzer, Franziska/Bergmann, Matthias/Singer-Brodowski, Mandy/Wanner, Matthias/Caniglia, Guido/Lang, Daniel J. (2017), *Reallabore im Kontext transformativer Forschung. Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand*, Lüneburg, 22.01.2023, https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/ietsr/professuren/transdisziplinaere-nachhaltigkeitsforschung/files/Diskussionspapier_Reallabore_im_Kontext_transformativer_Forschung_Schaepke_et_al.pdf.

Schneidewind, Uwe (2015), »Transformative Wissenschaft – Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie«, in: *GAIA*, Jg. 24, H. 2, S. 88–91, 22.02.2023, https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/5924/file/5924_Schneidewind.pdf, https://doi.org/10.14512/gaia.24.2.5.

Schneidewind, Uwe/Singer-Brodowski, Mandy (2014), *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*, 2. Auflage, Marburg.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023), *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen – Sommersemester 2022*, Fachserie 11 Reihe 4.1, 22.01.2023, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-ss-2110410227314.pdf?__blob=publicationFile, https://doi.org/10.1524/9783486701418.22.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2023), *Transferbarometer*, 22.01.2023, https://transferbarometer.de/.

Strohschneider, Peter (2014), »Zur Politik der Transformativen Wissenschaft«, in: Brodocz, André/Herrmann, Dietrich/Schmidt, Rainer/Schulz, Daniel/Schulze-Wessel, Julia (Hg.), *Die Verfassung des Politischen. Festschrift für Hans Vorländer*, Wiesbaden, S. 175–192, https://doi.org/10.1007/978-3-658-04784-9_10.

Wagner, Felix/Grunwald, Armin (2019), »Reallabore zwischen Beliebtheit und Beliebigkeit: Eine Bestandsaufnahme des transformativen Formats«, in: *GAIA*, Jg. 28, H. 3, S. 260–264, https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.5.

Wissenschaftsrat (2020), *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier*, Köln, 22.01.2023, https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

– (2016), *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier*, Weimar, 28.04.2023, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=2,.

– (2015), *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier*, Stuttgart, 22.01.2023, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf?__blob=publicationFile&v=2.

International trends in universities' knowledge transfer and social engagement strategies and activities[1]

Peter Maassen

Abstract

The position of universities in society is undergoing far reaching changes related to the growing pressure on universities to contribute more directly and effectively to societies' needs. To be able to realize the growing societal expectations, universities are required to become more strategic, proactive, and explicit in the development, operationalization, implementation, and presentation of their relationship with society, for which often the term third mission is used. In this chapter, we will reflect upon experiences of universities in high- and medium-income countries in realizing their efforts to contribute more effectively and directly to society. The chapter will start with discussing the universities' self-understanding of their position in society as expressed in institutional strategies and missions. Next, the universities' educational innovations will be examined, including the use of digital technologies. This is followed by the presentation of examples of both commercially oriented transfer of knowledge to the private sector, and the non-commercial engagement of universities with society, including community development activities. Overall, the nature and impact of third mission activities by universities is impressive. However, there is a general lack of visibility of and appreciation for these activities in society because universities have not been able until now to effectively communicate their third mission achievements.

Keywords: universities; third mission; educational innovations; knowledge transfer; social engagement

1 This chapter is based on the study *The Place of Universities in Society* (Maassen et al. 2019), commissioned by the foundation Körber-Stiftung in preparation for the Global University Leaders Council in Hamburg 2019.

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_006

Throughout their long history, universities[2] have regularly been confronted with intensive discussions about their place in society. In some periods these discussions resulted in incremental adaptations and reforms within relatively stable organizational and normative frames, while in other periods more fundamental changes and reforms were introduced affecting the universities' mission, governance, funding, organization, functioning, and the ideas underlying their institutional foundation. It can be argued that in our current time frame universities are once more facing fundamental discussions about what they are expected to accomplish for society, how they can be made more accountable to society, and what kind of relationship they should have with core organizations and actors in society. In the current discussions, a variety of arguments can be identified about the need for universities to contribute more directly and effectively, for example, to economic growth and innovation, social inclusion and cohesion, sustainability, and cultural diversity. Important trends inspiring the discussions include political changes, growing worries about global grand challenges, social crises, and the emergence of the knowledge-based economy.

The new demands from society imply that universities are expected to become more strategic, proactive and explicit in the development, implementation and presentation of their relationship with society, in other words, their ›Third Mission‹ (Compagnucci and Spigarelli 2020). The notion of a third mission has emerged over the last few decades as an important part of the universities' social contract (or pact) along with the two primary missions of education and research. Replacing the traditional, rather vague, notion of ›university services to society‹, it requires that universities themselves take responsibility for linking their primary activities through mutually beneficial partnerships to social and cultural needs in society, and to expectations and demands from politics and the economy. To be successful, this responsibility must be incorporated into the universities' strategic frameworks, which in turn must be developed and implemented around all three missions.

While there is general acceptance and acknowledgement of this principle starting point, there is no agreed upon common understanding of the exact nature of the third mission in academic literature, nor among the main external stakeholders of the university, including national governments. In many countries, over the last few decades, public authorities have withdrawn from their traditional position of being the sole or main provider of services in areas such as health care and education, thereby creating a gap in the provision of these services. They are looking at universities to fill at least part of this gap, without always clarifying what contribu-

2 The term ›universities‹ is used in a generic way referring to all types of higher education institutions, unless indicated otherwise.

tions are really expected. In addition, there are essential differences among countries when it comes to the extent to which the public authorities have withdrawn from the provision of services, and in the nature and size of the gap. Furthermore, universities themselves use many different interpretations of the third mission in their strategies, with considerable inter-institutional variation in the concepts and terms used for third mission practices. These variations among countries and universities can be regarded as a strength and an indication of the important impact of national contexts as well as of the remarkable adaptiveness and robustness of universities. Nonetheless, universities could become more strategic and professional in managing, organizing, and institutionalizing their third mission, and in communicating with society about their reciprocal relationship with various actors and groups (Maassen et al. 2019).

Several issues are at stake here. First, there is an urgent need for examining and clarifying the political and legal interpretation of the universities' third mission to prevent a further growth of the gap between the demands from society towards universities and the capacity of the universities to satisfy these demands (Clark 1998). Such a clarification is required to make society's expectations more realistic and should also elucidate which gaps in service provision universities are expected to fill. This would also show the growing varieties among societies when it comes to what role universities are expected to play in providing specific knowledge-based services (Hall and Soskice 2001). The question: »What kind of university do we want for what kind of society?« will not be answered in the same way in each country. Second, universities themselves could become less general, implicit and abstract, and instead, be more explicit and focused in the operationalization and presentation of their third mission, and in the way they communicate about their third mission activities and achievements. They are increasingly promoting their commitment to knowledge transfer and community engagement and their knowledge-based expertise in tackling global grand challenges. However, with the current dynamics of ›open science‹ (Vicente-Saez and Martinez-Fuentes 2018), universities can be expected to go beyond a taken for granted position of cognitive authority in order to convince society of the value and relevance of their contributions to ›a brighter future and a better world‹.

1. Universities and society

Universities play a critical role in any society when it comes to the handling of knowledge and the development of expertise for a multitude of purposes. The tasks and activities traditionally attached to this role are multifaceted and over the last few decades have become more and more affected by trends, demands,

and expectations from outside the university. An important factor in this is the global emergence of the notion of the knowledge-based economy (Powell and Snellman 2004), which has highlighted the position of the university as society's key knowledge institution (European Commission 2003).

At the same time, the political importance of the notion of a knowledge-based economy challenges the idea of the internal control of the university over its primary processes in education (teaching & learning) and research. It is argued that to be successful a knowledge economy requires a more externally oriented, that is, use-, user- and needs-oriented university, that transfers knowledge more effectively to society and engages more consciously with its societal partners (Thune and Gulbrandsen 2014; Thune et al. 2016). These developments obviously have an impact on the relationship between universities and society and in this chapter, we will discuss the current place of universities in society. We will emphasize the universities' perspective, that is, the strategies, innovations and activities developed by the universities themselves that are aimed at strengthening their relationship with society. In addition, we will reflect upon barriers and challenges that universities experience in realizing their efforts to contribute more effectively and directly to society.

The dual responsibilities of producing new knowledge and introducing new generations of students to institutionalized and emerging knowledge areas would ideally nurture each other. However, growing tensions among various excellence schemes and the pressures on universities to be more responsive to society's needs may lead to a reallocation or even disintegration of primary activities among academic staff. New university reform agendas have been introduced to address these and other worries. One of the arguments emphasized in the implementation of these reform agendas is that more effective governance structures and management practices are required at all relevant institutional levels to prevent negative effects on the growing demands towards universities' overall productivity and their contributions to society (Gornitzka et al. 2017).

A closer look at the new demands from society reveals that universities are not only required to produce new knowledge but are also expected to take the responsibility for transferring (relevant) knowledge to society and engaging with society. In this way, transferring knowledge to students through education is still essential, but not regarded as sufficient for satisfying all knowledge related needs in society. Furthermore, the traditional notion of services to society as an internally embedded third task of universities and their academic staff is challenged by the more externally anchored third mission of knowledge transfer and social engagement.[3] Consequently, we can see new components emerging in university mis-

3 Social engagement is also referred to as community or academic engagement.

sions and academic activities, such as entrepreneurialism and innovation contributions, community development activities, impact and impact measurement, and the growing interest in academic capitalism as well as academic activism (Slaughter and Leslie 1997).

While universities have always found themselves torn between tradition and innovation, between past and future, between the Republic of Science and serving society, and between conserving the past and preparing for the future, it can be argued that the current situation is unique in its emphasis on the potential value of universities' primary processes for society. These outcomes are expected to contribute to improving individual life chances and well-being, enhancing national and regional economic and technological competitiveness, strengthening social cohesion, and finding solutions to the global grand challenges that our societies face. This is clearly expressed in governmental policies and in the media. Recently this is also acknowledged more explicitly within universities, leading to many internal innovations in study programs and research agendas aimed at making them more directly relevant to society, and to adaptations and innovations in the ways universities transfer knowledge to and are engaged with society. Nonetheless, from many sides there has been critique aimed at universities for an apparent lack of real progress in strengthening their relationship with society, and for the low level of institutionalization of their engagement activities.[4] At the same time, we know relatively little from a comparative perspective about the nature of the universities' adaptations and innovations in their relationship with society, and the extent to which these are mainly rhetorical and symbolic, or representative of more fundamental changes in the universities' strategies and activities.

Taking the above considerations as a starting point, in this chapter we will discuss the relationship between universities and society from several perspectives:

1. The universities' institutional mission, including the way universities address relevant issues, such as the rationality of science itself, and the nature of their aspiring relationship with society at large.
2. The universities' educational innovations, including the use of online, digital learning technologies for reaching non-traditional students, as well as the ways in which universities adapt their curricula in ways that are regarded as desirable by the employers of university graduates.
3. The transfer of research-based knowledge from the university to society, including the contributions for innovation of the university, and the development of

4 See, for example, the project »Towards a European Framework for Community Engagement in Higher Education« (TEFCE), co-funded by the European Commission through the Erasmus+ program (Benneworth 2018).

strategic partnerships with private sector companies and public sector organizations.
4. The ways in which universities engage with society, including community development activities.

As indicated above, there are important variations among countries when it comes to the nature of public governance models in general, and the impact of public governance on the universities' relationship with society. Therefore, we will start with a discussion of these variations among national university contexts for getting a better understanding of how public governance might affect current developments in the relationship between universities and societies. In this discussion, we will focus on high- and medium-income countries. We lack the empirical data for a valid and meaningful discussion of low-income countries here.

2. National contexts

Important for getting a better understanding of the transformation of the university are the ideas underlying national governance arrangements that relate to higher education in general and research universities in particular. There are many classifications available in the academic literature, and the classification used in this study consists of four visions of university organization and governance (see Table 1). These four visions are: first, the university as a rule-governed community of scholars; second, the university as an instrument for realizing national political agendas; third, the university as a representative democracy; and fourth, the university as a service enterprise embedded in competitive markets. The basic starting point for this categorization is that countries emphasize different (combinations of these) visions in their national higher education policies and strategies, leading to important variations among countries when it comes to the expected contribution of universities to society at large.

The first vision, the university as a rule-governed community of scholars (also referred to as the ›Republic of Science‹, see: Olsen 2007), is strongly linked with the Humboldtian university model. It argues that the university's institutional identity and self-understanding are founded on a shared commitment to scholarship and learning, basic research, and search for the truth, irrespective of immediate utility and applicability, political convenience, or economic benefit. The university is supposed to contribute to society as a whole and not specific individuals or groups, and education is to be open and accessible to all formally qualified. Even though it has lost most of its traditional prominence at the national policy levels, it has not

disappeared and is still incorporated in national university policies and strategies, especially when it comes to basic research and excellence programs.

Autonomy:	University operations and dynamics are governed by *internal* factors	University operations and dynamics are governed by *environmental* factors
Conflict: Actors have *shared* norms and objectives	The University is a rule-governed community of scholars Constitutive logic: Identity based on free inquiry, truth finding, rationality and expertise Criteria of assessment: Scientific quality Reasons for autonomy: Constitutive principle of the University as an institution: authority to the best qualified Change: Driven by the internal dynamics of science, slow reinterpretation of institutional identity, rapid and radical change only with performance crises	The University is an instrument for national political agendas Constitutive logic: Administrative: implementing predetermined political objectives Criteria of assessment: Effective and efficient achievement of national purposes Reasons for autonomy: Delegated and based on relative efficiency Change: Political decisions, priorities, designs as a function of elections, coalition formation and breakdowns and changing political leadership
Actors have *conflicting* norms and objectives	The University is a representative democracy Constitutive logic: Interest representation, elections, bargaining and majority decisions Criteria of assessment: Who gets what: accommodating internal interests Reasons for autonomy: Mixed (work-place democracy, functional competence, *realpolitik*) Change: Depends on bargaining and conflict resolution and changes in power, interests, and alliances	The University is a service enterprise embedded in competitive markets Constitutive logic: Community service, part of a system of market exchange and price systems Criteria of assessment: Meeting community demands: economy, efficiency, flexibility, survival Reasons for autonomy: Responsiveness to »stakeholders« and external exigencies, survival Change: Competitive selection or rational learning, entrepreneurship, and adaptation to changing circumstances and sovereign customers

Table 1: Four visions of university organization and governance (source: Olsen 2007: 30)

The three other visions portray the university as an instrument for different groups: an instrument for governments and shifting national political agendas, an

instrument for a variety of internal individuals and groups constituting a representative democracy, and an instrument for external stakeholders and customers treating the university as a service enterprise embedded in competitive markets. These three ›instrumental‹ visions are clearly visible in national policies and strategies. How are universities affected by these visions?

There is the persistent image that universities try to hide themselves in the ›Republic of Science‹, using the rationality of science. This applies first and foremost to research-intensive universities, but also to other types of universities and colleges, which are affected by the growing emphasis on their ›impact‹ and contributions to society in the assessment of their activities. What does it mean in practice that the vision of a university as a self-regulating community of scholars has lost most of its traditional prominence? How are national and institutional strategies, initiatives, and activities, which are aimed at strengthening the university's contributions to society, affected by the dominant ideas underlying the national governance approach regarding higher education as expressed in the other three visions?

Firstly, in the countries that most directly follow a market-oriented and competition vision in their university governance model, that is, especially the Anglo-Saxon countries, the universities have been affected by austerity measures. In the USA this development has been rather extreme with public flagship universities moving from 60 to 80 percent of their annual budgets covered by a state block grant, to the state grant covering, in general, less than 10 to 15 percent of their annual expenditures in just a few decades. Furthermore, in other Anglo-Saxon countries, governments believe in the positive impact of competition, in more direct relationships between the university and its users or clients, in private and more diversified funding (including high levels of tuition fees) and in needs-driven research agendas. In these countries, the role of the state and the size and formal mandates of the public domain have been adapted and, in many ways, reduced over the last few decades, and the political economy can be characterized as a liberal market economy (Hall and Soskice 2001). In addition to Anglo-Saxon countries, various medium-income countries, such as Chile, can also be characterized as a liberal market economy.

One assumed consequence for the relationship between universities and society is that the state provides incentives and pressures for universities to develop partnerships with socio-economic actors, without initiating, steering, or regulating these partnerships itself. In practice, this would imply that university-society partnerships are governed through market-mechanisms and competition without direct government involvement and that universities would compete for the most attractive partnerships. The attractiveness of specific partnerships is determined, for example, by the prestige attached to it or the income it is expected to derive in the end, either directly or indirectly. The latter can refer to partnerships that are

expected to increase the attractiveness of the involved university for specific types of students or staff.

Secondly, in those countries in which the university is mainly regarded as one of the key institutions for implementing and realizing national development agendas, the university's governance structures and practices are quite strictly controlled by the public authorities, either through a very powerful Ministry, such as in Japan, or through a direct inclusion of state representatives in the university's leadership body, such as in China (Huang 2017; Huang and Welch 2020). In both cases, excellence is regarded as a key concept for enhancing the university's role in stimulating the country's global competitiveness. Therefore, relatively large amounts of earmarked public funding are invested in institutional and disciplinary excellence schemes, with the aim of strengthening the quality and relevance of universities' research and education activities and connecting them more directly to the national development agendas (Dong et al. 2020). Many schemes are introduced to stimulate the universities' academic quality and relevance, but this is generally done on a trial-and-error basis. This implies that there is a rather low level of stability in the universities' environment, and that they must adapt themselves regularly to new productivity enhancing measures and perspectives introduced by the public authorities. In these countries, the role of the state and the size and formal mandates of the public domain have been relatively stable over the last decades, and the political economy can be characterized as a state-led economy or a state-led market economy. For university-society relationships, this implies that the state authorities determine the main features and objectives of these relationships, rather than these being determined by the outcomes of competition and market interactions.

Thirdly, the public authorities of some countries adhere to a more balanced mix of ideas underlying their university governance model rather than emphasizing one dominant vision. For example, in Northwestern Europe, government funding levels remain relatively high, tuition fees are low or disallowed, and university governance models try to maintain a balance between democratic and executive principles and components (Boer and Maassen 2020). In these countries, we can observe a growing reliance on the working of the marketplace and competition, and a focus on the contribution of universities to society. The promotion of open societies, democracy and sustainability are important elements of the university governance approach as well. The role of the state and the size and formal mandates of the public domain have been adapted but not necessarily reduced over the last few decades, and the political economy can be characterized as a coordinated market economy (Hall and Soskice 2001). For university-society relationships, this implies that the state tries to strategically coordinate these relationships, and universities would seek to collaborate with other organizations, that is, other universities as

well as non-university organizations, in the development and maintenance of these partnerships.

Of relevance is that in the first group of countries, the handling of societal problems and challenges is to a large extent seen as the responsibility of social institutions and public sector organizations, such as universities, private sector partners, and other non-state actors. Consequently, the expectations towards universities for proactively and effectively transferring knowledge and engaging with society can be argued to be more comprehensive and more direct than in countries where public authorities themselves are to a large extent responsible for making sure that societal problems and challenges are addressed and solved.

3. Knowledge-based economy

Numerous scholars have documented the transition currently taking place especially in medium- and high-income countries from an economy based on natural resources and physical inputs to one based on knowledge and intellectual assets. The global emergence of this knowledge-based economy plays an important role in the changing position of universities in society, as universities have become more socio-economically visible and more important, but at the same time politically less special (Chou et al. 2017). What does that mean?

›More important‹ implies that higher education and research became more central policy areas for many European governments. ›Less special‹ means that higher education and research lost their rather unique, relatively protected policy status and were treated increasingly like other public sectors. Consequently, the traditional policy interaction between a nationally responsible sector Ministry and representatives from the higher education institutions was gradually replaced by multi-level policy arenas with multiple actors developing policy agendas aimed at enhancing higher education and research's political and socio-economic relevance and usefulness (ibid. 2017). As a result, the political and socio-economic expectations and demands towards higher education and research became more explicit and prominent, and the political interpretation of higher education and research's role in society became more instrumental (Olsen 2007). This development started in the 1960s in the USA (Kerr 2001), while in other countries it is a more recent phenomenon. Overall, it has had important consequences for the place of universities in society, as universities are expected to contribute more directly to socio-economic developments, which can be illustrated by the following quote from a 2003 policy paper by the European Commission entitled »The role of the universities in the Europe of knowledge«:

»After remaining a comparatively isolated universe for a very long period, both in relation to society and to the rest of the world, with funding guaranteed and a status protected by respect for their autonomy, European universities have gone through the second half of the 20th century without really calling into question the role or nature of what they should be contributing to society. The changes they are undergoing today and which have intensified over the past ten years prompt the fundamental question: Can the European universities, as they are and are organized now, hope in the future to retain their place in society and in the world?«

From this perspective, universities themselves must operationalize how they want to »retain their place in society«. This implies that they must decide internally how to adapt and innovate their primary processes (education and research activities), while externally they must determine where and how they want to contribute more effectively to socio-economic progress, community development, job creation, and innovation. In his work on entrepreneurial universities, Clark (1998) referred to the demand-capacity imbalance that universities are facing, that is, the demands from society towards the university have increased so much that no university has the capacity to satisfy all expectations and demands. Choices universities must make in determining which demands to satisfy range between direct contributions to the innovativeness and competitiveness of the private sector, contributions to civil society, and contributions to a better understanding of and solutions for society's grand challenges. In addition, for research-intensive universities the contributions they want to make to the frontier of science will impact the capacity they have for other possible contributions to society.

4. The Place of Universities in Society: Characteristics, Changes, and Challenges

The question can be raised what national context means for an understanding of the relationship between universities and society. The global nature of knowledge and the emergence of a global science system (Wuestman et al. 2019), the ever-intensifying global research connections, the impacts of the growing use of digital technologies in education, and the emergence of strategic international alliances of universities have all added to the impression that the university is the ultimate global institution. Consequently, it has been argued that national university reform agendas are derived from global reform scripts, with the assumption that there will be a gradual convergence of basic features of higher education systems around the world. While national university reform agendas have become more similar, reform implementations have not necessarily produced the predicted convergence. Instead, what can be observed is the persistence of specific national fea-

tures of university systems in areas such as funding, organization, and governance of universities (Gornitzka and Maassen 2014). Consequently, there are continuous and, in some cases, growing differences in key structural features of university systems. Various theoretical perspectives have been used for interpreting this international diversity, including the impact of path dependency, the importance of national and institutional filters, and the relevance of varieties of capitalism (Gornitzka and Maassen 2014; Hall and Soskice 2001). In the academic literature in the field of higher education studies, the impact of New Public Management (NPM) and managerialism has received a lot of attention.[5] There have been many claims that NPM has had far-reaching impacts on the ways in which universities function and are relating to society (Ferlie et al. 1996; Broucker and Wit 2015). Here we can refer to the four visions on university governance and organization introduced above (Olsen 2007; see Table 1), which represent competing ideas about key aspects of the universities' relationship with society and how these have influenced national university governance modes and national university policies, as well as institutional strategies and practices.

Still, as indicated above, a global trend can be identified when it comes to growing political and socio-economic expectations and demands for a more strategic university that proactively works on strengthening its relationship with society (Krücken and Meier 2006). At the same time, a careful analysis of university strategies and practices does not justify a conclusion about a global trend with respect to the place of universities in society when it comes to the nature and intentions of their activities (Maassen et al. 2019). In other words, governments agree that their universities should improve and strengthen their relationships with society, but there is no consensus on how to achieve this and on which areas the universities' strategies and activities should be focused.

When it comes to the policies and programs that national governments have introduced for stimulating specific aspects of the relationships among universities and societies, the following main similarities and differences can be identified (Maassen et al. 2019). To start with, governments aim to stimulate the innovation in the universities' primary processes, especially in education, through various policies and measures. The digitalization of higher education is argued, for example, to improve possibilities of reaching non-traditional students, and reducing dropout rates. Other innovations include a closer collaboration with the private sector in the development and offering of study programs, and pedagogical innovations intended to strengthen students' soft skills and better prepare them for changes in the labor market, including the consequences of automation and artificial intelligence. In research policy, we can observe a growing use of research funding pro-

5 See, for example, Deem (1998); Krücken and Meier (2006); Broucker and Wit (2015); and Shepherd (2018).

grams aimed at stimulating university staff to conduct research within specifically identified strategic areas.

Furthermore, in governmental policies in many countries there is an emphasis on universities' contributions — through knowledge transfer (KT)— to innovation, job creation and economic competitiveness. There is special emphasis on the links between university research and industry, with various public programs and funding opportunities for stimulating and strengthening these links. A policy issue that comes up from time to time is whether universities or industry should be incentivized for initiating KT partnerships, and there are examples of governmental funding programs aimed at incentivizing industry.

At the same time, the universities' community/social engagement is less clearly and coherently addressed in national policies. Compared to the governmental interpretations of KT and its assumed benefits, it is less clear what is included under the policy issue of ›community or social engagement‹, who is responsible for what kind of engagement, and what are the intended outcomes. There is no common international interpretation of ›social engagement‹, nor is there a clear rationale for the need for universities' social engagement. What is also generally lacking are national programs and funding opportunities for the universities' engagement activities. Therefore, the interpretation and operationalization of their ›engagement‹ with society are to a large extent left to the universities themselves.

5. University missions

Institutional missions have become important ways in which universities express their profile, identity, and their place in society (Morphew et al. 2016). Obviously, there are important differences among universities, with some universities confirming their status in their mission (globally leading research-intensive universities), while other combine various profile elements (including basic research, community development, innovation, student orientation), or focus on one specific issue (for example, universities of technology contributing to industrial development in their region/nation). Some mission statements have not been changed since the establishment of the university, while others have been adapted recently (Maassen et al. 2019).

While mission statements provide a first insight into the preferred profile or identity of the university, they do not include much detail on how the institutional mission is going to be realized in practice. The importance and operationalization of university missions are elaborated in institutional documents, such as charters, strategic documents, or action plans. Here we can find in many cases the translation of one or more aspects of the formal mission into more detailed strategic goals

and specific activities that will be undertaken for achieving the goals. In these institutional plans and other documents, the current and intended relationship with society is expressed as well. The topics included and the level of detail of the documents can provide important insights into where and how universities are responding to external (and internal) pressures for enhancing their relationship with society, and how their targeted role in society is explained, operationalized, and discussed internally.

Notably, while mission statements are prominently presented on university websites and are usually highly visible to the outside world, the charters, strategic documents, and action plans are usually developed and used as internal documents. This has an impact on the extent to which the intended contributions of universities to society are visible and known among the wider public. This suggests a need for universities to develop a more accessible and effective image of their targeted role in society. It is also striking that the mission statements and internal documents rarely refer to the university's previous experience with knowledge transfer, engagement, and similar activities. Most universities have been actively undertaking such activities for a long time, but it seems like there is little systematic learning from their experiences.

6. Innovative educational activities and research agendas

When it comes to innovations in their primary activities, universities have been especially active in adapting their study programs and educational portfolio. This includes pedagogical as well as academic innovations. An example is the introduction of various forms of online learning and digitalization, which have received an important boost during the COVID-19 pandemic. Another example concerns innovative enhancements of the education-research relationship. This can be illustrated by an educational innovation at Queen Mary University of London, UK, called the »Centre of the Cell«, being the first science education center in the world to be located within working biomedical research laboratories.[6] Centre of the Cell is an online resource, a science and health education center and an outreach project. Educational sessions are run in the Centre of the Cell Pod and supported by workshops, mentoring and revision programs, online resources, and volunteering opportunities.

Furthermore, new learning outcomes, such as intercultural competences have become more common. Also, measures for supporting specific groups of students

6 See: www.centreofthecell.org.

with high levels of dropout have been developed by several institutions. In particular, the latter concerns universities that enroll many vulnerable students. The most visible forms of educational innovations can be found in areas where the innovations are addressing problems that the university experiences directly, such as high dropout rates, or in areas where society's challenges also become the university's own, such as the students' ability to pay for their education and cover other costs attached to studying at a university. Further innovation concerns the introduction of multidisciplinary approaches aimed at better preparing students for the rapid changes in society. For example, the University of Guelph, Ontario, Canada, has introduced a »High Impact Practices« project, which includes a »First-Year Seminar Program«, specifically designed to initiate first-year undergraduate students to project-based interdisciplinary courses that promote research in action and application, and the development of analytic, communication and time management skills.

University innovations are less visible in research. This has, among other things, to do with the greater autonomy of academics (individually and groupwise) in their research activities than their education activities. The impact of a prestige economy in the university sector (Rosinger et al. 2018) implies that the success of academic staff in competition for high status external funding in research is more important than increasing the educational income of the university. In addition, the traditional, rather strict, disciplinary organizational and administrative foundation of the university forms a barrier towards new multidisciplinary innovations in research.

7. Knowledge transfer

The core of the knowledge transfer (KT) strategies and activities of universities is formed by their contributions to the economy, including innovation, job creation, creating partnerships with industry, and commercialization of research outcomes (Geuna and Muscio 2009).

Socially oriented KT activities are generally referred to with the term ›engagement‹. A good example to illustrate this broad KT orientation is the University of Cape Town (UCT) in South Africa. UCT's knowledge transfer/social responsiveness approach includes five university-wide initiatives: Schools Improvement Initiative, African Climate and Development Initiative, Safety and Violence Initiative, the Poverty and Inequality Initiative, and the Global Citizenship Initiative. All these initiatives are fostered by a strong network of synergies with the governmental sector and various international institutions. Currently, these endeavors are ranked among the highest in terms of community impact in the country and serve

as exemplary models to other universities, in South Africa and internationally, for the effect of curbing local inequalities.

KT is, in most universities, rather strongly institutionalized, as can be illustrated by of the establishment of technology transfer offices (TTOs) in the universities. There are variations in the mandates and nature of these technology transfer offices, not only between, but also within countries. Research-intensive universities, for example, emphasize the support to their academic staff in their KT structures through the development of partnerships with industry, especially large international companies, while other types of universities focus more strongly on connecting industry (especially small and medium-sized enterprises) to their academic staff. Overall, internationally and nationally, there is a wide variety of names used for the institutional technology transfer offices. For example, the knowledge transfer from Kyoto University to industry takes place mainly through the activities managed by the central Office of Society-Academia Collaboration for Innovation (SACI). Its mandate is to promote collaborative research among academia, industries, and the government; to support business start-ups by researchers or students; and to manage and utilize the university's intellectual properties.

Furthermore, one of the key issues is the extent to which universities realize a broader KT involvement of their academic staff and students. Currently, in most cases, KT is undertaken by the administrative staff of the KT offices, external actors and selected academics, with often only weak direct links to the universities' primary activities.

8. University engagement with society

KT and community (or social) engagement are not always easy to distinguish from each other, neither in the academic literature nor in university practice. It can be argued that engagement with society requires some form of KT, while KT without any form of engagement is difficult to imagine. Nonetheless, KT is in practice still mainly identified with the university's relationships with the private sector, and engagement is mainly identified with community (or social) development, services, and impact. Another difference in practice is the central, top-down position in the university organization of KT, compared to the decentralized, bottom-up organization of universities' engagement activities and their support structures. A common characteristic among most universities is the focus on student engagement, that is, stimulating students to engage in activities, such as community development and environmental protection. A fascinating example of the latter is the na-

tional Phelophepa Train project[7] in South Africa that also involves students from several universities, including the University of the Western Cape (UWC). The train visits remote areas in South Africa where health services are not readily available to treat patients and consists of six on-board operational Clinics. Each of the clinics has dedicated train carriages that have been specifically designed to meet its needs. In addition to the on-board facilities, each clinic also has an outreach program that visits surrounding areas and schools, to reach those who may not be able to make it to the train.

As indicated, the engagement activities of universities are not as strongly institutionalized as their KT activities. In many universities, engagement programs and opportunities are provided by faculties and departments, and most of these are relatively small and vulnerable. The engagement practice at universities can be characterized as strongly committed, a wide range of engagement activities and opportunities (especially for students), a rather impressive impact on the local/regional community, but a relatively weak level of organization and institutionalization, and there is no directly recognizable university engagement strategy with clearly articulated goals. Moreover, in government policies, there is a clearer focus on KT and its assumed economic impacts, than on engagement and its assumed social and cultural impacts. Consequently, there is also much more public funding support for KT, for example, in connection to innovation, than for university engagement. Many universities present data on the economic impact of their KT activities in their internal documents, but it is difficult to verify this data. While it can be assumed that the universities' engagement activities also have economic effects, there is hardly any data available on this.

9. Challenges in strengthening the relationship of universities with society

In many countries around the world, the contributions of universities to society have become a key element in the university's ›mandate‹, that is, next to education and research, the university is expected to have a third mission expressing how it relates (or wants to relate) to society. While the understanding of the nature, intended outcomes, organization, governance and funding of education and research as the university's primary processes are relatively clear and institutionalized, there is far less clarity and agreement on the third mission, which is currently only weakly institutionalized within universities. A consequence of this weak in-

7 See: http://transnetfoundation.azurewebsites.net/phelophepa.html.

stitutionalization is that even though the university's relationship with society is recognized as crucial within universities, it is at the same time still seen by many within the institution as a kind of ›add-on‹ to the primary processes. To understand this situation, we can refer to Clark's discussion of the imbalance between the demands towards the university and its capacity to satisfy all demands, implying that no university has the capacity to satisfy all expectations, requests, and demands from society (Clark 1998). Therefore, they must choose how to use their human, financial, infrastructural, and other resources, and they are obviously inclined to prioritize their primary process.

Two factors determine how the remaining institutional capacity is used. Firstly, in each national context specific issues and problems are highlighted in the debates and deliberations on how the university is expected to contribute to society. This ranges from a strong focus on the universities' contributions especially through STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) and life sciences disciplines to economic growth, to a more general focus on the universities' role in socio-economic development and innovation, and a focus on promoting economic growth as well as reducing inequality in society. Furthermore, the growing political and socio-economic attention paid to global grand challenges, such as climate change, sustainability, security, health issues related to demographic developments, water management, and energy, as well as specific societal crises, such as the recent pandemic, has put pressure on universities to become involved in solving these challenges by using part of their academic staff capacity. Specific government support structures can be found, for example, with respect to the universities' role in innovation, in the form of special funding programs for stimulating innovation projects at universities; incentives for enhancing the employability of students; and strategic funding by national research councils for stimulating private and public sector innovations and industry-oriented research.

Secondly, university staff and students can initiate or become actively involved in KT and engagement activities, without these activities being part of a larger strategic activity of their institution. These bottom-up activities are usually weakly institutionalized and often dependent on the commitment of one or a few individuals. However, there are also examples of bottom-up activities having been taken over by the institutional leadership, with more secure funding and a safer organizational setting as a result. There are relevant examples internationally of bottom-up KT and engagement initiatives and activities that have developed into national policies or programs with government funding and regulation leading to their institutionalizing within the system.

This raises the question of how much autonomy (legally and financially) universities have in practice to develop third mission initiatives and innovations. On the one hand, there are generally relatively few incentives for strengthening the rela-

tionship with society outside of the economic contributions of universities. However, the danger of further incentivizing this area is that universities might end up with more governmental detail steering than what they feel is acceptable. This implies that it is necessary universities to use their autonomy more proactively for enhancing their relationship with society (as their third mission) from an ›add-on‹ status to a position that is more in balance with the position of their primary processes of education and research. In further developing and institutionalizing their third mission universities should create an appropriate balance between commercially oriented KT and social engagement. In addition, in their commercially oriented KT strategies and activities universities should be aware of the relevance for them of both the demands-capacity imbalance referred to by Clark (1998), and the discussions in the economics of innovation literature on the importance of having an effective division of labor between universities and companies (for example, McGrath et al. 2016). The latter concerns the argument that universities should focus on high-level research and the importance of research-based education, while companies should focus on early-stage technology development. In Europe, universities are argued to try to do both, often with disappointing results and pressure on their capacity for their primary processes, especially their teaching capacity (Mazzucato 2013).

Finally, there is the continuous criticism of universities that their third mission strategies and activities have been insufficient until now. While our study (Maassen et al. 2019) shows that the engagement activities of universities, in particular, deserve more attention, part of the problem is also a lack of effective communication to society about their achievements so far. In general, one can argue that universities are more active in transferring knowledge to and engaging with society than they get credit for. This implies that there is a gap between the activities that universities undertake to strengthen their relationship with society, and the visibility and understanding of these activities among the wider audience. Many universities list the outcomes of KT (and engagement) activities on the websites of their technology transfer offices, but these listings are difficult to find and access for the public. In addition, while the listings as such provide evidence for rather impressive university achievements, the nature and importance of these achievements are difficult to understand for laypersons.

Overall, a picture emerges of universities needing to become more strategic and professional in communicating with society about their reciprocal relationship with various actors and groups. This is not an isolated issue, but rather part of a more general requirement concerning the professionalization of the institutional management, organization, and institutionalization of their third mission. Only through such a professionalization can universities be expected to handle the identified challenges, including the need to learn from and build on previous ini-

tiatives and experiences, the need to scale up engagement activities and broaden KT activities to involve more than just the central administration, external actors, and a few selected academics.

10. Concluding reflections

Most universities have made deliberate choices in their efforts to innovate their primary processes, to develop their KT strategies, and to strengthen their engagement with society. The digitalization of education, the pedagogical innovations to reduce the drop-out of non-traditional students, the growing focus in research agendas on grand challenges and the sustainable development goals, the institutionalization of commercially oriented KT, and the wide range of community engagement activities all illustrate the changing relationship between universities and society. The range of intended and undertaken activities is impressive, and to a large extent contradicts the widely heard criticism that universities do not take their relationship with society seriously enough. Unfortunately, as indicated above, these activities are not as visible to the outside world as one could hope for. University missions remain in general relatively abstract statements that hardly reflect the growing focus of the university on its relationship with society. Furthermore, the presentations of both the growing strategic importance and changing nature of the university's third mission, as well as of the outcomes of third mission activities are not as visible and clear as one might expect or hope for, nor as comprehensive and insightful as would be necessary for reducing the criticism on universities' lack of third mission progress. When reflecting upon the need for improving the communication about the nature and outcomes of third mission strategies and activities, an obvious starting point is the universities' websites. These provide currently a somewhat elitist image, with plenty of information for prospective students, and examples of recent research achievements. But overall university websites devote surprisingly little attention and space to the university's place in society. While one can raise the question whether the university website is the obvious place for presenting a realistic and insightful image of its place in society, the overall conclusion nonetheless is that universities could communicate about and present their public image in a much more professional and insightful way than they are currently doing.

In addition to national contexts, global university templates play a role in the development of the relationship between universities and society as well. This applies especially to research-intensive universities. The developments in how they relate to their societies are strongly influenced by their strategic aim to contribute to sustainable development and find solutions to global challenges and problems. Consequently, in some respects, they resemble each other more than the other

higher education institutions in their own countries, especially in their focus on global connectedness and contributions, and the importance of excellence in their academic activities. Other types of higher education institutions focus more on specific regional or local issues in their relationships with society.

Finally, an important issue is that the universities' third mission strategies and activities, and especially university engagement strategies and activities, are often meant to fill the gap in services previously provided by public authorities or agencies. This gap has emerged because of changes in the ideological understanding of the role of government in society. As discussed in this chapter, New Public Management governance approaches have in many countries affected the public governance system, but the changes in the role of government in providing public services were not the same across all these countries. On the one hand, we can point to the USA, UK/England, and Australia, where the withdrawal of the public authorities in the provision of public services has been more serious than in other countries, with, for example, Germany, Japan, and the Nordic countries representing societies where several services that elsewhere have been moved out of the public domain, are still the responsibility of the government. This has consequences for the nature of the engagement activities expected of universities. For example, in England developing KT and engagement activities are regarded as part of the mandate of the university, with respect to which the university leadership must develop its own strategies and activities. In other countries, there is a great need for consultation and collaboration between public authorities, universities, and other stakeholders when it comes to the universities' KT and engagement activities. This poses a challenge for the comparability of the third mission strategies and practices of universities.

References

Benneworth, Paul Stephen/Ćulum, Bojana/Farnell, Thomas/Kaiser, Frans/Seeber, Marco/Šćukanec, Ninoslav/Vossensteyn, Hans (J.J.)/Westerheijden, Donald F. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education.

De Boer, Harry/Maassen, Peter (2020). University governance and leadership in Continental Northwestern Europe. *Studies in Higher Education*, 45(10), 2045–2053, https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1823640.

Broucker, Bruno/De Wit, Kurt (2015). New Public Management in Higher Education. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill and M. Souto-Otero (eds.). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, 57–75. London: Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4.

Chou, Meng-Hsuan/Jungblut, Jens/Ravinet, Pauline/Vukasovic, Martina (2017). Higher education governance and policy: an introduction to multi-issue, multi-level and multi-actor dynamics. *Policy and Society*, 36(1), 1–15, https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1287999.

Clark, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Compagnucci, Lorenzo/Spigarelli, Francesca (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161 (December), https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284.

Deem, Rosemary (1998). ›New managerialism‹ and higher education. The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47–70, https://doi.org/10.1080/0962021980020014.

Dong, Xilu/Maassen, Peter/Stensaker, Bjørn/Xu, Xiuling (2020). Governance for excellence and diversity? The impact of central and regional affiliation for the strategic positioning of Chinese top universities. *Higher Education*, 80, 823–837, https://doi.org/10.1007/s10734-020-00516-3.

European Commission (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels: …

Ferlie, Ewan/Ashburner, Lynn/Fitzgerald, Louise/Pettigrew, Andrew (1996). *The New Public Management in Action*. Oxford: Oxford University Press, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198289029.001.0001.

Geuna, Aldo/Muscio, Alessandro (2009). The Governance of University Knowledge Transfer: A Critical Review of the Literature. *Minerva*, 47, 93–114, https://doi.org/10.1007/s11024-009-9118-2.

Gornitzka, Å., and Peter Maassen (2014). Dynamics of convergence and divergence. Exploring accounts of higher education policy change. In P. Mattei (eds.). *University adaptation at difficult economic times*, 13–30. Oxford: Oxford University Press, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199989393.003.0002.

Gornitzka, Åse/Maassen, Peter/de Boer, Harry (2017). Change in university governance structures in continental Europe. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 274–289, https://doi.org/10.1111/hequ.12127.

Hall, Peter A./Soskice, David (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage.* Oxford: Oxford University Press, https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_96.

Huang, Futao (2017). University governance in China and Japan: Major findings from national surveys. *International Journal of Educational Development*.

Huang, Futao/Welch, Anthony (2020). Introduction. *Studies in Higher Education*, 45(10), 2033–2035.

Kerr, Clark (2001). *The Uses of the University* (fifth Edition). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Krücken, Georg/Meier, Frank (2006). Turning the university into an organizational actor. In G. S. Drori, J. W. Meyer and H. Hwang (eds.). *Globalization and organization: World society and organizational change*, 241–257. Oxford: Oxford University Press, https://doi.org/10.1177/02685809080230051003.

Maassen, Peter/Andreadakis, Zacharias/Gulbrandsen, Magnus/Stensaker, Bjørn (2019). *The Place of Universities in Society*. Hamburg: Körber Stiftung.

Maassen, Peter/Olsen, Johann P. (eds.). (2007). *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.

Maassen, Peter/Stensaker, Bjørn (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757–769, https://doi.org/10.1007/s10734-010-9360-4.

Mazzucato, Mariana (2013). *The Entrepreneurial State: debunking public vs. private sector myths*. London: Anthem Press, https://doi.org/10.4337/roke.2015.01.10.

McGrath, Cecile Hoareau/Hofman, Joanna/Bajziková, Lubica/Harte, Emma/Lasakova, Anna/Pankowska, Paulina/Sasso, Severin/Belanger, Julie/Florea, S./Krivograd, J. (2016). *Governance and Adaptation to Innovative Modes of Higher Education Provision*. Brussels: Education, Audio-visual & Culture Executive Agency of the European Union. 07.06.2023. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1571.html, https://doi.org/10.7249/rr1571.

Morphew, Christopher/Fumasoli, Tatiana/Stensaker, Bjørn (2016). Changing missions? How the strategic plans of research-intensive universities in Northern Europe and North America balance competing identities. *Studies in Higher Education*, 43(6), 1074–1088, https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1214697.

Olsen, Johan P. (2007). The institutional dynamics of the European university. In Peter Maassen and J. P. Olsen (eds.). *University dynamics and European integration*, 25–55. Dordrecht: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1_2.

Powell, Walter W./Snellman, Kaisa (2004). The Knowledge Economy, *Annual Review of Sociology*, 30, 199–220, https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100037.

Polanyi, Michael (1962). The republic of science. *Minerva*, 1(1), 54–73.

Rosinger, Kelly Ochs/Taylor, Barrett J./Coco, Lindsay/Slaughter, Sheila (2016). Organizational segmentation and the prestige economy: Deprofessionalization in high- and low-resource departments. *The Journal of Higher Education*, 87(1), 27–54, https://doi.org/10.1353/jhe.2016.0000.

Shepherd, Sue (2018). Managerialism: an ideal type. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1668–1678, https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1281239.

Slaughter, Sheila/Leslie, Larry L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1281239.

Thune, Taran/ Gulbrandsen, Magnus (2014). Dynamics of collaboration in university–industry partnerships: do initial conditions explain development patterns?. *Journal of Technology Transfer*, 39(6), 977–993, https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1281239.

Thune, Taran/Reymert, Ingvild/Gulbrandsen, Magnus/Aamodt, Per Olaf (2016). Universities and external engagement activities: Particular profiles for particular universities?. *Science and Public Policy*, 43(6), 774–786, https://doi.org/10.1093/scipol/scw019.

Vicente-Saez, Ruben/Martinez-Fuentes, Clara (2018). Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. *Journal of Business Research*, 88, 428–436, https://doi.org/10.1016/j.jbusres. 2017.12.043.

Wuestman, Mignon L./Hoekman, Jarno/Frenken, Koen (2019). The geography of scientific citations. *Research Policy*, 48(7), 1771–1780, https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.04.004.

Im Gespräch

»Wir kommen nicht auf dem hohen Ross daher, wir gehen zu Fuß in den Wissenstransfer« – Vorstellungen und Praktiken wechselseitigen Wissenstransfers

Holger Backhaus-Maul und Jessica Nuske im Gespräch mit Everhard Holtmann und Isabel Müller

Abstract

Der Begriff des Transfers, beziehungsweise des forschungsbasierten Wissenstransfers, weckt viele Assoziationen – damit einher geht auch eine Anzahl an Praktiken, Erfahrungen und Herausforderungen. Everhard Holtmann und Isabel Müller sprechen mit den Herausgeber:innen Holger Backhaus-Maul und Jessica Nuske über ihre Vorstellungen und Herangehensweisen des Wissenstransfers am Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH) und geben Einblicke in die dort praktizierte Forschungsarbeit. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die Wechselseitigkeit des Transfers von Wissen gelegt und diskutiert, wie mit inhärenten Hierarchien, externen Kontextfaktoren und projektspezifischen Besonderheiten umgegangen werden kann. Darauf aufbauend zeigen Everhard Holtmann und Isabel Müller Implikationen für forschungsbasierte Transferpraktiken auf und reflektieren über Einbettung und Relevanz des forschungsbasierten Wissenstransfers in der deutschen Sozialforschung.

Keywords: Wissenstransfer; Transferforschung; Wissenschaft und Transformation; Grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_007

Das Gespräch

Holger-Backhaus-Maul: Was verbinden Sie bei Ihrer Arbeit im FGZ, aber auch im Zentrum für Sozialforschung an der Universität Halle (ZSH) mit dem Begriff Wissenstransfer? Ein großer Begriff, was fällt Ihnen dazu ein, was bedeutet dieser Begriff für Sie in Ihrer Arbeit?

Everhard Holtmann: Im Rahmen des laufenden Innovationsprojekts des FGZ, wie schon vorher im Rahmen des Kompetenzzentrums Soziale Innovation Sachsen-Anhalt, bedeutet Wissen für uns, gegenseitig Erfahrungs- und Kenntnisbestände wahrzunehmen. Das meint zum einen den Zugang, der über die wissenschaftlich-analytische Aufbereitung von Problemwahrnehmungen führt. Aber Wissen ist für uns nicht eine einseitige Vermittlung und Aufbereitung von Kenntnissen zu jemand anderem. Das ist nur eine Komponente. Die andere Komponente ist, dass wir unter Wissen auch die Seite der Adressat:innen einbeziehen. Also jene Erfahrungsbestände und -horizonte, die auch unter dem Stichwort Alltagsbewusstsein und -erfahrung firmieren. Das gehört für uns auch zum Bereich des Wissens, den es in diesen Prozess des Transfers mit einzubringen gilt.

Damit ist angedeutet, dass Transfer in unserem Verständnis keine Einbahnstraße ist, indem etwa »fertiges« Wissen von den wissenschaftlichen Produzent:innen zu den Adressat:innen in das Feld und in Teile der Bevölkerung hinein vermittelt wird. Sondern wir öffnen uns von vornherein für die Erfahrungsbestände derer, die wir als Transferpartner:innen identifiziert haben und mit denen wir in Kontakt treten. Also: Ein doppeltes Verständnis von Wissen, nämlich derer, die es analytisch-wissenschaftlich angehen, und derer, die ihr gelebtes Wissen auch bereithalten – und das manchmal mit einer Selbstverständlichkeit, die nicht immer erst eines reflexiven Schritts bedarf. So hat Transfer eine zweipolige Größenordnung.

Isabel Müller: Wenn ich an Wissenstransfer denke, denke ich an zwei Wirkrichtungen. Besonders im Bereich sozialer Innovationen, die ich am ZSH viel bearbeite, werden diese Wirkrichtungen deutlich. Einerseits richtet sich Wissenstransfer von der Wissenschaft zur Bevölkerung, in die breite Gesellschaft hinein. Indem wir Wissen aufbereiten, Wissen zur Verfügung stellen und nicht nur in einem wissenschaftlichen Kontext, sondern auch in einem breiteren gesellschaftlichen Kontext verbreiten, erfüllen wir eine Richtung des Transfers. Das machen wir zum Thema soziale Innovationen sehr häufig, indem wir Begriffe definierend und erläuternd mit Beispielen anreichern, sodass unser Wissen nach außen getragen wird. Andersherum nehmen wir Wissen aus der Gesellschaft auf. Das ist die zweite Richtung. Beispielsweise werden Projekte, die sozial-innovativ sind, an uns herange-

tragen. Wir erhalten konkretes Wissen über lokale Projekte aus der Bevölkerung, das wir sonst nicht ohne Weiteres erlangt hätten. Deshalb ist für mich Transfer ein zweiseitiger Öffnungsprozess. Wir müssen unser Wissen aufbereiten, öffnen für die Bevölkerung und bekommen wechselseitig etwas zurück.

Holger Backhaus-Maul: Was ist denn Ihr Gegenüber, wenn Sie in den Sozialwissenschaften, Politikwissenschaften und in der Soziologie an Wissenstransfer denken? Die Bevölkerung, die ganze Gesellschaft in ihrer Vielfalt? Das scheint noch sehr breit zu sein. Vielleicht haben Sie Beispiele dafür. Mit wem interagieren Sie, wer ist Ihr Gegenüber?

Isabel Müller: In den Projekten, die wir am FGZ bearbeiten oder in einem Projekt am ZSH, das sich mit sozialen Innovationen im ländlichen Raum im Landkreis Mansfeld-Südharz in Sachsen-Anhalt beschäftigt, ist mein Gegenüber eine bestimmte Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort, die ein gemeinsames Thema verbindet. Im FGZ sind das Bewohner:innen in Braunkohleregionen. In Mansfeld-Südharz beschäftigen wir uns mit verschiedenen Themen, die alle unter dem Begriff soziale Innovationen zusammengefasst werden. Diese Themen umfassen zum Beispiel Gesundheitsfragen oder Nachhaltigkeitsaspekte. Dementsprechend gestaltet sich mein Gegenüber oft neu. Generell kann es die gesamte Bevölkerung sein, jedoch variiert die entsprechende Zielgruppe themenspezifisch. Die Thematik, der wir uns wissenschaftlich annähern, bestimmt demnach die Zielgruppe.

Jessica Nuske: Welche Erwartungen verbinden Sie und ihre Praxispartner:innen mit dem wechselseitigen Transfer, den Sie beschreiben? Denn die Außenwelt in die Wissenschaft hineinzuholen und umgekehrt ist erst einmal zeitintensiv oder vielleicht sogar auch kostenintensiv. Welche Erwartungen verbinden Sie und die Praxispartner:innen mit forschungsbasiertem Wissenstransfer?

Everhard Holtmann: Die Erwartungen, die wir damit verbinden, sind: Wenn es gelingt, im Zuge dieses Austauschprozesses, der ein Prozess wechselseitiger Wahrnehmung und wechselseitigen Lernens ist, die tatsächlichen Erfahrungen und Bewertungen der Adressat:innen, also der anderen Seite dieses Austauschs, möglichst genau getroffen zu haben – dann ist eine Voraussetzung dafür gegeben, dass uns diese Adressat:innen eine gewisse Aufnahmebereitschaft und Mitwirkungsbereitschaft entgegenbringen. Das hat beispielsweise in den beiden Summer Schools funktioniert, die wir durchgeführt haben, und mit diesen Erfahrungen sind wir in unser Innovationsprojekt im FGZ hineingegangen. Das heißt, wir kommen nicht auf dem sprichwörtlichen hohen Ross daher, wir reiten nicht

ein in das Untersuchungsfeld, sondern wir steigen vorher ab, wir gehen zu Fuß hinein und haben uns möglichst sorgfältig vorbereitet, was das erlernbare oder auch aufbereitbare Vorwissen betrifft. Frau Müller hat dafür gerade das konkrete Beispiel des regionalen Strukturwandels in den Braunkohlegebieten benannt.

Isabel Müller: Was dadurch auch erwartet wird, ist eine Form der Partizipation. Wenn wir Wissenstransfer machen, erwarten wir Mitbestimmung – in welcher Form auch immer. Dabei gibt es viele Facetten, wie Partizipation aussehen kann. Menschen können ihr Erfahrungswissen teilen, in einen Dialog treten oder Ideen mitentwickeln. Wir streben an, dass durch Transfer Partizipation, Teilhabe und Mitwirkung entsteht. Das ist es, was Transfer bedeutet. Ausschließlich Wissen in eine Richtung zu geben, soll es nicht gewesen sein. Wenn Themen zurückgespielt werden, wenn sogar – das passiert auch in unseren Projekten – durch unser Gegenüber mitgewirkt und -entwickelt wird, dann entsteht Partizipation, Mitwirkung und Mitgestaltung an einem Thema, was gerade eine Region oder Gruppe in einer Region bewegt. Das ist unser angestrebtes Ideal und das erwarten wir auch von unseren Gesprächspartnern, denn sonst würde der Transfer nicht den gewünschten Effekt haben.

Jessica Nuske: Mitwirkung am Thema, sagten Sie. Würden Sie damit auch Mitwirkung an der Wissensproduktion und somit an der wissenschaftlichen Tätigkeit selbst sagen oder geht das einen Schritt zu weit?

Isabel Müller: Eine aktive Beteiligung an der wissenschaftlichen Mitgestaltung geht etwas zu weit, da die Gruppe – ohne abwertend zu sein – nicht über ausreichende Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, um wissenschaftliche Methoden anzuwenden. Aber indirekt fließen Themen in unsere Ausgestaltung der Projekte und Weiterentwicklung von Fragestellungen ein, sodass man von Mitbestimmung und wissenschaftlichem Transfer in die Gegenrichtung sprechen kann.

Everhard Holtmann: Es sind zwei Aspekte, die Wege eröffnen, um das Erfahrungswissen und die Kenntnisse der Adressat:innen in unsere Eigenproduktion mit hineinzunehmen. Das sind zum einen – Stichwort Memorabilien – die Zeitzeugnisse beziehungsweise Artefakte, die den Adressat:innen als Erinnerungsstützen und als Erinnerungsbestätigung dienen, etwa Unterlagen und Fotos, die sie aufbewahrt haben. Und wenn wir davon Kenntnis bekommen und im Austausch darüber reden, dann können solche Erfahrungen der Vergangenheit auch in unsere eigene Wissensproduktion eintreten. Ein anderer Ansatzpunkt sind Formen künstlerischer Intervention, die wir anbieten. Hierbei holen wir die Kreativität von Absolvent:innen künstlerischer Studien- und Ausbildungsgänge

in das Projekt, in diesem Falle der Kunsthochschule Burg Giebichenstein in Halle. Und auch in solche künstlerischen Interventionen fließen ja die Erfahrungen und Memorabilien der Adressat:innen mit ein. Das haben wir beispielsweise in Gräfenhainichen, aber auch im noch aktiven Tagebau Profen erfolgreich umgesetzt. Das gehört auch zum wechselseitigen Transfer. Und da verschwimmen dann glücklicherweise die Grenzen zwischen der Wissens-/Wissenschaftsproduktion und der Erfahrungsdimension derer, mit denen wir uns austauschen.

Holger Backhaus-Maul: Das ist hochinteressant, da wir auch in anderen Transferprojekten des FGZ das Medium der künstlerischen Intervention haben – als etwas Drittes, das ein Stück Verständigung zwischen Wissenschaft und Bevölkerung herstellt, um diese beiden Begriffe zu verwenden. Vielleicht könnten Sie an einem Beispiel erläutern, wie wir uns eine künstlerische Intervention konkret vorzustellen haben?

Isabel Müller: Vielleicht erzähle ich von den Summer Schools, die wir durchgeführt haben, daran wird es sehr deutlich. Die künstlerische, gestalterische Intervention sieht so aus: Wir laden Zeitzeug:innen einer Braunkohleregion zu einem Gespräch ein, um von ihnen in diesem ersten Schritt viel zu erfahren. Wir waren in unterschiedlichen Regionen, sowohl einem aktiven Braunkohletagebau als auch in einem, in dem die Transformation schon stattgefunden hat. 2019 waren wir in Ferropolis, 2021 im aktiven Braunkohletagebau Profen im Burgenlandkreis in Sachsen-Anhalt. Wir laden in diesen Regionen zum Gespräch ein, um die Erfahrung der dort wohnenden Menschen nachvollziehen zu können. Was ist passiert? Wie ist der Strukturwandel vollzogen worden? Wurde ein Dorf versetzt und wie wurde das wahrgenommen? Wenn der Braunkohleabbau schon beendet wurde, wie wurde ein neuer Arbeitsplatz gesucht? Was ist bei den Menschen im Alltagsleben vorgefallen, was ist passiert? Wie erinnern sie sich an die Zeit der Braunkohle? Wie nehmen sie jetzt diesen Wandel weg von der Braunkohle wahr und welche Emotionen, Einstellungen und Meinungen sind damit verbunden? Nach dieser Aufnahme gestalteten wir mit Studierenden daraus künstlerische Interventionen, die wiederum für die Region wirken können. Das kann eine Ausstellung sein, die Zitate und Bildmaterial, das die Gesprächspartner:innen mitgebracht haben, zusammenstellt. Dadurch entsteht Anerkennung und das Leben der Menschen wird sichtbar gemacht. In Ferropolis ist ein digitaler Stadtrundgang entstanden, den man mittels einer App erleben konnte. Im Fokus lagen ehemalige Orte – und Orte, die im Transformationsprozess neu entstanden sind. Das ist auch wieder eine Form, bei der sich die Interviewten, die Zielgruppe, die Bevölkerung wiederfindet, wo aber auch Außenstehende etwas über diese Regionen und was dort passiert ist, erfahren können. In dem aktiven Braunkohletagebau hatten wir viele verschiedene Ausstellungstücke.

In Profen/Zeitz entstand eine Pop-up-Ausstellung, die das Thema Braunkohle und die Interviews, die wir mit den Zeitzeug:innen geführt haben, in ein Kunstwerk verwandelt. Dadurch werden komplexe Themen wie Transformation und Braunkohleausstieg auf eine neue und interessante Weise zugänglich gemacht – sowohl für Außenstehende als auch für die lokale Bevölkerung. Die Ausstellung kann dazu anregen, über Themen wie Nachhaltigkeit und Renaturierung nachzudenken, insbesondere in Bezug auf den bevorstehenden Braunkohleausstieg. Sie soll dazu beitragen, Gespräche und einen Dialog zu diesen Themen anzuregen.

Holger Backhaus-Maul: Wie haben wir uns dieses Kunstwerk vorzustellen?

Isabel Müller: Konkret war das eine Ausstellung in einem leeren Ladenlokal in der Zeitzer Innenstadt. Das Kunstwerk bestand aus einem nachgebauten Fließband mit zahlreichen Fotos aus der Region und mit Zitaten von Zeitzeug:innen, mit Tonaufnahmen zum Anhören, mit Videos zum Anschauen. Also eine bewegte Ausstellung auf einem »neuen« Fließband.

Holger Backhaus-Maul: Trotz Ihres Bemühens um Zusammenarbeit mit ihren jeweiligen Zielgruppen stellt sich die kritische Grundsatzfrage, ob es nicht nach wie vor eine erhebliche Machtasymmetrie zwischen – vereinfacht – der Bevölkerung und den methodisch-theoretisch qualifizierten Wissenschaftler:innen gibt, die etwas erforschen. Haben Sie den Eindruck, dass die hierarchische Unterschiedlichkeit im Forschungs- oder Transferprozess Bestand hatte oder dass diese hierarchische Ungleichheit doch ein Stück abgebaut wurde?

Everhard Holtmann: Für Letztgenanntes gibt es Anzeichen. Wenngleich man die Eigenheiten der beteiligten zwei Seiten nicht wegdiskutieren sollte. Man sollte sich nicht eine Art Idylle vorstellen, in der diese Unterschiede völlig nivelliert werden. Das zu versuchen, würde die ganze Sache ungut verzerren. Transfer funktioniert nur dann, wenn eine wechselseitige Aufgeschlossenheit für die Eigenart und für die Eigentümlichkeit des jeweils anderen innerhalb des Austausches vorhanden ist. Ich denke, dafür gibt es durchaus Bestätigungen. Das belegt schon die Bereitschaft, mit der sich innerhalb der Braunkohlegebiete, der aufgelassenen und der aktiven, die Beteiligten sich uns gegenüber geöffnet haben. Sie haben mit uns nicht nur ihre Erfahrungen mündlich geteilt, sondern auch ihre schriftlichen Zeugnisse mitgebacht und von ihren eigenen Bemühungen erzählt, diese Phase ihres Lebens selbst aufzuarbeiten. Das spricht dafür, dass die Unterschiedlichkeit beider Seiten durchaus wechselseitig vermittelbar ist – ohne sie aufzuheben. Die Wissenschaftler:innen bleiben Wissenschaftler:innen, wenn sie nach der Feldphase wieder zurückgehen. Und die Menschen, die mit uns zusammengearbeitet haben, bleiben

nach wie vor die Menschen, die dort mit ihren Arbeits- und Lebensverhältnissen vertraut sind, damit möglicherweise auch heutige Sorgen verbinden. Aber die eine oder andere Brücke – Transfer ist ja auch ein Brückenversuch – ist möglicherweise dann doch erhalten geblieben und wird Bestandteil der Lebenserfahrungen und der Lebenswelt, in der sie gebaut worden ist.

Isabel Müller: Als Wissenschaftler:in bestimmt man den Zugang zum Feld: Wie gehe ich in eine Region rein? Wie nähere ich mich einer Zielgruppe an? Wie erreiche ich Gesprächspartner:innen? Wir haben die Erfahrung gemacht, dass eine große Gesprächsbereitschaft vorhanden ist. Oft nähert man sich zunächst Vereinen an und darüber bestimmten Vertreter:innen der Bevölkerung, um dann über ein Schneeballsystem immer wieder an Personen zu gelangen, die mit einem sprechen möchten. Wir haben im Rahmen der Summer Schools mit vielen verschiedenen Generationen gesprochen. Wir hatten Personen, die eine Ausbildung in einer Braunkohleregion mit dem Wissen gemacht haben, dass es spätestens 2038 in ihrer Region keine Zukunft mehr geben wird mit dem, was sie jetzt machen. Diese jungen Menschen waren sehr offen und wollten darüber berichten, was sie gerade bewegt, wie sie ihre Zukunft gestalten oder sehen, und erzählten teilweise von ihren Visionen. Genauso haben wir mit Vertreter:innen der mittleren und älteren Generation gesprochen, die in ihrer Vergangenheit umfangreiche Transformationsprozesse erlebt haben. Wir fanden diese Gesprächsbereitschaft immer sehr positiv. Die Menschen möchten erzählen, was passiert ist und was sie sich zukünftig vorstellen. Aber es braucht sehr viel Zeit und Geld, um mit sehr vielen Menschen zu sprechen. Das muss man einplanen und in entsprechende Projektformen übersetzen. Was man für Folgeprojekte mitnehmen kann ist, dass man solche Prozesse möglichst ergebnisoffen gestaltet. Und dass man Transfer zulässt, wenn sich in Gesprächen neue Themen ergeben.

Everhard Holtmann: Die von uns beschriebenen Austausch- und Begegnungssituationen zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und der Arbeits- und Lebenswelt der Menschen auf der anderen Seite finden nicht in einem luftleeren Raum statt. Vielmehr gibt es Kontextfaktoren, die die Wahrnehmung beeinflussen. Das ist in unserem Feld des regionalen Strukturwandels mit dem Begriff der Beschleunigung ausgewiesen. Das heißt, die Zeithorizonte, bis zu welchem Zeitpunkt der Strukturwandel vom fossilen ins postfossile Zeitalter bewältigt werden soll, haben ja die Eigenschaft, sich zum Teil rapide und auch für die Betroffenen in einer nicht berechenbaren Weise zu verändern. Das heißt, die Politik ist ein Kontextfaktor, der seinerseits für Dynamik in diesen Austauschbeziehungen sorgt. Für das westdeutsche Braunkohlegebiet, also das Aachener Revier, ist inzwischen eine politische Vereinbarung dahingehend geschlossen worden, dass der ursprüngliche Aus-

stieg aus dem Tagebau von 2038 auf 2030 vorgezogen wird. Das ist nicht nur eine Herausforderung für diejenigen, die dort planen, leben und arbeiten, sondern auch für uns, wenn wir uns Gedanken konzeptioneller und methodischer Natur machen, wie wir mit der Sache umgehen. Auch im Osten Deutschlands wird jetzt diskutiert, ob man nicht auch dort den Kohleausstieg von 2038 auf 2030 vorziehen könnte. Diese »fluiden« Kontextfaktoren müssen bei der Vorbereitung und auch bei den praktischen Schritten des Projekts sehr wohl berücksichtigt werden.

Jessica Nuske: Vor dem Hintergrund Ihrer langjährigen und umfangreichen Erfahrungen im Wissenstransfer stellt sich die Frage »Was ist Ihnen bei Versuchen des Brückenschlags im Wissenstransfer zwischen Forschenden und Zielgruppen besonders wichtig?«

Isabel Müller: Im Transferprozess tritt man zunächst als Wissenschaftler:in einer Universität oder einer Hochschule auf und kommt erhobenen Hauptes in eine Region und sagt: »Ich weiß schon, was ich hier erforschen möchte, und ich will mich jetzt unterhalten.« Ein Schlüsselbegriff, der ganz wichtig ist, wenn man Transfer macht, ist Translation. Man muss viele Dinge übersetzen. Dies beginnt schon mit der Sprache: Wie spreche ich jemanden an und kommuniziere ein Thema, das ich als Wissenschaftler:in mit einem ganz anderen Hintergrund bearbeitet habe? Wie kann ich meine Idee oder meinen Forschungswunsch in eine bestimmte Region bringen und gleichzeitig vermitteln, dass ich dort nicht nur ein Projekt durchführen möchte, sondern dass auch die Einwohner aktiv an der Gestaltung beteiligt werden sollen? Wie kann ich den partizipativen Gedanken vermitteln, den ich in der Bevölkerung verankern möchte? Das ist etwas, worauf man sehr stark und sensibel achten sollte. Das haben wir punktuell auch gemerkt. Dies betrifft auch Doppelstrukturen. Üblicherweise gibt es in Regionen bereits viele großartige Interventionen und Projekte. In diesem Zusammenhang müssen wir untersuchen, wie wir die Ressourcen optimal nutzen können, indem wir sie nicht doppelt belegen, sondern sinnvoll ergänzen oder zusammenarbeiten. Auf diese Weise können im besten Fall Synergieeffekte erzielt werden.

Holger Backhaus-Maul: Sie haben beide beschrieben, dass Sie den forschungsbasierten Wissenstransfer in großen Transformationsprozessen anwenden. Diese Transformationsprozesse sind oftmals wissenschaftlich betrachtet fremdbestimmt, insbesondere durch politische Entscheider, und oftmals auf lange Zeithorizonte – 2030, 2038 – ausgelegt. Jetzt könnte man kritisch sagen: Da kommen dann kleine Forschungsprojekte mit zwei, drei Jahren Laufzeit, einer halben oder einer Dreiviertelstelle. Gibt es da nicht auch eine gewisse Verantwortung, die man hat, wenn Sie das anmoderieren, Gesprächsbereitschaft erzeugen und dann

aber nach kurzer Zeit bereits wieder weg sind? Bleibt da nicht vieles offen und unfertig, für das Wissenschaftler:innen Mitverantwortung tragen?

Isabel Müller: Absolut, da gehe ich voll mit, dafür trägt man Verantwortung. Und hier geht es wieder darum: Was kann ein Projekt leisten? Diese Frage muss ich mir als Wissenschaftler:in im Vorhinein stellen und ihre Antwort ehrlich und transparent kommunizieren. Ich muss mir selbst und allen Teilnehmenden verdeutlichen, was innerhalb einer einwöchigen Summer School umsetzbar ist und welche Ziele erreicht werden sollen und können. Ich darf den Menschen vor Ort nichts versprechen, was ich nicht halten kann. Das ist klar. Was wir in erster Linie mit unserem Projekt machen, ist zuzuhören, sichtbar zu machen und Anerkennung zu schaffen. Das ist der erste Schritt, der auch sehr wichtig ist, wenn man Transformation aus einem sozialen Aspekt betrachtet. Als Wissenschaftler:in ist es zudem meine Aufgabe, im gesamten Projektprozess zu berücksichtigen, was mit den Ergebnissen passiert. Man muss sich bereits frühzeitig darüber Gedanken machen, wie diese verwertet werden und wie man die Bevölkerung oder Gruppe, mit der zusammengearbeitet wurde, auf dem Laufenden hält. Zum Beispiel können Teilnehmende nach einer Summer School informiert werden, was konkret aus dem gesammelten Material entstanden ist und wie es im Anschluss damit weitergeht. In Ferropolis ist es zum Beispiel so, dass nun zwei Jahre später die App, mit der man einen virtuellen Rundgang machen kann und die wir damals entwickelt haben, weiterentwickelt werden soll. Das klingt zunächst nach einem langen Zeitraum, aber trotzdem passiert etwas mit dieser Idee, an der die Teilnehmenden mitgewirkt haben. Nun muss man kommunizieren und deutlich machen, dass die Ideen der Menschen nicht verloren gegangen sind, sondern dass aus ihnen etwas Neues entstanden ist.

Holger Backhaus-Maul: Sie haben mehrfach die Summer School erwähnt, ein Instrument, das im Akademischen wohlbewährt ist, aber im Wissenstransfer ein bisschen wie ein Fremdkörper klingt. Ich stelle mir das so vor, dass Wissenschaftler:innen in den Braunkohletagebau kommen und sagen: »Wir machen eine Summer School.« Das ist a) englisch und klingt b) akademisch. Ist das anschlussfähig oder erzeugt es nicht eher Fremdsein und Distanz. Was konkret ist eine Sommerschule im Wissenstransfer?

Isabel Müller: Hier muss man wieder kommunizieren und übersetzen. Wir haben die Summer School zweimal durchgeführt. Einmal im Frühling, als Spring School und einmal im Sommer. Diese Kompaktwochen hatten zwei Zielgruppen. Erstens wurden im Sinne von Nachwuchsförderung Studierende gefördert, was einen großen Teil unserer Arbeit ausmachte. Zweitens wurden die Bewohner:innen vor Ort, also die Zeitzeug:innen, eingeladen, um an Gesprächen, Diskussionen und Dia-

logen teilzunehmen und aktiv an der Bearbeitung der Themen mitzuwirken. Für die Studierenden ist das recht schnell erklärt, die wissen, was eine Kompaktwoche ist. Für die Region vor Ort muss man es näher beschreiben. Hierbei hatten wir jedoch keine Probleme. Denn es geht nicht nur darum, für eine Woche in eine Region zu kommen und dann wieder zu gehen. Stattdessen gibt es eine Menge Vorbereitungsarbeit, um Leute zu finden, Kontakte zu knüpfen und bereits vor der eigentlichen Veranstaltung ein kleines Netzwerk aufzubauen. Auf diese Weise kann man erklären, worum es geht, und alle Beteiligten besser auf die Veranstaltung vorbereiten.

Holger Backhaus-Maul: Was haben Sie der Bevölkerung erzählt, was Sie dort tun?

Isabel Müller: Dass wir in einen Dialog treten möchten, dass wir Interviews und Gespräche führen möchten, dass wir etwas von der Bevölkerung erfahren möchten. Dazu haben wir eingeladen und die Bevölkerung hat darauf reagiert, indem sie mit enorm viel Material – mit Fotos von früher, mit Artefakten, mit Geschichten, mit Liedern – zu uns kam und es mit uns geteilt hat.

Holger Backhaus-Maul: Was war der Anreiz, mit Ihnen zu sprechen? Zeit ist kostbar, gerade auch für die Bevölkerung im Braunkohletagebau. Warum haben die Menschen mit Ihnen gesprochen?

Isabel Müller: Ich denke, um die eigene Geschichte zu erzählen. Um die eigene Geschichte selbst darstellen und berichten zu können, wie die eigene Perspektive auf die Heimat, auf die eigene Region, auf den Wohnort ist und wie die eigene Lebensbiografie geprägt wurde durch verschiedene Transformationsprozesse.

Jessica Nuske: Menschen Sichtbarkeit zu verschaffen, mit hierarchischen Strukturen bewusst umzugehen, Teilhabe und Partizipation ermöglichen – das sind ja alles Schlagwörter aus dem Themenfeld gesellschaftlicher Zusammenhalt. Meinen Sie, dass Ihre Art, die Bevölkerung in Wissenschaft einzubinden, auch einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten kann? Sehen Sie Ihre Art des Forschens als Teil eines wie auch immer zu definierenden gesellschaftlichen Zusammenhalts? Oder würden Sie da distanzierter herangehen und sagen: »Gesellschaftlicher Zusammenhalt, das ist unser Analysegegenstand. Wir betrachten den von außen.«

Everhard Holtmann: Man muss mit einer gewissen Zurückhaltung und keinesfalls mit einem gesättigten Sendungsbewusstsein in das Feld gehen und die Begegnungen mit den Menschen dort suchen. Ich will zwei Aspekte nennen: Sozialer Zusam-

menhalt war und ist auch ohne unser Auftreten dort schon Teil der Alltagskultur. Das ist beispielsweise im nicht mehr aktiven Kohlerevier Gräfenhainichen-Ferropolis daran erkennbar, dass die ehemaligen Braunkohlearbeiter:innen sich schon lange vorher zusammengetan haben, um ihre Erinnerungen aufzuzeichnen und sie vor dem Vergessen zu bewahren. Sie machen Führungen für Besucher, sie machen das zum Teil auch im traditionellen Ausgehanzug der Bergleute. Das ist unseres Erachtens schon Ausdruck eines gelebten Zusammenhalts. Da wird Zusammenhalt im Wege der wechselseitigen Verständigung über längst Erlebtes gestiftet, und auch mittels der Bereitschaft, es an andere aktiv weiterzuvermitteln, die davon zunächst noch nichts wissen, aber eine gewisse Neugier mitbringen.

Der andere Aspekt ist, dass man einen Blick dafür gewinnen muss, wo sich gesellschaftlicher Zusammenhalt möglicherweise nicht selbstverständlich herstellt, sondern konkurriert mit Tendenzen der sozialen Entkopplung. Ich will es am Beispiel deutlich machen. Frau Müller hat schon erwähnt, dass es uns auch gelungen ist – worüber wir sehr froh waren – mit einem Jahrgang Auszubildender der Mitteldeutschen Braunkohlengesellschaft im Bergbaugebiet Profen ins Gespräch zu kommen. Und da stellen sich die Fragen des Zusammenhaltes schon anders. Da ist zusammenhaltsbedeutsam, welche Arbeitschancen und welche Lebenschancen diese jüngeren Menschen in der Region für sich noch erkennen mögen. Uns hat beeindruckt, wie selbstbewusst diese Auszubildenden mit einem, wie sicherlich nicht wenige sagen, anachronistischen Berufsbild umgehen. Und dies deshalb, weil sie trotzdem daraus auch eigene Zukunftsperspektiven, und zwar in dieser Region, ableiten. Und wenn das eintritt, dann ist das sicherlich auch für gesellschaftlichen Zusammenhalt bedeutsam. Denn gesellschaftlicher Zusammenhalt stellt sich dort leichter her, wo die Arbeits- und Lebensverhältnisse den Menschen auch entsprechende Lebenschancen bieten, Möglichkeiten der Selbstbefähigung zu erfahren und auch ein zukunftsfähiges Leben führen zu können. Wenn das ansatzweise möglich ist, dann hat das sicherlich auch vorteilhafte Folgen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Isabel Müller: Die Art des Forschens, also auch die partizipative Forschung, lebt von der Begegnung, vom Dialog. Begegnung ist immer etwas, was zu Zusammenhalt unter ganz unterschiedlichen Gruppen führen kann. Die Wissenschaftler:innen begegnen den jungen Auszubildenden oder der älteren Generation. Und hier entwickelt sich ein gegenseitiges Verständnis füreinander. Und auch, dass Menschen erleben, wie die Wissenschaft funktioniert, wie wir Wissenschaftler:innen arbeiten, und dass sie sehen, dass wir ein Interesse an Zielgruppen haben. Ich finde diesen Zusammenhalt von Gruppen, die sich sonst im Alltäglichen vielleicht nicht begegnen würden, wichtig.

Holger Backhaus-Maul: Wenn ich Ihre Ausführungen bilanziere, wirkt das Bild von einem Ross, von dem Wissenschaftler:innen runtersteigen und dann erhobenen Hauptes zur Bevölkerung gehen. Und das ist schon voraussetzungsreich. Also, Sie begegnen in Ihrer Erzählung den Beteiligten mit Aufgeschlossenheit und Neugierde – und das wird positiv gewürdigt, indem man Ihnen etwas erzählt. Das ist nicht selbstverständlich und ein sehr voraussetzungsreicher Prozess. Jetzt wäre es interessant, Sie dabei zu beobachten, wie Sie die Bevölkerung beobachten. Das würde uns darüber Aufschluss geben, wie die Bevölkerung Sie wiederum in diesem Prozess des Beobachtens beobachtet. Ihre Erzählung ist ja eigentlich eine einseitige Erzählung. Ich fände es hochinteressant, zu beobachten, wie Sie als Fremde in der Art Ihres Auftretens, mit Ihrer Kleidung … wahrgenommen werden.

Aber warum tun Sie sich eigentlich so etwas wie forschungsbasierten Wissenstransfer an, wenn Sie doch Grundlagenforschung mit gutem Renommee betreiben könnten? Ich konstruiere jetzt bewusst eine Differenz, die ja in Deutschland in gewisser Art und Weise kultiviert wird. Geht der Trend in der Forschung in Richtung forschungsbasierter Wissenstransfer und gehört reine Grundlagenforschung der Vergangenheit an?

Everhard Holtmann: Grundlagenforschung ist nach herkömmlichem Verständnis ein Feld, wo auch eine Fokussierung auf wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen in einem selbstbezüglichen, manchmal auch einsamen Prozess stattfinden kann, soll und muss. Aber Wissenschaftler:innen sind auch Bestandteil von Gesellschaft, von Politik und haben in einem hohen Maße Anteil an in der Öffentlichkeit thematisierten Fragestellungen und Herausforderungen, die dann möglicherweise wiederum Gegenstand von Forschung werden. Folglich sind auch Grundlagenforscher:innen gut beraten, sich zu überlegen, wie man die eigenen Erkenntnisse und Fragestellungen, nicht zuletzt auch Zweifel und noch nicht ganz fertige Erkenntnisse, mit der Welt draußen, außerhalb dieses »Grundlagensilos«, vermitteln und testen kann. Es ist auch Bestandteil von Grundlagenforschung, dass Zwischenergebnisse praktisch getestet werden. Und das kann dazu führen, dass auf der einen Seite aus diesen Tests die beteiligten Menschen etwas mitnehmen, wie wir das von unseren Summer und Spring Schools ja erhoffen, und dass zum anderen auch die Grundlagenforschung wieder bereichert wird und sich möglicherweise auch korrigiert. Damit sind wir wieder beim Wissenstransfer, aber eben nicht auf einer Einbahnstraße von Transfer, sondern in einer Rückkopplungsschleife aus der Gesellschaft zurück in die Forschung. Das schafft zusätzliche Motivation für Grundlagenforschung. Das kann man vielleicht nicht verallgemeinern, aber das gilt jedenfalls für Menschen wie mich und ich glaube auch für Frau Müller.

Isabel Müller: Seit meiner Tätigkeit am Zentrum für Sozialforschung an der Universität Halle-Wittenberg betreibe ich viel angewandte Forschung. Was ich generell sehe, ist, dass im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Relevanz, die man im Studium vermittelt bekommt, die gesellschaftliche Relevanz einen immer höheren Stellenwert einnimmt. Und das sowohl in der Grundlagenforschung als auch in der eher partizipativen Forschung und auch im forschungsbasierten Wissenstransfer.

Holger Backhaus-Maul: Der Begriff der angewandten Forschung scheint mir, nach dem, was wir bis jetzt von Ihnen gehört haben, gar nicht angemessen zu sein. Sie gehen methodisch kontrolliert vor, sie treten in einen Dialog ein. Das wissenschaftliche Potenzial ihrer Forschung erscheint mit dem Begriff angewandte Forschung unnötig reduziert. Faktisch aber erschließen sie forschend Gegenstandsbereiche, die man mit einer – was nicht negativ gemeint ist – konventionellen Umfrageforschung gar nicht erschließen könnte. Sie erhalten tiefe Einblicke in Ihren Untersuchungsgegenstand, die an beste Traditionen qualitativer Forschung erinnern Perspektivisch gefragt, welche Zukunft sehen Sie für einen derartigen forschungsbasierten Wissenstransfer? Ist da »Musik drin«, um im Künstlerischen zu bleiben? Ist mit Dynamik zu rechnen oder ist das doch eher eine Randerscheinung der Grundlagenforschung?

Jessica Nuske: Und mit Blick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs stellt sich unvermittelt die Frage, kann man mit forschungsbasiertem Wissenstransfer Karriere machen?

Everhard Holtmann: Sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung ist nicht in allem kompatibel mit technikwissenschaftlicher Grundlagenforschung, da gibt es durchaus Unterschiede. Unsere Erkenntnis ist es, dass für sozialwissenschaftliche Forschung die ursprünglich gezogene Grenze zwischen Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung fließend geworden ist, ohne dass das eine und das andere voraussetzungs- und folgenlos miteinander vermengt werden müsste. Und wenn man das zur Kenntnis nimmt, wird man mögliche Karriereanreize für nachfolgende Generationen von Forscher:innen aufzeigen können. Wobei die jüngeren Generationen das Vorrecht haben, vermeintlich oder tatsächlich festgefahrene Verhältnisse, hier zwischen Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung, vielleicht völlig neu zu denken. Aber: Sozialwissenschaft hat die Schwierigkeit und auch die Herausforderung, dass sich der Forschungsgegenstand im Prozess des eigenen Forschens fortlaufend verändert, und das zudem in einer nicht immer berechenbaren Weise. Schon deshalb ergibt sich eine gewisse Perforation der vermeintlichen Grenze zwischen anwendungs- und grundlagenorientierter Forschung, weil sich ja die eigenen Hypothesen und Zwischenergebnisse immer

wieder durch den sich wandelnden Forschungsgegenstand – sprich, die Gesellschaft – verändern. Dieser besonderen Herausforderung müssen wir uns stellen.

Isabel Müller: Ich finde es notwendig, dass Forschung einen gewissen Transfer in diese beiden Richtungen leistet. Außerdem ist es entscheidend, dass die Gesellschaft die Bedeutung wissenschaftlicher und auch partizipativer Forschung anerkennt, damit sie als relevant wahrgenommen wird und nicht nur als eine Tätigkeit, die im »Elfenbeinturm« stattfindet.

Everhard Holtmann: Es gehört zur wohlverstandenen Freiheit des und der Forschenden in diesem komplexen Verhältnis von Grundlagen- und Anwendungsforschung, dass man die eigenen Erkenntnisinteressen auch mit einer gesicherten Selbstständigkeit und Autonomie zur Geltung bringen kann. Der Frage, ob und wie weit Forschung gesellschaftlich relevant ist, werden Sozialwissenschaften nicht ausweichen können. Aber das heißt keineswegs, dass sich die Güte der wissenschaftlichen Forschung an irgendeiner externen Festlegung von gesellschaftlicher Bedeutung oder Nicht-Bedeutung messen lassen muss.

Holger Backhaus-Maul: Ihren Beiträgen können wir entnehmen, dass es beim forschungsbasierten Wissenstransfer in keiner Art und Weise um Auftragsforschung geht. Forschungsbasierter Wissenstransfer ist vielmehr selbstbestimmt, freiheitlich, suchend und zugleich geht es um gesellschaftliche Bedeutung und Legitimation von Wissenschaft in Gesellschaft. Sie erschließen damit Themenbereiche, die anders nicht zu erschließen sind. Und damit eröffnen Sie ganz neue, interessante Forschungsfelder, die Sie selbstbestimmt gefunden haben. Beeindruckend.

Praktiken des Wissenstransfers: Dialog, Auswertung und Weiterentwicklung

Soziale Orte in Bulgarien – Erfahrungen einer Exkursion im Rahmen des international vergleichenden Wissenstransfers

Maike Reinhold und Berthold Vogel

Abstract

Armut, Abwanderung, Abstiegsängste – die statistischen Zahlen zur wirtschaftlichen, demografischen und sozialen Lage in der Region Montana im Nordwesten Bulgariens zeichnen im europäischen Vergleich ein dramatisches Bild. Was aber verrät die Statistik über den gesellschaftlichen Zusammenhalt? Wie gestalten die Menschen ihren Alltag und welche Erwartungen haben sie an die Zukunft ihrer Region? Was die statistischen Zahlen nicht zum Ausdruck bringen können, ist der lebensweltliche Umgang beziehungsweise die Gestaltung von Transformationsprozessen durch die Menschen vor Ort. Zahlen können die sozialen und affektiven Beziehungen der Gemeinschaften ländlicher Gemeinden nicht abbilden. Um ein facettenreiches Bild von Regionen und den dort lebenden Menschen zu bekommen, um individuelle Lebensrealitäten ins Verhältnis zu statistischen Werten zu setzen, ist eine aufsuchende Sozialforschung gefragt, wie wir sie am Teilinstitut (TI) Göttingen des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) verfolgen. Für eine vergleichende Zusammenhaltsforschung entlang der Stichworte »Soziale Orte« und »gleichwertige Lebensverhältnisse« hat sich das TI Göttingen auf eine Exkursion in den Nordwesten Bulgariens begeben. Dieser Text berichtet von methodischen Zugriffen, gelernten Erkenntnissen, die für die Durchführung eines international vergleichenden Wissenstransfers zu beachten sind, und zeigt, dass Wissenschaft internationale Brücken baut, wenn sie neue Wege geht und wechselseitige Lernprozesse anstößt.

Keywords: Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse; Soziale Orte; explorative Zusammenhaltsforschung; Internationalisierung; Transformationsgesellschaften

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_008

Wenn wir auf regionale Disparitäten blicken und die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse betonen, dann richten wir am Standort Göttingen des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) die soziologische Perspektive auf die Akteur:innen: Wie gestalten die Menschen ihren Alltag in der Stadt oder auf dem Land? Welche Herausforderungen begegnen ihnen, welche Zukunftsperspektiven verspricht der Wohnort? Was verstehen Stadt- und Dorfbewohner:innen unter »Gleichwertigkeit«? Dabei liegt unser Ansatz im Lokalen, im unmittelbaren Austausch mit den Bewohner:innen und Akteur:innen, die aus ihren lebensweltlichen Erfahrungen berichten. Unsere Forschung zu sozialräumlichen Ungleichheiten zeigt, dass für die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse ein Angebot an öffentlichen (Infra-)Strukturen und Institutionen nötig ist, an denen Menschen zusammenkommen und Gesellschaft gestalten können (vgl. Simmank/Vogel 2020; 2022). Wir wissen aus der Forschung, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt immer eine lokale, auf den sozialen Nahraum bezogene Basis hat (vgl. Simmank/Vogel 2022; Herbst u. a. 2020). Wenn Teilhabe und Zukunft vor Ort möglich sind, wenn Gleichwertigkeit auf konkreten Erfahrungen im lokalen Umfeld beruht, dann stärkt das die Erfahrung des Zusammenhalts. Gleichwertigkeit ist daher eine zentrale Voraussetzung und Gelingensbedingung für gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Nach unserem Verständnis von Zusammenhalt sind einerseits subjektive Erfahrungen und andererseits strukturelle Voraussetzungen zu unterscheiden: *Zusammenhalt als subjektive Erfahrung* ergibt sich aus dem Vertrauen in das soziale Umfeld, aus der Erfahrung der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse und aus der Möglichkeit, ein zukunftsbezogenes Leben zu führen. *Zusammenhalt in struktureller Hinsicht* basiert auf dem Vorhandensein öffentlicher Güter und Infrastrukturen, die auf unterschiedliche Weise hergestellt werden können: staatlich-kommunal, zivilgesellschaftlich, unternehmerisch. Die zentralen Stichworte in der Debatte um die Voraussetzungen für gesellschaftlichen Zusammenhalt sind daher Vertrauen, Gleichwertigkeitserfahrung, positive Zukunftserwartungen und das Vorhandensein leistungsfähiger öffentlicher Güter und ausreichende Angebote der Daseinsvorsorge. Wir verstehen gesellschaftlichen Zusammenhalt als einen Prozess, der »vor Ort« in lokalen, sozialräumlichen Lebenswelten stattfindet. Hier geht es um Fragen der Zugehörigkeit, Partizipation und Integration sowie um die Möglichkeiten der Bewältigung selbstgesteckter Lebens- und Statusziele. Sozialräumliche Faktoren spielen daher für die Ermöglichung gesellschaftlichen Zusammenhalts eine zentrale Rolle (vgl. Grimm u. a. 2020).

Räumliche Disparitäten und Differenzerfahrungen sind allerdings zunehmend geprägt von Abwanderung, demografischen Schieflagen, Migration oder auch durch die Fragmentierung der Arbeitswelt. Die davon ausgehenden Effekte befördern sozialräumliche Ungleichheiten und führen zu einer Diskussion um

sich verhärtende Diskrepanzen zwischen Stadt und Land. Aber auch innerhalb von Regionen, zwischen Kommunen und benachbarten Stadtteilen verschärfen sich soziale, strukturelle und ökonomische Ungleichheiten. Eine Reihe von Studien dokumentiert diese räumlichen Entwicklungen, indem die Studien zeigen, dass die Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik immer weiter auseinanderdriften (siehe beispielsweise Fink u. a. 2019; Fina u. a. 2019; Hüther u. a. 2019; Berlin-Institut 2019). Insbesondere in Schrumpfungsregionen beeinflusst der infrastrukturelle Rückbau in gravierender Weise lokale Lebenswirklichkeiten und Sozialbeziehungen (vgl. Vogel 2020). Wenn vor Ort lokale Verwaltungseinrichtungen, Schulen und Arztpraxen wegbrechen, verschwinden damit auch die lokalen Trägergruppen und engagierten Milieus, die für den gesellschaftlichen Zusammenhalt sorgen (vgl. Vogel 2017). Regionen, Kleinstädte, Dörfer und Stadtquartiere laufen Gefahr, ihre soziale Mitte und zudem ihr zukünftiges demografisches und wirtschaftliches Potenzial zu verlieren (ebd.). Der sukzessive Abbau öffentlicher Güter ist immer auch ein Verlust von Orten der Begegnung und der gesellschaftlichen Teilhabe – und deshalb ein Gefährdungsmoment des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Solche Prozesse, die wir hierzulande auf den unterschiedlichen sozialräumlichen Ebenen beobachten, erwarten wir auch in (ländlichen) Regionen anderer europäischer Länder.[1]

1. Transfer als integraler Bestandteil einer explorativen Sozial- und Zusammenhaltsforschung

Mit dem Ziel der empirischen Horizonterweiterung sowie des Erfahrungsaustauschs über die Einschätzung und den Umgang mit den Lebensverhältnissen in strukturschwachen Umfeldern entwickelten wir das Vorhaben eines international vergleichenden Wissenstransfers im mittel- und osteuropäischen Raum. Transfer beziehungsweise den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis verstehen wir am FGZ-Standort Göttingen als einen integralen Bestandteil der Forschung, der kontinuierlich während der Projektdurchführung erfolgt und sukzessive weiterentwickelt wird. Im Kontext alltagsweltlicher soziologischer Fragestellungen, die Aspekte der gleichwertigen Lebensverhältnisse oder des gesellschaftlichen Zusammenhalts betreffen, kommt dem Perspektivwechsel und der Erprobung

1 Anlass gibt hier zum Beispiel die Studie »Ungleiches Europa« der Friedrich-Ebert-Stiftung, die anhand der Disparitätenberichte von acht europäischen Ländern (Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Italien, Rumänien, Schweden, Spanien) einen Dualismus zwischen prosperierenden Metropolregionen und strukturschwachen, peripheren Regionen attestiert und dort die »gleichen Muster räumlicher Disparitäten« vorfindet (Hacker 2021).

»unkonventioneller« methodischer Formate eine systematische und forschungsstrategische Bedeutung zu: Das am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) erprobte Transferkonzept »Das SOFI geht aufs Land« (Simmank/Vogel 2020) wurde mit der Exkursion im FGZ-Kontext erstmals in internationale Kontexte übertragen.[2] Das Verfahren zielt darauf ab, dass Wissenschaft soziale Wirklichkeit *verstehen* möchte. Dazu gehören konkrete Erfahrungen vor Ort: Wie sieht es in den Untersuchungsorten aus, auf welches soziale Klima treffen die Forschenden, wer und was beherrscht das Bild im öffentlichen Raum, wie riecht es, wie wirken Landschaft und Gebäude auf die Betrachter:innen, wie sind die Menschen gekleidet, welche habituellen Eigenheiten an den beobachteten Orten (Betriebe, Initiativen, Kommunen, Familien) fallen auf?

Wissenschaft, die Interesse an und Respekt vor unterschiedlichen Lebenswelten und sozialen Haltungen hat, muss zu den Menschen gehen, mit ihnen ins Gespräch kommen und auf diese Weise ihre Praktiken verstehen (vgl. Bahrdt 1996). In diesem Sinne war der Wissenstransfer in diesem Exkursionsprojekt als Austausch angelegt: Der Dialog mit der Praxis sowie das Erleben von Alltagswirklichkeiten zielte auf die Generierung von Impulsen und die Erschließung neuer Perspektiven für die (Zusammenhalts-)Forschung. Es wurde Wert auf einen »dialogischen Austausch« gelegt, um gezielt auf Belange, Fragestellungen und Wissensbestände der Gesprächspartner:innen einzugehen und diese wiederum in die Forschung aufzunehmen. Der (transnationale) Vergleich empirischer Erfahrungen über die Lebensverhältnisse der Menschen in deutschen und bulgarischen Dörfern stand somit im Zeichen des »Voneinander-Lernens«, des gegenseitigen Setzens von Impulsen und des Anstoßens weiterführender Forschungsfragen. Über diese Transfererfahrungen berichtet dieser Beitrag.

Als Anknüpfungs- und Orientierungspunkt bei der vergleichenden Untersuchung in strukturschwachen Regionen wurde das »Soziale-Orte-Konzept« (Kersten u. a. 2022) herangezogen. Dieses richtet einen neuen Blick auf Gemeinden und Regionen, indem es nicht nur deren demografische und wirtschaftliche Lage bewertet, sondern explizit auch soziale Ressourcen und Potenziale berücksichtigt. Das Konzept plädiert für eine veränderte Wahrnehmung gesellschaftlichen Zusammenhalts, in der die lokalen Aktivitäten der Zivilgesellschaft, der Verwaltung und der Privatwirtschaft eine systematische Berücksichtigung in der Darstellung und Planung räumlicher Einheiten finden. Dabei wird in den Blick genommen, wie Dörfer, Gemeinden oder Regionen zivilgesellschaftlich repräsentiert werden,

2 Herausfordernd waren diese – im deutschsprachigen Kontext sehr niederschwelligen – Methoden, wie gemeinsame Dorfspaziergänge, wegen der bestehenden sprachlichen Barrieren zwischen den Forschenden und den bulgarischen Bewohner:innen, weshalb etwa spontane Gespräche am Gartenzaun oder auf der Straße nicht (beziehungsweise nur mit Übersetzer:in) erfolgen konnten.

ob und wie sich vor Ort mit Zukunftsfragen auseinandergesetzt wird, ob Kooperationsbeziehungen nach innen und außen gesucht und Netzwerke gebildet werden und natürlich, ob Soziale Orte zu finden und welche Unterstützungsstrukturen in den Regionen gegeben sind. Das Konzept Sozialer Orte zielt auf die nachhaltige Stärkung von Regionen durch die Etablierung neuer (sozialer) Infrastrukturen, die aus der Gesellschaft hervorgehen und eine Basis für gesellschaftlichen Zusammenhalt begründen. Gelingen kann dies mit den namensgebenden Sozialen Orten: infrastrukturelle Kristallisationspunkte, an denen im Zusammenwirken von Verwaltung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft neue Infrastrukturen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt – etwa in Form von Netzwerken, Initiativen und Beteiligungsstrukturen – entstehen (vgl. ebd.; Herbst u. a. 2020). Die Perspektive auf aktive, handelnde Personen spielt dabei eine sehr zentrale Rolle, denn Personen schaffen beziehungsweise bewahren lokale Strukturen für die Entstehung Sozialer Orte. Vor diesem Hintergrund einer vergleichenden Zusammenhaltsforschung entlang der Stichworte »Soziale Orte« und »gleichwertige Lebensverhältnisse« hat das Teilinstitut Göttingen im September 2022 den Nordwesten Bulgariens besucht.

2. Für transformative Forschung aus Transformationsgesellschaften lernen

Die wissenschaftlichen Verbindungen in den mittel- und südosteuropäischen Raum sind für unsere Forschungen von besonderem Interesse, da wir dort auf Transformationsgesellschaften treffen, die seit den 1990er Jahren mit tief greifenden gesellschaftlichen Veränderungen in wirtschaftlicher, kultureller, sozialer und politischer Hinsicht konfrontiert sind. In unseren Untersuchungen schauen wir auf lokale und regionale Kontexte, in denen der gesellschaftliche Zusammenhalt durch wirtschaftlichen Niedergang und den Wegzug der jungen Menschen unter Druck geraten ist oder jenseits traditioneller sozialer Bindungen wieder neu hergestellt werden muss. Diese Praxis und die mit ihr verknüpften lebensweltlichen Erfahrungen sowie die lokalen Reaktionsweisen auf sich stets verändernde Gegebenheiten ermöglichen wechselseitige Lernprozesse in unterschiedlichen sozialen und historischen Kontexten. Bulgarien steht hier für eine südosteuropäische Transformationsgesellschaft, deren Selbstverständnis in den Jahrzehnten nach dem wirtschaftlichen und sozialen Kollaps des realsozialistischen Regimes zu Beginn der 1990er Jahre immer wieder erschüttert wurde. Das gilt insbesondere mit Blick auf wirtschaftliche und demografische Verluste (vgl. Meyerfeldt 1996). Über lange Zeit geprägte Mentalitäten und Gesellschaftsbilder wurden nach 1989

mit einem Mal obsolet. Wirtschaftliche Grundlagen verloren rapide an Bedeutung. Die harten Brüche, die neuen Fragmentierungen, die räumlichen und sozialen Trennungen, die Aufstiege und Abstiege, die Sehnsüchte nach Vergangenheit und Zukunft fordern alle gleichermaßen gesellschaftlichen Zusammenhalt heraus. Die Schärfe und die Präsenz dieser Herausforderungen sind bis heute in einer Abwanderungsgesellschaft wie Bulgarien deutlich spürbar. Transformation und Zusammenhalt sind daher gerade in einem solchen Kontext nicht nur Vokabeln oder Formeln, sondern konkrete materielle und soziale Anfragen an die gesellschaftliche Entwicklung.[3]

Wichtig ist für unseren Zusammenhang, dass Bulgarien von einer ländlichen Siedlungsstruktur geprägt ist: Von insgesamt 264 Gemeinden (Stand 2004) gelten 7 als städtisch und 48 als ländlich. 209 Gemeinden setzen sich sowohl aus städtischen als auch ländlichen Siedlungen zusammen, wobei bereits Orte ab 3.500 Einwohner:innen und einer sozialen und technischen Grundausstattung den Stadtstatus erhalten (vgl. Kovatchev 2005: 180 f., zitiert nach Sprenger 2006: 42). Die Landeshauptstadt Sofia ist mit einer Bevölkerung von 1,2 Millionen (Statista 2022) die mit Abstand größte Stadt, gefolgt von Plowdiw und Warna (beide etwa 340.000 Einwohner:innen (ebd.)). Von den insgesamt 6,8 Millionen Einwohner:innen Bulgariens leben 73,1 Prozent in Städten (Deutsche Botschaft Sofia 2022). Die Bevölkerungszahl ist seit dem Jahr 2000 (8,1 Millionen) kontinuierlich gesunken, Prognosen bis zum Jahr 2050 lassen eine weitere Reduktion um fast 20 Prozent erwarten (Statista 2023). 21,8 Prozent der Bewohner:innen sind 65 Jahre und älter. Die Arbeitslosenquote ist in den vergangenen Jahren gesunken und liegt bei 3,9 Prozent (Deutsche Botschaft Sofia 2022). Damit in Verbindung steht eine insgesamt schrumpfende Erwerbsbevölkerung, die auf das hohe Durchschnittsalter und einen hohen Fortzug der jungen Menschen zurückzuführen ist. Daraus ergibt sich schon heute ein eklatanter Mangel an Fachkräften in nahezu allen Bereichen des wirtschaftlichen Lebens, insbesondere auf der Ebene der qualifizierten Berufe im öffentlichen Sektor (Gesundheit, Verwaltung, Daseinsvorsorge) (vgl. Bardarov/Ilieva 2018; NZZ 2020).

Die genannten Zahlen erzählen eine geradezu dramatische Abstiegsgeschichte. Doch bilden sie die Stimmung vor Ort ab? Wie werden die lokalen Lebensverhältnisse aus Sicht der Bewohner:innen bewertet? Welche Erwartungen haben insbesondere junge Menschen an ihre Zukunft vor Ort? Welche Rolle spielen bürgerschaftliche Aktivitäten auf lokaler Ebene? Welchen Einfluss nehmen (kommunale)

3 Eindrücklich zeigt dies das fotografische und anthropologische Projekt »Trauma und Wunder. Porträts aus dem Nordwesten Bulgariens« von Babak Salari und Diana Ivanova. Anhand persönlicher Geschichten und Erzählungen älterer Menschen und Gemeinschaften dokumentieren sie das soziale und kollektive Trauma in der ärmsten Region der EU (Salari/Ivanova 2016).

Verwaltung und Wirtschaftsunternehmen auf die regionale Entwicklung und auf die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts? Diese Fragestellungen waren Gegenstand der Exkursion. Im Sinne einer transformativen Forschung war das Vorhaben an konkreten gesellschaftlichen Problemen orientiert und zielte darauf, gemeinsam mit Akteur:innen aus der Praxis »Transformationswissen« für einen nachhaltigen Wandel zu generieren (WBGU 2011: 23). Die bereiste Region Oblast Montana im Nordwesten Bulgariens ist die statistisch ärmste in Europa (28 Prozent des EU-Durchschnitts). Sie steht damit in Kontrast zu den strukturschwachen Regionen Niedersachsens, Thüringens und Hessens, in denen wir in den vergangenen Jahren mit Forschungen zu neuen sozialen Infrastrukturen des Zusammenhalts aktiv waren. Hier konnten wir in zahlreichen Untersuchungen die Erkenntnis gewinnen, dass insbesondere dort, wo statistische Zahlen einen Abwärtstrend zeichnen, Soziale Orte ein Gegengewicht bilden und lokale Prozesse anstoßen können, um vor Ort nachhaltige Perspektiven zu eröffnen. Die Übertragung des Soziale-Orte-Konzepts in den internationalen Raum dient dem Vergleich und der Prüfung. Inwieweit lassen sich Erkenntnisse aus den deutschen Studien auf die Situation in Bulgarien übertragen? Inwieweit öffnet uns die Lage in Bulgarien die Augen für Ressourcen, aber auch für Defizite in unseren deutschen Untersuchungsregionen? Ergibt sich aus dem Vergleich die Möglichkeit zur Verallgemeinerung von Prozessen und Praktiken der Herstellung und Gewährleistung von Zusammenhalt gerade in strukturschwachen Regionen? Dieser Beitrag berichtet von den gewonnenen Eindrücken, Erfahrungen und Erkenntnissen der Exkursion in die nordwestliche Region Bulgariens.

3. »Zusammenhalt ist, wenn man trotz Konflikten zusammenfindet und unterschiedliche Meinungen aushält.« – Alltagsweltliche Gespräche in der Schule und am Küchentisch

Das Gehen oder Bleiben von Jugendlichen wirkt weichenstellend auf die Entwicklung und Zukunftsperspektiven von Orten und Regionen. Die Abwanderung junger Leute schwächt Regionen in wirtschaftlicher wie sozialer Hinsicht, da es vor Ort Menschen braucht, die das Zusammenleben gestalten und lokale (Veränderungs-)Prozesse anstoßen (vgl. Kersten u. a. 2022). Wie sich das Fehlen (junger) Leute negativ auf den lokalen Zusammenhalt auswirkt, wird exemplarisch am Phänomen des »Vereinssterbens« deutlich, denn es sind gerade die Vereine vor Ort, die in kleinräumlichen Kontexten maßgeblich zur Gestaltung des öffentlichen Lebens beitragen und unter Mitgliederschwund leiden (vgl. Gilroy u. a. 2018; Putnam 2000). Um Prognosen über die Entwicklung von Orten und Regionen zu erlangen,

ist der Austausch mit Jugendlichen das Mittel der Wahl: Wie blicken Schüler:innen auf die Orte, in denen sie aufwachsen und leben? Welche (beruflichen) Möglichkeiten sehen sie dort für sich und ihre Generation? Planen sie zu gehen oder zu bleiben? Aus vergleichbaren Formaten, die wir in unterschiedlichen Projektkontexten in Niedersachsen durchgeführt haben, wissen wir, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Wohnort und den daran geknüpften Zukunftsperspektiven Impulse auf beiden Seiten bewirken können:

Als Forscher:innen wurden wir hierzulande vielfach überrascht von der großen Verbundenheit vieler Schüler:innen an ländliche Lebenskonzepte. Viele der von uns befragten Jugendlichen schätzten die Ruhe und die Natur jenseits der Städte und plädierten für das Leben und Wohnen im ländlichen Raum.[4] Seitens der Schüler:innen bewirkte die Auseinandersetzung mit ihrem Wohnort bei einigen eine bewusste Reflexion der lokalen Verhältnisse, die Einfluss auf ihre individuelle Zukunftsperspektive haben. Es entstand ein Bewusstsein darüber, dass die individuelle Entscheidung für das Gehen oder Bleiben Pfadabhängigkeiten erzeugen und für die Entwicklung in strukturschwachen Regionen von erheblicher Bedeutung sein kann.

Vor diesem Erfahrungshintergrund planten wir das Austauschformat einer Schüler:innen-Diskussion als eine zentrale Transferaktivität, um Erkenntnisse über die Situation der Jugendlichen vor Ort sowie im internationalen Vergleich zu erhalten. An einem Gymnasium der circa 40.000-Einwohner:innen zählenden Stadt Montana im Nordwesten Bulgariens gestalteten wir eine Unterrichtsstunde mit etwa 20 Schüler:innen der Klassen 11 und 12 im Fach Deutsch. Ziel war es, einen Eindruck der Zukunftsperspektiven der Jugendlichen zu erhalten und in den interkulturellen Erfahrungsaustausch über das Leben in strukturschwachen Regionen zu treten. Zentrale Fragen, die mit den Schüler:innen diskutiert wurden, lauteten:

- Lebt ihr gern an euren Wohnort? Was gefällt euch? Was fehlt, was würdet ihr euch wünschen?
- Welche Pläne habt ihr, wenn ihr mit der Schule fertig seid? Wollt ihr hierbleiben oder die Region verlassen?
- Was bedeutet »Zusammenhalt« für euch?

Insgesamt wirkten die bulgarischen Schüler:innen sehr reflektiert und konnten bezogen auf ihre Wohnorte (in und um Montana) konkrete Vor- und Nachteile benennen. So befanden einige die Ruhe, die Abwesenheit von (Verkehrs-)Chaos und die geringe Größe der Stadt Montana als vorteilhaft, in der vieles fußläufig zu er-

4 Gleichermaßen sind die meisten sehr reflektiert über die beschränkten Möglichkeiten und sich darüber bewusst, den ländlichen Wohnort für Studium oder Ausbildung verlassen zu müssen.

reichen sei und es gute Möglichkeiten für Familien gäbe. Andererseits bemängelten einige, dass es zu wenig Freizeitangebote gebe, wenig Restaurants, wenig Einkaufsmöglichkeiten. Auch brachten die Jugendlichen auf den Punkt, dass es mehr Tourismus, Wirtschaft und Arbeitsplätze brauche, damit sich die Region weiterentwickeln könne. Auf die Frage nach dem Gehen oder Bleiben meldeten sich lediglich zwei Stimmen für das Bleiben. Alle anderen sahen ihre (berufliche) Perspektive entweder in der Hauptstadt Sofia oder im Ausland. Die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung gesellschaftlichen Zusammenhalts fiel den Schüler:innen schwerer. Einige vermuteten einen stärkeren Zusammenhalt in großen Städten, da dort mehr Toleranz und gemeinsame Aktivitäten stattfänden. Dieser Befund steht in Kontrast zu Erfahrungen, die wir in ländlichen Regionen Niedersachsens, Hessens oder Thüringens gefunden haben. Dort wurde der dörfliche und kleinstädtische Zusammenhalt im Vergleich zum fehlenden Zusammenhalt auf höheren Ebenen räumlicher Aggregation betont. Andererseits zeigten sich in den Schilderungen der bulgarischen Jugendlichen auch viele Parallelen zu den Erfahrungen, die wir hierzulande in Diskussionsformaten mit Schüler:innen hören. Die deutliche Mehrheit betont ihre hohe Verbundenheit mit dem Wohnort. Zugleich schätzen die Jugendlichen ihre beruflichen beziehungsweise ausbildungstechnischen Möglichkeiten sehr rational ein und orientieren sich nach Schulabschluss überwiegend in Richtung (Groß-/Uni-)Stadt beziehungsweise Ausland. Diese Sichtweisen der jungen Generation sind relevantes »Transformationswissen«, das Tendenzen der kurzfristigen demografischen Entwicklung prognostiziert sowie konkrete Handlungsfelder benennt, an denen junge Leute die Qualität ihrer Lebensverhältnisse festmachen. Der Austausch mit den Schüler:innen macht deutlich, dass diese Altersgruppe frühzeitig einbezogen werden sollte, wenn es um die nachhaltige Gestaltung von Regionen geht.

Ein weiterer Bestandteil unserer Transferaktivitäten waren Umfeldanalysen. Darunter verstehen wir Spaziergänge durch Straßen, Parks und öffentliche Gebäude, um ein Gefühl für die lokalen Kontexte und Alltagsumgebungen der ansässigen Menschen zu bekommen. Hierbei erkundeten wir Gegenden allein oder begaben uns auf geführte Rundgänge mit Ortskundigen, die uns im »mobilen Gesprächsformat« über lokale Gegebenheiten berichteten. So etwa in Gorna Bela Rechka: Das kleine Dorf, zugehörig zur Gemeinde Varshets, liegt 36 Kilometer von der Stadt Montana entfernt und zählt 50 bis 60 Einwohner:innen. Bekannt wurde der Ort 2004 durch das »Goat-Milk-Festival«, ein internationales Kulturfestival, das zu jener Zeit von Diana Ivanova, unserer Reisebegleiterin, ins Leben gerufen wurde. Die Veranstaltung zielt auf die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden und der Frage, was Menschen voneinander trennt beziehungsweise verbindet. Künstler:innen aus vielen Nationen reisen zu diesem Anlass in das kleine nordwestbulgarische Dorf, das somit jährlich zu einem Begegnungsort für Menschen wird, die

ansonsten wohl nicht zusammenfinden würden. An diesem »Sozialen Ort« trafen wir uns mit einem der heutigen Organisatoren des Festivals und sprachen über die Bedeutung dieser Initiative für das Dorf, das durch den jährlichen Besuch eine Revitalisierung der ansonsten von Armut und Einsamkeit geprägten Region erlebt. Diese Initiative steht beispielhaft dafür, wie sich an peripheren Orten nachhaltige Strukturen des Zusammenhalts entwickeln können. Die Exkursion ermöglichte uns ein erstes Kennenlernen des für unsere Fragestellung relevanten Ortes, der neue Perspektiven für weiterführende Forschungsfragen eröffnet.

Um spezifische Eindrücke und Stimmungen aus der Region einzufangen, standen darüber hinaus Hintergrundgespräche mit lokalen Akteur:innen aus unterschiedlichen Bereichen auf dem Programm. Im Gespräch mit dem Bürgermeister der Stadt Montana ging es um die wirtschaftliche Lage der Region und Herausforderungen, mit denen Stadt und Umland konfrontiert sind. Montana ist der Verwaltungssitz, der elf Gemeinden umfasst. Seit den 1950er Jahren (das heißt schon zu kommunistischen Zeiten, aber verstärkt seit den 1990er Jahren) ist die Bevölkerungszahl der Region stetig gesunken und hat heute etwa 130.000 Einwohner:innen (Wikibrief 2021). Montana unterhält Partnerschaften mit neun Städten, darunter Schmalkalden in Thüringen. Laut Schilderungen des Bürgermeisters gebe es in der Stadt einige Firmen und berufliche Möglichkeiten. Insgesamt bestünden jedoch unterschiedliche wirtschaftliche Niveaus in der Region, was dazu führe, dass aus den ländlichen Gemeinden eine starke Abwanderung in die Wirtschaftszentren stattfinde. Die Investition in Infrastruktur sei ein zentrales Thema, das in der Region angegangen werde. EU-Fördermittel spielten hier eine wichtige Rolle, um etwa die Sanierung der Abwasserversorgung oder Straßeninfrastruktur zu finanzieren. Hiermit wird eine wichtige Achse des gesellschaftlichen Zusammenhalts angesprochen: Die verbindende und gemeinwohlermöglichende Kraft öffentlicher Güter.

Die Situation der öffentlichen Ausstattung und wirtschaftlichen Lage war ebenso Gegenstand der Gespräche, die wir mit Bewohner:innen geführt haben. Denn was könnte eindrücklicher sein, um ein Gefühl für die Lebensverhältnisse der Menschen an bestimmten Orten zu bekommen und ihre Sicht auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu erfahren, als bei ihnen zu Hause am Küchentisch sitzend über das Leben zu sprechen? Persönliche Begegnungen dieser Art wurden uns vor Ort durch unsere Reisebegleiterin ermöglicht, die als orts- und sprachkundige Begleitung sowohl als Gatekeeperin, Dolmetscherin wie auch Ermöglicherin der lokalen Kontakte und insbesondere der persönlichen und authentischen Gesprächen bei Anwohner:innen am Esstisch fungierte.[5] Die besondere Relevanz

5 Unsere Begleiterin lebt seit vielen Jahren in Deutschland und stammt gebürtig aus der besuchten Region, in der sie regelmäßig zu Besuch und unterwegs ist. Diese Zusammenarbeit war voraussetzungsvoll

des Stichworts »Vertrauen« im Kontext des internationalen Wissenstransfers kristallisierte sich für uns in doppelter Hinsicht heraus: Vertrauensverhältnisse bestanden zum einen zwischen den zwei sich fremden Parteien (Forschende und Gesprächspersonen), zum anderen im Vermittlungsverhältnis des Übersetzungsvorgangs. Durch unsere »Gatekeeperin« als Kontakt- und Vermittlungsperson wurden Barrieren zwischen uns als Wissenschaftler:innen und den uns zunächst unbekannten Gesprächspartner:innen schnell abgebaut. Die Anwesenheit der Verbindungsperson bewirkte eine vertrauensvolle Basis, was persönliche und ehrliche Gespräche ermöglichte. Vertrauen brauchte es aber auch in die andere Richtung. Neben der Kontaktvermittlung oblag unserer Begleitung die wichtige Aufgabe des Übersetzens. Wir mussten somit darauf vertrauen, dass unsere Fragen und Erzählungen in unserem Sinne übermittelt wurden und die Antworten vollständig übersetzt und nicht etwa geschönt oder selektiv wiedergegeben wurden.

Eine besonders eindrucksvolle Begegnung hatten wir in der Stadt Tschiprowzi, die administrativ zur Provinz Montana gehört und circa 2.000 Einwohner:innen zählt. Tschiprowziliegt im Tal des nördlichen Zweigs des westlichen Balkangebirges, der die Grenze zwischen Bulgarien und Serbien darstellt. Historisch ist die Stadt geprägt vom Bergbau und außerdem ist sie bis heute bekannt für die Teppichindustrie. Auch wir besuchten eine Teppichknüpferei im Ortskern. Auf der Suche nach einem speziellen antiken Teppich schickte man uns in das Haus einer Familie, die dort Teppiche herstellt. In einem kleinen Raum fanden wir zwei große Webstühle vor, an denen jeweils zwei ältere Frauen saßen und knüpften. Jeden Tag kämen sie für etwa acht Stunden, um sich mit dem Teppichknüpfen etwas zur Rente dazuzuverdienen. Wir schauten ihnen bei der Arbeit zu, anschließend saßen wir draußen zusammen, tranken Kaffee und sprachen mit ihnen über das Leben in Tschiprowzi.[6] Besonders schätzten die Bewohner:innen die Natur und die Ruhe am Wohnort – eine Antwort, die wir auch in Dörfern hierzulande häufig als wichtigstes Merkmal der guten Lebensqualität zu hören bekommen. Problematisch sei hingegen die wirtschaftliche Entwicklung. Eine der Frauen am Tisch berichtete vom Ende des Bergbaus in den 2010er Jahren und damit dem Wegbruch des Hauptarbeitgebers in der Region. In der Folge seien viele Menschen arbeitslos geworden und hätten die Region verlassen, was wiederum den Abbau lokaler Angebote und Infrastrukturen bewirkt habe. Das Dorfgemeinschaftshaus sei ein Treffpunkt, an dem gesungen und Theater gespielt werde. Auch die nachbarschaftliche Unterstützung werde im Ort großgeschrieben. Wir wollten wissen, was für sie Zusammen-

für das Gelingen der Exkursion, denn nur durch ihre Ortskunde und Kontakte konnte das Vorhaben im geplanten Umfang und mit den gewünschten Gesprächspartner:innen realisiert werden.

6 Auch hier waren die Gespräche durch die Notwendigkeit der Übersetzung weniger flüssig und spontan, dennoch herrschte eine angenehme, redselige und vertrauensvolle Stimmung.

halt bedeute. Die Antworten entstammten einer eher konfliktorientierten Perspektive: Zusammenhalt sei, wenn bezogen auf einen Konflikt unterschiedliche Meinungen aufeinandertreffen und man trotzdem zusammenfände. Es gelte, andere Meinungen auszuhalten und dennoch friedlich zusammenzuleben. Wer oder was den Zusammenhalte spalte, fragten wir weiter? Auch hier bestand Einigkeit: die Politik. Die Gesprächspartner:innen setzten hier auf die junge Generation. Es liege an den jungen Leuten, einen Wandel für das Land herbeizuführen. Der Beitritt Bulgariens in die EU im Jahr 2007 habe kaum einen Unterschied bewirkt. An den Lebensumständen der Frauen und des Mannes, mit denen wir am Tisch saßen, habe sich dadurch nichts verändert oder gar verbessert. Ab und zu gebe es Förderprogramme, die aber nur punktuell wirkten und keine nachhaltigen Strukturen schafften. Über die fehlende Anerkennung herrschte Unzufriedenheit: »Wir sind Europäer, es kommt aber nicht viel an.« Eine weitere sehr persönliche Unterhaltung führten wir mit einer alten Frau im Dörfchen Bela Rechka. Sie lebte in sehr einfachen Verhältnissen, habe ihr Leben lang gearbeitet. Nun gehe es ihr gesundheitlich nicht gut, doch sie strahlte eine große Zufriedenheit mit ihrem Leben aus. Was sie unter »Zusammenhalt« verstehe? Hier geht die Antwort in die gleiche Richtung, wie bei den vorherigen Gesprächspartner:innen: Zusammenhalt entstehe, wenn es gelingt, Kompromisse zu finden. Es gebe viele unterschiedliche Meinungen, dennoch müsse man zusammenfinden.

Die hier geschilderten Wahrnehmungen und Erfahrungshintergründe decken sich mit unserer Auffassung von Gefährdungen des Zusammenhalts. Diese ergeben sich nach unserem Verständnis durch Erfahrungen der Zurückweisung oder verweigerter Teilhabe sowie durch Verunsicherungen in der eigenen Lebensführung. Wenn Menschen nicht nur individuell, sondern auch bezogen auf ihr soziales Umfeld das Gefühl haben, dass das Leben in ihrer Nachbarschaft nicht mehr harmonisch, das Arbeiten im Betrieb nicht mehr reibungslos, die öffentliche Infrastruktur nicht mehr funktionstüchtig und die materiellen Lebensbedingungen nicht mehr statussichernd sind, dann kann die Unzufriedenheit mit einzelnen Lebensbereichen in eine wahrgenommene Schwächung des gesellschaftlichen Zusammenhalts umschlagen. Wenn der Eindruck entsteht, dass die gesellschaftlichen Zustände sich vor Ort auseinanderentwickeln und zugleich die Institutionen der Gesellschaft keine Bindekraft mehr entfalten können, dann entsteht eine Dynamik wechselseitiger negativer Verstärkung.

4. Neue Impulse durch Internationalisierung

Exemplarisch hat die Untersuchungsregion im Nordwesten Bulgariens gezeigt, dass eine international vergleichende Horizonterweiterung und die Durchfüh-

rung von Austauschformaten für Forschung zu Zusammenhalt und öffentlichen Gütern lohnenswert sind, um voneinander zu lernen, Impulse zu generieren und neue Forschungsperspektiven zu entwickeln. Die Exkursion war als Auftakt einer langfristigen Forschungs- und Transferkooperation des FGZ mit mittel- und osteuropäischen Partner:innen konzipiert. In Städten und Dörfern der nordwestbulgarischen Region Montana wurden institutionell-amtliche (Bürgermeister:innen, Schulleitung, Unternehmer:innen) wie zivilgesellschaftliche Kontakte (Akteur:innen Sozialer Orte, Anwohner:innen, Arbeiter:innen) hergestellt, die den Schwerpunkt »Transformation und Zusammenhalt« auf die Agenda einer komparativen und explorativen Forschung setzen. Die Erfahrungen sowie auch die geknüpften Kontakte sollen für weiterführende Forschung in diesem Bereich intensiviert werden. Zu benennen sind hier folgende Impulse, die für uns weiterführende Forschungsperspektiven darstellen:

– Ein verbindendes Element in den Gesprächen mit Dorfbewohner:innen in Deutschland und Bulgarien sehen wir bei der Bewertung und Einschätzung der lokalen Lebensverhältnisse. Fragt man nach den Vorzügen des ländlichen Wohnorts, wird primär die Nähe zur Natur genannt. Sie steht – quasi als territoriales Prinzip – für wahrgenommene Lebensqualität. Im Unterschied zu unseren Erfahrungen in hiesigen Untersuchungsorten, sind die angesprochenen Anforderungen an öffentlich bereitgestellte Infrastrukturen in Bulgarien deutlich geringer. In unseren Gesprächen haben wir hier eine im Vergleich zu den deutschen Untersuchungsregionen reduzierte Anspruchshaltung festgestellt (etwa mit Blick auf die flächendeckende Bereitstellung von Versorgungsleistungen oder Internet). Die am häufigsten artikulierte Sorge in Bulgarien lag in der prekären wirtschaftlichen Lage, die für soziale und materielle Perspektivlosigkeit unter den jungen Menschen vor Ort sorge. Mit Blick auf die EU ist zudem ein Gefühl des »Abgehängtseins« entstanden – die Hoffnung, dass sich die Lebensumstände durch den EU-Beitritt 2007 verbessern würden, wurde enttäuscht. Trotz dieser Schilderungen und den teils prekären Lebensverhältnissen dominierte bei unseren Gesprächspartner:innen eine gewisse Infrastrukturbescheidenheit, die nicht von Anspruchshaltungen an die Bereitstellung öffentlicher oder staatlicher Leistungen geleitet war. Eine weitere kontrastierende Anschlussperspektive sehen wir im Kontext des FGZ-Regionalpanels[7]: Um räumliche Veränderung zu beobachten und die Einstellungen

7 Beim *Regionalpanel* handelt es sich um eine bundesweite Befragung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt, die am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) in Kooperation der Standorte Göttingen, Halle, Hannover und Bielefeld durchgeführt wird. Mittels einer systematischen Untersuchung in Groß- und Mittelstädten sowie Dörfern zielt das Projekt auf die Messung und Analyse regionaler Unterschiede des Niveaus gesellschaftlichen Zusammenhalts. Das Panel befragt im Turnus von zwei Jahren

zum gesellschaftlichen Zusammenhalt systematisch zu erheben, steht eine Kooperation mit der Stadt Montana als Erhebungsort des FGZ-Regionalpanels in Aussicht.

– Einen wertvollen Beitrag für die Transferaktivitäten des FGZ leistete die Exkursion mit Blick auf die Internationalisierung sowie die Stärkung transkultureller Beziehungen. Der internationale Vergleich und die damit verknüpften Transferaktivitäten erweitern damit nicht nur den sozialwissenschaftlichen Blick, sondern sie schärfen ihn auch – gerade an den Orten, an denen prekäre wirtschaftliche und sozioökonomische Gegebenheiten regionale Entwicklungs- und Zukunftsperspektiven erschweren. Transformative Forschung, die zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen beiträgt, macht dabei deutlich, dass Wandel und Veränderungen keine linearen Prozesse sind, die nur richtig gestaltet werden müssen. Vielmehr ist Transformation eine soziale Situation, die erstens stets konfliktreich ist, die zweitens mit Gewinnen, Verlusten und Risiken verknüpft ist und die drittens stets unter Innovationsdruck steht. In der Transformation – und der bulgarische Fall ist hierfür ein gutes Beispiel – werden soziale Verwundbarkeiten sichtbar, auf die mit der Schaffung resilienter Institutionen reagiert werden muss. Das Konzept der Sozialen Orte zielt genau auf diese Notwendigkeiten, indem es Kristallisationspunkte kommunalen, zivilgesellschaftlichen und lokalwirtschaftlichen Handelns nachzeichnet und zum Gegenstand einer öffentlichen Auseinandersetzung um neue Infrastrukturen des Zusammenhalts macht. Der Blick auf die Akteurskonstellationen ist hier von hoher Relevanz. Das gilt mit Blick auf die Jugend vor Ort, hinsichtlich der Rolle des zivilgesellschaftlichen Engagements und schließlich auch bezüglich der Zusammenarbeit von Verwaltung und Wirtschaft, die vermutlich starke nationale und politisch-kulturelle Varianzen aufweist.

Die Exkursion zu Sozialen Orten in Nordwest-Bulgarien zeigt: Wissenschaft verbindet, wenn sie neue Wege geht und wenn es ihr gelingt, wissenschaftliche Diskussion in neue Umfelder zu bringen. Sie kann Anstöße geben und Impulse setzen – für die Weiterentwicklung des Konzepts der Sozialen Orte, für die Idee der Stabilisierung und Schaffung öffentlicher Räume und für ungewöhnliche, aber sehr anregende und den Forschungshorizont erweiternde Kooperationen.

---

etwa 50.000 Personen in vier Bundesländern. Eine internationale Erweiterung des Panels ist bereits mit Kommunen in Polen und Frankreich im Aufbau und soll perspektivisch in den osteuropäischen Raum ausgebaut werden.

Literatur

Bahrdt, Hans Paul (1996), *Grundformen sozialer Situationen. Eine kleine Grammatik des Alltagslebens*, herausgegeben von Ulfert Herlyn, München, https://doi.org/10.1007/s11577-000-0036-4.

Bardarov, Georgi/Ilieva, Nadezhda (2018), *Horizon 2030. Demographic Tendencies in Bulgaria, Sofia*, 20.04.2023, https://bulgaria.fes.de/fileadmin/user_upload/images/publications/Horizon2030_Demographic_Tendencies_in_Bulgaria.pdf.

Berlin-Institut (2019), *Teilhabeatlas Deutschland. Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen*, Berlin.

Deutsche Botschaft Sofia (2022), *Datenblatt Bulgarien*, 22.07.2022, https://sofia.diplo.de/blob/1797542/ffe57410e772c5883a11 f5cac90a77fd/datenblatt-bulgarien-data.pdf.

Fina, Stefan/Osterhage, Frank/Rönsch, Jutta/Rusche, Karsten/Siedentop, Stefan/Zimmer-Hegmann, Ralf/Danielzyk, Rainer (2019), *Ungleiches Deutschland: Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2019. Karten, Indikatoren und wissenschaftliche Handlungsempfehlungen*, Bonn, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22345-8_16 .

Fink, Philipp/Hennicke, Martin/Tiemann, Heinrich (2019), *Ungleiches Deutschland. Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2019*, Bonn.

Gilroy, Patrick/Krimmer, Holger/Priemer, Jana/Kononykhina, Olga/Pereira Robledo, Maria/Stratenwerth-Neunzig, Falk (2018), *Vereinssterben in ländlichen Regionen – Digitalisierung als Chance*, Berlin.

Grimm, Natalie/Kaufhold, Ina/Rüb, Stefan/Vogel, Berthold (2020), »Die Praxis des Zusammenhalts in Zeiten gesellschaftlicher Verwundbarkeit. Soziologische Perspektiven auf Arbeit, Haushalt und öffentliche Güter«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middel, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M., S. 316–332, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Hacker, Björn (2021), *Ungleiches Europa. Regionale Disparitäten in der EU überwinden*, Bonn/Berlin.

Herbst, Sarah/Neu, Claudia/Nikolic, Ljubica/Mautz, Rüdiger/Reingen-Eifler, Helena/Simmank, Maike/Vogel, Berthold (2020), *Das Soziale-Orte-Konzept*, Broschüre, 23.06.2023, https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Sarah_Herbst/SOK-Magazin_final.pdf.

Hüther, Michael/Südekum, Jens/Voigtländer, Michael (2019), *Die Zukunft der Regionen in Deutschland – Zwischen Vielfalt und Gleichwertigkeit*, Köln.

Kovatchev, Vassil (2005), »Demographic and economic situation in new declared towns in Bulgaria (2002–2003)«, in: *Europa*, Jg. 21, H. 12, S. 179–188.

Kersten, Jens/Neu, Claudia/Vogel, Berthold (2022), *Das Soziale-Orte-Konzept. Zusammenhalt in einer vulnerablen Gesellschaft*, Bielefeld, https://doi.org/10.1515/9783839457528.

Meyerfeldt, Manuela (1996), »Demographische Transformationsprozesse in Bulgarien«, in: *Europa Regional*, Jg. 4.1996, H. 1, S. 24–31.

NZZ (2020), *In den Dörfern Bulgariens sieht man mehr Todesanzeigen als Peperoni: In kaum einem anderen Land schrumpft die Bevölkerung so schnell wie hier*, 27.01.2020, https://www.nzz.ch/international/bulgarien-entvoelkerung-ist-das-demografische-problem-osteuropas-ld.1529941.

Putnam, Robert D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York, NY, https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_95.

Salari Babak/Ivanova, Diana (2016), *Trauma und Wunder. Portraits aus dem Nordwesten Bulgariens*, Plovdiv.

Simmank, Maike/Vogel, Berthold (Hg.) (2022), *Zusammenhalt als lokale Frage. Vor Ort in Saalfeld-Rudolstadt*, Baden-Baden, https://doi.org/10.5771/9783748910756.

– (2020), *Das SOFI geht aufs Land: Impulse zum gleichwertigen Leben in ländlichen Räumen*, Göttingen.

Sprenger, Birte (2006), Städtische und ländliche Siedlungsstruktur, in: Ermann, Ulrich/Ilieva, Margarita (Hg.), *Bulgarien: Aktuelle Entwicklungen und Probleme*, Leipzig, S. 42–47, https://orbilu.uni.lu/handle/10993/10844.

Statista (2023), *Gesamtbevölkerung von Bulgarien bis 2050*, Stand: 01.07.2022, https://de.statista.com/statistik/daten/studie/278199/umfrage/gesamtbevoelkerung-von-bulgarien/.

– (2022), *Größte Städte in Bulgarien 2021*, Stand: 31.12.2021, unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/943331/umfrage/groesste-staedte-in-bulgarien/.

Vogel, Berthold (2020), Gemeinwohl und öffentliche Güter. Eine Skizze in soziologischer Hinsicht, in: Heimbach-Steins, Marianne/Möhring-Hesse, Matthias/Kistler, Sebastian/Lesch, Walter (Hg.), *Globales Gemeinwohl. Sozialwissenschaftliche und sozialethische Analysen*, Paderborn, S. 177–183, https://doi.org/10.30965/9783657703159_011.

– (2017), »Wie geht es weiter in Dorf und Kleinstadt? Demografische Provokationen und neue Konflikte um Daseinsvorsorge«, in: *Georgia Augusta*, H. 10, S. 16–27.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011), *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*, Berlin, https://doi.org/10.1007/978-3-642-55861-0_5.

Wikibrief (2021), *Provinz Montana*, 20.04.2023, https://de.wikibrief.org/wiki/Montana_Province.

Anders-Orte des Zusammenhalts – Zur Erforschung künstlerischer Formate des Wissenstransfers

Sonja Fücker, Johannes Crückeberg und Peter Dirksmeier

Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt Zusammenhalt aus der Perspektive von Kunst und Kultur in den Blick. Vorgestellt wird das explorative Transferprojekt »Circling Realities«, welches im Rahmen einer partizipativen Konzertveranstaltungsreihe begleitend erforscht wurde. Im Zentrum steht die narrative Auseinandersetzung mit dem Konzept gesellschaftlicher Zusammenhalt im Austausch zwischen Wissenschaft, Kunst und Öffentlichkeit. Dazu skizzieren wir Konzerterfahrungen von jungen Besucher:innen anhand von Dialoggesprächen und einer Publikumsbefragung: Wie setzen sich Besucher:innen mit der künstlerischen Vermittlung von Zusammenhalt auseinander? Was für Deutungen über Zusammenhalt entstehen daraus? Der Beitrag gibt zunächst einen Einblick in das inhaltliche Konzept des Transferprojekts und stellt anschließend die Rolle narrativer Methoden für die Wissensvermittlung vor. Danach nehmen wir das Erleben von Besucher:innen in den Blick und analysieren ihre Reflexionen zum Konzert. Abschließend wird diskutiert, welche Rückschlüsse sich aus der explorativen Begleitforschung für die Untersuchung von gesellschaftlichem Zusammenhalt ziehen lassen.

Keywords: künstlerischer Wissenstransfer; gesellschaftlicher Zusammenhalt; Erfahrung; Rezeption

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_009

1. *Circling Realities* – Schauplätze des Zusammenhalts zwischen Wissenschaft, Kunst und Öffentlichkeit

Das Transferprojekt *Circling Realities – Heterotopien des Zusammenhalts* entstand als Kooperationsprojekt zwischen dem *Orchester im Treppenhaus*, dem Videokollektiv *noSignal* und Forschenden des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt am Standort Hannover. Unter der künstlerischen Orchesterleitung entwickelten die Musiker:innen in Zusammenarbeit mit Medienkünstler:innen die circa 60-minütige partizipative Konzertveranstaltungsreihe *Circling Realities*[1] mit musikalischen, visuellen und räumlichen Inhalten. Für das Konzept der Konzertreihe wurden Perspektiven aus der raum- und sozialwissenschaftlichen Zusammenhaltsforschung herangezogen. Der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts wurde in seinen analytischen Dimensionen (vgl. dazu Forst 2020; Grunow u. a. 2022) zu diesem Zweck in eine musikalische und visuelle Choreografie übersetzt.

Zusammenhalt lässt sich analytisch auf unterschiedlichen Ebenen erfassen. Entscheidend für seine Bestimmung sind einerseits Einstellungen und (Wert-)Haltungen von Individuen. Weiterhin ist Zusammenhalt an der Intensität und Reichweite sozialer Beziehungen beobachtbar, die Menschen untereinander eingehen, sowie in ihren Praktiken. Und letztlich lassen öffentliche Diskurse und die institutionellen Bedingungen in Gesellschaften auf den Zustand des Zusammenhalts schließen (Forst 2020: 43 f.). Aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive ist Zusammenhalt ferner als Form der Sozialintegration zu begreifen, das heißt, »wenn sich eine hinreichende Anzahl der Gesellschaftsmitglieder in ihrem handelnden Zusammenwirken hinreichend in die gesellschaftliche Ordnung einfügen [sic]« (Grunow u. a. 2022: 4). Ein solches Zusammenwirken wird über Praktiken der Kooperation und das Ausmaß an Konformität gegenüber gesellschaftlichen Ordnungen erreicht. Einfluss auf das handelnde Zusammenwirken von Individuen haben zudem wechselseitiges Vertrauen und die Aushandlung von Konsens (Grunow u. a. 2022: 8 f.).

Ausgangspunkt für das Transferprojekt ist die Annahme, dass Zusammenhalt räumlich erfahren wird. Zusammenhalt findet dort statt, wo Menschen aufeinandertreffen. Er entsteht durch subjektive Zusammengehörigkeitsgefühle, die im sozialen (Nah-)Raum von Individuen wahrgenommen und hergestellt werden und die von der Reichweite beziehungsweise Intensität ihrer sozialen Beziehungen beeinflusst sind (Fonseca u. a. 2019). Räumliche Strukturen lassen uns soziale Nähe und Distanz erleben und prägen Zugehörigkeits- oder Spaltungsgefühle – in der

1 Ein Kurzvideo zu *Circling Realities* ist über die Internetseite des Orchesters abrufbar: https://treppenhausorchester.de/formate/circlingrealities/

lokalen Nachbarschaft genauso wie als Mitglieder einer ›Weltgesellschaft‹ (Dirksmeier/Göb 2021; Stichweh 2000), im Vergleich zwischen Stadt und Land, Ost und West oder: auf der Bühne. Die (Theater-)Bühne ist mit Foucault gesprochen ein besonderer Raum. Als »Anders-Ort« (Foucault [1967] 1992) repräsentiert sie einen kulturellen Platz, in dem die Anwesenden »mit ihrer herkömmlichen Zeit brechen« (Foucault [1967] 1992: 43). Als Heterotopie funktioniert die Bühne unter ganz eigenen Regeln, sie vermag »an einem einzigen Ort mehrere Räume, mehrere Platzierungen zusammenzulegen, die an sich unvereinbar sind« (ebd.: 42). Die Heterotopie kennzeichnet gerade diese bestimmte Ordnung von Differenten in einem abgrenzbaren Raum (Hasse 2005), die das Zusammenbringen unterschiedlicher Wirklichkeiten ermöglicht. Als »Illusionsheterotopie« ermöglicht sie das Eintauchen in andere Welten: Welten, die nicht real sind, aber real werden können. Auf der Bühne transzendiert sich somit die Wirklichkeit der Gegenwart um eine vorgestellte Welt. Sie ist ein Ort mit eigenen Regeln, der das Reale mit dem Irrealen und das Materielle mit dem Fiktionalen vereint (Foucault [1967] 1992). In unserem Beispiel dient die Bühne zur Repräsentation der Gesellschaft, in der sich utopische und dystopische Zukunftsvisionen über Formen des Zusammenlebens vereinen.

Circling Realities fragt danach, wie wir in zunehmend digitalisierten Gesellschaften soziales Zusammenleben organisieren und damit, wie die besonderen Bedingungen sozialer Begegnung in sogenannten Echokammern oder Filterblasen unsere Wahrnehmung von Nähe und Distanz beeinflussen. Welche »Kreuzungen sozialer Kreise« (Simmel 1908b) entstehen in digitalen Welten, trotz oder wegen polarisierenden Informationen und Meinungen? Und wie begegnen wir dem »unerfüllten Raum« (Simmel 1908a) in der Welt des Digitalen, der zum Beispiel während der Coronapandemie durch die Abwesenheit leiblicher sozialer Begegnung entstand? Abstandsregeln, Reisebeschränkungen und Lockdowns sorgten über einen langen Zeitraum dafür, dass sich öffentliche und nicht-öffentliche Räume zu unvertrauten Orten entwickelten. Sie erzeugten neue Ordnungen im bislang Vertrauten und ließen uns aus den Wirklichkeiten, wie wir sie kannten, herausfallen. Während Supermärkte zu den übrig gebliebenen Orten sozialer Begegnung zählten, wurden menschenleere Kirchen, Strände, Kinos und Theater zu identitätslosen »Nicht-Orten« (Augé 1994). Als solche schützten und isolierten sie (zum Beispiel Risikogruppen in Altersheimen), vereinten und trennten (zum Beispiel durch Proteste von sozialen Bewegungen wie »Zero-Covid« oder »Querdenker:innen«) oder machten auf diskriminierende Effekte durch sozialen Ausschluss und entstehende Ungleichheiten (Homeoffice versus ›systemrelevante‹ Berufe) aufmerksam. Indem der Raum des Privaten zum fast einzig möglichen Raum von Gemeinschaft arrivierte, verschoben sich soziale Kreise, in denen wir Mitglieder sind und in Wechselwirkung mit Mitmenschen treten, zunehmend ins Digitale. Sie ließen uns Nähe und Distanz anders erfahren und brachten auf diese

Weise widersprüchliche Vergesellschaftungsformen ans Licht: Solidarität und Vergemeinschaftung kamen einerseits dort zum Vorschein, wo wir auf räumliche Distanz zu Mitmenschen gingen. Andererseits hatte die Ablehnung solidarischen Verhaltens – wie durch die Nichteinhaltung von Abstandsregeln und Maskenpflicht – auch zusammenhaltstärkende Effekte in bestimmten sozialen Gruppen zur Folge, die jedoch für anhaltende Spannungen und destruktive Dynamiken in der gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung sorgen. Die dominierende Bedeutung digitaler Räume dieser Zeit zeigte veränderte Formen der Begegnung auf – und entfachte damit auch Konflikte, die Formen sozialer Inklusion und Exklusion beobachtbar machen.

Circling Realities bringt daraus ableitbare Gesellschaftsentwürfe auf das Tableau einer imaginierten Sinnwelt, die das Hören und Sehen mit körperlicher Bewegung vereint. Entlang dieser Merkmale – so unsere Annahme – schafft die Bühne als kultureller Raum einen Ort der Erfahrbarkeit, die sich aus dem Erzählten erschließt. Uns interessiert folglich der kulturelle Raum der Bühne als Ort, um (etwas über) Zusammenhalt zu ›erfahren‹. Erkenntnisse aus der Forschung über Zusammenhalt wie zum Beispiel, was ihn als Begriff kennzeichnet, was ihn gefährden kann und an welche Bedingungen er geknüpft ist, wurden in ein Musik- und Bühnenformat übersetzt und so auf einer narrativen Ebene für Konzertbesucher:innen erfahrbar gemacht. Im Beitrag fragen wir danach, wie sich Besucher:innen der partizipativen Konzertveranstaltungsreihe mit der musikalisch-visuellen Erzählung über Zusammenhalt auseinandersetzen: Wie wirken sich Narrationen über Zusammenhalt auf Deutungen über seinen Zustand und die Bedingungen, die ihn begünstigen oder gefährden aus?

Der Konnex zwischen Kunst und Zusammenhalt ist zumindest in Subkulturen und in einer temporären Dimension unbestritten: So führt die aktive Teilnahme an kollektiven künstlerischen Prozessen zu einer Form der Gruppenkohäsion, die wiederum wechselwirkend die Kreativität fördert (Jeanotte 2003; Merkel 2012). Über diese Fokussierung auf Gruppenkohäsion und aktive Kulturproduktion hinaus lässt sich die Verknüpfung zwischen Kultur und gesellschaftlichem Zusammenhalt unter Bezugnahme auf Dirk Baecker auch allgemeiner fassen: Baecker argumentiert, dass Zusammenhalt nicht durch konsensuale Harmonie, sondern vielmehr durch einen »kultivierten Streit« hergestellt wird (Baecker 2013: 10). In ähnlicher Weise betont die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe (2005), dass es die zentrale Aufgabe der Demokratie sei, antagonistische Konflikte in agonistische Konflikte umzuwandeln – also Gegner:innenschaften in legitime Meinungsverschiedenheiten, in denen die Differenzen des Gegenübers anerkannt werden. Das volle Potenzial von Kultur kann sich in diesem Kontext entfalten, indem es herausfordert und bisherige Überzeugungen und Werte infrage stellt. Otte (2019) erkennt hierin die Möglichkeit, dass Kultur eine integrative Wirkungsfähigkeit ent-

wickeln kann, die über individuelle Lebenswelten, Gruppen oder Milieus hinausreicht und somit die gesellschaftliche Kohäsion durch Kultur verbessert wird. Dieser Zusammenhalt beruht dabei ausdrücklich nicht auf Konsens, sondern auf geteiltem Dissens.

Mit Blick auf diese konzeptionellen Überlegungen gehen wir im Folgenden zunächst auf die Besonderheiten narrativer Wissensvermittlung als methodische Klammer des Transferprojekts ein (2.). In dem Zusammenhang skizzieren wir, auf welche Weise wissenschaftliche Perspektiven in die Konzertinszenierung einbezogen wurden und was unsere Rolle als Forschende war. Im Anschluss geben wir einen Einblick in die partizipative Ausrichtung des Transferprojekts und das Bühnengeschehen (3). Danach folgt die Ergebnisdarstellung der explorativen Begleituntersuchung (4.) Dazu nehmen wir die Konzerterfahrungen von Besucher:innen anhand von Dialoggesprächen (4.1) und einer Fragebogenbefragung (4.2) in den Blick. Abschließend diskutieren wir, welche Rückschlüsse sich aus den Befunden über gesellschaftlichen Zusammenhalt ziehen lassen (5.).

2. Zusammenhalt »erzählen«

2.1 Narrative Methoden des Wissenstransfers

Formen der Wissensvermittlung, die ihre Inhalte mit Kunst verbinden, nehmen eine besondere Stellung beim Wissenstransfer ein. Sie sind als kulturelle Prozesse der Wissensaneignung zu begreifen (Davies u. a. 2019). So wird kunstvermittelnden Formaten zugeschrieben, dass sie andere Formen der Auseinandersetzung mit Wissen anbieten können. Durch den Einsatz narrativer Methoden ermöglichen sie, Wissenschaftswissen über einen sinnlich-ästhetischen Zugang ›erfahrbar‹ zu machen (Green 2002).

Narration ist ein Konzept aus den Literatur- und Kunstwissenschaften (Früh/Frey 2014). Verwendet werden in Narrationen Erzählstrukturen, um bestimmte affektive, kognitive oder konative Effekte bei Rezipierenden zu erzielen. Narrationen kommen in Literatur, Theater und Musik zum Einsatz und arbeiten sowohl mit sprachlichen Stilmitteln als auch mit visuellen oder akustischen Techniken. Merkmale von Narrationen sind Elemente, die zusammengefasst eine Geschichte schaffen. Sie folgen einer chronologischen Ordnung und haben in der Regel einen klar erkennbaren Anfang, eine Mitte und ein Ende. Zentrales Merkmal von Narrationen ist ihre Handlung, die über Charaktere erzählt wird und die Identifikationsmöglichkeiten für Rezipierende bietet. Im Mittelpunkt einer Handlung stehen Konflikte und Erfahrungen, die die Figuren in ihrem Handeln erleben, die sich auf sogenannte Leitmotive wie zum Beispiel Abenteuer, Flucht, Liebe oder Aufstieg und Fall

beziehen. Ergänzt werden Erzählungen durch stilistische Mittel und atmosphärische Inhalte, die eine bestimmte Stimmung erzeugen sollen und eine Tonalität charakterisieren, die beispielsweise humoristisch, dramatisch oder furchteinflößend ausfallen kann.

Allgemein angenommen wird, dass Narrationen dabei helfen, Wirklichkeit anders oder besser zu verstehen. Durch Erzählungen vermittelte Inhalte rufen als Repräsentation »zweiter Welten« (Blumenberg 1983) kognitive und emotionale Wahrnehmungen hervor und regen dadurch Interpretationen an (Früh/Frey 2014: 327). Sie bieten für Rezipierende die Möglichkeit, sich mit Themen, Personen und Inhalten zu identifizieren und auf diese Weise andere oder unbekannte Wirklichkeiten nachzuvollziehen. Dadurch, dass Erzählungen Informationen durch Erlebnisse von fiktiven Charakteren und deren Wirklichkeiten übertragen, ermöglichen sie Rezipierenden, sich in neue oder ungewöhnliche Wirklichkeiten hineinzuversetzen (ebd.).

Ein Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass narrative Wissenschaftsrepräsentation zu neuen Denk- oder Sichtweisen bei Rezipierenden anregen (Dahlstrom 2010; Fücker/Schimank 2018) oder auch – mit temporärer Wirkung – Einstellungen und Verhaltensweisen verändern können (Moyer-Gusé/Dale 2017). Studien aus der kognitiven Verhaltenswissenschaft zeigen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse durch narrative Strategien des Erzählens einfacher verständlich sind, weil sie an Alltagserfahrungen von Rezipierenden anknüpfen und auf diese Weise eine vertraute Art der Vermittlung leisten (Graesser u. a. 2002: 230; Kaplan/Dahlstrom 2017). Dies ist vor allem dann zu beobachten, wenn erzählerische Darstellungen die Lebenswelt von Rezipierenden ansprechen (Avraamidou/Osborne 2009) und Emotionen aktivieren (Kaplan/Dahlstrom 2017). Die Forschungsliteratur gibt ferner Hinweise darauf, dass narrative Formate eine stärkere Wirkung im Langzeitgedächtnis von Menschen haben (Dahlstrom 2014: 13615). Das Gehirn speichert Geschichten – anders als andere Informationen – als ›Blöcke‹ ab, die als Ganze erinnert werden können (Negrete/Lartigue 2010). Ein Grund dafür ist, dass Geschichten leichter abrufbar sind und etwa doppelt so schnell rezipiert werden wie nicht-narrative Informationen (Graesser u. a. 2002). So aktivieren Erzählungen bereits vorhandenes Wissen, indem sie Verknüpfungen zwischen neuen Informationen und bestehendem Wissen und Erfahrungen eher und besser erzeugen als nicht-narrative Informationen (Dahlstrom/Ho 2012; Sakellari 2015).

Dabei haben Erzählungen nicht nur ästhetischen und unterhaltenden Anforderungen von Rezipierenden standzuhalten, sondern sollen auch einen kognitiven Nutzen, zum Beispiel durch Lernprozesse, aufweisen (Diffey, 1995; Fücker u. a. 2023). Als Kehrseite solcher positiven Wirkungen werden narrative Informationsquellen weniger hinterfragt als sachliche und ausschließlich faktenbeschreibende Informationsquellen (Marsh u. a. 2003: 534). In der Kritik stehen erzählerische For-

mate auch, weil sie komplexes Wissen in Teilen vereinfacht, idealisiert oder gar verzerrt darstellen (Dahlstrom/Scheufele 2018) oder weil sie aus normativen und ideologischen Absichten motiviert sind, mit denen persuasiv Ansichten bei Rezipierenden erzielt werden sollen (Görke/Ruhrmann 2003; Sakellari 2015).

2.2 Wissenschaft auf die Bühne bringen – Perspektiven aus der Zusammenhaltsforschung

Bestandteil der Konzeption von *Circling Realities* sind wissenschaftliche Perspektiven auf Zusammenhalt. Wir begleiteten als Forscher:innen – aus Soziologie, Politikwissenschaft und Geografie – die Entwicklung der Inszenierung und führen eine Begleitforschung dazu durch (vgl. 4.). In einem Vorgespräch mit Orchesterleitung und Musiker:innen wurde uns zunächst das Konzept von *Circling Realities* erläutert, das heißt Überlegungen zur geplanten Dramaturgie sowie thematischen Schwerpunkten. Die Auswahl der musikalischen Inhalte sah mit Ergänzung von Lichtinstallationen und einer interaktiven Bühnenchoreografie vor, eine Dramaturgie in drei Schritten zu entwickeln: Aus dem anfänglich bestehenden Zusammenhalt einer Gruppe wird ein Konflikt durch den Ausschluss von Gruppenmitgliedern erzählt, der sich abschließend auflösen soll. Für die Narration in *Circling* Realities wurde auf eine dialogorientierte Tonalität (Arnett u. a. 2008) zurückgegriffen, indem konkurrierende Standpunkte – durch Positionen, die Musiker:innen als Charaktere der Erzählung repräsentieren – in der Darstellung zu einer Auseinandersetzung mit sozialem Ausschluss und Zugehörigkeit in Gruppen anregen sollen. Zentral ist neben den musikalischen und visuellen Inhalten für die Handlung die interaktive Erfahrbarmachung von Nähe und Distanz durch die Bühnenchoreografie. In einem gemeinsamen Workshop geben wir auf dieser Grundlage Einblicke in sozialwissenschaftliche Perspektiven zu gesellschaftlichem Zusammenhalt. Ziel ist es, die Dramaturgie und Erzählweise des Stücks inhaltlich zu ergänzen und zu schärfen. Inhalte unserer Beratung bezogen sich beispielsweise auf Gruppendynamiken sozialer Exklusion und Inklusion sowie Bedingungen für soziale Kooperation und Vertrauen oder auch Gefahren, die von zu viel oder zu wenig Konformitätsbereitschaft in der Gesellschaft ausgehen. Auch Konfliktdynamiken und ihre möglichen integrativen beziehungsweise desintegrativen gesellschaftlichen Wirkungen waren Gegenstand der wissenschaftlichen Intervention. Unter Einbeziehung ausgewählter Perspektiven aus der Zusammenhaltsforschung entwickelten die Musiker:innen in Zusammenarbeit mit Videokünstler:innen anschließend die Erzählung auf mehreren Sinnesebenen weiter. Dies wurde durch die Auswahl verschiedener Darstellungselemente in Form musikalischer Stücke sowie eine durch Lichtinstallationen geprägte Bühnencho-

reografie umgesetzt. In der gesamten Entwicklungsphase des Konzertkonzepts fand ein regelmäßiger Austausch zwischen Orchester, Videokünstler:innen und uns als Forschungsteam statt, in dem gemeinsam Erzählstrukturen reflektiert, verändert und weiterentwickelt wurden.

3. *Circling Realities* – Ein partizipatives Konzertkonzept

Im Januar 2023 besuchten circa 1.300 Personen aus vier Bundesländern (Niedersachen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) die insgesamt vier Schul- und Jugendkonzerte[2] *Circling Realities* in der Hamburger Elbphilharmonie. Ein besonderes Merkmal der Konzertreihe ist die aktive Einbeziehung von – hier: vorrangig jungen – Besucher:innen in das Bühnengeschehen.[3] Bei jedem Konzert stehen bis zu 60 Besucher:innen zusammen mit Musiker:innen des Orchesters auf der Bühne.[4]

In künstlerischen Darbietungen sind die Rollen auf der Bühne und im Publikum in der Regel klar verteilt: Das Publikum nimmt nach dem Eintritt in den Konzertsaal rituell den Platz im Zuschauerraum ein. Mit der Rollenzuweisung besteht gemeinhin ein solides Einvernehmen darüber, sich in Stille zu üben, sobald Künstler:innen die Bühne betreten. Seinen Höhepunkt findet die Publikumsrolle in dem zu leistenden Beifall am Ende einer Darbietung, mit dem Anerkennung für das Tun der Künstler:innen zum Ausdruck gebracht wird. Bleibt ein Applaus hingegen aus, signalisiert das Publikum in nicht zu überbietender Deutlichkeit seine Unzufriedenheit mit einer Darbietung. Im Gegenzug darf das Publikum die berechtigte Erwartung mitbringen, unterhalten zu werden oder auch geistige und intellektuelle Anregung zu erhalten. Kunstschaffende können sich in aller Regel darauf verlassen, dass die Bühne ihnen gehört und sie ungeteilte Aufmerksamkeit genießen. Deutlich wird damit, dass sich auf der Bühne Praktiken der Kooperation und De-

2 Die Darstellung im Beitrag bezieht sich auf drei Schulkonzerte, die am 12. und 13. Januar 2023 stattfanden, sowie ein Jugendkonzert am 13. Januar 2023. Das Orchester führt *Circling Realities* an weiteren Veranstaltungsorten und mit abweichenden Publika durch.

3 Die Einbindung des Publikums stellen sich die Musiker:innen des Treppenhausorchesters in vielen ihrer Darbietungen zur Aufgabe, um klassische Musik in der breiten Gesellschaft zugänglich zu machen (vgl. https://treppenhausorchester.de).

4 Die Auswahl von Besucher:innen, die mit den Musiker:innen auf der Bühne stehen werden, findet randomisiert vor Konzertbeginn im Foyer des Konzertraums statt. Alle Besucher:innen erhielten bei Einlass gekennzeichnete Karten, auf denen die jeweilige Rolle auf der Bühne beziehungsweise im Publikum über Zahlencodes gekennzeichnet ist. Vor Konzertbeginn informiert die Orchesterleitung über das Procedere sowie den Ablauf und gibt den Besucher:innen Gelegenheit, die vorgesehenen Rollen auf den Publikumsplätzen oder auf der Bühne zu tauschen – beispielsweise wenn kein Interesse daran besteht, mit auf die Bühne zu gehen.

fektion sowie der Exklusion und Inklusion vereinen können: Kunstschaffende lassen das Publikum an *ihrer* Welt teilhaben und halten es gleichzeitig auf Distanz. Und das Publikum hält den Erfolg von Künstler:innen gewissermaßen in der Hand, während es gleichzeitig selbst unter deren Kontrolle steht. Die Bühne zeigt sich damit als voraussetzungsvoller und auf explizitem Wissen fußender Erfahrungsraum, in dessen Zentrum die Interaktion zwischen Publikum und Künstler:innen steht. Der rituelle und auf einem recht stabilen Common Sense basierende Charakter des Austauschs wird meist erst dann erkennbar, wenn damit verbundene Erwartungen unerfüllt bleiben oder – wie in unserem Beispiel – einen Bruch erfahren. *Circling Realities* bricht als Bühnenheterotopie mit dem klassischen Setting von Publikums- und Künstler:innenrollen. Die Bühne von *Circling Realities* versinnbildlicht als Heterotopie einen Raum, in dem Publikums- und Künstler:innenrollen eine Ko-Präsenz darstellen: »Man ist in einer gemeinsamen Welt und erlebt das auch zusammen«, schildert ein Orchestermusiker im Nachgespräch.

3.1 Beobachtungsprotokoll zum Bühnengeschehen

In der Regel sitzen in klassischen Konzerten Besucher:innen im Zuschauerraum und beginnen zu applaudieren, sobald sich die Künstler:innen auf der Bühne einfinden. Das Konzert *Circling Realities* des Treppenhausorchesters bietet nicht nur einen abweichenden Auftakt. Das gesamte Bühnenbild fällt aus dem Rahmen des Erwartbaren, den man mit einem klassischen Musikkonzert gemeinhin verbindet. Sichtbar wird auf dem abgedunkelten Bühnenboden zunächst ein kreisrunder Lichtschein. Der wirkt in bläulich gefärbtem Licht wie die moderne Ikonografie eines Heiligenscheins. Kurz darauf bewegen sich zwei junge Besucher:innen aus dem kaum einsehbaren abgedunkelten Bühneneingang und kommen in dem erleuchteten Lichtkreis zum Stehen. Anstelle von Musiker:innen, die man mit einem Applaus auf der Bühne begrüßen würde, bekommen wir nach und nach junge Menschen zu sehen, die sich in Zweiergruppen auf die Bühne bewegen und dabei einen zögerlichen, entschlossenen oder enthusiastischen Eindruck erwecken. Und zwar immer dann, wenn auf dem blauschwarzen Bühnenuntergrund der nächste Lichtkreis erscheint. Angeleitet werden die Besucher:innen für den Gang auf die Bühne und die Positionierung in den Lichtkreisen von der Orchesterleitung.

Der erste Musiker tritt auf die Bühne. Er bewegt sich mit seiner leger in der Hand liegenden Geige auf den Kreis zu. So füllt sich die Bühne nach und nach abwechselnd mit Besucher:innen und Musiker:innen, die sich in den aufpoppenden Lichtkreisen einfinden. Eine junge Rollstuhlfahrerin kommt zusammen mit einer weiteren Person in einem der Kreise zu stehen. Die mit dem Bühnenbild verwachsenen Besucher:innen, die unseren gespannten Publikumsblicken ausgesetzt sind,

wecken in ihrer unorthodoxen Rolle den Eindruck, nicht zu wissen, wohin mit sich und ihren Körpern. Man sieht ihnen die Aufregung an – zumindest meinen wir dies als spannungsvoll abwartende Forscher:innencrew im Zuschauerraum wahrzunehmen. Für den Moment ist die Bühne nicht nur der Ort der Musiker:innen, an dem sie sich in einer ihnen vertrauten Welt befinden. Im Mittelpunkt stehen die jungen Besucher:innen, die von den Zuschauerplätzen Jubelrufe und flapsige Kommentare erreichen. In etwa so, wie man es von Popkonzerten kennt, wenn die Stars beim Namen gerufen werden, um die Nähe zum verehrten Subjekt zum Ausdruck zu bringen.

Abb. 1: Konzert *Circling Realities*, Orchester im Treppenhaus – Impression 1 (Quelle: Moritz Küstner)

Abweichend von der gewohnten Szenerie eines klassischen Konzerts stehen also nicht nur diejenigen im Rampenlicht der Hamburger Elbphilharmonie, um deren Kunst es gehen wird. Geboten bekommen Anwesende auf den gut gefüllten Sitzen im Zuschauerraum eine rund 60-köpfige Gruppe vorrangig junger Menschen[5] in unmittelbarer Nähe zu den Musiker:innen auf der Bühne. Während diese die letzten Griffe an ihren Instrumenten in Vorbereitung auf die unmittelbar bevorstehende Aufführung vornehmen, ist von den anwesenden Besucher:innen tuschelnde Aufruhr wahrzunehmen. Nicht zuletzt ihre ständig über die Schulter blicken-

5 In den Schulkonzerten sind auch Lehrpersonen auf der Bühne anwesend.

den Gesichter lassen erahnen, wie außergewöhnlich die Situation ist: Was passiert hier? Mitten im Geschehen wird ihre Publikumsrolle, in der sie Beobachtende sind, zu einer, in der sie selbst beobachtet werden. Was macht das mit ihnen, wie nehmen sie ihre Präsenz auf der Bühne wahr? Und unter den Besucher:innen im Zuschauerraum vergegenwärtigt sich vermutlich jede:r, dass man selbst die- oder derjenige sein könnte, der oder die auf der Bühne zu sehen ist. Wecken die jungen Besucher:innen auf der Bühne Lust, selbst dort zu stehen? Oder sind sie zufrieden, sich dem Geschehen beobachtend aus den Zuschauerreihen widmen zu können?

Auf der Bühne zählen wir mittlerweile drei Geiger:innen und einen Posaunisten. Der Cellist schwebt auf einem rollenden Untergrund mit seinem großen Instrument auf die Bühne und zwei Musikerinnen halten Querflöte und Klarinette einsatzbereit. Komplettiert wird die Runde von einer Musikerin, die das Akkordeon spielt. Die Musiker:innen haben auf der gesamten Bühne verteilt ihren Platz eingenommen. Den Auftakt gibt die Klarinette, woraufhin bald die Geigen einstimmen und man sehr bald nicht mehr weiß, worauf man die Sinne richten soll: Die gesamte Bühne setzt sich in Bewegung, die Lichtkreise wandern in langsamer Geschwindigkeit über den Boden und mit ihnen die darin stehenden Besucher:innen und das Orchester. In Koorientierung an die Musiker:innen folgen die jungen Besucher:innen den Projektionen und lassen sich über den Bühnenraum steuern in ihren Bewegungsabläufen. Die Lichtkreise sind durch Verbindungslinien miteinander vernetzt, um sie herum poppen im ständigen Wechsel Briefkastensymbole und binäre Zahlencodes auf. Die Bühne wird zur Metapher eines digital vernetzten Raums.

Unsere Blicke folgen den Lichtkreisen, in denen die auf der Bühne stehenden Besucher:innen und Musiker:innen gesteuert und navigiert werden. Alle sind mit allen vernetzt und bewegen sich in einer Einheit über die Bühne. Dazu erklingt die Musik zunächst in leisen Tönen, die Harmonie vermitteln, um dann bald in melancholischer Schwere Gänsehaut zu erzeugen. Dramatik setzt in der musikalischen Entwicklung des Stücks ein, als die Bewegungsabläufe auf der Bühne einen großen Showdown vermuten lassen. Zwei Gruppen geraten aneinander, es bildet sich eine Arena. Ein Bruch entsteht in der musikalischen Erzählung mit dem Ausschluss einer Geigerin, die mit ihrem Spiel Disharmonie erzeugt. Sie scheint nicht mehr in das Gefüge zu passen und tritt in dem Bühnenbild als Antagonistin gegenüber dem Rest der Gruppe auf. Und zwar in dem Moment, als sie aus ihrem Kreis tritt und sich sichtbar von dem Rest der Gruppe abgrenzt. Sie steht am Rand, ist ausgegrenzt. Eine Flötistin geht mit ihrem sachten Flötenspiel auf die ausgeschlossene Geigerin zu, um mit ihr in Kontakt zu kommen. Es scheint, als wolle sie der Geigerin den Weg zurück in die Gruppe eröffnen. Die restlichen Musiker:innen bewegen sich verstreut auf der Bühne und spielen weiter.

Abb. 2: Konzert *Circling Realities*, Orchester im Treppenhaus – Impression 2 (Quelle: Moritz Küstner)

Das gesamte Bühnensetting ist nun eingetaucht in ein Lichtspiel, das mal in kühlen Blautönen, mal in warmem Sonnengelb Kreise, Zahlencodes, Zahnräder, Rechtecke und Dreiecke projiziert. Die Musiker:innen spalten sich auf in zwei Gruppen, die sich auf der Bühne nun gegenüberstehen. Ein unruhiges Zusammenspiel der Instrumente setzt ein. Es wird gezischt und gebrüllt, was musikalisch untermalt wird mit schrillen Flötentönen, Pfeifen und abgehackten Geigentönen im Staccato-Stil, das einem Aneinander-Vorbei-Spielen – und damit dem Sinnbild des Aneinander-Vorbei-Redens – gleicht. Die auf der Bühne anwesenden Besucher:innen teilen sich über die Steuerung der Lichtkreise unter den streitenden Musiker:innen auf; sie beziehen Position. Die Kommunikation bricht an der Stelle abrupt ab, der Konflikt verschärft sich und es folgt der musikalisch untermalte *break down* eines Geigers.

Ein Szenenwechsel setzt ein: Erzählt wird der Konflikt im weiteren Verlauf von dem Trompeter, in dessen harmonisches Spiel die anderen Instrumente wieder einstimmen. Die Musiker:innen stehen verstreut auf verschiedenen Plätzen der Bühne und stimmen ihr Zusammenspiel über die Köpfe der anwesenden Besucher:innen untereinander ab. Dieser hörbar werdende – und herausfordernde[6] –

6 Hierzu berichten die Musiker:innen, dass ihr Zusammenspiel, das einer Interpretation von Ravel entspricht, traditionell nicht auf eine solche Weise gespielt werden würde und ein großes Maß an Vertrauen und Kooperationsfähigkeit voraussetzte.

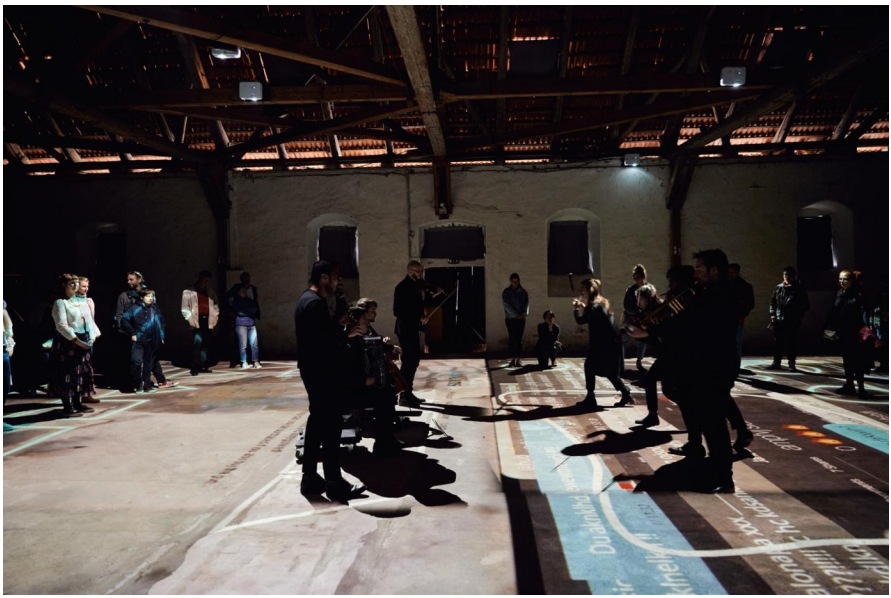

Abb. 3: Konzert *Circling Realities*, Orchester im Treppenhaus, Impression 3 (Quelle: Moritz Küstner)

Verständigungsakt unter den Musiker:innen scheint bei den anwesenden Besucher:innen auf der Bühne einen Impuls zu aktivieren, den Weg frei zu geben für das Zusammenspiel der kreuz und quer umherschweifenden Musiker:innen. Es werden Schleusen gebildet für das Spiel des Orchesters. Musiker:innen und Besucher:innen stimmen ihre Bewegungen untereinander ab und auf den Zuschauerplätzen zeigt sich die Bühne damit als ein Ort kooperativer Verständigung im Chaos. Hier zeigt sich diffus eine Vertrauensbeziehung: Die Musiker:innen geben die Kontrolle über das Bühnengeschehen frei. Ausgesetzt hat sich das Orchester mit der Dramaturgie der »Unberechenbarkeit des Publikums«, wie ein Musiker später reflektiert. Es liegt in der Hand der Besucher:innen auf der Bühne, ob sie den auf die Bühne projizierten Lichtkreisen folgen und damit den ihnen zugewiesenen Platz respektieren. So schildern die Musiker:innen im Nachgespräch, dass man »Hoffnung und Vertrauen reingeschickt hat« in dieses unkalkulierbare Geschehen. Sichtbar wird der Vertrauensvorschuss auf der Bühne durch eine Interruption zwischen einem Geiger und einem Besucher, der dem Solospiel des Musikers nicht auswich und die notwendige Abstimmung auf der Bühne in eine Kollision verwandelte.

An diesem Punkt lösen sich die Lichtkreise überraschend auf. Die Bühne ist nun in gleichförmig helles Licht getaucht. Ins Auge fällt auf den Zuschauerplätzen schließlich das Bild einer sich auflösenden Konformität, mit der die Anwesenden

unterschiedlich umzugehen scheinen. Besucher:innen und Musiker:innen bewegen sich auf der Bühne nun in einer Form von geordneter Unordnung. Sie handeln ihr Aufeinanderzugehen und ihr Ausweichen miteinander aus und koordinieren sich, um Kollisionen zu vermeiden, selbstbestimmt auf dem Bühnenraum. Die nun selbst zu organisierenden Bewegungsabläufe lassen trotz des chaotischen Bewegungsflusses eine Harmonie entstehen. Jede:r auf der Bühne ist auf sich gestellt. Es gibt keine Steuerung mehr durch projizierte Kreise, die den Anwesenden auf der Bühne bisher Orientierung geboten haben. Daraus wird eine Gruppendynamik beobachtbar und der Umgang mit Distanz und Nähe der Anwesenden auf der Bühne in Eigenregie: Während die einen irritiert nach den sich auflösenden Kreisen Ausschau halten und an ihrem Platz verharren, bewegen sich andere frei auf der Bühne und haben sichtbar keine Schwierigkeiten mit der wiedergewonnenen Selbststeuerung durch die aufgelöste Choreografie. Auf den Zuschauerplätzen wirkt die wechselseitige Abstimmung zwischen Musiker:innen und Besucher:innen wie eine Koordinationsleistung flüchtiger Beziehungen oder loser Netzwerke. Abschließend vereinen sich Musiker:innen und Besucher:innen im Spiel der sichtbar werdenden Zahnräder an einem Ort auf der Bühne und stehen gemeinsam in einem großen ineinander vernetzten Lichtkreis. Im Zuschauerraum entsteht dadurch das Schlussbild einer Gemeinschaft.

Abb. 4: Konzert *Circling Realities*, Orchester im Treppenhaus – Impression 4 (Quelle: Moritz Küstner)

4. Ergebnisanalyse

Im Folgenden nehmen wir anhand von Ergebnissen unserer Begleituntersuchung in den Blick, welche Schlüsse sich aus der narrativen Auseinandersetzung mit dem Konzept des Zusammenhalts ziehen lassen. Mit der explorativen Begleituntersuchung der Konzertreihe wurde darauf abgezielt, subjektive Erfahrungen und Deutungen von Konzertbesucher:innen in Wechselwirkung mit sozialen Aspekten ihrer Lebenswelt (Bucher/Schumacher 2012) zu erfassen. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung beinhaltet Ergebnisse aus zwei Dialoggesprächen mit Konzertbesucher:innen, die im Anschluss an die Vorführungen stattfanden (4.1), und einer Fragebogenbefragung (4.2). Die Daten wurden unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014; Mayring 2010) kodiert und ausgewertet.

4.1 Dialoggespräche

Wie haben die Besucher:innen das Konzert erlebt und wie haben sie ihre Rolle im Publikumsraum oder auf der Bühne wahrgenommen? In zwei circa 45-minütigen Dialoggesprächen erfassten wir die Erfahrungen von Besucher:innen. An den Gesprächen nahmen jeweils 40 bis 50 Besucher:innen teil. Diese wurden in Kleingruppen von 7 bis 15 Personen zur stückbezogenen Diskussion angeregt. Moderiert wurden diese Gespräche von jeweils zweiköpfigen Teams, die sich aus Musiker:innen, Forschenden oder einem Teammitglied der Elbphilharmonie zusammensetzten. Ausgewählt wurden für die Dialoggespräche ein Schulkonzert und das Jugendkonzert. Für Ersteres wurden vorab mit den Lehrpersonen Schulklassen ausgewählt. Im Rahmen des Jugendkonzerts setzte sich die Gruppe für das an das Konzert anschließende Dialoggespräch spontan und nach individuellem Interesse zusammen. Im Zentrum der Gespräche standen das Erleben der Teilnehmenden während der Konzertveranstaltung und ihre Reflexion. Die Inhalte der Dialoggespräche wurden auf Moderationskarten notiert und für die Ergebnisanalyse zusammengeführt.

Die Teilnehmenden schildern in vielen Schattierungen ihr emotionales Erleben, das »Gänsehaut« erzeugte und »fesselnd« war. Und auch ästhetische Kategorien werden Gegenstand von Deutungen, indem »die Energie der Musiker gefühlt« wurde. Auch changierende Lautstärken und Harmonien der Musik waren ebenso Gegenstand der Diskussionen wie die vielfältigen Spielarten der Musiker:innen.

Die Kombination von musikalischem, visuellem und physischem Erleben nahmen Teilnehmer:innen als »überfordernd« und »reizüberflutend« wahr. Sie mussten fortwährend Entscheidungen treffen, auf was die Aufmerksamkeit sich richten soll. Das Format wurde als »weniger langweilig« als herkömmliche Konzerte

wahrgenommen. Es sei »überraschend, aber gut« gewesen. Hiervon zeigte sich ein Großteil der Befragten beeindruckt. Entgegen der Erwartung der Forscher:innen spielte die Art, in der die Zuschauer:innen an dem Stück teilnahmen, nur eine untergeordnete Rolle: Eine Besucherin, die im Zuschauerraum saß, war froh, »nicht im Rampenlicht zu stehen«, ein anderer Besucher war erfreut über die »einmalige Erfahrung und Nähe zu den Musikern«, die er durch seine Teilnahme auf der Bühne erfuhr.

Reflektiert wird aus Sicht eines Besuchers, der mit auf der Bühne präsent war, die Sorge, ob man Besucher:innen im Zuschauerraum die Sicht versperrte. Die dichte und von Menschen gefüllte Bühne wird mit einem Schwarm assoziiert, einer Masse, die sich wechselseitig folgt. Dies wurde von manchen Teilnehmenden als »zu nah« wahrgenommen und erzeugte insbesondere ein »unangenehmes Gefühl, als der Kreis zusammenkommt zum Schluss«.

Insbesondere der visuelle Teil der Darbietung wird von Teilnehmenden als Impuls für die Auseinandersetzung mit dem Konzertkonzept reflektiert. Die »Animation« habe »Ideen verdanklicht [sic]«. Die Konfliktsituation wurde als »Kampf zwischen Moderne und dem Alten« gedeutet. Aber auch andere Deutungsweisen wie »Konflikte in einer Ehe« oder »Konflikte zwischen verschiedenen politischen Gruppen« wurden genannt. Im Zentrum zahlreicher Deutungen stand der im Konzert erzählte Konflikt. Auch die »Relevanz zum eigenen Leben« wurde in der Auseinandersetzung mit der Konzertdarbietung erkannt. Indem die Inszenierung »laut und leise« sowie »Harmonie und Konflikt miteinander verbunden« habe und damit eine Entwicklung sichtbar wurde, konnte man sich gut mit der eigenen Lebenswirklichkeit identifizieren. In einer Kleingruppe wurde die visuelle Repräsentation von Digitalität, das heißt die auf die Bühne projizierten »Einsen und Nullen mit dem Internet und Formen von Hatespeech« in einen Zusammenhang gebracht. Diskutiert wurde in den Kleingruppen auch über die positiven Effekte von Konflikten. So hatte der »Streit« auf der Bühne »[…] etwas Positives«. Es sei »wie im echten Leben, man streitet sich mit Freunden und dann verträgt man sich wieder und findet zusammen«.

4.2 Fragebogenbefragung

Im direkten Anschluss an das Jugendkonzert hatten Konzertbesucher:innen im Foyer der Elbphilharmonie Gelegenheit, einen Fragebogen auszufüllen. Dieser lag sowohl als Flyer aus und war zudem auf mobilen Endgeräten vor Ort abrufbar.

Außerdem wurde im Anschluss an die Konzerte ein Link zu einer digitalen Version[7] der Befragung an die Besucher:innen versendet. Mittels der Fragebogenerhebung wurden neben dem Alter und dem Geschlecht der Teilnehmenden erhoben, ob und welche Schulform sie besuchen. Durch offene Fragen wurde der Fokus auf das Konzerterleben und Deutungen zu gesellschaftlichem Zusammenhalt gelegt. Die Ergebnisse der Befragung stellen wir im Folgenden dar.

Teilnehmerschaft

An der Fragebogenbefragung nahmen 125 Besucher:innen (38 Prozent männlich, 29 Prozent weiblich, 1 Prozent divers, 32 Prozent ohne Angabe) teil. Fast ein Viertel der Befragten sind zwischen 14 und 18 Jahre alt, während der Großteil 19 Jahre oder älter ist (45 Prozent).[8] Rund die Hälfte der Befragten sind Schüler:innen.[9] Ferner macht ein Drittel der Befragten keine Angabe zu ihrem Schulbesuch, gefolgt von 11 Prozent, die gar keine Schule mehr besuchen. Zu berücksichtigen gilt mit Blick auf die Teilnehmerschaft somit, dass es sich um ein diverses Publikum handelt. Als solches entspricht es nicht ausschließlich einer Zielgruppe, die Interesse an kulturellen Angeboten wie zum Beispiel im Feld der klassischen Hochkultur hat (Rössel 2009).

4.2.1 Konzerterleben – Auf der Bühne und im Zuschauerraum

Rund ein Drittel der befragten Personen fühlte sich gut unterhalten durch die Inszenierung, gefolgt von 23 Prozent der Befragten, die zum Nachdenken angeregt wurden, beziehungsweise 28 Prozent, die durch die Konzerterfahrung neue Impulse und Eindrücke mitnehmen konnten. 12 Prozent empfanden die Darbietung als langweilig und erhielten keine Anregung dadurch. Rund ein Zehntel hatte individuelle Assoziationen zu dem Konzert, die über eine Kommentarfunktion artikuliert wurden. 2 Prozent gaben keine Auskunft über ihr Erleben.

Wir fragten zudem danach, welche Rolle Kunst und Kultur in der Gesellschaft spielen. Ein Fünftel der Befragten ist überzeugt, dass Kunst und Kultur gesellschaftliche Probleme und Entwicklungen erfahrbar machen können, gefolgt von

7 Der Link für die Befragung wurde von den Mitarbeitenden der Elbphilharmonie unter Einhaltung der Datenschutzbestimmungen an das Lehrpersonal der Schulen beziehungsweise angemeldeten Besucher:innen versandt.

8 30,4 Prozent der Befragten machten keine Angabe zu ihrem Alter.

9 8 Prozent derjenigen, die an der Befragung teilnahmen, besuchen eine Stadtteil- oder Realschule. Hingegen gaben 10,5 Prozent der Befragten an, eine Haupt- oder Gesamtschule zu besuchen, gefolgt von 18 Prozent, die ein Gymnasium oder eine Berufsschule besuchen. 18 Prozent gaben an, anderen Schulformen zugehörig zu sein.

18 Prozent, die Kunst und Kultur das Potenzial für Entwicklung und Lernprozesse zuschreiben, zum Beispiel um andere oder neue Sichtweisen einnehmen zu können. 21 Prozent sind davon überzeugt, dass Kunst und Kultur Menschen zusammenbringt, was ergänzt wird durch den Anteil derer (14 Prozent), die Kunst und Kultur als Motor betrachten, Vielfalt in der Gesellschaft fördern zu können. Hingegen denken rund 15 Prozent, dass Kunst und Kultur überbewertet sind und zu weit weg von Alltagsproblemen der Menschen. 7 Prozent sind überzeugt davon, dass Kunst und Kultur exkludierende Wirkungen haben können. So stehen sie nicht allen Menschen in gleicher Weise zur Verfügung und sind »manchmal elitär und entfremdet von Teilen der Gesellschaft«.

In offenen Fragen ließen wir uns im Rahmen der Befragung schildern, wie das Konzert von Besucher:innen im Zuge ihrer Mitwirkung auf der Bühne oder im Zuschauerraum erlebt wurde. Aus den Schilderungen richten wir im Folgenden den Blick insbesondere auf Aspekte, mit denen die narrative Struktur der Inszenierung im Zusammenhang mit dem räumlichen Erleben (Hören, Sehen und Bewegen) angesprochen wurde. Dazu nehmen wir in der nachfolgenden Ergebnisinterpretation Bezug auf das Begriffskonzept des gesellschaftlichen Zusammenhalts (vgl. dazu 1.1).

Zusammenhalt erfahren – Überschreiten von Raum und Zeit

Vielfach wird das Erleben auf unterschiedlichen Sinnesebenen von Befragten aufgegriffen: »Die Kombination mit den wunderbaren Lichtinstallationen hat nochmal einen anderen Zugang eröffnet […] erleben mit allen Sinnen!« Befragte Personen, die zusammen mit dem Orchester auf der Bühne anwesend waren, schildern Erfahrungen, die sich im Spektrum »kleiner Transzendenzen« (Schütz 2003: 593 ff.) bewegen.[10] Sie fühlten sich »losgelöst vom Rest der Welt«, seien »weggeträumt« und nahmen das Konzert als »etwas Berauschendes« wahr. Als »außerordentliche« Erfahrung wurde die Vielfalt an Wahrnehmungen an vielen Stellen dadurch zum Ausdruck gebracht, dass Raum und Zeit des gerade Erfahrenen überschritten werden. In ein solches Erfahrungsspektrum fällt auch die aktive Auseinandersetzung mit der Musik in Kombination mit dem körperlichen Erleben von befragten Besucher:innen: »Die Musik wird aufregender und anders wahrgenommen, da man sich physisch mit/zur/gegen die Musik bewegt«. Hier gibt die befragte Person mit der vielfältigen Sinneserfahrung zwischen dem Hören der Musik und der Bewegung im Bühnenraum Hinweise auf wesentliche Bestandteile der Choreografie des Konzerts. Die Erzählung in *Circling Realities* enthält Sequenzen von

10 Mittels »kleiner Transzendenzen« wird im Anschluss an Alfred Schütz' *Theorie der Lebenswelt* das gegenwärtige Erleben und somit die Grenze von Raum und Zeit in der aktuellen Lebenswirklichkeit überschritten.

Konformität (»mit«), Kooperation (»zur«) und Konflikt (»gegen«), die sich im transzendentalen Erleben der hier befragten Person ausdrücken.

Emotionales Erleben

Mit teilweise ambivalenten emotionalen Eindrücken schildern Befragte ferner, dass das Konzert »aufregend, manchmal stressig, schön und nah« gewesen sei. Etwas, das »sehr intensiv, nahbar, in Bewegung« war sowie »ungewohnt, dynamisch, intim« oder »berührend« und »atmosphärisch, nahbar«. Auch »Kopfschmerzen« und »Langeweile« beeinflusste das Konzerterlebnis neben der Einschätzung der »unbequemen Stühle« sowie der Wahrnehmung, dass »es […] zu viel für die Ohren« gewesen sei. Die Schlussszene wurde vielfach kommentiert von den Besucher:innen, die mit auf der Bühne standen, insofern man »am Schluss emotional berührt« war und das Ende »nur leider zu kurz« gewesen sei. Ähnliches berichten Stimmen aus dem Zuschauerraum. Es sei »spannend« gewesen, »das Geschehen zu beobachten und so viel zu sehen und zu hören zu bekommen«. Von einer befragten Person wurde »der Kampf zwischen den verschiedenen Instrumenten« als eindrückliches Erlebnis geschildert, insofern »das Streitgespräch […] irritiert« hat.

Gemeinschaftserfahrung

Besucher:innen, die mit den Musiker:innen auf der Bühne standen, betonten als positive Erfahrung das gemeinsame Erleben. So resümiert eine befragte Person, dass »man immer als Pärchen in einem Kreis [stand], so hat man sich nicht allein gefühlt«. Die Erzählstruktur des Stücks erzeugte bei einer Vielzahl der befragten Personen eine Gemeinschaftserfahrung – etwas, das »verbindend« gewirkt hat. Ein:e Befragte:r nahm die Situation auf der Bühne als »sehr eng« wahr, weil »man […] nah dran« war und »sich als Teil des Ganzen gefühlt« habe. Die Kombination aus »Licht, Musik, Nähe, Dabeisein« brachte eine befragte Person zu der Schussfolgerung, dass das »kein Konzert, sondern eine gemeinschaftliche Erfahrung« war. Mit der Gemeinschaftserfahrung auf der Bühne wurde von Besucher:innen auch das intensive Musikerlebnis in Verbindung gebracht: »In Bewegung auf der Bühne ist man mehr dabei.« Und eine befragte Person betont, ihr sei auf der Bühne »ganz warm geworden« durch das Zusammenspiel von Musik, Bewegung und visuellen Eindrücken. Die kooperative und einvernehmliche Abstimmung unter den Anwesenden auf der Bühne bringt ein:e Befragte:r mit einem vermittelten Gefühl von Sicherheit zum Ausdruck: »Man fühlte sich sicher, da sich jeder an seinem zugeteilten Bereich gehalten hat und nicht laut, sondern aufmerksam war.« Das stillschweigende Einvernehmen unter Unbekannten auf der Bühne erzeugte für die befragte Person eine Vertrauen schaffende Situation.

Auch in den Zuschauerreihen gelangt die gemeinschaftliche Atmosphäre in das Aufmerksamkeitsspektrum von Besucher:innen. So zum Beispiel, dass man »mit freundlichen Menschen zusammensaß« oder ein positives Erleben damit verbunden wurde, dass man »mit Freunden da war«. Ferner wurde kritisch angemerkt, dass das Bühnengeschehen überfrachtet war und »es zu viele waren«. Oder, dass man aus den Zuschauerreihen ein nur eingeschränktes Erlebnis hatte, indem die Betroffenen »nicht alles sehen beziehungsweise erleben« konnten. Mit der Konzerterfahrung wurden ferner negative Empfindungen verbunden. So löste die Inszenierung bei einer befragten Person eine »Erinnerung« aus, die mit »Isolation in der Ehe« einherging.

Nähe und Distanz

Von einer »intensiven« Erfahrung sprechen Befragte mit dem »Wechsel aus Nähe und Entfernung« sowie »Freiheit und Schwärze«[11] in der Inszenierung. Deutlich wird damit, dass narrative Inhalte der Konzertinszenierung durch Differenzkategorien sozialer Nähe und Distanz erfahren werden von Befragten. So wird auf die Frage nach unmittelbaren Eindrücken zum Konzert beispielsweise aufgezählt: »Verbindung, Nähe, Distanz, Konflikte, Corona, Krieg, Vernetzung, modernes Zeitalter«. Besucher:innen berichten ferner, dass »die Nähe zu den Musiker:innen ein ganz besonderes Erlebnis war«. So sei »es eine ganz außergewöhnliche Erfahrung«, »so nah am Geschehen« und dicht an den Musiker:innen zu sein, die Lichtinstallation direkt zu erleben und sogar etwas mitzuwirken«. Die Situation auf der Bühne wurde unter Anwesenheit zahlreicher anderer auch als überfordernd wahrgenommen, indem es zum Beispiel nicht »anonym« genug war.

Inklusion und Exklusion

Die vielfältige Erfahrungsstruktur von *Circling Realities* wird von Befragten auch im Hinblick auf die Einbindung der Anwesenden in das Bühnengeschehen bewertet. Ein:e befragte Person nahm die Situation auf der Bühne als überfordernd wahr. Sie hätte bevorzugt, im Zuschauerraum zu sitzen, weil sie »nicht wirklich mitfühlen konnte, da man sich hauptsächlich auf den Kreis konzentrieren musste«. Das Mitfühlen steht hier zunächst für eine eingeschränkte Aufmerksamkeit im Spektrum möglicher Aufmerksamkeitsfokusse – dem Hören, Sehen und Bewegen und damit im doppelten Sinne für einen subjektiv empfundenen Ausschluss: Die Vielfalt möglicher Erfahrungen bleibt der Person durch die unfreiwillige, aber für das Bewusst-

11 Das Begriffspaar interpretierten wir als beabsichtigte Deutung eines Antonyms beziehungsweise die Sprachfigur einer Antithese, das treffendere Begriffspaar wäre vermutlich Freiheit und Unfreiheit oder Licht und Schatten.

sein unausweichliche Konzentration auf visuelle Aspekte der Darbietung vorenthalten. Mit der Brille des Konzepts des gesellschaftlichen Zusammenhalts lässt sich der Kommentar gleichweise als Ausdruck einer vorenthaltenen Gemeinschaftserfahrung lesen und zwar dann, wenn man das Mitfühlen nicht nur als menschliche Fähigkeit erachtet, sich in die Situation anderer hineinzuversetzen und so an ihrem Empfinden teilzuhaben. Eine Lesart zur sozialen Funktion des Mitfühlens ist im Sinne einer »Reziprozität der Perspektiven« (Schütz 2010: 340 ff.) auch, gemeinsame Erfahrungen durch eine Ähnlichkeitsunterstellung teilen zu können. Und zwar, indem wir idealiter davon ausgehen, dass wir die Welt immer genauso wahrnehmen und deuten wie unsere Mitmenschen, wenn wir an ihrer Stelle stünden und dass wir unter ähnlichen Bedingungen auch genauso handeln würden, wie andere es tun. Dieser verbindende Moment mit anderen Besucher:innen und dem Orchester auf der Bühne geht der befragten Person durch die Fokussierung visueller Aspekte verloren. Dagegen schildert eine weitere befragte Person, dass sie lieber auf der Bühne gestanden hätte, als im Zuschauerraum zu sitzen, um »mitten in der Musik« sein zu können und sie sich somit »ein bisschen ausgeschlossen gefühlt« habe. In den beiden Kommentierungen zeigt sich eine jeweils unterschiedliche Erfahrung von Ausschluss: Das überfordernde Erfahrungsspektrum von Sinneseindrücken führt ebenso zu einem Gefühl der Exklusion, nicht gemeinsam mit anderen das Konzerterleben teilen zu können, wie der Ausschluss über festgelegte Rollen, die die Besucher:innen in ein aktiv-mitwirkendes und ein passiv-beobachtendes Publikum aufteilen. In Letzterem lag trotz beziehungsweise gerade wegen der inklusiven Absichten der Darbietung eine offenkundige Schattenseite des Konzepts von *Circling Realities*.

4.2.2 Deutungsweisen: Gesellschaftlicher Zusammenhalt

Abschließend bringen wir die Konzerterfahrungen von Befragten mit ihren Deutungsweisen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt in Zusammenhang. Gefragt haben wir danach, wie der Zustand des gesellschaftlichen Zusammenhalts eingeschätzt wird. Rund zwei Drittel der befragten Personen beantworteten die Frage; davon sehen 8 Prozent einen starken Zusammenhalt in der Gesellschaft, gefolgt von 5 Prozent die sogar einen zukünftigen Anstieg des Zusammenhalts annehmen. Deutlich mehr, ein Drittel derjenigen, die an der Umfrage teilnahmen (33 Prozent), nehmen eine zunehmende Spaltung in der Gesellschaft war, gefolgt von 15 Prozent, die einen schwachen Zusammenhalt beobachten. 2 Prozent stellen keine Veränderung fest. Auf Nachfrage, ob sich der Zustand des Zusammenhalts seit der Coronapandemie verändert habe, antworteten 10 Prozent, dass der Zusammenhalt seit der Coronapandemie stärker geworden sei im Kontrast zu 41 Prozent, die davon

ausgehen, dass der Zusammenhalt seitdem gelitten habe. 16 Prozent können keine Veränderung feststellen und ein Drittel macht keine Angaben zu dieser Frage.

Antworten auf die Frage, was gesellschaftlicher Zusammenhalt sei, fielen in das Spektrum von wechselseitiger Unterstützung (»Jeder unterstützt jeden«, »Einander aus der Not helfen und sei sie noch so klein«) und der Bereitschaft, sich kooperativ gegenüber Mitmenschen zu verhalten (»[…], dass sich Menschen gegenseitig ernst nehmen und wertschätzen«) und »sich auf Kompromisse einlassen«, verbunden damit zu »versuchen, andere zu verstehen«. Unter Zusammenhalt wird von befragten Besucher:innen auch verstanden, »Meinungsverschiedenheiten friedlich ausdiskutieren« zu können. Und auch, »Vertrauen in Mitmenschen [zu, S.F.] haben« wird vielfach als wichtiger Bestandteil von sozialem Zusammenhalt betont. Dazu gehöre das Gefühl, »sich verlassen zu können auf andere«. Ebenfalls erwähnt wird die »Rücksichtnahme aufeinander in allen gesellschaftlichen Gruppen«, dass man »füreinander da ist und nicht nur an sich denkt«. Ebenso die Bereitschaft, »sich gegenseitig wahrzunehmen, anzuerkennen, wertzuschätzen«. Betont wird die Wichtigkeit von Zusammenhalt auch entlang seiner beobachteten Gefährdung:

> »[…], da dieser Zusammenhalt einen im Alltag unterstützt. Falls es mal Rückschläge im Leben gibt, hat man in der Gesellschaft immer einen an seiner Seite, jedoch ist nicht jeder immer hilfsbereit, weshalb man die Spaltung der Gesellschaft schon stark merkt.«

Für einen funktionierenden Zusammenhalt in der Gesellschaft sei zudem wichtig,

> »eigene Bedürfnisse zurückstellen [zu, S.F.] können, um anderen Teilhabe zu ermöglichen. Ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt haben durch gemeinsame positive Erlebnisse. Füreinander.«

Das eigene Tun beziehungsweise persönliche Entwicklungsprozesse für eine (fremd-)verstehende und perspektivenübernehmende Auseinandersetzung mit anderen wird von den Befragten mit Zusammenhalt in Verbindung gebracht: »Mich auf den Weg zu machen, zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen Kontakt zu bekommen und ihre Sichtweisen kennenzulernen«. Auch der fehlende Zusammenhalt wurde thematisiert, indem er »[s]ehr wichtig« sei, »aber immer mehr Oberflächlichkeit, Social Media und Egoismus, weniger miteinander reden« beobachtbar wird aus Sicht einer befragten Person.

5. Diskussion

Welche Rückschlüsse lassen sich aus der explorativen Begleituntersuchung des Transferprojekts *Circling Realities* für die Untersuchung von gesellschaftlichem Zusammenhalt ziehen? Was lässt sich daraus für den Wissenstransfer in Kunst- und Kulturformaten schlussfolgern? Zunächst lassen sich mit den rekonstruierten

Deutungen von Besucher:innen unsere an Foucault anschließenden Annahmen zur Bühne als heterotopem Raum für das Erfahren von (fehlendem) Zusammenhalt bestätigen. Insbesondere die Schilderungen »kleiner« Transzendenzerfahrungen lassen darauf schließen (vgl. 2.3), dass das Erleben auf der Bühne für Besucher:innen die Grenze von Raum und Zeit in ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit überschreitet (Schütz 2003: 593 ff.). Insofern Transzendenz als eine Art der Wahrnehmung von Erfahrungen zu begreifen ist, die über die unmittelbare und alltägliche Erfahrungswelt hinausgeht, bietet sie einen Schlüssel zum Verstehen menschlicher Erfahrungen in ihren sozialen Kontexten. Zum einen wird die Art und Weise, wie Besucher:innen in unserem Fall die räumliche Umgebung der Konzertsituation wahrnehmen und dies zusammen mit weiteren Anwesenden erleben, erkennbar. Zum anderen geben die Deutungen zu »berauschenden«, »außergewöhnlichen« Erfahrungen, mit denen man »von dem Rest der Welt«, das heißt der Wirklichkeit enthoben wurde, Hinweise darauf, wie Besucher:innen die soziale Wirklichkeit – und hier: den gesellschaftlichen Zusammenhalt – wahrnahmen. So schließen sich in den Schilderungen über Gemeinschaftserfahrungen, Nähe- und Distanzerfahrungen sowie Erfahrungen, sich zugehörig oder ausgeschlossen gefühlt zu haben in der Konzertsituation, gleichermaßen erwünschte, unerwünschte und tatsächliche Verhältnisse gesellschaftlichen Zusammenlebens zu einer Einheit zusammen (vgl. 2.3.1 und 2.3.2). Zum Ausdruck bringen Besucher:innen mit der artikulierten Relevanz von Vertrauen, dem Aushandeln von Kompromissen ebenso wie mit wechselseitiger Wertschätzung und Anerkennung und der Bereitschaft, kooperativ zu sein und an andere zu denken ihre zum Teil normativen Erwartungen an einen *idealen* gesellschaftlichen Zusammenhalt – in denen sich partiell die Erzählstruktur von *Circling Realities* wiederfinden lässt (vgl. 2.3.3). Eine Ausnahme bildet der Bezug zu Digitalität, der erstaunlich selten von Besucher:innen in der Befragung und den Dialoggesprächen thematisiert wird. Wir interpretieren dies als möglichen Effekt des nicht-digitalen und damit in leiblicher Ko-Präsenz stattfindenden Erfahrungsangebots auf der Bühne.

Deutlich wird mit den Befunden der explorativen Analyse ein empirischer Widerhall von theoretischen Analysekategorien von gesellschaftlichem Zusammenhalt. Aus unserer Sicht als Forschende zeigte sich die herausfordernde narrative Übersetzung des Zusammenhaltsbegriffs als anschlussfähig für die Erfahrungswelt von Besucher:innen. Aus den Deutungsweisen lässt sich schließen, dass die Konzerterfahrung emotional berührte, irritierte und zu einer reflexiven Auseinandersetzung aktivierte. Vielfach betont wurde die Gemeinschaftserfahrung, die mit der kooperativen Verständigung zwischen Musiker:innen und Besucher:innen auf der Bühne eine Interpretationsfolie für flüchtigen Zusammenhalt unter Unbekannten anbietet (Stichweh 2000). Diese wurde vielfach in ihren Ambivalenzen zwischen Nähe und Distanz betrachtet: Nähe kann in positiver Hinsicht für Inti-

mität sorgen, aber auch zu nah und nicht anonym genug wirken. Gemeinhin wurde die gemeinsame Anwesenheit auf der Bühne als kooperatives Zusammenwirken wahrgenommen, sowohl von den Musiker:innen als auch von den Besucher:innen. Zusammengefasst hat das Konzert bei einer Vielzahl von Befragten zum Beispiel durch Erinnerungen Bezüge zu ihrer Lebenswelt angesprochen (Avraamidou/Osborne 2009) und emotionale Reaktionen ausgelöst (Kaplan/Dahlstrom 2017). Das Bühnengeschehen in *Circling Realities* hat als Form des postdramatischen Musiktheaters (Hartung 2020) zum einen aufgezeigt, wie die Übertragung von wissenschaftlichen Wissensbeständen in eine sinnliche Erfahrungsstruktur (Hören, Sehen, Bewegen) situativ – und im Mikrokosmos der Bühne – Zusammenhalt oder fehlenden Zusammenhalt erfahrbar machen kann. Zum anderen zeigen die Deutungsweisen von Besucher:innen, dass künstlerisch inszenierte Anders-Orte des Zusammenhalts, die wie hier am Beispiel der Bühne situativ und flüchtig sind, mit Zusammenhaltserfahrungen aus dem Alltag sowie idealen oder normativen Zusammenhaltsvorstellungen in Verbindung gebracht werden.

Zurückhaltender sind potenzielle Wirkungen des Transferformats zu betrachten. Ob die Konzertinszenierung Lerneffekte bei Besucher:innen ausgelöst hat, konnten wir im Rahmen der Begleituntersuchung genauso wenig rekonstruieren wie veränderte Einstellungen oder Haltungen zu Zusammenhalt. Schlussfolgern lässt sich aus den Analyseergebnissen ausschließlich, *dass* eine Auseinandersetzung mit Zusammenhalt durch die Teilnahme an der Konzertveranstaltung stattfand. Anhaltspunkte dafür lassen sich sowohl in den betonten Gemeinschaftserfahrungen finden, die befragte Personen im Zuge ihrer Besucher:innenrolle schildern als auch in den ambivalenten Erfahrungsweisen von Nähe und Distanz oder Schilderungen zu Ausschluss- oder Teilhabeerfahrungen im Rahmen des Konzerts. Die explorativ angelegte Begleituntersuchung, wie wir sie in *Circling Realities* umsetzten, gibt damit innovative Impulse für die Transferforschung. Für mögliche Folgeformate gilt es, das Forschungskonzept methodisch und methodologisch zu erweitern, so zum Beispiel im Hinblick darauf, wie sich die kunstvermittelte Auseinandersetzung mit Zusammenhaltswissen auf Einstellungen oder Überzeugungen von Rezipierenden auswirkt oder zu welchen Aspekten in der Rezeption konkret Bezug auf reale Lebenswirklichkeiten hergestellt wird. Einschränkungen zeigt das Vorhaben zudem mit der einseitigen Befundlage zur primär positiven Rezeption der Konzertdarbietung sowie der positiven gesellschaftlichen Rolle von Kunst und Kultur auf. Anzunehmen ist in dem Zusammenhang, dass Besucher:innen mit negativen Erfahrungen weder aktiv an den Dialoggesprächen noch an der Besucher:innenbefragung teilnahmen.

Literatur

Arnett, Ronald C./Arneson, Pat/Holba, Annette (2008), »Bridges Not Walls: The Communicative Enactment of Dialogic Storytelling«, in: *Review of Communication*, Jg. 8, H. 3, S. 217–234, https://doi.org/10.1080/15358590701851608.

Augé, Marc (1994), *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit* (M. Bischoff, Übers.), Frankfurt a. M.

Avraamidou, Lucy/Osborne, Jonathan (2009), »The Role of Narrative in Communicating Science«, in: *International Journal of Science Education*, Jg. 31, H. 12, S. 1683–1707, https://doi.org/10.1080/09500690802380695.

Blumenberg, Hans (1983), »Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans«, in: Jauß, Hans Robert (Hg.), *Nachahmung und Illusion*, Paderborn, S. 9–27.

Bucher, Hans-Jürgen/Schumacher, Peter (2012), *Interaktionale Rezeptionsforschung: Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*, Wiesbaden, https://doi.org/10.5771/1615-634x-2013-3-421.

Dahlstrom, Michael F. (2010), »The Role of Causality in Information Acceptance in Narratives: An Example From Science Communication«, in: *Communication Research*, Jg. 37, H. 6, S. 857–875, https://doi.org/10.1177/0093650210362683.

– (2014), »Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences«, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *111 Suppl 4*, S. 13614–13620, https://doi.org/10.1073/pnas. 1320645111.

Dahlstrom, Michael F./Ho, Shirle S. (2012a), »Ethical Considerations of Using Narrative to Communicate Science«, in: *Science Communication*, Jg. 34, H. 5, 592–617, https://doi.org/10.1177/1075547012454597.

– (2012b), »Ethical Considerations of Using Narrative to Communicate Science«, in: *Science Communication*, Jg. 234, H. 5, S. 592–617.

Dahlstrom, Michael F./Scheufele, Dietram A. (2018), »(Escaping) the paradox of scientific storytelling«, in: *PLOS Biology*, Jg. 16, H. 10, e2006720, https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2006720.

Davies, Sarah R./Halpern, Megan/Horst, Maja/Kirby, David/Lewenstein, Bruce (2019), »Science stories as culture: Experience, identity, narrative and emotion in public communication of science«, in: *Journal of Science Communication*, Jg. 18, H. 5, A01, https://doi.org/10.22323/2.18050201.

Diffey, Terry J. (1995), »What can we learn from art?«, in: *Australasian Journal of Philosophy*, Jg. 73, H. 2, S. 204–211, https://doi.org/10.1080/00048409512346541.

Dirksmeier, Peter/Göb, Angelina (2021), »Zusammenhalts-Regionen – zur Theorie der Weltgesellschaft in der Sozialgeographie«, in: *Geographica Helvetica*, Jg. 76, H. 4, S. 449–454, https://doi.org/10.5194/gh-76-449-2021.

Fonseca, Xavier/Lukosch, Stephan/Brazier, France (2019), »Social cohesion revisited: A new definition and how to characterize it«, in: *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Jg. 32, H. 2, S. 231–253, https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1497480.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt Ein interdisziplinärer Dialog,* Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Foucault, Michel ([1967] 1992), »Andere Räume«, in: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hg.), *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik: Essais*, Ditzingen, S. 34–46.

Früh, Werner/Frey, Felix (2014), *Narration und Storytelling: Theorie und empirische Befunde*, Köln.

Fücker, Sonja/Fischer, Daniel/Selm, Hanna/Sundermann, Anna (2023), »Sustelling in the Reception Lab – On How Young Adults Perceive Storytelling«, in: *Narrating sustainability through storytelling*, 1st Edition, London, https://doi.org/10.4324/9781003326144-6.

Fücker, Sonja/Schimank, Uwe (2018), »Fiktionale Fakten: Wissenschaftskommunikation im Spiegel literarischer Rezeptionsprozesse«, in: Lettkemann, Eric/Wilke, René/Knoblauch, Hubert (Hg.), *Knowledge in action: Neue Formen der Kommunikation in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden, S. 49–72, https://doi.org/10.1007/978-3-658-18337-0_3.

Görke, Alexander/Ruhrmann, Georg (2003), »Public Communication between Facts and Fictions: On the Construction of Genetic Risk«, in: *Public Understanding of Science*, Jg. 12, H. 3, S. 229–241, https://doi.org/10.1177/0963662503123002.

Graesser, Arthur C./Olde, Brent/Klettke, Bianca (2002), »How does the mind construct and represent stories?«, in: Green, Melanie C. (Hg.), *Narrative impact*, London, S. 229–262.

Green, Melanie C. (Hg.), (2002), *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, London.

Grunow, Daniela/Sachweh, Patrick/Schimank, Uwe/Trautmüller, Richard (2022), Gesellschaftliche Sozialintegration. Konzeptionelle Grundlagen und offene Fragen, *FGZ Working Paper Nr. 2*, 08.05.2023, https://www.fgz-risc.de/publikationen/details/gesellschaftliche-sozialintegration-konzeptionelle-grundlagen-und-offene-fragen-fgz-working-paper-nr-2, https://doi.org/10.1007/s11577-023-00896-1.

Hasse, Jürgen (2005), »Zur sepulkralkulturellen Bedeutung räumlicher Grenzen auf Friedhöfen. Ausgehend vom Beispiel der Friedhöfe für ertrunkene Seeleute«, in: *Geographische Zeitschrift*, Jg. 93, H. 4, S. 221–236.

Kaplan, Martin/Dahlstrom, Michael F. (2017), »How narrative functions in entertainment to communicate science«, in: Jamieson, Kathleen H./Kahan, Dan/Scheufele, Dietram A. (Hg.), *The Oxford Handbook of the Science of Science Communication*, Band 1, Oxford, S. 311–319, https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190497620.013.34.

Kuckartz, Udo (2014), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 2. Auflage, Weinheim.

Marsh, Elisabeth J./Meade, Michelle L./Roediger, Henry L. (2003), »Learning facts from fiction«, in: *Journal of Memory and Language*, Jg. 49, S. 519–536, https://doi.org/10.1016/s0749-596x(03)00092-5.

Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim.

Moyer-Gusé, Emilie/Dale, Katherine (2017), »Narrative Persuasion Theories«, in: Patrick Rössler (Hg.), *The International Encyclopedia of Media Effects*, Hoboken/NJ, S. 1–11, https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0082.

Negrete, Aquiles/Lartigue, Cecilia (2010), »The science of telling stories: Evaluating science communication via narratives (RIRC method)«, in: *Journal Media and Communication Studies*, Jg. 2, H. 4, S. 98–110.

Rössel, Jörg (2009), »Kulturelles Kapital und Musikrezeption: Eine empirische Überprüfung von Bourdieus Theorie der Kunstwahrnehmung«, in: *Soziale Welt*, Jg. 60, H. 3, S. 239–257, https://doi.org/10.5771/0038-6073-2009-3-239.

Sakellari, Maria (2015), »Cinematic climate change, a promising perspective on climate change communication«, in: *Public Understanding of Science*, Jg. 24, H. 7, S. 827–841, https://doi.org/10.1177/0963662514537028.

Schütz, Alfred (2003), »Strukturen der Lebenswelt«, in: Endreß, Martin/Srubar, Ilja (Hg.), *Theorie der Lebenswelt. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt: Werkausgabe, Bd. 5*, Konstanz, S. 325–347, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22329-8_13.

– (2010), »Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns«, in: Schütz, Alfred (Hg.), *Zur Methodologie der Sozialwissenschaften*, München/Tübingen, S. 331–379, https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5_1.

Simmel, Georg (1908a), »Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft«, in: Simmel, Georg (Hg.), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Gesamtausgabe: Band 2, Berlin, S. 687–698, https://doi.org/10.1007/978-3-658-37869-1_56.

– (1908b), »Die Kreuzung sozialer Kreise«, in: Simmel, Georg (Hg.), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Band 2, Berlin, S. 456–511, https://doi.org/10.3790/978-3-428-53725-9.

Stichweh, Rudolf (2000), *Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen*, Berlin.

Partizipativer Wissenstransfer im Bereich der Medienforschung – Das Beispiel der »Denkwerkstatt«

Irene Broer, Louisa Pröschel, Jan-Hinrik Schmidt und Wiebke Schoon

Abstract

Der Beitrag beschreibt das Format der »Denkwerkstätten« als partizipative Denk- und Diskussionsräume, die einen geschützten Rahmen für Austausch, Vernetzung und Wissensproduktion zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur:innen schaffen. Das Format wird bislang am Standort Hamburg des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) in Projekten eingesetzt, die die Bedeutung von Medien und Journalismus für gesellschaftlichen Zusammenhalt erkunden, ist aber nicht grundsätzlich auf dieses Thema beschränkt. Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Bedeutung partizipativer Ansätze für die Medien- und Kommunikationsforschung. Danach stellen wir das Konzept der Denkwerkstatt im Detail vor, skizzieren typische Abläufe und illustrieren diese anhand von bislang durchgeführten Denkwerkstätten. Abschließend diskutieren wir, welche Schlüsse wir aus unseren Erfahrungen mit dem Format für die Untersuchung des gesellschaftlichen Zusammenhalts ziehen können und erläutern die partizipativen und indirekt transformativen Elemente, die damit einhergehen. Dabei differenzieren wir zwischen drei Ebenen: die Ebene der Teilnehmer:innen, die Ebene der wissenschaftlichen Forschung und die der Medien.

Keywords: öffentlich-rechtliche Medien; Zusammenhalt; Teilhabe; Medien- und Kommunikationsforschung; Journalismus

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_010

Die Erkenntnis, dass Wissenschaft mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld verflochten ist, hat auch in der Medien- und Kommunikationsforschung die Frage aufgeworfen, wie außerwissenschaftliche Akteur:innen an der Produktion, Bewertung und Anwendung wissenschaftlicher Forschung beteiligt werden können und sollen. Mit dem Transferformat der »Denkwerkstatt« stellen wir in diesem Beitrag einen Ansatz vor, der unter Einbeziehung von Bürger:innen, Medienproduzent:innen, Entscheidungsträger:innen und Forscher:innen gesellschaftlich robustes Wissen (Nowotny u. a. 2001) generieren soll. Im Unterschied zu Wissen, das ausschließlich nach wissenschaftlichen Gültigkeitsstandards produziert wurde, bezieht gesellschaftlich robustes Wissen die Erfahrungs- oder Fachkenntnisse von Nicht-Wissenschaftler:innen mit ein und gewinnt dadurch auch an Gültigkeit in den Gemeinschaften, die zur Generierung dieses Wissens beigetragen haben (Gibson 1999). Im Folgenden zeigen wir auf, wie wir das Format Denkwerkstatt in der Forschung zur Rolle der Medien für den gesellschaftlichen Zusammenhalt eingesetzt haben und reflektieren unsere Erfahrungen damit.

In modernen Gesellschaften kann der Zusammenhalt als eine Form der Integration interpretiert werden, die die Vielfalt individueller Identitäten und sozialer Gruppen berücksichtigt und gleichzeitig die Möglichkeit der Zusammenarbeit und Konfliktlösung vorsieht (Forst 2020: 45). Welche Formen und Vorstellungen von Zusammenhalt eine Gesellschaft erstrebt, ist jedoch von normativen Vorstellungen abhängig, die in Demokratien diskursiv ausgehandelt, teils auch erstritten werden. Daher ist gesellschaftlicher Zusammenhalt ohne Medien nicht denkbar, denn soziale Wirklichkeit konstituiert sich immer (auch) durch mediengestützte Kommunikation (Hasebrink u. a. 2020). Aus dieser Perspektive ist gesellschaftlicher Zusammenhalt »weniger ein Zustand als ein Prozess, in dem die Mitglieder der Gesellschaft durch Kommunikation Bezug aufeinander nehmen« (Hasebrink u. a. 2020: 335).

Wer sich für den Wandel oder die Stabilität von Gesellschaft interessiert, muss also ihre kommunikativen und medialen Grundlagen im Blick behalten. Die kommunikationswissenschaftlich geprägte Medienforschung untersucht diese Grundlagen zum Beispiel mit Blick auf die Strukturen von Mediensystemen, die Praktiken der Mediennutzung und ihre Auswirkungen oder auch die Inhalte der Medienangebote (einen systematischen Überblick geben die Beiträge in Bonfadelli u. a. 2010). Im Hinblick auf das Forschungsinteresse am gesellschaftlichen Zusammenhalt leiten sich spezifische Fragen ab, beispielsweise wie Menschen durch ihre Mediennutzung gesellschaftlichen Zusammenhalt herstellen oder unter welchen Umständen soziale Medien den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern oder gefährden können.

Das Forschungsprojekt, auf dem der vorliegende Beitrag basiert, widmet sich der Bedeutung und der Funktion, die öffentlich-rechtliche Medien für den

gesellschaftlichen Zusammenhalt haben (können). Unter Rückgriff auf die Unterscheidung von Dimensionen eines Zusammenhalts-Konzepts nach Forst (2020: 43) – Einstellungen, Handlungen, soziale Beziehungen, Institutionen und Diskurse – lässt sich das Projekt insbesondere den beiden letztgenannten Dimensionen zuordnen: Wir verstehen (öffentlich-rechtliche) Medien als eine spezifische institutionelle Ausdrucksform der gesellschaftlichen Kooperation und Integration. Medien fungieren als »organisierte Kommunikationskanäle« (Saxer 1999: 6) und erbringen im Zusammenspiel von Technologien und sozialer Organisation Selektions-, Sichtbarkeits- und Synchronisierungsleistungen, die es der Gesellschaft erlauben, sich diskursiv über sich selbst zu verständigen, also in »öffentlicher Kommunikation« über Angelegenheiten von kollektivem Belang, die für alle Mitglieder der Gesellschaft zugänglich sind oder sein sollten, zu sprechen (Hasebrink u. a. 2020: 335). Die in diesem Verständigungsprozess entstandene öffentliche Debatte bringt geteiltes Wissen innerhalb einer Gesellschaft hervor, das wiederum eine Voraussetzung für die »Meinungs- und Willensbildung« ihrer Bürger:innen bildet (Peters 1994: 47). Dem demokratischen Ideal der Deliberation folgend, ermöglichen also der Zugang zu und die Teilhabe der Bürger:innen an der öffentlichen Kommunikation gleichzeitig ihre Teilhabe an der Gesellschaft (Habermas 1990 [1962]).

Öffentlich-rechtlichen Medien kommt in der bundesdeutschen Medienordnung in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Der Medienstaatsvertrag (MStV) legt den Programmauftrag fest und nimmt dort auch explizit Bezug auf gesellschaftlichen Zusammenhalt:

> »Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten haben in ihren Angeboten einen umfassenden Überblick über das internationale, europäische, nationale und regionale Geschehen in allen wesentlichen Lebensbereichen zu geben. Sie sollen hierdurch die internationale Verständigung, die europäische Integration und den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Bund und Ländern fördern.« (MStV, Abs. III, § 26)

Diese Aufgabe ist aber durchaus voraussetzungsvoll, erfordert sie doch eine Art Balanceakt: Einerseits sollen Medien kollektiv geteilte Themeninteressen, Wissensbestände und normative Orientierungen gewährleisten, andererseits aber auch die Vielfalt der komplexen und heterogenen Gesellschaft widerspiegeln (Hasebrink u. a. 2020: 335). Erschwerend kommt hinzu, dass die gegenwärtige Transformation von Medien und Öffentlichkeit, die etwa mit Entwicklungen wie der Digitalisierung oder auch der »tiefgreifenden Mediatisierung« (Hepp 2020) verbunden ist, das jahrzehntelang vergleichsweise stabile Gefüge der Massenmedien abgelöst und durch hybride, dynamische Teilöffentlichkeiten und Kommunikationsflüsse ersetzt hat. Wie unter diesen veränderten Bedingungen öffentlich-rechtliche Medien ihren Programmauftrag weiterhin erfüllen kön-

nen, ist selbst Gegenstand öffentlicher Debatten (vgl. Buhrow 2022; Tieschky 2023). Zugleich erfordert das deliberative Ideal auch, dass die Bürger:innen an der Ausgestaltung der Medieninstitutionen, die sie selbst durch ihre Beiträge ermöglichen, beteiligt sein sollten. Im Einklang mit dem Transferkonzept des FGZ (siehe Einleitung dieses Bandes) und der grundlegenden »partizipatorischen Wende« der Wissenschaft (Felt u. a. 2015) hat der FGZ-Standort Hamburg ein partizipatives Format des Wissenstransfers – die »Denkwerkstatt« – entwickelt und eingesetzt, um die Perspektive von Bürger:innen auf Medien und ihren Beitrag für gesellschaftlichen Zusammenhalt in die Forschungsvorhaben einzubringen. Nach einem knappen Überblick zur Bedeutung partizipativer Ansätze für die Medien- und Kommunikationsforschung (Abschnitt 1) stellen wir in Abschnitt 2 das Format näher vor und reflektieren abschließend seine Potenziale für die Forschung zu gesellschaftlichem Zusammenhalt (Abschnitt 3).

1. Teilhabe und Transformation in der Medien- und Kommunikationsforschung

Die Reflexion über die gesellschaftliche Rolle der Wissenschaft hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine sogenannte »partizipatorische Wende« vollzogen (Irwin 2001; Jasanoff 2003; Wynne 2006) und die Vorstellung von Wissenschaft als eigenständige, von der Gesellschaft getrennte Wissensproduzentin infrage gestellt. Damit verbunden sind größere Debatten über die Verantwortung der Wissenschaft, die ihre Legitimation und Finanzierung aus öffentlichen Quellen bezieht und daher die Öffentlichkeit deliberativ an der wissenschaftlichen Wissensproduktion beteiligen sollte (Langemeyer 2021). Spätestens bei der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, letztlich aber auch schon bei den Prozessen seiner Entstehung, steht Wissenschaft im Dialog mit Menschen, die keine Wissenschaftler:innen sind, aber an Forschung und ihren Anwendungen teilhaben (wollen).

Die Einbindung von nicht-wissenschaftlichen Akteur:innen in den Forschungsprozess hat in den Sozialwissenschaften bereits eine lange Tradition (Unger 2014: 4; Rahman 2008: 50) und ist in den letzten Jahren wieder in den Fokus gerückt (Burawoy 2005; Kythreotis u. a. 2019; Vohland u. a. 2021). Wie andere sozialwissenschaftliche Disziplinen auch, kann die kommunikationswissenschaftliche Medienforschung die Gesellschaft, in der und zu der sie forscht, nicht als unabhängige Umwelt für die Generierung wissenschaftlichen Wissens betrachten und behandeln. Denn Forschung, die sich für öffentliche Kommunikation interessiert, ist immer auch mit normativen Vorstellungen der Teilhabe und Deliberation in demokratischen Verständigungsprozessen verknüpft.

Für die Medienforschung lassen sich partizipative Ansätze zum einen erkenntnistheoretisch begründen, indem man davon ausgeht, dass Menschen, die Probleme aus erster Hand erfahren, in der Lage sind, wertvolles Fach- und Kontextwissen zu vermitteln (Irwin 1995; Freire 1996). Die Perspektiven von Menschen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen ermöglichen es mithin, Forschungsthemen wie etwa gesellschaftlichen Zusammenhalt, Erwartungen an den Journalismus oder auch gelungene mediale Repräsentation, die sonst abstrakt geblieben wären, zu kontextualisieren, zu konkretisieren und zu priorisieren (vgl. Mirbach 2023). Zum anderen ist ihre Einbeziehung deliberativ-demokratisch zu begründen: Der Wissensaustausch, der durch die Teilhabe von Bürger:innen, Praktiker:innen sowie Entscheidungsträger:innen entsteht, hat das Potenzial »gesellschaftlich robustes Wissen« zu generieren (Nowotny 2003; Jende 2017). Die Einbeziehung nicht-wissenschaftlicher Expertise, wie etwa der Mediennutzungserfahrungen von Angehörigen marginalisierter Gruppen oder der Expertise von Journalist:innen und Rundfunkräten, kann helfen, Fragestellungen, Befunde und Lösungsansätze so einzuordnen und weiterzuentwickeln, dass sie nicht nur für die Medienforschung, sondern auch für die Praxis bedeutungsvoll sind. Dieser Wissensaustausch erhöht die Chance, eine Lösung konkreter gesellschaftlicher Fragestellungen zu finden (Ochu 2014) und verleiht dem erarbeiteten Wissen gleichzeitig eine wissenschaftliche sowie demokratische Gültigkeit (Weingart 2008; Jasanoff 2004). In der Idealvorstellung stärkt die Kooperation zwischen Forscher:innen, Praktiker:innen und Bürger:innen zudem die demokratischen Prinzipien der Repräsentation, der freien Meinungsäußerung und der Entscheidungsfindung, um folglich zur demokratischen Weiterentwicklung beizutragen (Stern 2019; Bargal 2006: 376; vgl. Lewin/Lewin 1941). Die Übertragung von Entscheidungs- und Definitionsbefugnissen an nicht-wissenschaftliche Teilnehmende soll somit aktiv dazu beitragen, die gesellschaftliche Verteilung von Fachwissen neu zu ordnen (Nowotny u. a. 2001; Rowell/Feldman 2019).

Das Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt hat diese Einsichten zum Anlass genommen, den »Transfer« als integralen Bestandteil seines Auftrags und seiner Arbeit zu verstehen (siehe auch die Einleitung dieses Bandes). Das Transferkonzept des FGZ spiegelt dies wider, indem es Wissen über gesellschaftlichen Zusammenhalt nicht als Domäne der Wissenschaft betrachtet, sondern auch vorsieht, dieses Wissen gemeinsam mit relevanten Akteur:innen wie Politiker:innen, Zivilgesellschaft und der Öffentlichkeit zu generieren und an diese weiterzugeben. Das soll durch einen kollaborativen Prozess erfolgen, bei dem die Gesellschaft in die Wissensgenerierung einbezogen wird, um sicherzustellen, dass das erzeugte Wissen nützlich und anwendbar ist. Gleichzeitig sollten die im FGZ angewendeten und erzielten Transferpraktiken theoretisch fundiert und methodisch reflektiert werden.

Hier setzen wir mit diesem Beitrag an. Als Forschende des FGZ-Standorts Hamburg setzen wir mit der »Denkwerkstatt« ein spezifisches partizipatives und ko-kreatives Forschungsformat ein, um die Rolle von Medien für den gesellschaftlichen Zusammenhalt aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht zu reflektieren. Das Format gewährt uns einen empirischen Zugang, um herauszufinden, was unterschiedliche gesellschaftliche Akteur:innen über das Verhältnis von gesellschaftlichem Zusammenhalt und (öffentlich-rechtlichen) Medien denken. Uns interessiert, wie Journalismus und (öffentlich-rechtliche) Medien mit Vorstellungen von Zusammenhalt aus unterschiedlichen Perspektiven in Verbindung gebracht und welche Rollen Medien für die Herstellung von Zusammenhalt zugeschrieben werden.

2. Das Format »Denkwerkstatt«

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Forschungsprojekte mit nicht-wissenschaftlichen Akteur:innen zu gestalten. Diese unterscheiden sich im Grad der Partizipation und im Grad der Transformation (Cousins/Whitmore 1998: 92; Unger 2014: 26). Dadurch wird auch die Rolle der Wissenschaftler:innen bestimmt, die sich als Hauptforschende, Mitforschende oder Beratende an der Wissensproduktion beteiligen (Chung/Lounsbury 2006). Damit die Teilnehmenden außerhalb der Wissenschaft nicht nur erforscht werden, sondern tatsächlich an der Wissensproduktion beteiligt sind, muss ihnen ein gewisses Maß an Entscheidungsmacht eingeräumt werden (Unger 2014: 40). Transformativ ist die Forschung, wenn das Ziel über den Erkenntnisgewinn hinausgeht: wenn etwa die soziale Wirklichkeit der Beteiligten nicht nur verstanden, sondern auch verbessert werden soll (Fine/Torre 2008; Swantz 2008; Flinders u. a. 2016; Albert 2021). Anhand von Beispielen aus unserer bisherigen Arbeit stellen wir im Folgenden das Format der Denkwerkstatt vor, beschreiben typische Abläufe und skizzieren, wie es sowohl partizipative als auch indirekt transformative Elemente in unsere wissenschaftliche Arbeit einführt.

2.1 Konzept

»Denkwerkstätten« sind partizipative Denk- und Diskussionsräume, die einen geschützten Rahmen für Austausch, Vernetzung und Wissensproduktion zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur:innen schaffen. Ihr Ziel ist es, Themen aus unterschiedlichen Perspektiven zu diskutieren und qualitative Fragestellungen zu beantworten. Dazu werden überschaubare Gruppen zwischen fünf und zehn Personen eingeladen, die unterschiedliche Rollen oder Sichtwei-

sen auf das Thema vertreten. Es ist nicht das Ziel, im Verlauf der Denkwerkstatt die verschiedenen Ansichten in einem Konsens zusammenzuführen. Vielmehr sollen divergente Ansichten und Gedanken Gehör finden können. Im Idealfall zeigen die Teilnehmenden die Bereitschaft, sich in die Standpunkte der anderen hineinzudenken und eine situative Perspektivübernahme zu schaffen. Wissenschaftler:innen, die Denkwerkstätten organisieren, partizipieren als Moderator:in beziehungsweise – je nach Erkenntnisinteresse und Thema – beteiligen sich auch an der Wissensproduktion.

Bis Anfang 2023 haben wir am Hamburger Standort des FGZ Hamburg folgende Denkwerkstätten durchgeführt: In Denkwerkstatt I trafen sich im Oktober 2021 (pandemiebedingt online) Vertreter:innen von zivilgesellschaftlichen Organisationen mit Vertreter:innen lokaler Medienangebote und Kommunikationswissenschaftler:innen. Sie diskutierten die Rolle und die Aufgaben von Medien für gesellschaftlichen Zusammenhalt im Lokalen und Regionalen sowohl mit Blick auf Chancen und Möglichkeiten als auch auf Herausforderungen und Konflikte. Ein Schwerpunkt lag auf der Frage, was zur Dialogfähigkeit von gesellschaftlichen Gruppen und Medienschaffenden beiträgt und was diese hemmt. Für die Denkwerkstatt II im März 2022 luden wir Vertreter:innen von Organisationen der Zivilgesellschaft, für die Denkwerkstatt III im Mai 2022 dann junge Bürger:innen im Alter von 21 bis 24 Jahren ein. In diesen beiden Veranstaltungen stand die Frage »Gesellschaftlicher Zusammenhalt als Aufgabe der öffentlich-rechtlichen Medien?« im Fokus.

Drei weitere Denkwerkstätten befinden sich derzeit für das Jahr 2023 in Vorbereitung oder Planung: Zur nächsten Denkwerkstatt laden wir ältere Bürger:innen ein, also Personen im Alter von 60 bis 75 Jahren. Dabei interessiert uns besonders der Blick dieser Gruppe auf den Wandel der Medienlandschaft und die zusammenhaltsbezogenen Leistungen der öffentlich-rechtlichen Medien. Um die öffentlich-rechtliche Binnenperspektive einzubeziehen, ist zudem eine Denkwerkstatt mit Redakteur:innen und Programmkoordinator:innen aus dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk geplant. Schließlich sollen in einem abschließenden Termin je ein bis zwei Teilnehmer:innen aus den vorangegangenen Gesprächen zusammenkommen; dabei wollen wir Fragestellungen und Thesen aus den vorherigen Denkwerkstätten aufgreifen, die teils disparate Perspektiven gegenüberstellen und in einen Dialog bringen.

2.2 Teilnehmer:innenakquise und Vorbereitung eines »Dossiers«

Die Teilnehmer:innen werden nach ihren für das Projekt relevanten Lebenssituationen, Sichtweisen und Expertisen ausgewählt und mithilfe von Aushängen, So-

cial-Media-Posts oder auch direkten Einladungen und Schneeballverfahren akquiriert.

Eine Besonderheit der Denkwerkstätten liegt in der vorbereitenden Reflexion, zu der alle Teilnehmenden, einschließlich der organisierenden Forschenden, aufgefordert werden. Etwa drei Wochen vor dem festgelegten Termin werden alle Teilnehmer:innen per E-Mail gebeten, einige Fragen zu ihrer Person beziehungsweise Organisation sowie zum Thema der Denkwerkstatt zu beantworten, beispielsweise:

- »Gesellschaftlicher Zusammenhalt bedeutet mir/uns …«
- »Ich/Wir sehe(n) unsere Rolle für gesellschaftlichen Zusammenhalt vor Ort besonders darin, …«
- »Wie werden Menschen wie Sie typischerweise medial abgebildet? Haben Sie hierfür Beispiele (beispielsweise Zeitungsauszug, Screenshot, YouTube-Link, Fotos)?«
- »Braucht es Ihrer Meinung nach aktive Medienarbeit für gesellschaftlichen Zusammenhalt, und warum (nicht)?«
- »Haben öffentlich-rechtliche Medien eine besondere Aufgabe, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken, und warum?«

Jede Abfrage schließt mit der Bitte, zu notieren, welche weiteren Aspekte im Rahmen der Denkwerkstatt thematisiert werden sollten. Die Organisator:innen bündeln die Antworten in einem Dossier, welches den Teilnehmenden einige Tage vor dem Termin zugeschickt wird.

Dieses Vorgehen soll die Teilnehmenden dazu anregen, sich bereits vor der Veranstaltung über das Thema Gedanken zu machen. Der Begriff des gesellschaftlichen Zusammenhalts ist somit schon vor dem eigentlichen Treffen als Stimulus eingeführt. Dabei gehen wir nicht von einem geteilten Verständnis des Begriffs aus und setzen auch als Forschende keine fertige Zusammenhaltskonzeption voraus, sondern sammeln zunächst das, was die Teilnehmer:innen selbst für relevant erachten. Dieser offene Zugang erlaubt uns, eine Vielzahl von Perspektiven zu berücksichtigen, wie die folgenden Beispiele illustrieren.

Für den Vertreter eines Lesben- und Schwulenverbands, der an der Denkwerkstatt II teilnahm, bedeutet gesellschaftlicher Zusammenhalt beispielsweise »Engagement für die gesellschaftliche Vielfalt. Dieses Engagement kann sich im Aufbau zivilgesellschaftlicher Allianzen gegen jede Form von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ausdrücken«. Die »Neuen Deutschen Medienmacher*innen e. V.« (Denkwerkstatt I) sehen ihre Rolle im Kontext des gesellschaftlichen Zusammenhalts darin, »dass wir Medien dazu auffordern, ein realistisches und präzises Bild dieser Gesellschaft zu vermitteln. Dazu setzen wir uns für mehr Vielfalt in den Medien ein«. Und auf die Frage, ob die öffentlich-rechtlichen Medien

eine besondere Aufgabe haben, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken, schrieb eine 22-jährige Studentin (Denkwerkstatt III):

»Ja, meiner Meinung nach haben die öffentlich-rechtlichen Medien hier eine besondere Verantwortung. Medien im Allgemeinen tragen zur Meinungsbildung vieler Menschen bei und können demnach auch das Verhalten von Menschen beeinflussen. Die Besonderheit der öffentlich-rechtlichen Medien ist hierbei, dass diese aus dem Rundfunkbeitrag durch die Bürger:innen finanziert werden und somit quasi ›im Dienst‹ der Gesellschaft stehen.«

In diesem vorbereitenden Schritt explizieren auch die Forschenden ihre Perspektiven und Interessen. So schrieb der Projektleiter Jan-Hinrik Schmidt in seiner Dossier-Antwort zur Denkwerkstatt I, gesellschaftlicher Zusammenhalt sei für ihn »[…] mehr ein Prozess als ein Zustand; es geht uns um das ›Zusammenhalten‹ (oder auch nicht), das Menschen mithilfe von Kommunikation und Medien immer wieder aufs Neue tun«. In dem Dossier zur Denkwerkstatt II vervollständigte die Projektmitarbeiterin Irene Broer den Satz, gesellschaftlicher Zusammenhalt ist aus unserer Sicht:

»[…] ein Forschungsgegenstand. Genauer gesagt, verstehen wir den gesellschaftlichen Zusammenhalt als einen zu erforschenden sozialen Prozess. Dabei interessiert uns vor allem, wie sich gesellschaftlicher Zusammenhalt kommunikativ gestaltet. Dies lässt sich dahingehend erforschen, wie Individuen und Gruppen kommunikativ Identitäten und Grenzen aushandeln, wie sie sich die Gesellschaft idealerweise vorstellen und welche Rolle die Medien, insbesondere die öffentlich-rechtlichen Medien, dabei spielen.«

Das Dossier ermöglicht Organisator:innen und Teilnehmenden, sich schon im Vorfeld ein Bild voneinander zu machen, die verschiedenen Perspektiven kennenzulernen und zu erkennen, ob möglicherweise Spannungen, Konfliktpotenziale und Herausforderungen in dem Themenfeld existieren. So wurde im Laufe der Denkwerkstatt II deutlich, dass sich eine Teilnehmerin von der oben zitierten Antwort von Irene Broer, sie sehe in dem Themenfeld »gesellschaftlicher Zusammenhalt« in erster Linie »einen Forschungsgegenstand«, irritiert und geradezu brüskiert fühlte. Sie sah in dieser Beschreibung eine zu wertneutrale Position, die einer Wissenschaftlerin, die zu gesellschaftlichem Zusammenhalt forscht, nicht zustünde. Zu sehr unterscheide sich diese Perspektive von ihrem eigenen Engagement als Vertreterin eines Elternvereins, der sich für die gesellschaftliche Teilhabe behinderter Kinder einsetze.

Für die Vorbereitung der Gesprächsführung geben die Dossier-Antworten hilfreiche Impulse, weil sie Themen oder Ankerbeispiele für den Austausch bieten. Beispielsweise brachten mehrere Teilnehmende in ihren Antworten zur Sprache, dass sich fehlende Partizipationsmöglichkeiten des Einzelnen an kollektiven Belangen negativ auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirken können. So schrieb eine Teilnehmerin, dass es für gesellschaftlichen Zusammenhalt notwendig sei, die

Stimmen marginalisierter Gruppen in ihrer Pluralität in der Öffentlichkeit hörbar zu machen. Ein weiterer Teilnehmer merkte in seinem Dossier an: »Aus unserer Sicht werden marginalisierte Gruppen wie zum Beispiel eingewanderte Menschen und ihre Nachkommen noch längst nicht genügend in den Medien abgebildet. Sie werden daher auch noch zu wenig als gesellschaftliche Akteur:innen für einen Zusammenhalt wahrgenommen.«

2.3 Ablauf einer Denkwerkstatt

Eine Denkwerkstatt besteht aus zwei bis drei Themenblöcken, die innerhalb von drei Stunden moderiert diskutiert werden. Da alle Teilnehmenden das Dossier zur Vorbereitung erhalten haben, lässt sich die Vorstellungsrunde zu Beginn vergleichsweise kurz halten. Es hat sich aber bewährt, die namentliche Vorstellung mit einer informellen Eisbrecher-Frage zu kombinieren, um einen niedrigschwelligen ersten Bezug zum Thema herzustellen. So wurde etwa bei einer Denkwerkstatt zur Rolle öffentlich-rechtlicher Medien gefragt: »Was war Ihre Lieblingsserie als Kind und wieso?« Eine Alternative war die Bitte an die Teilnehmenden, einen Gegenstand zu präsentieren, der symbolisch für ihre eigene Arbeit oder den gesellschaftlichen Zusammenhalt steht.

Im Anschluss stellt die/der Moderator:in den Projektzusammenhang vor und führt in das Thema ein, wobei sie/er sich auf die Beiträge der Teilnehmenden im Dossier bezieht. Dadurch gelingt in der Regel der Einstieg in ein offenes, moderiertes Gespräch, das zu Beginn noch durch das Dossier (vor)strukturiert ist, sich dann aber rasch weiterentwickelt. Die Moderation hat die Aufgabe, allen Teilnehmer:innen gleichermaßen zu ermöglichen, sich zu äußern und die Standpunkte anderer zu verstehen. Das ist in digitalen Treffen mitunter anspruchsvoller, weil die Teilnehmenden – auch in Abhängigkeit von ihrer Erfahrung mit Videokonferenzen – gezielter angesprochen und zu Beiträgen motiviert werden müssen, während sich dies in Kopräsenz-Settings »natürlicher« ergibt. Zentrale Gedanken hält das Organisationsteam in einem Protokoll fest, das als kollaborativ bearbeitbares Dokument angelegt ist. Bei Präsenzveranstaltungen kommen zudem klassische Moderationsmaterialien wie Flipcharts, Metaplanwände und farbige Karteikarten zum Einsatz. Bei digitalen Terminen kann hingegen die Chatfunktion genutzt werden, um etwa auf illustrierende Beispiele aus der Medienberichterstattung, auf themenverwandte Veranstaltungen oder Ähnliches hinzuweisen.

Die Wissenschaftler:innen halten sich über weite Teile der Gespräche inhaltlich zurück und begeben sich bewusst in die Rollen von Zuhörenden, um den übrigen Teilnehmenden Raum für intensive Gespräche zu gewähren und vertiefte Einblicke davon zu bekommen, welche Vorstellungen von gesellschaftlichem Zusammenhalt

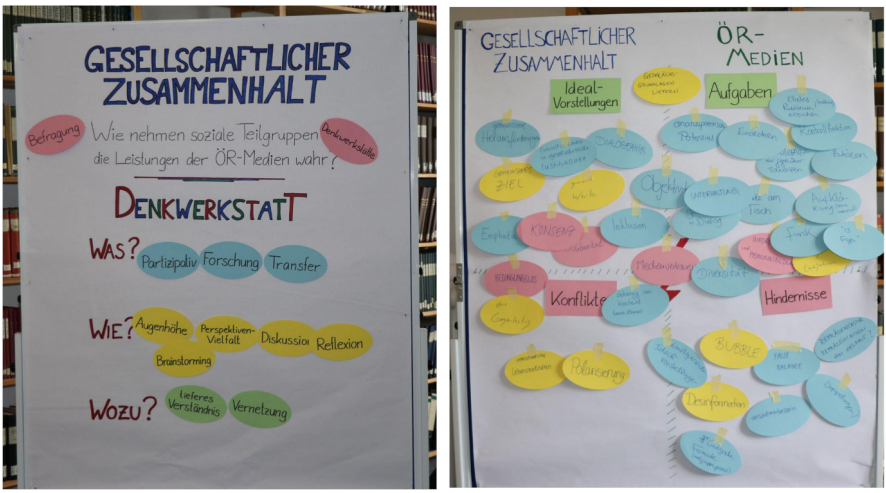

Abb. 1: Beispiel für eine vorbereitete (links) und eine gemeinsam erstellte Metaplanwand (rechts), Denkwerkstatt III (eigene Darstellung)

vorherrschen und welche Rolle die (öffentlich-rechtlichen) Medien für die einzelnen Teilnehmer:innen spielen oder spielen sollten. Wenn sich die Projektmitarbeiter:innen im Verlauf der Diskussionen zu Wort melden, geschieht dies zum einen vor ihrem wissenschaftlichen Hintergrund, der Projektarbeit und den gesammelten Perspektiven aus vorherigen Denkwerkstätten. Zum anderen bringen sie auch punktuell ihre Perspektiven als Mediennutzende und Bürger:innen mit bestimmten Erwartungen und Erfahrungen in die Gesprächsrunden mit ein.

Am Beispiel der Denkwerkstatt I zum Thema »Medien und Zusammenhalt vor Ort« lässt sich die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis sowie die Wechselseitigkeit von Transferprozessen verdeutlichen, die sich aus dem gewählten Setting ergibt: Der erste Themenblock behandelte die Erfahrungen der Teilnehmenden mit mangelnder medialer Repräsentation von Diversität und daraus resultierenden Gefühlen der Abwesenheit von gesellschaftlichem Zusammenhalt in einigen lokalen Zusammenhängen. Anschließend stellten zwei Mitarbeiter:innen des FGZ-Standorts Hamburg ein Impulspapier aus dem FGZ-Projekt »Die Transformation der Journalismus / Publikum-Beziehung und ihre Bedeutung für gesellschaftlichen Zusammenhalt« vor (Loosen u. a. 2021). Ihr Fazit, dass der Journalismus sich in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis zwischen der Ermöglichung von Zusammenhalt durch Darstellung von Komplexität, versus der Ermöglichung von Zusammenhalt durch Reduktion von Komplexität befindet, erwies sich als äußerst anschlussfähig. Auch ihre Präsentation von Charakteristika eines »zusammenhaltssensiblen Journalismus« sowie von Empfehlungen, wie den Herausforderungen begegnet werden kann, denen sich eine

solche journalistische Praxis gegenüber sieht, stieß auf große Resonanz unter den Teilnehmer:innen. Sie diskutierten daraufhin Handlungsempfehlungen zur diversitätssensiblen Berichterstattung und zu zusammenhaltssensiblen Praktiken in journalistischen Redaktionen. Zudem teilten sie untereinander als zusammenhaltsfördernd wahrgenommene Beispiele und weiterführende Quellen zum Thema. Die im Forschungsprojekt gewonnenen und in dem Impulspapier kondensierten wissenschaftlichen Erkenntnisse fanden also direkte Resonanz, wurden in den praktischen Erfahrungen der Teilnehmenden gespiegelt und konstruktiv weitergedacht.

In den Denkwerkstätten II und III, in denen die Aufgaben von öffentlich-rechtlichen Medien reflektiert wurden, haben wir hingegen folgende Themendynamiken beobachten können: In beiden Fällen drehten sich Teile der Diskussion um die Frage, welche und wie viel Repräsentation von partikularen Interessen und Identitäten in einer pluralen Gesellschaft die Teilnehmer:innen angemessen beziehungsweise wünschenswert fänden. Sie thematisierten wiederholt, dass öffentlich-rechtliche Medien ihre Aufgabe, die gesellschaftliche Vielfalt abzubilden, derzeit nur unzureichend erfüllten. Gleichzeitig konnten einige Vorschläge dazu gesammelt werden, wie dieser Aufgabe besser nachgekommen werden kann. In Denkwerkstatt II wurde beispielsweise mit den Vertreter:innen zivilgesellschaftlicher Organisationen, wie dem »Deutschen Gewerkschaftsbund«, dem Verein »Leben mit Behinderung« oder dem »Lesben- und Schwulenverband Deutschland«, über das Thema Repräsentation von marginalisierten Gruppen in Angeboten öffentlich-rechtlicher Medien diskutiert. Ausgehend von Positivbeispielen von Sendungen oder Berichten, in denen Menschen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen eher »beiläufig« auftreten, plädierten sie für Formate, die eben diese Beiläufigkeit anstatt skandal- oder konfliktorientierter Vielfalt (beispielsweise das stigmatisierte Porträtieren von Minderheiten) praktizieren.

Mögliche Lösungsansätze für gemeinsam identifizierte Herausforderungen der öffentlich-rechtlichen Medien wurden auch in Denkwerkstatt III mit jungen Bürger:innen gesammelt. Als besonders relevant eingeordnet wurden dabei Ansätze, die unter den Stichworten »Sensibilisierung für Diversität en passant« und »Transparenz« zusammengefasst werden können. Konkret könne das – so die Einschätzung der Teilnehmenden – dadurch erreicht werden, dass beiläufig und nebenbei Personen marginalisierter Gruppen, beispielsweise in TV-Formaten, eingebunden werden, ohne die Marginalisierung der Gruppe in den Vordergrund der Geschichte zu stellen. Hinsichtlich einer verbesserten Transparenz sollte, so die Meinung der Teilnehmer:innen, verstärkt über den Aufbau und die Organisation der Rundfunkanstalten und des Rundfunkrates aufgeklärt werden, um eine Identifikation und ein Verständnis für die Institution zu ermöglichen. Eine »Sensibilisierung für Diversität en passant« sei geeignet, um alle gesell-

schaftlichen Gruppen in Formaten zu repräsentieren und anzusprechen und die Reproduktion veralteter Stereotype zu vermeiden. Zudem wurde die Perspektive eines »konstruktiven Journalismus« als ein Ansatz zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts betrachtet. Insbesondere den jungen Teilnehmenden war es ein Anliegen, dem wahrgenommenen Trend einer Nachrichtenvermeidung und daraus resultierendem abnehmendem Wissen über gesamtgesellschaftliches Geschehen entgegenzuwirken. Journalist:innen sollten in ihrer Berichterstattung wichtige Themen wie beispielsweise die Klimakrise gesamtheitlich und in ihrer Dringlichkeit thematisieren, dabei aber nicht in einen »Katastrophenjournalismus« verfallen. Vielmehr könnten beispielsweise negative Nachrichten durch das Einbinden von Lösungsvorschlägen auf konstruktive und damit – so die Einschätzung der Teilnehmenden – zusammenhaltsfördernde Art und Weise dargestellt werden.

2.4 Nachbereitung: Das kollaborative Protokoll

Ein zentrales Element jeder Denkwerkstatt ist die gemeinsame Erstellung eines Protokolls. Das Organisationsteam teilt zeitnah eine erste Dokumentation der Diskussion auf Grundlage des kollaborativ erstellten und zunächst nur sprachlich redigierten Protokolls mit den Teilnehmer:innen. Diese werden dazu eingeladen, zentrale Gedanken, Argumente und Ergebnisse in dem Dokument hervorzuheben, zu ergänzen oder zu kommentieren. Nach diesem Rücklauf erhalten sie eine überarbeitete Version des Protokolls sowie eventuell aufgenommene Fotos (zum Beispiel von den mit Notizen versehenen Metaplanwänden und Flipcharts oder von Gesprächssituationen, siehe Abbildung 1) zusammen mit den Kontaktdaten der Teilnehmenden – sofern die Zustimmung aller vorliegt. Für die Forschenden sind diese Unterlagen eine Dokumentation der Veranstaltung und zugleich Grundlage für vertiefte Auseinandersetzungen in der weiteren Projektarbeit.

Etwa drei Monate nach der Denkwerkstatt werden die Teilnehmer:innen erneut kontaktiert und gebeten, mit zeitlichem Abstand zu reflektieren oder zu evaluieren, ob und inwiefern sich die besprochenen Themen auf ihr tägliches Leben oder ihre Arbeit ausgewirkt haben. Die Evaluation der Denkwerkstatt II erfolgte beispielsweise anhand folgender Leitfragen:

- Haben Sie, und wenn ja, inwiefern, die Themen der Denkwerkstatt weiterhin begleitet, etwa bei der Arbeit für Ihre Organisation? Und gab es noch weitere Themen oder Gedankenanstöße, die Sie nach der Denkwerkstatt beschäftigt haben?

- Hat Ihnen unser Treffen neue Kontakte ermöglicht? Haben Sie sich mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern neu vernetzt und/oder nach der Denkwerkstatt mit anderen über bestimmte Inhalte ausgetauscht?
- Gibt es Facetten zum Thema »Gesellschaftlicher Zusammenhalt als Aufgabe der öffentlich-rechtlichen Medien«, die Ihrer Meinung nach in der Denkwerkstatt zu kurz kamen und Sie gerne noch hervorheben möchten?
- Gibt es sonst etwas, was Sie in Bezug auf das Format der Denkwerkstatt beschäftigt oder Sie uns gerne mitteilen möchten?

Viele Teilnehmer:innen gaben das Feedback, dass sie die Denkwerkstatt für sich persönlich und/oder ihre Arbeit sehr anregend und bereichernd fanden:

»Viele unterschiedliche Perspektiven habe ich mitgenommen und auch viele Gemeinsamkeiten, mit denen wir alle aus verschiedenen Bereichen zu tun haben beziehungsweise konfrontiert werden.« (Zitat aus einer Feedback-E-Mail einer Teilnehmerin der Denkwerkstatt I)

»Insgesamt hat mir das Format der Denkwerkstatt sehr gut gefallen. Es war genügend Zeit, um verschiedene Themen zu streifen, unterschiedliche Perspektiven zu benennen und auch einzelne Aspekte zu vertiefen.« (Zitat aus einer Feedback-E-Mail einer Teilnehmerin der Denkwerkstatt II)

Die meisten gaben an, sich auch nach dem Treffen gedanklich mehr oder weniger intensiv mit dem jeweiligen Thema auseinandergesetzt zu haben:

»Tatsächlich habe ich auch nach dem Treffen über die Rolle der Medien nachgedacht und besonders reflektiert, inwiefern ich bei mir selbst das Bedürfnis nach reiner Unterhaltung beziehungsweise anregendem Input erlebe. Darüber habe ich mich auch mit meiner Mitbewohnerin oder anderen Freund:innen unterhalten und bin zu dem Schluss gekommen, dass wir öffentlich-rechtliche Medien oft sehr passiv oder im Fall älterer Familienmitglieder routinemäßig konsumieren, weshalb es ohne die Leitfragen und Plena der Denkwerkstatt gar nicht so leicht gewesen wäre, bewusst zu reflektieren, welchen Anspruch ich an die ÖR stelle. Ich frage mich seitdem öfter, warum ich beispielsweise ein Video von Funk anklicke oder beim Zappen bei einem bestimmten Sender hängenbleibe und inwiefern ich mich anschließend mit den Inhalten auseinandersetze.« (Zitat aus einer Feedback-E-Mail einer Teilnehmerin der Denkwerkstatt III)

Das Feedback, das wir im Anschluss an die Denkwerkstätten erhalten haben, hat uns Organisator:innen einen hilfreichen Einblick in die Eindrücke der Teilnehmer:innen verschafft. Zwar können wir nicht ausschließen, dass die Rückmeldungen im Sinne der sozialen Erwünschtheit verzerrt sind. Doch sie waren sehr hilfreich, um zu erfahren, welche Elemente – vom Ausfüllen des Dossiers über die Gestaltung der Diskussion und der Atmosphäre bis hin zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema – die Teilnehmer:innen als sinnvoll oder anregend empfanden und welche weniger. Das wiederum hilft uns, die nächsten Denkwerkstätten so zu gestalten, dass die Teilnehmenden sie als möglichst informativ, nützlich oder unterhaltsam erleben. Darüber hinaus hilft uns das Feedback, die mit den Denkwerkstätten avisierten Ziele – wie der Perspektivenaustausch

und die gegenseitige Vernetzung der Teilnehmer:innen sowie die transdisziplinäre Wissensproduktion – zu schärfen und das Format der Denkwerkstätten weiterzuentwickeln.

3. Diskussion

Zu Beginn dieses Beitrags haben wir die Verflechtung von Gesellschaft und Kommunikation dargelegt: Medien und insbesondere der Journalismus sind wegen ihrer Informationsfunktion tief in der deutschen Demokratie verwurzelt (Jarren 2021). Der Einbezug von Perspektiven und Erfahrungen einer Vielzahl von gesellschaftlichen Akteur:innen wie Forschende, Medienschaffende und Bürger:innen passt in ein deliberatives Konzept der Demokratie, in dem Teilhabe an öffentlichen Debatten als konstruktiv angesehen wird (Renn 2008: 295). Somit erfüllen die Denkwerkstätten einen doppelt zusammenhaltsrelevanten Zweck: Erkenntnistheoretisch ermöglichen sie, durch den Einbezug von Expert:innenwissen, Erfahrungen und normativen Vorstellungen der Teilnehmenden, eine Konzeption des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu konkretisieren, der die Rolle des Journalismus und der öffentlich-rechtlichen Medien integriert. Normativ gesehen bieten die Denkwerkstätten einen Resonanzraum, der eine diskursive Teilhabe an gesellschaftlichen Fragestellungen zur Integration und Vielfalt ermöglicht.

Die Transfermöglichkeiten der Denkwerkstätten lassen sich wie oben erwähnt in partizipative und transformative Aspekte differenzieren und bewerten. *Partizipativ* sind Denkwerkstätten von Beginn an: Den Teilnehmenden kommt schon in der Vorbereitung eine gewisse Entscheidungsmacht zu, indem sich die thematische Gestaltung der Denkwerkstatt an den von ihnen im Dossier vorgeschlagenen Themen orientiert. Auch während der Veranstaltung selbst entscheiden die Teilnehmenden, welche Fragestellungen oder Lösungsvorschläge priorisiert und weiter diskutiert werden sollen. Die/der Moderator:in folgt keinem starren Leitfaden, sondern begleitet das Gespräch anhand der eingebrachten Impulse. Schließlich bringen die Teilnehmenden sich durch das Bearbeiten des Protokolls und das begleitete Reflektieren in die Ergebnisse und die Verwertung der Denkwerkstatt ein. Die beteiligten Forscher:innen üben weitere Rollen aus und tragen die Verantwortung für die Organisation, Moderation und Protokollierung der Denkwerkstatt. Sie rahmen die Denkwerkstätten thematisch und geben durch das Teilen ihrer Forschungsfragen und inhaltlicher Expertise den Impuls für den Wissensaustausch, ohne ihn aber zu dominieren. Durch ihre Teilnahme an konsekutiven Denkwerkstatten im gesamten Projektzusammenhang fungieren die Forscher:innen schlussendlich auch als »Scharnier« für den transdisziplinären Wissensaustausch zwischen der kommunikationswissenschaftlichen Medienfor-

schung, den Medienschaffenden und den Mediennutzenden unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilgruppen.

Der Austausch von Perspektiven und Erfahrungen entweder direkt zwischen Teilnehmenden in unterschiedlichen Rollen oder durch die Interpretation und Vermittlung der organisierenden Forschenden ermöglicht eine präzisere Identifizierung von Herausforderungen und die Entwicklung von Lösungsansätzen (Lawrence/Després 2004). Dadurch besitzt das Format Denkwerkstatt (zumindest in unserem Projekt, das gesellschaftliche Perspektiven zur Rolle der Medien für den gesellschaftlichen Zusammenhalt erforscht) auch einen *transformativen* Charakter, und zwar auf drei Ebenen des Transfers: erstens auf der Ebene der Teilnehmer:innen, zweitens auf der Ebene der wissenschaftlichen Forschung und drittens auf der Ebene der Medien.

Für die Teilnehmenden bietet die Denkwerkstatt einen Anlass, über ihre Rolle als Bürger:innen, Vertreter:innen von Organisationen, Medienschaffende oder Forscher:innen nachzudenken und sich deliberativ und diskursiv an Fragestellungen mit großer gesellschaftlicher Relevanz zu beteiligen. Der Austausch zwischen ihnen ermöglicht Konzeptionen des Zusammenhalts, die auf »gesellschaftlich robustem Wissen« (Nowotny 2003) beruhen: Sie basieren auf gelebten Erfahrungen und professionellen Einblicken, die die Widersprüche eines medialen Auftrags zum gesellschaftlichen Zusammenhalt konkretisieren, zum Beispiel in Zusammenhang mit der Teilhabe und Sichtbarkeit marginalisierter Gruppen, Transparenz und Rechenschaft im öffentlich-rechtlichen Rundfunksystem sowie der Wahrung journalistischer Normen in der zukunftsorientierten Berichterstattung über gesellschaftliche Herausforderungen. Die Auswirkungen auf die Ebene der Teilnehmer:innen hängen allerdings auch vom Interaktionssetting der Denkwerkstatt ab. Präsenzformate haben nach unserer Erfahrung den Vorteil, dass der Austausch von Angesicht zu Angesicht Menschen dabei hilft, Vertrauen zueinander aufzubauen und sich ohne Ablenkungen auf das Gespräch einzulassen. Zudem ermöglichen sie auch Begegnungen »zwischen Tür und Angel« bei denen sich etwa in der Kaffeepause oder dem gemeinsamen Imbiss im Anschluss bestimmte Themen noch vertiefen oder Netzwerke knüpfen lassen. Im Fall der Denkwerkstatt III wurde beispielsweise nach Abschluss der offiziellen Veranstaltung unter den jungen Bürger:innen noch eine gemeinsame Chat-Gruppe gegründet, in der die Teilnehmenden Links und Videos austauschen wollten, die bei der Diskussion zur Sprache kamen. Videokonferenzsysteme wie Zoom, so vertraut sie vielen Wissensarbeiter:innen mittlerweile sein mögen, können etwa für ältere Menschen oder Menschen ohne die entsprechende technische Ausrüstung eine Hürde darstellen, die die gleichberechtigte Teilnahme erschwert oder verhindert. Auf der anderen Seite erlauben es die digitalen Technologien, Teilnehmende auch überregional zu gewinnen und durch das Wegfallen der Anreise zur Teilnahme zu motivieren.

Bei digitalen Treffen ist es zudem von Vorteil, dass die Teilnehmenden Links zu thematisch einschlägigen Artikeln, Veranstaltungen und Ähnlichem über den Chat teilen und in Teamarbeit an einem kollaborativen Protokoll arbeiten können.

Zweitens wirkt sich das Format der Denkwerkstatt auf die Ebene der wissenschaftlichen Forschung aus. Das Format ermöglicht nicht nur neue Einblicke in die gelebten Erfahrungen mit den Medien und die Erwartungen an ihre Bedeutung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, sondern zwingt auch zur Reflexion und Positionierung der eigenen Rolle als Wissenschaftler:in in Transferprojekten. Wie oben skizziert, haben wir in der Regel versucht, eine Rolle zwischen neutralen Beobachter:innen und Teilnehmer:innen einzunehmen, aus der heraus wir Fachwissen über Medien und Kommunikation einbringen, aber auch von den Perspektiven und Erfahrungen der anderen Teilnehmenden lernen. Tatsächlich sehen wir als Forschende »gesellschaftlichen Zusammenhalt« zwar in erster Linie – wie im oben genannten Zitat – als einen »Forschungsgegenstand« und versuchen mit dem Format der Denkwerkstatt herauszufinden, wie Journalismus und (öffentlich-rechtliche) Medien mit den Vorstellungen von Zusammenhalt aus unterschiedlichen Perspektiven in Verbindung gebracht und welche Rollen Medien für die Herstellung von Zusammenhalt zugeschrieben werden. Doch dieses Selbstverständnis blieb nicht unangefochten, weil – wie beschrieben – eine Teilnehmerin der Denkwerkstatt II unsere vermeintlich neutrale Position infrage stellte und uns direkt und persönlich daran erinnerte, dass wir auch als Forschende Bürger:innen mit einem Interesse am gesellschaftlichen Zusammenhalt sind. Die Perspektive dieser Teilnehmerin zeigte ein spezifisches, medienbezogenes Verständnis von Zusammenhalt, das die Teilhabe und Repräsentation von Menschen in gesundheitlicher, kultureller und lebensstilbedingter Vielfalt einschließt und daher gerecht und erstrebenswert ist. Daraus folge aus Sicht unserer Kritikerin eine Verantwortung, der auch wir als Wissenschaftler:innen nachzukommen haben, und zwar aktiv auf einen positiven gesellschaftlichen Wandel hinzuarbeiten.

Somit berührt das Format der Denkwerkstatt eine zentrale Frage in der partizipations- und transdisziplinaritätsorientierten Forschung: nämlich, in welchem Verhältnis das Ziel, ein tieferes Verständnis der sozialen Welt zu erlangen, zu dem Ziel stehen sollte, einen sozialen Wandel anzustoßen (Jahn u. a. 2012) – zum Beispiel durch die Förderung einer Medienordnung, die gesellschaftlichen und gesetzlichen Erwartungen an Information, Vielfalt und Zugänglichkeit gerecht wird und somit die Integration einer heterogenen Öffentlichkeit ermöglicht. Diese Position, das ist uns in der durch die »Intervention« angestoßenen (Selbst-)Reflexion deutlich geworden, eint uns als Wissenschaftler:innen. Sie setzt allerdings voraus, dass wir offen bleiben für unterschiedliche Verständnisse einer solchen Medienordnung und für individuelle Einsichten in die Nutzungserfahrungen, Produk-

tionspraktiken und Organisationssysteme, die eine solche Ordnung fördern oder behindern.

Mit Blick auf weitere zu planende Denkwerkstätten wirft das die Frage auf, inwiefern wir als Forschende tatsächlich den Anspruch erheben können, gleichberechtigte Teilnehmer:innen zu sein, wenn wir zwar von den Eingeladenen eine normative Positionierung erwarten, diese aber selbst (teilweise) vermeiden – sei es aufgrund wissenschaftlicher Objektivitätsnormen oder des Wissens um Ambivalenzen und mögliche negative Deutungen von gesellschaftlichem Zusammenhalt. Gerade die Unabgeschlossenheit einer medienbezogenen Konzeption gesellschaftlichen Zusammenhalts ist für uns Forscher:innen aber Anlass, in Verbindung mit traditionelleren Formen der Wissensproduktion weitere Denkwerkstätten zur Integrationsaufgabe und -funktion von (öffentlich-rechtlichen) Medien zu organisieren und unsere Erkenntnisse mit Praxispartner:innen in den Medien zu teilen.

Das führt uns zur dritten Wirkungsebene, nämlich die der Medien. Durch den Einbezug von Praktiker:innen aus den Bereichen Medien und Kommunikation versuchen wir, eine Art Gleichgewicht zwischen den Zielen des Erkenntnisgewinns einerseits und einer deliberativen Transformation andererseits herzustellen. In Anlehnung an das »Reparaturprinzip« transdisziplinärer Forschung (Büchner 2012: 26) hat der Austausch von Perspektiven – darunter die beruflichen Herausforderungen von Medienschaffenden, die wissenschaftlichen Erkenntnisse von Medienforscher:innen und die Erfahrungen von Mediennutzenden aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen – die Entwicklung von Lösungsansätzen ermöglicht. Hierzu gehören, wie oben ausgeführt, die Bedeutung eines zusammenhaltssensiblen und konstruktiven Journalismus, der Wunsch nach einer natürlich-beiläufigen Darstellung von Diversität in Medieninhalten oder Erwartungen beziehungsweise Ansprüche an die Transparenz und Aufklärung über Teilhabe an öffentlich-rechtlichen Medienstrukturen. Diese Ansatzpunkte sollen in einer geplanten Denkwerkstatt Praktiker:innen aller Ebenen der Medienproduktion zur Diskussion gestellt werden.

Diese Überlegungen erlauben es, einige erste zusammenfassende Schlussfolgerungen zum Format der Denkwerkstatt zu ziehen: Denkwerkstätten ergänzen die unterschiedlichen Formen, in denen im Rahmen der Projekte am FGZ-Standort Hamburg wissenschaftliches Wissen generiert und verarbeitet wird, um eine partizipationsorientierte Variante. Außerdem schaffen sie die Möglichkeit für gesellschaftliche Teilhabe an zusammenhaltsrelevanten Debatten. Im direkten Dialog zwischen Teilnehmer:innen innerhalb einer Denkwerkstatt und als iterative Interpretation über mehrere Denkwerkstätten hinweg findet eine »transdisziplinäre Vergemeinschaftung« statt (Jende 2017: 427). Zudem ermöglichen die gewonnenen Erkenntnisse ein besseres Verständnis der verschiedenen Aspekte der gesellschaftlichen Rolle der Medien und eine klarere Vorstellung einer spezifischen Zu-

sammenhaltskonzeption, die die Rolle von Medien prominent einbezieht. Schließlich bietet das Transferformat die Möglichkeit, mit transdisziplinärem Expert:innen- und Erfahrungswissen zusammenhaltsfördernde Lösungsansätze zu generieren und auf Medienpraktiken und -systeme anzuwenden. Auf diese Weise trägt das Format der Denkwerkstatt nicht nur zum besseren Verständnis von Zusammenhaltskonzeptionen bei, sondern hat auch das Potenzial, selbst aktiv zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beizutragen.

Literatur

Albert, Alexandra (2021), »Citizen Social Science in Practice: The Case of the Empty Houses Project«, in: *Humanities and Social Sciences Communications*, Jg. 8, H. 1, S. 1–11, https://doi.org/10.1057/s41599-021-00755-4.

Bargal, David (2006), »Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research: Towards the 60th anniversary of Lewin's ›Action research and minority problems (1946)‹«, in: *Action research*, Jg. 4, H. 4, S. 367–388, https://doi.org/10.1177/1476750306070101.

Bonfadelli, Heinz/Jarren, Otfried/Siegert, Gabriele (Hg.) (2010), *Einführung in die Publizistikwissenschaft*, Berlin/Stuttgart/Wien, https://doi.org/10.5771/1615-634x-2007-4-633.

Büchner, Stefanie (2012), *Soziale Arbeit als transdisziplinäre Wissenschaft*, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-531-94115-8.

Buhrow, Tom (2022, 2. November), »ARD und ZDF: Tom Buhrow schlägt eine Grundsatzreform vor«, in: *faz.net*, 21.03.2023, https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/ard-und-zdf-tom-buhrow-schlaegt-eine-grundsatzreform-vor-18432251.html, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91845-7_23.

Burawoy, Michael (2005), »The Critical Turn to Public Sociology«, in: *Critical Sociology*, Jg. 31, H. 3, S. 313–26, https://doi.org/10.1163/1569163053946291.

Chung, Kimberly/Lounsbury, David W. (2006), »The Role of Power, Process, and Relationships in Participatory Research for Statewide HIV/AIDS Programming«, in: *Social Science & Medicine*, Jg. 63, H. 8, S. 2129–2140, https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.04.035.

Bradley, Cousins J./Whitmore, Elizabeth (1998), »Framing Participatory Evaluation«, in: *New Directions for Evaluation*, Jg. 80, S. 5–23, https://doi.org/10.1002/ev.1114.

Fine, Michelle/Torre, Maria E. (2008), »Theorizing Audience, Products and Provocation«, in: Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hg.), *The SAGE Handbook of Action Research*, London, S. 407–419, https://doi.org/10.4135/9781848607934.n35.

Flinders, Matthew/Wood, Matthew/Cunningham, Malaika (2016), »The Politics of Co-Production: Risks, Limits and Pollution«, in: *Evidence & Policy*, Jg. 12, H. 2, S. 261–279, https://doi.org/10.1332/174426415x14412037949967.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Gibbons, Michael (1999), »Science's New Social Contract with Society«, in: *Nature*, Jg. 402, H. 6761, S. C81–C84, https://doi.org/10.1038/35011576.

Habermas, Jürgen (1990 [1962]), *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, 1. Aufl., Berlin, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_9593-1.

Hasebrink, Uwe/Schmidt, Jan-Hinrik/Loosen, Wiebke/Schulz, Wolfgang (2020), »Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 333–348, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Irwin, Alan (2001), »Constructing the scientific citizen: Science and democracy in the biosciences«, in: *Public Understanding of Science*, Jg. 10, H. 1, S. 1–18.

Jahn, Thomas/Bergmann, Matthias/Keil, Florian (2012), »Transdisciplinarity: Between Mainstreaming and Marginalization«, in: *Ecological Economics*, Jg. 79 (Juli), S. 1–10, https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.04.017.

Jarren, Otfried (2021), »Demokratie benötigt Journalismus und Medien«, in: Magin, Melanie/Rußmann, Uta/Stark, Birgit (Hg.), *Demokratie braucht Medien*, Wiesbaden, S. 117–141, https://doi.org/10.1007/978-3-658-34633-1_7.

Jasanoff, Sheila (2003), »Technologies of Humility: Citizen Participation in Governing Science«, in: *Minerva*, Jg. 41, H. 3, S. 223–244, https://doi.org/10.4324/9780203413845-19.

Jasanoff, Sheila (Hg.) (2004), *States of Knowledge: The Co-Production of Science and the Social Order*, London.

Jende, Robert (2017), »Über die Produktivität transdisziplinärer Forschung bei der Gestaltung sozialer Umwelten«, in: *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*, Bielefeld, S. 417–431.

Kythreotis, Andrew P./Mantyka-Pringle, Chrystal/Mercer, Theresa G./Whitmarsh, Lorraine E./Corner, Adam/Paavola, Jouni/Chambers, Chris/Miller, Byron A./Castree, Noel (2019), »Citizen Social Science for More Integrative and Effective Climate Action: A Science-Policy Perspective«, in: *Frontiers in Environmental Science*, Jg. 7, H. 10, https://doi.org/10.3389/fenvs. 2019. 00010.

Langemeyer, Ines (2021), »Modus 2«, in: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, Bielefeld, S. 185–194, https://doi.org/10.1515/9783839455654-018.

Lawrence, Roderick J./Després, Carole (2004), »Futures of Transdisciplinarity«, in: *Futures, Transdisciplinarity*, Jg. 36, H. 4, S. 397–405, https://doi.org/10.1016/j.futures. 2003.10.005.

Lewin, Gertrud/Lewin, Kurt (1941), »Democracy and the schools«, in: *Understanding the Child*, Jg. 10, H. 1, S. 1–7.

Loosen, Wiebke/Reimer, Julius/Albert, Verena (2021), »Zusammenhaltssensibler Journalismus: ein Impulspapier«, in: *Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts*, Hamburg.

Medienstaatsvertrag (MStV) in der Fassung des zweiten Staatsvertrags zur Änderung medienrechtlicher Staatsverträge (2022), 21.03.2023, https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/Rechtsgrundlagen/Gesetze_Staatsvertraege/Medienstaatsvertrag_MStV.pdf, https://doi.org/10.5771/9783800593743-269.

Mirbach, Alexis von (2023), *Medienträume: Ein Bürgerbuch zur Zukunft des Journalismus*, Köln.

Nowotny, Helga (2003), »Democratising expertise and socially robust knowledge«, in: *Science and Public Policy*, Jg. 30, H. 3, S. 151–156, https://doi.org/10.3152/147154303781780461.

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2001), *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge.

Ochu, Erinma (2014, 27. Februar), »Citizen Social Science Deepens the Human and Relational Aspects of the Social Scientific Method«, in: *Impact of Social Sciences Blog*, London School of Economics and Political Science, 21.03.2023, https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/02/27/citizen-social-science-human-method/.

Peters, Bernhard (1994), »Der Sinn von Öffentlichkeit«, in: Neidhardt, Friedhelm (Hg.), Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen (Sonderheft), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jahrgang 34, S. 42–76, https://doi.org/10.1007/bf03654507.

Rahman, Md. Anisur (2008), »Some Trends in the Praxis of Participatory Action Research«, in: Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hg.), *The SAGE Handbook of Action Research*, London, S. 49–63, https://doi.org/10.4135/9781848607934.n9.

Renn, Ortwin (2008), *Risk Governance: Coping with Uncertainty in a Complex World*, London.

Rowell, Lonnie/Feldman, Allan (2019), »Knowledge democracy and action research«, in: *Educational Action Research*, Jg. 27, H. 1, S. 1–6, https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1557456.

Saxer, Ulrich (1999), »Der Forschungsgegenstand der Medienwissenschaft«, in: Leonhard, Joachim-Felix/Ludwig, Hans-Werner/Schwarze, Dietrich/Straßner, Erich (Hg.), *Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*, 1. Teilband, Berlin/New York, NY, S. 1–14, https://doi.org/10.1515/9783110139617.1.

Stern, Thomas (2019), »Participatory action research and the challenges of knowledge democracy«, in: *Educational Action Research*, Jg. 27, H. 3, S. 435–51, https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1618722.

Swantz, Marja L. (2008), »Participatory Action Research as Practice«, in: Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hg.), *The SAGE Handbook of Action Research*, London, S. 31–48, https://doi.org/10.4135/9781848607934.n8.

Tieschky, Claudia (2023, 20. Januar), »Reform der Öffentlich-Rechtlichen: ARD und ZDF sollen zusammenrücken«, in: *Süddeutsche Zeitung*, 21.03.2023, https://www.sueddeutsche.de/medien/ard-zdf-beitrag-reform-1.5736315, https://doi.org/10.5771/9783845216126-188.

Unger, Hella von (2013), *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8_2.

Vohland, Katrin/Land-Zandstra, Anne/Ceccaroni, Luigi/Lemmens, Rob/Perelló, Josep/Ponti, Marisa/Samson, Roeland/Wagenknecht, Katherin (Hg.) (2021), *The Science of Citizen Science*, Cham, https://doi.org/10.3280/psc2022-002007.

Weingart, Peter (2008), »Ökonomisierung der Wissenschaft«, in: *NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften*, Technik und Medizin, Jg. 16, H. 4, S. 477–484, https://doi.org/10.1007/s00048-008-0311-4.

Wynne, Brian (2006), »Public engagement as a means of restoring public trust in science—Hitting the notes, but missing the music?«, in: *Community Genetics*, Jg. 9, H. 3, S. 211–220, https://doi.org/10.1159/000092659.

Wissenstransfer zum gesellschaftlichen Zusammenhalt via VOICEcast – Ist die »Daimler-Familie« ein Milieu und andere Fragen aus der Welt der Arbeit

Andreas Klee und Matthias Güldner

Abstract

Im Rahmen der Transferforschung am Standort Bremen des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) wurde ein innovatives Transferformat entwickelt und getestet. In dem hier vorgestellten VOICEcast werden Erkenntnisse zum gesellschaftlichen Zusammenhalt aus Sicht der Sozialwissenschaften und der Praxis in einem strukturierten und durch wissenschaftliche Moderation triangulierten Gespräch aufgezeichnet und analysiert. Thematisch beschäftigt sich der VOICEcast mit der Arbeitswelt und der Frage nach dem Wesen von innerbetrieblichem Zusammenhalt und dessen gesellschaftlicher Funktion innerhalb und außerhalb der Werksmauern. Es werden sowohl der Mehrwert eines inhaltlichen Austausches zwischen Praxis und Wissenschaft als auch die Phasen und Verläufe (so genannte Partituren) des interaktiven Transfergeschehens dokumentiert, kategorisiert und analysiert. Die Trennung in eine inhaltlich-thematische Auswertung und eine Meta-Analyse des Gesprächsverlaufs zwischen Wissenschaft und Praxis erlaubt es, sowohl Material zur Anregung weiterer sozialwissenschaftlicher Betrachtungen des Zusammenhalts in der Arbeitswelt zu generieren als auch grundsätzliche Erkenntnisse zu einem Transfergeschehen zu gewinnen, das in einem gleichberechtigten Austausch auf Augenhöhe mit kundigen Vertreter:innen der Praxisebene entsteht.

Keywords: Transferforschungsmethode; VOICEcast; Arbeitswelt; innerbetrieblicher Zusammenhalt; Milieu

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_011

Im Folgenden schildern wir die während eines Transferprojekts am Teilinstitut Bremen des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) entwickelte Methode eines reziproken, kollaborativen Wissenstransfers via moderierter Gespräche zwischen Vertreter:innen der Sozialwissenschaften und der Praxis in einem zusammenhaltsrelevanten Themenfeld, für das beide wichtige Expertise einbrachten. Die von uns als VOICEcast eingeführte Methode (zur Genese und den Hintergründen des Begriffs siehe Teil 2.) setzt sich das Ziel, fachliche Begegnungen zwischen Wissenschaft und Praxis strukturiert aufzuarbeiten und aus diesem beidseitigen aktiven Wissenstransfer einen Mehrwert für die Erforschung des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu generieren. In den ersten beiden Abschnitten beschreiben wir die Rolle des Transfers im Kontext des gesellschaftlichen Zusammenhalts und die methodischen Grundlagen dieses Experiments. Dabei erläutern wir die notwendigen Schritte, um in der Vorbereitungsphase geeignete Praxisvertreter:innen via Expert:inneninterviews zu identifizieren und die methodischen Vorüberlegungen in ein durchführbares, beobachtbares und auswertbares Setting zu überführen. Wir entschieden uns für das Thema Zusammenhalt in der Arbeitswelt und damit für einen Teilbereich der Zusammenhaltsforschung, in dem vertiefte Kenntnisse der gesellschaftlichen Praxis sozialwissenschaftlich erarbeitetes Wissen sinnvoll ergänzen würden. Diese Hypothese hat sich im Laufe des VOICEcast bestätigt (siehe detaillierte Auswertung in 3.1). Als VOICEcast-Partner:innen wählten wir die Geschäftsführerin einer Arbeitnehmer-Beratungsorganisation als Praxisvertreterin und einen mit dem Thema Arbeitswelt vertrauten Sozialwissenschaftler aus.

In Abschnitt 3 folgt eine detaillierte Auswertung des VOICEcast-Verlaufs zunächst (3.1) aus inhaltlicher Perspektive im Hinblick auf den Gegenstand des gesellschaftlichen Zusammenhalts. In Teil 3.2 wird das empirische Material auf der Metaebene des Transfergesprächs in Form einer *Transferpartitur* des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis ausgewertet. Die Aufzeichnung des VOICEcasts und die vollständige Transkription ermöglichen es, die in diesen Abschnitten gewonnenen Beobachtungen ausführlich mit empirischem Material zu unterfüttern. Die Trennung in eine inhaltlich-thematische Auswertung und eine Meta-Analyse des Gesprächsverlaufs zwischen Wissenschaft und Praxis erlaubt es uns, sowohl Material zur Anregung weiterer sozialwissenschaftlicher Betrachtungen des Zusammenhalts in der Arbeitswelt zu erhalten als auch grundsätzliche Erkenntnisse zu einem Transfergeschehen zu gewinnen, das in einem gleichberechtigten Austausch *auf Augenhöhe* mit kundigen Vertreter:innen der Praxisebene entsteht. Die Meta-Analyse des VOICEcasts haben wir sequenziert und anschließend in tabellarischer Form verdichtet, um im Verlauf Muster und Funktionen der jeweiligen Interventionen herausarbeiten zu können. Die ausführliche Untersuchung des VOICEcasts soll als Grundlage dienen, die gefundenen Erkenntnisse in weiteren Transferge-

sprächen zu testen und so systematisch Beiträge zur inhaltlichen Weiterentwicklung der Erforschung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des einschlägigen Wissenstransfers mit einer stärkeren Rolle von Praxisexpertise zu leisten.

1. Wissenstransfer im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhalt

Moderne Gesellschaften lassen sich als funktional differenzierte Systeme beschreiben, deren Zusammenhalt unter anderem aus der Erfüllung und der wechselseitigen Akzeptanz von Teilaufgaben resultiert. Beispielsweise ist Wissenschaft neben Politik, Kunst und Wirtschaft eins dieser Teilsysteme (TS). Ihr kommt die Aufgabe zu, möglichst gesichertes Wissen zu gewinnen und es in die gesellschaftliche Praxis zu transferieren. Wissenstransfer ist demnach nicht fakultativ, sondern Kern der Verwobenheit von Wissenschaft und der Gesellschaft. Alle Teilsysteme beziehen sich aufeinander, profitieren im Idealfall von den jeweiligen Fähigkeiten, wahren aber ihre Eigenständigkeit und legitimieren sich wechselseitig in ihrer Bedeutung (vgl. Schimank/Volkmann 1999). Auf individueller Ebene vermischen sich allerdings diese Differenzierungen.

Wenn, wie in unserem untersuchten Beispiel, eine Praxispartnerin aus einer öffentlichen Organisation in ihrem beruflichen Handlungsfeld agiert, lässt sie dabei wissenschaftliches Wissen (TS Wissenschaft) einfließen. Ihre Tätigkeit findet in einem bestimmten, mehr oder weniger institutionalisierten Setting statt (TS Politik) und sie trifft dabei auf andere Akteur:innen, deren Vorprägung oder Zielsetzung durch weitere Teilsysteme (zum Beispiel TS Medien, TS Wirtschaft, TS Politik) beeinflusst ist. Das dabei entstehende erfahrungsgesättigte Professionswissen ist zwar nicht losgelöst von Wissenschaft, entwickelt aber eine davon unabhängige Logik. Denn wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich zwangsläufig von praktischem Wissen: Es soll methodisch angeleitet »den Zweifel befördern« (Bühl 1984: 268) und ist demnach von der Erwartungshaltung zu befreien, dass es Handlungsprobleme der Praxis unmittelbar lösen kann. Genau darauf trifft sie aber häufig in konkreten Transfersituationen. Dieser Unterschied verursacht zum Teil Brüche und Missverständnisse im Verhältnis von Praxis und Wissenschaft. Sie beruhen meistens darauf, dass sich gerade in Zeiten komplexer und oft globaler Herausforderungen, zum Beispiel im Kontext der Frage nach Stärkung oder Schwächung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, das Bedürfnis nach tragfähigen Theorien, gesicherten wissenschaftlichen Befunden und vor allem nach klaren praktischen Handlungsempfehlungen verstärkt (vgl. Bromme u. a. 2022). Gleichzeitig kann der Umgang mit den Unterschieden beider Wissensformen bereichernd sein, wenn es gelingt, die jeweiligen Besonderheiten konstruktiv aufeinander zu beziehen.

Genau an dieser Stelle setzt die Methode VOICEcast an. Sie zielt darauf ab, den Transfer zwischen Praxis und Wissenschaft am Gegenstand gesellschaftlicher Zusammenhalt im direkten Dialog zu beobachten, um dadurch sowohl Muster von Transferprozessen zu beschreiben als auch Gelingensbedingungen und mögliche Hindernisse für einen wechselseitig sinnstiftenden Austausch zu formulieren. Es wird dabei angenommen, dass sich die Thematik des gesellschaftlichen Zusammenhalts in besonderem Maße eignet, da durch ihre Aktualität eine Vielzahl von Bezügen sowohl zur Wissenschaft, insbesondere im Kontext des neu gegründeten FGZ, als auch zu zahlreichen Handlungsfeldern von Praxispartner:innen hergestellt werden können. Im VOICEcast sprechen Wissenschaftler:innen und Praxispartner:innen über gesellschaftlichen Zusammenhalt, beleuchten ihn aus ihrer spezifischen Perspektive und erproben die sinnstiftende Bezugnahme beider Wissenswelten in Echtzeit. Dadurch wird die hier vorgestellte Methode in besonderem Maße dem Anspruch des FGZ gerecht, sowohl den themenzentrierten Austausch von Wissen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft als auch Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven im Hinblick auf einen vielschichtigen, konstruktiven Dialog über den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu ermöglichen (FGZ 2022).

2. Theoretische und methodologische Grundlage des VOICEcasts

Die nachfolgend dargestellte Transferforschungsmethode VOICEcast[1] illustriert einen neu entwickelten Ansatz kollaborativer Forschung im transdisziplinären[2] Raum. Dieser Beitrag entwickelt eine theoretische Rahmung der Methode und stellt Bezüge zu ähnlichen methodischen Zugängen dar. Abschließend illustriert ein konkretes Anwendungsbeispiel die Einsatzmöglichkeiten des VOICEcasts als Forschungs- und Transfermethode.

VOICEcast (»VOICE« steht für **V**oicing **O**ur **I**ndividual and **C**ollective **E**xperience) ist von der qualitativen Methode Photovoice[3] (Wang/Burries 1997) abgeleitet und

1 Der Begriff VOICEcast wird hier als Transferforschungsmethode neu eingeführt. Er wurde/wird bisher nur in anderen inhaltlichen Zusammenhängen und Schreibweisen verwendet. Siehe u. a.:
https://www.bnr.nl/podcast/voicecast
https://teleira.com/voicecast/
https://leagueoflegends.fandom.com/wiki/Voice_cast.

2 Transdisziplinär, da Problemlösung unter Bezugnahme auf verschiedene Wissensformen: Alltagswissen, Professionswissen (Fachsprache), Modellwissen (subdisziplinär), Netzwerkwissen (interdisziplinär).

3 Für die visuelle Datenerhebungsmethode *Photovoice* fotografieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Umgebung unter einer bestimmten Fragestellung. Ziel ist es, den Blick für den Ist-Zustand zu schärfen, ihn zu dokumentieren und zu reflektieren. Weitere Informationen unter: http://www.picturesofidentity.com/photovoice-die-methode/.

am kommunikativen, organisatorischen Setting von Podcast-Formaten (»cast«) orientiert. VOICEcast folgt einem partizipativen Forschungsansatz und zielt darauf ab, Denkweisen über und Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten partnerschaftlich zu erforschen. Dabei soll Wissenstransfer durch *direkte Interaktion zwischen Wissenschaftler:innen und Menschen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen* (Hansjürgens 2016: 4) ermöglicht werden, wodurch er dokumentier- und beobachtbar wird. Das »Matching« für den VOICEcast zwischen Praxis und Wissenschaft wird seitens der Teilnehmerin oder des Teilnehmers

- aus der Praxis immer anhand von Aussagen aus einem im Vorfeld geführten Expertert:inneninterview[4], das auf berufliche Erfahrungen und Erkenntnisse rekurriert;
- aus der Wissenschaft immer anhand der bisherigen wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte durchgeführt.

Das Format »Podcast« wird deshalb gewählt, weil es eine gleichberechtigte symmetrische Kommunikation und Gesprächsführung versinnbildlicht. Dadurch bewegt sich VOICEcast als Methode aus dem Rahmen etablierter Formate qualitativer Sozialforschung wie Einzel- und Gruppeninterviews heraus. VOICEcasts reflektieren und erweitern das dialogische Muster Forscher:in/Beforschte:r in zweierlei Hinsicht. Zum einen entsteht durch das Vorhandensein einer Moderatorin oder eines Moderators eine triadische Situation, die die Komplexität der Kommunikation im Transferraum berücksichtigt. Zum anderen sollen gemeinsame Ziele (Verständnisorientierung, Dialogorientierung, Authentizität, Wahrhaftigkeit) durch das an die Öffentlichkeit gerichtete Gesprächsformat (in Form eines Podcasts) implizit und explizit verankert werden (Widulle 2012). In dieser Transferforschungsperspektive schließt das Konzept VOICEcast an die in den 1990er Jahren geprägten Ansätze des Diskurses zwischen so genannten Expert:innen und Gegenexpert:innen[5] an und entwickelt sie in erneuerten Diskursformaten weiter (van der Daele 1996).

VOICEcast will den Ansatz von Expert:inneninterviews, die die »spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte« (Gläser/Laudel 2010: 12) in den Mittelpunkt stellen,

4 In der vorangegangenen Phase des Transferprojektes wurden mit Repräsentant:innen gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen vorstrukturierte Expert:inneninterviews zum Thema gesellschaftlicher Zusammenhalt geführt, ausgewertet und kategorisiert.

5 Der Begriff der Gegenexpert:innen entstand im Zuge der neuen sozialen Bewegungen und bezieht sich auf das Aufbrechen von traditionellen Machtstrukturen (Laien vs. Expert:innen) in gesellschaftspolitischen Diskursen. Durch viele beispielsweise in Fragen der Abrüstung und Atomenergie aktiven Bürger:innen entstand eine große Gruppe sehr gut »informierter Laien«, die als Gegenexpert:innen eine neue, meist außerparlamentarische Opposition darstellten.

und Fokusgruppeninterviews (vgl. Krueger/Casey 2009), die von kollektiv geteilten Erfahrungen und Wissensbeständen der Teilnehmenden ausgehen und ihnen »helfen, Gemeinsamkeiten und Differenzen in Bezug auf ein bestimmtes Thema zu identifizieren« (Billups 2012: 2, eigene Übersetzung), vereinen. Durch das besondere Szenario von VOICEcast als partizipativer Forschungsansatz im Kontext der unmittelbaren kommunikativen Begegnung von unterschiedlichen Wissensformen (im Transferraum) kommen beide Logiken zum Tragen. Es wird angenommen, dass die Akteur:innen (Wissenschaftler:innen/Praxispartner:innen) des VOICEcasts in Bezug auf den Inhalt (Gegenstand) sowohl über kollektiv geteiltes Wissen als auch über Spezialwissen verfügen. Es wird weiter angenommen, dass es die Konstituierung wechselseitig sinnstiftender Dialoge begünstigt, wenn durch VOICEcasts sowohl Gemeinsamkeiten und Unterschiede als auch Missverständnisse in der Kommunikation der Akteur:innengruppen expliziert werden können. Das kann als unmittelbare Praxiserfahrung durch die Beteiligten oder durch teilnehmende Beobachtung Dritter im Verlauf des VOICEcasts erfolgen. Es kann aber auch nachträglich durch eine Evaluation eines VOICEcasts als Gegenstand von Einzel- und/oder Gruppeninterviews herausgearbeitet werden.

VOICEcasts werden moderiert. Dabei wird der Austausch zwischen den beteiligten Transferakteur:innen durch die fünf nachstehenden Gesprächsphasen strukturiert, die durch entsprechende Impulse der Moderation initiiert werden (in Anl. an Benien 2003: 47):

1. Anfangsphase: Der Kontakt zwischen den Teilnehmer:innen wird hergestellt und der Rahmen des Gesprächs geklärt (im Vorfeld des VOICEcasts).
2. Informationsphase: Das Problem wird beschrieben und Fragen zur Klärung werden gestellt.
3. Argumentationsphase: Die Teilnehmer:innen kommen miteinander ins Gespräch, tauschen sich aus, argumentieren aus unterschiedlichen Perspektiven und suchen nach Gemeinsamkeiten und Lösungen für das anstehende Problem. Mögliche Ziele werden geklärt und abgewogen.
4. Synthesephase: Mögliche Ergebnisse der Diskussion werden eingegrenzt und formuliert. Rahmenbedingungen in Form von Voraussetzungen und Konsequenzen der Ergebnisse werden hinterfragt.
5. Abschlussphase: Die Ergebnisse werden zusammengefasst, noch offene oder unbeantwortete Fragen festgehalten.
6. Evaluationsphase: Alle Teilnehmer:innen werden beteiligt.

3. Zusammenfassende Auswertung des VOICEcasts[6]

Die folgende Auswertung des VOICEcast dient dazu, grundlegende Erkenntnisse zur Entwicklung dieser Methode sozialwissenschaftlichen Transfers festzuhalten. Damit sollen die methodischen Grundlagen weiterentwickelt werden, die zur Durchführung und wissenschaftlichen Auswertung weiterer VOICEcasts benötigt werden. Leitend sind die Fragen, inwieweit dieses Format in seiner speziellen Konfiguration dazu beitragen kann, sozialwissenschaftlichen Transfer systematisch anzuregen, beobachtend zu erforschen und gesellschaftlich zu nutzen. Als Hypothese wird angenommen, dass sich besonders die strukturierte und moderierte Begegnung zwischen wissenschaftlicher und praxisrelevanter Expertise in einem für den gesellschaftlichen Zusammenhalt wichtigen Feld für einen kollaborativ und interaktiv gedachten Wissenstransfer eignet. In der folgenden Auswertung des ersten durchgeführten VOICEcasts zeigen sich ausreichend Anhaltspunkte für die Bestätigung dieser Hypothese. Es ist also sinnvoll, das Format in weiteren Durchgängen zu erproben.

Die Auswertung gliedert sich in zwei Teile: inhaltliche Auswertung (3.1) und Auswertung auf der Metaebene (3.2).

Für die Auswertung werden die nachstehenden Abkürzungen benutzt:

W	Wissenschaft
P	Praxis
TN	Teilnehmer:in
TW	Teilnehmer:in Wissenschaft (Sozialwissenschaftler)
TP	Teilnehmer:in Praxis (Organisation aus dem Praxisfeld Arbeitsmarkt)
M	Moderator:in (FGZ, TI Bremen)
GZ	gesellschaftlicher Zusammenhalt
T	Transkript

3.1 Inhaltliche Auswertung des VOICEcast-Verlaufs im Hinblick auf den Gegenstand gesellschaftlicher Zusammenhalt

Die inhaltliche Auswertung orientiert sich an der Methode der dichten Beschreibung (in Anlehnung an Geertz 1987). Sie hat zum Ziel, die tatsächlichen Aussagen der Teilnehmer:innen in Form von besonders inhaltsrelevanten Ankerbeispie-

6 Der VOICEcast wurde professionell auf mehreren Tonspuren aufgezeichnet. Es existieren Mitschnitte und eine vollständige Transkription.

len und deren Interpretation durch das Forschungsteam des Transferprojekts in direktem Bezug zueinander darzustellen. Dadurch soll der Komplexität der durch den VOICEcast erzeugten sozialen Interaktion Rechnung getragen werden. In der Zusammenschau von Interpretation und Sprechakt entsteht ein ganzheitliches inhaltliches Narrativ, das die Kernaussagen des VOICEcasts in Hinblick auf gesellschaftlichen Zusammenhalt transportiert und die inhaltlichen Standpunkte der Teilnehmer:innen repräsentiert. Gleichzeitig führt dieser erste Auswertungsschritt zur Offenlegung des Verlaufs des Transferdialogs in Form einer *Transferpartitur* (siehe 3.2).

Einführung: VOICEcast-Teilnehmende explizieren ihre inhaltlichen Positionen

Nach den oben beschriebenen Einführungsphasen 0 und 1 wurden zunächst die grundlegenden Einschätzungen zur Bedeutung der Arbeitswelt für den Zustand des gesellschaftlichen Zusammenhalts ausgetauscht (Phase 2). Kernpunkt waren die zunächst weit auseinanderliegenden Zuschreibungen der Praxisvertreterin und des Wissenschaftlers zur Rolle und Funktion der Arbeitswelt im Hinblick auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Die TP machte in den durch politische Rahmensetzung und unternehmerische Entscheidungen geprägten materiellen Arbeitsbedingungen einen zentralen Faktor für den ihrer Meinung nach abnehmenden gesellschaftlichen Zusammenhalt aus. Sie stellt zur Diskussion, wie stark arbeitsweltliche Bedingungen Zusammenhaltsdimensionen prägen, das heißt wie sehr sich an die Beschäftigung geknüpfte ökonomische Faktoren wie Gehalt, Sozialversicherung, Arbeitszeit, Planbarkeit durch Job-Sicherheit, Zugehörigkeit zur Kernbelegschaft etc. auf das subjektive wie objektive Zugehörigkeitsempfinden auswirken.

TP: »Die Arbeitswelt selbst hat einen hoch integrativen Charakter für Gesellschaft und vor diesem Hintergrund würde ich jetzt erstmal schon am Anfang resümierend sagen, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt dadurch, dass die Arbeitswelt so fragmentiert ist, und dass wir eine solche Statusvielfalt… ist fast schon euphemistisch, aber so eine Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt haben, wie wir sie insbesondere seit den 80er-Jahren in der Bundesrepublik politisch auch forciert haben, dass dadurch ein Stück weit gesellschaftlicher Zusammenhalt flöten gegangen ist, den man vorher allein schon durch die Integration IN Betrieben und DURCH gemeinsame Erfahrungen in der Arbeitswelt hatte. Also insofern glaube ich, das ist nicht nur eine Facette von sozialer Ungleichheit oder eben umgekehrt eine Möglichkeit, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu organisieren, sondern es ist eigentlich eine Grundlage davon.« (T: #00:14:34-2#)

In den Forschungen des Soziologen spielen die Arbeitsbedingungen hingegen nur eine Rolle unter zahlreichen anderen Faktoren. Zwar bildet nicht zuletzt das Arbeitseinkommen die materielle Basis für Statuserwerb und -verteidigung und damit für die von seiner Forschung in den Fokus genommene Ungleichheit als zu-

sammenhaltsgefährdender Faktor, die konkreten Bedingungen der Erwerbsarbeit treten aber hinter die Erforschung generellen milieuspezifischen Verhaltens zurück.

TW: »Und damit beziehen wir uns nicht nur auf eine wachsende ökonomische Polarisierung, also wachsende Einkommensdisparitäten oder Vermögensungleichheiten, sondern auch eine zunehmende soziale Segmentierung oder Spaltung in den Lebenswelten der verschiedenen Menschen und der unterschiedlichen sozialen Gruppen, sodass wir sozusagen davon ausgehen, dass EINE Entwicklung im Kontext steigender Ungleichheiten die potenziell den Zusammenhalt gefährden kann, darin begründet liegt, dass unterschiedliche soziale Gruppen überhaupt nicht mehr in eine relevante Art von Kontakt miteinander treten.« (T: #00:08:54-5#)

Die empirisch mit vielen Praxisbeispielen angereicherte Vertretung des Arguments der Bedeutung der Arbeitswelt für den gesellschaftlichen Zusammenhalt wurde vonseiten des Wissenschaftlers mit großem Interesse und der Bereitschaft beantwortet, dieser Frage im VOICEcast weiter auf den Grund zu gehen. Es schließt sich eine Debatte an über die Rolle der Arbeitsbeziehungen als ausschließlicher, teilweiser oder nur marginaler Faktor für den Zusammenhalt. Dabei wird auf die Mehrfachrolle der Milieuangehörigen in Arbeitswelt, Familie, Freizeitkontext und Freundeskreisen abgezielt und im Gespräch versucht, Wertigkeiten der gesellschaftlichen Inklusions-/Exklusionsprozesse diesen verschiedenen Sphären zuzuordnen. Beide Teilnehmer:innen sind sich einig, dass Desintegrationsprozesse auf der Makroebene bei auseinanderbrechendem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt aufgrund wachsender Ungleichheit immer weniger durch Teilintegrationen in anderen Bereichen kompensiert werden können. Der durch die Kombination von Einkommen und Bildungsstand gewonnene Status kann durch die statusniedrigeren Gruppen dauerhaft nicht durch solche Teilintegrationen in Freizeit- oder Kulturbereichen ausgeglichen werden.

TW: »Ich glaube, wovor man sich aber ein Stück weit hüten muss, gerade auch wenn man sozusagen die Arbeitswelt als integrativen Kern der Gesellschaft oder als ein Fundament, was sozusagen die Sozialintegration der Gesellschaft maßgeblich prägt, betrachtet, wäre, dass … man darf nicht verfallen in so eine Romantik der Industriegesellschaft, würde ich sagen. Ja, wo sozusagen alle in Normalarbeitsverhältnis waren und da war alles gut. Weil auch dieses Modell natürlich viele, die nicht in den Arbeitsmarkt integriert waren, Frauen, zu dieser Zeit, auch ausgeschlossen hat. Und insofern ist sozusagen die Arbeitswelt eine wichtige Grundlage für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, aber in meinen Augen eben nicht die einzige institutionelle Sphäre, die man dabei in den Blick nehmen sollte«. (T: #00:21:51-0#)

Themensetzung: Unternehmenskultur wird im Kontext von Zusammenhaltsforschung platziert

In der sich anschließenden Phase 3 wurde die bis dato eher grundsätzliche Diskussion auf das Beispiel einer spezifischen Unternehmenskultur, hier die so genannte *Daimler-Familie*, fokussiert. Aufgrund ihrer Praxiserfahrungen schilderte die TP diese Kultur als ein grundsätzlich milieu- und statusübergreifendes Zusammenhaltsphänomen, das aus der gemeinsamen Verbundenheit mit dem Arbeitgeber entstand und von ihm traditionell aktiv gefördert wird. Durch gegenseitiges Vertiefen und Hinterfragen entwickeln die VOICEcast-Teilnehmenden einen Gesprächszusammenhang, durch den sie die Praxiserfahrungen rund um das Thema Betriebskultur in einen weiteren Zusammenhang von gesamtgesellschaftlichem Zusammenhalt stellen können.

TP: »Also jetzt am Beispiel: Was WIR erleben, die ich sage jetzt mal, es gibt ja diese Kosenamen ›Die Daimler-Familie‹. Also bei Daimler arbeiten 13.000 Leute und […] natürlich in unterschiedlichsten Funktionen. Immer noch am Band, aber eben dann bis zur Führungskraft und dann bis zum Werksleiter und am Ende gibt es dann noch Leute in Stuttgart. Trotzdem kenne ich aus unseren Erfahrungen auch jetzt rund um unsere Gewerkschaften in den Gremien, da treffen sich der Vorgesetzte, und vielleicht kommt sogar der Werksleiter vorbei, UND die Angestellten von Daimler zum Grillen gemeinsam; das ist ein Milieu.« (T: #00:25:03-4#)

Eine solche von TP in ihren Praxis-Zugängen zu Beschäftigten unterschiedlichen Status festgestellte und hier eingeführte Dimension scheint nach Einschätzung beider Teilnehmer:innen quer zu den in der Forschung von TW verwendeten Zusammenhaltsdimensionen und -konzepten zu liegen. Es wird von der TP eine Empirie beschrieben, in der jenseits von unterschiedlichem Status, Gehalt, Bildungsstand, kulturellen Vorlieben etc. eine Gemeinschaft durch die Tatsache der Beschäftigung beim selben Arbeitgeber entsteht, die sowohl am Arbeitsplatz (von leitender Funktion im Management bis zur Tätigkeit in der Produktion) als auch in der Freizeit (»Grillabende«) und als gemeinsamer Abgrenzungsmechanismus gegenüber Fremden dieser »Familie« existiert.

TP: »Bei Daimler sind nach wie vor die meisten festen Beschäftigten zugehörig zu einem Milieu, damit habe ich dann immer Schwierigkeiten, ist das Milieu; also es zeichnet sich dadurch aus, dass eine gewisse Sicherheit alle diese Menschen eint. Die sind gewerkschaftlich vertreten, die brauchen nicht wie Krankenschwestern um Corona-Prämie betteln, das macht die Gewerkschaft für sie. Die KRIEGEN die auch, obwohl die natürlich keine großen Lasten zu tragen hatten während der Pandemie und natürlich kriegen sie auch nach wie vor Altersteilzeit-Möglichkeiten angeboten. Auch die Leute am Band. Also diese Sicherheit eint sozusagen diese Belegschaft.« (T: #00:29:21-6#)

Anschließend wird erörtert, wie weit diese arbeitsplatzzentrierte Zusammenhaltsdimension die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhaltsdispositionen be-

einflusst. Dabei werden von den Teilnehmenden Diskussionsfelder entwickelt – bis hin zur Fragestellung, ob die *Betriebsfamilie* im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhaltserfahrungen generelle Ungleichheiten und damit Milieuzugehörigkeiten und Statuszuschreibungen aufheben könnte.

TW: »Also da muss ich, glaube ich, auch erstmal ein bisschen mich selbst und dann auch meine Antwort nochmal sortieren. Was mich interessieren würde: Gehören die Leiharbeiter, die sozusagen einen anderen Rechtsstatus haben und die Stammbelegschaft bei Daimler – bilden die sozusagen ein gemeinsames Milieu? Und, also, wenn die gemeinsame Vergemeinschaftungserlebnisse haben, wie zum Beispiel das gemeinsame Grillfest, das vielleicht nicht nur Zeremonie ist, weil man das einmal im Jahr eben macht, sondern wenn die sonst auch quasi miteinander in Kontakt treten, dann würde ich sagen, […] da kann man von einem Milieu sprechen. Aber ich sehe schon, Sie schütteln den Kopf. Die haben nichts miteinander zu tun. Insofern würde ich sagen: Naja, vielleicht eher nicht, ja.« (T: #00:33:22-6#)

Andererseits wird festgestellt, dass Zugehörige zu dieser Betriebsfamilie potenziell anders mit politisch-kulturellen Differenzen umgehen (können), als das im Umgang mit Nicht-Betriebskolleg:innen üblich sei. Als Beispiel dient ein Bericht aus der Beratungspraxis von TP. Ein Daimler-Betriebsangehöriger berichtet, er hätte herausgefunden, dass sein Kollege ein aktiver »Querdenker« sei. Trotz starker Ablehnung dieser politischen Einstellung beabsichtigt er, zur Fortsetzung guter kollegialer Zusammenarbeit innerbetrieblich das Gesprächsthema zu meiden. Gleichzeitig schildert derselbe Arbeitnehmer, dass er in ähnlichen Situationen bei Fehlen der »Betriebsfamiliendimension« den Kontakt zu seinem Gegenüber sofort abbrechen und ihn aktiv ausgrenzen würde. Die damit für die weitere wissenschaftliche Betrachtung von Unternehmenskulturen aufgeworfene Frage, ob auf diesem Wege der Zusammenhalt in der Betriebsfamilie quasi Beihilfe zur Legitimation antidemokratischer Einstellungen leisten würde, blieb in der anschließenden Diskussion unbeantwortet.

TP: »Es gibt noch etwas Verbindendes. […] ich sag jetzt mal ein Beispiel aus dem Daimler-Betrieb selber […] Neulich hörte ich von jemanden, der mit einem Kollegen zusammenarbeitet in einem Büro […] und der sagte: Ja ich war neulich in Berlin und das waren ja unheimlich viele da bei dieser Querdenker-Demonstration […] und dann stellte sich heraus, das ist so ein ungeimpfter Querdenker. Und das Gespräch wurde wohl immer abstruser und dann hat er gesagt: Den spreche ich darauf nicht mehr an, mit dem kann ich ganz gut zusammenarbeiten, aber mit dem führe ich ganz bestimmt kein politisches Gespräch mehr. Wenn der aber eine Querdenkerin aus einem marginalisierten Dienstleistungsmilieu irgendwo treffen würde in einer Kneipe, dann würde der sich wegsetzen und sagen: Hier, hast du die Alte gesehen, die hat einen Sockenschuss. Da gäbe es nichts Verbindendes mehr. Also da würde das Trennende, anderer Fußballverein, andere Haltung zur Pandemie et cetera, endgültig trennen, während man im Betrieb sagt: Ich kann mit dem ganz gut zusammenarbeiten, aber ich werde mit dem nicht mehr über Politik reden.« (T: #01:07:47-1#)

Die Methodik, wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse mit Erfahrungen aus der Praxis in einem strukturierten Transferprozess zu konfrontieren – und umgekehrt –, wird von den Teilnehmenden durch große Offenheit und Bereitschaft zur Selbstreflektion unterstützt. Eine Synthese in Phase 3 ergab, dass innerhalb der »Daimler-Familie« von grundsätzlich zu beobachtendem abgrenzendem Verhalten zwischen Milieus und Statusgruppen abgewichen und zumindest gruppeninterner milieuübergreifender Zusammenhalt praktiziert werden kann.

Diskurserweiterung: VOICEcast-Teilnehmende wägen Bedeutung von Betriebskultur im Rahmen von Milieukonzepten ab

Nach der Beschäftigung mit dem Phänomen der betrieblichen Sonderkulturen und ihres Einflusses auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt kamen die Gesprächspartner:innen auf die Ausgangsgegenüberstellung zwischen dem Einfluss der Arbeitswelten und -bedingungen und der Milieuperspektive auf den Zusammenhalt zurück. Dabei stellte die Repräsentantin der Praxis aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen erneut die zentrale Funktion des Milieubegriffs infrage.

TP: »Also wenn ich sie ökonomisch definiere als das, was Menschen zur Verfügung haben, was ein Haushalt zur Verfügung hat, dann nimmt die Mittelschicht in der Bundesrepublik oder sie HAT deutlich abgenommen. […] Die GEFÜHLTEN Teilnehmer der Mittelschicht sind nicht weniger geworden. Und jetzt haben wir so eine Corona-Pandemie und diese Corona-Pandemie spuckt natürlich schon ein Stück weit die Leute aus, die bislang glaubten, sie gehörten zur Mittelschicht, aber jetzt eine krass ökonomische Erfahrung gemacht haben. […] Die machen natürlich jetzt Erfahrungen, wo sie darauf verwiesen werden: Oh, Ökonomie spielt wohl doch eine Rolle und das mit diesen Milieus ist sicherlich ein recht DÜNNES Eis, wenn ich sage: darüber stifte ich Zugehörigkeit zu Gemeinschaft und dadurch entsteht auch gesellschaftlicher Zusammenhalt. […] Und als Alleinerziehende, die eben nur diesen Minijob hatte, dann in so einer Pandemie rausfliegt. Da frage ich mich schon, wie tragfähig ist so ein Milieu-Konzept, wenn es vergisst, dass darunter schon auch irgendwas Ökonomisches liegen muss.« (T: #00:50:04-5#)

Der Sozialwissenschaftler hielt mit Erkenntnissen aus der eigenen Forschung dagegen.

TW: »Und da würde ich sagen, vielleicht ist aber gerade da das Milieukonzept für uns besonders aufschlussreich, weil wir dann sehen können, dass es Teile, Segmente der Mittelschicht gibt, wo […] die Zugehörigkeit so ein bisschen brüchiger wird, sobald man ökonomisch nicht mehr mithalten kann. Und es mag andere Milieus geben, wo sozusagen die ökonomische Unsicherheit viel stärker auch generell als Teil der Lebensrealität und als Teil der Lebensführung mit in Rechnung gestellt wird und dann gerade es auch Kompensationsmöglichkeiten oder Unterstützungsleistungen im Rahmen des engeren sozialen Umfeldes geben kann. Also ich würde sagen, […] der prekär Beschäftigte oder die prekär Beschäftigte Musikschullehre-

rin […] macht vielleicht die Erfahrung, dass mit sozusagen einer sich verringernden ökonomischen Basis dann auch ihre Zugehörigkeit da so ein bisschen zur Disposition gestellt wird und vielleicht mag es sozusagen auch im unteren Segment der Gesellschaft viel verbreiteter sein, dass auch Phasen von Knappheit oder von ökonomischer Unsicherheit durch wechselseitige Unterstützung kompensiert werden können.« (T: #00:52:35-6#)

Reflexiver Diskurs: Wissenschaft und Praxis im Transferprozess

In der Phase 4 wurde festgestellt, dass beide Teilnehmenden den jeweils anderen Ansatz als Bereicherung für ihre eigenen Sichtweisen empfanden und in ihre künftigen Überlegungen einbeziehen würden. Der Wissenschaftler betonte, dass die spezifischen Arbeitsbedingungen zwischen »Unternehmensfamilie« und prekärer Beschäftigung künftig stärker Eingang in den Kontext der Zusammenhaltsforschung finden sollten. Gleichzeitig betonte er die notwendigen wissenschaftlich-kritischen Fragestellungen an das Konzept des betrieblichen Zusammenhalts.

TW: »Also ich würde meinen, dass da ein großes Anregungspotenzial drinsteckt, also jetzt gerade das Daimler-Milieu, das interessiert mich jetzt schon sehr. Und mich würde interessieren, welche weitergehenden Vergemeinschaftungen oder Kontakte es einfach zwischen Betriebszugehörigen unterschiedlicher Hierarchiestufen gibt. Also gibt es sozusagen den Ingenieur, der mit dem Meister oder Vorarbeiter am Band irgendwie zusammen ins Weserstadion geht? Oder vielleicht wohnt man ja auch in ganz ähnlichen Vierteln, die Kinder gehen auf ähnliche Schulen oder zusammen in den Kindergarten. Also darüber ergeben sich ja ganz vielfältige Schnittmengen und Kreuzungspunkte. Und welche Unterschiede sozusagen in den kulturellen und sozialen, moralischen Orientierungen gibt es aber vielleicht trotzdem IMMER noch? Also zugespitzt formuliert: Gibt es quasi unter der Arbeiterschaft bei Daimler vielleicht auch einen Teil, der die AfD wählt? Und gibt es das NICHT in den oberen … ? Also wir wissen ja sozusagen, dass in den GERADE der industriellen Arbeiterschaft die statistische Wahrscheinlichkeit, rechtspopulistisch zu wählen, mit am höchsten ist, wenn man es auf die verschiedenen Gruppen betrachtet. Und so hören sozusagen die Milieu-Überschneidungspunkte dann aber auch auf.« (T: #01:02:52-7#)

Die TP zog aus dem Austausch den Schluss, dass außerhalb der Arbeitswelt liegende Faktoren der Integration beziehungsweise Ausgrenzung von Arbeitnehmer:innen, wie sie in den Forschungsergebnissen von TW festgehalten sind, die analytische und beratende Praxis bereichern könnten.

TP: »Ganz bestimmt wird das auch selektiv sein und gibt es Integrationserfahrungen, die man andernorts macht. Ich würde nicht abrücken davon, dass Arbeit ein Schlüssel ist in unserer Gesellschaft, aber ich würde schon auch sagen, dass es Bereiche gibt, in denen Erfahrungen von gesellschaftlichem Zusammenhalt gemacht werden, die nicht unmittelbar damit zu tun haben, welchen Status ich auf dem Arbeitsmarkt habe. Ich weiß nur nicht, wie dominant oder wie umfassend sowas werden kann. Ob das nicht nur Beobachtungen sind, die dann doch sehr situativ,

anekdotisch oder so sind, oder ob sich daraus wirklich etwas entfaltet, wo ich sagen kann: DA ist gesellschaftlicher Zusammenhalt entstanden.« (T: #00:55:24-3#)

Allerdings blieben bei allen Bemühungen zur synthetischen Verarbeitung der jeweils anderen Ansätze und Positionen in diesem Transferprozess die Zuschreibungen der Rolle der Arbeitswelt zwischen beiden Diskutant:innen partiell kontrovers.

TP: »Das weiß ich nicht, ob das stimmt. Also da bin ich mir nicht so sicher, weil ich glaube, wenn ich innerhalb der, ich nenne sie jetzt mal In-Group, der In-Group einer gesicherten Industrie-Arbeiterschaft viele milieumäßige Ähnlichkeiten und genau das eben habe: Die Kinder könnten im selben Kindergarten landen und in derselben Schule, weil man im selben Vorort oder im Umland lebt. Dann ist das aus meiner Sicht erstens trotzdem vermittelt über den Arbeitsplatz, also ich kann mir eben dieses Einfamilienhaus leisten und ich kann mich mit meinem Gehalt eben auch dieser Schicht zugehörig fühlen, der auch mein Vorgesetzter angehört und da drin kann ich dann einen AfD-Wähler haben und da drin kann ich dann einen SPD-Wähler haben und ich würde trotzdem sagen: Das ist dasselbe Milieu.« (T: #01:05:10-8#)

Auch der Sozialwissenschaftler hält bei aller Offenheit gegenüber den aus der Praxisperspektive neu in das Thema gebrachten Ansätzen die Legitimität von nicht wissenschaftlich fundierten Schlussfolgerungen daraus für begrenzt.

TW: »[…] der Kollege Klaus Dörre in Jena hat ja auch viele Befragungen in Betrieben gemacht und was der findet, ist sozusagen eben auch, dass der Betrieb als Sozialraum, der sozusagen ein eigenständiger Ort der Vergemeinschaftung ist, ein ganz wichtiger, auch identifikatorischer Ankerpunkt ist. Aber die Welt darüber hinaus, die ist sozusagen, da ist irgendwie alles Scheiße. Und das ist so das Muster: Guter Betrieb, schlechte Gesellschaft. Also bei uns im Betrieb ist die Welt noch in Ordnung, aber VOR dem Werkstor, da ist es nicht mehr so.« (T: #01:08:44-7#)

TP: »Ein Satz noch dazu: Wenn der Zusammenhalt im Betrieb […] hauptsächlich auch dadurch entsteht, dass man sagt, das da draußen […] ist doch eine desintegrative Situation, mit der wir es da zu tun haben. Also das, was wir ja klassisch auch kennen in Besitzstands-Wahrung, Kernbelegschaften grenzen sich ab gegen Randbelegschaften et cetera, das ist ja eher kontraproduktiv für einen GESELLSCHAFTLICHEN Zusammenhalt. Also nicht einfach.« (T: #01:11:10-6#) […] »Aber ist das GESELLSCHAFTLICHER Zusammenhalt oder haben wir da einfach nur eine Form von Zusammenhalt gefunden? Ich weiß jetzt nur noch nicht, was daran GESELLSCHAFTLICHER Zusammenhalt sein soll und meine Ausgangsthese war ja, dass diese Gemeinschaftserfahrungen auch damit zu tun haben, dass ich im Betrieb oder insgesamt in der Arbeitsgesellschaft ähnliche Erfahrungen mache und je weniger ich die mache, umso mehr fällt es auch auseinander. Jetzt kann ich sagen, es gibt noch Orte, wo auch ein Zusammenhalt erfahren wird. Wenn ich mit meinen 30 Leuten Ski fahren gehe, erleben wir auch Zusammenhalt; aber ist das GESELLSCHAFTLICHER Zusammenhalt? Oder haben wir da eine Gruppe identifiziert, die am Ende auch über Unterschiede hinweg durch ein gemeinsames Interesse, durch einen gemeinsamen Status irgendwie sich miteinander verbunden fühlt, das würde ich nicht gesellschaftlichen Zusammenhalt nennen.« (T: #01:10:12-2#)

Methodisches Resümee: Einordnung, Kritik, Evaluation

Abschließend beschäftigten sich die Diskutant:innen in Phase 5 mit den Vor- und Nachteilen dieser Methode des wechselseitigen Theorie-Praxis-Transfers als Methode, Expert:innenwissen aus der Praxis und Forschungsergebnisse aus der Wissenschaft in einem produktiven Transfer miteinander zu verknüpfen. Eine kritische Evaluation sowohl der Inhalte und Methodik wie der spezifischen Konstellation dieser Situation bildeten das Ergebnis. Die Rolle der Sprache in diesem Transfer wurde im Hinblick auf die gewählten begrifflichen Zuschreibungen wie zum Beispiel »Milieu« im Rahmen von Wissenschaftskommunikation generell, besonders aber in diesem strukturierten Wissenschafts-/Praxis-Austausch, explizit hervorgehoben und kritisch evaluiert. Dabei fiel auf, dass das Bedürfnis der Wissenschaft, gesellschaftliche Phänomene »auf den Begriff« zu bringen, durch die Praxis zum Teil als sperrig und unscharf empfunden und dadurch Wissensaustausch erschwert wird. Aus einer interpretierenden Perspektive lässt sich aber festhalten, dass gerade die Kontroversen entlang dieser vermeintlich begrifflichen Irritationen die exponiertesten Anlässe zum diskursiven Abgleich beider Wissenswelten darstellten.

3.2 Auswertung auf der Metaebene. Transferpartitur des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis

In einem zweiten Durchgang wird der durchgeführte VOICEcast im Hinblick auf die jeweiligen Konsequenzen der individuellen Aussagen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis analysiert. Neben der Bezugnahme auf die Sachebene (Inhalt/Funktion) wird der Versuch unternommen, sowohl eine Beziehungsebene als auch eine tendenzielle Wirkung der Aussage jeweils mit Blick auf den Transfer zu bestimmen. Dabei wird auch die Rolle der Moderation explizit reflektiert. Das geschieht in zwei Arbeitsschritten (*Funktionsbeschreibung* und *Tabellarische Verdichtung*). Zunächst werden die relevanten Ankeraussagen aus der inhaltlichen Auswertung (3.1) in ihrer Funktion für den Dialog beschrieben (*Funktionsbeschreibung*). Anschließend werden diese einzelnen Aussagen in zwei tabellarischen Darstellungen (*Tabellarische Verdichtung* Phase 1 und Phase 2) zusammengeführt und schließlich in einer pointierten Form als *Transferpartitur* des gesamten VOICEcasts dargestellt. Das geschieht vor allem in der Hoffnung, eine Darstellungsform zu finden, die den Vergleich von Transferdialogen ermöglicht beziehungsweise sie möglichst schnell in ihrem Verlauf beschreiben und im Hinblick auf die Realisierung konstruktiver Dialoge bewerten zu können.

Aufgrund der begrenzten Darstellungsmöglichkeiten soll der erste Arbeitsschritt (*Funktionsbeschreibung*) nur exemplarisch für fünf Ankerbeispiele der Synthesephase dargestellt werden. Die *Tabellarische Verdichtung* erfolgt für die Phase 1 ebenfalls nur exemplarisch für die ersten fünf Sprechakte. Die verdichtete Transferpartitur (Phase 2) bildet schließlich wieder den gesamten VOICEcast ab und bildet den Schlusspunkt der Analyse auf der Metaebene.

Arbeitsschritt 1: Funktionsbeschreibung der transferrelevanten Ankeraussagen

Im Rahmen einer gemeinsamen Interpretationswerkstatt der am VOICEcast beteiligten Wissenschaftler:innen wurden zunächst transferrelevante Aussagen in der Transkription des VOICEcasts (hier exemplarische Aussagen aus der Gesprächsphase 3 *Synthesephase*) markiert und in Hinblick auf ihre Bedeutung für den Dialog im Transferprozess beschrieben. Dabei wurde versucht, möglichst prägnante Beschreibungen zu finden. Diese Formulierungen wurden ebenfalls im Kreis der Forschenden kommunikativ validiert. Eine Validierung mit den Proband:innen erscheint sinnvoll und könnte das Verfahren künftig noch bereichern.

Veranschaulichung der konkreten Vorgehensweise an fünf Ankerbeispielen (AB) aus der Synthesephase des VOICEcasts

AB von TP: »Wo ist das Milieu? Ist das kulturell, ist das über diese ökonomischen Marginalisierungen gestiftet, das würde mich jetzt als Frage an Sie interessieren.« (T: #00:29:21-6#)

Beschreibung: Differenzierung und Positionierung in Bezug auf das eigene Feldbeispiel »Daimler-Familie«; offensive Aufforderung an TW, sich mit seinem wissenschaftlichen Instrumentenkasten mit dem Praxiswissen auseinanderzusetzen.

AB von TW: »Also da muss ich, glaube ich, auch erstmal ein bisschen mich selbst und dann auch meine Antwort nochmal sortieren. Was mich interessieren würde als kurze Rückfrage, aber auch als Antwort teilweise auf die Frage: Gehören die Leiharbeiter, die sozusagen einen anderen Rechtsstatus haben und die Stammbelegschaft bei Daimler – bilden die sozusagen ein gemeinsames Milieu? Und, also wenn die gemeinsame Vergemeinschaftungserlebnisse haben, wie zum Beispiel das gemeinsame Grillfest, das vielleicht nicht nur Zeremonie ist, weil man das einmal im Jahr eben macht, sondern wenn die SONST auch quasi miteinander in Kontakt treten, dann würde ich sagen, naja, also dann gibt es da schon eine gewisse Interaktionsdichte und Kommunikationsdichte, wo ich sagen würde: Da kann man von einem Milieu sprechen. Aber ich sehe schon, Sie schütteln den Kopf. Die haben nichts miteinander zu tun. Insofern würde ich sagen: Naja, vielleicht eher nicht, ja.« (T: #00:33:22-6#)

Beschreibung: Anerkennung der Relevanz des Feldbeispiels von TP und Bezug darauf durch Rückfragen; »Hereinholen« der Praxiserfahrungen in die eigene methodische Sphäre durch Zitieren eines eigenen Interviews mit einem Daimler-Mitar-

beiter; dadurch Versuch, in der Praxis erhobene Empirie mit wissenschaftlich generierter Empirie zu beantworten; dadurch Stärkung der P-Sphäre von TP; grundsätzlich wird Diskursfeld von TP durch TW anerkannt.

AB von TP: »Aber vielleicht nochmal der Versuch dieses Praxisfeld ›Arbeitswelt‹, wie es von TP vorgestellt worden ist, zu verstehen im Kontext der Milieuforschung im FGZ. Würde es theoretisch möglich sein, die Ausgrenzungs-, Ungleichheitserfahrung am Arbeitsplatz durch Gleichheits- und Integrationserfahrungen in ANDEREN Sphären zu kompensieren und sich dann quasi über Sportvereine, Nachbarschaft, Familie, Freunde – trotz dieser Erfahrungen am Arbeitsplatz – wieder quasi auf anderen Wege in ein bestimmtes Milieu, in eine bestimmte Schicht hinein zu begeben? Gibt es da Kompensationsmechanismen in IHREM Modell, in Ihrem sozialwissenschaftlichen Modell?« (T: #00:34:32-2#)

AB von TW: »Ich habe aber jetzt gerade diesen Sommer eine Dissertation begutachtet, die sich mit der Frage von Marginalisierungserfahrungen am Arbeitsmarkt und politischer Beteiligung beschäftigt hat und da zeigen sich ganz stark geschlechtsspezifisch Effekte ab, aber die zeigen sich vor allen Dingen für Männer. […] Also diese Kompensationsfunktion, die gibt es, aber die gibt es nicht für alle. Ja und da gibt es ganz überraschende Ergebnisse.« (#00:36:59-3#)

Beschreibung: Bezug auf TP und ihre durch praktische Felderfahrung gesammelten Erkenntnisse und Herstellung von Verbindungen zur eigenen Forschung; gleichzeitig Eröffnung neuer Themenfelder (rund um das Thema Genderaspekte am Arbeitsmarkt); Versuch, die Deutungshoheit sozialwissenschaftlicher Wissensgenerierung zurückzugewinnen.

AB von TP: »Und da wird man irgendwann, werden Sie wahrscheinlich in Dissertationen lesen, wo das sich verändert hat. Also wo diese Marginalisierungserfahrungen auch bei den Frauen natürlich dann stattfinden, in dem Moment, wo sie einfach die Erwartung haben: Wieso kann ich nicht von meinem Geld leben?« (#00:39:32-1#).

Beschreibung: Durch argumentatives Eingehen auf neue Agenda von TW (Gender) und Anreicherung durch eigene Empirie gewinnt TW Zugriff auf Gesprächssteuerung zurück; Agenda-Setting kollaborativ von »Daimler-Familie« hin zu Genderaspekten am Arbeitsmarkt vollzogen.

AB von TW: »Entweder muss man sozusagen die gewerkschaftliche Repräsentation im Dienstleistungs- und gerade auch im unteren Dienstleistungsbereich stärken. Das wäre sozusagen die eine Schiene. Oder man muss anfangen darüber nachzudenken: Wie konstruieren wir sozusagen ein Modell sozialer Absicherung, das nicht unmittelbar sozusagen an den Erwerbsstatus anknüpft, sondern in stärkerem Maße vielleicht wie in Skandinavien durch Steuern auch finanziert wird?« (#00:43:00-5#)

Beschreibung: Gesprächsführung mit Ziel, den Diskurs durch Politisierung und vorgeschlagene Lösungsansätze nach vorn zu entwickeln; Einbringen wissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse in gemeinsam diskutierte konstruktive Problemlösungen gesellschaftlicher/politischer Probleme des Zusammenhalts.

Arbeitsschritt 2a: Tabellarische Verdichtung Phase 1 (Exemplarisch für die ersten fünf Sprechakte)

Die einzelnen Sprechakte werden zunächst auf Basis der Funktionsbeschreibungen mit zuspitzenden Formulierungen zu *Inhalt* und *Funktion* in Tabelle 1 charakterisiert. Ergänzend kommen Interpretationen zur *Beziehungsebene* und zur *Wirkung auf Transfer* in Tabelle 2 hinzu. Beide Kategorisierungen zielen darauf ab, die Bedeutung der Aussagen mit besonderem Blick auf die dialogischen Wechselwirkungen im VOICEcast zu beschreiben, um dadurch letztlich Ursachen und Wirkungen im Transferprozess beschreibbar zu machen. Während sich die Zuschreibungen in der Kategorie *Beziehungsebene* noch unmittelbarer auf den jeweiligen Sprechakt beziehen, löst sich die Kategorie *Wirkung auf Transfer* immer weiter von dessen konkreten Inhalten und versucht, stärker die dialogischen Grundhaltungen der VOICEcast-Teilnehmer:innen zu markieren.

Zumeist sind die Sprechakte nicht mit einer eindeutigen Wirkung zu charakterisieren. Da sie mehrere inhaltstragende Komponenten enthalten, werden die Aussagen mit mehr als einer Unterkategorie belegt.

Akt	Teilnehmerin		Sachebene		Beziehungsebene
	Wissenschaft (TW) Praxis (TP)		Inhalt	Funktion	
1	TW		Erläuterung Forschungsstand	setzen von wissenschaftlichen Standards	*erklärend*
2		TP	Erläuterung eigener Bezüge zum Thema	setzen eines praktischen Gegenentwurfs	*zweifelnd/ konkretisierend*
3	TW		Arbeitswelt lediglich Subsystem mit begrenzter Aussagekraft	Bezugnahme, aber deutliche Relativierung von Praxiskategorie	*relativierend*
4		TP	Eigene Erfahrungen widersprechen wissenschaftlichen Erkenntnissen.	Konkretisierung und Beleg des Praxiseindrucks	*zweifelnd/ konkretisierend*
5		TP	weitere Ausdifferenzierung/Festigung der »Daimler-Familie«	Aufforderung an TW zur wissenschaftlichen Erklärung/Einordnung des Praxisbeispiels	*erklärend/ auffordernd*

Tab. 1: Verdichtung »Beziehungsebene« (Phase 1) (eigene Darstellung)

Arbeitsschritt 2b: Tabellarische Verdichtung Phase 2 (Transferpartitur für den gesamten VOICEcast)

Die gesamten Sprechakte werden reduziert auf die *Beziehungsebene* und *Wirkung auf Transfer* in einer Zusammenschau dargestellt, um den Verlauf des VOICEcasts systematisch erfassen zu können. In Anlehnung an die Gesprächsphasen aus der Planung des VOICEcasts (siehe oben) werden neue, durch das Material angereicherte Strukturelemente des Transferprozesses identifiziert. Der gesamte Transferprozess kann dadurch in vier Hauptphasen gegliedert werden:

1. Einleitung: Mit jeweils einführenden Statements der Teilnehmer:innen, die ihre inhaltlichen Positionen verdeutlichen
2. Diskurs I: Argumentation/(De-)Konstruktion: Eigene Positionen werden gegenübergestellt und verteidigt
3. Diskurs II: Re-Konstruktion: Übergangsphase mit (kleineren) Rückfällen in die eigene Argumentationslogik, dann Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und Fokus auf gemeinsames Bearbeiten von Fragen
4. Diskurs III: Verknüpfung beider Perspektiven durch das Formulieren gemeinsamer Fragen/Forschungsfragen

In Tabelle 2 werden die nachstehend definierten Unterkategorien verwendet:

– Selbstreferenziell [S]: Funktion und Inhalte des Sprechakts beziehen sich auf das eigene Bezugssystem.
– Referenziell [R]: Funktion und Inhalt des Sprechakts greifen eine Aussage des Gegenübers auf, ordnen sie aber in das eigene Bezugssystem ein.
– Dialogisch [D]: Funktion und Inhalt des Sprechakts greifen eine Aussage des Gegenübers auf, ordnen sie in das eigene Bezugssystem ein und erweitern es.

Akt	Teilnehmerin Wissenschaft (TW) Praxis (TP)		Beziehungsebene	Wirkung auf Transfer TENDENZ (selbstreferenziell [S]/referenziell [R]/dialogisch [D])
Einleitung				
1	TW		*erklärend*	[S]
2		TP	*zweifelnd/konkretisierend*	[R] [D]
DISKURS I Argumentation/(De-)Konstruktion				
3	TW		*relativierend*	[R] [S]
4		TP	*zweifelnd/konkretisierend*	[R] [S]
5		TP	*erklärend/auffordernd*	[R] [D]

6	TW		*anerkennend/zweifelnd*	[D] [R]
7		TP	*erklärend/provozierend*	[R] [D]
8	TW		*fragend*	[D]
9		TP	*zweifelnd/fordernd*	[S]
10		TP	*einlenkend/öffnend*	[D]
DISKURS II Re-Konstruktion				
11	TW		*einführend/darstellend*	[S] [R]
12	TW		*fragend/einladend*	[D]
13		TP	*zweifelnd*	[D]
14	TW		*schließend/eingrenzend*	[S] [R]
15		TP	*erklärend/ausführend/legitimierend*	[S] [R]
DISKURS III Synthese				
16	TW		*verbindend/einordnend*	[D]
17		TP	*einlassend/fragend*	[D]
18	TW		*ordnend/erläuternd*	[D]
19		TP	*fragend*	[R] [D]
20	TW		*würdigend/verbindend*	[R] [D]

Tab. 2: Verdichtung »Wirkung auf Transfer«, Phase 2 (eigene Darstellung)

Zusammenfassung der Auswertung auf der Metaebene

Ergebnis der oben vorgenommenen Auswertung in Bezug auf das beobachtete Transfergeschehen ist unter den (laborartigen) Bedingungen des VOICEcasts eine Entwicklung der Gesprächsinhalte und »Partituren« in Richtung eines sinnstiftenden, erkenntnisreichen und austauschenden Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis. Dieser Dialog wird mehrfach angestoßen durch selbstreferenzielle Darstellungen [S] der jeweils eigenen Erfahrungen mit dem Gegenstand »Rolle der Arbeitswelt beim gesellschaftlichen Zusammenhalt«. Durch systematische Übersetzungen und Einordnungen in das jeweils eigene Kategoriensystem [R] werden diese Erfahrungen von den Teilnehmer:innen für das VOICEcast-Gegenüber transparent und »weiterverarbeitbar« gemacht. In mit Beispielen aus Praxis und Wissenschaft hoch angereicherten Dialogphasen [D] erfolgt ein Austausch von Empirie und Argumentationen, der den intendierten Transfervorgang für Dritte beobachtbar und analysierbar macht. Wiederholte Phasen, die auf der Beziehungsebene als »fragend« gekennzeichnet sind, treiben den Transfervorgang während des Gespräches nach vorn und eröffnen Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung.

4. Abschließende Bewertung und Perspektiven der Methode VOICEcast

Mit der so systematisierten Auswertung des VOICEcasts können weitere experimentelle Zusammentreffen von Alltagspraxis und Wissenschaft geplant, umgesetzt und ausgewertet werden. Es ist im vorliegenden Aufsatz gelungen, ein Verfahren zu entwickeln, mit dem eine auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt bezogene Begegnung zwischen Wissenschaft und Praxis eingeleitet und strukturiert werden kann. In Anlehnung an diese erste Darstellung können weitere Analysen von Transferprozessen aus unterschiedlichen, ebenfalls zusammenhaltsbezogenen thematischen Kontexten folgen. Vorgesehen sind dafür zum Beispiel Fragen der inneren Sicherheit, sozioökonomischen Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit. In der Zusammenschau mehrerer VOICEcasts könnte es gelingen, wiederkehrende Strukturen von Transferdialogen zu beschreiben und sie im Vergleich und im Hinblick auf ihre Konsequenzen für das Gelingen eines konstruktiven Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis einzuordnen. Ausgehend davon wäre es sogar denkbar, allgemeinere Grundsätze zu einem dialogorientierten Verständnis zwischen Sozialwissenschaftler:innen und Praxispartner:innen zu formulieren. Dadurch würde der Zusammenhaltsrelevanz einer sinnstiftenden Bezugnahme zwischen den bestehenden gesellschaftlichen Teilsystemen Rechnung getragen.

Da der Fokus in diesem Aufsatz auf der Entwicklung, Systematisierung und Strukturierung des neu entworfenen Transferformates lag, können an dieser Stelle nur begrenzt Aussagen von größerer Reichweite getroffen werden. Wir hoffen, dass das mit der Durchführung und Auswertung weiterer VOICEcasts möglich werden wird. Aus der Erfahrung des ersten Durchlaufs können allerdings einige vorläufige Herausforderungen und Forschungsfragen an die weitere Arbeit identifiziert werden.

Welche Rolle spielt die akademische Vorbildung der Teilnehmerin aus der Praxis in dieser Versuchsanordnung? In unserem Fall war sie gegeben und trug nicht unwesentlich zur diagnostizierten »Augenhöhe« der Transferpartner:innen bei. Auch wenn das vorgetragene Material zum Thema gesellschaftlicher Zusammenhalt in der Arbeitswelt aus der beruflichen Praxis jenseits des Wissenschaftsbetriebs stammte, wurde es doch mit der Kenntnis einer wissenschaftlichen Herangehensweise präsentiert. Darin kann sowohl eine potenzielle Verzerrung der Praxisseite im Transfer als auch eine notwendige oder gar unverzichtbare Voraussetzung des Prozesses liegen. Für die Planung der weiteren VOICEcasts bedeutet das, Teilnehmer:innen Praxis mit beiden Perspektiven auszuwählen, um den Einfluss auf den Transferprozess vergleichen zu können.

Welchen Einfluss hätte eine zuvor verständigte gemeinsame oder zumindest transparent verschiedene Definition der relevanten Begrifflichkeiten wie Gesellschaft oder Zusammenhalt für diese Art des Transferprozesses? Im durchgeführten VOICEcast entstand wiederholt die offene Frage, ob ein betrieblicher Zusammenhalt – auch wenn er in einem sehr großen Industriebetrieb viele Milieus und Statusgruppen umspannt – als konstruktiver Teil eines gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalts oder im Gegenteil als gesamtgesellschaftlich unwirksamer oder gar destruktiver Partikularzusammenhalt wirkt. An der Thematik des von der Quelle TP berichteten unterschiedlichen Umgangs mit einem mutmaßlich AfD-wählenden Querdenker inner- und außerhalb des Betriebes wurde die Relevanz dieser Frage deutlich. Hier könnten künftig Veränderungen am Transfersetting in Form von eingeschobenen Phasen der Begriffs- und Konzeptklärung in die Untersuchung einfließen.

Wie weitreichend muss Wissenstransfer eigentlich gedacht werden? Der hier vorliegende VOICEcast zeigt eindeutig, dass das Wissen der Teilnehmenden ausreicht, um in ihrem jeweiligen Anwendungskontext zu funktionalen Erklärungen und Beschreibungen gesellschaftlichen Zusammenhalts zu gelangen. Würde man eine der beiden Positionen durch die andere ersetzen, wären negative Konsequenzen für die Gebrauchsfähigkeit dieses Wissen zu erwarten. Ist dieser Preis gerechtfertigt? Wohl eher nicht, weshalb eine partielle Anreicherung der jeweiligen Wissensbestände offensichtlich die bessere Wahl darstellt. Das muss dann aber für die Praxis und die Wissenschaft gleichermaßen gelten. Wodurch sich weitere Fragen für die Arbeit in VOICEcasts und darüber hinaus grundsätzliche Herausforderungen für den Wissenstransfer ergeben:

- Wo kann Wissenschaft gegebenenfalls die Reichweite der gewonnenen Erklärungen einschränken, um dadurch die sinnstiftende, zielgerichtete und handlungsleitende Anwendung wissenschaftlichen Wissens in konkreten Praxiskontexten zu ermöglichen, wo also handelt Wissenschaft »wider besseren Wissens«?
- Wo kann Praxis sinnvoll auf generalisierende Wissenselemente zurückgreifen, um die eigenen Kategorien der funktionalen alltäglichen Beobachtungen und Erklärungen im Sinne einer Annäherung an Wissenschaft zu erweitern? Also »wider besserer Erfahrung« handeln[7].

7 Klee (2018) bezeichnet diese Herausforderung als »Kopernikus-Effekt«. Der Hintergrund für diese als Merkhilfe gedachte Benennung ist die Abstraktionsleistung des Nikolaus Kopernikus, der entgegen jeder Anschauung zu dem Schluss kam, dass sich nicht die Sonne um die Erde (= Erkenntnis durch einfache Anschauung), sondern die Erde um die Sonne dreht (= Erkenntnis durch systematische Anschauung).

Letztlich stellt sich themenübergreifend die Herausforderung, ob nach mehrfacher experimenteller Durchführung von VOICEcasts mit unterschiedlichen Teilnehmenden, Themen und modifizierten Abläufen eine gewisse Standardisierung als Transferformat erreicht werden kann, das sich in unterschiedlichen Kontexten in sozialwissenschaftlichen Kontexten replizieren lässt. Unser Ziel bleibt dabei, systematisch sowohl sozialwissenschaftliche Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis und strukturiertes Praxiswissen in den Wissenschaftsprozess zum Gegenstand gesellschaftlicher Zusammenhalt zu transferieren als auch Grundsätzliches über einen möglichst konstruktiven Transferdialog von Praxis und sozialwissenschaftlichem Wissen zu erfahren und zu vermitteln.

Literatur

Benien, Karl (2003), *Schwierige Gespräche führen. Modelle für Beratung-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag*, Hamburg.

Billups, Felice D. (2012), »Conducting Focus Groups with College Students: Strategies to Ensure Success«, in: Association for Institutional Research (Hg.), *AIR Professional File*, H. 127.

Bromme, Rainer/Mede, Niels G./Thomm, Eva/Kremer, Bastian/Ziegler, Ricarda (2022), »An anchor in troubled times: Trust in science before and within the COVID-19 pandemic«, in: *PLOS ONE*, Jg. 17, H. 2, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262823.

Bühl, Walter L. (1984), *Die Ordnung des Wissens*, Berlin.

Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) (o.J.), Der Wissenstransfer, 29.09.2022, https://www.fgz-risc.de/wissenstransfer/ueberblick-wissenstransfer.

Geertz, Clifford (1987), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (Brigitte Luchesi/Rolf Bindemann, Übers.), Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_66.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010), *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, 4. Auflage, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8_4.

Hansjürgens, Bernd (2016), *Wissenstransfer in der Helmholtz-Gemeinschaft. Konzept zur strategischen Weiterentwicklung und Stärkung*, 29.09.2022, https://www.helmholtz.de/fileadmin/user_upload/01_forschung/Technologietransfer/Wissenstransfer/AG_Wissenstransfer_Ergebnispapier_Dez_2016_Layout.pdf.

Klee, Andreas (2018), »Denkräume öffnen – Didaktische und methodische Grundlagen wirksamen Politikunterrichts«, in: Reinhardt, Volker (Hg.), *Wirksamer Politikunterricht*, Baltmannsweiler, S. 94–104.

Krueger, Richard A./Casey, Mary A. (2009), *Focus Groups. A Practical Guide for Applied* Research, 4. Auflage, Thousand Oaks.

Schimank, Uwe/Volkmann, Ute (1999), *Gesellschaftliche Differenzierung*, Bielefeld.

Van den Daele, Wolfgang (1996), »Objektives Wissen als politische Ressource: Experten und Gegenexperten im Diskurs«, in: van den Daele, Wolfgang/Neidhardt, Friedhelm (Hg.), *Kommuni-*

kation und Entscheidung. Politische Funktion öffentlicher Meinungsbildung und diskursiver Verfahren, WZB-Jahrbuch 1996, Berlin, S. 297–326, https://doi.org/10.1007/bf03654636.

Wang, Caroline/Burris, Mary A. (1997), »Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment«, in: *Health Education & Behaviour*, Jg. 24, H. 3, S. 369–387, https://doi.org/10.1177/109019819702400309.

Widulle, Wolfgang (2012), *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen*, 2., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-29204-1.

Wissenstransfer zwischen zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen und Sozialwissenschaftler:innen – Dokumentarische Analysen eines Fachgesprächs über Service-Learning-Praxis

David Jahr, Arne Arend und Holger Backhaus-Maul

Abstract

Die rekonstruktive Sozialforschung steht im Kontext von Wissenstransfer vor der Aufgabe, Praxispartner:innen ihre bisweilen kontraintuitiven Befunde und ihre voraussetzungsreiche sozialwissenschaftliche Forschungsperspektive zu vermitteln. Der Beitrag stellt ein Format in den Mittelpunkt, in dem Sozialwissenschaftler:innen, die mit der Dokumentarischen Methode zur Praxis von Service Learning im Bildungssystem forschen, mit zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen, die Schulen bei der Initiierung, Umsetzung und Evaluation von Service Learning beraten, über ihren Forschungsansatz und erste Zwischenbefunde ins Gespräch kommen. Eingangs werden sowohl Service Learning als auch Wissenstransfer in die Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie eingeordnet. Um die Prozesslogik der Interaktion zwischen Sozialwissenschaftler:innen und Bildungsakteur:innen im wechselseitigen Wissenstransfer tiefergehend zu verstehen, wurde der zugrundeliegende Workshop audiografiert und dokumentarisch analysiert. Die im Beitrag anhand von Transkriptauszügen dargelegten Befunde verdeutlichen sowohl Abgrenzungsbewegungen und Differenzaktualisierungen zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen als auch Momente der Verständigung. Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf Gestaltungsmöglichkeiten und Restriktionen von Interaktionen im forschungsbasierten Wissenstransfer.

Keywords: Service Learning; forschungsbasierter Wissenstransfer; praxeologische Wissenssoziologie; Transferworkshop; gesellschaftlicher Zusammenhalt

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_012

1. Wissenstransfer als Untersuchungsgegenstand

In welcher Art und Weise und unter welchen Bedingungen ist wechselseitiger forschungsbasierter Wissenstransfer zwischen Sozialwissenschaftler:innen und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen möglich? Im Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) wird diese Frage in einem forschungsbasierten Transferprojekt anhand von Service-Learning-Aktivitäten im Spannungsfeld zwischen Zivilgesellschaft und Bildungssystem untersucht.[1]

Service Learning ist ein sowohl bildungs- als auch gesellschaftspolitisches Handlungsfeld, dem im Kontext des FGZ und der Thematisierung von gesellschaftlichem Zusammenhalt (Deitelhoff u. a. 2020, Forst 2020; Schimank 2020) besondere Bedeutung zukommt. In der Untersuchung von Service Learning werden die für theoretisch-konzeptionelle Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts konstitutiven Einstellungen, Handlungen und Beziehungen (Forst 2020: 43) analytisch zugänglich (Backhaus-Maul/Jahr 2023). Die grundlegende Frage, ob ein wechselseitiger forschungsbasierter Wissenstransfer zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen möglich ist, welche Missverständnisse und Widersprüche sowie Auseinandersetzungen und Konflikte damit einhergehen, war bereits in den 1970er und 1980er Jahren Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Transferforschung, die trotz entsprechender theoretisch-konzeptioneller Überlegungen bisher aber keine hinreichenden empirisch gesicherten Erkenntnisse hervorgebracht hat (Beck/Bonß 1989a, 1989b; Neun 2016).

Im FGZ wird im Unterschied zu anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituten besonderes Augenmerk auf den forschungsbasierten Wissenstransfer und den wechselseitigen Austausch von Wissen zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen gelegt. So hat eine nennenswerte Anzahl der FGZ-Projekte – über Forschung hinausgehend – das erklärte Ziel, einen Beitrag zum wechselseitigen Austausch zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen zu leisten. Im kontinuierlichen »Dialog mit Partner:innen aus allen Bereichen der Gesellschaft«[2] sollen neben etablierten auch innovative Formate des Wissenstransfers entstehen, die eine »gemeinschaftliche Wissensproduktion von Forschung und Gesellschaft befördern. Ziel ist die partizipative Produktion und Zirkulation von Wissen« (ebd.).

Im Folgenden soll am Beispiel von Service-Learning-Aktivitäten ein Einblick in eine exemplarische Transferpraxis zwischen sozialwissenschaftlichen Forscher:innen einerseits und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen als

1 Weiterführende Informationen zum Forschungsprojekt unter: www.fgz-risc.de/wissenstransfer/alle-transferprojekte/details/HAL_T_02 (letzter Zugriff: 11.12.2022).

2 FGZ-Website: Im Dialog mit der Gesellschaft: www.fgz-risc.de/schnelleinstieg-zielgruppen/schnelleinstieg-und-informationen-fuer-oeffentlichkeit (letzter Zugriff am 10.05.2023).

Praxispartner:innen andererseits gegeben werden. Konkret werden anhand eines zweitägigen Transfer-Workshops Handlungspraktiken in Schulen und Hochschulen dokumentarisch rekonstruiert (Bohnsack 2014), die von den Praxispartner:innen als Service Learning bezeichnet werden. Der vorliegende Beitrag legt aus Gründen der Komplexitätsreduktion den Fokus auf Service Learning an Schulen. In der insgesamt vierjährigen Projektlaufzeit werden bis 2024 jährlich zweitägige Workshops durchgeführt, in denen die beteiligten Forscher:innen und ausgewählte, im Untersuchungsfeld relevante, zivilgesellschaftliche Bildungsakteur:innen zusammenkommen. Neben der empirischen Erforschung des Gegenstandsbereichs »Service Learning im Bildungssystem« entsteht somit in der Interaktion zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen ein weiteres Erkenntnisinteresse und Erhebungssetting, dessen Analyse eine Rekonstruktion auf zweiter Ebene (»Beobachtungen von Beobachtungen«) bedeutet, was wichtige Beiträge zur Transferforschung verspricht (Warsewa u. a. 2020).

Im Beitrag wird anhand ausgewählter audiografierter Transkriptauszüge ein empirischer Einblick in Interaktionsprozesse während eines zweitägigen Transferworkshops zwischen den beteiligten sozialwissenschaftlichen Forscher:innen und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen als Praxispartner:innen aus dem Schulbereich gegeben. Mittels dokumentarischer Interpretationen wird herausgearbeitet, wie sich die Perspektiven der Beteiligten auf den gemeinsamen Gegenstand Service Learning in der Thematisierung unterscheiden und inwiefern es zur Verständigung kommt. Durch Bezüge zur Dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2020) werden sowohl eine theoretische Einordnung als auch theoriebasierte Aussagen über Voraussetzungen und Bedingungen sowie Chancen und Risiken eines forschungsbasierten Wissenstransfers möglich. Dazu wird im folgenden Kapitel (2) zunächst das Handlungsfeld Service Learning skizziert. Im dritten Kapitel (3) wird mithilfe der Dokumentarischen Methode und ihrer Grundlagentheorie, der Praxeologischen Wissenssoziologie, die metatheoretische Basis erarbeitet, mit der sich sowohl die Perspektiven der am Workshop teilnehmenden Praxispartner:innen auf den Gegenstand als auch ihr Verhältnis zu- und untereinander sozialwissenschaftlich einordnen lassen. Anschließend (4) wird anhand exemplarisch ausgewählter Passagen ein Einblick in den Ablauf und die Gespräche des untersuchten zweitägigen Transfer-Workshops gegeben, bevor die Ergebnisse abschließend (5) zusammengefasst und bilanziert werden.

2. Service Learning als Handlungspraxis

Im Forschungsprojekt wird Service Learning als Handlungspraxis in Organisationen des sekundären und tertiären Bildungswesens untersucht. Service Learning ist ein didaktisches Lehr- und Lernkonzept, das darauf ausgelegt ist, Lernen an Schulen und Hochschulen (Learning) mit Engagement[3] in der Gesellschaft (Service) zu verbinden (Backhaus-Maul/Jahr 2021; Bauer u. a. 2013; Gerholz 2020; Reinders 2016; Speck u. a. 2013). Service Learning ist ein international weitverbreitetes didaktisches Lehr- und Lernkonzept, das ausgehend von den USA in den 1960er Jahren (Furco/Billing 2002) ein kulturell selbstverständlicher und curricular verankerter Bestandteil von Schulunterricht und Hochschullehre in den USA ist (Adloff 2001; Dolgon 2017). In Deutschland hingegen hat sich Service Learning erst seit Anfang der 2000er Jahre zunächst im föderalen Schulsystem (Seifert u. a. 2012; Speck/Backhaus-Maul 2007) und ein Jahrzehnt später dann auch in Hochschulen verbreitet (Backhaus-Maul/Roth 2013; Hofer/Derkau 2020; Reinders 2016; Rosenkranz u. a. 2020). Im deutschsprachigen Raum sind für Service Learning auch Formulierungen wie Lernen im sozialen, bürgerschaftlichen und gesellschaftlichen Engagement gebräuchlich (Altenschmidt u. a. 2009; Seifert u. a. 2012).

Konkret gehen im Service Learning Schüler:innen und Studierende zur ergänzenden Mitarbeit, aber auch zur Durchführung eigener Ideen und Projekte, in verschiedene Dienste und Einrichtungen und bringen – so zumindest die programmatische Annahme – ihre dort gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse in den Schulunterricht und die Hochschullehre ein. Als wichtige Akteursgruppen in diesem Prozess lassen sich auf der einen Seite Mitglieder und Klientel der Bildungsorganisationen Schule und Hochschule unterscheiden, das heißt Lehrer:innen und Dozierende sowie Schüler:innen und Studierende, und auf der anderen Seite die Mitarbeiter:innen und Klientel der beteiligten kulturellen, ökologischen, pädagogischen und sozialen Dienste und Einrichtungen. In der Regel sind diese Einrichtungen und Dienste Non-Profit-Organisationen beziehungsweise organisationale Bestandteile der Zivilgesellschaft (Freise/Zimmer 2019; Strachwitz u. a. 2020; Zimmer/Simsa 2014). Mit Service-Learning-Aktivitäten wird die Erwartung verbunden, das gesellschaftliche Engagement von Schüler:innen und Studierenden zu fördern, ihre politische Partizipation

3 Engagement wird in Deutschland kontextspezifisch mit unterschiedlichen Attributen als ehrenamtliches, freiwilliges, bürgerschaftliches oder gesellschaftliches Engagement bezeichnet, denen aber ein gemeinsames Grundverständnis zugrunde liegt, demzufolge es sich beim Engagement um Tätigkeiten handelt,
– die freiwillig, unentgeltlich und in Interaktionen mit anderen,
– mit Bezug auf das Gemeinwohl und
– im öffentlichen Raum geleistet werden (Backhaus-Maul/Speth 2020).

zu verbessern, die Demokratie zu stärken sowie gesellschaftliche Aufgaben und Probleme zu bearbeiten und zu lösen (Aktive Bürgerschaft 2011; Altenschmidt u. a. 2009; Frank u. a. 2009; Magnus/Sliwka 2014; Seifert u. a. 2012).

Im Forschungsprojekt, das im Fokus des vorliegenden Beitrags steht, werden Handlungspraxen und programmatische Vorstellungen von Service Learning mit dem rekonstruktiven Ansatz der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) beziehungsweise ihrer Metatheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) untersucht. Zu den normativen Hoffnungen und Erwartungen zu Service Learning wird vorerst Distanz eingenommen. Zentral sind hierbei die Annahmen[4], dass Service Learning

- zur Entwicklung individueller und sozialer Kompetenzen beiträgt,
- Erfahrungen ermöglicht, die im schulischen und universitären Kontext reflektiert werden, und
- zur Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme beiträgt.

Konkret werden im hier interessierenden Schulbereich Lehrer:innen und Schüler:innen zu ihren Erfahrungen im Service Learning befragt. Die Auswahl der Befragten erfolgt in Zusammenarbeit mit thematisch einschlägig erfahrenen Praxispartner:innen, mit denen eine fachlich begründete Zusammenarbeit für die Projektlaufzeit vereinbart wurde. Die Praxispartner:innen wurden von den Forscher:innen gebeten, die für ihr Verständnis von Service Learning typischen Service-Learning-Aktivitäten zu identifizieren, Lehrer:innen und Schüler:innen als Ansprechpartner:innen für die Forschenden zu benennen und vorab deren Bereitschaft zum Gespräch mit Forscher:innen zu erfragen. Die Praxispartner:innen haben als intermediäre Organisationen einen indirekten Bezug zu Service Learning, da sie selbst nicht in Schulen und Hochschulen lehrend aktiv werden, sondern im Schwerpunkt durch Fortbildungsveranstaltungen und bereitgestellte Materialien Einfluss auf diese Praxis nehmen. Anschließend wurden Lehrer:innen und Schüler:innen in Gruppendiskussionen oder – wenn nicht anders möglich – in Einzelinterviews in Präsenz oder auch online zu ihren Erfahrungen im Kontext von Service Learning befragt.

Die Samplingstrategie im Projekt folgt einer iterativ-zyklischen Logik: In drei jährlichen Erhebungswellen werden Daten erhoben, ausgewertet, mit Praxispartnerorganisationen besprochen und für das weitere Sampling angepasst. So wurden die Zwischenergebnisse der laufenden Erhebung jährlich in zweitägigen

4 Diese für den deutschen Kontext zentralen Annahmen wiederum orientieren sich an internationalen, im wesentlichen US-amerikanischen Qualitätsstandards für Service Learning, wie »Meaningful Service, Link to Curriculum, Reflection, Diversity, Youth Voice, Partnerships, Progress Monitoring, Duration and Intensity« (National Youth Leadership Council 2008).

Workshops mit Praxispartner:innen auf der Grundlage ausgewählten Materials vertiefend diskutiert. In einem vierten und abschließenden Workshop (2023/24) mit allen zivilgesellschaftlichen Praxispartner:innen aus dem Schul- sowie auch dem Hochschulbereich werden zentrale Befunde des Forschungsprojekts gemeinsam diskutiert, interpretiert sowie im Sinne eines wechselseitigen Wissenstransfers – so die Erwartung der Forscher:innen – Eingang in wissenschaftliches und zivilgesellschaftliches Wissen finden.

Die Workshops verfolgen mehrere Ziele. Neben einer Vorstellung der geladenen Organisationen und ihrer Service-Learning-Aktivitäten ging es um die Darstellung und Erörterung des Forschungsdesigns, der zugrunde liegenden Methodologie und der Zwischenergebnisse. Die Zwischenergebnisse sollten den Praxispartner:innen nicht nur mitgeteilt werden. Im Sinne einer als Transferanspruch markierten »gemeinschaftlichen Wissensproduktion von Forschung und Gesellschaft«[5] ging es darum, gemeinsam Transkriptauszüge zu lesen und im Gespräch darüber die unterschiedlichen Perspektiven über den gemeinsamen Gegenstand herauszuarbeiten. Die Beiträge der Praxispartner:innen in den Workshops fanden dann wiederum in der thematischen Spezifizierung und der Auswahl der Interviewpartner:innen der nächsten Erhebungswelle sowie in einem tiefergehenden Verständnis von Forschungsfeld und Gegenstand Berücksichtigung.

Im vorliegenden Beitrag werden dafür ausgewählte empirische Befunde aus einem Workshop mit zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen als Praxispartner:innen aus dem Schulbereich präsentiert und diskutiert. Die Praxispartner:innen sind seit Jahren bundesweit im Service Learning an Schulen aktiv, verstehen sich als zivilgesellschaftliche Bildungsakteur:innen, die als intermediäre Organisationen zwischen Zivilgesellschaft und Bildungssystem vermitteln und rechtlich und organisational als Non-Profit-Organisationen zu klassifizieren sind. Aufgrund ihrer langjährigen Aktivitäten im Handlungsfeld haben die Praxispartner:innen die programmatische Vorstellungswelt von Service Learning an Schulen in Deutschland mitgeprägt. Diese Programmatik kommt in der untersuchten Handlungspraxis von Service Learning an Schulen zum Vorschein und wurde auch im Workshop thematisiert. Die im Workshop diskutierten Befunde sind als Rekonstruktion von Service Learning als Praxis an Schulen zu verstehen.

5 FGZ-Website: Im Dialog mit der Gesellschaft, www.fgz-risc.de/schnelleinstieg-zielgruppen/schnelleinstieg-und-informationen-fuer-oeffentlichkeit (letzter Zugriff am 10.05.2023).

3. Wissenstransfer in der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Das Anliegen des FGZ, den Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft zu fördern, wirft grundlagentheoretische Fragen auf. Wie sind die beiden Referenzsysteme ›Forschung‹ und ›Gesellschaft‹ zu verstehen? Welche Art von Wissen wird in beiden Sphären konstruiert und steht für einen Austausch zur Verfügung? Als Forschungsprojekt, das mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) forscht, stellt deren Grundlagentheorie, die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017; 2020), auch für unser Verständnis und die Gestaltung von Wissenstransfer die entscheidende sozialwissenschaftliche Perspektive dar. Die leitende und auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) zurückgehende Differenz zwischen *kommunikativ-generalisiertem* Wissen auf der einen und *kommunikativ-handlungsleitendem* Wissen auf der anderen Seite erlaubt auch bezüglich Service Learning eine zentrale Differenzierung von Wissensarten. So lässt sich Service Learning auf Ebene des kommunikativ-generalisierten Wissens präzise definieren, zum Beispiel als Interaktionsprozess zwischen einer Bildungs- und einer Nichtbildungsorganisation, in dessen Verlauf berufliche Akteur:innen der Bildungsorganisation (zum Beispiel Lehrpersonen) ihre Klientel (zum Bespiel Schüler:innen) zur praktischen Mitarbeit an eine Nichtbildungsorganisation schicken und diese Erfahrungen im weiteren Verlauf in die Lehrpraxis der Bildungsorganisation aufgegriffen werden (sollen). Auch die oben erwähnten Qualitätsstandards von Service Learning stellen ein solches Definitionsangebot von Service Learning dar. Bohnsack (2017) ordnet solche institutionalisierten Normen der »kommunikativen Dimension« zu.

In dieser kommunikativen Welt begegnet uns Service Learning »als Allgemeinbegriff in definitorischer Charakteriertheit« (Mannheim 1980: 220) und dieser Begriff unterscheidet sich kategorial von jener Ebene, die als *kommunikativ-handlungsleitend* bezeichnet wird. Im Kontext des Forschungsprojekts sind damit jene Wissensbestände umschrieben, die sich durch die Prozession von Service Learning, also der handlungspraktischen Realisierung des didaktischen Programms in der alltäglichen pädagogischen Arbeit, herausbilden. In dieser spezifischen Handlungspraxis wird, so die weitergehende Annahme der Praxeologischen Wissenssoziologie, ein *Spannungsverhältnis* bearbeitet, das sich zwischen kommunikativem Wissen (Norm) und konjunktivem Wissen (Habitus) darstellt (Bohnsack 2017). So ist Service Learning an (Hoch-)Schulen keine direkte Umsetzung der kommunikativ-generalisierten Wissensbestände (zum Beispiel der oben erwähnten programmatischen Annahmen), sondern eine durch Eigenlogiken und (hoch-)schulkulturelle Selbstverständlichkeiten und organisationale Bedingungen gerahmte Angelegenheit. In der wiederkehrenden, routinierten

Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses in der Handlungspraxis konstituiert sich schließlich ein kollektives Gedächtnis in Form eines konjunktiven Erfahrungsraums beziehungsweise Milieus, das von einem Orientierungsrahmen getragen auf Dauer gestellt wird (Bohnsack 2020). In diesem Sinne konstituieren sich in der handlungspraktischen Realisierung von Service Learning spezifische *Organisationsmilieus*, wie zum Beispiel ein Unterrichtsmilieu, an dem die Lehrperson und Schüler:innen beteiligt sind. Gleichzeitig finden durch Service Learning Begegnungen und Irritationen zwischen unterschiedlichen Milieus statt, wenn beispielsweise Schüler:innen erstmals auf die organisationalen Routinen eines Pflegeheims treffen und die Reaktion der dort tätigen beruflichen Akteur:innen auf ihre Handlungsbeiträge als Zurückweisung erleben (Backhaus-Maul/Jahr 2023).

In diesem Sinne besteht das Forschungsziel darin, die organisationale Praxis von Service Learning zu rekonstruieren. Nicht im Fokus stehen rein kommunikative Wissensbestände der Beteiligten, wie beispielsweise die Urteile und (nachträglichen) Rationalisierungen von Lehrperson *über* ihre Praxis, sondern handlungsrelevante Wissensbestände, also solche (konjunktiven) Wissensbestände, die sich erst durch ihre Genese *innerhalb* der Handlungspraxis konstituieren. Für die Forscher:innen heißt das dann mit Blick auf den Praxisraum des Service Learnings, nicht die in wissenschaftlicher Expertise liegende Logik der Theorie (und damit auch die von den Praxispartner:innen vertretenen Programmatiken) in jene Praxisräume zu projizieren und damit die Eigenkonstruktionsleistungen zu übersehen, die jene Räume strukturieren (Bohnsack 2020). Würde man so vorgehen, erschien Praxis schnell als etwas Defizitäres, weniger rational als die wissenschaftliche Expertise[6] oder auch der Programmatik über diese Praxis. Dieser Gefahr eines »Eth-

6 Die Frage der Rationalität wissenschaftlichen Wissens und einer damit verbundenen möglichen Aufwertung gegenüber außerwissenschaftlichen Wissensbeständen war eine der zentralen Diskurse der Verwendungsforschung. Die frühe Verwendungsforschung sei von einer Defizithypothese getrieben, kritisieren Wingens und Fuchs (1989: 209), in der: »Wissenschaft als Verkörperung von Rationalität überhaupt einer ›unwissenschaftlichen‹, also mit einem Rationalitätsdefizit behafteten oder gar ›irrationalen‹ Praxis gegenübersteht, welche durch Verwissenschaftlichung, also durch Verwendung wissenschaftlichen Wissens ›rationalisiert‹ werden kann und sollte«. Eine Kritik, die in den letzten Ausläufern der Verwendungsdebatte umfassende Berücksichtigung gefunden hat (vgl. Beck/Bonß 1995: 418). Dort hieß es dann, dass Wissenschaft nicht notwendig ein besseres beziehungsweise rationaleres, sondern zunächst einmal ein anderes Wissen liefere. Dieses aktualisierte Rationalitätsverständnis von Sozialwissenschaft ist kompatibel zur Dokumentarischen Methode, da die Forschenden hier letztlich nicht mehr wissen als die Akteur:innen im Forschungsfeld, sondern lediglich deren durch Selbstverständlichkeit verstelltes, konjunktives Wissen zur Sprache bringen (vgl. Bohnsack 2017: 330). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Grenzen von Forscher:innen und Erforschten sich vermischen, da sich nur die Forscher:innen in der Lage befinden, handlungsentlastet Rekonstruktionen von fremder Praxis – also vor allem Norm-Habitus-Relationen – zu erarbeiten und zu thematisieren.

nozentrismus des Gelehrten« (Bourdieu 1993: 370) beziehungsweise einer »Hierarchisierung des Besserwissens« (Luhmann 1990: 510) wird durch die Betonung der Eigenlogik der Praxis begegnet.

Zu diesem konjunktiven Bereich der Service-Learning-Praxis haben neben den Forscher:innen auch die Praxispartner:innen keinen direkten Zugang, da sie nicht an ihrer Genese an den Schulen beteiligt sind. Die alltägliche Arbeit dieser zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen ist von einem *kommunikativ-generalisierten Verhältnis* zum schulischen Service Learning geprägt[7]. Das mühsam in kleinschrittiger Interpretationsarbeit zu rekonstruierende Wissen ist für die Praxispartner:innen also kein selbstverständliches, ohne Begleitforschung in der Regel nicht verfügbar und kann ihnen schließlich auch nicht einfach vermittelt werden. Vielmehr muss sich dem Interaktionsprozess selbst, in dem rekonstruiertes Wissen thematisiert wird, analytisch zugewendet werden, um die wahrscheinlichen Missverständnisse in ihrer Logik zur Sprache bringen zu können.

Für einen Prozess des Wissenstransfers wäre also die erste praxeologisch-wissenssoziologische Rückfrage: Welche Art von Wissen soll und kann in dem dargestellten Transfersetting verhandelt werden? Hier ist zu erwarten, dass sich aufgrund des generalisierten Charakters von kommunikativem Wissen mit seinem Ideal an »begrifflich-definitorischer Exaktheit« (Bohnsack 2017: 18) eine Kommunikation auf theoretischer Ebene relativ problemlos darstellen müsste. Anders formuliert ist die gegenstandsbezogene Kommunikation zwischen milieufremden Akteur:innen, die jeweils kein unmittelbares Handlungswissen zur Service-Learning-Umsetzung an Schulen vorweisen können (also eine solche wie die zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen), geradezu auf dieses Wissen zur Verständigung angewiesen. Das ist aber nicht die Wissensebene, die Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung ist. Eine Thematisierung von konjunktivem Wissen stellt sich dementsprechend anders dar: Über das gemeinsame Lesen der Transkripte ist zwar ein Zugriff auf dieses Wissen möglich, dessen Sinngehalt ist aber nicht unmittelbar zugänglich. Durch seinen Charakter der Selbstverständlichkeit entzieht es sich sowohl einer einfachen Explizierung als auch einem unmittelbaren Nachvollzug. Im forschungsbasierten Wissenstransfer muss jedoch aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie genau diese Wissensebene zum Gesprächsgegenstand gemacht werden, da der alleinige Austausch auf kommunikativ-generalisierter Ebene das Wissen der an der Durch-

7 Die Weiterbildungsveranstaltungen der Organisation mit den letztlich Service Learning planenden und umsetzenden Lehrpersonen stellen dennoch einen konjunktiven Erfahrungsraum dar, der sich allerdings vorrangig auf diese schematischen Planungssequenzen bezieht und nicht auf die tatsächliche Praxis in der Schule.

führung von Service Learning beteiligten Personen gerade nicht beinhaltet und dessen Prozessierung auch nicht beschreiben könnte.

Das Forschungsprojekt versteht sich nicht als Evaluationsprojekt im engeren Sinne, da hier keine Überprüfung der Einhaltung von programmatischen Zielen im Fokus steht. Da es dennoch um eine Rückmeldung von Rekonstruktionen einer durch Programmziele geschaffenen Praxis an feldstrukturierende Praxisakteur:innen geht, lokalisiert sich das Projekt als Evaluationsforschung im weiteren Sinne. Die Dokumentarische Evaluationsforschung unterscheidet einmal zwischen den Akteur:innen im Evaluationsfeld (den Stakeholdern) und der Erforschung ihrer Praxis. Eine zweite Differenz wird bezüglich der anschließenden »kommunikative[n] Verhandlung zwischen den Evaluator:innen und den Stakeholdern sowie den Stakeholdern untereinander« (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2020: 16) angelegt. Im Forschungsprojekt entspricht diese Unterscheidung der Erforschung der schulischen und hochschulischen *Praxis von Service Learning* aus Sicht der beteiligten Lehrpersonen beziehungsweise Dozierenden sowie der Klientel (Schüler:innen beziehungsweise Studierende) und der anschließenden Vermittlung mit den Praxispartner:innen in Form von Workshops, mit der wichtigen Unterscheidung, dass letztgenannte Akteur:innen intermediäre Akteur:innen sind, die nicht direkt an der *Struktur der Service-Learning-Praxis* beteiligt sind, sondern zu dieser in einem *bildungspolitischen Verhältnis* stehen. Die »Rückkopplung der Analyseergebnisse« (ebd.) erfolgt im Forschungsprojekt also vermittelt über intermediäre Organisationen, was in der Dokumentarischen Evaluationsforschung eine bislang wenig beschriebene Variante der Intervention in ein Forschungsfeld darstellt. An diesem Punkt unterscheidet sich das Forschungsprojekt von jenen Ansätzen Dokumentarischer Evaluationsforschung, in denen das konjunktive Wissen verschiedener Beteiligter *mit diesen selbst* diskutiert wird und die Forschenden als Moderator:innen aktiv werden (Kubisch/Lamprecht 2013). Stattdessen wird hier eine *vermittelte* Praxisintervention über Weiterbildungsorganisationen mit sozialwissenschaftlich qualifizierten Mitarbeitenden verfolgt.

Der Anspruch des Forschungsteams an den Workshop war es somit, auf Grundlage von Passagen aus Gruppendiskussionen einen fachlichen Austausch zum konjunktiven Wissen der Service-Learning-Praktizierenden zwischen Forschenden und Praxispartner:innen anzuregen, obwohl beide Seiten nicht an der Wissensgenese in den konkreten Service-Learning-Praktiken beteiligt sind. Es sollte ein Anlass geschaffen werden, in dem durch die Thematisierung von organisationaler Handlungspraxis im Spannungsverhältnis von Norm und Habitus die teilnehmenden Praxispartner:innen zur (Neu-)Reflexion eingeladen sind. Wünschenswert, aber außerhalb unserer Verantwortung liegend, wäre eine Anpassung der bildungsbezogenen Aktivitäten der Praxispartner:innen im Handlungsfeld auf Grundlage der im Workshop diskutierten Befunde. Für die Forscher:innen

hingegen besteht das Potenzial zu einem tieferen Verständnis des Feldes und Gegenstandes; darüber hinaus erhalten sie Impulse für die nächste Erhebungsphase.

Aus der Perspektive von Transferforschung ist im Diskursraum des Workshops von unterschiedlichen und empirisch zu erhebenden Verhältnissen einerseits zum gemeinsamen Forschungsgegenstand Service Learning an Schulen, andererseits zwischen den Teilnehmenden selbst auszugehen. Aus systemtheoretischer Sicht wird betont, dass Forscher:innen und Praxispartner:innen im gegenseitigen Kontakt unterschiedliche Interessen verfolgen, weshalb ihr Verhältnis als *asymmetrisch* beschrieben werden muss. Während für die Forschungsseite die Befriedigung ihres Forschungsinteresses von hoher Bedeutung ist, da »zu bestimmten Vorhaben kein zuverlässiges Wissen vorliegt« (Luhmann 1977: 33), ist für die Praxisseite die gemeinsame Arbeit nur eine von mehreren Möglichkeiten. Praxispartner:innen verfolgen selbstverständlich eigene Interessen im Feld, denen gegenüber Zusammenarbeit nachrangig ist. Für Praxispartner:innen ergibt sich das Erkenntnisinteresse unmittelbar aus der Nützlichkeit für ihre Arbeit der Organisation, während Sozialforscher:innen für sich einen Erkenntniszuwachs erwarten. Der Wissenstransfer erfolgt somit in einem instabilen Interaktionsraum, in dem die Beteiligten aus unterschiedlichen Gründen und in unterschiedlicher Intensität an Erkenntnissen über den Gegenstand interessiert sind. Entscheidend ist dann die Frage, inwiefern es für Praxispartner:innen *überhaupt* möglich ist, die von Forscher:innen rekonstruierten praxisstrukturierenden Wissensbestände zu verstehen und dann auch *anzunehmen*. Die nachfolgend vorgestellten Erkenntnisse stellen damit nicht nur einen Beitrag zur Transferforschung im Allgemeinen und zur Dokumentarischen Evaluationsforschung im Besonderen dar, sondern problematisieren auch die Interaktion zwischen sozialwissenschaftlichen Forscher:innen – und zwar wissenschaftlich qualifiziertem, aber mittlerweile langjährig auf der Ebene von Weiterbildungen und bildungsbezogenen Verhandlungen operierenden Akteur:innen (Dewe 1991).

4. Empirische Einblicke: (Miss-)Verstehen im Wissenstransfer

Alle hier abgedruckten Passagen entstammen dem oben beschriebenen Transfer-Workshop. Methodisch haben wir die Interaktion unter Anleitung der Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014: 107 ff.) analysiert.[8] Der gesamte Workshop wurde audiografiert und auf Grundlage eines thematischen

8 Die hier dargestellten Formulierungen stellen Zusammenfassungen im Sinne einer Fallbeschreibung dar, die einschränkend auf nur fallinternen Vergleichen beruht. Eine Komparation mit ähnlichen Workshop-Formaten steht noch aus.

Verlaufs haben wir sich verdichtende Interaktionspassagen ausgewählt, in denen sich im Sinne von »Fokussierungsmetaphern« die Orientierungsrahmen der Beteiligten besonders konturiert zeigen (Bohnsack 2014: 125). Ziel ist es, über die Rekonstruktion der Beiträge der Beteiligten – auch der Forschenden – deren spezifische Perspektive(n) auf den gemeinsamen Gegenstand Service Learning zu heben. In den Transkripten[9] sind die sozialwissenschaftlichen Forscher:innen mit F1, F2 und F3 anonymisiert, die zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen mit P1, P2, P3, P4, P5 und P6 (wobei teilweise mehrere Mitarbeitende einer Organisation anwesend waren).[10]

4.1 Passage »Anpassen«: Verhältnis beider Akteursgruppen zum Gegenstand Service Learning an Schulen

Am ersten Tag des Workshops haben die Forscher:innen einleitend das Forschungsprojekt vorgestellt. Im Anschluss stellten die eingeladenen Praxispartner:innen ihre Arbeit vor. Im Zuge der Vorstellung der ersten Praxispartnerin kam es zu einer Diskussion über die Arbeit der Organisation und die bisherigen Eindrücke der Forschenden. In der folgenden Passage thematisiert F2 als Teil des Forschungsteams das aus seiner Sicht auffällige »Anpassen« von Service Learning an die Kontexte vor Ort.

In seinem Beitrag eröffnet F2 als Teil der Forschergruppe einige Faktoren, die aus seiner Sicht zur Differenzierung von Service Learning in der schulischen Praxis führen. Im Kern geht es um administrierte Rahmenbedingungen (Lehrpläne), aber auch um organisationsspezifische Aspekte. Mit den Begriffen »Schulkultur« und »Habitus« der Lehrpersonen werden Verweise aufgeworfen, die die spezifische Handlungspraxis in Schule aus sozialwissenschaftlicher Sicht betreffen. Die Perspektive des Forschers lässt sich beschreiben als Fokus auf die Diversität des Forschungsgegenstands und die Suche nach Einflussfaktoren im organisationalen Umfeld.

Die Reaktion von P1 eröffnet einen genau anders gelagerten Rahmen. Service Learning ist »immer gleich«, die von P1 aufgezählten Kontexte verändern die Fort-

9 Transkriptionsregeln: / leicht steigende Intonation; ? stark steigende Intonation; ; schwach sinkende Intonation; . stark sinkende Intonation; - Wortabbruch; = Wortverschleifung; (.) Pause; Unterstreichung Betonung; Bold-Schrift laute Aussprache; < > schnelles Sprechen; * * leises Sprechen; @ Lachen; @ @ lachendes Sprechen; @(2)@ Lachen mit Sekundenangabe der Dauer; [gleichzeitiges Sprechen; (*kursiv*) Beschreibung des Wortlautes; [ ] Anonymisierung; ( ) unsichere Transkription; *kursiv* verstellte Rede.

10 Zur Anonymisierung wurde das in den Akteursgruppen dominierende Geschlecht generalisiert, das heißt, F1–F3 ist männlich codiert und P1–P6 ist weiblich codiert.

F2:	[...] und wa- was ich äh (.) was ich sehr spannend find/ is da dieser Gedanke mit dem Anpassen. ne? also; ähm; (.) dass jedes Bundesland seine eignen Sachen macht/ is ja auch- is ja der Not geschuldet/ dass man auch äh sehr=sehr komplexe Strukturn in Deutschland hat; mit Lehrplänen/ aber dieser Transformationsgedanke äh zieht sich auch durch unser Sample; also dass [Synonym für Service Learning] irgendwie immer angepasst werden muss/ an; ja nich nur an Lehrpläne. ne? sondern ähm; auch an das was sozusagen wir als Schulkultur noch verstehn/ ähm/ (.) oder an <ja man könnt auch sagen> an den Habitus den die Lehrperson mitbringt=ja? also damit es wird viel angepasst/ @ (.) (glaub ich da ... [Synonym für Service Learning])
P1:	L ja; naja; (.) [Synonym für Service Learning] ist immer (.) gleich/ und die Qualitätsstandards sind immer gleich; aber die Fortbildungen werden natürlich dann einfach angepasst. Schulform; Lehrplan; mäßig. also;
F2:	L nee. ich würd sagen die Praxis is immer anders. also wird immer angepasst in [Synonym für Service Learning].
Einige:	@
F2:	die ist genau nicht gleich, würd ich sagen. (.) vielleicht sind die gleichen
P1:	L *ja;*
F2:	Qualitätsstandards immer die gleichen.
P1:	L ja die Lernform ist immer gleich sozusagen;
F2:	(.) der Anspruch @
P1:	@ (.) ja; also ich hab nen paar äh Fragen mitgeschrieben? [...]

Passage 1: Anpassen (Timecode: 00:39:34 – 00:40:35) (Quelle: Aufnahme Tag 1, Vorstellung Praxispartner A)

bildungspraxis, nicht aber den Gegenstand, der sich über die Qualitätsstandards von Service Learning definiert. F2 reagiert weiter in seinem Orientierungsrahmen und bietet mit die »Qualitätsstandards sind immer gleich« einen Kompromiss an. Die Antwort von P1 darauf betont erneut ihre Perspektive: Service Learning bliebe als Lernform konstant.

Im Kern geht es hier um eine unterschiedliche Gewichtung von dem, was in der Praxeologischen Wissenssoziologie als Relationierung von Norm und Habitus bezeichnet wird, und was sich in der Handlungspraxis spezifisch ausformt. Während vonseiten des Forschers diese fallspezifische Handlungspraxis priorisiert wird, die im Ergebnis eine Diffusion von Service Learning als Programmatik nach sich zieht (es gibt dann sehr viele Service-Learning-Praktiken), blickt P1 von der Seite der Norm im Sinne von generalisiert-kommunikativen Wissensbeständen, die hier klar markiert sind als die Qualitätsstandards der didaktischen Methode, auf das Forschungsfeld. P1 steht damit für ein einheitliches Service-Learning-Verständnis.

Diese Orientierung an der Norm von Service Learning, konkretisiert über die selbst definierten Qualitätsstandards, prägt die Perspektive der Praxispartner:innen auf das Forschungsfeld, wie sie sich wenig später auch bei der gemeinsamen Arbeit am Material zeigt. Gleichsam ist das Verhältnis (einiger) Praxispartner:innen untereinander von Spannungen geprägt, wie die folgende Passage verdeutlicht.

4.2 Passage »Aral-Shell« und das Verhältnis der Praxispartner:innen zueinander

Nachdem sich die Praxispartner:innen im Workshop vorgestellt und jeweils in einem Vortrag ihre Arbeitsweise und Ziele darlegten hatten, formulierte F1 die erste Frage.

F1:	ich hab als Erster ne Frage/ (.) hm (*überlegend*) habt Ihr schonmal miteinander gesprochen?
Einige:	@
F1:	[Praxispartner A] und [Praxispartner B] im Service Learning?
Einige:	L @
P1:	die Frage geb ich gerne; @ an Sie @
P2:	@ (.) ich glaube mit äh (.) der Kollegin/ die das (.) vor Ihnen gemacht haben/ sag ich mal/ und den Kollegen; die vor uns das gemacht haben/
F1:	ja;
P2:	glaub ich ja; aber wir glaub ich haben/ (.) noch nich (.) zusamm gesprochen.
F1:	weil; ich frag das nur deshalb/ weil ich intressante Gemeinsamkeiten sah/
Einige:	L hm (*zustimmend*)
F1:	aber/ (.) ich will jetzt nix weiter sagen und schweige; also für mich wars jetzt nen Vergnügen/ das in der Gesamtschau zu sehn.
P?:	@
P2:	aber/ ich wollt nur sagen/ also ich glaub die Leute von Aral und von Shell/ (.) sind auch nicht dauernd zusamm und ham ne gewisse Nähe zu dem was sie verkaufen/ also @ (.)
P3:	ich kann da direkt anknüpfen/ […]

Passage 2: Aral-Shell (Timecode: 00:26:25 – 00:27:18) (Quelle: Aufnahme Tag 1, Vorstellung Praxispartner B)

Als Teil des Forschungsteams fragt F1 die Vertreter:innen beider Praxispartnerorganisationen nach deren Vortrag, ob sie »schonmal miteinander gesprochen« haben. Diese Formulierung spezifiziert, dass es nicht um die Personen geht, sondern um ihre Rolle als Vertreter:innen ihrer jeweiligen Organisation. Die Formulierung zeigt außerdem, dass F1 selbst nicht davon ausgeht, dass die Interaktion bereits stattfand. Die Brisanz dieser Frage und die saloppe Formulierung, die auf etwas sehr Alltägliches zielt (miteinander reden), verursacht eine Spannung, die

sich im Lachen mehrerer Teilnehmer:innen ausdrückt und die mit dem Lachen abgebaut wird.

P1, die als Führungskraft ihre Organisation bereits vorgestellt hatte und damit einer Anschlusslogik folgend als erste antworten könnte, reicht mit einem Lachen weiter. Hier deutet sich an, dass hinter der Frage mehr aufgerufen wird und dass die nun angesprochene Person P2 die höchste Relevanz unter den Anwesenden hat, sie zu beantworten. Gleichzeitig scheint die Frage brisant zu sein, sodass P1 sie nicht selbst beantworten mag. P2 nimmt als Führungskraft der zweiten Organisation das Weiterreichen ohne Thematisierung und damit wie selbstverständlich an, bestätigt damit den impliziten Gehalt dieser Geste und verdeutlicht in ihrer Antwort, in der sie vage Bezug auf etwas in der Vergangenheit nimmt, die Brisanz der Frage. Gleichzeitig bestätigt sie implizit, dass die relevanten Leute für eine Interaktion zwischen beiden Organisationen anwesend sind. Im Ergebnis steht, dass kein Austausch stattfindet zwischen den Mitarbeitenden beider Praxispartner:innen, deren organisationalen Praxis auf den gleichen Gegenstand innerhalb des schulischen Bildungssystems in Deutschland gerichtet ist. Damit wird der bereits in der Frage angelegte propositionale Gehalt der fehlenden Kooperation bestätigt.

F1 setzt zu einer Begründung seiner Frage an, die implizit sowohl eine Verwunderung der fehlenden Interaktion zwischen beiden Praxispartner:innen ausdrückt als auch eine solche Interaktion nahelegt, da es ja »Gemeinsamkeiten« gebe. Hier dokumentiert sich eine Werthaltung, ein didaktisches Programm wie Service Learning durch Kooperation auf bildungspolitischer Ebene zu begleiten. Die explizite Betonung von F1, dazu nichts weiter sagen zu wollen, drückt ebenso wie das durchgehende Lachen einiger Teilnehmer:innen die Spannung aus, die in diesem Thema liegt und die sich aus der Spannung zwischen selbstverständlichem Reden und fehlender Praxis ergibt.

P2 schließt an diese Begründung an und überträgt durch ihren Vergleich mit zwei Mineralölunternehmen das Verhältnis zwischen beiden Organisationen in die Logik der Marktwirtschaft. Mit dieser hier nicht weiter von ihr ausgeführten Metapher wird das spannungsreiche Verhältnis zwischen beiden Organisationen durch Assoziation mit marktwirtschaftlicher Konkurrenz und Gewinnmaximierung weiter verschärft. Die Fremdheit zwischen beiden Bildungsakteur:innen bleibt bestehen, auch dadurch, dass die anderen anwesenden Mitarbeiter:innen dieser Organisationen nicht widersprechen. Das Thema wird auch im späteren Verlauf nicht geklärt. Insgesamt wird hier eine Struktur des Feldes sichtbar, dass sich lange vor den Erhebungen des Forschungsprojekts strukturiert hat und das von Spannungen geprägt ist. Da auch im Nachgang des Workshops keine Kooperationsbemühungen von beiden Organisationen ausgingen, lässt sich resümierend festhalten, dass transferorientierte Forschungsprojekte zwar das Potenzial haben, für ein Handlungsfeld relevante Personen in einem Raum zusammenzubringen,

dass aber die habitualisierten Verhältnisse nicht ohne Weiteres aufzubrechen sind und sich auch hier wieder aktualisieren können.

4.3 Passage »Rechtfertigung«: Infragestellung des Arbeitsmodus

Die an anderer Stelle in Auszügen veröffentliche Passage »Anmotzen«, eine Gruppendiskussion von Schüler:innen, die im Zuge ihres Service-Learning-Projekts an unterschiedlichen Senioren- und Pflegeheimen tätig waren (Backhaus-Maul/Jahr 2023), wurde allen Teilnehmer:innen als Transkript vorgelegt. Nachdem das Transkript gelesen worden war, kam es zu einer gemeinsamen Diskussion über den interpretativen Gehalt der Passage. Nach etwa 20 Minuten gemeinsamer Diskussion meldet sich die Teilnehmerin P3 (Vertreterin einer Praxispartnerorganisation) mit einer Rückfrage an das Forschungsteam zu Wort.

P3:	ehrlich gsagt isch muss jetzts grad gar net ganz klar was ihr einglich von uns wollt.
Viele:	@(2)@
P3:	wenn ihr jetz- ihr nehmt jetz so ne Passage raus/ wir reagiern da drauf?
P?:	@
P3:	und dann geht ihr in Rechtfertigung; s versteh ich gar net?
P?:	hm (*zustimmend*)
F1:	wir haben nichts gerechtfertigt;
F2:	[L] (wir haben nichts gerechtfertigt;)
P3:	nee? okay;
Viele:	@(2)@
F2:	wir- @
P3:	oder in Erklärungen oder/;
F2:	nö; wir lassen nur verschiedne Lesarten aufeinander pralln.
P3:	okay;
F2:	das macht man auch beim Interpretiern. wir rechtfertigen uns ja also; wir können ja kaum; wir haben ja gar nich die gleichen Ausgangspunkte; (.) ja;
F1:	[Vorname P3] das nötigt mir natürlich ne Reflexion ab/ weil ich ja in ner ähnlichen Art und Weise auch beim ersten Draufgucken (.) ne Interpretation hatte/ die jetzt der/ (.) der=der Gegenseite nich ganz falsch war. (.) also=also; man lernt ja auch selbst; und dann kann man ja schön beoachten/ wie andre auch in diese/ <Falle will ich jetz nich sagen/> aber so reintappen und sich die Lesart/ (.) die man selbst auch mal hatte/ und so das ist ganz intressant. (.) verbessert die Selbstbeobachtung.
(3)	
P?:	@

Passage 3: Rechtfertigung (Timecode: 00:52:50 – 00:53:51) (Quelle: Aufnahme Tag 2, Diskussion Material »Anmotzen«)

Die Rückfrage von P3 zeigt ein Unverständnis über den bis hierhin gezeigten Verlauf des Gesprächs zum gemeinsamen Material und eröffnet damit eine Metakommunikation. Ihr ist unklar, was die Forscher:innen von den Praxispartner:innen »wollen«. Erstgenannte nähmen eine Passage heraus, auf die die Praxispartner:innen reagieren, worauf jene wiederum mit »Rechtfertigungen« reagieren. Hier zeigt sich eine bestimmte Rahmung des gemeinsamen Besprechens von Material. Erwartet wird von P3, dass die Forscher:innen mehr zuhören, deren kommunikative Entgegnungen werden als irritierend aufgefasst. Nahezu im Chor wird von F2 und F1 diese Zuschreibung zurückgewiesen, was Ausdruck einer festen und einhelligen Position ist. Das durchgehende Lachen drückt die entstehenden Spannungen in einem Workshop aus, wenn die Arbeitsgrundlage der Beteiligten problematisiert wird.

Die Reaktion von P3 zeigt, dass sie weiterhin andere Handlungsbeiträge der Forscher:innen erwartet. F2 setzt nun zu einer Erklärung der gemeinsamen Besprechungspraxis an, was einerseits anzeigt, dass dies noch nicht geklärt ist, anderseits auch eine typische sozialwissenschaftliche Arbeitsweise anspielt: das Bilden von Lesearten als Teil sozialwissenschaftlicher Interpretationsarbeit (Bohnsack 2014). Damit wird auch gleichzeitig dokumentiert, dass keine gemeinsamen Perspektiven auf das Material vorliegen. F1 setzt zu einer ›Werbung‹ für dieses Vorgehen an, was Ausdruck der zurückgewiesenen wissenschaftlichen Praxis ist, und verknüpft dieses mit Erkenntnisgehalt am eigenen Ich. In Summe stellt dieser Beitrag eine Kritik an den Handlungsbeiträgen der Praxispartner dar (die in »die Falle« der voreiligen, das heißt kommunikativ-generalisierten Lesarten tappen). Bemerkenswert ist insgesamt, wie deutlich konturiert sich die Gruppe der Forscher:innen und die Gruppe der Praxispartner:innen gegenüberstehen. Im Kern drückt sich hier bei den Praxispartner:innen eine Diffusion aus über die zugeteilte Rolle im Workshop. Damit einher geht eine Aushandlung von Positionen über die Frage, wer Deutungshoheit hat. Im Raum steht die Frage, wer den privilegierteren Zugang zum Wissen zu Service Learning innehat und wer hier was von wem annehmen sollte.

4.4 Unterschiedliche Reaktionen auf rekonstruierte Befunde

Neben den dargestellten Interaktionen auf der Metaebene wurde auch intensiv über den inhaltlichen Gehalt von Transkripten diskutiert. Hier zeigten sich allein in diesem Workshop verschiedene Arten der Reaktion auf das eingebrachte Material, aber auch auf die von der Forschungsseite sukzessive vorgestellten Interpretationsansätze.

Persönliche Trauer

Folgender Transkriptauszug repräsentiert die Reaktion einer Mitarbeiterin einer Praxispartnerorganisation auf einen Beitrag einer Schülerin der im Workshop besprochenen Passage »Anmotzen«, in der jugendliche Schüler:innen nach ihrem Besuch in einem Senioren- und Pflegeheim berichten, dass sie durch ihr Service-Learning-Projekt unter anderem erkannten, dass auch jüngere Personen in Pflegeheimen liegen. Und sie berichten davon, die Pflegebedürftigen nach dem Projekt durchaus noch einmal besuchen zu wollen, was dann doch nicht umgesetzt wurde.

P4:	wenn dann übrig bleibt/ dass sozusagen äh ich lerne dass Senioren und Pflegeheim auch Jüngere-/ das w- also ich find des/ das ist doch kein implizit=explizit; ich mein; @das müssen die doch@ schon vorher gewusst- find ich irgendwie; ungenehm zu lesen; dass des das dann is/ was die gelernt haben.
P3:	@
P4:	also so; (.) und da- ich mein/ vorher hat ja auch jemand gesagt/ ich hatte mir das *vorgenommen* öfters hinzugehn;
F?:	hm (*zustimmend*)
P4:	also sozusagen ja ne eigne Zielsetzung; und die is ja- die is ja einglich schon zerstört worden. zum Schluss; der schließt ja dann mit diesem; *naja ich hab-* (.) nja vielleicht sagt der; *zumindest hab ich gelernt/ dass Seniorenheim auch für Jüngere is.* (.) also fü- weiß nich; finds äh einglich traurig/ dass das- also mich deprimiert das bisschen;
F2:	@
P4:	man anstelln kann @mit@ Praxisprojekten; oder auch dann Service Learning. (2)

Passage 4: Traurig sein (Timecode: 00:55:00 – 00:55:48) (Quelle: Aufnahme Tag 2, Diskussion Material »Anmotzen«)

P4 markiert die von einer Jugendlichen berichteten Erkenntnis, dass auch jüngere Menschen in Pflegeheimen betreut werden, als eine alleinige Erkenntnis (»übrig bleibt«), die sich nicht komplexer als implizites oder explizites Wissen einordnen lässt. Das Wissen hätte vielmehr bereits eine Voraussetzung der Service-Learning-Aktivität sein müssen. P4 formuliert hier einen normativen Anspruch an die Praxis mit Bezügen zu programmatischen Punkten, konkret zum Qualitätsstandard ›eigene Lernziele finden‹. Das übergreifende Ergebnis ist, dass die Praxis offenkundig diesen Anforderungen nicht nachgekommen ist, sie ist defizitär. Aus praxeologischer Sicht erscheinen Norm und Habitus an dieser Stelle als so grundlegend diskrepant, dass deren Spannungsverhältnis auseinanderfällt und dieses Service Learning als nicht mehr realisierbar erscheint. Die Erkenntnis hat für P4 nun einen selbstbezogenen Wert: Es macht sie traurig und deprimiert. Nach längerer Diskussion wird diese Traurigkeit von P4 dann zwar noch etwas relativiert,

ohne aber ihre subjektive Gültigkeit zu verlieren: »ich find das bereichernd; (.) aber trotzdem traurig«[11].

Diese hier exemplarisch von P4 hervorgebrachte Reaktion repräsentiert zum einen eine Haltung, in der die Logik der Theorie (das heißt die Normebene der Qualitätsstandards) in die der Praxis hineinprojiziert und damit eine Hierarchisierung des Besserwissens etabliert wird (siehe Kap. 3), gleichzeitig wird durch die Übertragung in den persönlichen Gefühlsbereich eine gewisse Ohnmacht ausgedrückt, die das eigene Potenzial zur Beeinflussung der defizitären Handlungspraxis stark relativiert. Die Praxis des Gegenstands schulischen Service Learning enttäuscht so sehr, dass sie die bildungspolitische Arbeit daran auch einstellen könnte, was P4 gegen Ende in den Bereich ihrer Überlegungen holt und damit zumindest andeutet »ich mach jetzt- ich wend mit jetz nicht nem anderen Thema @zu@«[12].

Die Schuld der Praxis

Direkt nach dieser Passage meldet sich eine weitere Mitarbeiterin einer Praxispartnerorganisation (P6) zu Wort.

Auf die Trauerreaktion von P4 bietet die Teilnehmerin P6 einen Perspektivenwechsel an. Mit der »mangelnden Professionalisierung der Lehrerin« wird eine weitere Ursache für diese auch aus ihrer Sicht defizitäre Service-Learning-Praxis benannt. P6 berichtet von Erfahrungen aus ihrer Fortbildungspraxis, die eine eigenlogische Sinnerzeugung, das heißt eine Kontextualisierungsleistung der Lehrpersonen beschreibt, ihre bisherige schulische Praxis mit den generalisierten Anforderungen von Service Learning zusammenzubringen. Hinter der Konstruktion steht, dass damit Service Learning als Programmatik nachrangig wird und dass sich Akteur:innen im Feld nicht klarmachen, was alles an Anspruch hinter Service Learning steckt. Bestehende Routinen von Lehrkräften würden vorschnell als Service Learning bezeichnet werden, ohne dass sich ausgehend von den Qualitätsstandards Änderungen in den Handlungsabläufen einstellen. Die Schüler:innen und Pflegekräfte treffen sich im Kontext von Service Learning, bleiben sich aber fremd, was jedoch auf die falsche Planungsarbeit der Lehrerin zurückzuführen ist.

Die Passage ist Ausdruck einer Zuschreibungspraxis von Schuld an Lehrpersonen, die nicht nur deren eigenlogische Sinnerzeugung nicht anerkennt, sondern zahlreiche Zwänge ignoriert – die sich aus den mit dem Service-Learning-Programm verbundenen Normen ergeben – allen voran die der Schulkultur, des Lehrplans et cetera. Gleichzeitig wird der Lehrerin die alleinige Verantwortung

11 Quelle: Aufnahme Tag 2, Diskussion Material »Anmotzen« (Timecode: 01:02:58 – 01:03:00).
12 Quelle: Aufnahme Tag 2, Diskussion Material »Anmotzen« (Timecode: 01:01:52 – 01:01:54).

P6:	also/ (.) ma könnte ja jetz den Blick nochmal wenden/ dass es jetz eine ganz neue Akteursgruppe die da in den Fokus rückt; indirekt/ weil es ist ja auch einglich vielleicht mangelnde Professionalisierung auf Seiten der Lehrerin.
P4:	ja/
P6:	[L] (hört man) auch immer wieder/ dass es heißt/ so schnell? (.) also genau höre ich auch grad immer; *ja wir machen ja schon ganz lange Projektarbeit/ ah ja klar stimmt? Service Learning;* es @ klingt so als würden wir das ja schon ganz lange machen/ und dann; schwupp? is das schon/ ebn. steht da Seniorn drin/ hat man curriculare Anbindung/
P4:	hm (*zustimmend*)
P6:	[L] sagt man äh ebn; Konfrontation; äh irgendwas werden die schon lernen; also ich da=da wär die Professionalisierung-
P4:	hm-hm (*zustimmend*)
P6:	[L] also (wärn) Rückschlüsse eher auf was- auf ne ganz andre Gruppe;
P4:	hm (*zustimmend*)
P6:	da kann ja keiner was dafür; für den Betroffenen wenn die da jetzt sprechen; ne?
P?:	hm (*zustimmend*)
P6:	[L] die Schülerinnen können nix dafür/ die Pflegekräfte könn nix dafür/ aber die sind falsch gematcht einglich; und eben erfülln einglich nich die Qualitätsstandards von Service Learning/ aber in der Vorbereitung.
P4:	a- also alles was ich gesagt hab/ soll bitte kein Vorwurf an die Schülerinnen gewesen sein/ sondern mit Konsequenz auf diese curriculare Geschichte; also-
P6:	[L] ja/ genau; ja (da warn) die Lehrkräfte in dem Fall; da einfach nich sonderlich professionell. einfach.
P4:	[L] ja=ja; genau; ja=ja
P6:	wär ja nen Thema für Fortbildungen? @
P4:	ja? (*zustimmend*)

Passage 5: Professionalität (Timeode: 00:55:49 – 00:56:50) (Quelle: Aufnahme Tag 2, Diskussion Material »Anmotzen«)

für die Strukturierung der Praxis gegeben, was bereits für die Gestaltung von Unterricht im Sinne eines professionalisierten Unterrichtsmilieus nur eingeschränkt zutrifft (Bohnsack 2020) und für das noch viel komplexere Handlungsprogramm Service Learning kaum noch zu vertreten ist. Noch stärker als im Unterricht sind Lehrpersonen von den Handlungsbeiträgen anderer Menschen abhängig, die sich zwar unterschiedlich, aber gleichermaßen kategorisch ihrem direkten Einfluss entziehen (Schüler:innen, Pfleger:innen, Pflegebedürftige). Gleichzeitig erlaubt diese Zuschreibung eine Bearbeitungsform des Ergebnisses, in der die Praxisakteur:innen die defizitäre Service-Learning-Praxis auch nur einordnen können: Fort- und Weiterbildungen sind die zentralen Interaktionsräume der zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen im Handlungsfeld Service Learning.

Die Unsinnigkeit der Rekonstruktion

Nach einer kurzen Einordnung des Projektmitarbeiters F3, der die Praxis der jugendlichen Schüler:innen im größeren Sample einordnet und zugesteht, dass hier noch »am meisten reflektiert wird«, meldet sich schließlich P5 als Mitarbeiterin einer Praxispartnerorganisation mit einer »provokanten Frage« zu Wort.

P5:	ich hab jetzt mal ne etwas provokante Frage/ was is denn jetz einglich die Erkenntnis aus diesem Gespräch. oder aus dieser/ aus diesem/ aus dieser Interviewsequenz. weil w- wir befassen uns ja schon seit heute Morgen mit dem Thema erste Erkenntnisse/ aus der Erhebungsphase. was sind denn die Erkenntnisse; weil ähm (.) also; wir bekomm ja/ (.) sowohl vorhin in der ersten Aufgabe/ als auch hier in diesen Interviews ähm; (.) ja; wie soll ich das sagen/ ähm (.) Texte; Grundlagen; Eindrücke/ die wir aber gar nicht einsortieren könn. also; (.) den- von denen wir den Kontext gar nicht kenn. und äh wir jetz so ne Bewertung abgeben/
P?:	hm (*zustimmend*)
P5:	oder versuchen das zu bewerten/ bewegen uns aber auf sehr dünnem Eis/
F2:	@
P5:	und äh; da f- also die Frage is; was sind denn jetz die Erkenntnisse/ woraus- also welche- also welche Erkenntnisse-/ also ich mein einglich- da aus diesen beiden Texten hier/ aus diesen Interviewsequenzen kann man einglich keine Erkenntnisse/ ziehn/ weil man den Kontext nicht kennt/ es sind ja nur Vermutungen/ äh; die man da anstelln kann/ ähm und äh; deswegen ist das jetzt tatsächlich mal die Frage an Sie/ an Euch/ ähm was sind denn jetzt die ersten Erkenntnisse/ (.)
F2:	also vielleicht noch vorab geschaltet ne/
P5:	ja;
F2:	diese/ diese Diskussion die wir hier durchführn; is nich dass wir äh von euch hörn wolln/ wie ihr das interpretiert <und wir dann sagen *falsch; wir würdens anders machen.*>
Einige:	@
F2:	sondern; es geht in den/ in dem Transferverständnis ja darum/ dass wir auch äh gucken was eure Perspektive is. (dann auf das Material)
P5:	[L] ja okay; eine Sache die mir gerade noch einge- also eingef- also durch den Kopf gegangen is/ (.) ähm; solln wir jetz einglich dabei helfen die Erkenntnisse zu ziehn.
P?:	@
F2:	nee?
Einige:	@
P5:	was is einglich äh Sinn und Zweck dieser Aufgabe?

F2:	[L] nee?	[L] also teil- weise. teilweise.	[L] teilweise. (.) also die äh- wir=wir suchen ja sozusagen nach diesem Zusammenspiel zwischen Norm und Habitus im Service Learning Kontext. und wa=was man hier so hört; als- wa- was=was Sie ja vor alln Dingen ähm (.) fixiern? is ähm die=die Normebene. ne? also was für Qualitätsstandards müssen her. und dann is sowas ja auch sehr schnell enttäuschend. (.) was hier steht.
P5:	wenn das die ganze Wahrheit is. das @weiß man ja nicht.@ @		
F1:			[L] wir lügen nicht; also
F2:	hier lügen wir erstmal nich=nee? also da is natürlich noch mehr drum/ aber es is schon ne Passage/ (.) wo sich das äh fokussiert; was in der Gruppe abgeht. (.) und äh; wir sind natürlich auch drauf erpicht/ wenns dann Hinweise gibt fürs Sample; wos denn mal son Service Learning; wo man sagt; ja hier sind alle Qualitätsstandards; in der Praxis; so da müsst ihr hingucken. das würden wir natürlich auch gerne wissen. ne? aber das is jetzt erstmal jetz vorliegend/ empirisch/ (.) das Material. ähm und ja. erste Erkenntnisse (.) haben wir zusammengefasst? vielleicht blicken wir vorher noch über die andre Sequenz? was @da eure Assoziationen sind?@ und (.) gehn dann in so ne Gesamtschau?		

Passage 6: Dünnes Eis (Timecode: 00:58:37 – 01:01:11) (Quelle: Aufnahme Tag 2, Diskussion Material »Anmotzen«)

Explizit als »provokante Frage« gerahmt macht P5 in ihrem Beitrag eine gewisse Dramaturgie auf, die sich in einer doppelten Kritik der Teilnehmer:innen (»wir«) an die adressierten Forscher:innen richtet. Einerseits drückt P5 aus, dass aus ihrer Sicht trotz längerer Arbeitsphase zu wenig »Erkenntnisse« formuliert worden sind, und andererseits, dass Material vorgelegt wird, dem der größere Zusammenhang fehlt. Implizit wird damit die bisherige Arbeit am Material abgelehnt, in der es darum geht, dass Teilnehmer:innen wie P5 eine Einschätzung zu den Daten abgeben sollen. P5 führt, nach kurzer Bestätigung einer Teilnehmer:in, weiter aus und lehnt deutlich die Arbeitsweise der Forscher:innen ab, aus vereinzelten Passagen Befunde zu formulieren. Der Beitrag verstärkt die Differenz zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen: Aufgrund unterschiedlicher Wissensbestände über das Material wird als Konsequenz gefordert, in ein instruierendes Verhältnis zwischen Forschenden und Praxispartner:innen überzugehen.

Die Entgegnung eines Forschers zeigt, dass dieser den Beitrag von P5 auch so als Kritik an der gemeinsamen Arbeit am Material und damit an der Planung des Workshops versteht. Die Erklärung aktualisiert und verstärkt damit die beiden hier aufeinandertreffenden Logiken der den Workshop planenden und ausführenden Wissenschaftler:innen und der mit einer diffusen Rolle angesprochenen Praxispartner:innen und zieht eine implizite Hierarchie ein: Die

Forschung will wissen, was die Perspektive der zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen ist. Mit dieser Prämisse können zwar gleichzeitig beide Perspektiven nebeneinander bestehen, gleichwohl aber nicht in einer heterarchischen Logik, da die Forschenden die Praxispartner:innen nicht in erster Linie als gleichrangige Sparringspartner:innen verstehen, sondern auch als Untersuchungsobjekte ansehen.

P5 verstärkt ihre Kritik und damit die Distanz zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen, indem sie mit ihrer Frage, ob sie helfen sollen, »Erkenntnisse zu zieh'n«, genau diese Zusammenarbeit infrage stellt. Sie verstärkt ihre Kritik und signalisiert eine tiefergehende Irritation über die Art der Zusammenarbeit und weitergehend auch zur qualitativ-interpretativen Arbeit am Material. Hier drückt sich eine im Workshop-Format liegende Vereinnahmung im Sinne einer Fremdrahmung aus, dass die zivilgesellschaftlichen Akteur:innen zu Mitforschenden gemacht werden. Gegen diese Vereinnahmung im Sinne einer Fremdrahmung wehrt sich P5. P5 drückt eine klare Arbeitsteilung aus, in der die Forschung Erkenntnis erarbeitet und den zivilgesellschaftlichen Akteur:innen im Feld dann mitteilt.

Die Reaktion von F2 aktualisiert die Rollendiffusion der Praxispartner:innen im Workshop. Indem er das Forschungsanliegen (Suche zum »Zusammenspiel von Norm und Habitus«) und eine bis hierhin gemachte Erkenntnis (die Praxispartner:innen fokussieren vor allem die Normebene) aus seiner Sicht heranführt, bestätigt er die Trennung zwischen beiden Akteursgruppen. Implizit steckt hierin eine Kritik an die Praxispartner:innen, nicht so normativ über die im Material gezeigt Praxis zu urteilen.

P5 greift an der Stelle noch einmal ihre Kritik an der Ergebnisformulierung auf. Ohne die gesamte Passage zu kennen (Kontext), kann man keine Aussagen treffen. Hier wiederholt sich ihr anderes Verständnis davon, was die Interpretation einzelner Transkriptauszüge überhaupt leisten kann. Mit der Reaktion von F1, nicht zu »lügen«, wird deutlich, wie persönlich der Diskurs an dieser Stelle geworden ist. In Summe verteidigt er wie auch daran anschließend F2, dass die Passage für etwas in der Service-Learning-Praxis steht, was über sie selbst hinausgeht. Gleichzeitig wird eine Art Kompromiss formuliert: Wenn ihr nicht in dieser Weise mit uns am Material arbeiten wollt, dann gebt uns wenigstens Sample-Hinweise. Neben einer Betonung, dass das vorliegende Material für diesen Fall repräsentativ ist, steckt darin auch eine Kompromissformel für eine Arbeitsteilung, die letztendlich die Differenz zwischen Forschenden und Praxispartner:innen wieder verstärkt. Man einigt sich in gewisser Weise darauf, dass man sich nicht einig ist und geht zum nächsten Material über.

5. Bilanz und Perspektiven forschungsbasierten Wissenstransfers

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die Möglichkeiten und Restriktionen eines auf qualitativ-rekonstruktiver Forschung basierenden Wissenstransfers zwischen sozialwissenschaftlichen Forscher:innen und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen, die exemplarisch anhand ausgewählter Gesprächspassagen über Service Learning an Schulen rekonstruiert werden.

Dabei sind die Interessendifferenzen zwischen Sozialforscher:innen und Bildungsakteur:innen deutlich geworden. So sind Bildungsakteur:innen vorrangig daran interessiert, mit Forschungsergebnissen nützliche Information zur Bewältigung ihrer Aufgaben zur Verfügung gestellt zu bekommen. Forscher:innen hingegen verfolgen ihre Forschungsinteressen und wollen nicht zu praktisch handelnden Akteur:innen oder gar Aktivist:innen werden. Diese Differenz zeigt sich in der hier vorgelegten praxeologischen Analyse: Während Forscher:innen eine Perspektive auf Service Learning als Handlungspraxis zwischen Norm und Habitus zeigen, spielt dieses für Praxispartner:innen kaum eine Rolle. In Bezug auf Service Learning operieren Letztgenannte vornehmlich auf der Ebene kommunikativ-generalisierender Wissensbestände (distribuiert über Materialien und Fortbildungen) und scheinen für ihre Arbeit vor allem bestätigende und stabilisierende Hinweise aus der Forschung zu benötigen.

Die Befunde zum Wissenstransfer als Praxis zeigen darüber hinaus, dass das zivilgesellschaftliche Gegenüber nicht homogen ist, sondern dass die Forscher:innen es mit beruflichen Akteur:innen aus Organisationen zu tun haben, die von öffentlich kaum sichtbaren Mikropolitiken geprägt sind. Das Handlungsfeld Zivilgesellschaft als Gegenüber von Wissenschaft strukturiert sich nicht nach zu erwartenden kollektiven Kooperationsnormen, sondern eher nach einer konkurrenzbetonenden wirtschaftlichen Wettbewerbslogik. Wissenstransfer kann ein Anlass sein, um auf Basis der Einladung durch Forscher:innen im Handlungsfeld relevante Akteur:innen zusammenzubringen, wenngleich das nicht bedeutet, dass es zu Kooperationen oder einer Neustrukturierung des Feldes kommt.

Die Verständigung zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen ist immer wieder von einem »Aneinandervorbeireden« (Mannheim 1952: 241) und von Infragestellungen des gemeinsamen Arbeitsrahmens geprägt, was die Passage »Rechtfertigung« verdeutlicht. Dort wird zunächst das Forschungsverständnis der Sozialwissenschaftler:innen aktualisiert, das darauf ausgerichtet ist, eine Verständigung über verschiedene Lesarten von Handlungspraxis im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion herzustellen, während eine Praxispartnerin in der Passage »Dünnes Eis« jegliche Mitwirkung an derartigen Reflexionen und einer kooperativen Forschung überhaupt zurückweist. Die Auswahl der Texte sei nicht nachvollziehbar, der Kontext des erhobenen Materials würde sich

nicht erschließen und ein Erkenntnisgewinn sei für sie nicht gegeben, so ihre Kritik. Stattdessen wird vonseiten der Praxispartnerin eine strikte Rollenteilung zwischen Forscher:innen und Bildungsakteur:innen gefordert: Forscher:innen sollten wissenschaftliche Erkenntnisse zur Verwendung für Praxispartner:innen bereitstellen und es dabei bewenden lassen. Die erwartete Instabilität des Interaktionsraumes wird hier besonders deutlich. Eine Verständigung über im Material rekonstruierbares, konjunktives Wissen wurde an diesem Punkt von der betreffenden Praxispartnerin unmissverständlich abgelehnt.

Trotz dieser Hervorhebung von Differenz, Abgrenzung und Zurückweisung zwischen Forscher:innen und Bildungsakteur:innen kam es zur Mitwirkung an der Interpretation von Textmaterial mit instruktiven Erkenntnissen für *und* über die Praxispartner:innen im untersuchten Handlungsfeld Service Learning. Forscher:innen und Praxispartner:innen nähern sich dem Thema Service Learning in unterschiedlicher Art und Weise an. Während Erstgenannte auf Basis ihrer Rekonstruktionen von Praxis eine heterogene und vielförmige Handlungspraxis beobachtet haben, weisen Praxispartner:innen diese Unterschiedlichkeit zurück und betonen die Einheitlichkeit von Service Learning anhand der von ihnen vertretenden programmatischen Annahmen und Qualitätsstandards. Die am Wissenstransfer Beteiligten adressieren damit aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie zwei aufeinander bezogene, aber unterschiedliche Wissensebenen. Die Forscher:innen grenzen sich von der kommunikativ-generalisierenden Ebene ab, da diese nicht ihrem Erkenntnisinteresse, das heißt Service-Learning-Praktiken zu rekonstruieren, entspricht und sie ihre Zuständigkeit nicht darin sehen, didaktische Modelle und Qualitätsstandards zu verfeinern. Gleichzeitig grenzen sich die Praxispartner:innen von der kommunikativ-konjunktiven Ebene ab, da diese – so auch die Annahme der Praxeologischen Wissenssoziologie – in notorischer Spannung zur Außendarstellung der Methode steht. Eine produktive Verständigung ist damit zunächst unwahrscheinlich.

Eine Überwindung dieser Positionen ist jedoch möglich, wie sich auch im Workshop gezeigt hat. In den Passagen »Traurig sein« und »Professionalität« hat eine Kommunikation abseits der kommunikativ-generalisierenden Ebene stattgefunden, als ein aus Sicht der Praxispartner:innen einmalig-defizitäres, aus Sicht der Forscher:innen typisches Service-Learning-Beispiel diskutiert wurde. Bereits ohne komplexe Interpretationsarbeit wurde für alle Beteiligten schnell sichtbar, dass hier die Praxis nicht der Normebene entspricht. Die sonst implizite Norm-Habitus-Diskrepanz wurde als unerfüllbar erkannt, zerfiel und wurde dadurch zum Arbeitsauftrag für die Praxispartner:innen. Die Reaktionen darauf, das heißt persönliche Betroffenheit und Überwältigung mit Blick auf die noch zu leistende Arbeit im Feld und die Notwendigkeit des Ausbaus des Fortbildungsprogramms, lassen sich als Ausdruck von Annahmeversuchen des konjunktiven Wissens aus

der gemeinsam rekonstruierten Service-Learning-Praxis verstehen. Die Praxispartner:innen sehen sich trotz der fehlenden unmittelbaren Involviertheit in der Praxis als zuständig dafür, solche als Service Learning deklarierten Praktiken zu vermeiden.

Ob eine solche von den Forscher:innen beabsichtigte Irritation der Praxis zu längerfristigen Effekten in der Perspektive oder gar im Handeln der Praxispartner:innen führt, lässt sich anhand des Datenmaterials nicht beantworten. Intermediäre Praxispartner:innen wie hier im Service Learning haben den Vorteil, dass sie von unmittelbarem Handlungsdruck befreit sind und potenziell Zeit zum Wissenstransfer haben. Forscher:innen wiederum, die ihre Arbeit als anwendungsbezogene Forschung verstehen, verfügen über einen alltagsnahen Forschungsgegenstand und sind an einem Austausch interessiert, der über eine instruierende Mitteilung von Forschungsergebnissen hinausgeht (Luhmann 1977).

Die skizzierten Einblicke in den Verlauf des Wissenstransfers stimmen trotz dieser vergleichsweise günstigen Bedingungen allerdings skeptisch: Der forschungsbasierte Wissenstransfer zwischen sozialwissenschaftlichen Forscher:innen und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur:innen findet unter den Bedingungen einer funktionalen Differenzierung zwischen Forschung und Zivilgesellschaft statt. Ein wechselseitiger Wissenstransfer zwischen Systemen und ihren Akteur:innen ist insofern weder einfach noch selbstverständlich. Vielmehr ist der Wissenstransfer zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen ein mittelfristig angelegter Prozess, der erst durch die sukzessive Rekapitulation von Interaktionsverläufen sowie durch spezifische Zielsetzungen weiter an Form und damit an sachlicher, zeitlicher und sozialer Komplexität gewinnt. Im Handlungsfeld Service Learning besteht dabei die Möglichkeit, gesellschaftlichen Zusammenhalt im Sinne eines Interagierens zwischen unterschiedlichen Milieus und Systemen der Gesellschaft zumindest zu eröffnen: Schüler:innen treffen auf Senior:innen in einem Altenheim und auf das dortige Organisationsmilieu beruflicher Akteur*innen; Studierende interagieren in ihrem Engagement in der »Tafel« mit beruflichen Akteur:innen und auch den Nutzer:innen. All das sind Interaktionen zwischen sich fremden Milieus und unterschiedlichen Systemen (Bildung, soziale Arbeit, …), die ohne Service-Learning-Aktivitäten so nicht stattgefunden hätten.

Service Learning ist – wie am Beispiel des Engagements von Schüler:innen gezeigt – in der Lage, einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt im Hinblick auf Einstellungen, Handlungen und Beziehungen gegenüber anderen zu leisten. Gleichwohl wird das Potenzial von Service Learning durch die normative Überhöhung aufseiten von Praxispartner:innen nicht ausgeschöpft. Oder anders formuliert: Die normativen Annahmen von Praxispartner:innen verstellen den Blick auf die konkrete Handlungspraxis. Forschung wiederum kann dazu beitragen, dass Praxispartner:innen ein »realistisches« Bild der von ihnen mit

beförderten Handlungspraxis erhalten. Die dafür erforderliche Bereitschaft zur Selbstaufklärung ist aber nicht selbstverständlich und ausgesprochen voraussetzungsreich. Sie setzt Interesse am forschungsbasierten Wissenstransfer, eine Rollenklärung zwischen Praxispartner:innen und Forscher:innen, die Bereitschaft zur Kooperation und die Fähigkeit, mit Dissens und Konflikt konstruktiv umzugehen, voraus. In diesem Sinne ist der forschungsbasierte Wissenstransfer zwischen Praxispartner:innen und Forscher:innen selbst ein Sozialexperiment über die Bedingungen gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Die im Beitrag thematisierten Interaktionen in der Service-Learning-Praxis und im forschungsbasierten Wissenstransfer zeigen die für eine funktional differenzierte Gesellschaft grundlegenden kommunikativen Prozesse des Nicht- und Missverstehens, der Konfrontation und der Aushandlung, der Distanzierung und der situativen Annährung. Der Wissenstransfer zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen ist nach wie vor keine Selbstverständlichkeit. Eine Transferforschung, die die spezifischen Voraussetzungen und Bedingungen systemübergreifender Interaktionen systematisch erfasst, empirisch untersucht und theoretisch-konzeptionell analysiert, steht noch am Anfang. Im hier untersuchten Handlungsfeld Service Learning eröffnen Kooperationen mit Forscher:innen und Fortbildungen intermediärer Praxispartner:innen erste Gelegenheiten zum systemübergreifenden Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis – wohlgemerkt mit ungewissen Erfolgsaussichten.

Literatur

Adloff, Frank (2001), *Community Service und Service-Learning: Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und Universitäten*, Berlin.

Aktive Bürgerschaft (Hg.) (2011), *Diskurs Service Learning. Unterricht und Bürgerengagement verbinden*, Berlin.

Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg/Stark, Wolfgang (Hg.) (2009), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*, Weinheim/Basel.

Backhaus-Maul, Holger/Jahr, David (2023), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt und Engagement«, in: Ertugrul, Baris/Bauer, Ullrich (Hg.), *Sozialisation und Gesellschaftlicher Zusammenhalt*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 233–258, https://doi.org/10.5771/0340-8574-2021-2-66.

– (2021), »Service Learning«, in: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, Bielefeld, S. 289–300, https://doi.org/10.1515/9783839455654-003.

Backhaus-Maul, Holger/Roth, Christiane (2013), *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-00124-7.

Backhaus-Maul, Holger/Speth, Rudolf (2020), »Bürgerschaftliches Engagement und zivilgesellschaftliche Organisationen in Deutschland«, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Deutsche Einheit. Lange Wege der deutschen Einheit*, 27.12.2022, https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47178/engagement, https://doi.org/10.5771/9783845230788-17.

Bauer, Ulrich/Drucks, Stephan/Özmut, Enci E./Schröder, Gesa/Souhil, Yasmine (2013), *Gelingensbedingungen von Service Learning in Schulen. Forschungsbericht zu den Fallstudien über sozialgenial-Schulprojekte*, Essen.

Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1995), »Verwendungsforschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens«, in: Flick, Uwe (Hg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim, S. 416–419.

– (1989a), »Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis: Ergebnisse und Perspektiven der Verwendungsforschung«, in: *Soziale Welt*, Jg. 40, H. 1/2, S. 196–214.

– (Hg.) (1989b), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?*, Frankfurt a. M.

Bohnsack, Ralf (2020), *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*, Opladen/Toronto, https://doi.org/10.36198/9783838553559.

– (2017), *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen/Toronto.

– (2014), *Rekonstruktive Sozialforschung*, Opladen/Toronto.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2020 [2010]), »Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung«, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*, Opladen, S. 13–24, https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w.4.

Bourdieu, Pierre (1993), »Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität«, in: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt a. M., S. 365–401.

Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middel, Matthias (Hg.) (2020), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M/New York, NY, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Dewe, Bernd (1991), »Popularisierung wissenschaftlichen Wissens – Erwachsenenbildung als Kommunikationskanal«, in: *Communications*, Jg. 16, H. 3, S. 379–394, 27.12.2022, https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/comm.1991.16.3.379/html, https://doi.org/10.1515/comm.1991.16.3.379.

Dolgon, Corey/Mitchell, Tania D./Eatman, Timothy K. (Hg.) (2017), *The Cambridge handbook of service learning and community engagement*, Cambridge/New York, NY, https://doi.org/10.1017/9781316650011.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middel, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M/New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Frank, Susanne/Seifert, Anne/Sliwka, Anne/Zentner, Sandra (2009), »Service Learning – Lernen durch Engagement«, in: Edelstein, Wolfgang/Franke, Susanne/Sliwka, Anne (Hg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*, Bonn, S. 151–192, https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0013.

Freise, Matthias/Zimmer, Annette (Hg.) (2019), *Zivilgesellschaft und Wohlfahrtstaat im Wandel. Akteure, Strategien und Politikfelder*, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-16999-2.

Furco, Andrew/Billing, Shelley H. (Hg.) (2002), Service learning: The essence of the pedagogy, Greenwich, CT.

Hofer, Manfred/Derkau, Julia (Hg.) (2020), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*, Weinheim/Basel.

Gerholz, Karl-Heinz (2020), »Wirkungen von Service Learning – Stand der Forschung«,in: Hofer, Manfred/Derkau, Julia (Hg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*, Weinheim/Basel, S. 70–86.

Kubisch, Sonja/Lamprecht, Juliane (2013), »Rekonstruktive Responsivität – Zum Begriff des Wissens in der dokumentarischen Evaluationsforschung«, in: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*, Opladen, S. 301–319, https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq3c.18.

Luhmann, Niklas (1990), *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.

– (1977), »Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften«, in: *Interaktion von Wissenschaft und Politik. Theoretische und praktische Probleme der anwendungsorientierten Sozialwissenschaften*, Frankfurt a. M., S. 16–39, https://doi.org/10.1007/9783658197285_19.

Mannheim, Karl (1980), *Strukturen des Denkens*, Frankfurt a. M.

– (1952), »Wissenssoziologie«, in: *Ideologie und Utopie*, Frankfurt a. M., S. 227–267.

Magnus, Cristian D./Sliwka, Anne (2014), *Servicelearning – Lernen durch Engagement*, 27.12.2022, https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement

National Youth Leadership Council (2008), *The K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice: National Youth Leadership Council*, 15.06.2023, https://www.nylc.org/page/standards.

Neun, Oliver (2016), »Die Verwendungsdebatte innerhalb der deutschen Soziologie: eine vergessene Phase der fachlichen Selbstreflexion«, in: Staubmann, Helmut (Hg.), *Soziologie in Österreich – Internationale Verflechtungen*, Innsbruck, S. 333–353, 02.03.2021, https://webapp.uibk.ac.at/ojs2/index.php/oegs-publikation/article/download/29/709, https://doi.org/10.1007/978-3-658-16991-6_8-1.

Reinders, Heinz (2016), *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*, Weinheim/Basel.

Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hg.) (2020), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim/Basel.

Schimank, Uwe (2020), »Der Zusammenhalt moderner Gesellschaften: Sozialintegration multipler Spannungsverhältnisse«, *Vortrag im Rahmen der Tagung »Zusammenhalt, Vertrauen, Integration, Solidarität« des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt* 26. –27.11.2020, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1515/9783839462065-002.

Seifert, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2012), *Praxishandbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an* Schulen, Weinheim/Basel.

Speck, Karsten/Backhaus-Maul, Holger (2007), *Wissenschaftliche Evaluation des Programms »Service Learning – Schule gestaltet Gemeinwesen« im Land Sachsen-Anhalt*, 27.12.2022, https://www.ganztaegig-lernen.de/media/Evaluationsbericht%20Service%20Learning.pdf.

Speck, Karsten/Ivanova-Chessex, Oxana/Wulf, Carmen (2013), *Wirkungsstudie Service Learning in Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen*, Oldenburg.

Strachwitz, Rupert Graf/Priller, Eckhard/Triebe, Benjamin (2020), *Handbuch Zivilgesellschaft*, Berlin/Boston, https://doi.org/10.1515/9783110553475.

Warsewa, Günter/Bleses, Peter/Güldner, Matthias (2020), »Der Transfer von sozialwissenschaftlichem Wissen als Forschungsgegenstand«, in: *Soziologie,* Jg. 49, 3, S. 287–307, 27.12.2022, https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/zeitschrift/volltexte/WarsewaBlesesGueldner_Soziologie_3_2020.pdf, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91739-9_13.

Wingens, Matthias/Fuchs, Stephan (1989), »Ist die Soziologie gesellschaftlich irrelevant?«, in: *Zeitschrift für Soziologie,* Jg. 18, H. 3, S. 208–219, https://doi.org/10.1515/zfsoz-1989-0303.

Zimmer, Annette/Simsa, Ruth (Hg.) (2014), »Quo vadis?«, in: *Forschung zu Zivilgesellschaft, NPOs und Engagement,* Jg. 46, S. 11–37, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-06177-7_1.

Energiewende im Dialog – Zur Kopplung von politischer Beteiligung und dialogischem Wissenstransfer

Viktoria Brendler und Sonja Fücker

Abstract

In diesem Beitrag wird Zusammenhalt als Resilienz der Gesellschaft gegenüber konfliktbasierten Spaltungstendenzen betrachtet. Dabei wird zum einen aus einer reaktiv-konfliktzentrierten Perspektive gefragt, wie sich gesellschaftliche Konflikte angemessen bearbeiten lassen. Im Fokus stehen dabei Konflikte im Kontext der Energiewende und Beteiligungsverfahren als möglicher Konfliktlösungsmechanismus. Zum anderen wird aus einer aktiv-gestaltenden Perspektive betrachtet, inwiefern Zusammenhalt mithilfe von dialogorientiertem Wissenstransfer auch proaktiv gestaltet werden kann. Zur Beantwortung dieser Fragen werden innerhalb eines dialogorientierten Transferformats zunächst Erfahrungen aus der bisherigen Beteiligungspraxis zusammengetragen und diskutiert. Anschließend wird erhoben, wie das Transferformat von den Teilnehmenden wahrgenommen wurde und inwiefern es zu einer Veränderung oder Verfestigung bestehender Sichtweisen beigetragen hat. Im Ergebnis wird das Konfliktbearbeitungspotenzial von Beteiligungsverfahren eher kritisch bewertet. Insbesondere kann eine Kluft zwischen dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach Dialog und den in der Praxis häufig engen Verfahrensgrenzen von Beteiligungsformaten festgestellt werden. Genau hier kann dialogischer Wissenstransfer ansetzen. Diskursorientierte Dialogformate schaffen einen alternativen, kollaborativen Raum, der durch die Überwindung bestehender Konfliktlinien und die Etablierung gemeinsamer Diskurspraktiken einen aktiv-gestaltenden Beitrag zum Zusammenhalt leisten kann.

Keywords: gesellschaftliche Konflikte; gesellschaftlicher Zusammenhalt; Öffentlichkeitsbeteiligung; Energiewende; dialogischer Wissenstransfer

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_013

Im Zuge der Energiewende treten zahlreiche gesellschaftliche Konflikte zutage. Die Umstellung auf erneuerbare Energien bedeutet, dass andere Zweige der Energieindustrie an Bedeutung verlieren und bestimmte Regionen damit einem Strukturwandel unterliegen. Zudem gibt es in der Energiepolitik seit Langem immer wieder Kontroversen darum, wie die Förderung der Erneuerbaren finanziert werden soll. Ebenfalls entspringen etliche lokale Konflikte rund um den Ausbau der Energieinfrastruktur, etwa der Errichtung neuer Windkraftanlagen oder dem Ausbau der Übertragungsnetze. Die jüngste Energiekrise hat den Problemdruck noch weiter verschärft und Politik und Gesellschaft vor noch größere Herausforderungen gestellt. Mit der Energiewende verbundene Konflikte werfen die Frage nach dem Zustand des gesellschaftlichen Zusammenhalts auf. Diskutiert wird in der aktuellen politischen und medialen Debatte dabei beispielsweise die Bereitschaft zu solidarischem Handeln, etwa wenn es darum geht, finanzielle Belastungen fair zu verteilen oder eigene Einschränkungen zum Wohle aller in Kauf zu nehmen. Unser Fokus gilt dagegen primär dem Zusammenhalt als einer Resilienz der Gesellschaft gegenüber konfliktbasierten Spaltungstendenzen. In diesem Beitrag beleuchten wir entsprechend Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung, speziell das Potenzial von (lokaler) Partizipation: Inwiefern können Beteiligungsformate wie Öffentlichkeitsbeteiligungsverfahren gesellschaftlichen Konflikten im Rahmen der Energiewende entgegenwirken? Und welche Rolle spielt in diesem Kontext dialogorientierter Wissenstransfer?

Beispielhaft betrachten wir dabei den Stromnetzausbau. Verschiedene Schutzgüter (wie Umweltschutz oder menschliche Gesundheit), aber auch individuelle sowie kollektive Interessen (zum Beispiel von Grundeigentümer:innen, Landwirt:innen, innerhalb der Stadtplanung und so weiter) müssen hier gegeneinander abgewogen und einer Lösung zugeführt werden. Beteiligungsverfahren können dafür prinzipiell einen Rahmen bieten, da sie den Betroffenen erlauben, ihre Anliegen und Argumente vorzutragen und miteinander ins Gespräch zu kommen. Hierbei können idealerweise Kompromisslösungen diskutiert und mitunter auch neue Vorschläge erarbeitet werden. So lassen sich etwa beim Stromnetzausbau alternative Trassenführungen für Erdkabel oder Freileitungen in das Verfahren einbringen. Andererseits stoßen Beteiligungsverfahren auch an Grenzen: Inwiefern lassen sich die vorgebrachten Anliegen angemessen bearbeiten? Wie viel Entscheidungsspielraum besteht für betroffene Bürger:innen und Interessengruppen wirklich?

Hinzu kommt, dass viele Aspekte der Energiewende aufgrund ihrer technischen Komplexität eine Herausforderung für Kommunikation und Wissenstransfer darstellen. Abgesehen von den direkt Betroffenen, die sich häufig aus eigenem Antrieb intensiv mit der Thematik auseinandersetzen, stellt sich die Frage, wie eine breitere Öffentlichkeit sensibilisiert und einbezogen werden kann – sowohl mit Blick auf konkrete Themen wie den Netzausbau als auch grundsätzlichere Fra-

gestellungen, etwa den Zweck und die Umsetzung von Öffentlichkeitsbeteiligung in einer modernen Demokratie.

Bezugnehmend auf die Idee der Spaltungs- beziehungsweise Konfliktresilienz werden in diesem Beitrag zwei komplementäre Perspektiven auf gesellschaftlichen Zusammenhalt eingenommen, (a) eine *reaktiv-konfliktzentrierte* Perspektive, bei der es darum geht, bestehende gesellschaftliche Konflikte angemessen zu bearbeiten und somit langfristigen Spaltungstendenzen entgegenzuwirken. Beteiligung wird dabei als ein möglicher Konfliktlösungsmechanismus diskutiert. Zudem wird (b) aus einer *aktiv-gestaltenden* Perspektive gefragt, inwiefern Zusammenhalt darüber hinaus proaktiv gestaltet beziehungsweise gestärkt werden kann. Dabei richten wir den Blick speziell auf den dialogorientierten Wissenstransfer als mögliches Instrument.

Anhand eines von uns durchgeführten Dialogformats stellen wir dar, welche Erfahrungen aus der bisherigen Beteiligungspraxis zur Energiewende hervorgehen und welche Effekte von Öffentlichkeitsbeteiligung sich daraus mit Blick auf gesellschaftlichen Zusammenhalt ableiten lassen. Im Rahmen einer öffentlichen Podiums- und Dialogveranstaltung in der Osnabrücker Stadtgesellschaft tragen wir am Beispiel des Stromnetzausbaus zunächst verschiedene Sichtweisen zur Öffentlichkeitsbeteiligung zusammen, die von den versammelten Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft sowie öffentlicher Stadtgesellschaft artikuliert werden. Die an der Dialogveranstaltung beteiligten Wissenschaftler:innen nehmen in diesem ersten Schritt eine moderierende und rahmende Rolle ein. Es wird ein Diskussionsraum geschaffen, in dem zunächst grundlegendes (zum Beispiel technisches und juristisches) Wissen über den Netzausbau und die Öffentlichkeitsbeteiligung vermittelt wird, unterschiedliche Perspektiven aus der Praxis sowie dem Publikum beleuchtet werden und das Gesagte in einen politikwissenschaftlichen Kontext eingebettet wird. Im Zentrum der Diskussion steht die Frage, ob und inwieweit Beteiligungsverfahren zur Lösung gesellschaftlicher Konflikte bei der Energiewende beitragen können.

Daran anknüpfend gehen wir im zweiten Schritt der Frage nach, wie sich derartige dialogorientierte Transferformate auf die öffentliche Wahrnehmung und Bearbeitung von aktuellen, soziopolitisch relevanten Themen (wie der Energiewende) auswirken. Dazu untersuchen wir mittels einer Publikumsbefragung und randomisierter Einzelgespräche, welche (neuen) Einblicke aus der Dialogveranstaltung mitgenommen wurden und in welcher Weise das Format beim teilnehmenden Publikum zu einer Veränderung oder Verfestigung bestehender Sichtweisen beigetragen hat. Auf Basis unserer Ergebnisse diskutieren wir anschließend, inwiefern (a) im Sinne einer Konfliktlösung ein Beitrag von Beteiligung auf Zusammenhalt erwartbar ist und inwiefern (b) dialogorientierte

Transferformate eine sinnvolle Ergänzung zu (formellen) Beteiligungsverfahren darstellen können.

1. Zur Interaktion von Öffentlichkeitsbeteiligung und gesellschaftlichem Zusammenhalt

1.1 Politikwissenschaftliche Perspektiven auf Öffentlichkeitsbeteiligung

Beteiligung als Antwort auf politische und gesellschaftliche Herausforderungen

Das Thema Öffentlichkeitsbeteiligung rückte vor allem im Zuge von Protesten gegen Infrastrukturprojekte zunehmend in den Blickpunkt von Medien, Politik und Forschung. Angesichts neuartiger Protestbewegungen (Marg u. a. 2013) stellte sich gerade für die Politik die Frage, wie hierauf adäquat reagiert werden soll. Als naheliegende Antwort zeichnete sich schnell das Credo ›Mehr Beteiligung‹ ab, ohne dass in der politischen Debatte jedoch deutlich wurde, auf welche Weise eine verstärkte Beteiligung an (lokalen) Entscheidungsprozessen Widerstand in Akzeptanz verwandeln kann (Fink/Ruffing 2015).

Grundsätzlich wird die Forderung nach neuen beziehungsweise alternativen For(m)en politischer Partizipation sowohl funktionalistisch als auch normativ begründet. Aus funktionalistischer Perspektive wird angenommen, dass eine Ausweitung von Beteiligungsformaten notwendig sei, um komplexer werdenden Problemen zu begegnen. Die etablierte Verbindung von repräsentativer Demokratie und ausführender Bürokratie würde allein nicht mehr ausreichen, um bestehende Probleme zu lösen (Fung/Wright 2001). In diesem Sinne kann Öffentlichkeitsbeteiligung ein Mittel sein, um Informationen aus der Bevölkerung beziehungsweise von Stakeholdern einzuholen und so die Entscheidungsfindung zu optimieren (Bouwen 2004; Bunea/Thomson 2015; Fink/Ruffing 2019a). Neben dem aggregierten Input, der durch Interessenvertretungen eingebracht werden kann, haben auch einzelne Bürger:innen die Gelegenheit, lokales Wissen in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen. Funktionalistisch gesehen verbessert Öffentlichkeitsbeteiligung also die Problemlösungsfähigkeit des Staates mithilfe der Gesellschaft (Scharpf 1972; Schmidt 2013). Damit hat (auch) Beteiligung, die primär dem (selektiven) Einholen von Informationen aus der Öffentlichkeit dient, durchaus ihre Daseinsberechtigung – auch wenn diese zum Teil als ›Alibi-Beteiligung‹ gilt (zum Beispiel Arnstein 1969).

Abgesehen von einer verbesserten Funktionalität des politischen Systems gibt es auch normative Gründe für mehr Beteiligung. Dabei geht es in erster Linie darum, dass Bürger:innen die Möglichkeit erhalten, sich aktiver und vielfältiger

in die Politik einzubringen und dadurch das Ideal einer lebendigen Demokratie einzulösen (Fung/Wright 2001). Zugleich besteht allerdings das Risiko, dass sich durch eine unterschiedlich verteilte Beteiligung bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten noch weiter verschärfen, wenn gesellschaftliche Gruppen, die ohnehin politisch aktiv sind, durch zusätzliche Partizipationsmöglichkeiten faktisch noch mehr Einfluss auf politische Entscheidungen gewinnen (Fung 2006; Krause/Gagné 2019; Schäfer/Schoen 2013). Andererseits könnten neue Formen der (lokalen) Partizipation auch eine Alternative zu klassischen Formen politischen Engagements bieten, was wiederum vor allem für diejenigen Gruppen attraktiv sein kann, die sonst im politischen Prozess weniger involviert sind, etwa Menschen mit niedrigerem Einkommen oder Bildungsniveau und/oder Menschen aus Einwandererfamilien (Gustafson/Hertting 2017; Hernández-Medina 2010).

Anhänger:innen eines partizipativen Demokratieverständnisses betonen zudem speziell die Bedeutung von Dialog (Leggewie/Nanz 2016; Oppold/Nanz 2019), wobei oftmals das Ideal einer Konsensfindung durch Deliberation, das heißt eine auf Austausch von Argumenten ausgelegte Form der Entscheidungsfindung, mitschwingt. Durch einen solchen Prozess lasse sich die objektiv beste Lösung identifizieren, der alle Teilnehmer:innen sodann aus Überzeugung zustimmen können (Habermas 1992). Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Spaltungen, gerade entlang komplexer Transformationsprozesse wie der Energiewende (Zilles/Marg 2022), erscheinen deliberative Foren mit dem Ziel einer Konsensbildung zunächst als vielversprechender Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt. Allerdings bleibt fraglich, inwiefern ein deliberativer Anspruch im Rahmen von Beteiligungsverfahren tatsächlich eingelöst werden kann (Fink/Ruffing 2019b). Im Prinzip müssten zunächst alle problemrelevanten Aspekte in den Diskurs Eingang finden und anschließend Argumente für und wider verschiedene Alternativen objektiv geprüft und gegeneinander abgewogen werden (Fishkin 2011; Habermas 1992). In der Realität lässt sich dies aber nur bedingt umsetzen. So ist die Teilnahme an Beteiligungsverfahren in der Regel freiwillig, sodass durch die Selbstselektion der Teilnehmenden schon eine Vorselektion der eingebrachten Argumente stattfindet – nicht alle problemrelevanten Aspekte finden also Eingang ins Verfahren. Zudem werden die eingebrachten Argumente, gerade im Kontext technisch anspruchsvoller Planungsverfahren, oftmals erneut gefiltert, da vorab bereits festgelegt ist, welche Argumente (noch) berücksichtigt werden können und welche nicht (mehr) (Fink/Ruffing 2019b). Der tatsächliche Entscheidungsspielraum ist dann erheblich eingeschränkt (Bauer 2015; Fung 2015). Eine effektive Beteiligung ist aber nur dann gegeben, wenn der Input der Teilnehmenden die Entscheidungsfindung auch tatsächlich beeinflusst.

Mit Blick auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt lautet unsere erste Frage: Inwiefern kann Öffentlichkeitsbeteiligung als möglicher Konfliktlösungsmecha-

nismus einen Effekt auf Zusammenhalt haben? Konzeptionell wie empirisch herausfordernd ist allerdings eine konkrete Erfassung und Bewertung von Zusammenhalt. Forst (2020) spezifiziert fünf Ebenen, entlang derer Zusammenhalt greifbarer wird: positive *Einstellungen* zueinander und zum sozialen Gesamtkontext, *Praktiken* und *Beziehungen* mit Gemeinschaftsbezug, *institutionelle Prozesse* der Kooperation und Integration sowie *Diskurse* über den Zusammenhalt in der Gemeinschaft. Zusammenhalt sei dann gegeben, wenn »diese Ebenen eine bestimmte Qualität aufweisen und hinreichend übereinstimmen« würden (Forst 2020: 44). Öffentlichkeitsbeteiligung kann grundsätzlich alle dieser Ebenen betreffen, primär geht es jedoch um (i) *Praktiken*, speziell die Beteiligung an Entscheidungen, welche die Gemeinschaft betreffen – etwa über den Bau von Stromleitungen, (ii) *institutionelle Prozesse*, zum Beispiel formalisierte Beteiligungsverfahren, und (iii) daraus entstehende *Diskurse*, beispielsweise über Solidarität in der Energiewende. Beteiligungsformate können somit als Arenen verstanden werden, die zusammenhaltsrelevante Prozesse ermöglichen, sprich eine Voraussetzung für Zusammenhalt schaffen. Das bedeutet jedoch noch nicht, dass innerhalb dieser Räume tatsächlich oder automatisch mehr Zusammenhalt entsteht. Hinzu kommt, dass mehr Zusammenhalt, der sich beispielsweise in der *Einstellung* einer erhöhten Solidarität ausdrückt, nicht gleichbedeutend ist mit Konsens oder Akzeptanz. So kann es im Kontext der Energiewende die Bereitschaft geben, sich solidarisch zu verhalten (zum Beispiel durch Energieeinsparmaßnahmen), dies muss jedoch nicht mit der Befürwortung bestimmter energiepolitischer Maßnahmen oder der Akzeptanz einzelner Projekte einhergehen. Unsere zweite Frage bezieht sich auf dialogorientierte Transferformate und inwiefern diese im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhalts eine sinnvolle Ergänzung zu (formellen) Beteiligungsverfahren darstellen können. Auch hier werden potenziell unterschiedliche Dimensionen des Zusammenhalts angesprochen. Insbesondere geht es darum, *Diskursräume* zu erweitern und zu verstetigen beziehungsweise zu *institutionalisieren*. Zugleich kann die Teilnahme am Diskurs auch als *Praktik* des Zusammenhalts gewertet werden, mit der durch die Vermittlung von Wissen und den Austausch von Perspektiven unter Umständen auch eine Veränderung subjektiver *Einstellungen* einhergehen kann beziehungsweise ein besseres Verständnis für unterschiedliche Interessen(-gruppen) und damit die Stärkung von *Beziehungen* innerhalb der Gesellschaft.

Fallbeispiel: Öffentlichkeitsbeteiligungsverfahren zum Stromnetzausbau

Im Zuge der Beschleunigung des Stromnetzausbaus als zentraler Bestandteil der Energiewende wurde in Deutschland vom Gesetzgeber ein fünfstufiges Öffentlichkeitsbeteiligungsverfahren entwickelt und rechtsverbindlich gemacht. Dieses wird

im Folgenden skizziert, um anschließend zum Dialogformat in der Osnabrücker Stadtgesellschaft überzuleiten, dass dieses Verfahren zum Gegenstand hatte.

(1) Zunächst entwickeln die Übertragungsnetzbetreiber (ÜNB) einen Szenariorahmen darüber, wie viel Strom in den nächsten zehn Jahren in Deutschland voraussichtlich benötigt werden wird. Die erwartete Energieversorgungs- und -verbrauchsstruktur wird anschließend der Öffentlichkeit zur *Konsultation* vorgelegt. Jede:r darf hierzu schriftlich Stellung nehmen. (2) Auf Basis der Konsultation identifizieren die ÜNB anschließend, inwieweit das bestehende Stromnetz noch ausgebaut werden muss. Einen entsprechenden Netzentwicklungsplan legen sie alle zwei Jahre der Öffentlichkeit ebenfalls zur *Konsultation* vor. Bevor die Bundesnetzagentur (BNetzA) diesen Plan final bestätigt, führt sie ihrerseits auch eine *Öffentlichkeitsbeteiligung* durch, bei der sich unter anderem Behörden, Verbände, aber auch Bürger:innen in Form von Stellungnahmen einbringen können. (3) Auf Basis des überarbeiteten Netzentwicklungsplans formulieren die ÜNB eine Liste erforderlicher Stromleitungen (Start- und Endpunkte). Diese Liste wird anschließend der Bundesregierung vorgelegt, die diese dann in den Gesetzgebungsprozess hineingibt. Nachdem Bundestag und Bundesrat darüber abgestimmt haben, ergeht das *Bundesbedarfsplangesetz* (BBPlG): Damit steht eine verbindliche Liste der benötigten Stromleitungen fest. Mindestens alle vier Jahre wird dieses Gesetz aktualisiert. Mit dem BBPlG ist die Bedarfsermittlung abgeschlossen und es beginnt die Planung der einzelnen Trassenprojekte: (4) Über den konkreten Trassenverlauf wird im Rahmen des Bundesfachplanungs- beziehungsweise Raumordnungsverfahrens entschieden.[1] Hierbei wird zunächst nur ein relativ breiter Trassenkorridor von etwa einem Kilometer festgelegt, in dem sich der finale Trassenverlauf später bewegen wird. Mehrere Beteiligungsschleifen stehen Interessierten dabei offen: Zu Beginn führen die regional zuständigen ÜNB *informelle Dialogveranstaltungen* durch. Anregungen aus der Öffentlichkeit fließen damit bereits in die Entwürfe zur geplanten Stromtrasse ein. Mit Fertigstellung der Entwürfe stellt der ÜNB einen formalen Antrag auf Genehmigung des Projekts bei der zuständigen Behörde. Diese führt dann ihrerseits die erste Runde des *rechtsverbindlichen Öffentlichkeitsbeteiligungsverfahrens* durch (die Antragskonferenz). Jede:r kann an den entsprechenden Veranstaltungen teilnehmen und Einwendungen gegen die Pläne einbringen.

Nachdem die Pläne anschließend vom ÜNB noch einmal überarbeitet wurden, hat die Öffentlichkeit in einer zweiten Runde die Gelegenheit, *schriftliche Stellungnahmen* einzureichen, die dann von der zuständigen Behörde geprüft werden müs-

1 Die Bundesfachplanung betrifft bundesländerübergreifende Stromtrassen und wird von der Bundesnetzagentur (BNetzA) verantwortet. Raumordnungsverfahren kommen zum Tragen, wenn eine Stromleitung nur das Gebiet eines einzelnen Bundeslandes betrifft. Hierfür sind die jeweiligen Landesbehörden zuständig.

sen. Zusätzlich findet ein *Erörterungstermin* in Präsenz statt, bei dem die Einwender:innen mit Vertreter:innen der ÜNB sowie der Genehmigungsbehörde in den Austausch treten können. Auf Basis der Einwendungen entscheidet die zuständige Behörde schließlich über den Trassenkorridor. (5) Dieser Verfahrensablauf, inklusive der verschiedenen Beteiligungsschleifen, wird anschließend noch einmal wiederholt: Im letzten Schritt, dem Planfeststellungsverfahren, wird nunmehr die exakte Route der geplanten Stromleitung festgelegt. Auch hier gibt es, ergänzend zu den *informellen Dialogveranstaltungen* der ÜNB, wieder eine rechtsverbindliche *Antragskonferenz*, die Möglichkeit *schriftlicher Stellungnahmen* sowie einen anschließenden *Erörterungstermin*.

Im Regelfall dauert die Planung und Genehmigung von Stromtrassen (speziell die Schritte 4 und 5) mehrere Jahre. Die finale Entscheidung über den Trassenverlauf obliegt der zuständigen Behörde. Diese muss sich an zahlreichen rechtlich vordefinierten Kriterien orientieren, insbesondere dem Gebot der Geradlinigkeit und Wirtschaftlichkeit sowie dem Erhalt der Schutzgüter, zu denen beispielsweise die menschliche Gesundheit, Tiere und Pflanzen, Wasser und Boden gehören. Was die Trassenplanung besonders herausfordernd macht, sind nicht nur die zahlreichen materiellen Raumwiderstände, sprich die ohnehin sehr begrenzte Verfügbarkeit noch freier Flächen, sondern auch, dass häufig in Konflikt stehende Ziele und Schutzgüter gegeneinander abgewogen werden müssen.

Das in diesem Beitrag beleuchtete Dialogformat fand nicht im Rahmen des regulären Öffentlichkeitsbeteiligungsverfahrens statt, sondern diente seiner Diskussion und Reflexion in einem offenen, dialogischen Rahmen. Gefragt wird aus Sicht der interessierten (lokalen) Öffentlichkeit danach, welche zusammenhaltsrelevanten Effekte Beteiligungsverfahren (nicht) ausüben können.[2]

1.2 Dialogorientierter Wissenstransfer – Fragestellung und Zielsetzung

Fragestellung für das Dialogformat

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht das im Juni 2022 durchgeführte Dialogformat »Gesellschaftlicher Zusammenhalt bei der Energiewende – Netzausbau in Deutschland«, das wir zur Reflexion über das Verhältnis von politischer Beteiligung und gesellschaftlichem Zusammenhalt heranziehen. Gegenstand der wissenschaftlich begleiteten Podiumsdiskussion mit Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft und dem anschließenden Dialog mit der Osnabrücker

2 Eine teilweise personelle Überschneidung ergab sich durch die Einbindung eines Vertreters der regional zuständigen Genehmigungsbehörde als Podiumsgast und Experten für die Beteiligungspraxis.

Stadtgesellschaft waren zunächst die unterschiedlichen Interessen- und Zielkonflikte, die bei der Energiewende und insbesondere beim Stromnetzausbau zum Tragen kommen. Zudem wurde danach gefragt, inwiefern das bestehende Beteiligungsverfahren zum Stromnetzausbau – eingeführt in der Hoffnung, damit die Akzeptanz der Bevölkerung für die Energiewende zu erhöhen (Fink/Ruffing 2015) – diese Konflikte befrieden könne beziehungsweise sich anderweitig auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirke, sei es positiv oder negativ. Dabei wurden, angeleitet durch eine politikwissenschaftliche Moderation und Einbettung der Diskussionsinhalte, unterschiedliche Aspekte beleuchtet. So lautete beispielsweise eine Frage, die sich speziell an den eingeladenen Experten der zuständigen Genehmigungsbehörde richtete: Wie viel Verhandlungsspielraum gibt es beim Netzausbau überhaupt und wie lässt sich anhand der vielfältigen Argumente eine Entscheidung treffen? Eine Frage, die sich vor allem an die anwesenden Vertreter:innen aus der Politik richtete, war, unter welchen Bedingungen mehr Beteiligung bei Bürger:innen auch neue Frustrationen auslösen könnte. Des Weiteren wurde unter anderem diskutiert, wie unterschiedliche regionale Präferenzen und Betroffenheiten im Zuge der Energiewende aufgefangen werden könnten, damit keine ›Gewinner‹- und ›Verlierer‹-Gruppen entstünden.

Begleitende Untersuchung

Neben der wissenschaftlich moderierten inhaltlichen Diskussion wurde eine begleitende Untersuchung durchgeführt, bei der erhoben wurde, inwiefern die Dialogveranstaltung bei den Teilnehmenden im Publikum nach eigener Wahrnehmung zu Lern- und Reflexionsprozessen sowie einer Veränderung oder Verfestigung bestehender Sichtweisen geführt hat. Mit Blick auf den Zusammenhalt fragten wir entsprechend der oben definierten fünf Ebenen des Zusammenhalts insbesondere nach der Ebene der *Einstellung* sowie der des zusammenhaltsbezogenen *Diskurses*. Unter dialogorientiertem Wissenstransfer verstehen wir – am Beispiel der Öffentlichkeitsbeteiligung zur Energiewende – den diskursiven Austausch über (1) Perspektiven aus der Praxis (zum Beispiel der Verwaltung oder teilnehmender Wirtschaftsakteure), (2) Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung und (3) die Vermittlung aus dem Diskurs entstehenden Wissens in Gesellschaft und Öffentlichkeit sowie dessen (4) Rückkopplung in Wissenschaft und Praxis (Abbildung 1). Im vorliegenden Beispiel bedeutet dies etwa, dass Praxisvertreter:innen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft Erfahrungen und Sichtweisen von Öffentlichkeitsbeteiligung teilen, die durch Einsichten aus der Forschung ergänzt und kontextualisiert werden. Teilnehmende aus der Stadtgesellschaft erlangen im gemeinsamen Dialog neues Wissen, zum Beispiel über technische oder rechtliche Aspekte, aber auch unterschiedliche Positionen und Interessen,

und können so ein Gespür für Rahmenbedingungen und Perspektiven entwickeln, die es zu berücksichtigen gilt. Zugleich erhalten ihrerseits auch die auf dem Podium versammelten Vertreter:innen aus Praxis und Forschung die Möglichkeit, sich mit einer breiteren Öffentlichkeit auszutauschen und sich dabei aus ›erster Hand‹ über relevante Konfliktinhalte, Bedenken und Bedarfe zu informieren. Statt (lediglich) Expert:innenwissen im Sinne eines linearen Transfers *in die Öffentlichkeit* auszusenden, ist dialogorientierter Wissenstransfer darauf ausgelegt, *mit der Öffentlichkeit* in den Austausch über erforschte und im politischen beziehungsweise gesellschaftlichen Diskurs bestehende Wissensinhalte zu kommen. Die begleitende empirische Analyse solcher dialogbasierten Wissensdynamiken bietet – am Beispiel der Öffentlichkeitsbeteiligung zum Stromnetzausbau – die Möglichkeit, ein dichteres Verständnis über das Zusammenspiel struktureller Bedingungen und (un-)erfüllbarer Erwartungen sowie erforschtem und zu erforschendem Wissen zu erlangen.

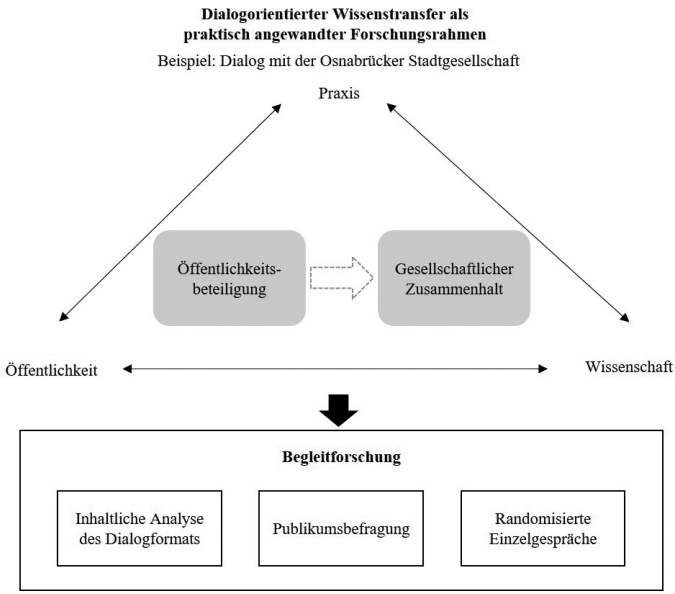

Abb. 1: Dialogorientierter Wissenstransfer als Forschungsgegenstand und Forschungsrahmen (eigene Darstellung)

Gegenstand unserer Analyse (Abschnitt 3) ist in einem ersten Schritt, welche Positionen, Meinungen und Haltungen zwischen Podiumsdiskutant:innen und Publikum im Dialog ausgetauscht werden (Abschnitt 3.1). In einem zweiten Schritt nehmen wir in den Blick, zu welchen Einschätzungen die teilnehmenden Publi-

kumsgäste aus der Osnabrücker Stadtgesellschaft kommen, welche Informationen und Erkenntnisse sie aus der Veranstaltung mitnehmen und welche weiterführenden Aspekte, Bedürfnisse und Ideen gegebenenfalls artikuliert werden (Abschnitt 3.2). Bezugnehmend auf die eingangs formulierten Forschungsfragen diskutieren wir unsere Beobachtungen anschließend im Hinblick darauf, inwiefern Öffentlichkeitsbeteiligung als Konfliktlösungsmechanismus (nicht) funktioniert und inwiefern dabei ein (positiver) Effekt auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt erwartet werden kann (Abschnitt 4.1). Wir beleuchten daraufhin, welchen Beitrag dialogorientierter Wissenstransfer, etwa als Format einer ›Beteiligung über Beteiligung‹, komplementär zu (formellen) Beteiligungsverfahren leisten kann (Abschnitt 4.2).

Mit dem Fokus auf das Format des dialogorientierten Wissenstransfers als Forschungsgegenstand nehmen wir als Forschende nicht nur die Rolle distanzierter Beobachter:innen ein. Unsere begleitende Untersuchung des Dialogformats ziehen wir darüber hinaus zur Reflexion darüber heran, inwiefern Transferaktivitäten durch die Schaffung eines gemeinsamen Diskursraums einen aktiv-gestaltenden Beitrag zum Zusammenhalt leisten können.

2. Dialogformat in der Osnabrücker Stadtgesellschaft – Ergebnisse der teilnehmenden Transferforschung

Wie werden bestehende Beteiligungsverfahren von politischen und gesellschaftlichen Vertreter:innen und Öffentlichkeit wahrgenommen, insbesondere mit Blick auf ihr Potenzial, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken? Welche Überzeugungen, Erwartungen oder Probleme werden artikuliert und welche neuen Impulse werden eingebracht? Für die Beantwortung dieser Fragen organisierten und begleiteten wir als Forschende eine Dialogveranstaltung zur Diskussion der Öffentlichkeitsbeteiligung beim Stromnetzausbau mit Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft sowie der interessierten Öffentlichkeit in Osnabrück. Die Veranstaltung fand im Hof des Osnabrücker Kulturvereins K.A.F.F. e. V. statt. Auf dem Podium versammelten sich als eingeladene Diskutant:innen Mitglieder der Grünen Kreistagsfraktion, niedersächsische Landtagskandidat:innen von CDU und FDP, Vertreter:innen von Interessengruppen (Landvolk Niedersachsen) sowie Mitarbeitende der regional zuständigen Behörde für die Durchführung der Beteiligungsverfahren.

Die Zusammensetzung der Podiumsteilnehmenden sollte einen möglichst perspektivenreichen Austausch von Sichtweisen und Meinungen fördern. Im Publikum saßen zur Hälfte junge Menschen, die andere Hälfte bestand aus Menschen mittleren und fortgeschrittenen Alters. Eine deutliche Mehrheit der Anwesenden

ließ sich unter Heranziehung binärer Geschlechterkategorien dem männlichen Geschlecht zuordnen. Neben der teilnehmenden Beobachtung der Veranstaltung und randomisierten Gesprächen mit Publikumsgästen führten wir im Anschluss an die Podiumsdiskussion eine Publikumsbefragung durch. Erfahren wollten wir, was die Diskussion bei den Teilnehmenden nach eigener Einschätzung bewirkt hat. Dazu wurden die Teilnehmenden gebeten, einen auf den Sitzplätzen ausgelegten Kurzfragebogen zu beantworten. Gefragt wurde, welche (neuen) Einblicke zum Netzausbau aus der Veranstaltung mitgenommen wurden und inwiefern (und aus welchem Grund) die Teilnehmenden dem Netzausbau nach der Veranstaltung positiver, unverändert oder negativer gegenüberstehen.

2.1 Perspektiven aus der Podiumsdiskussion

Kritische Reflexion der bestehenden Beteiligungspraxis

Auf die Frage nach dem Potenzial von Beteiligung, gesellschaftliche Konflikte wirksam zu bearbeiten, wurden von den Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft sehr differenzierte Antworten gegeben. Zunächst dürfe man die Menschen nicht »vor vollendete Tatsachen« stellen, denn viele fühlten sich dann »nicht mitgenommen« – in diesem Sinne hätten Beteiligungsverfahren das Potenzial, (neuen) gesellschaftlichen Konflikten vorzubeugen und damit auch, dem »bröckelnden gesellschaftlichen Zusammenhalt« etwas entgegenzusetzen. Dies gelte sowohl mit Blick auf die Energiewende als auch für andere Fragestellungen. Gleichzeitig sei es unrealistisch, jegliche gesellschaftliche Spannungen über mehr Beteiligung lösen zu wollen. Beteiligungsverfahren könnten auch zu Frust führen, vor allem, wenn sich geweckte Erwartungen im Rahmen rechtlich eng definierter Verfahren nicht einlösen ließen.

Bildung und Kommunikation statt Mitentscheidung

Als wesentliches Problem im Hinblick auf Beteiligung in der Energiewende wird die schwer zu vermittelnde Komplexität des Themas artikuliert. So sei es beim Netzausbau schier unmöglich, »in zwei Sätzen zu erklären«, was in den jeweiligen Planungsdokumenten auf »300 Seiten« über technische und naturschutzrechtliche Rahmenbedingungen formuliert ist. Hinzu komme, dass in den sozialen Medien mitunter Fehlinformationen kursieren, die Betroffene (zu Unrecht) in Alarmbereitschaft versetzen würden. Mehr als um eine aktive Mitgestaltung gehe es speziell beim Netzausbau vorrangig um Transparenz und eine sachliche Kommunikation. Insofern wird Information und Bildung im Rahmen von Beteiligungsverfahren in der Diskussion ein hoher Wert beigemessen, auch wenn

die faktische Gestaltungsmacht dabei begrenzt bleibt. Erfolgreiche Informationsvermittlung sei allerdings kein Garant für Konsens oder Akzeptanz: »Nicht jeder kann überzeugt werden«. Insofern schwingt bei den Diskutant:innen auch das Idealbild einer deliberativen Entscheidungsfindung mit, was in der Praxis jedoch kaum eingelöst werden kann. Zielkonflikte, etwa zwischen dem Klima- und dem Umweltschutz,[3] könnten im Rahmen des Beteiligungsverfahrens nicht abgemildert werden, doch immerhin könne das Für und Wider erklärt und die jeweiligen Schutzgüter transparent gegeneinander abgewogen werden. Das Beteiligungsverfahren zum Netzausbau sei, so ein Zwischenfazit der Podiumsdiskussion, eher ein »Kommunikationsinstrument« – auf das im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhalts jedoch nicht verzichtet werden dürfe.

Den richtigen Zeitpunkt gibt es nicht

Während der Podiumsdiskussion wird als weitere Hürde für eine effektive Beteiligung angeführt, dass sich Bürger:innen häufig erst dann betroffen fühlen würden, wenn die unmittelbare räumliche Nähe zur geplanten Stromtrasse deutlich werde, es also um den »Mast vor der eigenen Haustüre« gehe. Bestimmte Verfahrensschritte seien dann aber schon abgeschlossen, etwa die Entscheidung über den Trassenkorridor. Frühzeitige Beteiligungsmöglichkeiten würden oftmals nicht wahrgenommen, da die eigene Betroffenheit eben noch nicht klar erkennbar sei: »Wenn Sie Menschen erklären wollen, wo ein 1.000-Meter-Korridor steht, […] da sitzen Sie alleine im Saal bei Informationsveranstaltungen«. Das geringe Interesse ist nachvollziehbar – da so vieles noch offen ist, könnten Behörden und Netzbetreiber auf Nachfragen zunächst nur antworten, dass man zu diesem frühen Zeitpunkt »noch nichts weiß«. Der praktische Nutzen einer sehr frühen Beteiligung ist also für beide Seiten oft minimal. Gleichzeitig werden bereits »Tatsachen geschaffen«, auf denen spätere Verfahrensschritte aufbauen (vgl. Abschnitt 2.1.2). Insofern verbleibt der Eindruck, dass es einen optimalen Beteiligungszeitpunkt bei derartigen Projekten im Grunde nicht gibt.

Hoher Aufwand, wenig Gestaltungsspielraum

Des Weiteren könne in dem technisch anspruchsvollen Planungsverfahren nicht jedes Argument berücksichtigt werden. Vieles von dem, was eingebracht wird, liege außerhalb des gesetzlichen Prüfauftrags und fließt damit kaum in die Auswahl eines geeigneten Trassenverlaufs ein. Von den »5.000 Briefen«, die bei der zuständigen Behörde eingehen würden, »beeinflusst eigentlich keiner eine Entscheidung«.

3 Vor Ort bringt der Netzausbau in der Regel ungünstige Eingriffe in die Natur mit sich, im Kontext der Energiewende ist er gesamtgesellschaftlich aber unter anderem von hoher klimapolitischer Bedeutung.

Insofern fällt das Verhältnis von Aufwand und Ertrag eher ernüchternd aus. Grundsätzliche Fragen, insbesondere nach der Notwendigkeit des Netzausbaus oder konkreter Leitungen, wurden bereits in den vorangegangenen Schritten abgehandelt und entsprechend vom Gesetzgeber entschieden (vgl. Abschnitt 2.1.2). Die Frage nach dem ›Ob‹ der geplanten Stromleitung steht damit nicht mehr zur Disposition. Zwar würden sich Mitarbeitende der zuständigen Behörden dennoch einen intensiveren Austausch mit der Öffentlichkeit wünschen, in der Praxis fehle es jedoch schlichtweg an Personal. Bereits die Realisierung des gesetzlich vorgegebenen Beteiligungsverfahrens binde derart viele Ressourcen, dass sich der Stromnetzausbau insgesamt deutlich in die Länge ziehe.

Aus vorangegangenen Befragungen der zuständigen Akteur:innen ist bekannt, dass sowohl die Behörden als auch die Netzbetreiber in einer schwierigen Doppelrolle agieren (Brendler u. a. 2017; Halstrup/Brendler 2016): Sie haben den staatlichen Auftrag, den Netzausbau nach objektiven, rechtlich eng definierten Kriterien umzusetzen, letztlich also eine technokratische Entscheidung zu treffen. Zugleich wird an sie aber die Forderung gestellt, dabei eine akzeptanzfördernde Öffentlichkeitsbeteiligung zu leisten. Damit ist ein erheblicher Mehraufwand verbunden, was gesamtgesellschaftlich betrachtet letztlich auch bedeutet, dass auf drängende Herausforderungen wie den Klimawandel praktisch nur sehr verzögert reagiert werden kann (siehe auch Holenstein u. a. 2020: 79–80). Zugleich bewegt sich die finale Entscheidung aufgrund technischer und rechtlicher Maßgaben von vornherein innerhalb eines sehr begrenzten Rahmens – so lautet auch ein Zwischenfazit der Podiumsdiskussion, dass im Grunde nur eine geringe Mitgestaltung möglich sei: Die Trasse könne höchstens etwas in die eine oder die andere Richtung verschoben werden. Ob vor dem Hintergrund dieses geringen Gestaltungsspielraums der erforderliche Aufwand gerechtfertigt ist, bleibt also offen.

Was lässt sich optimieren?

Zum Abschluss der Podiumsdiskussion werden die Diskutant:innen danach gefragt, wie die bestehende Beteiligungspraxis künftig optimiert werden könnte. Geäußert werden einige sehr konkrete Vorschläge.

Ökonomische Teilhabe

Neben einer Beteiligung an der Entscheidungsfindung sei auch über eine ökonomische Beteiligung nachzudenken. So könnten mit Blick auf besonders betroffene Interessengruppen gute Rahmenvereinbarungen (zum Beispiel über Ausgleichszahlungen an die Landwirtschaft) für mehr Sicherheit sorgen und dadurch die Akzeptanz lokaler Infrastrukturprojekte erhöhen. Doch auch die breite Bevölkerung

sollte nicht nur über eine offene Kommunikation, sondern ebenfalls in monetärer Hinsicht ›mitgenommen‹ werden. Eine stärkere ökonomische Teilhabe der Gesellschaft an der Energiewende, etwa im Rahmen von Bürgerenergieprojekten, könne sodann auch mehr Zustimmung für Projekte wie Stromleitungen erzeugen.

Breiteres Framing

Mit Blick auf die bisherige Kommunikationspraxis im Zuge der Beteiligungsverfahren wird angemerkt, dass im Dialog mit der Öffentlichkeit nicht nur die Nachteile der geplanten Leitungsprojekte, sondern auch die Vorteile des Netzausbaus insgesamt diskutiert werden sollten. Die Bedeutung der Stromnetze im Rahmen der Energiewende und für die Energieversorgungssicherheit sollte noch deutlicher kommuniziert werden. Ganz praktisch müsse man »den Leuten erklären, dass die Küche kalt bleibt«, wenn es mit dem Netzausbau nicht vorangehe. Dieser Vorschlag zielt zum einen darauf ab, das Verfahren noch mehr als Kommunikationsinstrument zu begreifen, und erkennt zum anderen an, dass auch in späteren Verfahrensschritten der Bedarf besteht, (erneut) über grundsätzliche Fragen zu diskutieren, etwa die Notwendigkeit des Netzausbaus – auch wenn die Entscheidung darüber qua Gesetz bereits getroffen wurde.

Auch innerhalb des Dialogformats in der Osnabrücker Stadtgesellschaft zeigt sich anhand der Beiträge aus dem Publikum, dass es diesen fundamentalen Diskussionsbedarf (weiterhin) gibt: So kommt etwa die Frage auf, ob auf den Netzausbau nicht doch verzichtet werden könne, sofern die Energieerzeugung dezentraler aufgestellt, das Energieeinsparen priorisiert und die Entwicklung neuer technologischer Lösungen angeregt würde.[4] Mit Blick auf die bestehende Beteiligungspraxis können wir anhand unseres Dialogformats also resümieren, dass nicht nur im Vorfeld, sondern auch im Nachgang politischer Entscheidungen – und gegebenenfalls begleitend zur Beteiligung an konkreten Projekten – ein kontinuierlicher Dialog erhalten bleiben sollte.

Flexibler Austausch

Mit Blick auf die für das Verfahren zuständigen Behörden wurde angesichts der angespannten Ressourcenlage eine mögliche Personalaufstockung diskutiert, speziell um einen intensiveren informellen Austausch mit betroffenen und/oder interes-

4 Aus Sicht der Diskutant:innen sind dies allesamt wichtige Elemente der Energiewende. Zugleich sei allerdings abzusehen, dass der Stromverbrauch in Zukunft selbst unter Berücksichtigung von Einsparpotenzialen noch weiter steigen werde, da im Rahmen der Energiewende auch im Wärme- und Transportbereich ein Umstieg auf Strom aus erneuerbaren Energiequellen erfolgen müsse. Letztlich sei also an vielen Stellen noch einiges aufzuholen.

sierten Bürger:innen zu ermöglichen. In persönlichen Gesprächen vor Ort, so die Hoffnung, könne auf bestehende Bedenken frühzeitig und individuell eingegangen werden – dadurch würde sich unter Umständen auch die hohe Zahl der schriftlichen Stellungnahmen reduzieren, was auf lange Sicht wiederum eine Entlastung der Verwaltung und eine Beschleunigung des Netzausbaus bedeuten würde.

Verdichtung von Beteiligungsmöglichkeiten

Bezogen auf die Effizienz des Verfahrens zielen einige Vorschläge zudem auf eine Verdichtung der Beteiligung ab, beispielsweise durch eine Verengung des Teilnehmendenkreises. So sei zu überlegen, ob das formelle Verfahren sich tatsächlich an die gesamte Öffentlichkeit richten müsse oder ob es bereits ausreichen würde, (nur) die konkret Betroffenen einzubeziehen. Ein weiterer Vorschlag zielt auf die Rolle der Gemeinden bei der Aggregation und Vermittlung lokaler Interessen ab: So könnten Stellungnahmen auf Gemeindeebene eventuell stärker gebündelt werden, sodass statt zahlreicher Einzeleingaben die Perspektiven von Anwohner:innen – wo möglich und sinnvoll – zu einem gemeinsamen Statement zusammengefasst werden könnten. Auf Basis unserer Beobachtungen lässt sich allerdings anfügen, dass bei einer derartigen Lösung der Bedarf nach (alternativen) Diskursräumen vermutlich noch höher ausfallen würde. Abgesehen von der Frage nach dem (aktiven) Teilnehmendenkreis wird als weitere Idee zur Verdichtung des Verfahrens vorgeschlagen, seine Mehrstufigkeit (vgl. Abschnitt 2.1.2) zu überdenken und die Beteiligung auf nur einen zentralen Verfahrensschritt zu begrenzen.

Stimmen außerhalb des Dialogs

Zum Abschluss der Dialogveranstaltung gibt es einen informellen Austausch. So kommen wir auch ins Gespräch mit einem Teilnehmenden, der während der Diskussion kommentiert und offensichtlich den Austausch sucht – allerdings nicht im Plenum, wie er selbst betont. Er wirkt informiert und interessiert am Thema, angesichts der regierenden Politik aber auch resigniert. Für ihn sei die Energiewende vor allem ein »Prestigeprojekt der Grünen«, die sich hinter einer Fassade der ökologischen Transformation verstecken, letztlich aber ökonomische Interessen verfolgen würden, wie alle anderen Parteien auch. Von der Notwendigkeit des Netzausbaus ist er nicht überzeugt. An der Kommunikation zum Thema bedauert er, dass diese für einen Großteil der Bevölkerung zu komplex sei: Die technischen, ökonomischen und politischen Zusammenhänge seien für viele einfach nicht nachvollziehbar. Politiker:innen wirft er vor, sich hinter dieser Komplexität bewusst zurückzuziehen – stattdessen müsse Politik »sowas in Bildern erklären, das versteht

doch sonst kein Mensch«. Persönlich hat sich der Teilnehmende trotz Interesses am Thema aber letztlich aus dem (öffentlichen) Dialog zurückgezogen.

2.2 Auswertung der Publikumsbefragung

Im Nachgang der Podiumsdiskussion werden die Teilnehmenden gebeten, die auf den Sitzplätzen ausgelegten Diskussionskarten zu beantworten. Zwei zentrale Fragen werden den Teilnehmenden dabei gestellt: (1) Welche (neuen) Einblicke zum Netzausbau haben Sie aus der heutigen Veranstaltung mitgenommen? (2) Inwiefern stehen Sie dem Netzausbau nach der Veranstaltung positiver, unverändert oder negativer gegenüber? Warum? Für die Beantwortung der Fragen wurden etwa zehn Minuten vorgesehen.

Welche neuen Einblicke werden aus dem Dialogformat mitgenommen?

Erwähnenswert ist zunächst, dass die Diskussionskarten von nahezu allen Teilnehmenden ausgefüllt wurden (N = 16) und nur in Einzelfällen eine Beteiligung abgelehnt wurde. Unter den per Diskussionskarte Teilnehmenden wurde die erste Frage, nach potenziellen neuen Einsichten in die Thematik, von allen beantwortet. Die zweite Frage, die auf eine mögliche Veränderung der Einstellung abzielte, blieb in drei Fällen unbeantwortet. Die im Rahmen des Dialogformats gewonnenen Einblicke lassen sich grob in vier Kategorien einordnen: (1) *neue Informationen* über den Ablauf, die Rahmenbedingungen, Akteure und Zuständigkeiten beim Netzausbau, (2) ein *besseres Verständnis* der ›typischen‹ Konfliktstrukturen beim Netzausbau, (3) eine *Sensibilisierung für die Komplexität* und die Grenzen von Öffentlichkeitsbeteiligung und (4) (neu) gewecktes *Interesse an weiterführenden Fragestellungen*.

Mit Blick auf (1) die Vermittlung neuer Informationen zum grundsätzlichen Ablauf des Netzausbaus geben die befragten Teilnehmer:innen beispielsweise an, ein besseres Verständnis für die Arbeit der zuständigen Behörden bekommen zu haben. Ebenso seien die gesetzlichen Grundlagen deutlicher geworden. Auch technische Aspekte werden hier genannt. So wird mit Blick auf die Erdverkabelung nicht nur mitgenommen, dass damit ein »hoher Aufwand« verbunden sei, auch detailliertere Informationen, wie ein »sehr breiter Schutzstreifen«, sind in Erinnerung geblieben. Nicht allen Teilnehmenden sei zudem im Vorfeld bewusst gewesen, wie gängig die Erdverkabelung beim Stromnetzausbau bereits sei.

Was (2) die ›typischen‹ Konfliktstrukturen betrifft, so hat die Veranstaltung nach Angaben der Teilnehmenden einen Einblick in die »Spannungen« zwischen verschiedenen Akteursgruppen gegeben, unter anderem zwischen Politik, Anwohner:innen und Vorhabenträgern. Auch das Für und Wider der eingesetz-

ten Technologien (Freileitung versus Erdkabel) und der damit einhergehenden Positionen sei einigen Teilnehmer:innen neu gewesen. Daneben werden auch Perspektiven einzelner Akteursgruppen reflektiert, beispielsweise die »extreme Betroffenheit sowie die große Anzahl von Landwirten, welche durch den Bau des SuedLink an Ernteeinbußen leiden«. Ebenso wird der inhärente Zielkonflikt zwischen Klimaschutz und Umweltschutz thematisiert, speziell die (lokal) umweltschädlichen Auswirkungen des Leitungsausbaus durch »Transport, Gerät, Fläche, Ressourcen«.

In vielen Rückmeldungen zeigt sich überdies (3) eine Sensibilisierung für die Komplexität und die Grenzen von Öffentlichkeitsbeteiligung. Hierbei reichen die Reaktionen von einer erstmaligen Auseinandersetzung mit »der Einbindung der Gesellschaft« in den Netzausbau bis hin zu konkreten eigenen Schlussfolgerungen. So folgert eine Person: »[Die] Beteiligung dient in erster Linie der Informationsvermittlung und Transparenz.« Mehrere Teilnehmer:innen teilen diese Einschätzung und nehmen für sich einen (in der Praxis) eher »mangelnde[n] Einbezug von Bürgerperspektiven« mit. Auch die angespannte Ressourcenlage bei den zuständigen Behörden und deren Auswirkungen auf die Beteiligung wird von vielen Teilnehmer:innen reflektiert. So wird beispielsweise die Effizienz, aber auch die Effektivität des Verfahrens problematisiert: »Stichwort – von 5.000 Briefen wird kaum etwas umgesetzt.« Die Interpretationen dieser Sachlage fallen unterschiedlich aus. So lautet eine funktionalistische Bewertung, dass die »Bürgerbeteiligung immer noch zu langsam« vonstattengehe. Aus normativer Sicht wird dagegen beanstandet, dass gesellschaftliche Beteiligung »keine Priorität« habe, schließlich gebe es »keine Ressourcen, sich mehr mit Menschen und Interessen auf kommunaler Ebene auseinanderzusetzen«. Insofern spiegeln sich in der Bewertung der Thematik auch die unterschiedlichen individuellen Präferenzen und Prioritäten der Teilnehmenden wider.

Darüber hinaus hat das Dialogformat nach Angaben der Teilnehmenden (4) Interesse an weiterführenden Aspekten geweckt. So äußerten mehrere Befragte das Interesse, sich noch stärker mit der europäischen Ebene beziehungsweise dem europaweiten Stromnetzausbau auseinanderzusetzen, was im Rahmen der Podiumsdiskussion nur kurz angeschnitten werden konnte. Überdies reflektieren einzelne Teilnehmende grundsätzliche Herausforderungen von Entscheidungsfindung und Kommunikation im Mehrebenensystem: »Nationale Notwendigkeiten sind in der lokalen Beteiligung schwer zu vermitteln«. Insofern hat das Dialogformat auch über die eigentliche Thematik hinaus, zumindest bei einigen Teilnehmer:innen, zu einer Reflexion politischer Strukturen und Prozesse angeregt.

Inwiefern hat sich die Einstellung zum Thema nach dem Dialogformat verändert?

Was die Einstellung der Teilnehmenden gegenüber dem Netzausbau betrifft, so bleibt diese in der Mehrzahl der Fälle (9) unverändert. Für mehrere Teilnehmer:innen bleibt die Einstellung dabei unverändert positiv, wobei dies speziell in den Kontext der Energiewende eingebettet wird: »Für die erneuerbaren Energien ist die Förderung des Netzausbaus essenziell«. Andererseits gibt es ebenso die Rückmeldung, dem »Netzausbau nach wie vor negativ gegenüber« zu stehen, »weil ohne Stilllegung der Kernenergie nicht so viel Netzausbau nötig [wäre]«. Damit zeigt sich die individuelle energiepolitische Positionierung, insbesondere die Präferenz für einen bestimmten Energiemix, als ausschlaggebender Faktor, der auch die Einstellung gegenüber weiteren Maßnahmen wie dem Netzausbau prägt. Zum Teil wird auch zurückgemeldet, noch zu wenig Informationen zu haben, »auch was Alternativen angeht«, um sich eine finale Meinung über den Netzausbau bilden zu können.

In einigen Fällen gibt es auch Rückmeldungen über eine negativere Einstellung: »Es frustriert, dass immer noch offenbar viele strukturelle Probleme vorliegen (Ob und in welchem Maßstab wird beteiligt? Kabel verlegen oder oberirdisch?), obwohl schon seit Ewigkeiten klar ist, dass ein entsprechender Netzausbau passieren muss/wird«. Mehrere Befragte unterscheiden dabei explizit zwischen dem Netzausbau und der Öffentlichkeitsbeteiligung: »Dem Netzausbau stehe ich unverändert gegenüber, Bürgerbeteiligung in ihrer jetzigen Form negativer, sie scheint mehr Arbeit als Ertrag zu bringen«. Eine im Nachgang der Veranstaltung positivere Einstellung konnte in nur zwei Fällen ausgemacht werden, wobei sich dies nicht auf den Netzausbau per se bezieht, sondern auf die Energiewende insgesamt. So fasst eine Person ihre Einstellungsänderung folgendermaßen zusammen: »negativer im Hinblick auf [die] Intransparenz der Beteiligungsverfahren; positiver im Hinblick auf [die] Alternativlosigkeit der Stärkung erneuerbarer Energien«. Eine andere Person äußert sich zum Erneuerbare-Energien-Gesetz von 2021: »Gut zu wissen, dass das neue EEG die monetäre Beteiligung der betroffenen Kommunen fördert. – Das scheint mir der Weg zu sein«. Allerdings bezieht sich diese Regelung gemäß § 6 EEG 2021 nicht auf den Ausbau von Stromnetzen, sondern auf Windenergie- sowie Photovoltaikanlagen. Damit wird deutlich, dass es auch zu Fehlinterpretationen kommen kann, gerade bei technisch und/oder rechtlich komplexen Sachverhalten, die für Laien im Regelfall nicht ad hoc nachzuvollziehen sind.

3. Diskussion

3.1 Beteiligung und Zusammenhalt

Am Beispiel des Öffentlichkeitsbeteiligungsverfahrens zum Stromnetzausbau lässt sich sowohl aus der Podiumsdiskussion mit Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft und dem Dialog mit der Osnabrücker Stadtgesellschaft als auch mit Blick auf die Publikumsbefragung zunächst eine grundsätzliche Ernüchterung gegenüber der Öffentlichkeitsbeteiligung festhalten. Obgleich beim Stromnetzausbau ein umfangreiches, mehrstufiges Beteiligungsverfahren geschaffen wurde (vgl. Abschnitt 2.1.2), verbleibt in der Öffentlichkeit zum Teil der Eindruck, dass Bürger:innen nicht genügend Gehör finden würden. Lorenz u. a. (2020) sprechen hier auch von einem Partizipationsparadox: Trotz steigender Partizipationsmöglichkeiten auf allen politischen Ebenen sinke das Vertrauen in politische Prozesse, Akteur:innen und Institutionen, was sich unter anderem in Streiks und Protesten ausdrücke, aber auch mit Blick auf einen zunehmenden Populismus, der Bürger:innen gerade mit seiner Kritik an mangelnder Mitsprache mobilisiert. Insofern falle »die Ausweitung der Möglichkeiten und Angebote überraschenderweise mit einem wahrgenommenen Mangel an Partizipation« zusammen (Lorenz u. a. 2020: 8).

Am Beispiel der Öffentlichkeitsbeteiligung zum Stromnetzausbau haben wir auf Basis der durchgeführten Dialogveranstaltung hierfür unter anderem folgende Gründe identifiziert: (1) *Diskrepanz zwischen politischer Steuerungslogik und gesellschaftlichen Bedürfnissen nach Dialog*: Zum einen deckt sich die gesetzgeberische Idee der abschichtenden Konfliktbearbeitung (Fink/Ruffing 2022), also dem mehrstufigen Beteiligungsverfahren, bei dem trichterförmig nach und nach zunächst die großen Grundsatzfragen diskutiert werden und dann der Gegenstand der Beteiligung immer weiter verengt wird (bis hin zum detaillierten Verlauf einer Stromleitung), nicht mit den Bedürfnissen derjenigen, die sich beteiligen wollen. Wie innerhalb des Dialogformats mit der Osnabrücker Stadtgesellschaft deutlich wurde, besteht zu späteren Zeitpunkten ebenfalls noch der Wunsch, über grundlegende Weichenstellungen zu diskutieren. Das muss nicht automatisch bedeuten, dass bereits getroffene, gesetzlich verankerte Entscheidungen wieder aufgebrochen werden – vielmehr geht es zunächst darum, dass die wahrgenommene Verengung des Kommunikationsraums interessierte Menschen vor den Kopf stoßen kann. (2) *Begrenzter Gestaltungsspielraum bei hoher Komplexität*: Es wurde deutlich, dass es gerade bei technisch wie rechtlich komplexen Gegenständen und Projekten auf lokaler Ebene oftmals nur noch wenig mitzubestimmen gibt. Vieles von dem, was seitens der Öffentlichkeit eingebracht wird, ist für das Planungsverfahren letztlich irrelevant, da es die Planung in der Sache nicht voranbringt. Seitens der Öffentlichkeit

braucht es ein hohes Maß an Eigenengagement und *civic literacy* beziehungsweise *scientific literacy*, um den Planungsdokumenten und Ausführungen der zuständigen Akteur:innen folgen und sich sinnvoll einbringen zu können. Die zuständigen Akteur:innen stehen wiederum vor einer erheblichen Kommunikationsherausforderung: Es kann schnell der Eindruck entstehen, dass die Perspektiven der Bürger:innen nicht von Interesse sind oder man sich hinter der Komplexität zurückzieht. (3) *Begrenzte Ressourcen für Beteiligung*: Schließlich wurde auch thematisiert, dass gerade die zuständigen staatlichen Akteure (Genehmigungsbehörden) aufgrund angespannter Personalressourcen nur begrenzt in der Lage sind, in einen intensiven Dialog mit Bürger:innen zu treten. Mit der Bearbeitung der rechtlich zugesicherten Beteiligungswege, speziell der schriftlichen Stellungnahmen, seien die vorhandenen Kapazitäten bereits voll ausgelastet. Entsprechend könnten flexiblere Kommunikationsformate unter den gegebenen Bedingungen schlichtweg nicht umgesetzt werden.

Als Zwischenfazit mit Blick auf die Beteiligungspraxis zum Netzausbau halten wir fest, dass die Ausweitung von Beteiligungsmöglichkeiten (i) zusammenhaltbezogene *Praktiken* im Sinne einer Teilhabe an gemeinschaftsrelevanten Entscheidungen zwar anregen kann, als Konfliktlösungsmechanismus aber nur begrenzt funktioniert. Des Weiteren wurde deutlich, dass (ii) es innerhalb eng definierter *institutioneller Prozesse* mitunter auch zu neuen Frustrationen kommen kann. Zudem legen die Erfahrungen beim Netzausbau nahe, dass das zusammenhaltstiftende Potenzial (iii) gemeinsamer *Diskurse* im Rahmen formalisierter Beteiligungsverfahren oftmals nur in sehr geringem Umfang ausgeschöpft werden kann.

3.2 Dialog und Zusammenhalt

Das Credo ›Mehr Beteiligung‹ ist zudem deshalb bedenklich, weil unbefriedigende Beteiligungsangebote letztlich auch in Partizipationsfrust münden und damit Politikverdrossenheit verstärken können. Neben einem ungünstigen Design der Beteiligungsformate und einer fehlenden Verstetigung definieren Fernández-Martínez u. a. (2020) als Hauptursachen für Partizipationsfrust übersteigerte Erwartungen an die Partizipation einerseits und eine als ineffektiv beziehungsweise inkonsequent wahrgenommene Beteiligung andererseits. Mit Blick auf die Erwartungen an Partizipation hat sich mittlerweile eine ganze Partizipationsindustrie herausgebildet, bei der Expert:innen Empfehlungen und Handreichungen entwickeln und verschiedene Beteiligungsformate gegenüber unterschiedlichsten Organisationen bewerben (Lee 2015). Werden sehr hohe Erwartungen geweckt, kann das bei den Teilnehmenden allerdings zu Missverständnissen darüber führen, »um welche Art der Partizipation es sich [tatsächlich] handelt« und wie viel es eigentlich noch

mitzuentscheiden gibt (Holenstein u. a. 2020: 79). Zudem stellt sich im Verhältnis zwischen repräsentativer Demokratie und ergänzenden Partizipationsformaten auch das Problem der Verantwortungsübernahme: Mehr Beteiligung darf nicht zum »Fluchtweg aus der Verantwortung« werden, wenn es darum geht, schwierige politische Entscheidungen zu treffen (Neumann 2020: 39).

Ein dialogisches Transferformat wie es im vorliegenden Beitrag vorgestellt wurde, lässt natürlich keine Generalisierung daraus abgeleiteter Wirkungen zu. Gegenstand unserer Beobachtungen aus der teilnehmenden Begleitforschung ist der Dialog über die Öffentlichkeitsbeteiligung zur Energiewende in einer Stadtgesellschaft und ihrer lokalpolitischen Kultur. Damit richten wir als Forschende den Blick ausschnitthaft auf Effekte, die aus der dialogischen Wissensvermittlung, zum Beispiel durch Lern- und Reflexionsprozesse, resultieren können. Wenn wir aus der mikroskopischen Perspektive herauszoomen, lassen sich die Befunde mit einem Blick über den lokalen Tellerrand in einen erweiterten Zusammenhang setzen. Einige Schlaglichter darauf möchten wir im Folgenden skizzieren.

Positive Erfahrung verstärkt Nachfrage nach (mehr) Dialog

Aus der Begleitforschung kann dargelegt werden, dass dialogorientierter Wissenstransfer bei den Teilnehmenden (a) zur Schließung von Informationslücken und -defiziten beitragen, (b) eine Sensibilisierung für Komplexität befördern und (c) zur weiterführenden Reflexion anregen kann. Zudem wird, und dies scheint uns besonders interessant, (d) das grundsätzliche Bedürfnis beziehungsweise die Nachfrage nach weiterem Dialog geweckt.

Auf Basis der Publikumsbefragung wird deutlich, dass neue Informationen und Einblicke aus der Veranstaltung umgehend verarbeitet und reflektiert werden. Dabei kann sich dialogorientierter Wissenstransfer auch auf die Einstellungen und Überzeugungen der Dialogteilnehmer:innen auswirken (Meagher u. a. 2008; Nutley u. a. 2007). Allerdings, so zeigt unsere Begleitforschung, geschieht dies häufig durch das Prisma bereits bestehender Vorannahmen und Präferenzen. Die Teilnehmenden differenzieren in der Artikulation ihrer Einstellung dabei deutlich zwischen Energiewende und Netzausbau einerseits und Beteiligungsverfahren andererseits. Insofern zeichnet sich für dialogorientierte Formate des Wissenstransfers ab, dass nicht nur das Angebot zur Auseinandersetzung mit eng definierten, aktuellen Problemfeldern aufgenommen wird, sondern darüber hinaus auch der Bedarf besteht, grundsätzlichere Fragen in Bezug auf die Gestaltung demokratischer Prozesse zu diskutieren.

(Un-)Beteiligten eine Stimme geben

Der informelle Teil der Dialogveranstaltungen zeigte, dass Formate dieser Art auch solchen Menschen eine Stimme geben können, die sich ansonsten nicht am Diskurs beteiligen – aber gerade deshalb wichtig für den Diskurs über politische Partizipation sind. Insbesondere Motive der Nichtbeteiligung liefern wichtige Hinweise darauf, weshalb sich Teile der Gesellschaft bewusst vom politischen und gesellschaftlichen Diskurs fernhalten. Parallel zur weiteren Ausgestaltung verschiedener Beteiligungsformate sollte also in Betracht gezogen werden, dass der Dialog über Beteiligung auch speziell mit denjenigen gesellschaftlichen Akteuren und Gruppen aktiv zu suchen ist, die nicht bereits im Diskurs präsent sind. In der Konsequenz ist die gesellschaftliche Debattenkultur daher auch um weniger anschlussfähige oder konstruktive Beiträge zu erweitern. Dies macht die Auseinandersetzung mit politikverdrossenen oder wissenschaftsskeptischen Mitgliedern der Gesellschaft notwendig. Ein sicherlich nicht einfach zu erreichendes Ziel von dialogorientiertem Wissenstransfer ist damit der konflikthafte, unbequeme Dialog. Im Sinne eines wechselseitigen Austauschs von Perspektiven und Interessen lädt ein solcher Dialog dazu ein, am Ende zwar nicht einer Meinung sein zu müssen, aber dennoch beziehungsweise eben deshalb zur gesellschaftlichen Entwicklung und Problemlösung beizutragen.

Überdies wurde am Beispiel der Öffentlichkeitsbeteiligung zum Stromnetzausbau deutlich, dass es gerade unter der Bedingung von Unsicherheit und Komplexität angemessene Dialogformate für die Pflege einer vertrauensvollen Staat-Gesellschaft-Beziehung braucht. Die Bedeutung einer transparenten Kommunikation wurde nicht nur von den eingeladenen Diskutant:innen betont, sondern bestätigte sich auch anhand der Rückmeldungen aus dem Publikum. In diesem Sinne kann, gerade vor dem Hintergrund großer und komplexer soziopolitischer Herausforderungen wie der Energiewende, ein proaktiver, dialogorientierter Wissenstransfer dazu beitragen, innerhalb der Gesellschaft eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen, die wiederum einen lösungsorientierten Austausch ermöglicht.

Dialog vs. Beteiligung und Dialog über Beteiligung

Unser Dialogformat zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei der Energiewende macht deutlich, dass gesellschaftliche Debatten nicht nur zum jeweils aktuellen Steuerungsgegenstand (Energiemix, Netzausbau usw.) initiiert werden sollten, sondern dass seitens der Öffentlichkeit auch Interesse und Bedarf besteht, sich grundsätzlicher mit politischen Prozessen und Institutionen auseinanderzusetzen, etwa die Möglichkeiten und den Zweck von Beteiligung zu reflektieren.

Anhand der Rückmeldungen aus dem Publikum zeigte sich weiterhin, dass das Credo ›Mehr Beteiligung‹ nicht pauschal geteilt wird. Doch ungeachtet dessen, ob Teilnehmer:innen nach der Diskussion nun eher eine negative Kosten-Nutzen-Bilanz von Beteiligung mitnehmen oder aber den Wunsch, die Qualität von Beteiligung zu verbessern, eint die verschiedenen Rückmeldungen doch eine wesentliche Gemeinsamkeit: Ausgehend von der vorangegangenen Diskussion erfolgte jedenfalls beim Großteil des Publikums eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema.

Für uns ergibt sich daraus eine zentrale Schlussfolgerung: Es lohnt sich, dialogische Transferformate zu verstetigen und beispielsweise über Beteiligung zu reden. Im Sinne einer ›Beteiligung über Beteiligung‹ halten wir es für sinnvoll, eine politische und gesellschaftliche Debatte über Beteiligung anzuregen, die über eine automatisch affirmative Beteiligungsrhetorik hinausgeht und stattdessen, anhand konkreter Beispiele und Erfahrungen, wie beispielsweise beim Netzausbau, reale Einschränkungen benennt, aber auch konkrete Potenziale identifiziert. An Leitfäden und Handbüchern zu guter Beteiligung mangelt es nicht. Doch dabei haben wir möglicherweise einen ersten, grundlegenden Schritt übersprungen, nämlich zu klären, welche Rolle Öffentlichkeitsbeteiligung in unserer Demokratie spielen soll und welche Ressourcen wir dafür zu investieren bereit sind.

Offenere Formate, die einen solchen Diskurs ermöglichen, sind dabei weniger im Sinne einer Beteiligung an konkreten Entscheidungen zu verstehen. Sie bilden vielmehr eine Ergänzung zur Beteiligung ›in und an der Sache‹. Es geht dabei speziell darum, sich gemeinsam in einer komplexen Gemengelage zu orientieren und zumindest eine Verständigung über unterschiedliche Ansichten zu erzielen – selbst wenn daraus kein idealer deliberativer Konsens im Habermas'schen Sinne entspringt. Dialogorientierter Wissenstransfer eröffnet einen alternativen, kollaborativen Raum, in dem die gemeinsame Diskussion, Beratung und Interaktion ein Gegengewicht bilden kann zu althergebrachten, auf Konflikt ausgerichteten parteipolitischen oder milieubezogenen gesellschaftlichen Lagerbildungen (Bherer u. a. 2016: 226). Insofern kann die Etablierung gesellschaftlicher *Diskursarenen* und *-praktiken*, fernab von der Beteiligung an sachbezogenen Entscheidungen, und die dadurch ermöglichte Überwindung festgefahrener gesellschaftlicher *Beziehungsmuster* prinzipiell einen *aktiv-gestaltenden* Beitrag zum Zusammenhalt leisten. Zugleich helfen speziell beteiligungsbezogene Transferformate Bürger:innen dabei, eine *participatory literacy* zu entwickeln, sprich ein grundlegendes Verständnis darüber, was von Beteiligungsverfahren erwarten werden kann, nach welchen Regeln die Verfahren funktionieren und wie die eigenen Perspektiven und Interessen bestmöglich eingespeist werden können.

Dialogformate bringen die heterogenen Interessen, Einstellungen und Informationsangebote, die in der Regel fragmentarisch und zeitlich versetzt vermittelt

werden, auf ein Echtzeittableau. Die Verarbeitung vielfältiger Sichtweisen und das kritische Abwägen von Argumenten im dialogischen Austausch schafft eine informierte Öffentlichkeit, ohne dabei bestimmte Interessen stärker zu gewichten als andere (Kitcher 2011). Wissenstransfer im Sinne von Information und Diskurs ist somit klar von der Aushandlung verschiedener Interessen (*bargaining*) zu trennen – auch, um nicht (weiter) zu Politik- und Partizipationsverdrossenheit beizutragen, muss mit Blick auf Dialogformate deutlich kommuniziert werden, worum es (nicht) geht und weshalb dies so ist (siehe auch Brendler 2022). Damit ist allerdings noch nicht garantiert, dass (potenzielle) Teilnehmer:innen die Vorgaben mittragen und sich unter den gegebenen Bedingungen aktiv einbringen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Diskrepanz zwischen den Forderungen nach mehr Beteiligung auf der einen Seite und einer begrenzten Bereitschaft, sich selbst tatsächlich stärker zu engagieren (zum Beispiel Schüttemeyer 2020) auf der anderen Seite. Insofern stellt sich die Frage, inwiefern Beteiligung nicht nur im Sinne von gesellschaftlicher Nachfrage und entsprechendem (staatlichen) Angebot verstanden werden muss, sondern auch mit einer gewissen ›Bringschuld‹ aufseiten der Bürger:innen verbunden ist.

4. Fazit

Der von uns durchgeführte dialogorientierte Wissenstransfer diente dem Erkenntnisgewinn auf zwei Ebenen: Aus einer *reaktiv-konfliktzentrierten* Perspektive auf gesellschaftlichen Zusammenhalt wurde gefragt, inwieweit Beteiligung als möglicher Konfliktlösungsmechanismus in der Lage ist, zur gesellschaftlichen Konfliktresilienz beizutragen. In einem eigens von uns durchgeführten Dialogformat haben wir dazu Erfahrungen aus der Beteiligungspraxis zur Energiewende zusammengetragen und im Dialog zwischen Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft sowie der interessierten Öffentlichkeit diskutiert und reflektiert. Überdies wurde aus einer *aktiv-gestaltenden* Perspektive gefragt, inwiefern mithilfe dialogorientierten Wissenstransfers gesellschaftlicher Zusammenhalt proaktiv gefördert werden kann. Im Rahmen unserer Begleitforschung zum durchgeführten Dialogformat haben wir dabei beleuchtet, wie sich dialogorientierte Transferformate auf die öffentliche Wahrnehmung und Bearbeitung aktueller, soziopolitisch relevanter Themen auswirken.

In der Synthese beider Perspektiven möchten wir zwei zentrale Schlussfolgerungen festhalten. Erstens stellen wir eine *Kluft zwischen dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach Dialog und den in der Praxis häufig engen Verfahrensgrenzen von Beteiligungsformaten* fest. Vor diesem Hintergrund plädieren wir für eine Kopplung von Beteiligung und Dialog. Neben der formalisierten, häufig projektbezogenen ›Beteiligung

in und an der Sache‹ sollten auch thematisch offenere Formate des dialogorientierten Wissenstransfers geschaffen werden, mit denen sich neue, flexiblere Räume für gesellschaftlichen Diskurs eröffnen lassen.

Zweitens konnten wir im Austausch mit der Osnabrücker Stadtgesellschaft beobachten, *wie und weshalb sich Teile der Gesellschaft – trotz Interesses am Thema – aus der öffentlichen Debatte zurückziehen*. Auch in diesem Sinne könnten neue Diskursräume dabei helfen, (Ab-)Spaltungen zu überwinden: Formate, in denen es darum geht, eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen und einen konstruktiven Austausch zu ermöglichen – ohne dabei zu fordern, dass sich die Teilnehmenden am Ende einem bestimmten Konsens ergeben –, könnten Menschen, die sich von etablierten Diskurs- und Beteiligungsarenen abgewandt haben, in einen größeren Gesprächsraum ›zurückholen‹. Um dialogisch in und mit der Gesellschaft zu diskutieren, muss allerdings die Bereitschaft aufgebracht werden, auch unbequemes Terrain zu betreten.

Literatur

Arnstein, Sherry R. (1969), »A Ladder Of Citizen Participation«, in: *Journal of the American Institute of Planners*, Jg. 35, H. 4, S. 216–224, https://doi.org/10.1080/01944366908977225.

Bauer, Christian (2015), »Stiftung von Legitimation oder Partizipationsverflechtungsfalle. Welche Folgen hat die Öffentlichkeitsbeteiligung beim Stromnetzausbau?«, in: *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, Jg. 8, H. 2, S. 273–293, https://doi.org/10.3224/dms.v8i1.21191.

Bherer, Laurence/Dufour, Pascale/Montambeault, Françoise (2016), »The participatory democracy turn: an introduction«, in: *Journal of Civil Society*, Jg. 12, H. 3, S. 225–230, https://doi.org/10.1080/17448689.2016.1216383.

Bouwen, Pieter (2004), »Exchanging access goods for access: A comparative study of business lobbying in the European Union institutions«, in: *European J Political Research*, Jg. 43, H. 3, S. 337–369, https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2004.00157.x.

Brendler, Viktoria (2022), »Who shapes the energy transition? National regulatory styles and societal involvement in renewable energy policy«, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, https://doi.org/10.1007/s41358-022-00326-2.

Brendler, Viktoria/Große Gehling, Juliette/Umansky, Dimitrij (2017), »Ausgleichszahlungen an Standortgemeinden – ein geeignetes Verhandlungsinstrument für den Netzausbau?«, in: *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, Jg. 10, H. 1, S. 117–131, https://doi.org/10.3224/dms.v10i1.06.

Bunea, Adriana/Thomson, Robert (2015), »Consultations with Interest Groups and the Empowerment of Executives: Evidence from the European Union«, in: *Governance*, Jg. 28, H. 4, S. 517–531, https://doi.org/10.1111/gove.12119.

Fernández-Martínez, José Luis/García-Espín, Patricia/Jiménez-Sánchez, Manuel (2020), »Participatory Frustration. The Unintended Cultural Effect of Local Democratic Innovations«, in: *Administration & Society*, Jg. 52, H. 5, S. 718–748, https://doi.org/10.1177/0095399719833628.

Fink, Simon/Ruffing, Eva (2015), »Legitimation durch Verwaltungsverfahren? Was sich die Politik von Konsultationen beim Stromnetzausbau verspricht«, in: *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, Jg. 8, H. 2, S. 253–271, https://doi.org/10.3224/dms.v8i1.21190.

– (2019a), »Going beyond dyadic consultation relationships. Information exchange in multistep participation procedures«, in: *Journal of Public Policy*, Jg. 39, H. 4, S. 587–608, https://doi.org/10.1017/s0143814x1800020x.

– (2019b), »Legitimation durch Kopplung legitimatorischer Arenen«, in: Thiele, Alexander (Hg.), *Legitimität in unsicheren Zeiten. Der demokratische Verfassungsstaat in der Krise?*, S. 195–220, https://doi.org/10.1007/s11615-020-00245-3.

– (2022), »Öffentlichkeitsbeteiligung bei der Bedarfsplanung der Stromnetze. Abschichtende Problembearbeitung oder Aufschub von Konflikten?«, in: *Niedersächsische Verwaltungsblätter*, H. 2, S. 40–45.

Fishkin, James S. (2011), *When the people speak: Deliberative democracy and public consultation*, Oxford, https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199604432.001.0001.

Fonseca, Xavier/Lukosch, Stephan/Brazier, Frances (2019), »Social Cohesion Revisited. A New Definition and How to Characterize It«, in: *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Jg. 32, H. 2, S. 231–253, https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1497480.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Fung, Archon (2006), »Varieties of Participation in Complex Governance«, in: *Public Administration Review* 66 (Special Issue 1), S. 66–75, https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00667.x.

– (2015), »Putting the Public Back into Governance. The Challenges of Citizen Participation and Its Future«, in: *Public Administration Review*, Jg. 75, H. 4, S. 513–522, https://doi.org/10.1111/puar.12361.

Fung, Archon/Wright, Erik Olin (2001), »Deepening Democracy. Innovations in Empowered Participatory Governance«, in: *Politics & Society*, Jg. 29, H. 1, S. 5–41, https://doi.org/10.1177/0032329201029001002.

Gustafson, Per/Hertting, Nils (2017), »Understanding Participatory Governance. An Analysis of Participants' Motives for Participation«, in: *The American Review of Public Administration*, Jg. 47, H. 5, S. 538–549, https://doi.org/10.1177/0275074015626298.

Habermas, Jürgen (1992), *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1007/978-3-531-90400-9_39.

Halstrup, Dominik/Brendler, Viktoria (2016), »Risikomanagement zur optimierten Steuerung des Übertragungsnetzausbaus«, in: *e|m|w – Energie. Markt. Wettbewerb*, Jg. 6, S. 2–5.

Hernández-Medina, Esther (2010), »Social Inclusion through Participation. The Case of the Participatory Budget in São Paulo«, in: *International Journal of Urban and Regional Research*, Jg. 34, H. 3, S. 512–532, https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2010.00966.x.

Holenstein, Matthias/Beuttler, Christoph/König, Anna-Lena/Gantenbein, Somara (2020), »Public Deliberation zu Klimarisiken und Negativen Emissionen. Möglichkeiten und Grenzen der

Partizipation«, in: Lorenz, Astrid/Pieter Hoffmann, Christian/Hitschfeld, Uwe (Hg.), *Partizipation für alle und alles? Fallstricke, Grenzen und Möglichkeiten*, Wiesbaden, S. 73–93, https://doi.org/10.1007/978-3-658-27898-4_5.

Kitcher, Philip (2011), *Science in a Democratic Society*, Amherst.

Krause, Laura-Kristine/Gagné, Jérémie (2019), *Die andere deutsche Teilung. Zustand und Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft*, Berlin, 06.12.2022, www.dieandereteilung.de.

Lee, Caroline W. (2015), *Do-It-Yourself Democracy. The Rise of the Public Engagement Industry*, New York, NY.

Leggewie, Claus/Nanz, Patrizia (2016), »Stärkung der Demokratie durch Institutionalisierung von Bürgerbeteiligung?«, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Jg. 26, H. 3, S. 335–341, https://doi.org/10.1007/s41358-016-0060-1.

Lorenz, Astrid/Hoffmann, Christian Pieter/Hitschfeld, Uwe (2020), »Dynamik und Herausforderungen der Ausweitung von Angeboten politischer Partizipation inDeutschland. Einleitung«, in: Lorenz, Astrid/Pieter Hoffmann, Christianb/Hitschfeld, Uwe (Hg.), *Partizipation für alle und alles? Fallstricke, Grenzen und Möglichkeiten*, Wiesbaden, S. 1–21, https://doi.org/10.1007/978-3-658-27898-4_1.

Marg, Stine/Geiges, Lars/Butzlaff, Felix/Walter, Franz (2013), *Die neue Macht der Bürger. Was motiviert die Protestbewegungen? BP-Gesellschaftsstudie*, 1. Aufl., Reinbek bei Hamburg, https://doi.org/10.1163/22117954-12341363.

Meagher, Laura/Lyall, Catherine/Nutley, Sandra (2008), »Flows of Knowledge, Expertise and Influence. A Method for Assessing Policy and Practice Impacts from Social Science Research«, in: *Research Evaluation*, Jg. 17, H. 3, S. 163–173, https://doi.org/10.3152/095820208x331720.

Neumann, Michael (2020), »Hamburg 2024 – Das gab es nur einmal!«, in: Lorenz, Astrid/Hoffmann, Christian Pieter / Hitschfeld, Uwe (Hg.), *Partizipation für alle und alles? Fallstricke, Grenzen und Möglichkeiten*, Wiesbaden, S. 25–41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-27898-4_2.

Nutley, Sandra M./Walter, Isabel/Davies, H. T. O. (2007), *Using Evidence. How Research Can Inform Public Services*, Bristol, https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2008.00734_15.x.

Oppold, Daniel/Nanz, Patrizia (2019), »Mehr Demokratie durch dialogorientierte Bürgerbeteiligung. Welche Formen der Partizipation braucht es?«, in: Thiele, Alexander (Hg.), *Legitimität in unsicheren Zeiten. Der demokratische Verfassungsstaat in der Krise?*, Tübingen, S. 175–194, https://doi.org/10.1007/s11615-020-00245-3.

Schäfer, Armin/Schoen, Harald (2013), »Mehr Demokratie, aber nur für wenige? Der Zielkonflikt zwischen mehr Beteiligung und politischer Gleichheit«, in: *Leviathan*, Jg. 41, H. 1, S. 94–120, https://doi.org/10.5771/0340-0425-2013-1-94.

Scharpf, Fritz W. (1972), *Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung*, 2. Aufl., Konstanz.

Schmidt, Vivien A. (2013), »Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited. Input, Output and ›Throughput‹«, in: *Political Studies*, Jg. 61, H. 1, S. 2–22, https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2012.00962.x.

Zilles, Julia/Marg, Stine (2022), »Protest and Polarisation in the Context of Energy Transition and Climate Policy in Germany. Mindsets and Collective Identities«, in: *German Politics*, S. 1–22, https://doi.org/10.1080/09644008.2022.2059469.

Antinomiebewusstsein durch Wissenstransfer? – Argumentationstheoretische Analysen zum Verhältnis von Politikdidaktik und Schulpraxis

David Jahr und Andreas Petrik

Abstract

Wissenstransfer ist ein genuines, sogar doppeltes Aufgabenfeld jeder Fachdidaktik: Zum einen geht es ihr um den Transfer zwischen Schüler:innenvorstellungen und fachlichem Lerngegenstand, zum anderen um den Transfer zwischen Lehrer:innenvorstellungen und fachdidaktischem Wissen. Dabei können sich Vorstellungen von Schüler:innen und Lehrer:innen, aber auch diejenigen der Fachdidaktik erweitern. Der fachdidaktische Transferprozess wird bisher selten empirisch untersucht. Der Beitrag stellt einen Workshop vor, in dem sich Fachdidaktiker:innen und Lehrer:innen über die Dorfgründungssimulation austauschen. Mittels Argumentationsanalysen von Videotranskripten wird herausgearbeitet, welche unterrichtsmethodischen Varianten die Lehrer:innen für zielführend halten und welche Rolle ihre Vorstellung eines Arbeitsbündnisses sowie ihr Schüler:innenbild dabei spielt. Die Befunde werden mit dem Antinomie-Konzept theoretisiert und mit Bezug zum gesellschaftlichen Zusammenhalt diskutiert. Dabei spielt die Autonomieantinomie (Lenkung versus Freiheit) eine zentrale Rolle: Gesellschaftlicher Zusammenhalt als didaktisches Programm der Dorfgründung benötigt lerngruppenspezifisch angepasste Rahmungen, um Schüler:innen eine konstruktive Austragung politischer Konflikte zu ermöglichen.

Keywords: Wissenstransfer; Argumentationsanalyse; Dorfgründungssimulation; Antinomien; Fachdidaktik

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_014

1. Wissenstransfer als unmögliche Aufgabe?

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht ein Workshop zur praktischen Umsetzung der Dorfgründungssimulation, den wir als Fachdidaktiker zusammen mit Lehrer:innen und Lehramtsstudent:innen durchgeführt haben. Mithilfe des rekonstruktiven Verfahrens Argumentationsanalyse (Petrik 2021) explizieren wir auf Basis ausgewählter Transkriptauszüge zentrale didaktische Prämissen der Beteiligten. Die rekonstruierten Befunde diskutieren wir im Bezug zum gesellschaftlichen Zusammenhalt (Forst 2020) und zum forschungsbasierten Wissenstransfer. Unser Verständnis von gesellschaftlichem Zusammenhalt ist eng verknüpft mit den Werten und Verfahren der Demokratie: In demokratischen Gesellschaften kann Zusammenhalt nicht a priori gesetzt, also nicht durch partikulare Traditionen, ethnische, geschlechtliche, religiöse oder familiäre Zugehörigkeiten bestimmt werden. Vielmehr ist die angestrebte grundsätzliche Gleichheit aller nur durch universelle Prinzipien und Regeln zu erreichen, die eine friedliche Aushandlung und Akzeptanz kontroverser Politik- und Lebensvorstellungen unter Wahrung des Minderheitenschutzes ermöglichen. Mit der Dorfgründungssimulation (Petrik 2013) erzeugen wir einen didaktischen Raum, in dem Jugendliche diese notwendigen kollektiven Herstellungsprozesse von gesellschaftlichem Zusammenhalt im Selbstversuch nachvollziehen können, wobei nicht selten verschiedene demokratische und antidemokratische Vorstellungen aufeinanderprallen. Damit verorten wir uns primär auf der individuellen und kollektiven Dimension der *Einstellungen*, die auch Forst (2020: 44) als »Schwerpunkt« zur Frage der Kohäsion sieht.

Wissenstransfer[1] praktizieren wir als forschungsbegleitenden Interaktionsprozess und als Vermittlung zwischen Sozialwissenschaft und Schulpraxis, da unsere Praxispartner:innen überwiegend Politiklehrer:innen sind. Dieser Transfer ist insofern forschungsbasiert, als dass wir hier a) Befunde aus der bisherigen rekonstruktiven Forschung zur Dorfgründung (Petrik u. a. 2018; Jahr 2022) zur Diskussion stellen und b) den Prozess des Wissenstransfers selbst dokumentieren und wiederum forschend analysieren. Unsere Praxispartner:innen verstehen wir als Expert:innen für die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen, die gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern können.

Der Workshop verfolgt somit ein reziprok-kommunikatives Transferkonzept – das sich dadurch diametral von Technologietransfer unterscheidet (»Briefträgermodell«). Hier wird neben Forschung und Lehre ein drittes wissenschaftliches

1 Sozialwissenschaftlicher Wissenstransfer gilt als Lösungsstrategie des FGZ für einen als krisenhaft eingeschätzten gesellschaftlichen Zusammenhalt (Szukala u. a. 2022: 185). Konkret gehört hierzu die »Partizipative Produktion und Zirkulation von Wissen« (FGZ o. J.), was auch Ziel des hier im Mittelpunkt stehenden Workshops ist.

Aufgabenfeld (neu) betont. Besonders für sozialwissenschaftliche Disziplinen verstärkt sich dadurch ein altbekanntes, unauflösbares Spannungsverhältnis: Die Akteur:innen, mit denen man kommuniziert, sind nicht selten auch diejenigen, die direkt oder indirekt Gegenstand der Forschung sind, was Rollenambivalenzen für die Forscher:innen zur Folge haben kann. Das zeigt sich auch beim hier untersuchten Workshop.

Fachdidaktiken sind genuine Agentinnen des Wissenstransfers. Sie nehmen eine komplexe Brückenfunktion zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und Individuen ein. Für die Politikdidaktik stellt sich diese Vermittlungsrolle aufgrund des sozialwissenschaftlichen Lerngegenstandes nochmal spezifischer dar als beispielsweise für Naturwissenschaftsdidaktiken. Soziale Handlungslogiken und Zustände werden von Menschen hergestellt und permanent verändert, während Naturgesetze unabhängig vom Menschen und überhistorisch existieren. Zwar sind auch naturwissenschaftliche Lernprozesse abhängig von gesellschaftlichen Diskursen, dennoch sind Menschen in sozialwissenschaftlichen Lernprozessen immer schon als Teil des zu untersuchenden Gegenstands involviert. So steht der politisch-öffentliche Auftrag an die schulische und außerschulische politische Bildung in unmittelbarem Zusammenhang zur gesellschaftlichen Struktur, zum politischen System und zu den jeweils beteiligten politischen, sozialen und ökonomischen Akteur:innen. Diese gesellschaftliche Funktion der Politikdidaktik lässt sich im didaktischen Dreieck als Koordinierungsprozess zwischen den Zielen *Demokratisierung*, *Politisierung* und *Professionalisierung* operationalisieren (vgl. Abb. 1):

Der Gegenstand der politischen Bildung – hier mit dem normativen Ziel der *Demokratisierung* benannt – erfordert bereits eine aufwendige Koordination politikwissenschaftlicher, soziologischer, juristischer und ökonomischer Befunde und Theorien, um bildungswirksame Probleme, Konflikte und Situationen auszuwählen (*Strukturierung*). Die *Politisierung* der Adressat:innen/Subjekte wird durch die Entwicklung von Unterrichtsmodellen ermöglicht, die Inhalte vor dem Hintergrund des Wissens um (fehlende) Alltagszugänge zum Politischen, lerntheoretischer und pädagogischer Annahmen, von Makromethoden und Kompetenzentwicklungszielen für Lehr-Lern-Prozesse zugänglich machen und in Kooperation mit Bildungsträgern erproben (*Best Practice, Evaluation*). *Transfer* findet dabei primär in Form der Lehrer:innenbildung statt: *Professionalisierung* ist der Prozess der Auseinandersetzung zwischen didaktischem Alltagswissen beziehungsweise didaktischer Intuition, empirisch basiertem fachdidaktischen Wissen und praktischem Berufswissen beziehungsweise Handlungswissen im engeren Sinne, das durch die Zwänge und Möglichkeiten der Bildungsinstitutionen selbst geprägt wird. Übergreifender normativer Horizont ist jeweils der Beutelsbacher Konsens (Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 24): Politischer Unterricht soll so kontrovers wie in Wissenschaft und Politik konzipiert sein, dabei soll er an sub-

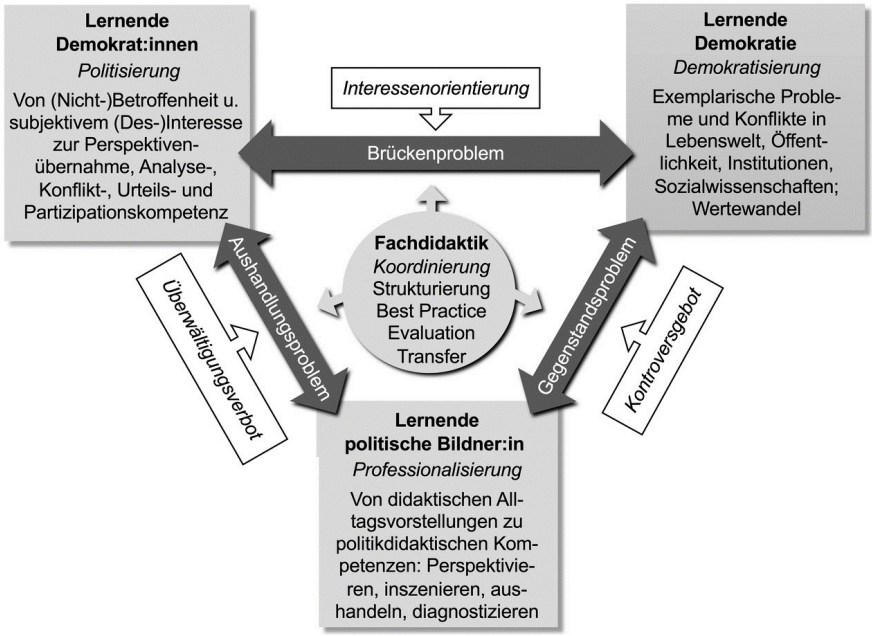

Abb. 1: Die gesellschaftliche Funktion der Politikdidaktik im didaktischen Dreieck (Eigene Darstellung; vgl. auch Petrik 2013: 22)

jektive Interessen anknüpfen und subjektive Sichtweisen nicht im Machtgefälle abstürzen lassen.

Uns ist die bildungswissenschaftliche Skepsis bis Ablehnung dem Transfer- und selbst dem *Transformations*begriff gegenüber bewusst (Bommes u. a. 1996) und sie bewahrt gerade Noviz:innen im Beruf vor der behavioristischen Annahme einer sozialtechnisch-direkten Anwendbarkeit fachdidaktischen Wissens im Sinne einer direkten Steuerungsfunktion der Bildungspraxis (Trichter- beziehungsweise Briefträgermodell, Sender-Empfänger-Funktion). Wir vertreten hier jedoch einen Transferbegriff, der diese Unmöglichkeit der Theorie-Praxis-Steuerung bereits aufgreift. Dazu nutzen wir das Modell der »Antinomien« (Helsper 2004, 2021), das die widersprüchliche Eigenlogik der schulischen Praxis operationalisiert.

»Antinomien« spiegeln widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen (der Gesellschaft, der Eltern, der Jugendlichen, der Schule oder des Schulsystems) und daraus resultierende Double-Bind-Situationen. Helsper sieht Antinomien in Bildungs- und Erziehungsprozessen dort, wo »widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind« (2021: 168). Zu den zentralen Antinomien, die auch hier in den Analysen eine Rolle spielen, gehört zunächst die »Ungewissheitsantinomie« (ebd.:

169), die sich dort in Schule zeigt, wo Lehrpersonen ›erfolgreiches‹ Wissen- oder Kompetenzgewinn für Schüler:innen versprechen und zugleich dabei auf deren nicht unmittelbar beeinflussbare Zusammenarbeit angewiesen sind. Die »Symmetrieantinomie« (ebd.) bezeichnet das Paradox pädagogischen Handelns, dass Lehrpersonen zwar über deutlich mehr Machtressourcen als die Schüler:innen verfügen, gleichzeitig aber ihre auch didaktischen Ziele nicht direkt über das Ausspielen jener Ressourcen erreichen können. Stattdessen müssen sie mit der Klientel immer wieder »Dominanz suspendieren und kontrafaktisch Symmetrie eröffnen« (ebd.: 170). »Vertrauensantinomie« (ebd.) bezeichnet in Schule das Paradox, dass sich Lehrpersonen und Schüler:innen, obwohl häufig füreinander fremd, »für die Herstellung einer interaktiven Gegenseitigkeit Vertrauen unterstellen oder zuschreiben müssen«. »Näheantinomie« (ebd.) meint jene in pädagogischen Situationen typische Anforderung, zwischen spezifisch-rollenförmiger und diffus-intimer Art der Beziehungsführung changieren zu müssen. »Autonomieantinomie« (ebd.: 172 f.) ist in Schule eng mit der Machtdifferenz von Lehrpersonen und Schüler:innen verbunden. Hier wird das Paradox bezeichnet, dass Lehrpersonen lebenspraktische Autonomie in einer Form unterstützen müssen, die wiederum zur Heteronomie, also Abhängigkeit der Schüler:innen führen kann. Diese Verstrickung hat zwei Seiten: Zum einen können Lehrer:innen verkennen, dass sie nie völlig autonom gegenüber den Schüler:innen handeln können. Zum anderen kann es ihnen passieren, den Schüler:innen eine Autonomie zuzuschreiben, die sie noch gar nicht erlangt haben können und damit deren Abhängigkeit zu erhöhen (ebd.: 173), weil Lehrer:innen ihnen dann nicht ausreichend Hilfestellungen zur Erlangung größerer Autonomie bereitstellen.

Unser Verständnis von Wissenstransfer strebt also eine *Relationierung* von Wissensformen an, die fachdidaktischem Wissen und schulpraktischem Handlungswissen je ihre Eigenarten lässt und ihre Begegnung und gegenseitige Beobachtung ermöglicht. Diese Art von Transfer oder *wechselseitiger Wissensrelationierung* lässt sich nur fall- und situationsspezifisch rekonstruieren, um auf diese Weise Handlungsalternativen bewusst zu machen (Kolbe 2004, Petrik 2009). Durch diese Rekonstruktion der Wissenstransfer-Interaktion selbst, durch die Rückspiegelung der Transferpraxis, wird dieser Transfer *forschungsbasiert*.

2. Transfergegenstand und Transfermethodik: Fachdidaktische Entwicklungsforschung zur Dorfgründungssimulation per Argumentationsanalyse

Im FGZ-Forschungsprojekt *Politische Identitätsentwicklung und demokratische Gemeinschaftsbildung in der Dorfgründungssimulation* steht ein etabliertes soziales Experiment im Zentrum, das gesellschaftlichen Zusammenhalt zum Lerngegenstand macht. Die Teilnehmer:innen stellen sich vor, ein abgelegenes verlassenes Bergdorf in den Pyrenäen neu zu besiedeln, und debattieren in mehreren Dorfversammlungen und auf der sogenannten Pro-Kontra-Streitlinie, wie sie ihr Leben politisch und ökonomisch gestalten wollen. Daraus ergeben sich regelmäßig hitzige Auseinandersetzungen über konträre politische Gestaltungsideen. Etwa zur Frage, ob ein:e autoritäre:r Bürgermeister:in oder doch eher Basisdemokratie zu etablieren wäre. Auch dazu, ob Gemeineigentum beziehungsweise starke steuerliche Umverteilung eingeführt werden oder ob der Lebensstandard der Bewohner:innen primär von individueller Leistung abhängen sollte (vgl. ausführlich Petrik 2013: 296 ff.). Während in vielen Szenen der Dorfgründung die Schüler:innen in kontroverse und handlungsorientierte Interaktionen verwickelt werden, ist die Lehrperson angehalten, im Sinne der sokratischen Lehrerrolle zu agieren. Eine sokratische:r Lehrer:in lenkt das Geschehen zugleich weniger und stärker als im fragend-entwickelnden Unterricht: weniger, weil die Schüler:innen Probleme und Kontroversen zunächst unter sich klären sollen; stärker, weil die Lehrperson immer wieder provokativ nach dem Prinzip des Advocatus Diaboli den kollektiven Lernprozess anregt.

In der Dorfgründung wird gesellschaftlicher Zusammenhalt als Phänomen erfahrbar, das nicht a priori gegeben ist, sondern über »Konflikt und Richtungsstreit« (Forst 2020: 15 ff.) mühsam hergestellt werden muss. Das zu entdeckende »übergreifende Narrativ von sozialer Integration und Kooperation« (ebd.) sind hier Prinzipien und Verfahren der Demokratie. Bisher können wir drei Typen politischer Schulklassenmilieus unterscheiden – mit je unterschiedlichen Bezügen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt (Jahr 2022: 172): Während Schulklassen des Typus »Integration« ein Dorf konstituieren, das Zusammenhalt über eine weitgehende Institutionalisierung des politischen Prozesses herstellt, orientieren sich Schulklassen des Typus »Distinktion« an einer nur minimalen Verregelung des politischen Prozesses und halten im Dorf soziale Distanz aufrecht. Davon unterscheidet sich der Typus »Destruktion«, in dem sich keine gemeinsame Struktur auf Dauer konstituieren vermag und damit auch kein Zusammenhalt entstehen kann.

Mit dem Gegenstand Dorfgründungssimulation verfolgen wir vier Transferaufgaben, die nicht alle im Zentrum des Workshops stehen:

1. Best-Practice-Forschung: Skript und Material der Dorfgründung werden fortlaufend in sogenannten Lehrkunstwerkstätten an empirische Erfahrungen und Teilnehmenden-Feedbacks angepasst. Neue Herausforderungen in den Aufgabenstellungen und Methodenphasen ergaben sich insbesondere aus der Adaption an Sekundarschulklassen (Haupt- und Realschulen) sowie an Berufsschulklassen mit Geflüchteten und Migrant:innen.

2. Fachdidaktisches Wissen versus Handlungswissen: Der Workshop konfrontiert den aktuellen Entwicklungsstand der Dorfgründung mit den sehr unterschiedlichen didaktischen Grundhaltungen und Durchführungserfahrungen der beteiligten Lehrer:innen.

3. Politische Lernprozesse: Die Dorfgründung regt Politisierungsprozesse an, vor allem die Entwicklung der Urteils- und Konfliktlösungskompetenz. Ziel ist die Rekonstruktion von Politisierungstypen per Argumentationsanalyse (vgl. Petrik/Jahr 2023).

4. Lehrstrategien: Erfahrungen insbesondere in migrantischen Lerngruppen sowie in solchen mit antidemokratisch eingestellten Schüler:innen verdichten wir zu sokratischen Lehrstrategien (vgl. Petrik 2017).

Unsere Analyse des Workshops konzentriert sich auf die Aufgaben 1 und 2 und schließt damit an die *(fach-)didaktische Entwicklungsforschung* an (vgl. Einsiedler 2010, 2011; Prediger u. a. 2013). Im Gegensatz zur Aktionsforschung werden dabei die Differenzen von Forscher:innen und schulischen Akteur:innen aufrechterhalten: Für den Unterricht sind weiterhin die Lehrpersonen verantwortlich, für die Forschung die Wissenschaftler:innen. Im Gegensatz zum primär *quantitativen* Verständnis der empirischen Lehr-Lern-Forschung kann Wissenstransfer insbesondere in der politischen Bildung kaum quantitativ sichtbar gemacht werden (vgl. Szukala u. a. 2022: 182). Daher dominieren rekonstruktiv-fallorientierte Ansätze, die als Tiefenbohrung subjektive Sinnkonstruktionen der Beteiligten nachzeichnen und »verschiedene Lehrerperspektiven schon in die Entwicklung des Unterrichtsdesigns« einbeziehen (Prediger u. a. 2013: 18). Die Interaktion zwischen Forscher:innen und Lehrer:innen erhält dabei leider meist zu wenig Aufmerksamkeit. Hier setzen wir per fachdidaktischer Argumentationsanalyse nach Toulmin an (vgl. Petrik 2021). Im Gegensatz zu unseren Analysen *individueller* Lernprozesse von Schüler:innen fokussieren wir hier den *kollektiven* Austausch der beteiligten Lehrer:innen, Student:innen und Forscher:innen, um gemeinsame und trennende didaktische Prämissen herauszuarbeiten.

Den Workshop haben wir mit einer Videokamera aufgezeichnet. Auf Grundlage eines übergreifenden Handlungs- und Interaktionsverlaufs haben wir unterschiedliche Sequenzen im Sinne von »Fokussierungsakten« (vgl. Nentwig-Gesemann 2002: 47) ausgewählt – Situationen also, bei denen es kontrovers wurde und sich unterschiedliche didaktische Prämissen konturiert zeigen. Nach Transkripti-

on dieser Sequenzen haben wir die fachdidaktische Argumentationsanalyse in vier Schritten angewandt (ausführlich bei Petrik 2021): Im ersten Schritt ordnen wir besonders kontroverse *Thesen* (claims beziehungsweise das Umstrittene) nach unterschiedlichen didaktischen Positionen. Dann rekonstruieren wir die *Begründungen* (data, grounds beziehungsweise das »Wahre«, also intersubjektiv Anerkannte) und prüfen gegebenenfalls ihre (kontextuelle) faktische Gültigkeit (Haltbarkeit). Die meist implizit bleibenden *Schlussregeln* (warrants), mit denen Thesen und Begründungen verknüpft werden, machen wir nur dann explizit, wenn sie für die Interpretation Bedeutung erlangen oder wenn kein plausibler Zusammenhang erkennbar wird. Wir unterscheiden primär *definitorisch-subsumptive, kausale, finale, exemplarische, analoge und normative* Schlussregeln. Im dritten Schritt rekonstruieren wir die ebenfalls oft implizit bleibenden *Prämissen* (*backing, underlying assumptions*) als Grundhaltungen, in denen sich Wertorientierungen und Sachannahmen verbergen. Prämissen gelten als Wahrnehmungs- und Selektionsfilter, sie bestimmen die Thesenbildung und Faktenauswahl bewusst oder unbewusst. Im vierten Schritt werden diese Prämissen miteinander verglichen und *kontextuell eingeordnet*. Hierzu dient das jeweils für einen Diskussionszusammenhang einschlägige Fachwissen, in unserem Fall aus der Politikdidaktik und der Lehrerbildungs- und Wissensverwendungsforschung.

Ziel unserer Argumentationsanalysen ist, den (fach-)didaktischen Blick der Projektbeteiligten zu rekonstruieren und anschließend diese Befunde mit der Herstellung und Thematisierung von gesellschaftlichem Zusammenhalt im Unterricht zu koordinieren. Anders ausgedrückt geht es uns darum, die sich im Workshop zeigenden implizit liegenden (fach-)didaktischen Prämissen zu explizieren und mit Annahmen zum gesellschaftlichen Zusammenhalt zu theoretisieren.

3. Empirische Einblicke in einen Wissenstransfer-Workshop: Argumentationsanalytische Rekonstruktionen differenter didaktischer Prämissen

Der Workshop wurde im Januar 2022 mit drei Forscher:innen, studentischen Hilfskräften und allen am Projekt beteiligten Lehrer:innen durchgeführt. Insgesamt waren 13 Personen anwesend, von denen wir aber nur die folgenden fünf (anonymisiert) vorstellen, weil sie an den von uns explorativ ausgewählten Sequenzen beteiligt sind.

Ausgewählte Teilnehmer:innen
Herr Paulus: Workshop-Leiter, Politikdidaktiker
Frau Ballhaus: Gymnasiallehrerin mit fundierter Dorfgründungserfahrung
Frau Michael: Gymnasiallehrerin mit geringer Dorfgründungserfahrung
Frau Hinz: Sekundarschullehrerin mit fundierter Dorfgründungserfahrung
Frau Otto: Sekundarschullehrerin ohne Dorfgründungserfahrung

Da nur zwei Lehrerinnen fundierte Erfahrung mit der Dorfgründung hatten, ging es neben der Klärung fachdidaktischer Kontroversen gleichzeitig darum, die Noviz:innen methodisch einzuarbeiten. Dazu haben wir ausgewählte Szenen der Dorfgründung zunächst selbst durchgeführt, wobei der Workshop-Leiter in die Lehrerrolle schlüpfte, was typisch ist für Lehrkunstwerkstätten.

3.1 Der »Fahrplan« – wie viel Vorankündigung ist nötig?

Der Workshop-Leiter (Herr Paulus) präsentiert eine Folie, die den Schüler:innen einen Überblick über die gesamte Dorfgründung (25 Unterrichtstunden, darunter 2 Projekttage) verschaffen soll (vgl. Abb. 2). Danach fragt er die Teilnehmer:innen nach ihrer »Meinung«, ob sie das ihren Schüler:innen so zeigen würden oder ob die Fülle der Folie diese »erschlagen könnte« und man es »weniger komplex machen« müsste. Als Erste meldet sich Frau Ballhaus, die Gymnasiallehrerin mit Dorfgründungserfahrung, zu Wort:[2]

Die didaktische Kontroverse dreht sich hier um das Thema, wie viel Vorinformation über den Verlauf (»Fahrplan«) hilfreich für den Unterrichtsverlauf ist, wenn man Schüler:innen in die komplexe Dorfgründung einführt. Frau Ballhaus (Gymnasium, dorfgründungserfahren) vergleicht diese neue Folie mit einer Vorläuferversion und plädiert dafür, diese neue einzusetzen, weil sie Schüler:innen zeige, wo sie gerade stünden, was gleich komme und worauf man sich einlassen müsse, während die alte Folie »erschlug«, also zu umfangreich war und ihren Zweck nicht erfüllte. Frau Ballhaus argumentiert für diese Übersicht vor dem Hintergrund einer vermuteten reflexiven Praxis ihrer Schüler:innen. Sie werden als mitdenkende Subjekte entworfen, die sich selbstverantwortlich über den Stand der Unterrichtsreihe informiert wissen wollen.

2 Transkriptionsregeln: <u>unterstrichen</u> = betont, (.) = kurze Pause, (3) = Pause von 3 Sekunden, [nickt] = nonverbale Interaktion oder szenische Anmerkung, (unv.) = unverständlich, *kursiv* = indirekte Rede, (noch weiter) = Unsicherheit in der Transkription.

Fr. Ballhaus:	Ich hab ne Erfahrung. Also ähm du hattest ja mal ähm früher so ne andere Übersicht, wo das noch viel strukturierter war. Ähm ich finde, dass die tatsächlich erschlägt.
Hr. Paulus:	Genau.
Fr. Ballhaus:	Ähm die hier finde ich aber sehr übersichtlich, weil auch deutlich kürzer und ähm zumindest, wenn ich für meine spreche, würde ich sagen es ist eigentlich ne schöne Übersicht um zu sehen, auch für die Kids, wo stehen wir jetzt gerade, was kommt als nächstes, worauf muss ich mich einlassen. Ähm ich finds gut. Ich würds machen.
[gekürzt]	
Fr. Hinz:	Ich überleg gerade, ob die drei Überschriften auch ausreichen würden.
Hr. Paulus:	Hm die drei Akte.
Fr. Hinz:	Also ich habs ähm nach dem alten Modell ja nicht mit, nicht so gemacht.
Hr. Paulus:	Ja, wir haben es damals nicht so gemacht. Genau.
Fr. Hinz:	Ne ähm und ähm irgendwann kamen immer diese Zwischenfragen: Was machen wir jetzt eigentlich und das war nachher irgendwie nicht ganz klar. Es wird klarer dadurch, auf jeden Fall [nickt in Richtung Tafel]. Ähm ich hab halt überlegt, wenn die jetzt erfahren wollten, wir erfahren zuerst das, dann ne Dorfversammlung, dann noch ne Dorfversammlung, dann ne Streitlinie. Weiß ich nicht, ob das reichen würde, wenn man sagt, wir wollen erstmal gucken, wie wir unser Dorf gründen. Dann sind (.) verschiedene Dinge. So und dann kommen welche da noch mit rein, die euch helfen. Ja und wir wollen danach gucken, was das mit der großen Politik zu tun hat. Also ich glaube, ich würde mich für unsere Schüler, glaube ich, für diese drei Überpunkte [zeigt Richtung Folie] entscheiden. Das Andere würde ich denen vielleicht sagen, aber ich würde es denen nicht so präsentieren.
Hr. Paulus:	Ah ja okay.
Frau Hinz:	Und die da da könnte ich, glaube ich zugucken, wie beim zweiten Akt die Lampen ausgehen. Ähm das erstickt die.
Herr Paulus:	[nickt] Wie die Lampen ausgehen.
[gekürzt]	
Frau Otto:	Ich versuche mich gerade in meine Schüler hineinzuversetzen, wie die immer reagieren, wenn ich denen sage, was wir als nächstes vorhaben. Und ich stehe dabei, also wenn ich da jetzt sagen würde, wir machen jetzt das, das, das, das, das, das kommt, dann sagen die schon oh [Stöhnen]. Also ich glaube auch mit diesen drei Akten, wenn nur die Überschriften dastehen, das reicht völlig.
Frau Hinz:	Wie lange soll das dauern mh.
Frau Otto	Sonst sind die platt und sagen, oh wie lange soll denn das dauern. Da ist die Motivation dann schon im Keller. Glaub ich auch.
Frau Hinz:	Aber generell einen Fahrplan zu geben, finde ich gut.

Auszug 1: Sequenz »Die Lampen ausgehen« (Timecode gesamte Sequenz 21:51–25:24)

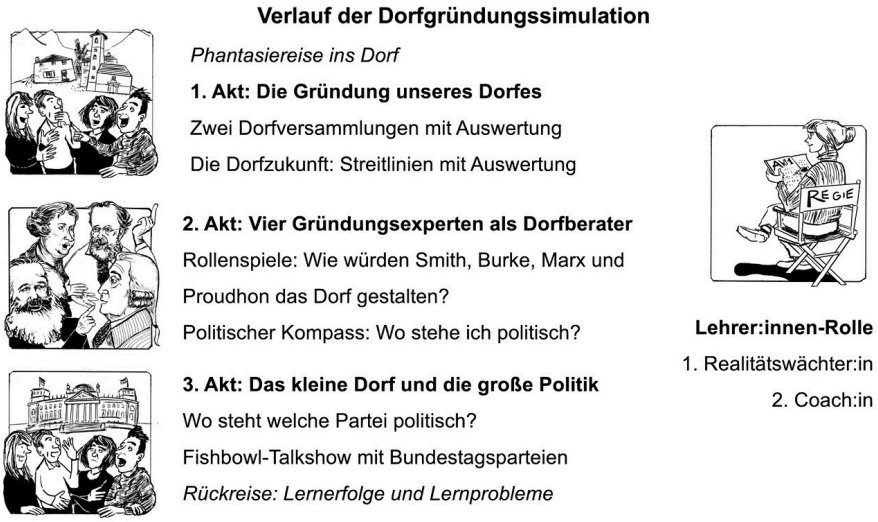

Abb. 2: Übersicht über die Akte und Szenen der Dorfgründungssimulation (eigene Darstellung)

Hier lesen wir eine Grundhaltung heraus, die wir als *Orientierung, Überblick, Geleitetwerden* der Schüler:innen bezeichnen. Dieser Argumentation von Frau Ballhaus stimmt eine Mehrheit der Anwesenden zu.

Frau Hinz (Sekundarschule, dorfgründungserfahren) vertritt nach längerem Nachdenken die abweichende Position, dass die drei Überschriften, die die Akte bezeichnen, ausreichen würden. Eine detaillierte Aufzählung der einzelnen Szenen ließe bei ihren Schüler:innen zunächst irritierte Zwischenfragen entstehen, schließlich würden im Verlauf der Erläuterungen seiten der Lehrkräfte »die Lampen ausgehen« und die Schüler:innen sogar »ersticken«. Das sind zwei analogisch-metaphorische Argumente, die die Befürchtung eines geistigen Abschaltens der Schüler:innen infolge absoluter Überforderung drastisch ausdrücken. Frau Otto (Sekundarschule, ohne Dorfgründungserfahrung) stimmt Frau Hinzes Ausführungen zu: Auch ihre Schüler:innen würden angesichts eines ausführlichen Überblicks »stöhnen«, wären »platt«, reagierten ungeduldig und ihre Motivation sei dann »im Keller«. Beide Sekundarschullehrerinnen teilen hier die Prämisse der Überforderung, Langeweile, gar Demotivation und Abwendung vom Unterricht infolge *zu* detaillierter Fahrpläne und damit *zu* ausführlicher Antizipation. Beide Lehrerinnen argumentieren vor dem Hintergrund einer vermuteten *aktionistischen* Praxis der Schüler:innen. Zu viele Informationen scheinen den Unterrichtsfluss zu beeinträchtigen, bevorzugt wird ein ›Fahren auf Sicht‹. Das Interesse der Schüler:innen wird durch Aktionen geweckt, nicht durch Metainformationen.

Alle Lehrerinnen sind daran orientiert, eine Verbindung der Sache mit ihren Schüler:innen zu gestalten, argumentieren dafür allerdings mit zwei abgrenzbaren Prämissen, die auf gegensätzlichen Bildern fußen, die sich Lehrer:innen von Schüler:innen machen. Eine angenommene *reflexive Haltung zur Sache* (als Metasicht) lässt sich einer angenommenen *aktionistischen Haltung zur Sache* (als Handlung) gegenüberstellen. Damit können wir hier eine didaktische Konfliktlinie ziehen zwischen Orientierung, Antizipationsgelegenheit, Sicherheit und Kontrolle dessen, was kommt – also a priori *mit der Sache verbunden* werden – und Demotivation, Verwirrung, Abschalten, also durch zu viel Vorinformation *von der Sache getrennt* werden.

Einerseits zeigt die Sequenz ein Phänomen, das sich als »Vertrauensantinomie« (Helsper 2004: 75) kennzeichnen lässt: Die Dorfgründung ist für die meisten Lehrpersonen, auf jeden Fall aber für die Schüler:innen, eine lange unbekannte Reise. Die Lehrpersonen können nicht sicher wissen, ob die Schüler:innen als aktive Ko-Konstrukteur:innen agieren werden. Wie sehr vertrauen Schüler:innen der Lehrperson, dass sie etwas vorhat, was uns interessiert? Wie sehr vertraut die Lehrerperson darauf, dass Schüler:innen sich einlassen auf etwas völlig Neues? Dieses Vertrauen kann nur unterstellt werden. Gleichzeitig zeigt sich auch die »Ungewissheitsantinomie« (Helsper 2004: 73): Die Einführung in die Dorfgründung mit dieser Folie ist das Versprechen einer erfolgreichen Reise, gleichzeitig kann bereits genau diese Vorstellung, wenn man sie denn zu intensiv betreibt, die Schüler:innen abschrecken und den erhofften Wissens- und Kompetenzzuwachs verhindern, da diese sich vom Programm abwenden.

Wagenschein (1991: 97 f.), dessen genetisches Prinzip der Dorfgründung zugrunde liegt, sprach von der »Dunkelheit«, die jeder Unterricht vor sich habe und meint damit die inhärente Unsicherheit auch gut geplanter Gruppenprozesse, insbesondere, wenn sie nicht lehrkräftezentriert, sondern entdeckungsorientiert und interaktiv verlaufen sollen. Vermutlich ist also der Vorschlag von Frau Hinz, nur die großen Phasen (die drei Akte) zu zeigen, dann weitere Details gegebenenfalls mündlich zu ergänzen beziehungsweise Nachfragen der Schüler:innen abzuwarten, ein guter Kompromiss, der jedoch die Antinomie nicht auflösen kann.

Die Sequenz verdeutlicht, wie die Lehrpersonen dieses Paradox zu lösen versuchen: mithilfe eines antizipierten Schüler:innenbildes. Im Hintergrund stehen ihre Erfahrungen mit Unterricht: Was hat bisher geklappt und was ging bisher immer schief? Dabei zeigen sich die Pole reflexives versus aktionistisches Schüler:innenbild. Zu betonen ist, dass diese Bilder sich auf Praxiserfahrungen gründen, aber keine Praxis sind. Es sind virtuelle Bilder, Zuschreibungen. Auffallend ist, dass diese Bilder kollektiv geglättet sind, dass hier also keine Vorstellungen von Heteroge-

nität innerhalb der Klasse auftauchen. Die Lehrpersonen orientieren ihre Beiträge an einem *homologen Schüler:innenbild*.

3.2 Zur Zumutung einer Fantasiereise: Werden sich Schüler:innen uns öffnen?

Der Einstieg in die Dorfgründung erfolgt per Fantasiereise: Die Schüler:innen schließen die Augen und bekommen einen Text vorgelesen, der sie auf ihre Reise vorbereitet. Am Schluss der Reise tauschen sich alle reihum mittels Blitzlicht-Methode darüber aus, was sie am Leben in dieser Gesellschaft stört, was sie im Dorf anders oder konsequenter machen wollen und welche Konflikte sie unter den Dorfbewohner:innen befürchten. Die Fantasiereise wird im Workshop mit den Teilnehmer:innen durchgeführt. Nach der Austauschrunde fragt der Workshop-Leiter:

Hr. Paulus:	Jetzt spring ich auf die didaktische Metaebene. Erste Frage richtete sich nur an diejenigen, die noch nie ne Dorfgründung unterrichtet haben. Was ihr glaubt ihr denn, wie so 'ne Fantasiereise mit, mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I abläuft, im Vergleich. (.) Hypothesen.	
Fr. Otto:	Unruhiger, weil sie die Situation noch nicht kennen, weil sie nicht wissen (noch nicht wissen wie die Fantasiereise funktioniert) findet. (.) also wir sind ja wirklich (wie gesagt) in der Auswertung sehr intim geworden (.) dass sie das sehr oberflächlich betrachten und ähm sich dann noch nicht richtig drauf einlassen wolln, ich glaube wir sie sind da noch nicht an dem Punkt zu sagen ich offen, ich öffne mich jetzt.	
[gekürzt]		
Hr. Paulus:	Dann erweitere ich die Frage mal, dass das glaub ich auch das ist eine typische Gefahr dass viele gern wollen aber nicht können. Jetzt mal die, die Erfahrung mit der Dorfgründung haben in der Mittelstufe ähm gibt es auch Gegenerfahrungen, wo diese Öffnung trotzdem stattfand? Ich selber habe solche nämlich gemacht, aber wie ist das zum Beispiel bei dir [zu Frau Hinz] gewesen?	
Fr. Hinz:	[L]Hm Hm (zustimmend)	[L]Auch. Immer Immer.
Hr. Paulus:	Ja, erzähl mal.	
Fr. Hinz:	[zu Fr. Otto] Kann ich überhaupt nicht teilen, also ähm, auch die, also ich hatte mein meine Sorge war, dass die die Augen nicht schließen, dass die sich nicht drauf einlassen, ja, dann kommt nochmal natürlich dazu was hat man für ein Verhältnis zu der Klasse, dann machen die das dann auch, ja das ist das A und O, Beziehung sowieso.	
Hr. Paulus:	[nickt] Sehr richtig	

Fr. Hinz:	Ähm, haben sich alle drauf eingelassen. Und ich hab die Erfahrung gemacht, dass grade die stillen kleinen Mäuschen da mal die Gelegenheit hatten zu sagen [dreht sich zu Hr. Paulus] *Das kotzt mich hier schon lange an.*
Hr. Paulus:	In der Klasse?
Fr. Hinz:	Ja.
Hr. Paulus:	Oder in Deutschland?
Fr. Hinz:	Äh, mit sich und mit Deutschland.
Hr. Paulus:	Ja.
Fr. Hinz:	Zum Beispiel du [zu Kollegen neben ihr] kennst die Klasse, [Vorname einer gemeinsamen Kollegin]s Klasse, da sind ja wirklich fünf sechs Mädchen, die sind alle blond da vergisst man auch die Namen ja, weil die alle gleich sind und äh, man hat dann wirklich gesa- und die
Viele:	L (lachen)
Fr. Hinz:	eine hat sich dann wirklich, ja ich hab die da das erste Mal dort reden hören, in der in der (unv.) jetzt in diesen Unterricht, sonst nur weggetaucht, ja, und meine Erfahrungen sind komplett in die andere Richtung. So dass die sich öffnen.
[gekürzt]	
Fr. Ballhaus:	[zu Fr. Hinz] Und ich hab genau die gleiche Erfahrung äh gemacht wie du, dass eher die ruhigen Leute äh bei der Dorfgründung viel mehr aus sich rauskommen also da sind ähm Leute auf einmal aufgeploppt, die ich vorher drei Jahre gefühlt nie gehört hab.

Auszug 2: Sequenz »aufgeploppt« (Timecode gesamte Sequenz 22:02–27:15)

Frau Otto, die noch nie eine Dorfgründung durchgeführt hat, beginnt die nächste didaktische Kontroverse mit der Vermutung, dass eine unbekannte Methode wie die Fantasiereise Unruhe erzeugen würde und die Jugendlichen sich – im Gegensatz zu den Workshop-Teilnehmer:innen – nicht darauf einlassen, sich nicht »öffnen« würden. Die Methode würde also nicht im Sinne ihres didaktischen Anspruchs funktionieren.

Nach weiteren kurzen Beiträgen fragt der Workshop-Leiter nach »Gegenerfahrungen«. Frau Hinz schildert ihre Erfahrung, dass sich trotz ihrer ähnlichen Sorge bisher alle Klassen darauf eingelassen hätten, insbesondere die sonst stilleren Mädchen (die sie verniedlichend »Mäuschen« und »blond« nennt) die Möglichkeit genutzt hätten zu sagen, was sie in der Klasse, persönlich und in der Gesellschaft stört. Diese Öffnung der Schüler*innen begründet Frau Hinz mit dem jeweiligen Beziehungsverhältnis, das man als Lehrperson »zu der Klasse« hat. Die Methode hat also im Sinne ihres didaktischen Anspruchs funktioniert. Frau Ballhaus (ebenfalls dorfgründungserfahren) bekräftigt, nun aus gymnasialer Sicht, dass auch bei ihr »ruhige Leute« zur Teilnahme ermutigt wurden, die zuvor lange Zeit nichts sagten.

Auch hier geht es also um Vertrauen, um das Arbeitsbündnis, das herzustellen ist, aber auch scheitern kann, wie Frau Otto vermutet. Dass die Fantasiereise zur

Teilhabe ermuntern kann, scheint ein Konsens unter denen zu sein, die die Methode kennen. Aber dieses inklusive Potenzial ist damit kein Selbstläufer, sondern als intime Beteiligungsaufforderung voraussetzungsreich und prekär. Wir wissen aus unseren späteren Erhebungen mit Frau Hinz und Frau Ballhaus, dass in diesen Klassen das Arbeitsbündnis stabil erscheint und für die Fantasiereise ›genutzt‹ werden kann. In der späteren Durchführung von Frau Otto dagegen ist ein häufiger Kampf zwischen Lehrerin und Schüler:innen zu beobachten, mit zahlreichen Provokationen und Sanktionsdrohungen, was von einem prekären Arbeitsbündnis zeugt. Hier konterkariert die »Symmetrieantinomie« (Helsper 2021: 170) das gerade für die Dorfgründung nötige Vertrauensverhältnis. Diese Praxis hat Frau Otto im Moment des Workshops in Kenntnis der Klasse und ihrer eigenen pädagogischen Prämissen bereits antizipiert. Insgesamt zeigt die Sequenz, wie die unterschiedlichen unterrichtlichen Erfahrungen der Lehrpersonen in der Konstitution des Arbeitsbündnisses mit ihren Schüler:innen die Transformation von didaktischen Wissensbeständen beeinflusst.

3.3 Welche Schritte braucht die Streitlinie? Oder: Wie aktivieren wir die Schüler:innen am besten zur Diskussion?

Die Workshop-Teilnehmer:innen führen nun zwei Streitlinien zu zwei unterschiedlichen Problemfragen durch, die sich vom Ablauf hier an das Think-Pair-Share-Verfahren orientieren. Die zwei Problemfragen lauten: »Wollen wir eine starke Bürgermeister:in?« und »Darf ein:e reiche:r Investor:in ein großes Hotel bauen?« Nachdem das jeweilige Szenario vorgestellt wurde, flanieren die Teilnehmer:innen durch den Raum und denken zunächst allein über ihre Haltung nach (Schritt 1, Think). Dann bleiben sie auf ein Zeichen hin stehen und tauschen sich mit der nächststehenden Person aus (Schritt 2, Pair). Schließlich positionieren sie sich auf einem der auf dem Boden markierten Streitlinie-Pole *Pro, Pro mit Einschränkung, Kontra mit Einschränkung* oder *Kontra* (Schritt 3, Share). Jede Seite stellt dann abwechselnd ihre Argumente zur Diskussion. Die Diskussion wird mit einem Redeball strukturiert. Wer seine Meinung ändert, wechselt die Seite. In der anschließenden Reflexion diskutieren die Workshop-Teilnehmer:innen, wie viele der vorgeschlagenen acht Streitfragen man mit den Schüler:innen diskutieren könne und ob sich der Dreischritt Think-Pair-Share bewährt habe. Die folgende Sequenz »effektives Diskutieren« repräsentiert eine längere Stelle, an der sich die Dynamik der Grundkontroverse besonders deutlich zeigt. Da hier die Themen etwas durcheinander gehen, erweist sich später die Ordnungsfunktion der Argumentationsanalyse als besonders hilfreich:

Fr. Hinz:	Und ich habe jedes wirklich jedes (Thema) genommen aber ich habs nie so ausführlich gemacht wie wir es hier gemacht haben, das ermüdet.
Hr. Paulus:	Ja.
Fr. Hinz:	Also da setzen sich spätestens nach zwei Minuten setzen sich die ersten hin auf den Tischen. Ähm, ich habe nie diese- also ich habe das auch vorgelesen, die saßen dann dabei so wie wir jetzt, ich hab das dann vorgelesen und hab gesagt *So überlegt mal*. Und dann haben sie überlegt ich hab diese Gehphase nicht gehabt, auch diese Austauschphase nicht. Und dann sollten sie sich hinstellen und dann gings auch schon gleich los. Weil wenn wir das so machen wie hier dann sind die nach zwei sind die durch, dann also, die Erfahrung hab ich gemacht. Ja. Ich hab auch nie äh irgendwie die Argumente, ich hab immer gesagt *Zwei drei Sätze bitte knackig. Knackige Argumente*. Sonst ufern manche aus. Manche sind sehr redegewandt. Die quatschen die anderen in den Boden. Und ähm haben dann wirklich schon- man kann dann wirklich zugucken wie gesagt wie die dann abschalten. Also. Ja. Weil es sich auch wiederholt (3) Und ich hab alle acht. Weil dann gings es nachher leicht, dann wussten sie noch, Ok.
[gekürzt]	
Hr. Paulus:	Jetzt die Frage. Ähm. Wenn man diesen Dreischritt weglässt, also ein Argument ist, man man (.) regt auch hier zum Tempo an und sagt *Bitte kurze Beiträge* für die die viel reden und neue Argumente dann relativ schnell bis die- wenn neue Argumente kommen (noch weiter) dann ist glaub ich in fünf Minuten auch durch, dann kann man viele machen. Ähm. Den Dreischritt erstmal allein nachzudenken dann zu zweit sich dann zu positionieren- Was spricht dafür? Was dagegen spricht ist natürlich wie immer es dauert länger. Das ist klar. Das ist immer unsere knappe Ressourcen Zeit in der Schule. Was spricht dafür? (3)
Fr. Ballhaus:	Vielleicht ist das auch ein Unterschied in den ähm Schularten.
Hr. Paulus:	Ja, müssen wir berücksichtigen genau.
Fr. Ballhaus:	Ja, also meine Schüler die waren tatsächlich als ich das das letzte Mal gemacht habe, haben die drei geschafft in neunzig Minuten. (.) Weil die haben so diskutiert die waren richtig böse
Hr. Paulus:	[L]Oh
Fr. Hinz:	[L]Diskutieren mehr
Hr. Paulus:	[zu Fr. Hinz] Ja

Fr. Ballhaus: mit mir wenn ich gesagt hab *So wir müssen das jetzt hier mal abbrechen*. Dann haben die gesagt *Frau Ballhaus, wir haben das nicht ausdiskutiert.* Ja, die waren sauer. Ja. Und deswegen habe ich die schon länger reden lassen obwohl ich eigentlich vier wenigstens schaffen wollte. Deswegen meine Frage jetzt an euch beide [zu Hr. Paulus] was ist sinnvoller soll ich wirklich diese Frustration fördern ja und sagen *So, ihr habt jetzt hier maximal zwanzig Minuten pro Thema und dann mach ich weiter*. Oder lass ich die ausdiskutieren. Ja, also ich hab tatsächlich genau die andere Erfahrung gemacht, dass die mir gesagt haben *Nee wir wollen jetzt weiterreden jetzt gehen sie weg*. Ja. *Sie sind doch eigentlich sowieso nur Beobachter. Lassen Sie uns jetzt in Ruhe* (lacht) *diskutieren*.

Fr. Michael: Und es waren alle beteiligt, die ganzen Schüler? Weil manchmal ist das ja dann nur so n

Fr. Ballhaus: [L]Ja

Fr. Michael: Zwiegespräch

Fr. Hinz: [zu Frau Michael] Genau

Fr. Ballhaus: Also klar man hat – Wenn ich n großen mit fünfundzwanzig Leuten habe ja, hat man vielleicht fünf, die abschalten, aber ich hatte wirklich das Gefühl, dass die meisten ganz intensiv dabei waren. Ähm, die waren noch intensiver bei der Sache dabei [zeigt auf Projektion] als vorher bei den Dorfversammlungen wo die Frustration höher war, weil man da nicht vorwärtskam, und die Streitlinie, die haben die richtig gut angenommen.

Fr. Hinz: Hm (zustimmend). Das kann ich bestätigen, das war wirklich die schönste Phase auch während

Fr. Ballhaus: [L]Ja

Fr. Hinz: der Dorfgründung mit. Ähm, diese Zw- Dreiereinteilung, dieses mit dem anderen Partner gemeinsam diskutieren, war bei uns kontraproduktiv, dann haben die sich beide abgesprochen, *Wo gehstn du hin? Wo stellstn du dich hin?* Dann sind die dann meistens zusammen hingelaufen. Also das war nicht so dass die sich ausgetauscht haben, es war eher so *Sag mal was machstn du*? So das war deswegen hab ich es dann irgendwann mal gelassen weil ich es gemerkt habe dass das so läuft. Ja. (.) Ja.

Hr. Paulus: [zu Fr. Hinz] Das Alleinnachdenken hast du auch nicht gemacht?

Fr. Hinz: [L]Doch doch. Das schon.

Hr. Paulus: [L]Achso. (unv.)

Fr. Hinz: Die haben ja gesessen, ich hab gemerkt, dass die ermüdet, wenn die ständig stehen und laufen und so weiter (3)

Hr. Paulus: Ja jetzt sind wir im Dilemma. Es gibt gute Argumente dafür zu sagen der Zweischritt der reicht. Alleine und dann (.) hopp, auf die Bühne. Oder zu sagen man nimmt den Zwischenschritt.

Fr. Hinz: Ich glaub, dass ist klassenabhängig.

Hr. Paulus: Wahrscheinlich.

Fr. Hinz: Hm (zustimmend)

Fr. Otto:	Also ich würds auch ma- ich würds auch so machen wie Frau Hinz. Ich würd auch sagen (.) bei meiner Klasse ähm wir lassen das Laufen weg, und dieses ähm dieses Pair dann also diese Grupp- ähm Paarbildung weil dann doch dieses Abchecken kommen würde. (3) Oder es würde ausarten im schlimmsten Fall, man kriegt sie gar nicht mehr dazu sich zu positionieren.
Fr. Hinz:	Also was wirklich ne große Gefahr ist was immer wieder passiert ist dass diese diese festen Strukturen in der Klasse dass die sich angucken und dann *Wo geht der hin ich geh da och hin*.
Hr. Paulus:	[zu Fr. Hinz] Machen sie das aber doch nicht auch bei deiner Variante? Dann sehn sie wahrscheinlich, stehen sie da, gucken, und dann ja.
Fr. Hinz:	Das mein ich ja, das mein ich ja. Das ist immer das hast du immer. Also. Und das ist halt die die (unv.) (allgemeine) nicht Kritik, aber die allgemeine Schwierigkeit an dieser an dieser Streitlinie, dass die un- un- also gar nicht so drüber nachdenken sondern als- daherlaufen, weil sie hinterherlaufen. Da hab ich auch schon mal n Ball gegeben und gesagt *Sag mal du jetzt*. Hm (neutral) (3)
Fr. Michael:	Ich hätte noch n Argument für dieses Diskutieren vorher. Also in meiner Klasse die wollen eben auch [zeigt auf Fr. Ballhaus] extrem viel diskutieren. Und da haben die wenigsten schon mal n Moment gehabt wo die sich austauschen die brauchen das manchmal gar nicht im (Gegensatz) die müssen dann untereinander, dass sie es erstmal loswerden können. Weil dieses Warten und Zuhören *Dabei will ich selbst was sagen*. Das ist halt so stark dann, das würde das ein bisschen abmindern.
Fr. Ballhaus:	Es geht auch meistens in der Pause weiter, also wie lange sich meine über den Bürgermeister in der Pause noch unterhalten (haben).
Fr. Michael:	[L]Naja aber genial, das ist halt richtig toll.
Hr. Paulus:	Das ist eine typische Erfahrung der Dorfgründung.
[gekürzt]	
Herr Paulus:	Ok ich höre jetzt gerade raus dass es hier offenbar einen (.) empirisch nicht abgesicherten aber offenbar einen Unterschied zwischen Sekundarschule und Gymnasium gibt. Vielleicht auch verschiedene Klasse, und dass man dann wirklich, je nachdem- Weil weil das Ziel ist ja effektives Diskutieren. Wenn es in manchen Klassen effektiver ist, denn Zweischritt zu machen [blickt zu Fr. Hinz] dann macht eben den Zweischritt.
Frau Hinz:	Hm (zustimmend)
Herr Paulus:	Also ich bin überzeugt, dass ist ja auch die Idee unseres Transfers hier. Also man sieht ja, es kommen ganz viele Impulse aus der Praxis und die sind auch nicht eindeutig. Und das wird auch in dem Regiebuch (dokumentiert).

Auszug 3: Sequenz »effektives Diskutieren« (Timecode gesamte Sequenz 21:00–32:07)

Frau Hinz (Sekundarschule, dorfgründungserfahren) eröffnet die Kontroverse mit zwei Anliegen: Zunächst plädiert sie dafür, die erste individuelle Geh- und die zweite Austauschphase der Streitlinie wegzulassen und stattdessen die Situationen vorzulesen, während die Schüler:innen noch sitzend einzeln darüber nachden-

ken. Nur so könne man auch alle acht Themen diskutieren lassen. Beim Dreischritt seien gleich mehrere negative Folgen (konsekutive Argumentation) zu befürchten: In der Austauschphase würden sich die Zweiergruppen dann absprechen, auf welchen Pol sie sich stellen, anstatt die thematische Kontroverse zu klären. Darin zeigten sich die »festen Strukturen« der Klasse. Viele seien dann auch schnell müde vom Stehen, würden sich nach zwei Minuten auf die Tische setzen und seien nach zwei Streitthemen »durch« und würden sichtbar abschalten. Bei einer gestrafften Abfolge schnell wechselnder Themen wüssten die Schüler:innen dagegen noch, wie die Methode abläuft. Auch müsse man, so Frau Hinzes zweite These, die Schüler:innen dazu anhalten, ihre Gedanken kurz auszudrücken, sonst würde die Diskussion »ausufern«, einige Redegewandte würden andere »in den Boden quatschen«, die Argumente wiederholten sich. Stillere wiederum würde sie daher bisweilen zum Reden verpflichten. Frau Otto (Sekundarschule, ohne Dorferfahrung) stimmt Frau Hinz zu. Sie vermutet auch für ihre Klasse dieses »Abchecken« während der Paardiskussion und ergänzt, das Herumlaufen der ersten Phase könne »ausarten« und die Schüler:innen kriege man dann womöglich nicht mehr dazu, sich auf den Polen zu positionieren.

Als Grundhaltung beider Lehrerinnen – emotional durch Metaphern wie »ausufern«, »ausarten« und »durch sein« verstärkt – kann man eine *Notwendigkeit von Kontrolle* (von schneller Ermüdung, Vielredner:innen und festen Peer-Strukturen) ausmachen, die damit auch eine Schutzfunktion für Schwächere erfüllen soll. Kontrolle wird ausgeübt durch die Ressource *Zeit*: Phasen werden verkürzt oder übersprungen, um Ermüdung, Konfliktvermeidung, Dominanz der Stärkeren abzuschwächen. *Tempo* beziehungsweise *Beschleunigung* ist also ein entscheidender Faktor, um pädagogisch und didaktisch kontraproduktive, gar eskalierende Verhaltensweisen zu umgehen – insbesondere im Kontext einer interaktiven und körperlich aktivierenden Methode. Bei Frau Hinz und Frau Otto zeigt sich ein grundlegendes Misstrauen gegenüber den Eigeninitiativen beziehungsweise Ko-Konstruktionen der Schüler:innen im Dorfgründungsunterricht. Der deutliche Unterschied ist, dass Frau Hinz gleichzeitig ihren Fähigkeiten vertraut, die Schüler:innen zu motivieren und zu disziplinieren, also einen Unterricht aufrechtzuhalten, bei dem alle an der Sache orientiert bleiben. Frau Otto hingegen misstraut ihren Fähigkeiten, den Unterricht in ihrem Sinne kontrollieren zu können.

Frau Ballhaus (Gymnasium, dorfgründungserfahren) vertritt die Position, dass sie *mehr* Zeit für die Streitlinien benötigen würde, weil sie statt acht nur drei Themen hätte diskutieren können. Ein straffes Zeitmanagement, etwa 20 Minuten pro Thema, das mehr Themen ermöglichen würde, sei didaktisch kontraproduktiv. Ihre Schüler:innen hätten sogar »böse« und »frustriert« reagiert, wenn Frau Ballhaus eine Diskussion in der Share-Phase abgebrochen hätte und sie dann auf ihre so-

kratische Beobachter:innenrolle verwiesen. Sie vermutet, dass dieser Unterschied mit den verschiedenen Schulformen zusammenhängt.

Frau Michael (Gymnasium, kaum dorfgründungserfahren) fragt, ob sich ohne enge Zeitbegrenzung (ähnlich wie bei Frau Hinz) nicht Zwiegespräche zwischen Vielredner:innen entwickeln könnten. Frau Ballhaus versichert jedoch, die meisten seien »intensiv dabei« gewesen, sogar motivierter als in den Dorfversammlungen, weil dort oft Frust herrsche, nicht vorwärts (also zu Entscheidungen) zu kommen. Frau Hinz bestätigt diese Erfahrung, indem sie die Streitlinie als schönste Phase innerhalb der Dorfgründung deklariert.

Frau Michael geht wie Frau Ballhaus von einem hohen Diskussionsbedarf ihrer Schüler:innen aus und sieht insbesondere die zweite Phase des Zweieraustausches (die Frau Hinz weglässt) als hilfreich an: Alle könnten dort schon mal ihre Gedanken loswerden und dann in der dritten Phase geduldiger zuhören, bevor sie selbst an die Reihe kämen. Auch die studentischen Mitarbeiter:innen des Projekts betonen die Vorteile dieser zweiten Phase (nicht abgedruckt).

Die Prämissen dieser Gegenposition, die Frau Ballhaus und Frau Michael zu Frau Hinz und Frau Otto einnehmen, lassen sich als *Verlangsamung* des Unterrichtstempos zugunsten von mehr *Autonomie* der Schüler:innen rekonstruieren. Nicht durch strengere methodische Regulierung würde man den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht, sondern durch Öffnung und Laufenlassen. Wobei die zweite Phase der Streitlinie offenbar eine Zwitterstellung einnimmt: als kleine Regulierungsmaßnahme (erst *nur* zu zweit austauschen!), die die große Öffnung der dritten Phase der Diskussion aller mit allen »geduldiger«, also konstruktiver ablaufen lassen soll. Hinter diesen Positionen stehen die Pole von Vertrauen und Misstrauen, jeweils in die Sogwirkung des didaktischen Programms und in die Eigeninitiative der Schüler:innen gegenüber der Herstellung des Arbeitsbündnisses.

Als Konsens der kollektiven Argumentation der Lehrer:innen lässt sich erstens festhalten, dass die Streitlinie offenbar einen motivationalen Höhepunkt der Dorfgründungssimulation darstellt und dass möglichst viele Schüler:innen zur Teilnahme an den Diskussionen angeregt werden sollten. Beide Seiten wollen den Bedürfnissen ihrer Schüler:innen so gerecht wie möglich werden, nur dass diese Bedürfnisse erfahrungsbasiert gegensätzlich dargestellt werden: *geringe Aufmerksamkeitsspanne* versus *endloses Ausdiskutieren* wollen, Abwechslung beziehungsweise *Kurzweiligkeit durch schnellen Themenwechsel* versus *Vertiefungsfreiraum zur argumentativen Selbstfindung*. Die Frage der konkreten motivationalen Ausgestaltung der Methode ist daher höchst gegensätzlich zwischen *Einhegung* und *Öffnung* zu verorten. Was sich hier vorsichtig andeutet ist eine Schulformspezifik: Die geringe Aufmerksamkeitspanne schreiben die Lehrerinnen ihren Sekundarschüler:innen zu, das endlose Ausdiskutieren ist ein imaginäres Schülerbild der Gymnasiallehrerinnen, auch hier wieder ohne den Charakter der Heterogenität, als imaginäres

homogenisiertes Schülerbild. Gleichzeitig erscheint das unterschiedliche Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses nicht schulform-, sondern jeweils klassenspezifisch, wie an den unterschiedlichen sekundarschulbezogenen Bildern von Frau Hinz und Frau Otto deutlich wird.

4. Fazit: Ist ein antinomiefreundlicher fachdidaktischer Transfer möglich?

Ein Transfer-Workshop, in dem ein didaktisches Programm in der Frage seiner schulpraktischen Umsetzung zur Disposition zwischen Fachdidaktiker:innen und Fachlehrer:innen gestellt wird, *verdoppelt* die Funktionen der Fachdidaktik als Transferwissenschaft (vgl. Abb. 1). Es geht dann einerseits auf inhaltlicher Ebene um das didaktische Dreieck aus Lehrer:innensicht: Wie lässt sich das Sachprogramm Dorfgründung in meiner Klasse umsetzen? Andererseits geht es auf Ebene der Interaktion um eine Begegnung von Fachdidaktiker:innen als politische Bildner:innen mit Lehrpersonen als ›Lernende‹ des didaktischen Programms Dorfgründung: Was müssen die Lehrpersonen wissen und können, um eine Dorfgründung erfolgreich durchzuführen?

Unsere Analysen haben sich auf die erste Ebene und die Fragen konzentriert, wie Lehrer:innen mit dem Projekt umgehen, wie sie das Simulationsprojekt an spezifische Erfahrungen und antizipierte Erwartungen der Schüler:innen anpassen und wie sie sich die Dynamik im Klassenraum vorstellen. Damit nehmen die Lehrpersonen bewusst und unbewusst Einfluss auf den Verlauf und die Ergebnisse der Simulation. Was zeigt das Material bezüglich eines solchen Wissenstransfers zwischen Fachdidaktik und Schulpraxis? Zum einen ist aufschlussreich, dass in den Interaktionen während des Workshops vor allem jene Probleme im Mittelpunkt standen, die insbesondere das »Brückenproblem« (vgl. Abb. 1) betreffen. Kontrovers war damit die Frage, inwiefern eine spezifische Ausgestaltung von methodischen Schritten (Einführung, Fantasiereise, Streitlinie) ein funktionierendes Arbeitsbündnis im Kontext der unbekannten Dorfgründung aufbauen kann. Da die sokratische Lehrer:in nicht im Zentrum des Geschehens steht (wie beim fragend-entwickelnden Unterricht), ist ihre primäre Aufgabe, über methodische Inszenierungen eine möglichst direkte Begegnung zwischen Sache und Lernenden zu inszenieren. In interaktiven Phasen tritt das Aushandlungsproblem (zwischen Lehrer:in und Schüler:innen) naturgemäß in den Hintergrund. Zu dessen Klärung müsste ein Workshop nicht mit dem Unterrichtsskript, sondern mit Unterrichtstranskriptionen arbeiten. Erst auf dieser Basis kann dann das Brückenproblem inhaltlich vertieft werden als Frage, wie das Verhältnis von didaktisch angebote-

nen Lerninhalten (hier primär politische Grundorientierungen und demokratische Prinzipien und Verfahren) sich in den Argumentationen der Schüler:innen widerspiegelt und deren politische Alltagsvorstellungen verändert. Auch das homologe Schülerbild, das wir immer wieder bei den Praktiker:innen beobachten, lässt sich auf der empirischen Basis dokumentierter individueller Lernwege, die wir »Politisierungstypen« nennen, (selbst-)reflexiv bearbeiten. Damit wären unsere Transferaufgaben 3 (politische Lernprozesse) und 4 (Lehrstrategien) berührt, die im Workshop noch nicht Thema sein konnten (siehe oben).

In den Transkriptausschnitten, die wir gewählt haben, thematisieren die Teilnehmer:innen die zu vermittelnden politischen Inhalte primär auf die Konfliktlösungskompetenz bezogen, also auf demokratische Aushandlungsverfahren, die möglichst viele Schüler:innen einbeziehen sollen. In hier nicht behandelten Passagen werden Aufgabenstellungen von ihnen auch dahingehend kritisch diskutiert, ob sie zentrale Inhalte wie zum Beispiel den politischen Kompass der politischen Grundorientierungen, der Grundlage der politischen Urteilskompetenz ist, adäquat in den Wahrnehmungshorizont der Lernenden bringen können. Der Kompass wurde dabei auch inhaltlich zur Diskussion gestellt. Hier ergaben sich jedoch keine politikwissenschaftlichen Kontroversen, die gesetzten Inhalte wurden offenbar von den Lehrerinnen akzeptiert. Wir erklären uns dies damit, dass das didaktische Programm Dorfgründung die Lehrpersonen hier weitgehend entlastet: Die komplexe Politisierung des Gegenstandes ist dort im Sinne der genetischen Politikdidaktik ausbuchstabiert (Petrik 2013). Auch die didaktisch-methodischen Handlungsanweisungen sind phasengenau ausformuliert. Deren jeweils fallspezifische Adaption mit Blick auf die Klasse wird damit zur didaktischen Hauptaufgabe der Lehrer:innen. Diese Entlastungsfunktion einer »vorbereiteten Lehrumgebung«, eines Rundum-Sorglos-Pakets für Praxispartner:innen erscheint uns als notwendige Bedingung eines dezidiert fachdidaktischen Wissenstransfers, bei dem primär die fachbezogenen Lernprozesse der Lehrer:innen, der Schüler:innen und der Fachdidaktik selbst im Fokus stehen.

Die hier abgedruckten Passagen zeigen, wie unterschiedlich Lehrer:innen Handlungsvorgaben der Dorfgründung umsetzen oder sich vorstellen, es umsetzen zu können. Grundlage ihrer Argumentationen sind individuelle Erfahrungen mit dem Handeln der Schüler:innen im Unterricht, verbunden mit der sich selbst zugeschriebenen Fähigkeit, auf dieses Handeln zur Konstituierung und Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses eingehen zu können. Die fremde, weil neue Dynamik, die durch die Dorfgründung hervorgerufen wird, wird von den Akteur:innen zeitweise als schulformabhängig deklariert, was aus unserer Sicht vor allem eine Entlastungsfunktion hat (»das ist hier halt so«). Auf der anderen Seite reagiert der Workshop-Leiter als Vertreter der Fachdidaktik auf die Kontroverse mit einer relativ offen ausgedrückten Zielvorstellung: Das formulierte

»effektive Diskutieren« lässt ja offen, ob es um Quantität oder Qualität geht, ob also möglichst viele Schüler:innen partizipieren sollen oder möglichst tiefgründig diskutiert werden soll, zur Not auch von wenigen.

Was können wir aus dieser didaktischen Kontroverse über die Dorfgründung als potenzielles Instrument zur Diagnose und Herstellung des gesellschaftlichen Zusammenhalts lernen? Offenbar eignen sich Schüler:innen wie Lehrer:innen in Sekundarschulen und Gymnasien die neuen Freiräume der Simulation tendenziell sehr unterschiedlich an – was beide Seiten im Workshop auch immer wieder betonen. Im Workshop können wir zwar nur die Sicht der Lehrer:innen auf den Gegenstand ›kollektive Lernprozesse im Dorf‹ und nur wenige Einzelfälle betrachten. Unsere Erhebungen vor und nach diesem Workshop erhärten jedoch die Hypothese, dass wir es hier tendenziell mit unterschiedlichen Handlungspraxen zu tun haben, die zugleich tendenziell schulformspezifisch, aber genauso stark lehrpersonabhängig zu sein scheinen.

Beide Pole der didaktischen Argumentation (Lenkung versus Freiheit) haben offenbar tendenziell mit dem jeweils gegenteiligen Pol der Autonomieantinomie (Helsper 2004: 83) zu tun. Jede Schule, jede:r Lehrer:in muss strukturell eine unmögliche Verbindung aus Verregelung, Kontrolle, Bewertung, Selektion und freiem, kreativem, stärkendem, entfaltendem und demokratieaffinen Bildungsanspruch bewältigen. Offenbar schlägt jedoch im Rahmen relativ offener Lernumgebungen wie der Dorfgründungssimulation das Pendel (hier) an den Sekundarschulen stärker in Richtung des Heteronomie-Pols. Um (vermutlich ungewohnten) Freiraum und Motivation als Anbindung an den Gegenstand »Demokratielernen« zu ermöglichen, ist aus Sicht der Lehrerinnen stärkere Kontrolle nötig, vor allem durch Beschleunigung, enge Zeitvorgaben, Weglassen von Phasen und nur rudimentärer Andeutungen dessen, was noch auf die Schüler:innen zukommen wird. Am anderen Pol, der hier durch die Gymnasiallehrerinnen repräsentiert wird, scheint aus Sicht der Lehrerinnen dagegen Entschleunigung und Abgabe von Kontrolle stärker zu motivieren, weil die Diskussionslust von vornherein größer eingeschätzt wird.

Die im Transfer-Workshop aufscheinenden Schulformbezüge sind nur als Tendenzen zu verstehen: Wir haben auch Sekundarklassen erlebt, deren Diskussionslust nicht zu bremsen war und Gymnasialklassen, die mit dem neuen Freiraum überfordert schienen und nach klaren (auch klausurrelevanten) Anweisungen verlangten. Diese beiden kollektiven Tendenzen können wir auch bei Individuen beobachten: Immer wieder lesen wir Rückmeldungen von Schüler:innen derselben Klassen, die eher die freien Diskussionsphasen wie die Dorfversammlungen und Streitlinien schätzen und andere, die dagegen den zweiten Akt mit Textarbeit und klaren Aufträgen (Rollenspiele, politischer Kompass) bevorzugen (vgl. dazu Petrik 2013: 479 ff.). Die Frage, wie sehr ein Arbeitsbündnis hergestellt werden kann, das

auch sensible Phasen wie die Fantasiereise zur Entfaltung bringt, haben die Lehrer:innen dagegen nicht schulformspezifisch beantwortet. Vertrauen scheint ein Phänomen zu sein, das stärker vom konkreten Zusammenspiel einer Klasse und einer Lehrer:in abhängt.

Da es primär um eine Einführung in und Weiterentwicklung der Methode Dorfgründung ging, ist es aus fachdidaktischer Sicht nicht überraschend, dass (auch mangels Lernprozessdokumenten) die inhaltlichen politischen Kontroversen der Schüler:innen sowie ihre Verfahrenslösungen und Kompromisse zugunsten des Zusammenhalts im Dorf kaum thematisiert wurden. Der Blick der Workshop-Beteiligten war ein pragmatischer, auf die Durchführbarkeit der Simulation gerichteter. Die Zielstellung der didaktischen Herstellung von Zusammenhalt im Klassenraum haben die beteiligten Lehrer:innen im Workshop definiert als Partizipation möglichst aller Schüler:innen am zumeist hochkontroversen Diskussionsprozess. Aber genau dieses Handlungswissen der Lehrer:innen um methodische Varianten, die den Zusammenhalt der fiktiven Dorfgemeinschaft fördern könnten, ist ein wesentlicher Bestandteil dessen, was wir Konfliktlösungskompetenz der Schüler:innen nennen: die Fähigkeit, eigene Positionen argumentativ mit Andersdenken zu verhandeln, als Abwägung aus Kontroversgebot und Interessenorientierung. Die gemeinsame Prämisse der Lehrer:innen, die Kontroverse zugleich aufrechtzuerhalten und in konstruktive (an der Sache orientierte) Bahnen zu lenken, anstatt sie zu unterbinden, ist nicht nur aus Sicht einer schülerorientierten Politikdidaktik sehr zu begrüßen (Autorengruppe 2016: 61). Auch im Sinne eines gesellschaftlichen Zusammenhalts sind solche politischen Streitphasen zwischen Schüler:innen zu gesellschaftlich relevanten Problemfragen unabdingbar. Denn analytisch betrachtet (zur Unterscheidung von analytischem Konzept und normativer Konzeption vgl. Forst 2020) werden hier *Einstellungen* zu zusammenhaltsrelevanten Fragen ausgehandelt; normativ betrachtet sind Streitlinien ein Trainingslager der Demokratie.

Zugleich ist uns Transferpartner:innen auf Seite der Wissenschaft bewusst, dass wir es hier mit ausgewählten Lehrerinnen zu tun haben, die sich freiwillig einem Forschungsprojekt anschließen, von dem sie wissen, dass es auf die Einübung von Kontroversität und demokratischem Zusammenhalt abzielt. Umso wichtiger ist unsere Aufgabe, unsererseits zum Widerspruch und zur Kontroverse über den Transfergegenstand zu ermuntern. Entsprechend zeigt sich die Rolle der Fachdidaktik in Ansätzen in der Moderation des Workshop-Leiters: Argumente klar herausarbeiten und podestieren, gegenläufige didaktische Prämissen herausarbeiten, zur Diskussion stellen und möglichst auch schon wissenschaftlich einordnen – zum Beispiel mithilfe des Antinomieansatzes. Letzteres ist jedoch in der Workshop-Situation (aus zeitlichen wie strukturellen Gründen) nur ebenso begrenzt möglich, wie es Lehrer:innen kaum möglich ist, die politischen Lern-

prozesse ihrer Schüler:innen und ihre eigene Professionalisierung schon während des Lehrens umfassend zu begreifen und zu reflektieren. Dafür sind jeweils rekonstruktive Verfahren nötig, wie wir sie hier mit der Argumentationsanalyse vorschlagen.

Universitäres fachdidaktisches Wissen und schulisches Handlungs- beziehungsweise Professionswissen sollten schließlich in die Darstellung von Unterrichtsmodellen einfließen. Dies entspricht der Transferaufgabe *Best-Practice-Forschung* (siehe Kap. 2). Der Workshop-Leiter deutet bereits ein sogenanntes *Regiebuch* (Petrik i. V.) als Transferprodukt an (Sequenz »effektives Diskutieren«): Es sollte die aus der Erfahrung geborenen Varianten (etwa unterschiedlich vieler Schritte für die Streitlinienphase) vorstellen – und dabei die erfahrungsgemäß auftretenden Antinomien fachdidaktisch konkretisieren. Ein fachdidaktisch ausgestaltetes Antinomiebewusstsein lässt Best Practice dann nicht mehr als Idealvariante, als »übergeneralisierte Handlungsempfehlung« (Szukala u. a. 2022: 187) dastehen, die so nur in wenigen Klassen umgesetzt werden kann, sondern als Sammlung möglichst maximal kontrastiver Ausgestaltungserfahrungen, die umfassende, weil variable Orientierung bieten können. Eine transferorientierte Fachdidaktik muss also ambiguitätssoffen und mit relativer Distanz zu eigenen Anliegen und Produkten auftreten. Sonst wird sie zum Opfer einer Variante der Näheantinomie (Helsper 2004: 77), da wir natürlich unseren eigenen Ansatz »toll« finden und vorzugsweise mit denjenigen Praktiker:innen zusammenarbeiten, denen das ähnlich geht. Transfer ist daher immer auch eine Form kollektiver Validierung und Ermunterung zur Kritik.

Bezüglich der Transferaufgabe *fachdidaktisches Wissen versus Handlungswissen* ist zu resümieren: Uns Fachdidaktiker hat tatsächlich überrascht, dass die zweite Phase der Streitlinie (Pair) in manchen Klassen kontraproduktiv für den Bildungsauftrag der Simulation sein kann. Wir hätten diese Phase bis dahin als für *jede Klasse unabdingbar* verteidigt, um Zurückhaltendere dazu zu ermutigen, auf der Streitlinie (Share, also im Plenum) etwas zu sagen, weil sie ihrer Position im geschützten Zweierraum Resonanz verleihen und diese somit trainieren können. Jetzt haben wir gelernt, dass diese Phase zugleich *ent*lastend (für Schulklassen mit ungeduldigen Vielredner:innen und Zurückhaltendere) und *be*lastend (für Schulklassen mit aktionistisch orientierten Schüler:innen und für das Kontroversitätsziel der Methode wegen Peer-Orientierung) wirken kann. Damit können wir sie nicht mehr pauschal empfehlen, sondern müssen die Entscheidung den Lehrpersonen verantworten. Zugleich sind Transfersituationen denkbar, in denen wir Fachdidaktiker:innen bestimmte aus der Praxis geborene Vorschläge aus wissenschaftlich-empirischer Sicht als womöglich problematisch zurückspiegeln müssen, wenn zum Beispiel Disziplinarmaßnahmen den gewollten Freiraum der Dorfgründungssimulation konterkarieren. Transfer bedeutet *gegenseitige* Re-

lationierungen, die wissenschaftliche Perspektive ordnet sich der Praxis nicht unter.

Letztlich können weder Fachdidaktik noch Schulpraxis die Ungewissheitsantinomie, also die Unsicherheit über erwünschte und tatsächlich erreichte Lernziele, ausblenden. Selbst Unterrichtsmodelle, die akribisch Fallwissen aus Transfersituationen mit Lehrenden und aus Lernprozessanalysen von Schüler:innen dokumentieren und reflexiv in ihre Konzeptionen integrieren, gerinnen wieder zu Theoriewissen. Die »Dunkelheit« nach Wagenschein (1991: 97 f.), die jeder offene und interaktive Unterricht zwangsläufig vor sich hat, bleibt, sobald man mit hochkomplexen Lerngruppen in einem hochkomplexen institutionellen Rahmen voller gesellschaftlicher Erwartungen arbeitet. »Wissenschaftlich belastbares Wissen« wäre dann dadurch definiert, dass es Akteur:innen in wissenschaftlichen und (schul-)praktischen Feldern gleichermaßen zur Orientierung dient (Szukala u. a. 2022: 183). Dieses Wissen ist jedoch nicht eindeutig: Ein gesteigertes Antinomiebewusstsein jenseits von Kontrollillusionen könnte daher das angemessene Endprodukt fachdidaktischer Transfersituationen sein. Zentral aus unserer Sicht ist dafür die intensive, oft tagelange gemeinsame Arbeit an Erfahrungen mit konkreten Unterrichtsmodellen und Lernprozessdokumenten als Bindeglied zwischen Wissen und Handeln.

Literatur

Autorengruppen Fachdidaktik (2016), *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*, Schwalbach/Ts, https://doi.org/10.46499/661.

Bommes, Michael/Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1996), »Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung«, in: *Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsgangforschung*, Band 4, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-322-99964-1_3.

FGZ (o. J.), *Im Dialog mit der Gesellschaft*, 28.03.2023, https://www.fgz-risc.de/schnelleinstieg-zielgruppen/schnelleinstieg-und-informationen-fuer-oeffentlichkeit.

Kolbe, Fritz Ulrich (2004), »Verhältnis von Wissen und Handeln«, in: Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 206–232.

Einsiedler, Wolfgang (2010), »Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 13, H. 1, S. 59–81, https://doi.org/10.1007/s11618-010-0106-y.

Einsiedler, Wolfgang (2011), »Was ist Didaktische Entwicklungsforschung?«, in: Einsiedler, Wolfgang (Hg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung*, Bad Heilbrunn, S. 41–70, https://doi.org/10.1007/s11618-010-0106-y.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middel, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammen-*

halt. Ein interdisziplinärer Dialog, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Helsper, Werner (2004), »Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln«, in: *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 49–99.

Helsper, Werner (2021), *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*, Opladen/Toronto, https://doi.org/10.36198/9783838554600.

Jahr, David (2022), *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalyse unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*, Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-38222-3.

Nentwig-Gesemann, Iris (2002), »Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation«, in: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Jg. 3, H. 1, S. 41–63, https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.4.

Petrik, Andreas (2009), » ›…aber das klappt nicht in der Schulpraxis!‹ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung«, in: *Journal of Social Science Education*, H. 2, S. 57–80.

Petrik, Andreas (2013), *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung*, Band 13., 2., erweiterte u. aktualisierte Aufl. Opladen/Berlin/Toronto, https://doi.org/10.2307/j.ctvddzpnn.

Petrik, Andreas (2017), » ›Willst du in so einem Land leben, wo keine Demokratie herrscht?‹ Selbstregulierung und sokratische Lehrersteuerung im Umgang mit flüchtlingsfeindlichen Argumentationen«, in: *Pädagogik*, H. 10, S. 28–31.

Petrik, Andreas (2021), »Fachdidaktische Argumentationsanalyse. Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung«, in: Petrik, Andreas/Jahr, David/Hempel, Christopher (Hg.), *Wie qualitative Methoden einen Fall aufschließen. Acht Perspektiven auf eine Politikunterrichtsstunde zum Thema Wahlen*, Frankfurt a. M., S. 191–222, https://doi.org/10.46499/1785.

Petrik, Andreas/Jahr, David (2023), » ›Dann musst du es aber auch so verpacken, […] dass es sich halt nicht zu rechtsradikal anhört.‹ Manifeste rechtsextremistische Argumentation und Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Politikunterricht am Beispiel des Schülers John«, in: Ertugrul, Baris/Bauer, Ullrich (Hg.), *Sozialisation und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Aufwachsen in Krisen und Konflikten*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 301–328, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40369-0_1.

Petrik, Andreas (i. V.), *Regiebuch zur Dorfgründungssimulation. Ein praxiserprobtes soziales Experiment zur Einführung in das demokratische System, politische Theorien, Debattieren und Urteilsbildung. Für Sek. I u. Sek. II*, Frankfurt a. M.

Petrik, Andreas/Köhler, Anke/Hentschel, Jannis (2018), *Lernort Schule: die »Dorfgründung« als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht*, Halle (Saale).

Prediger, Susanne/Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Moschner, Barbara/Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (2013), »Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme«, in: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (H*g.), Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, Münster, Band 5, S. 9–23, https://doi.org/10.9785/ovs.gesr.2012.11.1.1.

Szukala, Andrea/Behrens, Rico/Meyer-Heidemann, Christian (2022), »Transferorientierte politikdidaktische Forschung – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu einer neuen gesellschaftlichen Relevanz«, in: Schöne, Helmar/Bergem, Wolfgang (Hg.), *Wie relevant ist die Politikwissenschaft? Wissenstransfer und gesellschaftliche Wirkung von Forschung und Lehre*, Wiesbaden, S. 179–195, https://doi.org/10.1007/978-3-658-35414-5_11.

Wagenschein, Martin (1991), *Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch*, Weinheim/Basel.

Im Gespräch

Engagement und Distanzierung – Forschungsbasierter Wissenstransfer in der anwendungsorientierten Grundlagenforschung

Holger Backhaus-Maul und Jessica Nuske im Gespräch mit Berthold Vogel

Abstract

Diskussionen über den forschungsbasierten Wissenstransfer fußen auf der grundlegenden Frage nach dem Selbstverständnis und der Rolle von Sozialwissenschaften in der Gesellschaft. Im vorliegenden Interview spricht Berthold Vogel mit den Herausgeber:innen Jessica Nuske und Holger Backhaus-Maul über den Wissenstransfer einer anwendungsorientierten Grundlagenforschung. Im Fokus stehen dabei die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Wissenschaft und Praxis, von Engagement und wissenschaftlicher Distanz im Forschungs- und Handlungsfeld sowie den Perspektiven eines forschungsbasierten Wissenstransfers.

Keywords: anwendungsorientierte Grundlagenforschung; Transfer; Wissenschaft-Praxis-Verhältnis; gesellschaftlicher Zusammenhalt; soziale Orte

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_015

Das Gespräch

Jessica Nuske: Herr Vogel, wie definieren Sie den Begriff Transfer? Was wird wann, wie und von wem transferiert?

Berthold Vogel: Aus meiner Perspektive und auch aus unserem Grundverständnis am Soziologischen Forschungsinstitut hier in Göttingen würde ich zunächst sagen, dass wir eine anwendungsorientierte Grundlagenforschung praktizieren. Der Transfer ist weder Einzelaufgabe noch spezialisierte Übung, sondern im Grunde genommen immer schon mitgedacht. Mit anderen Worten: Wir haben kein serielles Verständnis von Sozialforschung in der zunächst fleißig erhoben und befragt wird und sich im Anschluss Transferaktivitäten entfalten. Wir binden vielmehr von vornherein, auch in der Anlage und Struktur von Forschungsanträgen, bereits den Transferaspekt mit ein. Damit ist die Richtung angedeutet, was denn Transfer nach meinem Verständnis bedeutet oder was transferiert wird. Klar, auf der einen Seite werden Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt oder aus den jeweiligen Forschungskontexten in die Öffentlichkeit gebracht. Aber es ist auf der anderen Seite auch ein starkes Maß an Wechselseitigkeit vorhanden zwischen den zu Untersuchenden und denjenigen, die den Forschungsprozess gestalten. Uns ist dieser Grundgedanke einer Forschung wichtig, die gleichermaßen grundlagen- und anwendungsorientiert ist; Grundlagen- und Anwendungsorientierung sind von vornherein auch in den Forschungsanträgen zusammenzunehmen, zusammenzubinden und Transferaktivitäten sind systematisch in den Forschungsprozess zu integrieren. Also eben nicht diese Vorstellung: Erst kommt die Forschung und dann der Transfer.

Jessica Nuske: Sie sprachen von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und Forscher:innen. Wer ist konkret das Gegenüber im Forschungsprozess?

Berthold Vogel: Das Gegenüber sind in der Regel Personen, also die Akteur:innen. Das können Personalverantwortliche in Betrieben sein, Gewerkschaftsfunktionäre, Unternehmer:innen, Angestellte in der öffentlichen Verwaltung. Ein gutes Beispiel für Wechselseitigkeit ist ganz konkret ein Projekt, das ich über einige Jahre zusammen mit Richter:innen und Staatsanwält:innen in der niedersächsischen Justiz durchgeführt hatte. Mit diesem »Gegenüber« standen wir von vornherein in einem sehr engen Austausch darüber, wie eine solche Untersuchung anzulegen ist. Formale Dinge, die man erfüllen muss, stehen hier voran. Also man muss dann im Falle der Justiz über das Landesjustizministerium gehen oder Zugänge haben. Aber wenn dann die Zugänge mal da sind, findet doch ein relativ enger Aus-

tausch statt. Nicht, dass wir uns in die Feder diktieren lassen, wie die Forschungsinstrumente auszusehen haben, aber dass man insbesondere in einer ersten Phase der Forschung exploriert und das Forschungsfeld sondiert, zum Beispiel durch Expert:innengespräche. Da gilt es zu klären, was aus der Sicht derjenigen, mit denen man es im Forschungsprozess zu tun hat, die Hauptprobleme, Hauptanforderungen, Hauptfragestellungen sind. Das konkrete Gegenüber sind die zu untersuchenden Personen. Das ist nicht immer identisch. Wir unterscheiden schon auf der einen Seite die Expert:innen, die uns einen bzw. ihren Eindruck vom Forschungsfeld schildern. Deren Information nehmen wir auch sehr ernst für die jeweilige Gestaltung eines Projekts. Das wirkt durchaus auf das Design der Forschung ein. Diese explorative Phase mit Expert:innen, die für uns nicht nur eine Art Türöffner ist, sondern auch eine Aufklärungs- und impulsgebende Funktion hat, also uns klüger macht bezüglich der Orte, an denen wir dann forschen. Also, ich würde schon behaupten, dass viele Projekte durch diese Explorationsphase durchaus eine eigenständige Akzentsetzung und auch Richtung bekommen. Ein Beispiel sind hier auch unsere Forschungen zu Sozialen Orten. Da sind wir zunächst in der Region unterwegs, wir sprechen mit Ortsbürgermeister:innen, mit Leuten in öffentlichen Verwaltungen, Betrieben, Initiativen, und Zivilgesellschaft, um überhaupt mal ein Gefühl dafür zu bekommen: Was ist eigentlich tatsächlich der Fall vor Ort? Und wie gesagt, nicht in dem Sinne, dass wir dann das machen, was uns in die Feder diktiert wird, sondern damit man selbst reflektierter an den Forschungsprozess herangehen kann. Dabei kommen unterschiedliche Interessen ins Spiel, mit denen wir umgehen müssen. Wobei wir in der Explorationsphase eher einen Vogelblick haben, also quasi von oben auf das Forschungsfeld schauen. Das bedeutet, dass wir die Personen befragen, die aufgrund ihrer hierarchischen Position Verantwortung tragen und einen Überblick über das jeweilige Feld haben und uns dann aus ihrer Sicht darüber aufklären, welche Punkte da zu beachten wären, welche Interessen sie da verfolgen, welche Probleme sie in besonderer Weise beleuchten würden. Und das gilt es dann eben kritisch zu reflektieren.

Holger Backhaus-Maul: Aber wozu dieser Aufwand? Wir könnten uns hinsetzen, den Stand der Forschung anhand der einschlägigen Literatur recherchieren, ein Forschungsexposé schreiben und dann forschen. Wir wären glücklich und niemand würde uns stören. Wozu dieser besondere Aufwand der explorativen Phase, um in Kontakt zu treten mit Personen, die dann auch ein Stück mitsteuern? Sie haben den Begriff der Interessen genannt, die mit eigenen Vorstellungen einhergehen. Kann man sich das nicht sparen?

Berthold Vogel: Für mich ist vor allen Dingen ein Punkt entscheidend, nämlich die Sensibilität dafür zu gewinnen, mit welchem Gegenstand man es da eigentlich zu

tun hat. Und ich glaube, das kann ich nur in dem Moment bekommen, wenn ich erstens vor Ort bin und mich zweitens von den Personen inspirieren lasse, die in dieses Feld involviert sind, zum Teil ja mit Haut und Haar. Dass sie dabei ihre Interessen vertreten, ist klar. Doch die Aufgabe, mich mit den Personen vor Ort, in den Institutionen oder Betrieben und ihrer jeweiligen Sichtweise zu konfrontieren, gibt mir die Gelegenheit, ja die Chance und das Privileg, einen anderen Blick auf das Feld zu bekommen als nur meinen eigenen. Deswegen ist mir eigentlich nicht nur wichtig, dass wir Expert:innengespräche führen in dem Sinne, dass man Kontakt mit den Leuten aufnimmt und sie darum bittet, die eine oder andere Tür ins Forschungsfeld zu öffnen, sondern mir ist auch relativ wichtig, dass man die Kontexte jeweils mitbekommt: An welche Orte begibt man sich dort eigentlich und wie ist da die Stimmung? Wie sieht das da aus? Was sind das für Gebäude? Oder wenn ich in der Industrie forsche: Was ist das eigentlich für ein Betrieb? Was stellen die her? Dieses Gefühl für Atmosphären und Stimmungen bleibt enorm wichtig, auch für diejenigen, die schon seit vielen Jahren in der Forschung aktiv sind. Dieses Vor-Ort-Sein bedeutet, eine Anschauung zu bekommen. Was laufen da für Leute rum? Wie sieht das da aus, wie reden die, wie riecht es dort, wem begegne ich dort? Ohne das geht es nicht, jedenfalls nicht für mich. Denn wenn ich in einem Maschinenbaubetrieb, in einer Papierfabrik, in einem Gericht oder in einem Busdepot oder Krankenhaus bin und dort eine Untersuchung machen möchte, dann muss ich schon eine gewisse Grundsensibilität dafür haben, was dort eigentlich passiert: Was ist wirklich das konkrete Tun vor Ort, auf welche Leute treffe ich da? Wie kann man beispielsweise zu Sozialen Orten forschen, wenn man keine Ahnung hat, wie es in der Region aussieht? Wie ist der Zustand der Infrastruktur, was fällt mir auf, wenn ich durch ein Dorf oder eine Kleinstadt laufe?

Ein wichtiges Forschungselement auch in der Soziologie sind für mich Exkursionen. Bei dem Soziale-Orte-Projekt hatte ich eine Kollegin in Saalfeld-Rudolstadt, mit der bin ich wirklich wochenlang durch den Landkreis gefahren. Und es war für mich unglaublich wichtig, diesen konkreten, unmittelbaren Eindruck von Orten zu bekommen. Und dann gelingt auch der Transfer besser, weil ich tatsächlich für das Feld ein Verständnis und eine gewisse Empathie entwickeln kann, ohne mich mit dem Forschungsgegenstand oder mit der Person vollständig zu identifizieren. Aber ich weiß, wovon ich rede und vor allem ist mir bewusst, von wem mein Gegenüber spricht. Also dieses Gefühl dafür zu entwickeln, diese Sensibilität, das scheint mir außerordentlich wichtig zu sein. Dafür gibt es häufig leider nur knappe Zeitspielräume in Projekten, die man sich tatsächlich erkämpfen muss. So zu denken und zu forschen ist für mich auch gute Göttinger Tradition in der Sozialforschung. Hans Paul Bahrdt steht für diese Tradition, aber auch mein Doktorvater Michael Schumann hat immer höchsten Wert darauf gelegt, dass Sozialforschung nicht alleine am Schreibtisch stattfinden kann. Ich fand das als

junger Wissenschaftler großartig, dass er als arrivierter Professor morgens um 6 Uhr in einem Automobilwerk an einer Betriebsversammlung der Frühschicht teilgenommen hat. Er wollte einfach wissen, was da los ist, wer da spricht und wie gesprochen wird. Diese Herangehensweise an Sozialforschung begleitet mich daher schon mein Forscherleben lang. Meine Doktorarbeit habe ich über Neuruppin geschrieben, über die Nachwendeerfahrungen einer ostdeutschen Kleinstadt. Und da war ich wochenlang in Neuruppin und Umgebung unterwegs, bin da abends durch die Straßen gelaufen, bin auf Veranstaltungen gegangen, saß mal in der Kirche und am Nachmittag im Café, habe mich mit Leuten auch mal abends verabredet. So erhält man Einblicke. Man muss dann nur die Kurve kriegen und es nicht zu einer Überidentifikation kommen lassen. Das wäre kontraproduktiv.

Holger Backhaus-Maul: Wie halten Sie es aber mit der Wissenschaftsfreiheit, wenn Sie auf diese Interessen und Erwartungen treffen, Ihnen etwas gezeigt und anderes vorenthalten wird?

Berthold Vogel: Ich muss selbstverständlich die Fähigkeit besitzen, mich wieder in Distanz zu dem zu bringen, was ich dort gemacht habe. Das ist dann quasi der Analyse- und Schreibprozess. Ich muss versuchen, dem Gegenstand gerecht zu werden, indem ich mit einer gewissen Empathie an die Sache herangehe, aber gleichzeitig eben auch mit der notwendigen wissenschaftlichen Distanz. Diese Balance von Empathie- und Distanzierungsfähigkeit finde ich enorm wichtig. Und das wird natürlich nicht gelingen, wenn ich mich wirklich mit der Sache »gemein mache« und wenn ich sagen würde: Also ich bin jetzt der Interessenvertreter von Saalfeld-Rudolstadt bei den Sozialen Orten. Vielmehr gilt es, aus einem analytischen Abstand heraus, auch mit den theoretischen Instrumentarien, mit den Konzepten, mit denen man im Kopf herumläuft, auf die Verhältnisse zu schauen und die dann zur Geltung zu bringen. Engagement und Distanzierung – das ist das Kernprinzip von Sozialforschung, eine, ja, Formulierung, die wir beispielsweise auch bei Norbert Elias finden. Das müssen gute Sozialforscher:innen hinbekommen, diese beiden Elemente in ein produktives Verhältnis zueinander zu bringen. Ich finde, wenn einem das gelingt, entstehen daraus interessanteste Studien.

Holger Backhaus-Maul: Sie sagten, dass Sie sowohl Grundlagenforschung machen als auch anwendungsorientiert forschen. Wie bekommen Sie diese beiden Orientierungen in Einklang? Ich sehe diesbezüglich in Deutschland eine relativ strikte Zweiteilung.

Berthold Vogel: Also, zum einen stimmt das mit der Trennung. Das ist in der Tat ein Problem, wobei da ja ein wenig Bewegung stattfindet. Es gab 2020 das Papier

vom Wissenschaftsrat,[1] wo der Anwendungs- und Transferbezug stärker akzentuiert und als eine gleichrangige wissenschaftliche Leistung neben der Grundlagenforschung anerkannt wird. Diese Balance halte ich für wichtig und damit kein Missverständnis aufkommt: ich fühle mich der Grundlagenforschung verpflichtet, keine Frage. Selbstverständlich lebt gute Forschung davon, dass die Grundlagenaspekte des jeweiligen Forschungsgegenstandes den jeweiligen Forschenden vertraut sind. Um noch mal zur Justiz zu kommen. Wer in Gerichten und Staatsanwaltschaften forscht, der und die sollten die rechtssoziologische Debatte draufhaben. Auch staatssoziologische Debatten zu Staatsverständnissen schaden nicht und die Bewertung von Rechtsstaatlichkeit als einer bestimmten Organisationsform des Sozialen ist auch sehr hilfreich. Gute Forschung hat Theoriebestände zur Voraussetzung. Theoriebestände im Sinne von Handwerkszeug. Also nicht von »Ich möchte eine Theorie überprüfen anhand der Forschung«, sondern: »Ich nutze bestimmte theoretische Vorannahmen, um mir erst mal den Instrumentenkasten zurechtzulegen, um dann auch untersuchungsfähig zu werden«. Im Untersuchungsprozess sind es diese Grundlagen, die man selbst gelegt hat, die in dem Antrag und in der Grundidee für das Forschungsvorhaben vorhanden sein sollten – diese Grundideen sind dann im Forschungsprozess einer regelmäßigen Reflexion zu unterziehen.

Zu einer guten Forschung gehört, dass manche meiner theoretischen Vorannahmen, die ich vielleicht am Anfang hatte, konterkariert werden, dass die infrage gestellt werden. Also auf der einen Seite klingt es immer relativ anspruchsvoll, auf der anderen Seite macht es Forschung in gewissem Sinne aber auch leichter, weil ich mich von vornherein auf diese Perspektive einlasse, dass ich das, mit dem ich jetzt angetreten bin, nicht dem Gegenstand mit viel theoretischer Anstrengung überstülpen muss, sondern dass ich erst mal schaue, inwieweit meine theoretischen Denkwerkzeuge eigentlich der gesellschaftlichen Wirklichkeit standhalten und inwieweit ich sie an der gesellschaftlichen Wirklichkeit prüfen kann. Und wie weit bringt dann diese gesellschaftliche Wirklichkeit auch theoretische Vorannahmen weiter? Und es macht auch Spaß. Also diese Irritationsmomente an Sozialforschung, die sind das Beste, was einem passieren kann – wenn Wirklichkeit und Theorie nicht übereinstimmen! Irritation heißt nicht, ich bin auf einem falschen Weg, sondern eigentlich, ich bin auf dem richtigen Weg. Man muss da natürlich nur irgendwann aus der Irritation rauskommen. Also das sehe ich ein, dass das dann vielleicht schwierig ist. Man kann nicht permanent über seinen Forschungsgegenstand irritiert bleiben. In jedem Fall gilt es, diese Trennung zu überwinden – Theoriearbeit ist die Königsdisziplin – und dem gegenüber steht dann die empiri-

1 Wissenschaftsrat (2020), *Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier*, [Abrufdatum ergänzen], https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

sche Arbeit, wo man dann quasi die Forschungsdienstleister:innen losschickt und das Material einsammeln lässt. Und da wäre meine Hoffnung, dass wir am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) von dieser unproduktiven Trennung wegkommen, und dass das FGZ auch ein Ort ist, an dem man sich davon wegbewegen kann. Im Übrigen sollten auch diejenigen, mit denen wir zusammen forschen, nicht den Eindruck bekommen: Jetzt kommt der Cheftheoretiker und erklärt uns mal, wie die Welt ist. Das ist eine Haltungsfrage, dass man als Wissenschaftler:in nicht so auftritt: Ich habe die Weisheit mit Löffeln gefressen und ich habe die höheren Einsichten, erkläre euch das jetzt mal und dann wisst ihr, wie es geht. Das wäre eigentlich auch gut, wenn durch Forschung auch das Gegenüber irritiert und vielleicht das eine oder andere Vorurteil oder die eine oder andere interessengeleitete Haltung dann zunächst mal reflektiert und infrage gestellt werden würde.

Jessica Nuske: Wenn Sie ins Feld kommen, werden Sie da erst mal als Fremdkörper wahrgenommen? Als der Professor, der mit einer gewissen Autorität in das Feld kommt und mit gewissen Fragen in Kontakt tritt? Welche Erfahrungen haben Sie aus der Projektarbeit, wie ein solch wechselseitiger Austausch tatsächlich läuft und inwieweit man diese inhärenten Hierarchien, die eventuell auf beiden Seiten gesehen werden, angehen oder abbauen kann?

Berthold Vogel: Gerade beim Einstieg in das Feld spielen Titel und Stelle schon eine wichtige Rolle. Institutionen, aber auch Betriebe sind hierarchisch gestaltet, ob Justiz oder Polizei, ob Klinik oder Automobilkonzern. Da muss ich sozusagen von oben einsteigen, da kann ich nicht einfach mal anrufen und sagen: »Vogel vom SOFI und wir würden gerne Erhebungen bei Ihnen durchführen«. Sondern da werde ich zum Beispiel bei der Polizei erst mal an die Landesbehörde verwiesen oder bei der Justiz ans Justizministerium. Und da ist es natürlich schon hilfreich, wenn man mit dem entsprechenden Titel daherkommt, weil damit dann eine Art Seriositätsunterstellung verbunden ist. Insofern spielt das natürlich für den Einstieg eine Rolle. Es spielt auch im Feld eine Rolle. Bourdieu hat das ja mit der Unschärferelation bei Heisenberg beschrieben, also, dass man in dem Moment, wo man ein Feld beobachtet, auch das Feld verändert. Und wenn man das Feld aus einer bestimmten Position heraus beobachtet, also aus der Position des Wissenschaftlers beziehungsweise der Wissenschaftlerin oder des Professors beziehungsweise der Professorin, wäre es naiv zu glauben, man würde das Feld dadurch nicht beeinflussen. Und natürlich reagieren auch die jeweiligen Befragten darauf. Man merkt das häufig an der Nervosität, die da ist, wenn man in ein Interview geht. Die liegt ja nicht nur bei uns Forschenden, sondern auch bei denen, die dann beforscht werden. Oder – auch sehr interessant – die Leute machen sich zurecht für

ein Gespräch. Also wenn wir zu einem Interview verabredet sind, ziehen sie sich andere Dinge an, als sie sich anziehen würden, wenn sie im normalen Arbeitsalltag wären. Viele Leute haben vorher im Grunde genommen auch eine Art Skript überlegt, wie das Gespräch ungefähr aus ihrer Sicht laufen könnte. Das merkt man gerade bei offenen Gesprächen häufig in dem Moment, wenn sie gar nicht auf die Fragen antworten, die man ihnen stellt. Ihnen ist vorher schon etwas durch den Kopf gegangen, dass sie loswerden wollen. Beim narrativen Interview gibt man ihnen bewusst diesen Raum. Aber ich arbeite eigentlich mehr mit themenzentrierten Leitfäden, da muss man schon immer mal wieder auf das Thema zurückkommen. Und da erfordert es gewisse Erfahrungen und Fingerspitzengefühl, dieses hierarchische Gefälle, diese Nervosität, die da ist, abzubauen. Aber es wäre falsch, wenn man darüber nicht vorher Rechenschaft ablegen würde, dass natürlich solche Fragen wie Titel und »Woher kommt man? Aus welcher Institution kommt man?« zum einen Zugänge erleichtern, zum anderen bestimmte Abstände markieren und auch eine gewisse Nervosität und Anspannung erzeugen.

In meiner Sozialforscherkarriere hatte ich – ein anderes Beispiel für diese Grundnervosität in einer Interviewbeziehung – viele Terminabsprachen, bei denen die Ansprechpartner:innen vorher gesagt haben: »Ich habe aber nur eine Stunde Zeit, weil dann habe ich den nächsten Termin. Da muss ich weg, also das geht gar nicht anders«. Und nach drei Stunden haben wir uns dann verabschiedet. Man merkte genau, der Hinweis auf den Folgetermin hat auch eine gewisse Schutzfunktion. Nach dem Motto: Ich möchte mich nicht länger als eine Stunde einer solchen Befragungssituation aussetzen. Und es ist dann ein schöner Beleg für ein gelungenes Interview, wenn Zeit irgendwann nicht mehr die primäre Rolle spielt, sondern die Befragten sich buchstäblich die Zeit nehmen, weil auch ihnen das Gespräch wichtig ist. Man muss dazu rauskommen aus dem Muster, dass man richtig und falsch antwortet, als wäre das so eine Art Prüfungssituation, als gäbe es die richtige oder die falsche Antwort. Das deutlich zu machen und das Setting und die Atmosphäre dafür herzustellen, zu sagen: »Als,o Sie setzen hier die Akzente. Es gibt kein richtig und kein falsch auf die Fragen, die ich Ihnen stelle, sondern Sie setzen jetzt hier die Akzente. Es geht um Ihre Sichtweise auf das Problem, zu dem wir uns jetzt hier verabredet haben. Da gibt es kein wahr und kein falsch. Und wie Sie das gestalten, liegt auch bei ihnen.« Aber Hierarchie spielt auf jeden Fall eine Rolle, und es wäre naiv, wenn man das ausblenden würde. Aber man kann es reflektieren und man kann sich auch darum bemühen, eine Situation herzustellen, in der ein gutes, sehr offenes, sehr reflektiertes Gespräch möglich ist. Dazu sollten auch die eigenen Vorurteile ausgeschaltet werden. Also insofern ist das auch immer etwas Wechselseitiges. Wenn ich in ein Gespräch gehe, gehe ich selbst auch mit einer bestimmten Erwartung rein. Also ich erwarte mir etwas von dem Gesprächspartner oder der Gesprächspartnerin. Also nicht nur, was gesagt

wird, sondern wie die Person aussieht, wie sie sich gebärdet, wie sie spricht und so weiter.

Holger Backhaus-Maul: Welche Rolle hat denn das Gegenüber im forschungsbasierten Wissenstransfer? Was ergibt sich daraus für das Gegenüber? Oder ist das nicht doch klassische »Ausbeutung«? Man nutzt jetzt nur die Gesprächspartner:innen vielfältiger – grundlagen-, anwendungs- und transferorientiert – für wissenschaftliche Forschungen. Aber was bringt Ihr forschungsbasierter Wissenstransfer den Gesprächspartner:innen?

Berthold Vogel: Sehr viel – gerade, wenn wir in Organisationen und Betrieben sind, nutzen die Menschen diese Gespräche für eine kritische Reflexion des eigenen Handelns. Was dann auch häufig betont wird ist, dass das für sie wichtig ist oder dass sie deswegen gerne an der Untersuchung teilnehmen. Es würde ihnen die Gelegenheit bieten, das eigene Handeln in ein kritisches oder in ein anderes Licht zu stellen. Das spielt eine wichtige Rolle dabei, dass man Reflexionsmöglichkeiten bietet. Das spielt häufig auf eher höheren Ebenen eine Rolle, also diese Reflexionsgeschichte. Das andere ist, auch in Betrieben, dass überhaupt Probleme adressiert werden können. Also dass man den Eindruck hat, man kann jemandem aus der Wissenschaft über Dinge berichten, die dann wiederum mit einer höheren Autorität weitergetragen werden. Da zeigt sich ein Vertrauen in die Autorität von Wissenschaft, dass wir buchstäblich eine Transferfunktion – also eine Botenfunktion – haben: Man berichtet uns Dinge, wir verpacken sie in wissenschaftliche Statements, dadurch haben sie einen höheren gesellschaftlichen Rang, werden ernster genommen als eine Einzelmeinung eines beziehungsweise einer Beschäftigten oder einer Person, die sich irgendwo engagiert. Bei den Sozialen Orten hatte ich häufig den Eindruck, dass die Menschen vor Ort es vor allem wichtig fanden, dass wir bei ihnen sind, weil wir der Entwicklung vor Ort Aufmerksamkeit schenken und einen wissenschaftlichen Wert geben. Ein dritter wichtiger Aspekt ist, dass viele Leute das schon auch als eine gewisse Art von Respekt und Wertschätzung empfinden und sie auch daher gerne interviewt werden. Wir hatten in einigen Projekten schon immer diese Konkurrenz: »Wer wird eigentlich interviewt?« Oder dass skeptisch gefragt wird: »Warum werden eigentlich die interviewt und wir nicht?« Oder: »Wir möchten da auch noch mit drankommen.« Weil es schon auch eine gewisse Aufwertung ist, wenn man sich Zeit nimmt oder wenn man demonstriert, dass man sich dafür Zeit nimmt.

Ein vierter Punkt kommt mir noch in den Sinn: Wir hatten ein Projekt über gleichwertige Lebensverhältnisse, das wurde finanziert vom niedersächsischen Wissenschaftsministerium. Wir waren ein Jahr lang hier im ländlichen Raum unterwegs mit dem Projekt. Es war ein relativ kleines Projekt, aber wir waren

viel vor Ort und haben mit den Leuten zum Beispiel Dorfspaziergänge oder Stadtteilspaziergänge gemacht. Da war häufig die Reaktion: »Wenn ihr als Wissenschaftler:innen nicht dagewesen wärt, hätten wir nie den Impuls dafür bekommen, das zu tun. Und wir haben zum einen noch mal mit neuen Augen auf den Gegenstand geblickt, mit dem ihr euch beschäftigt.« Und wir haben viele Leute zusammenbekommen. Häufig sind diese Spaziergänge so ausgeufert, dass wir am Ende nicht mehr nur 10, sondern 25 oder in einem Fall auch mal 50 Leute waren. Mit dem Projekt gaben wir einen wissenschaftlich interessierten Impuls und eröffneten einen Raum, um über solche Dinge nachzudenken wie: »Was heißt für uns vor Ort gleichwertige Lebensverhältnisse? Welche Dinge brauchen wir? Was vermissen wir?« Uns wurde gesagt, dass wir mit unserem Projekt der ideale Anstoß waren, weil wir sie da noch mal mit der Nase drauf geschubst haben und den Rahmen dafür geboten haben, gemeinsam vor Ort ins Gespräch zu kommen. Von diesem Format war ich sehr begeistert: Durch die Gegend laufen, spazieren, sich einmal einen Ort aus unterschiedlichen Perspektiven erklären zu lassen – das wurde von Seiten unserer Praxispartner:innen auch sehr schön und sehr akribisch vorbereitet. Und da würde ich dann schon sagen, da bekommt man diese unmittelbare Erfahrung, dass die Leute danach auch den Eindruck haben, es lohnt sich, mit Wissenschaftler:innen zu kooperieren. Insgesamt denke ich, es gibt schon einen Mehrwert für diejenigen, die sich an der Forschung beteiligen, die wir da durchführen.

Jessica Nuske: Sie haben von Wissenschaft als Impulsgeber:in, Advokator:in und Raumgeber:in für Reflexion gesprochen. Wie sieht das denn bei der An- und Verwendung von wissenschaftlichem Wissen aus? Also das Wissen, das während des Forschungsprozesses, aber vor allem auch am Ende als Ergebnis eines Forschungsprozesses entsteht – wird dieses Wissen dann tatsächlich vom »Gegenüber« verwendet oder ist der Effekt des involvierten Forschens in der Praxis primär im Prozess selbst festzumachen?

Berthold Vogel: Beim Bundesministerium für Bildung und Forschung hatten wir 2018 eine Tagung in Bonn, in der Transferforschung eine zentrale Rolle spielte. Ich hatte seinerzeit die Frage aufgeworfen, die mich immer wieder beschäftigt: Benötigen wir nicht eine Art Erwartungsmanagement? Wir wecken doch mit Transferforschung Erwartungen und wir sollten aus forschungsethischen Gründen immer auch die Frage stellen, können wir diese Erwartungen erfüllen? Und wollen wir sie auch erfüllen? Realistisch betrachtet sind es in der Forschung und im Transfer häufig einmalige Begegnungen, die vielleicht Impulse geben und im besten Sinne bleiben wir gut in Erinnerung. Da denken sie: »Ach Mensch, damals das SOFI oder der Vogel. Ja, das war interessant, als die da waren.« Aber das ist es dann auch. Den

Landkreis Saalfeld-Rudolstadt haben wir sehr intensiv untersucht und natürlich geht am Ende die Frage dann immer so: »Gibt es eigentlich jetzt die fünf Handreichungen, die wir von der Wissenschaft geben können, damit vor Ort besserer sozialer Zusammenhalt möglich ist?« Was sind denn die fünf Punkte, die dringend beachtet werden müssen, um einen Sozialen Ort zu schaffen? In dem Moment werden Erwartungen spürbar. Wir machen in vielen Projekten mehr als nur eine wissenschaftliche Begleitung. Wir machen mehr als nur zu beschreiben, was verändert sich vor Ort oder was sollte sich vor Ort verändern? Da ist eine Erwartung, die besagt: »Das muss jetzt mal konkret werden, wir brauchen eine Handreichung dafür.« Und da schwächelt man dann häufig an der Stelle, weil man eben nicht die zehn Gebote oder auch nur die fünf Gebote dafür hat, und zieht sich dann häufig auf die Position zurück: »Na gut, wir sind ja keine Berater:innen«. Wir sind dann immer noch in diesem »Engagement und Distanzierung-Spiel«. Und das stimmt ja auch, wir sind nicht als Berater:innen dort eingekauft worden. Gleichwohl bleibt dieses Problem, dass man Erwartungen weckt, die man auch enttäuschen kann durch Forschung. Und das ist gewissermaßen das Risiko dieser Formate. Ich wecke Erwartungen und kann sie dann eigentlich nicht einlösen und produziere auf der anderen Seite dann ein gewisses Maß an Enttäuschung, dass sie dann sagen: »Ja, gut, es war schon interessant, aber so richtig auf den Punkt sind wir dann ja doch nicht gekommen.« Und ich glaube, gerade bei so einer stark transferorientierten Forschung muss man damit eine Umgangsweise finden, indem man den Punkt auch relativ offensiv mit denjenigen anspricht, mit denen man zusammenarbeitet, indem man ihnen vorher auch klar sagt: »Das, was wir hier machen und wobei ihr uns unterstützt, indem ihr uns die Türen öffnet, wird möglicherweise nicht dazu führen, dass ihr am Ende quasi eine Art Regelwerk von uns ausgehändigt bekommt, sondern eher ein Working Paper oder einen Aufsatz oder eine PowerPoint-Präsentation, an der ihr euch dann noch mal orientieren könnt. Aber das ist jetzt quasi nicht das politische Instrument oder der Schlüssel, der alle Türen öffnet.«

Ein Erwartungsmanagement zu betreiben, finde ich wichtig. Ich arbeite in einer Reihe von Projekten ja auch mit Jurist:innen zusammen. Sie haben den Vorteil, sagen zu können: »Okay, wir könnten das ja gesetzgeberisch in diese oder jene Richtung bringen.« Aber wir von soziologischer Seite steigen natürlich nicht in solche konkrete Politik oder Rechtsberatung ein, die dann vielleicht für Kommunen schon interessant ist. Welches Regelwerk auf Landesebene oder auf kommunaler Ebene müsste sich eigentlich verändern, damit wir handlungsfähiger werden, damit wir Projekte verstetigen können, damit wir Mittel für Daseinsvorsorge-Aktivitäten von höheren Ebenen akquirieren könnten? Also welche rechtlichen Instrumentarien bräuchte es dafür? In dem Soziale Orte-Kontext, in dem ich mit dem Juristen Jens Kersten seit vielen Jahren zusammenarbeite, haben wir gemeinsam mit der Soziologie-Kollegin Claudia Neu eigentlich eine ganz gute Kombination

aus Soziologie und Rechtswissenschaft. Und dann sieht man natürlich auch, dass der Kollege aus der Rechtswissenschaft viel beratungsnäher ist und diese Erwartungen, die häufig da sind, viel eher befriedigen kann. Aber auf jeden Fall ist es eine kritische Frage, mit der man umgehen muss, weil ich glaube, nichts ist schlimmer, als Erwartungen zu wecken und sich dann am Ende zurückzuziehen und zu sagen: »Na gut, so ist halt Forschung.« Das wäre keine gute oder keine sympathische Haltung, die man dann da an den Tag legen würde.

Holger Backhaus-Maul: Ihre Erzählung durchzieht so etwas wie Freude am Forschen. Könnten Sie uns ein für Sie schönes, gutes Beispiel für forschungsbasierten Wissenstransfer erzählen?

Berthold Vogel: Wenn ich ganz weit zurückgehe, nachdem ich meine Promotion fertiggestellt hatte in Neuruppin, habe ich zwei Veranstaltungen vor Ort gehabt. Zu der einen hatte die Stadt Neuruppin eingeladen und zu der anderen die Arbeitsloseninitiative Neuruppin, weil ich mich im Rahmen der Dissertation sehr stark mit der Frage von Arbeitslosigkeit und Arbeitsplatzverlust beschäftigt habe. In den 1990er Jahren war das einfach das zentrale Thema in ostdeutschen Kommunen. Diese Veranstaltungen waren für mich so ein erstes Forscher-Highlight, da war ich ja noch relativ jung, so Anfang/Mitte 30. Und das hat mich aber in vielem von dem, was ich jetzt auch gesagt habe, sehr bestärkt. Nämlich, dass man da sehr proaktiv und sehr offen mit den eigenen Grenzen, aber auch mit den eigenen Möglichkeiten umgehen muss. Also ich würde es immer wieder sehr stark betonen. Auch die Begrenzungen sind wichtig. Wir sollten uns nichts vormachen. Wir sind an bestimmten Stellen reflektiert oder wir haben andere Instrumente, um zu reflektieren, sind aber nicht von vornherein klüger, sondern es gibt eine Klugheit, eine Intelligenz der Praxis jenseits der Wissenschaft, die ich sehr bewundere und wo es mir Spaß und Freude bereitet, über Gespräche diese Intelligenz immer wieder mit zu bekommen. Aber was ich bei diesen Präsentationen sehr schön fand, dass mir diejenigen, mit denen ich geforscht habe und die ja als Personen meine »Forschungsgegenstände« waren, gesagt haben, dass sie sich, ihre Interessen und Leidenschaften, ihre Konflikte und Sorgen, ihre Wünsche und Hoffnungen gerecht dargestellt sehen. Ich bin ihnen gerecht geworden, das ist doch ein tolles Kompliment, oder? Sie betonen, dass es gelungen sei, ihre soziale Wirklichkeit in einer von Ressentiment freien Sprache abzubilden. Das war damals ein großes Thema, wie man mit dem Thema Arbeitslosigkeit umgeht, auch in Hinblick auf Stereotype wie »die faulen Ossis« und ähnliche Dinge. Oder auch die Deklassierungserfahrungen, dass die eigene Arbeit eigentlich nichts mehr wert ist und dass man sich sehr stark entwertet gefühlt hat. Ich habe nichts schöngefärbt, aber mir ist vielleicht das gelungen, was Helmut Schelsky als ein Prinzip der Soziologie beschrie-

ben hat, nämlich auf der Suche nach Wirklichkeit zu sein – nicht nach Wahrheit, nach Wirklichkeit! Und ähnliche Erfahrungen mache ich jetzt auch wieder, darum haben eben die Augen bei mir geleuchtet bei den Forschungsspaziergängen und Exkursionen in und durch ländliche Räume.

Wir gehen zu den Leuten hin und man bestellt sie nicht ein in dem Sinne: »Wenn ihr was von Wissenschaft erfahren wollt, könnt ihr an die Uni Göttingen kommen. Da gibt es Vorträge, da gibt es Kolloquien, da gibt es Vorlesungen. Könnt ihr euch alles anhören, wenn ihr mögt.« Sondern, dass man den Eindruck vermittelt: »Wir kommen zu Euch, wir sind vor Ort, wir wollen erst mal von euch wissen, was euch unter den Nägeln brennt. Wir wollen vor Ort auch etwas lernen, wir wollen klüger werden durch unsere Besuche vor Ort. Wir wollen klüger werden durch euch, durch eure Praxis, durch eure Erfahrung.« Und dann geht es darum, diese Wechselseitigkeit in dieses konstruktive Spannungsverhältnis von Engagement und Distanzierung zu bekommen. So geht man immer sehr viel klüger aus diesen Forschungen heraus, als man reingegangen ist. Ich empfinde das als ein großes Privileg in der Soziologie. Man kann nicht die vielen unterschiedlichen Leben leben, was man sich vielleicht wünschen würde, aber man kann sehr viele unterschiedliche Lebensrealitäten und Lebenswirklichkeiten kennenlernen, hat Zugang dazu und dadurch relativiert sich auch die eigene Position. Also, wo stehe ich in der Gesellschaft, was ist eigentlich meine soziale Herkunft? Wo liegen meine Privilegien oder wo liegen auch meine Begrenzungen? Was kann ich nicht und wo sind die Limitationen der eigenen Denkweise und der eigenen Handlungsfähigkeit? Sich diese Fragen immer wieder stellen zu dürfen, das finde ich wirklich ein ungeheures Privileg von Sozialforschung. Man lebt nicht unterschiedliche Leben, aber man kann unterschiedliche Lebenswirklichkeiten miterleben und nachvollziehen.

Jessica Nuske: Was bedeutet anwendungsorientierte Forschung über gesellschaftlichen Zusammenhalt? Welche Rolle spielt dabei der Wissenstransfer?

Holger Backhaus-Maul: Und ist gesellschaftlicher Zusammenhalt nicht eher eine grundlagentheoretische Fragestellung? Wozu bedarf es eines forschungsbasierten Wissenstransfers?

Berthold Vogel: Die Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhalt ist ja eine Grund- und Begründungsfrage der Soziologie: Was bindet Gesellschaften zusammen? Was sind deren kohäsive Prinzipien? Seit jeher, seit Emilie Durkheim, Max Weber oder Ferdinand Tönnies haben alle, die sich mit der Entwicklung der modernen industriellen Gesellschaft beschäftigt haben, die Frage nach Kohäsion und Zusammenhalt gestellt. Also, insofern ist es eine grundlagentheoretische Frage.

Gleichwohl ist der soziale Zusammenhalt im Moment eine sehr akute gesellschaftliche Herausforderung, nicht nur in der Politik, sondern an vielen Orten: in Gewerkschaften, Kirchen, Wohlfahrtsverbänden oder Kommunen. Insofern hat diese Frage als gesellschaftspolitische Herausforderung einen sehr starken Bezug auch zu transferorientierter Forschung. Was können wir eigentlich von Seiten der Sozialforschung dazu sagen? Wie bewerten wir Zusammenhalt, nach welchen Kriterien messen wir Zusammenhalt? Wie forschen wir zum Zusammenhalt? Was sind da für uns wichtige Orientierungspunkte? Wohin gehen wir, wenn wir uns mit dem Thema Zusammenhalt beschäftigen in der Forschung, gerade in der qualitativen Forschung? In meinem Verständnis kann die Frage des Zusammenhalts ohne Bezugnahme auf Orte und Räume nicht geklärt und beantwortet werden. Das Lokale spielt eine sehr starke Rolle. Wir müssen in der Forschung von den lokalen Verhältnissen her denken und Zusammenhalt als eine Anforderung beschreiben, die vor allen Dingen auch im lokalen Raum gestellt wird und bewältigt werden muss. Und das andere ist diese sehr starke Akteur:innenperspektive, dass Zusammenhalt also immer Praxis ist, die auch konfliktreich stattfindet. Man kann Zusammenhalt nicht nur als ein theoretisches Konzept von kohäsiven Strukturen oder Institutionenbindung verstehen, sondern Institutionen müssen getragen werden von einzelnen Personen und Institutionen müssen hergestellt, fortentwickelt, verworfen und neu geschaffen werden. Aber dazu braucht es konkrete Akteur:innen, die in diesen Institutionen handeln. Wir haben in der FGZ-Forschung in Göttingen sehr stark diesen Akteur:innenfokus eingenommen, vor allem mit Blick auf das Thema Arbeit, Betrieb, Beruf, öffentliche Güter und Infrastrukturen. Das waren unsere beiden »Einflugschneisen« auf das Zusammenhaltsthema. Vom Lokalen her zu denken, unterstellt auch einen bestimmten Gesellschaftsaufbau, eine bestimmte Form von Sozialität und ist somit mit einer gewissen theoretischen Grundierung versehen. Auch bei der Handlungstheorie, also akteursbezogenen Theorien, kommen der Grundlagenbezug und der Anwendungsbezug zusammen.

Holger Backhaus-Maul: Das Thema forschungsbasierter Wissenstransfer ist ein integraler Bestandteil der Arbeit des SOFI. Welche Bedeutung messen Sie dem Thema forschungsbasierter Wissenstransfer bei? Und mit Blick auf jüngere Wissenschaftler:innen stellt sich die Frage, ob man sich darauf einlassen oder sich doch eher an der konventionellen Unterscheidung von Anwendungsorientierung und Grundlagenforschung orientieren sollte? Hat Wissenstransfer eine Zukunft?

Berthold Vogel: Ja, unbedingt. Wir sollten an der Stelle auch weiterarbeiten und wir sollten versuchen, das weiterzutreiben. Ich finde, es gibt durchaus auch Fortschritte. Ich hatte das Papier vom Wissenschaftsrat erwähnt. Eigentlich ist es vollkommen unangemessen, überhaupt darüber so zu reden, als müsste man noch

jemanden davon überzeugen, dass das einen eigenständigen wissenschaftlichen Wert hat. Aber offensichtlich ist es notwendig und offensichtlich wird es von jungen Wissenschaftler:innen noch immer als ein gewisses Risiko empfunden, in diese Richtung zu gehen. Diesen Zustand müssen wir dringend beenden und wir bemühen uns in Göttingen schon lange darum. Viele jüngere Kolleg:innen auf der Ebene der Doktorand:innen sind mit anwendungsorientierten Projekten beschäftigt, die zeitintensiv und aufwendig sind. Dieses kann sich auf die spätere karrieremäßige Ausgestaltung eines Lebenslaufs auswirken, wo dann der eine oder andere Journal-Aufsatz fehlt, der aber punktemäßig höher bewertet wird, wenn man sich in Bewerbungsverfahren befindet. Und ich glaube, aus dieser Logik müssen wir rauskommen. Aus zwei Gründen: Wir leben in gesellschaftlichen Zeiten, wo dieser Typus transferorientierter Forschung – diese Verbindung von grundlagenorientierter und anwendungsbezogener Forschung – nötiger denn je ist. Wir leben zudem in Zeiten, in denen dieser Typus von Forschung gesellschaftlich nachgefragt wird und auch gesellschaftlich notwendig ist. Und es gibt schließlich eine Verantwortung von Wissenschaft, sich genau diesen Herausforderungen zu stellen. Also nicht in dem Sinne, dass man willfährig die Fragen der Politik aufgreift, in Forschung übersetzt und dann die gewünschten Ergebnisse nach Berlin trägt, sondern indem man sich der eigenen Verantwortung stellt. Wir profitieren auch als Wissenschaftler:innen von einer demokratischen, freien, pluralen und sozial gesicherten Gesellschaft. Hier liegen die Rahmenbedingungen für eine freie Wissenschaft und für die Möglichkeit, Kritik zu üben, Gesellschaft und Institutionen weiterzuentwickeln. Für diese Rahmenbedingungen steht auch Wissenschaft in Verantwortung. Also, wir sind ja nicht nur Beobachter:innen oder Konsument:innen, sondern auch Produzent:innen von gesellschaftlichen Situationen. Diese Art von transferorientierter Forschung leistet einen enorm wichtigen Beitrag für die Entwicklung einer demokratischen, offenen und freien Gesellschaft. Deswegen brauchen wir sie.

Insofern ist es nicht nur Frage von Karriereperspektiven, sondern es ist die Frage, wo sich Wissenschaft in der Gesellschaft sieht, wo sich Wissenschaft in der Verantwortung für gesellschaftliche Veränderungen sieht. Was ist ihr Standpunkt und wofür ist Wissenschaft bereit, sich zu engagieren, die eigene Stimme laut werden zu lassen? Das ist doch keine Frage, die in Grundsatzpapieren des Wissenschaftsrats versteckt werden sollte, sondern eine Frage, die aus der Forschung in die Gesellschaft getragen werden muss. Dafür stehen der Forschungstypus einer anwendungsorientierten Grundlagenforschung und die Forschungspraxis der Transferorientierung. Hinzu kommt, dass diese Art von Forschung Freude macht. Ich mache das leidenschaftlich gerne und freue mich auch darüber, wenn ich merke, dass wir solche Projekte im Hause haben. Ich bemühe mich, Projekte zu bekommen, in und mit denen man mit Passion und Leidenschaft für Wissenschaft arbeiten kann. Und das ist auch eine gute Voraussetzung dafür, junge Leute in der Wissen-

schaft zu binden. Es sind genügend Entbehrungen mit Wissenschaft verbunden, aber wissenschaftlich zu arbeiten ist auch ein Privileg und eine oftmals sehr erfüllende Arbeit, die nach meinem Geschmack in diesem Typus von transferorientierter, anwendungsbezogener Forschung leichter zu verwirklichen ist. Transferorientierung ist daher eine Motivation, in der Sozialforschung zu bleiben. Dazu kann und muss auch das FGZ einen Beitrag leisten.

Holger Backhaus-Maul: Ich würde das Gespräch so bilanzieren, dass der forschungsbasierte Wissenstransfer nicht etwas ist, was man am Ende eines Forschungsprozesses macht, wenn man die Ergebnisse vorstellt. Sondern grundlagentheoretische und anwendungsorientierte Fragen erfordern es geradezu, Transfer bereits als integralen Bestandteil in die Konzeption eines Forschungsantrags mit einzubauen und als fortlaufende Aufgabe im Forschungsprozess zu begreifen. Forschungsbasierter Wissenstransfer benötigt eine gewisse Ausdauer und gewisse Kontinuität, nicht zuletzt auch um dem Gegenüber, den Praxispartner:innen, gerecht zu werden.

Berthold Vogel: Sehr schön, perfekt zusammengefasst.

Kooperation im Wissenstransfer: Reflexionen

Reflexivität – Schlüsselbegriff in der transdisziplinären Forschung

Jessica Nuske

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Reflexivität im transdisziplinären Forschungsprozess verankert werden sollte, welche Praktiken sie beinhaltet und welche Auswirkungen Reflexionsprozesse auf den transdisziplinären Forschungsprozess haben können. Denn wenngleich Reflexivität ein viel diskutierter Aspekt wissenschaftlicher Forschung ist, braucht es für die transdisziplinäre Wissensproduktion eine methodologische Neuausrichtung, um den Spezifika des Forschungsmodus zu entsprechen. Dieser zeichnet sich insbesondere durch den engen Einbezug von Praxispartner:innen in den Forschungsprozess sowie durch die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen – wie die des gesellschaftlichen Zusammenhalts – aus. Um der Frage nach einer transdisziplinären Reflexivität nachzugehen, wurde eine Metasynthese qualitativer transdisziplinärer Fallstudien durchgeführt. Auf dieser Grundlage wurden die Praktiken der Reflexivität in diesen Forschungsprojekten zusammengetragen, ausgewertet und systematisiert. Die so gewonnenen Erkenntnisse versprechen einen ersten Beitrag zur Neupositionierung der methodischen Reflexionspraxis in der transdisziplinären Forschung.

Keywords: Reflexivität; Reflexionspraktiken; Transdisziplinarität; Metasynthese; Wissensintegration

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_016

Die Rolle und Funktion von Sozialwissenschaften in der Gesellschaft wird derzeit inner- und außerwissenschaftlich neu ausgehandelt und die Ansprüche an die Sozialwissenschaften steigen: Gesellschaftliche Relevanz, Wirkung und Responsivität von Forschung sollen erhöht werden – eine Erwartungsänderung, die sich pointiert in der Aussage *science in, with and for society* zusammenfassen lässt (Maasen/Sutter 2022). Auch förderpolitisch gewinnt der Wissenstransfer an Relevanz und die damit verbundenen Diskussionen um den gesellschaftlichen Beitrag wissenschaftlicher Forschung wirken sich auch auf Profilbildung und Außendarstellung forschungsorientierter Institutionen aus (Wissenschaftsrat 2015; Stifterverband 2020; Herbst u. a. 2021). Entsprechend kristallisiert sich derzeit der ›Transfer‹ neben Lehre und Forschung als dritte Aufgabe (*third mission*) von Hochschulen und Universitäten heraus (Maasen/Sutter 2022; Nölting/Pape 2017; Compagnucci/Spigarelli 2020).

Die Frage der gesellschaftlichen Relevanz der Sozialwissenschaften stellt sich insbesondere anlässlich der aktuell viel diskutierten »großen gesellschaftlichen Herausforderungen« (Wissenschaftsrat 2015). Diese sollen durch die Sozialwissenschaft nicht nur *beforscht*, sondern auch gesellschaftsgestaltend *bearbeitet* werden (Dörre u. a. 2021; Maasen/Sutter 2022). Eine Folge dieser Krisen sei, so wird es von politischen Eliten jeglicher Couleur fast wortgleich betont, der ›bröckelnde‹ gesellschaftliche Zusammenhalt westlicher Gegenwartsgesellschaften (Miciukiewicz u. a. 2012; Mounk 2018; Forst 2020; Quent u. a. 2020). Die Rolle von Wissenschaft soll in der Bearbeitung dieses normativ aufgeladenen Themas komplex(er) gedacht werden: So hat sich das Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) einen expliziten Transferauftrag vorgenommen, um neben der Produktion von Wissen über Mechanismen und Kausalitäten des gesellschaftlichen Zusammenhalts (Grunow u. a. 2022: 10–11) auch seinen *social impact* bei der Bearbeitung der beforschten gesellschaftlichen Problemlagen nachzuweisen (Salheiser u. a. 2020: 195).

Im Zuge der hier aufgezeigten Entwicklungen erfährt auch der Forschungs- und Transfermodus der Transdisziplinarität (auch am FGZ) verstärkt Aufmerksamkeit, da dieser die anwendungsbezogene Bearbeitung ›großer gesellschaftlicher Herausforderungen‹ zum Gegenstand einer ›ko-kreativen‹ Forschungsarbeit macht. Ko-Kreation beschreibt eine gemeinschaftliche Forschungsarbeit mit Praxispartner:innen[1], die den gesamten Forschungsprozess umfasst (Ko-Design, Ko-Produktion und Ko-Evaluation). Eine solche Zusammenarbeit, die das gemeinschaftliche Lernen sowie die Verhandlung und das Zusammenführen heterogener

1 Praxispartner:innen sind Akteur:innen, die bezogen auf das untersuchte Thema über Praxisexpertise (nicht-zertifizierte Expertise) verfügen, die die Forschungsexpertise der Forschenden (zertifizierte Expertise) ergänzt (Defila/Di Giulio 2018a: 39–40).

Wissensbestände (›Wissensintegration‹) ermöglichen soll, entspricht einem wechselseitigen, oder auch ›dialogischen‹ Transferverständnis (siehe Nuske/Bleses/Warsewa in diesem Band). Die noch junge Forschungsliteratur betont dabei die Notwendigkeit einer prozesshaften, systematischen Reflexivität im Forschungsprozess durch Forschende und Praxispartner:innen. So könnten transdisziplinäre Ansätze nur dann wissenschaftlich valide, gesellschaftlich fruchtbar sowie ethisch verantwortbar sein, wenn diese mit »radikaler« Reflexivität verbunden seien (Herberg u. a. 2021a: 7).

Weder ist ›Reflexivität‹[2] ein neues wissenschaftliches Konzept, noch ist es idiosynkratisch für die transdisziplinäre Forschung. Ganz im Gegenteil: Luhmann begreift *Reflexion* als Selbstthematisierung der Wissenschaft. Sie ist, neben *Funktion* (kognitive Entwicklung von Wahrheiten) und *Leistung* (dieses Wissen anderen Subsystemen der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen), eines der drei Momente der »Ausformulierungen der gesellschaftlichen Situation der Wissenschaft« (Luhmann 1977: 229). Reflexion beschreibt dabei das Element, das Spannungen zwischen Funktions- und Leistungsversprechen reflektiert, damit es nicht zu Störungen kommt (Luhmann 1977; Luhmann 1990: 646–648). In aktuelleren Debatten wird Reflexivität als eines der entscheidendsten Merkmale der Wissenschaft (Knoblauch 2021: 51) deklariert und beschreibt ein Konzept und eine Analysepraxis, bei der Forschende den Kontext der Forschungssituation berücksichtigen, einschließlich des Einflusses, den Forschende auf die Untersuchung und ihre Ergebnisse haben (können). Dadurch könne die wissenschaftliche Qualität der Forschung, insbesondere der qualitativen, erheblich verbessert werden (Unger 2021: 186–187).

Während das Konzept der Reflexivität bereits Gegenstand umfangreicher historischer innerdisziplinärer Debatten war, sehen Wissenschaftler:innen aktuell eine »dringende Notwendigkeit« (Marguin u. a. 2021: 7), dieses Thema erneut zu behandeln, um eine notwendige methodische Neupositionierung von Reflexivität in der transdisziplinär orientierten sozialwissenschaftlichen Forschung durchzuführen (Marguin u. a. 2021: 13; Kuehner u. a. 2016: 699). Denn die substanzielle Einbeziehung von Praxispartner:innen sowie der gesellschaftspolitische Gestaltungsimpuls stellen neue Anforderungen an die Art und den Umfang von Reflexionsprozessen. In vielen Fällen erhöhen sich bei gesteigerter Leistungserwartungen der Sozialwissenschaft gleichermaßen die Funktionserwartungen. Entsprechend nehmen mit zunehmendem Grad des Transdisziplinären auch die durch die Reflexion zu bearbeitenden Spannungen zwischen Funktions- und Leistungserwartungen zu (Maasen/Sutter 2022: 51). In anderen Worten: Die Reflexionsprozesse der Wissen-

2 Reflexivität beschreibt eine Eigenschaft beziehungsweise ein Merkmal von Prozessen, Strukturen oder auch Tätigkeiten. Reflexion umfasst das Tun, also die Tätigkeit selbst.

schaft werden umso wichtiger, je transdisziplinärer und anwendungsbezogener die wissenschaftliche Forschungspraxis ist.

Doch obwohl die Notwendigkeit einer erneuten Auseinandersetzung mit der Frage der Reflexivität in der transdisziplinären Forschung breit artikuliert wird, ist eine solche methodische Neupositionierung noch nicht durchgeführt worden (Knoblauch 2021: 75). Dieser Beitrag widmet sich dieser Forschungslücke und fragt, wie Reflexivität im transdisziplinären Forschungsprozess verankert werden sollte, welche Praktiken sie beinhaltet und welche Auswirkungen Reflexionsprozesse auf den transdisziplinären Forschungsprozess haben können. Zur Bearbeitung dieser Fragen wird eine Metasynthese qualitativer transdisziplinärer Fallstudien durchgeführt, die die Praktiken der Reflexivität in diesen Forschungsprojekten ins Auge fasst. So konnten die reflexiven Prozesse zusammengetragen, ausgewertet und systematisiert werden. Die so gewonnenen Erkenntnisse versprechen einen ersten Beitrag zur Neupositionierung der methodischen Reflexionspraxis in der transdisziplinären Forschung.

1. Zur Rolle transdisziplinärer Sozialwissenschaften in der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen

Die für die Sozialwissenschaften idiosynkratische Problematik zu ihrem Untersuchungsgestand, der Gesellschaft, dessen Teil sie gleichzeitig sind, prägte die etablierte ›traditionelle‹ Selbstbeschreibung der Sozialwissenschaften als weitestgehend distanzierte, möglichst objektive Beobachterin gesellschaftlicher Phänomene. In welchem Umfang diese Grenzkonstruktion vollzogen und reflektiert wird, wie also mit dem ›Außen‹ (der Gesellschaft) umgegangen wird, wirkt sich auch auf Verständnisse des Transfers sozialwissenschaftlichen Wissens in die Gesellschaft und somit die Forschungspraxis selbst aus. Das etablierte (disziplinäre) Wissenschaftsverständnis begreift den Transfer als überwiegend unidirektional und die gesellschaftliche Verwendung von sozialwissenschaftlichem Wissen sowie die Erwartungen der Gesellschaft an die Sozialwissenschaften als weniger relevant. Der Transfer selbst ist eher ereignishaft und wird in der Regel am Ende eines Forschungsvorhabens in Form eines Ergebnistransfers vollzogen (Publikationen, Vorträge, Beratungen, Lehre etc.). Ein alternativer Ansatz der Grenzkonstruktion wird vom Forschungsmodus der Transdisziplinarität verfolgt. Hier wird der Wissenstransfer als bi- oder multidirektionaler Prozess begriffen, der strukturell im Forschungsprozess verankert ist. Der Gedanke dahinter ist, den Sozialwissenschaften – neben der Wissensgenerierung (Grundlagenforschung), der kritischen Theorie sowie der Beratung – die gesellschaftspolitische Gestaltung durch simultane Gene-

rierung und Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als vierten ›Modus‹ zu ermöglichen (Burawoy 2005).

Transdisziplinäre Forschungsvorhaben haben ihren Ursprung in der nachhaltigen (ökologischen) Entwicklungsforschung (Lam u. a. 2021: 659; Rosendahl u. a. 2015: 18). Sie werden aber zunehmend zur Bearbeitung ›großer gesellschaftlicher Herausforderungen‹ verschiedenster Art und zur Entwicklung gemeinwohlorientierter Problemlösungsansätze verwendet. Das zentrale Instrument dafür ist der substanzielle Einbezug von Praxispartner:innen in den Forschungsprozess. Wissensbestände sollen also nicht extraktiv aus der Gesellschaft ›herausgezogen‹ werden, sondern vielmehr werden diese integrativ einbezogen (*research on vs. research with*). Durch die Anerkennung und Einbeziehung heterogener Wissensbestände soll die Vielfalt an (potenziell widersprüchlichen) Perspektiven auf komplexe gesellschaftliche Problemlagen einerseits abgebildet und andererseits im Sinne einer gemeinwohlorientierten (ko-kreativ erarbeiteten) Handlungsperspektive verarbeitet werden. Entsprechend ist es ein zentrales Anliegen transdisziplinärer Forschung, Wissensbestände verschiedener Disziplinen und Praxispartner:innen zu integrieren, um so generiertes Wissen über gesellschaftliche Problemlagen und deren Bearbeitung verfügbar zu machen. Die transdisziplinäre Literatur spricht hier von der ko-kreativen Erarbeitung von Systemwissen (Wissen zum Istzustand), Zielwissen (Wissen zum Sollzustand) und Transformationswissen (Wissen über die Transformationsprozesse vom Ist- zum Sollzustand), was eindeutig auf die normativen Kernelemente transdisziplinärer Forschung verweist. Doch nicht nur der intendierte gesellschaftliche Gestaltungswille, sondern auch bereits die Auseinandersetzung mit einer gesellschaftspolitischen Fragestellung konstituiert eine ›Abweichung‹ vom etablierten Forschungsmodus. Forschungsgegenstände transdisziplinärer Forschungsvorhaben sind realweltlich verankert und werden nicht (ausschließlich) mittels disziplinärer und methodologischer Zugänge erschlossen (Krohn u. a. 2017: 343). Dies ergibt im Umkehrschluss, dass transdisziplinäre Forschung in besonderer Weise begründungs- und rechenschaftspflichtig ist, was die Auswahl des Forschungsgegenstandes sowie Art und Umfang der Gestaltungsziele betrifft.

Veranschaulichen lässt sich diese geforderte ›Rechenschaftspflicht‹ beispielhaft am Forschungsgegenstand des gesellschaftlichen Zusammenhalts: Wenngleich der Begriff auch als analytisches Konzept begriffen werden kann (Deitelhoff u. a. 2020), können ihm seine normative Konnotation und Implikationen nicht abgesprochen werden. Einerseits ruft der Begriff unvermeidbar Werturteile über eine ›gute‹ Gesellschaft hervor, andererseits impliziert er immer auch ein *othering*, also eine Exklusion der nicht zum Zusammenhalt Dazugehörigen (Grunow u. a. 2022; Lessenich 2022). Diese »dunkle Seite« des gesellschaftlichen Zusammenhalts (Grunow u. a. 2022: 12) verweist auf die mit dem Konzept verbundenen Kosten

und Nutzen, die unterschiedlich zwischen sozialen Gruppen und gesellschaftlichen Milieus verteilt sind (Grunow u. a. 2022; Lessenich 2022). Damit einher geht auch die Frage, wer vom gesellschaftlichen Zusammenhalt spricht oder sein (vermeintliches) Fehlen problematisiert. So kann durchaus konstatiert werden, dass überwiegend Mitglieder der sogenannten Mittelschicht und »autochthon deutsche Stimmen« (Lessenich 2022: 33) in den politischen Konzeptionen ›unseres Zusammenhalts‹ Berücksichtigung finden (Lessenich 2022; Quent u. a. 2020).

Transdisziplinäre Forschung, die in der Regel solch gesellschaftspolitische Fragen mit normativer Ausrichtung untersucht und bearbeitet, wird daher eine substanzielle, gar »radikale« (Herberg u. a. 2021a: 7) Reflexivität abverlangt, ohne dass eine Reflexionspraxis innerhalb transdisziplinärer Forschungsvorhaben bisher systematisch hergeleitet wurde. Offen ist beispielsweise, was überhaupt Gegenstand einer solchen Reflexionspraxis ist, welche Akteur:innen (wie) in Reflexionsprozesse einzubeziehen sind und welche Reflexionspraktiken damit einhergehen. Dieser Beitrag versucht diese Fragen zu adressieren, indem in einer Metasynthese eine Anzahl empirischer transdisziplinärer Fallstudien untersucht und hinsichtlich ihrer Reflexionspraktiken ausgewertet werden. Der Beitrag will damit zu weiteren Debatten über die epistemologische Struktur und insbesondere über die Reflexionspraxis transdisziplinärer Forschung beitragen.

2. Reflexivität im transdisziplinären Forschungsprozess: Eine Metasynthese empirischer Fallstudien

2.1 Methodik

Die Methode einer Metasynthese von qualitativen und/oder quantitativen empirischen Studien dient der Akkumulation von Primärdaten zur Herleitung von interpretativen Erkenntnissen. Die Synthese umfasst daher das Extrahieren und Analysieren projektspezifischer Daten, um projektübergreifende Kategorien und/oder Modelle herauszuarbeiten und so einen Beitrag zur induktiven Theoriebildung zu leisten, ohne die Kontextualität der einzelnen Daten außer Acht zu lassen (Hoon 2013). Entsprechend der Frage dieses Beitrags sind empirische transdisziplinäre Fallstudien untersucht worden, die sich explizit mit ›Reflexion‹ im transdisziplinären Forschungsprojekt beschäftigen – es wurden also Prozesse der Reflexion beschrieben, im Projekt durchgeführt und abschließend evaluiert. Aus den jeweiligen Ausführungen sollen so Erkenntnisse über Art, Umfang und Gestaltung sowie Effekte reflexiver Prozesse gewonnen werden.

Mithilfe des Thomson-ISI Web of Science wurde eine erste Fallauswahl durchgeführt. Um empirische transdisziplinäre Fallstudien mit einem expliziten Fokus auf Reflexivität herauszufiltern, wurde nach den Begriffen transdis* AND reflec* OR reflex* OR reflek* AND case stud* OR project* im Abstract von Beiträgen gesucht. Denn wenn diese Begriffe im Abstract eines Beitrages auftauchen, kann mit einer gewissen Sicherheit davon ausgegangen werden, dass Reflexivität im transdisziplinären Forschungsprojekt substanziell im Beitrag berücksichtigt wurde. Darüber hinaus wurden weitere Beschränkungen vorgenommen: Der Zeitraum der Publikation wurde auf 15 Jahre beschränkt (2007 bis 2022),[3] das Publikationsformat sollte Artikel sowie Buchkapitel umfassen, die Sprache Englisch oder Deutsch und die Publikation sollte den Sozialwissenschaften[4] zuzuordnen sein. Diese Suchanfrage ergab lediglich 58 Treffer.

Die nächste Vorauswahl, die durch die Begutachtung der Titel und Abstracts der Beiträge erfolgte, reduzierte die Menge an potenziell passenden Beiträgen auf 19 (Quote: 32,76 Prozent). 39 der 58 Artikel waren ›false positives‹, weil sie die Begriffe ›reflektieren‹, ›reflect‹ oder ›Reflexion‹ nicht im Sinne einer methodologischen Reflexionspraxis verwendet haben. Die verbliebenen 19 Publikationen wurden vollständig gelesen und nach einer weiteren Aussortierung verblieben acht Publikationen, die als passend für das Forschungsinteresse dieses Beitrages eingeschätzt wurden. Zudem kamen zwei weitere Publikationen hinzu, die den Literaturverweisen eben dieser Publikationen entnommen wurden. Die elf aussortierten Beiträge haben den Aspekt der Reflexion nur peripher oder im Rahmen von abschließenden Empfehlungen aufgegriffen und konnten somit keine Einblicke in tatsächlich praktizierte Reflexionstätigkeiten und deren Wirkung erbringen. Die ausgewählten transdisziplinären Fallstudien haben alle eine ›komplexe gesellschaftliche Problemstellung‹ zum Gegenstand der ko-kreativen Bearbeitung. Die Publikationen widmen sich unterschiedlichen Facetten des Themenkomplexes der nachhaltigen Entwicklung (Governance, Bewirtschaftung natürlicher Ressourcen, Abfallmanagement, Biodiversität. Landnutzung und Stadtentwicklung, Armutsbekämpfung sowie individuelles Wohlbefinden). Eine vollständige Liste der zehn Publikationen, die in den weiteren Auswertungsprozess einbezogen wurden, findet sich im Appendix.

3 Nach Maasen und Sutter hat sich die von ihnen beschriebene Erwartungsänderung an die Sozialwissenschaften im Sinne einer »science in, with and for society« in den vergangenen 15 Jahren vollzogen (2022: 50).

4 Die ausgewählten Kategorien der ›Area of Research‹ bei Web of Science waren entsprechend: Area of Studies, Social Sciences Other Topics, Sociology, Urban Studies und Public Administration.

2.2 Auswertung

Die Aufarbeitung und Synthese der Erkenntnisse aus den einzelnen Publikationen folgen der zentralen Fragestellung nach der konkreten methodologischen Neupositionierung der Reflexivität in transdisziplinärer Forschung. Entsprechend wurden Auszüge zur jeweiligen Definition von Reflexion als methodologisches Konzept, zu konkreten Praktiken der Reflexion sowie zu evaluativen Einschätzungen eben dieser Praktiken durch die Forschenden synthetisiert. Zudem wurden, wo immer angebracht, verschiedene Praktiken einzelnen Phasen transdisziplinärer Forschungsprojekte zugeordnet. Es folgt nun eine Auswertung der Publikationen hinsichtlich ihrer Definitionen von Reflexivität im transdisziplinären Forschungsprojekt (1) und der jeweils benannten und angewandten Reflexionspraktiken (2). Abschließend wird zusammengetragen, wie die Autor:innen der Publikationen die durchgeführten Reflexionspraktiken ihrer Projekte evaluierten (3).

Definitionen von Reflexivität im transdisziplinären Forschungsvorhaben

Die Studien stimmen darin überein, dass sie Reflexionsprozesse in transdisziplinären Forschungsvorhaben wie folgt begreifen: Reflexion beinhaltet das Aufdecken und explizite Sichtbarmachen von sowie die kritische Auseinandersetzung mit Perspektiven und Annahmen (Werte, Motivationen, Interessen, Rollen, Identitäten etc.) der am Projekt Beteiligten sowie den zugrundeliegenden (sozialen, politischen, wirtschaftlichen und/oder kulturellen) Autoritätsstrukturen, die konstitutiv auf das zu bearbeitende Problem und die Entscheidungsfindung im gesamten transdisziplinären Forschungsprozess einwirken. Ebenso wird publikationsübergreifend die Reflexionspraxis im transdisziplinären Forschungsprojekt als kollektiver Prozess verstanden, also als eine Praxis die (jeweils *und* gemeinsam) von Forschenden und Praxispartner:innen kollaborativ betrieben wird, wobei vermehrt auch explizit die Rolle der Forschenden sowie die damit einhergehende Selbstreflexion betont wird. Aufgrund der inhärenten Normativität transdisziplinärer Projekte sowie des gesellschaftsgestaltenden Anspruchs dieser wird Forschenden ihre (vermeintliche[5]) Objektivität weitestgehend abgesprochen. Einerseits haben Forschende Grundannahmen, Werte, Überzeugungen etc., die

5 Eine vermeintliche Neutralität und/oder Objektivität von Forscher:innen ist ohnehin umstritten. Der Werturteils- und der Positivismusstreit stehen dabei exemplarisch für konträre Auffassungen von Wissenschaftsethik – genauer gesagt von der Rolle und dem methodischen Umgang mit Werten in der Sozialwissenschaft beziehungsweise Werturteilen von Sozialwissenschaftler:innen (Lamnek 2002). Eine Ausführung dessen ist die feministische Standpunkt-Theorie, welche betont, dass Wissensbestände und -ansprüche immer sozial situiert sind und die individuelle soziale Situation (auch von Forscher:innen) das begrenzt, was man überhaupt wissen kann (Harding 1992; Rosendahl u. a. 2015; Lessenich 2020).

insbesondere bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen und einer normativen Zielorientierung zum Tragen kommen. Andererseits nehmen Forschende selbst eine Autoritätsposition im Forschungsprozess ein und könnten somit nicht als (vermeintlich) neutrale, objektive oder ›außenstehende‹ Instanz auftreten. Die Ausführungen zur Rolle der Forschenden sind nicht neu; so beziehen sich die Autor:innen vermehrt auf bereits etablierte Ansätze selbstreflexiver Praktiken, wie sie beispielsweise insbesondere in der Anthropologie umfänglich hergeleitet und debattiert werden (Boyer 2015: 93; Niewöhner 2021: 108). Hier wird deutlich, dass Arbeiten zur Reflexivität im Prozess transdisziplinärer Forschung auf den Forschungskanon zur Reflexivität innerhalb disziplinärer und/oder interdisziplinärer Forschung aufbauen und ihn erweitern, statt ihn zu revidieren oder gar zu ersetzen.

Schwerpunkte und Praktiken der Reflexion

Die ausgewählten empirischen Studien machen die kontinuierliche Überprüfung der Entscheidungen, die bei der Identifizierung und Integration verschiedener Werte, Prioritäten, Weltanschauungen, Wissensbestände, Fachkenntnisse und Praxiskenntnisse getroffen wurden, zum Gegenstand der Reflexionsprozesse. Insofern passt es, dass drei der Studien das bereits etablierte Konzept der ›Positionalität‹ verwenden (Cheng/Randall-Parker 2017: 1169; Polk 2015: 120; Rosendahl u. a. 2015: 23). Positionalität bezieht sich auf die eigenen Motivationen, Interessen und Annahmen in einer sozialen Situation sowie auf die Rollen, Identität und Autorität, die man in dieser Situation relativ zu anderen einnimmt. Reflexionsprozesse transdisziplinärer Forschungsvorhaben nutzen also als ›Methoden‹ die Offenlegungen und Reflexionen der persönlichen Attribute, wobei die ›Daten‹ die Attribute der jeweils individuellen Positionalität sind (Cheng/Randall-Parker 2017: 1169).

Die Studien machen übereinstimmend deutlich, dass die Reflexionspraxis den gesamten Prozess des Forschungsprojektes begleiten und somit auch sämtliche Aspekte des transdisziplinären Forschungsprozesses umfassen solle: Zum Gegenstand der Reflexion werden damit folglich Organisation und Prozessgestaltung des Forschungsprojektes – also Projektaufbau, Ressourcenallokation, Verfahren der Entscheidungsfindung, Projektdiskurse – sowie das Produkt, also die Projektergebnisse. Darüber hinaus heben zwei Studien die Aspekte der Auswahl der Praxispartner:innen sowie den Aushandlungsprozess von Problemwahrnehmungen und -verständnissen als besonders kritische Momente transdisziplinärer Forschung hervor, da beide Aspekte in der Regel zu Beginn des Forschungsprojektes eine erhebliche Rolle spielen und dadurch auch den weiteren Verlauf der transdisziplinären Forschungsarbeit signifikant prägen (Rosendahl u. a. 2015;

Bornemann/Christen 2020). Mehr noch, mit der Auswahl der Praxispartner:innen – und damit der Inklusion sowie Exklusion von bestimmten Akteur:innengruppen – könnten bestehende soziale, politische, wirtschaftliche und/oder kulturelle Autoritätsstrukturen reproduziert oder in diese eingegriffen werden. Das Ausschließen oder auch das Einbeziehen ausgewählter Akteur:innengruppen determiniere, welche Wissensbestände und zugrunde liegenden normativen Annahmen im transdisziplinären Forschungsprozess Gehör fänden oder auch nicht. Wenngleich eine ›unverzerrte‹ Akteurskonstellation frei von Autoritätshierarchien nicht möglich und gegebenenfalls nicht gewollt (Rosendahl u. a. 2015: 25) sei, solle dennoch reflexiv erschlossen werden, welchen Einfluss die Zusammensetzung eines transdisziplinären Forschungsprojekts auf seine Wissensproduktion und Gesellschaftsgestaltung habe. Da sich die konkrete Auswahl der Praxispartner:innen aus der Fragestellung und der Zielsetzung des transdisziplinären Vorhabens erschließt, ist diese nicht nur hinreichend zu begründen. Auswahlprozess und -kriterien sollten offengelegt und gemeinschaftlich reflexiv aufgearbeitet werden, indem nach den einzelnen Grenzen und Beiträgen der Wissensbestände aller am Projekt Beteiligten gefragt wird.[6] Eine solche Reflexion sollte dann auch zu Adjustierungen in der Auswahl führen können. Beispielsweise wurden im Projekt von Rosendahl u. a., das sich mit Fragen der Armutsbekämpfung beschäftigt, die bereits öffentlich sichtbaren und ressourcenstarken Advokatoren der Armutsbekämpfung nicht einbezogen. Vielmehr wurden eben jene Akteur:innen ausgewählt, die an einer Umsetzung potenzieller Maßnahmen direkt beteiligt sind und/oder auf lokaler Eben mit und für Armutsbetroffene arbeiten. So sollten bisher wenig(er) gehörte Stimmen, Sichtweisen und Erfahrungshorizonte in den Forschungsprozess eingeschlossen und sichtbar gemacht werden (2015: 25).

Zu Beginn transdisziplinärer Projektarbeit wird in der Regel gemeinsam mit den ausgewählten Praxispartner:innen ein integratives Problemverständnis ko-kreativ erarbeitet. Die gemeinsame reflexive Arbeit beginne sodann damit, dass die unterschiedlichen Perspektiven und Annahmen, die das Problemverständnis konstituieren, offengelegt und explizit gemacht werden. Das Ziel solle sein, die heterogenen Problemverständnisse miteinander zu verhandeln, ohne dass unbedingt ein Konsens entstehen müsse. Vielmehr solle das heterogene, komplexe Problemverständnis als Grundlage der weiteren Planung der Forschungsarbeit dienen und bei der Erarbeitung eines Forschungsdesigns berücksichtigt werden. Viele der Studien heben zudem insbesondere die Autoritätsposition der Forschenden hervor, die in vielerlei Hinsicht den ko-kreativen Forschungsprozess

6 An dieser Stelle sei auf verschiedene Leitfäden zur Auswahl der Praxispartner:innen verwiesen (Bergmann u. a. 2005; Defila/Di Giulio 2019; Schmidt u. a. 2020), die den Reflexionsprozessen einzelner transdisziplinärer Forschungsprojekte als Orientierung dienen können.

beeinflussen könne – angefangen damit, dass es in der Regel die Forscher:innen sind, die ein Projekt beispielsweise im Rahmen von Projektanträgen initiieren und (zumindest in groben Zügen) planen. Auch im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes, so betonen es fünf der Studien, sollten Forscher:innen sich der epistemologischen Autorität, die mit der geschichtlich gewachsenen Monopolposition der wissenschaftlichen Wissensproduktion einhergeht, bewusst werden und diese dahingehend reflektieren, welche Wirkung sie auf den Prozess an sich, aber auch auf Praxispartner:innen habe, oder haben kann (Goven u. a. 2015: 33; Schmidt u. a. 2020: 6–7; Schmidt/Neuburger 2017: 55; Rosendahl u. a. 2015: 24; Bornemann/Christen 2020: 362). Goven u. a. sprechen hier von einer »kulturellen Dominanz der Wissenschaft«, die sich in der Steuerung und der Kontrolle von Forschungsprozessen und/oder Ressourcen zeige. In Interviews wurde von den Praxispartner:innen beispielsweise die Sorge geäußert, dass Wissenschaftler:innen ja sehr clever seien und sie als Praxispartner:innen womöglich nicht alles verstehen würden. Doch sei die Gruppe an Wissenschaftler:innen sehr bescheiden gewesen, wodurch sie selbst sich in der Lage gesehen hätten, etwas ›Nützliches‹ beizutragen (Goven u. a. 2015: 33). Eine gemeinschaftliche Reflexion inhärenter Autoritätsstrukturen, dominanter Normen, Regeln und Diskurse sowie damit verbundener Emotionen und Erfahrungen könne den ko-kreativen Forschungsprozess insofern positiv beeinflussen, dass sich die Beteiligten als gleichberechtigte Partner:innen wahrgenommen fühlen und Wissensintegrationsprozesse erleichtert oder befördert werden. Es bleibt also festzuhalten, dass die Reflexionsprozesse, ähnlich wie in disziplinären und interdisziplinären Forschungskontexten, die Positionalität der Forschenden sowie die impliziten und expliziten Autoritätsasymmetrien, die mit der Rolle als Forscher:innen einhergehen, umfassen. In transdisziplinären Kontexten wird jedoch die gemeinsame Reflexionsarbeit mit Praxispartner:innen zur notwendigen Voraussetzung, um ein Gegengewicht zur Autoritätsposition der Forschenden zu entwickeln und eine wirksame Teilhabe der Praxispartner:innen sowie kollaboratives Lernen und Wissensintegrationsprozesse zu ermöglichen.

Damit eine solche Offenlegung und Reflexion der individuellen Positionalität sowie die offene Artikulation und Diskussion individueller Perspektiven möglich werden, brauche es geschützte Räume (Bornemann/Christen 2020: 366; Goven u. a. 2015: 30) oder auch ein vertrautes Umfeld (Schmidt u. a. 2020: 6). Es müssen also kontinuierlich Zeitfenster und ›geschützte Räume‹ im Projektverlauf geschaffen werden, in denen verschiedene Reflexionspraktiken durchgeführt und ausgewertet werden können. Die Autor:innen empfehlen, Räumlichkeiten auszuwählen, die von den jeweiligen Praxispartner:innen selbst regelmäßig genutzt werden, und sich an dort etablierte Abläufe und Prozedere zu orientieren. Im Forschungsvorhaben von Goven u. a., das sich dem Thema des lokalen Bioabfall-Entsorgungsmanagement in Neuseeland widmet und dafür eng mit dem indigen organisierten

Kaikōura Biowaste Project (KBP) zusammenarbeitet, dient der Aufenthalt und die Arbeit im geschützten Raum der Praxispartner:innen, dem ›Marae‹[7], der vertrauensbildenden Begegnung zwischen Weltanschauungen. Darüber hinaus wird sich auch an den etablierten Diskussionsabläufen orientiert: So wurden die finalen Ergebnispräsentationen iterativ in Fünf-Minuten-Intervallen und in einfacher Sprache vorgetragen und unmittelbar mit den Praxispartner:innen diskutiert. Das zielt auch darauf ab, die Reflexivität unter Forschenden zu fördern, indem die Wissenschaft als dominierender Diskurs dezentriert wird (2015: 27, 30).

Viele der empirischen Studien heben die Notwendigkeit, Reflexionspraktiken nicht ›nebenherlaufen‹ oder spontan auftreten zu lassen, sondern als Teil der Projektorganisation und -durchführung zu begreifen, explizit hervor und veranschaulichen damit einerseits den hohen Stellenwert und andererseits den Zeitaufwand, die die Durchführung und Auswertung von Reflexionspraktiken benötige. Lediglich vier der empirischen Projekte schildern sodann einige wenige spezifische reflexive Strategien, die gemeinsam mit Praxispartner:innen oder im Forscher:innenteam durchgeführt wurden:

- Reflexive Praktiken im transdisziplinären Setting gemeinsam mit Projektpartner:innen
  - Durchführen reflexiver Interviews mit Praxispartner:innen, die die jeweiligen Wissensbestände, Erwartungen, Problem- und Zielperspektiven sowie die Beurteilung des Forschungsprozesses erfragen (Polk 2015: 119; van der Bijl-Brouwer u. a. 2021). Ein Beispiel: Das Projekt von van der Bijl-Brouwer u. a. geht der Frage nach, wie das Wohlbefinden der Nutzer:innen einer australischen Universität gesteigert werden könne – dabei stand insbesondere die Frage nach den Faktoren, die das Wohlbefinden mindern, im Zentrum der transdisziplinären Forschungsarbeit. Durch reflexives *story-telling* mit unterschiedlichen Nutzer:innengruppen werden die jeweiligen Perspektiven auf das komplexe Thema eingeholt und reflektiert. So kann der evolutionäre Prozess als Ganzes, einschließlich der unterschiedlichen Vision, Ideen, Kenntnisse und Netzwerke, offengelegt, dokumentiert und reflektiert werden (2021: 575, 577, 579–580).
  - Gemeinsames Schreiben und Diskutieren kürzerer Texte über Erfahrungen und Erlebnisse in der Projektarbeit, um Prozesse des gemeinschaftlichen Lernens und der Wissensintegration bewusst werden zu lassen und zu reflektieren. Im Projekt von van der Bijl-Brouwer u. a. werden ausge-

7 Im heutigen Sinne des Wortes umfasst ein Marae die Gebäude und das Land, das den Hapu (soziale Einheit in der Gesellschaft der Māori) gemeinsam gehört, und ist der Ort, an dem Versammlungen und Feste stattfinden (Goven et al. 2015).

wählte Kurztexte als ›Provokationen‹ gelesen und die Beteiligten schreiben dann jeweils einen kurzen Beitrag über die bisherigen individuellen Erfahrungen im Projekt, um anschließend die reflexiven Texte der anderen zu lesen und zu diskutieren (2021: 580).
  - (Rotierender) Aufenthalt und Arbeit auch im außerwissenschaftlichen Raum, beispielsweise an Orten oder in Räumlichkeiten der Praxispartner:innen. Hier ist das bereits aufgeführte Beispiel aus Goven u. a. (2015) zu nennen.
- Reflexive Praktiken im Forscher:innenteam
  - Führen von reflexiven Projekttagebüchern (Polk 2015: 119; Lam u. a. 2021: 662). Lam u. a. nutzen die Einträge in Projekttagebüchern, um das sich verändernde und entwickelnde individuelle Verständnis von Methoden und Inhalten zu erfassen (2021: 662).
  - Regelmäßige Treffen von Projektgruppen (wöchentlich bis monatlich), die das reflexive Zusammentragen deskriptiver und normativer Perspektiven sowie das Austauschen über den Projektverlauf und -fortschritt zum Gegenstand machen (van der Bijl-Brouwer u. a. 2021, Lam u. a. 2021: 662, Polk 2015: 119). Die Treffen fungieren als Forum des gemeinschaftlichen Lernens und der Reflexion (Polk 2015: 119; Lam u. a. 2021: 662), um gemeinsam nachzuvollziehen, wie sich die »Veränderungsbemühungen« entwickelt haben (Lam u. a. 2021: 662).
  - Teilnehmende Beobachtung ausgewählter Projektaktivitäten durch das Projektleitungsteam[8] (Polk 2015: 119)

Die Reflexionspraktiken sollten in ihrer Konsequenz auch die Redefinition von Projektstrategien, Zielen und Methoden zur Folge haben können. Damit einher ginge dann gegebenenfalls, dass sich die Forscher:innen auch an den Bedürfnissen und Interessen der Projektpartner:innen orientieren. Das beinhalte nicht nur, wie bereits benannt, die Wahl des Ortes für gemeinsame Treffen mit Projektpartner:innen oder auch für das Durchführen von gemeinsamen Veranstaltungen, sondern auch die Anpassung der Kommunikationssprache. Einig sind sich die Studien darüber, dass im transdisziplinären Setting von Forscher:innen die Fähigkeit abverlangt wird, die eigene wissenschaftliche Autorität zurückzustellen und offen für praxisbezogene Wissensbestände zu sein. Es kann also resümiert werden, dass die transdisziplinäre Reflexivität nicht nur eine kontinuierliche und kollektive Praxis darstellt, sondern als solche auch als fester, überprüfbarer und

8 Eine Konkretisierung dieser Reflexionspraktik wird von der Autorin leider nicht durchgeführt. Auch bleibt unklar, warum die teilnehmenden Beobachtungen nur durch das Projektleitungsteam durchgeführt werden und nicht vielmehr Teilgruppen auf gleicher Ebene wechselseitige Beobachtungen durchführen.

ergebnisoffener (das heißt konsequenzieller) Bestandteil im Forschungsprozess verankert und dokumentiert werden sollte.

Evaluationen der angewandten Reflexionspraktiken

Die Studien beleuchten die angewandten Reflexionspraktiken entweder als individuelle und organisatorische Verständigungs- und Lernprozesse und/oder als Wissensintegrationsprozesse. In beiden Konnotationen geht es bei der Reflexion im Kern um die Ermöglichung von Wissensproduktion und -transfer im transdisziplinären Forschungsprozess. Die Auswertung der Studien zeigte, dass die angewandten Reflexionsprozesse die explizite und strukturierte Offenlegung von heterogenen Wissensbeständen, Problemverständnissen, Zielvorstellungen und Handlungsbedarfen, die sich wiederum aus der individuellen Positionalität der Beteiligten speisen, ermöglichen. Ein solcher Austausch in weitestgehend geschützten Räumen kann Prozesse des individuellen Lernens und der intersubjektiven Verständigung, aber auch der Selbstreflexion auslösen, indem individuelle Wissensbestände bereichert sowie Meinungen und Werte überdacht und gegebenenfalls adjustiert werden. Die bewusste und transparente Reflexion darüber, warum bestimmte Akteur:innen einbezogen werden, könne dabei helfen, Prozesse so zu gestalten, dass Hindernisse in der Stakeholder-Landschaft abgebaut werden (explizite und implizite Autoritätsstrukturen, *biased knowledge*, Empowerment und Exklusion). Gleiches zeigt sich in der kollaborativen Problemformulierung und Zieldefinierung sowie der weiteren Projektplanung insgesamt. Doch auch eine umfassende reflexive Auseinandersetzung nicht nur mit dem inhaltlichen Thema, sondern auch mit den organisatorischen Abläufen des Forschungsprozesses könne, so einzelne Studien, Transparenz- und Effizienzgewinne generieren und so das Aufkommen kaum beziehungsweise nicht erfüllbarer Erwartungen und damit Enttäuschungen auf allen Seiten reduzieren. Entsprechend wird in der Mehrzahl der Beiträge geschildert, dass die Reflexionspraktiken auch als vertrauensbildende Maßnahmen wirken, was wiederum zum erhöhten gegenseitigen Respekt und gemeinschaftlichem Verantwortungsgefühl führe. Die Notwendigkeit, (Praxis-)Partner:innen ›ernst zu nehmen‹, *indem* etablierte Autoritätsstrukturen nicht nur berücksichtigt, sondern explizit offengelegt und thematisiert werden, wird insbesondere von solchen Fallstudien hervorgehoben, die mit marginalisierten Gruppen zusammengearbeitet haben, seien es Praxisakteur:innen und Forscher:innen aus dem ›globalen Süden‹ (Schmidt/Neuburger 2017; Schmidt u. a. 2020; Rosendahl u. a. 2015) oder einer ethnischen Minderheit (Goven u. a. 2015). Auf einer solchen Grundlage könne eine weitestgehend gleichberechtigte Arbeitsbeziehung im Projektzusammenhang überhaupt erst ermöglicht werden, die im Einzelfall sogar in Innovationen und Kooperationen auch über den Projektzusam-

menhang hinaus resultierte. Ein solches Resümee sei aber an dieser Stelle damit konfrontiert, dass die Evaluationen der Reflexionspraktiken überwiegend von den Forschenden selbst durchgeführt würden und eine evaluative Perspektive aus der Praxis dadurch nur implizit Berücksichtigung erfahre.[9]

Die Auswertung der empirischen Studien hat gezeigt, dass Reflexivität nicht nur die Wissensproduktions- und Wissenstransferprozesse erleichtern kann. Einige Studien heben überdies hervor, dass es die Durchführung von Reflexionspraktiken ermögliche, den komplexen und dynamischen Prozessen der transdisziplinären Forschungsvorhaben eine bessere Struktur und mehr Orientierung zu geben. Konkreter führen einige der Studien den strukturierten Umgang mit der Komplexität des Problems sowie der komplexen Rollenerwartungen und -verständnissen als erkennbaren Nutzen reflexiver Praktiken auf (Schmidt u. a. 2020; Bornemann/Christen 2020; van der Bijl-Brouwer u. a. 2021; Cheng/Randall-Parker 2017). Die Studien stimmen überein, dass mit der Frage ›Objektivität/ Subjektivität‹ (das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis) in der Beurteilung der kollaborativen Zusammenarbeit bezogen auf konkrete normative Zielsetzungen umgegangen werden muss. Offen blieb bei Cheng und Randall-Parker (2017) beispielsweise, ob und nach welchen Maßstäben ihr transdisziplinäres Projekt als ›erfolgreich‹ eingestuft werden kann, wenn die beteiligten Forscher:innen der Aspiration nach gegenstandsbezogenen Grundlagenwissen und Theoriebildung (zum *sustainable natural resource management*) nachgehen und die Praxispartner:innen eine wissenschaftliche Legitimierung praktischer Maßnahmen anstreben (insbesondere zur Rechtfertigung gegenüber relevanten Stakeholdern der Gemeinschaft).

Auffällig ist jedoch, dass die Nutzbarmachung von Reflexionspraktiken zur Sicherstellung der Qualität der generierten wissenschaftlichen Erkenntnisse wenig Raum einnimmt. Nur Bornemann und Christen gehen darauf explizit ein: Das Projekt beschäftigt sich mit der Frage nach der Umsetzbarkeit einer ›Governance der Nachhaltigkeit‹ in Schweizer Kantonen. Die beteiligten Praxispartner:innen stellen die Forscher:innen vor eine – für die Forscher:innen unerwartete – Herausforderung: Die Praxispartner:innen haben die normativen Annahmen einer ›Governance der Nachhaltigkeit‹ hinterfragt und baten die Forscher:innen, diese offenzulegen und zu rechtfertigen. Die Autor:innen konstatieren, dass sie durch etablierte Reflexionsschleifen den komplexen Rollenerwartungen seitens der Praxis in einer kontrollierten, reflektierten Art und Weise begegnen und Selbsterwartungen explizit herausgearbeitet und transparent gemacht werden können. Dies dient wiederum der Navigation zwischen der Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen und wissenschaftlichen Standards und ermöglicht eine Vereinbarkeit von gesell-

9 Eine Ausnahme bildet hier die Arbeit von Cheng und Randall-Parker (2017) das in Ko-Autorenschaft von Praxis und Wissenschaft verfasst wurde.

schaftlichem Gestaltungswillen mit den etablierten Standards wissenschaftlicher Forschung (2020: 366–367).

In anderen Studien wird wiederum diskutiert, ob etablierte Qualitätsstandards disziplinärer Forschung überhaupt auf transdisziplinäre Forschung übertragen werden könnten oder ob nicht vielmehr nach der »sozialen Robustheit«[10] als dem »Ideal der Objektivität« (Rosendahl u. a. 2015: 19) oder der ›Publizierbarkeit‹ gefragt werden müsste, die wiederum durch Reflexionsprozesse signifikant erhöht würde (Rosendahl u. a. 2015: 19; Goven u. a. 2015: 31; Polk 2015: 113). Hier zeigt sich erneut ein prävalenter Streitpunkt im innerwissenschaftlichen Diskurs um transdisziplinäre Forschung, nämlich die (scheinbar) unauflösbare Spannung zwischen dem Bezugssystem Forschung und dem der Anwendung (Luhmann 1977). Auf die Reflexivität bezogen bleibt also zu klären, ob sie dem Primat der sozialen Robustheit oder dem Primat der Objektivität beziehungsweise der wissenschaftlichen Qualität transdisziplinärer Forschung dient oder ob durch reflexive Praktiken gar eine Balance zwischen beiden Aspekten geschaffen werden kann.

Abschließend ist anzumerken, dass die hier untersuchten Forschungsprojekte eher als *success stories* des transdisziplinären Wissenstransfers gewertet werden können. Dies mag auch am Gegenstand der Studien liegen: So beschäftigen sich alle untersuchten Studien mit Thematiken der ökologischen und/oder sozialen Nachhaltigkeit, wobei die Zielvorstellungen der beteiligten Praxispartner:innen womöglich homogen(er) sind, als es bei transdisziplinären Forschungsvorhaben zum gesellschaftlichen Zusammenhalt zu erwarten wäre. Einsichten in *fail stories*, also in transdisziplinäre Forschungen, in denen Prozesse des gemeinschaftlichen Lernens und der Wissensintegration scheiterten, könnten weitere wichtige Erkenntnisse hinsichtlich konkreter Reflexionspraktiken und ihren Auswirkungen sowie der hier aufgeworfenen Fragen liefern.

3. Reflexivität als Garant der transdisziplinären Wissensproduktions- und Transferprozesse?

Die Forschungsbemühungen, Wissen über gesellschaftlichen Zusammenhalt nicht nur zu generieren, sondern auch für die Gestaltung von Gesellschaft, etwa durch Politik oder Zivilgesellschaft, verfügbar zu machen, sind auch auf ko-kreative Forschungsprozesse mit der Gesellschaft angewiesen. Transdisziplinäre Forschungs-

10 Soziale Robustheit ist eine Qualität der Nutzbarkeit von Erkenntnissen und Ergebnissen eines Forschungsprozesses und bezieht sich auf ein hohes Maß an Relevanz, Wirksamkeit und Zugänglichkeit der Forschungsergebnisse (Polk 2015: 113).

vorhaben sollen das Versprechen der Anwendungsorientierung wissenschaftlichen Wissens zum gesellschaftlichen Zusammenhalt einlösen, indem gemeinschaftliche(r) Wissensproduktion und -transfer systematisch im Forschungsprozess verankert werden. Das primäre Bezugssystem bleibt aber auch in transdisziplinärer Forschung das der Wissenschaft: Die dort gewonnenen Erkenntnisse sind Resultat forschenden Handelns und deren Güte bemisst sich nach den Regeln von Forschung »und nicht z. B. nach deren gesellschaftspolitischer Passung oder Gefälligkeit« (Defila/Di Giulio 2019: 92). Die Leistungen müssen mit der gesellschaftlichen Funktion des Wissenschaftssystems kompatibel bleiben und »zusätzlich noch mit denjenigen Teilsystemen ausgehandelt werden, für die sie Leistung sind« (Luhmann 1977: 21). Jedoch sind Praxispartner:innen in ihrer Beteiligung primär dadurch motiviert, dass sie die gesellschaftspolitische Gestaltung in einer bestimmten Art und Weise potenziell voranbringen können. Der Gestaltung eines gesellschaftspolitischen Ziels, an dem insbesondere die Praxispartner:innen interessiert sind, sollte ebenfalls Raum gegeben werden. Dadurch verliert im transdisziplinären Setting das Bezugssystem Forschung nicht seine primäre, aber seine exklusive Rolle. Die so entstehenden Spannungen der Vereinbarkeit von Wahrheitsproduktion (Funktion) und Anwendbarkeit (Leistung) sind transparent zu machen und reflexiv aufzuarbeiten.

Entsprechend räumen alle zehn Publikationen den Reflexionspraktiken eine hohe Signifikanz im transdisziplinären Forschungsprozess ein – mehr noch: Aus den Studien lässt sich schließen, dass (Selbst-)Reflexionsprozesse die Grundlage der transdisziplinären Wissensintegration und des gemeinschaftlichen Lernens bilden. Dafür müssen Reflexionsprozesse in transdisziplinären Forschungsvorhaben jedoch bestimmte Attribute besitzen: Zum einen sind sie als kollektive Praxis zu verstehen, die gemeinschaftliche Reflexionspraktiken mit den Praxispartner:innen sowie innerhalb des Forscher:innenteams umfassen. Des Weiteren beinhalten sie das Offenlegen, Reflektieren und ergebnisoffene Verhandeln von individuellen, rollenspezifischen und strukturellen Kontingenzen von Wissensbeständen, Problemwahrnehmungen und Zielvorstellungen; hier kann also von einer kontextuellen Reflexionspraxis (Bieler u. a. 2021: 95) gesprochen werden. Eine solche Praxis der *kollektiven* und *kontextuellen* Reflexivität wird dann hinreichend *konsequenziell*, wenn sie den gesamten Forschungsprozess und alle daran Beteiligten umspannt und innerhalb dessen infrastrukturell verankert wird – wobei die konkreten Praktiken projektspezifisch auszutarieren sind. Reflexivität kann so als »integrative Meta-Methodologie« (van der Bijl-Brouwer u. a. 2021: 573) des verständigungsorientierten Verhandelns[11] fungieren: Verständigungsorientiertes

11 Diese dritte Stufe der Interaktionsdynamiken von Verhandlungen ist sogleich auch die schwierigste: Positionsbezogenes Verhandeln (Stufe 1) setzt keine Vertrauensbeziehung zwischen den an der Verhand-

Verhandeln ist die dritte und anspruchsvollste Stufe der Interaktionsdynamiken in Verhandlungen. Sie fußt auf gegenseitigem Vertrauen sowie der Bereitschaft, die eigenen Verhandlungspositionen und Problemverständnisse offenzulegen und zur Disposition zu stellen (Schimank 2006: 13–14; 2016: 320–323). Wenngleich das verständnisorientierte Verhandeln entsprechend voraussetzungsvoll ist, kann anhand der hier ausgewerteten empirischen Studien gezeigt werden, dass kollektive, kontextuelle und konsequenzielle Reflexionsprozesse eine von Empathie geprägte ko-kreative Arbeit ›auf Augenhöhe‹ fördern und so konstruktive, verständigungsorientierte Argumentationsprozesse im Sinne wechselseitiger Lern- und Wissensintegrationsprozesse ermöglichen.

	Deskription
kollektive Reflexionspraxis	Reflexivität wird als kollektiver Prozess verstanden, also als eine Praxis die (jeweils und gemeinsam) von Forschenden und Praxispartner:innen kollaborativ betrieben wird.
kontextuelle Reflexionspraxis	Reflexivität beinhaltet das Aufdecken und explizite Sichtbarmachen von sowie die kritische Auseinandersetzung mit der individuellen, rollenspezifischen und strukturellen Positionalität aller am Projekt Beteiligten.
konsequenzielle Reflexionspraxis	Reflexivität vollzieht sich durch das infrastrukturell verankerte, kontinuierliche Bewusstwerden und ergebnisoffene Überprüfen der Entscheidungen, die bei der Identifizierung und Integration verschiedener Werte, Prioritäten, Weltanschauungen, Wissensbestände, Fachkenntnisse und Praxiskenntnisse getroffen wurden.

Tab. 1: Reflexivität im Prozess transdisziplinärer Forschung: drei Attribute (eigene Darstellung)

Als zentrales Hindernis einer verständigungsorientierten, weitestgehend egalitären Ko-Kreation von Wissen nennt die überwiegende Zahl der Studien die vielfältigen und komplexen Autoritätsstrukturen, die einen solchen transdisziplinären Modus der Wissensproduktion und -anwendung durchdringen. Diese Autoritätsstrukturen werden zwischen Forscher:innen und Praxispartner:innen, unter den Praxispartner:innen, aber auch in der Fragestellung selbst, die transdisziplinär bearbeitet werden soll, erfasst. Letzteres wurde im Rahmen dieses Beitrages beispielhaft am Forschungsgegenstand des gesellschaftlichen Zusammenhalts veranschaulicht (vgl. Abschnitt 1). Insbesondere die Ausführungen zur ›dunklen Seite‹ des gesellschaftlichen Zusammenhalts verweisen auf die Vielzahl

lung Beteiligten voraus und ist von »rücksichtslose[r] Selbstverwirklichung« (Schimank 2006: 15) geprägt. Kompromissorientiertes Verhandeln (Stufe 2) fokussiert auf solche Punkte, bei denen eine Verhandlung und Einigung möglich erscheinen und wirkt vertrauensbildend (Schimank 2006: 13–14; 2016: 320–323).

an heterogenen, gegebenenfalls konfligierenden, Wertorientierungen sowie politischen, wirtschaftlichen und sozialen In- und Exklusionen, welche der Begriff hervorrufen kann (Grunow u. a. 2021: 12).

Um den inhärenten (expliziten wie impliziten) Autoritätsstrukturen zu begegnen, sollen Reflexionsprozesse Vertrauen und Gleichberechtigung zwischen den am Prozess Beteiligten schaffen. Daher beschreiben die Studien vermehrt Reflexionspraktiken, die die Positionalität der am transdisziplinären Forschungsvorhaben Beteiligten in den Vordergrund stellen, wobei individuelle, rollenspezifische und strukturelle Faktoren in den Blick genommen werden. Als Grund dafür wurde überwiegend die Normativität des Gegenstandes der jeweiligen transdisziplinären Forschungsvorhaben genannt. Es geht also primär darum, die komplexen normativen Konnotationen der Problembearbeitung reflexiv offenzulegen, um eine wissenschaftliche Bearbeitung dieses Problems möglich zu machen. Durch den kontrollierten Umgang mit (normativer) Komplexität können dann kontextuelle Rahmenbedingungen der ko-kreativen Bearbeitung[12] ausgewählter gesellschaftlicher Probleme geschaffen werden, die auch wissenschaftlich erforschbar sind. Folglich ist eine kontinuierliche, kontextuelle und im transdisziplinären Forschungsprozess infrastrukturell verankerte Reflexivität die Voraussetzung und Gelingensbedingung von verständigungsorientierten, transdisziplinären Wissensproduktions- und Transferprozessen.

Aspekte, die wenig bis keine Berücksichtigung in den empirischen Studien finden, aber von theoretischen und methodologischen Werken zur Transdisziplinarität aufgeworfen werden, sind reflexive Auseinandersetzungen damit, welche und wessen Normen wo und wann verhandelt werden und welche gesellschaftlichen Probleme überhaupt zum Gegenstand transdisziplinärer Forschungsvorhaben erhoben werden (sollten) (u. a.: Wissenschaftsrat 2015: 16–17; Defila/Di Giulio 2018b: 12; Zuiderent-Jerak 2015: 23; Bieler u. a. 2021: 89). Konkreter werden hier beispielsweise die Autor:innen Defila und Di Giulio; sie führen diesbezüglich Richtlinien wie »gesellschaftlich legitimiert, ethisch gut begründet und gemeinwohlorientiert« (2018b: 12) auf. Wie solche abstrakten Begriffe konkret operationalisiert (und dabei kritisch reflektiert) werden können, wird von den Autor:innen jedoch nicht adressiert. Damit einher gehen bereits aufgeworfene Fragen nach dem Verhältnis zwischen der Autonomie von Wissenschaft und ihrer Aufgabe, der Gesellschaft sinnvolles und nützliches Wissen bereitzustellen. Welche Verantwortungen kann die Sozialwissenschaft tragen, wenn sie gestalterisch-transformativ wirkt – insbesondere hinsichtlich der Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen und Transformationsprozesse? Wenngleich diese Frage den unmittelbaren Bezug zum

12 Zur weiteren Unterscheidung ko-kreativer Forschungs- und Transfermodi siehe Nuske/Bleses/Warsewa in diesem Band.

Forschungsgegenstand einzelner transdisziplinärer Projekte übersteigen mag, so wird eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Positionierung der Sozialwissenschaft beziehungsweise von einzelnen Forscher:innen insbesondere dann relevant, wenn in der Zusammenarbeit mit der Gesellschaft mit umstrittenen und konflikthaften Erwartungshaltungen, Problemdefinitionen und Zielvorstellungen umgegangen werden muss. Die transdisziplinäre Forschungspraxis wird sich dieser Frage um den Preis ihrer gesellschaftlichen Position und Relevanz sowie ihrer epistemologischen Qualität nicht verschließen können.

Literatur

Bergmann, Matthias/Brohmann, Bettina/Hoffmann, Esther/Loibl, M. Céline/Rehaag, Regine/Schramm, Engelbert/Voß, Jan-Peter (2005), »Qualitätskriterien transdisziplinärer Forschung. Ein Leitfaden für die formative Evaluation von Forschungsprojekten«, in: *ISOE-Studientexte*, Nr. 13, Frankfurt a. M.

Bieler, Patrick/Bister, Milena D./Schmid, Christine (2017), »Formate des Ko-laborierens: Geteilte epistemische Arbeit als katalytische Praxis«, in: *Berliner Blätter*, Jg. 83, S. 87–105.

Bornemann, Basil/Christen, Marius (2020), »Navigating between Complexity and Control in Transdisciplinary Problem Framing. Meaning Making as an Approach to Reflexive Integration«, in: *Social Epistemology*, Jg. 34, H. 4, S. 357–369, https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1706120.

Boyer, Dominic (2015), »Reflexivity Reloaded: From Anthropology of Intellectuals to Critique of Method to Studying Sideways«, in: Eriksen, Thomas Hylland/Garsten, Christina/Randeria, Shalini (Hg.), *Anthropology Now and Next. Essays in Honor of Ulf Hannerz*, Oxford, S. 91–110, https://doi.org/10.1515/9781782384502-006.

Burawoy, Michael (2005), »For public sociology«, in: *Soziale Welt*, Jg. 56, H. 4, S. 347–374, https://doi.org/10.5771/0038-6073-2005-4-347.

Cheng, Antony/Randall-Parker, Tammy (2017), »Examining the Influence of Positionality in Evaluating Collaborative Progress in Natural Resource Management: Reflections of an Academic and a Practitioner«, in: *Society & Natural Resources*, Jg. 30, H. 9, S. 1168–1178, https://doi.org/10.1080/08941920.2017.1295493.

Compagnucci, Lorenzo/Spigarelli, Francesca (2020), »The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints«, in: *Technological Forecasting and Social Change*, Jg. 161, S. 120–141, https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284.

Couix, Nathalie/Hazard, Laurent (2013), »When the future of biodiversity depends on researchers' and stakeholders' thought-styles«, in: *Futures*, Jg. 53, S. 13–21, https://doi.org/10.1016/j.futures. 2013.09.005.

Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (2018a), »Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag«, in: Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung*, Wiesbaden, S. 39–67, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_2.

– (2018b), »Reallabore als Quelle für die Methodik transdisziplinären und transformativen Forschens – eine Einführung«, in: Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung*, Wiesbaden, S. 9–35, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_1.

Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Dörre, Klaus/Ettrich, Frank/Lohr, Karin/Löw, Martina/Rosa, Hartmut/Seyd, Benjamin (2021), »Zwischen den Stühlen. Das Berliner Journal für Soziologie in der gesellschaftlichen Transformation und Refiguration«, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 31, H. 2, S. 145–157, https://doi.org/10.1007/s11609-021-00449-3.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–54, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Goven, Joanna/Langer, Lisa/Baker, Virginia/Ataria, James/Leckie, Alan (2015), »A transdisciplinary approach to local waste management in New Zealand: Addressing interrelated challenges through indigenous partnership«, in: *Futures*, Jg. 73, S. 22–36, https://doi.org/10.1016/j.futures. 2015.07.011.

Grunow, Daniela/Sachweh, Patrick/Schimank, Uwe/Traunmüller, Richard (2022), »Gesellschaftliche Sozialintegration. Konzeptionelle Grundlagen und offene Fragen«, *FGZ Working Paper Nr. 2*, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1007/s11577-023-00896-1.

Harding, Sandra (1992), »After the neutrality ideal: Science, politics, and strong objectivity«, in: *Social Research*, Jg. 59, H. 3, S. 567–587.

Herberg, Jeremias/Staemmler, Johannes/Nanz, Patrizia (2021), »Wenn Wandel Wissenschaft erfasst: Die paradoxe Praxis engagierter Forschung im Strukturwandel«, in: Herberg, Jeremias/Staemmler, Johannes/Nanz, Patrizia (Hg.), *Wissenschaft im Strukturwandel. Die paradoxe Praxis engagierter Transformationsforschung*, München, S. 7–40, https://doi.org/10.14512/9783962388256.

Herbst, Sarah/Vogel, Berthold/Niese, Kristof/Wächter, Monika/Wedekind, Lara (2021), »*BMBF-Förderrichtlinie ›Zusammenhalt stärken in Zeiten von Krisen und Umbrüchen‹«. Zum gesellschaftlichen Zusammenhalt forschen: Perspektiven auf eine innovative Fördermaßnahme*, 23.05.2023, https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/Broschuere_Krisen_und_Umbrueche.pdf.

Hoon, Christina (2013), »Meta-Synthesis of Qualitative Case Studies: An Approach to Theory Building«, in: *Organizational Research Methods*, Jg. 16, H. 4, S. 522–556, https://doi.org/10.1177/1094428113484969.

Kaldewey, David (2016), »Sehnsucht nach der Praxis: Beobachtungen zur Identitätsarbeit der Sozialwissenschaften«, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*, Bielefeld, S. 129–157, https://doi.org/10.1515/9783839434024-005.

Knoblauch, Hubert (2021), »Reflexive Methodology and the Empirical Theory of Science«, in: *Historical Social Research*, Jg. 46, H. 2, S. 59–79.

Krohn, Wolfgang/Grunwald, Armin/Ukowitz, Martina (2017), »Transdisziplinäre Forschung revisited. Erkenntnisinteresse, Forschungsgegenstände, Wissensform und Methodologie«, in:

GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society, Jg. 26, H.4, S. 341–347, https://doi.org/10.14512/gaia.26.4.11.

Kuehner, Angela/Ploder, Andrea/Langer, Phil C. (2016), »Introduction to the Special Issue: European Contributions to Strong Reflexivity«, in: *Qualitative Inquiry*, Jg. 22, H. 9, S. 699–704, https://doi.org/10.1177/1077800416658069.

Lam, Steven/Thompson, Michelle/Johnson, Kathleen/Fioret, Cameron/Hargreaves, Sarah K. (2021), »Toward community food security through transdisciplinary action research«, in: *Action Research*, Jg. 19, H. 4, S. 656–673, https://doi.org/10.1177/1476750319889390.

Lamnek, Sigfried (2002), »Sein oder Sollen? Die Soziologie und ihr (problematisches) Verhältnis zur Moral«, in: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Jg. 25, H. 3, S. 249–263.

Lessenich, Stefan (2022), »Dieses obskure Objekt der Begierde. Oder: Wessen Halt ist der Zusammenhalt?«, in: *Soziologische Revue*, Jg. 45, H. 1, S. 24–36, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0004.

– (2020), »Soziologie – Corona – Kritik«, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 30, H, 2, S. 215–230, https://doi.org/10.1007/s11609-020-00417-3.

Luhmann, Niklas (1990), *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Berlin.

– (1977), »Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften: Zur Einführung«, in: Wissenschaftszentrum Berlin (Hg.), *Interaktion von Wissenschaft und Politik. Theoretische und praktische Probleme der anwendungsorientierten Sozialwissenschaften*, Frankfurt a. M./New York, NY, https://doi.org/10.1007/9783658197285_19.

Maasen, Sabine/Sutter, Barbara (2022), »Wissen und Gesellschaft: Neues zur Vertragsgestaltung«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 72, H. 26–27, S. 49–54.

Marguin, Séverine/Haus, Juliane/Heinrich, Anna J./Kahl, Antje/Schendzielorz, Cornelia/Singh, Ajit (2021), »Positionality Reloaded: Debating the Dimensions of Reflexivity in the Relationship Between Science and Society: An Editorial«, in: *Historical Social Research*, Jg. 46, H. 2, S. 7–34.

Miciukiewicz Konrad/Moulaert, Frank/Novy, Andreas/Musterd, Sako/Hillier, Jean (2012), »Problematising Urban Social Cohesion: A Transdisciplinary Endeavour«, in: *Urban Studies*, Jg. 49, H. 9, S. 1855–1872, https://doi.org/10.1177/0042098012444877.

Mounk, Yascha (2018), »*The people vs. democracy*«, Harvard.

Niewöhner, Jörg (2021), »Reflexion als gefügte Praxis«, in: *Berliner Blätter*, Jg. 83, S. 107–116.

Nölting, Benjamin/Pape, Jens (2017), »Third-Mission und Transfer als Impuls für nachhaltige Hochschulen«, in: Filho, Walter Leal (Hg.), *Innovation in der Nachhaltigkeitsforschung*, Wiesbaden, S. 265–280, https://doi.org/10.1007/978-3-662-54359-7_15.

Polk, Merrit (2015), »Transdisciplinary co-production: Designing and testing a transdisciplinary research framework for societal problem solving«, in: *Futures*, Jg. 65, S. 110–122, https://doi.org/10.1016/j.futures. 2014.11.001.

Quent, Matthias/Salheiser, Alex/Weber, Dagmar (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Blätterwald. Auswertung und kritische Einordnung der Begriffsverwendung in Zeitungsartikeln (2014–2019)«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 73–88, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Salheiser, Axel/Dieckmann, Janine/Quent, Matthias/Thiele, Anja/Geschke, Daniel (2020), »Plurale Konzepte, Narrative und Praktiken gesellschaftlichen Zusammenhalts«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Ein interdiszi-*

plinärer Dialog, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 194–217, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Schimank, Uwe (2006), »Zielvereinbarungen in der Misstrauensfalle«, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, Jg. 15, H. 2, S. 7–17.

Schimank, Uwe (2016), *Handeln und Strukturen*, 5. Auflage, Weinheim.

Schmidt, Laura/Falk, Thomas/Siegmund-Schultze, Marianna/Spangenberg, Joachim H. (2020), »The objective of stakeholder involvement in transdisciplinary research. A conceptual framework for a reflective and reflexive practise«, in: *Ecological Economics*, Jg. 176, 106751, https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106751.

Schmidt, Laura/Neuburger, Martina (2017), »Trapped between privileges and precariousness: Tracing transdisciplinary research in a postcolonial setting«, in: *Futures*, Jg. 93, S. 54–67, https://doi.org/10.1016/j.futures. 2017.07.005.

Stifterverband (2020), »*Strategieentwicklung für Transfer und Kooperation*«, Transfer-Audit: Diskussionspapier 1, 18.04.2023, https://www.stifterverband.org/medien/strategieentwicklung-fuer-transfer-und-kooperation.

van der Bijl-Brouwer, Mieke/Kligyte, Giedre/Key, Tyler (2021), »A Co-evolutionary, Transdisciplinary Approach to Innovation in Complex Contexts: Improving University Well-Being, a Case Study«, in: *SHE JI-The Journal of Design Economics and Innovation*, Jg. 7, H. 4, S. 565–588, https://doi.org/10.1016/j.sheji.2021.10.004.

Wissenschaftsrat (2015), »*Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen*«, 01.10.2022, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html.

Zuiderent-Jerak, Teun (2015), »Situated Intervention: Sociological Experiments in Health Care«, Cambridge, MA, https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262029384.001.0001.

Appendix

Nr.	Autor:in(nen)	Jahr	Journal	Forschungsfeld	Zahl und Ort(e) der Fallstudie(n)
1	Bornemann, B./Christen, M.	2020	Social Epistemology	sustainability governance	1, Schweiz
2	Cheng, A./Randall-Parker, T.	2017	Society & Natural Resources	natural resource management	1, USA
3	Couix, N./Hazard, L.	2013	Futures	biodiversity/ conservation	1, Frankreich

4	Goven, J./ Langer, E.R./ Baker, V./Ataria, J./Leckie, A.	2015	Futures	local waste management	1, Neuseeland
5	Lam, S./Thompson, M./Johnson, K./Fioret, C./Hargreaves, S.K.	2021	Action Research	food security	1, Kanada
6	Polk, M.	2015	Futures	urban development	5, Schweden
7	Schmidt, L./ Neuburger, M.	2017	Futures	sustainable land management	1, Angola, Botswana, Namibia
8	Van der Bijl-Brouwer, M./ Kligyte, G./Key, T.	2021	The Journal of Design Econo-mics and Innovation	wellbeing studies	1, Australien
Studien nach weiterer Literaturrecherche:					
9	Rosendahl, J./ Zanella, M.A./ Rist, S./Weigelt, J.	2015	Futures	pro-poor resource governance	1, Bangladesch, Bolivien, Brasilien, Burkina Faso, Ecuador und Indien
10	Schmidt, L./ Falk, T./Siegmund-Schultze, M./Spangenberg, J.	2020	Ecological Economics	sustainable land management	3, Angola, Botswana, Namibia, Brasilien, Philippinen und Vietnam

Tab. 2: Vollständige Liste der Publikationen, die in den Auswertungsprozess der qualitativen Metasynthese einbezogen wurden (eigene Darstellung)

Wissensbeziehungen gestalten – Vertrauen schaffen in Transferprozessen. Probleme, Herangehensweisen und Lösungen in der gemeinsamen Wissensproduktion von Wissenschaft und Verwaltung

Kathrin Leipold

Abstract

Der vorliegende Beitrag stellt die Frage, wie Wissen in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Projektpartner:innen entstehen kann. Ausgangspunkt sind die Entwicklungen im Transferprojekt ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹. Anhand von Hindernissen und Problemen im Voranschreiten des Projekts wird gezeigt, welche lösende Rolle Beziehungsstrukturen spielen. Ausgehend von Methoden der ethnografischen Wissensgenerierung wird ein kollaborativer Modus der Wissensherstellung vorgeschlagen. So gelingt es im Transferprojekt ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹, Vertrauen aufzubauen und partizipative, machtsensible und transparente Räume zu schaffen, die den Transfer fördern. Der Beitrag schlägt drei Arbeitsweisen vor – ko-laborativ, carefull und relational – und zeigt, wie entstandene Schieflagen und Irrtümer über Absichten und Modi der Zusammenarbeit im Transferprojekt ausgeräumt und damit Misstrauen in Vertrauen, Machtungleichheit in egalitäre Verhältnisse und Missverständnisse in ein transparentes Kommunikationsverhältnis überführt werden. Abschließend werden Beziehungsstrukturen in Wissenschaft-Praxis-Arrangements betrachtet und es wird besprochen, was das Schaffen vertrauensvoller Beziehungen im Wissenstransfer für den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedeuten kann.

Keywords: Vertrauen; Wissenschaft-Praxis-Arrangements; Wissensbeziehungen; Transparenz; Verständigungsprozesse

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_017

1. »Der Rest ist learning by doing«: Herausforderungen im Transferprojekt ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹

»Vorab zu Ihren Fragen im Rahmen des Bildungsprogramms für Integrationsbeauftragte: Es gibt keine festen Vorgaben zum Berufsbild und zum Aufgabengebiet der kommunalen Integrationsbeauftragten.

Das Aufgabengebiet wird häufig durch kommunale Integrationskonzepte konkretisiert. Es umfasst fast immer nach innen die in die Verwaltung Maßnahmen zum professionellen Umgang mit migrationsbedingter Diversität (interkulturelle Öffnung und Kompetenz) und nach außen die Einbindung der Zivilgesellschaft einschl. der Migrantenorganisationen in die Integrationsarbeit vor Ort. (…) Der Rest ist learning by doing.«[1]

Welche Aufgaben haben Integrationsbeauftragte? Welche Rolle nehmen Integrationsbeauftragte in kommunalen Strukturen ein? Welche Kenntnisse und Kompetenzen benötigen Integrationsbeauftragte dafür? Kurz: Was müssen Integrationsbeauftragte wissen, um ihren Auftrag bestmöglich zu erfüllen? Das sind die Fragen, die im Rahmen des vom Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) geförderten Transferprojekts *Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte* Integrationsbeauftragten des Landes Baden-Württemberg gestellt werden, um Bildungsbausteine zu konzipieren.

Die oben genannte, beispielhafte Antwort auf diese Fragen weist zum einen auf den komplexen und vielseitigen Arbeitsalltag von Integrationsbeauftragten hin. Zum anderen drückt insbesondere der Schlusssatz ein Unbehagen aus, mit dem viele Integrationsbeauftragte auf die Anfrage zum Transferprojekt reagieren: Integrationsarbeit kann man nicht lernen, man muss sie leisten! Dieser Vorbehalt gegenüber dem Transferprojekt soll im Folgenden als Problembeschreibung dienen: Um unterschiedliche Wissenssysteme und Wissensträger:innen, wie hier Zusammenhaltsforscher:innen und Integrationsbeauftragte, miteinander ins Gespräch zu bringen und so Wissen im Transfer, hier in Form von Bildungsbausteinen, herzustellen, benötigt es, so die vorliegende These, ausgeglichene und vertrauensvolle Beziehungsstrukturen zwischen den unterschiedlichen Projektpartner:innen. Im Folgenden wird Transfer daher als Wissensbeziehung zwischen Akteur:innen aus Wissenschaft und gesellschaftlichen Arbeits- und Handlungsfeldern verstanden, hier aus der Verwaltung. Konkret betrachtet der Beitrag Macht- und Vertrauensstrukturen in den Wissensbeziehungen.

1 Antwortschreiben auf eine Interviewanfrage zu Aufgaben von Integrationsbeauftragten vom 20. Januar 2022.

Die im Transferprojekt ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹ aufzubauende Wissensbeziehung zwischen Projektleiter:in und Integrationsbeauftragten verlangt zunächst den Abbau von Unsicherheiten und Unklarheiten in Bezug auf den Wissenstransfer selbst. So fällt es seit Beginn des Projektes sowohl den Wissenschaftler:innen als auch den Praxispartner:innen schwer, Demarkationslinien zwischen Forschungsprojekten und wissensbasierten Transferprojekten zu benennen. Diese Trennung ist in Bezug auf die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxispartner:innen jedoch ein bedeutender Unterschied, was sich in deren Rückfrage äußert, inwiefern sie selbst zum Forschungsobjekt werden oder eher als Expert:innen zurate gezogen werden. Die Grenzen zwischen diesen möglichen Rollen der Praxispartner:innen erscheinen fließend und stellen die Transferforschung hinsichtlich des Aufbaus einer Vertrauensbasis in Wissensbeziehungen vor große Herausforderungen.

Zudem verlangt ein beidseitiger Wissenstransfer, eine Verknüpfung von Wissensressourcen aus unterschiedlichen Arbeits- und Forschungsbereichen, die Offenlegung und den Abbau von Machtstrukturen. So wird im Verlauf des Transferprojekts von Praktiker:innen häufig eine Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Praxis als machtvoller Unterschied zuungunsten der Praxis betont: Die auch im Eingangszitat zu erkennende Gegenüberstellung von strukturellem und praktischem Lernen und die damit benannte Trennung zwischen Fach- und Praxiswissen weist die Transferforschung darauf hin, wie wichtig ein machtsensibler Umgang mit Praxispartner:innen ist. Er trägt dazu bei, sowohl mögliche Rivalitäten als auch produktive Momente zwischen Praxis und Theorie zu benennen und zu bearbeiten.

Dieser Beitrag fokussiert daher die Reflexion von Machtungleichheiten zwischen Wissenschaft und Praxis, hier Verwaltungsakteur:innen, und der damit einhergehenden Herstellung von Vertrauen als notwendige Bedingung eines gelingenden und wirksamen Transfers. Transfer als machtsensible und vertrauensvolle Wissensbeziehung betont so die kooperative Praxis in ihren jeweiligen Infrastrukturen und schärft den Blick für die Frage nach der Bedeutung von Transfer für gesellschaftlichen Zusammenhalt. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag gefragt, welche Rolle Macht- und Vertrauensverhältnisse in Transferprozessen spielen und wie sie gestaltet werden können.

Im Folgenden werden zunächst die Entstehung und Entwicklung des Projekts ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹ erläutert sowie die projektbezogene Auseinandersetzung mit Transfer und gesellschaftlichem Zusammenhalt reflektiert. Daran anknüpfend wird gezeigt, wie ethnografische Wissensgenerierung und Methodiken helfen können, einen kollaborativen Modus der Wissensherstellung so umzusetzen, dass Vertrauen aufgebaut und partizipative, machtsensible und transparente Räume geschaffen werden können.

Schließlich werden Beziehungsstrukturen in Wissenschaft-Praxis-Arrangements (vgl. Barlösius 2019) betrachtet und es wird besprochen, was die Herstellung von vertrauensvollen Beziehungen im Wissenstransfer für gesellschaftlichen Zusammenhalt bedeuten kann.

2. Das Projekt: Vertrauen – Transfer – Zusammenhalt

Das Transferprojekt ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹ hat zum Ziel, Wissen zum Aufgabenspektrum von Integrationsbeauftragten, zu Verwaltungsabläufen, zur eigenen Haltung und zum Umgang mit Vielfalt und Kategorien in der Integrationsarbeit in Form von Bildungsbausteinen bereitzustellen und in einem Programm zu bündeln. Das Projekt ist an der Schnittstelle zwischen Kulturwissenschaft und Integrationsverwaltung angelegt, da sich beide Bereiche intensiv mit Fragen einer integrativen Gesellschaft und der Bedeutung von Kultur beschäftigen.

In der Verwaltungspraxis besteht häufig das Problem, dass sich die gesamtgesellschaftliche Relevanz des Themas Integration nicht in der kompletten Verwaltung von Städten, Gemeinden und Landkreisen widerspiegelt: So müssen Akteur:innen der Integrationsverwaltung häufig darum kämpfen, dass Integration als Pflichtaufgabe, zum Beispiel im Bereich Bildung, Wohnen, Freizeit oder Arbeit, mit einbezogen wird. Eine große Herausforderung für Integrationsbeauftragte bildet zudem der Integrationsbegriff selbst, der mal eng, mal erweitert erscheint – immer aber ein Mittel ist, um die Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft durch Chancengerechtigkeit und Interessenausgleich voranzutreiben. Vor dieser Vielfalt der Aufgaben und Notwendigkeit der ständigen Veränderung und Anpassung der Integrationspolitik kommt der Fortbildung von Integrationsbeauftragten eine besondere Rolle zu, da sie in der Sichtbarkeit ihrer täglichen Arbeit unterstützt werden sollen.

Zwar bestehen bereits Fortbildungsangebote für Integrationsbeauftragte, die sich auf rechtliche Grundlagen, beispielsweise zum Ablauf eines Asylverfahrens, zur Berufsintegration, zu interkulturellen Kompetenzen (womit das Bewusstsein für vorhandene und latente Vorurteile gemeint ist) oder zum Projektmanagement beziehen. Das Transferprojekt will diese Schulungsangebote ergänzen. Eine entscheidende Rolle und grundlegende Funktion bei der Entwicklung des Programms spielen die kommunale Expertise, wie beispielsweise das Aufstellen von Integrationskonzepten vor Ort und die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteur:innen der Integrationsarbeit, sowie zum anderen das Integrationsverständnis der Integrationsbeauftragten selbst. So treten Verwaltungs-, Vernetzungs- und Integrationsfachwissen der Kolleg:innen in den Mittelpunkt. Zu dieser Expertise

der Integrationsbeauftragen gesellt sich eine kulturwissenschaftliche Sicht auf die Dinge, die – getragen von der Perspektive auf Kultur als Praxis – nicht das »Was?«, sondern das »Wie?« in den Vordergrund stellt und so zur Veränderung von Begriffen, Prozessen und Strukturen beiträgt.

Das Projekt orientiert sich in enger Kooperation mit Integrationsbeauftragten an Praxisfragen und deren Erfahrungswerten. Wissensstrukturen und Wissensinhalte integrationspolitischer Arbeit in Städten, Landkreisen und Gemeinden werden im Transferprojekt durch Expert:inneninterviews, durch Analyse integrationspolitischer Papiere und Dokumente und im Austausch mit Verantwortlichen, zum Beispiel in Arbeitskreisen herausgearbeitet. Im Mittelpunkt stehen stets die Fragen: Was tun Integrationsbeauftragte, um ihre Rolle und ihren Auftrag umzusetzen und wirksam zu gestalten? Die Ergebnisse fließen als Wissenssicherung in das Fortbildungsprogramm ein und werden in gemeinsamen Arbeitsräumen besprochen. Dafür wurde im Rahmen des Transferprojekts das sogenannte ›Reallabor Integration‹ entworfen. In ihm werden transformative Ideen der Integrationsbeauftragten selbst besprochen und an das Transferprojekt weitergereicht. Zudem findet eine Bewertung des Fortbildungsprogramms durch die Protagonist:innen statt.

Ein wichtiger Einschnitt in die Entwicklung des Transferprojekts war der Wechsel in der Projektverantwortung. Er wurde zum ausschlaggebenden Punkt für den vorliegenden Beitrag: Kurz nach Beginn der offiziellen Förderphase durch das FGZ im Juni 2020 verließ der damalige Stelleninhaber das Projekt. Erst seit Juni 2021 führt es die jetzige Projektverantwortliche (Dr. Kathrin Leipold) weiter. Aufgrund dieser langen Vakanz musste das Vertrauen der bereits verbindlich angesprochenen Praxispartner:innen, zum Beispiel Vertreter:innen des Ministeriums für Gesundheit, Soziales und Integration in Baden-Württemberg sowie Vertreter:innen der Steuerungsgruppe der Integrationsbeauftragten des Städtetags Baden-Württemberg, wiedergewonnen werden.

Der Vorschlag der Projektleiterin, teilnehmende Beobachtung als methodisches Verfahren anzuwenden, erschwerte die Anfrage zur Wiederbelebung der Kooperation mit den Integrationsbeauftragten.

Die teilnehmende Beobachtung sollte der Projektleiterin mehr Einblicke in die Arbeit der Integrationsbeauftragten ermöglichen. Bei den Integrationsbeauftragten entstand hingegen der Eindruck, als Untersuchungsobjekt eingesetzt zu werden. Das verstärkte das bestehende Misstrauen gegenüber dem Projekt und die Zweifel an der Transferidee, die auf Kooperation basieren soll. Einige Integrationsbeauftragten gingen davon aus, selbst beforscht zu werden und bezweifelten, als Partner:innen im Prozess ernst genommen zu werden. Das erschwerte es, den

Integrationsbeauftragten die neue Projektidee, die auf die gemeinsame Herstellung von Wissen abzielt, vorzustellen und zu legitimieren.[2]

Diese entstandenen Schieflagen und Irrtümer über die Intention und Arbeitsweisen im Transferprojekt galt es auszuräumen, um Misstrauen in Vertrauen, Machtungleichheit in egalitäre Verhältnisse und Missverständnisse in ein transparentes Kommunikationsverhältnis zu überführen – und Transfer im Sinne einer gemeinsamen Wissensbeziehung aufzubauen. Wie aber können solche Wissensbeziehungen entstehen? Und was bedeutet ein auf Beziehungen beruhendes Transferverständnis für die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxispartner:innen sowie für den gesellschaftlichen Zusammenhalt? Das soll im Folgenden diskutiert werden.

3. Transfer als Wissensbeziehung und Zusammenhalt als Beziehungspraxis

Wissenstransfer kann ganz unterschiedliche Formen annehmen (siehe Einleitung in diesem Band). Er kann beispielsweise als Begleitforschung, Wissenschaftskommunikation, *citizen science* oder Beratung vollzogen werden. Im Projekt ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹ spielt der Wissenstransfer, verstanden als multidirektionale Verbindung zwischen dem Wissenssystem Wissenschaft und dem Wissenssystem Verwaltung, eine besonders wichtige Rolle. Aus Perspektive der Wissensanthropologie beziehungsweise der (kulturanthropologischen) Wissenschaftsforschung erscheint Wissenstransfer als eine Möglichkeit, Wissen zu erzeugen, zu legitimieren, es wirksam zu machen und in Anwendungs- und Nutzungszusammenhänge einzuspeisen, indem eine gemeinsame Wissensproduktion in den Mittelpunkt rückt.[3] Das im vorliegenden Beitrag bereits genannte Reallabor Integration ist ein gutes Beispiel für eine solche Wis-

2 Durch diesen Wechsel ergeben sich Änderungen in der Konzeption des Projektes. Ist das Transferprojekt in seinem Entwurf noch stark auf Narrative der Integration und auch auf sozialpolitische und soziokulturelle Aspekte ausgerichtet, so wird durch den Wechsel der Projektverantwortlichkeit der Fokus sowohl auf die bereits vorhandene Expertise der Integrationsbeauftragten selbst gelegt als auch auf den Aspekt der Reflexion. Reflektiert werden sollen konkret sowohl die eigenen Handlungsschemata in der Verwaltungsarbeit als auch der Auftrag und die damit verbundene eigene Rolle sowie der jeweilige Umgang mit Kategorien, wie beispielsweise dem Begriff des »Migrationshintergrunds«, bei der tagtäglichen Arbeit. Daneben ist die Entstehung und Entwicklung von Begriffen in der Integrationsarbeit und deren Bedeutungen ein Kernthema der Fortbildung.

3 Eine sozial- und kulturanthropologische Perspektive auf Wissen und Wissenschaft machen vor allem Stefan Beck, Jörg Niewöhner und Estrid Sørensen für die Sozial- und Kulturanthropologie zugänglich. In *Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung* (2012) erläutern sie den grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Alltag, indem sie betonen, dass Wissenschaft und Tech-

sensbeziehung, aus der neues, gemeinschaftlich produziertes Wissen entstehen soll. Ursprünglich aus dem naturwissenschaftlichen Kontext stammend, wird der Begriff Labor inzwischen auch in sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungs- und Transferkontexten genutzt und steht für einen Austausch zwischen Wissenschaftler:innen und (zivil-)gesellschaftlichen Vertreter:innen, die transdisziplinär und in engen, wechselseitigen Absprachen ein Themen- und Fragefeld experimentell bearbeiten, was einen Beitrag zur Lösung sozialökologischer oder gesellschaftspolitischer Probleme leisten soll (Sanchez Criado/Estalella 2018: 1).[4] In Reallaboren entsteht durch Kollaboration zwischen den verschiedenen Parteien ein stabiler Kreislauf, der Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen eng miteinander in Verbindung – eben in Beziehung – setzt.

Mit dieser kooperativen Aufgabe gehen diskursive Fragen nach der (neuen) Rolle von Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen in der Gesellschaft allgemein einher: Wie hat sich die Beziehung von Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Bereichen verändert? Wie anwendbar und verwertbar muss wissenschaftliches Wissen sein? Wer legitimiert auf welche Art und Weise die Wirksamkeit von wissenschaftlichem Wissen?[5] Obgleich solche Ansprüche an Wissenschaft und Wissensproduktion mit Blick auf die Vereinnahmung von Wissenschaft immer auch kritisch betrachtet werden müssen, lohnt sich die Frage, welche Bedeutung Beziehungen in der transferorientierten Forschung und für den gesellschaftlichen Zusammenhalt haben können. So schlägt auch Rainer Forst vor, dass die Frage nach gesellschaftlichem Zusammenhalt nicht sei, was diesen kennzeichne, sondern vielmehr, wie gesellschaftlicher Zusammenhalt gestaltet wird (Forst 2020: 43). Dieser analytische Zugriff, so Forst weiter, ermöglicht den Blick auf Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Institutionen, Einstellungen, Praktiken und Beziehungen sowie auf die Art und Weise, wie sie hervorgebracht werden und was aus ihnen wiederum hervorgeht.

Im Folgenden wird dargestellt, wie Beziehungen im Transferprojekt aufgebaut werden. Anschließend wird diskutiert, welche Bedeutung die Herstellung von Wis-

---

nik eine wichtige Rolle in gesellschaftlichen Ordnungsprozessen spielen – und andererseits Gesellschaft grundsätzlich Wissenschaftsproduktion formt (vgl. Beck/Niewöhner/Sørensen 2012: 9).

4 Mit der engagierten oder öffentlichen Anthropologie tritt eine Forschungsperspektive auf, die ihre Wissensherstellung zunehmend in den Dienst des jeweils untersuchten Feldes stellt.

5 Eva Barlösius hält hierzu fest, dass der Anspruch an Wissenschaft aktuell vermehrt sei, »nützliches« Wissen im Sinne von verwertbarem, bauchbarem, anwendbarem Wissen zur Verfügung zu stellen: »Offenbar werden Wissenschaft und Forschung von anderen sozialen Feldern, speziell denen der Ökonomie und Politik, zunehmend als Infrastrukturen betrachtet und entsprechende Forderungen an sie gerichtet: sich stärker im Wissenstransfer zu engagieren, die großen gesellschaftlichen Herausforderungen zu beforschen und Expertise, speziell für Ökonomie und Politik, bereitzustellen« (Barlösius 2019:188).

sen in Beziehungen, von »epistemischen Partnerschaften« (Bieler u. a. 2021: 525), auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt haben könnte.

4. Probleme und Lösung in der Gestaltung von Wissensbeziehungen

4.1 Probleme

Das Ausgangsproblem im vorliegenden Beitrag sind die unterschiedlichen Wissenssysteme, auf die Integrationsbeauftragte und Forscher:innen jeweils zurückgreifen: Praktisches Wissen zur Arbeit und zu den Aufgaben der Integrationsbeauftragten steht theoretischem Wissen über die Arbeit und die Aufgaben der Integrationsbeauftragten gegenüber. Die beiden Wissenssysteme sind in ihren Beziehungen und Machtverhältnissen zueinander (noch) ungeklärt, was Misstrauen und Missverständnisse hervorrufen kann.

Konkrete Missverständnisse spiegeln dabei den Erklärungs- und Transparenzbedarf, auf den Transferprojekte angewiesen sind: So zeigt die Frage vonseiten der Integrationsbeauftragten, was konkret das Erkenntnisinteresse sei oder ob sich das Vorgehen überhaupt für die Beantwortung der Fragestellung im Projekt eigne, eine Unklarheit darüber, was Transfer bedeuten soll. Es wird deutlich, dass in Bezug auf Transfer noch Unsicherheit über die Bedeutung des Begriffs besteht, sodass viele Integrationsbeauftragte davon ausgehen, dass es sich um ein Forschungsprojekt handele und nicht um ein Transfervorhaben, in denen die Integrationsbeauftragten mit ihrer Expertise und ihren eigenen Beobachtungen zu Wort kommen. Vor allem die Betonung der eigenen wissenschaftlichen Expertise zeigt deutlich: Man hat selbst Ahnung und kennt sich aus, sodass eine »Beforschung durch die Hintertür« – wie sie anfangs stark befürchtet wurde – in Form einer teilnehmenden Beobachtung deutlich abgelehnt wird. Das zeigt, wie Bemühungen, Transfer als Wissensbeziehung herzustellen, durch Intransparenz und die Sorge, selbst zum Forschungsobjekt zu werden, verhindert werden können.

Die Integrationsbeauftragten betonen immer wieder die Unterschiede zwischen den Wissenssystemen ›Praxis‹ und ›Forschung und Wissenschaft‹. Das zeigt sich in der Frage, wie die Praxis vom angebotenen Wissen eigentlich profitieren könne. Damit einher geht die Annahme, dass theoretisiertes Wissen nicht praxisrelevant oder praktisches Wissen zu weit weg von Theoriewissen sei. In diesem Zusammenhang ist auch das mehrmals geäußerte Bedenken zu verstehen, dass man zwar in das Fortbildungsprogramm Zeit investiert, es im Nachhinein für die eigene Integrationsarbeit jedoch »gar nichts bringt«. Solche Äußerungen weisen auf eine angenommene Konkurrenz zwischen Wissenssystemen und Akteur:innen

hin – und zeigen, wie eine ethnografische Denk- und Herangehensweise bei der Lösung dieser Probleme helfen kann.

4.2 Ethnografische Wissensgenerierung

Für eine ethnografische Wissensgenerierung sind grundsätzlich zwei Probleme aufgearbeitet, die es in Forschungsprozessen zu vermeiden gilt: die Festschreibung des Beobachteten durch die Beschreibungen des Feldes sowie der unreflektierte Einbezug von Macht- und Ungleichheitsebenen in die Forschung, die dadurch reproduziert werden (Bieler u. a. 2021: 523 f.). Für die Umsetzung des Transferprojekts ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹ können beide Aspekte positiv gewendet werden: So ist im Transferprojekt eine ethnografische Denkweise prägend, die – beruhend auf den kritischen Auseinandersetzungen mit dem Kulturbegriff und der ›Krise der Repräsentation‹ (Clifford/Marcus 1986) – versucht, Kooperationen mit jeweiligen Expert:innen reflexiv und hierarchiearm zu gestalten (Bieler u. a. 2021: 523 f.). Damit stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Was reproduziere ich durch mein Vorgehen an Vorstellungen, Konzeptionen und Bedeutungen von Transfer? Welche Vorstellungen von Integrationsbeauftragten und deren Arbeit trage ich mit ins Feld? Solche Fragen helfen, das methodische Vorgehen auch in Kollaborationen zu reflektieren und sich selbst auch zum Objekt der Forschung zu machen. So können Missverständnisse und Zuschreibungen nicht weiter in die Forschung hineingetragen werden und man kann sich entwickelnden, aber unbeabsichtigten Macht- und Hierarchiekonstellationen im Forschungs- und Transferprozess sensibel begegnen.

Reflexion spielt auch auf einer anderen Ebene des Transferprojekts eine entscheidende Rolle: Methodisch wichtig ist die Aufdeckung von unsichtbaren und nicht hinterfragten Regeln und Strukturen, die Vorstellungen und Vorgehensweisen prägen (vgl. Breidenstein u. a. 2015: 29). Im vorliegenden Beitrag beschreibt das Eingangszitat die Gegenüberstellung zwischen praktischen und wissenschaftlichen Arbeits-, Lern- und Wissensweisen (»Der Rest ist ›learning by doing‹«) als bisher ungeprüfte Trennung zweier Wissenssysteme. Durch gemeinsame Reflexion gelingt die Aufdeckung und Hinterfragung der im Feld der Integrationsarbeit genutzten, unsichtbaren und impliziten Wissensbestände, die das Fortbildungsprogramm umfassender aufstellt und an den Bedarfen der Praxis orientiert.

Mit der Reflexivität eng verbunden ist die Arbeit an und mit Irritationen, die ethnografisches Denken und Handeln prägen und auch im Transferprojekt angewendet werden: So werden Integrationsbeauftragte im Projekt nicht nur als Expert:innen adressiert, sondern – wie eben dargestellt – auch als Reflektor:innen, die erkennen, welche Diskurse, Begriffe oder auch Strukturen ihr Handeln prägen.

Von diesem »fremden Reflektieren« können sich anthropologisch Forschende »leiten und produktiv irritieren lassen« (Bieler u. a. 2021: 524 f.), indem sie zum Beispiel Orte schaffen, in denen das kooperative Beobachten und Analysieren umgesetzt werden kann oder indem theoretische Erklärungen genauso wie praktische Organisationslogiken besprochen werden (ebd.: 525). An dieser Stelle wird deutlich, was unter epistemischen Partnerschaften zu verstehen ist, die – so ist noch zu diskutieren – auch die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis stärken könnten.

Da das Transferprojekt diese kooperative, auf Beziehungen beruhende Herstellung von Wissen betont und damit Wissen im Mittelpunkt des forschungsorientierten Transferprojekts steht, erscheint es sinnvoll, sich an Ideen der Wissenschaftsforschung oder auch Science and Technology Studies zu orientieren, um die benannten Probleme im Projekt anzugehen: Konkrete Orientierung bieten Überlegungen von Jörg Niewöhner (2014) zur Frage, wie Infrastrukturen – verstanden als »Koordinations- und Netzwerkarbeit, die die vielfältigen Verbindungen zwischen sozialer Organisation, moralischer Ordnung und technischer Integration herzustellen und aufrechtzuerhalten bemüht ist« (Niewöhner 2014: 343) – aus kultur- und sozialanthropologischer Perspektive perspektiviert und aufgebaut werden können. Niewöhner schlägt drei Modi vor, die auch im Transferprojekt zum Abbau der Hürden, Missverständnisse, Misstrauen und Machtungleichheit geeignet erscheinen: ko-laborativ, care-full und relational. Diese drei Modi kommen ebenfalls im Projekt zum Aufbau von Beziehungen zur Anwendung.

4.3 Lösungen

Lösung 1: Zum Aufbau und Design von Transferwissen: ko-laborativ

Der erste Vorschlag, um Transfer als Wissensbeziehung nachhaltig aufzubauen, ist, den Zugang zu einem Fragen- und Wissensbereich in einem ko-laborativen Design anzulegen (Niewöhner 2014: 348). Besonders wichtig in dieser ko-laborativen Ausgestaltung von Transferwissen ist es, dass sich Wissenschaft bewusst und aktiv in Transformationsprozesse begibt, sie mitgestaltet und nicht davon ausgeht, eine vermeintlich objektive Beobachterin zu sein (ebd.). Ein ko-laboratives Design meint auch, einen Austausch zwischen unterschiedlichen Praxispartner:innen und Forscher:innen so zu gestalten, dass daraus eine neue Praxis zwischen verschiedenen *communities of practice* (Niewöhner 2014: 348, mit Bezug zu Lave/Wenger 1991) entstehen kann: »Diese Veränderungen in der ›eigenen‹ Wissensproduktionsinfrastruktur bergen großes Potenzial für neue empirische Qualitäten.« (Niewöhner 2014: 348).

Für die Anlage des ›Fortbildungsprogramms für Integrationsbeauftragte‹ bedeutet das, dass zur Mitbestimmung und Mitsprache im Aufbau des Projekts eingeladen wird: Die Projektverantwortliche verabredet sich mit den Interessierten des Fortbildungsprogramms und in einem ersten Treffen legen alle die gemeinsame Fragestellung und damit den Kern des Projekts fest. Konkret wird erörtert, welche Probleme man gemeinsam lösen will und welche Rolle Wissenschaft und welche Rolle die Praxispartner:innen dabei spielen.

Bereits der Weg zu einer gemeinsamen Fragestellung erweist sich als schwierig, da zunächst noch die vorherrschenden Trennungen zwischen wissenschaftlichem Wissen zum Thema Integration, wie beispielsweise zu Fragen der Repräsentation und zu Identitäten, und praktischem Wissen zum Thema Integration, wie beispielsweise zur Frage, wie man der Kommune zugewiesene zugewanderte Personen bestmöglich im städtischen Wohnraum unterbringt, sehr weit auseinander reichen. Über den Begriff der Wissensbereiche kann jedoch ein Raster erarbeitet werden, in dem die Integrationsbeauftragten die unterschiedlichen Wissensfelder benennen und priorisieren: Konkret werden Einheiten zum Auftrag der Integrationsbeauftragten, zu Methodiken der Arbeit in der Verwaltung und zur Reflexion der eigenen Haltung in der Integrationsarbeit als Bausteine herausgearbeitet. Im Mittelpunkt steht als Problem- und Fragestellung: »Was muss ein:e Integrationsbeauftragte:r wissen, um Integration vor Ort bestmöglich umzusetzen?«

In der Diskussion wird zudem deutlich, dass in der Praxis der Begriff »Quer« eine besondere Rolle spielt: So erläutern die eingeladenen Expert:innen, dass Integration eine Querschnittsaufgabe ist und dass sich das Feld der Integrationsbeauftragen aus vielen Quereinsteiger:innen speist. Dieser Bezug zum Konzept des Querlaufenden weckt das Interesse der Projektleitung, die die Besonderheiten dieser Perspektive in der Integrationsarbeit hervorhebt. Daraus entfaltet sich eine Diskussion, die sich auch schon in den zuvor geführten Expert:inneninterviews zeigte: Integrationsarbeit in Kommunen ist stets in festen Bereichen und Zuständigkeiten angesiedelt, die einen klaren Auftrag ermöglichen, zum anderen aber auch die Schnittstellenarbeit behindern. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Beziehungsorientierung und Begrenzung (des eigenen Wirkens) und deren Gestaltbarkeit wird daher ein Schwerpunktthema im Baustein zu den Spielregeln der Verwaltung.

Ein letztes Beispiel für eine ko-laborative Exploration ist die Frage nach den Rollen von Integrationsbeauftragten und Projektverantwortlichen im Transferprozess:

So wird zunächst die Frage besprochen, welche Erwartungen die jeweiligen Seiten an das Transferprojekt haben. Es kristallisiert sich heraus, dass Integrationsbeauftragte sowohl als Expert:innen als auch als Multiplikator:innen und Berater:innen für das Fortbildungsprogramm angesprochen sind. Die Einsicht in das Wis-

sensfeld der Integrationsbeauftragten führt zu Änderungen in der Wahrnehmung und im Selbstverständnis der Projektleitung. Denn das in den Treffen mit den Integrationsbeauftragten gelebte Verständnis von Wissenschaft als Transferort muss auch vonseiten der Projektleiterin zunächst eingeordnet und im Bereich der Academia entsprechend gerahmt werden, um Verständnisschwierigkeiten zum Transfer abzubauen und besser darzustellen, was das Projekt leistet.

Deutlich wird folglich im Projekt, wie wertvoll es ist, die Beziehungen zwischen den *communities of practice* (vgl. Lave/Wenger 1991) zu fördern. So ist das bereits genannte Reallabor Integration ins Leben gerufen worden, um stetig die Linien und Ausrichtungen, aber auch Fortschritte und Erfolge des Projekts mit den Gestalter:innen zu besprechen. Daraus entwickelt sich schnell eine gegenseitige Einladungspolitik: Die Projektverantwortliche nimmt teil an Veranstaltungen des Städtetags oder des Landkreistags in Baden-Württemberg, die sich mit dem Thema Integration beschäftigen, setzt mit den Praxispartner:innen Aktivitäten um, beispielsweise Diskussionen, verfasst gemeinsam mit ihnen Beiträge[6] oder lädt Integrationsbeauftragte regelmäßig als Expert:innen in transferorientierte Formate ein. Durch solche Veränderungen in der Auffassung der Rollen, die jeweils Theorie und Praxis einnehmen sollten, wird deutlich, wie verfestigt (Macht-)Strukturen in der Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft sind – und auch welche Potenziale sie bergen.

Lösung 2: Zur Pflege von Transferwissen: care-full

Kooperative Wissensherstellung funktioniert, wenn die jeweiligen Interaktionen und Infrastrukturen gepflegt und in ihrer Anlage vorsorgend perspektiviert werden – das heißt, die unsichtbar gehaltenen Vorgänge, die während des Aufbaus von gemeinsamen Infrastrukturen ablaufen, zu reflektieren, transparent zu machen und für Veränderungen offen zu halten: »Infrastrukturierungsprozesse bedürfen der kontinuierlichen Pflege, da es ihre genuine Aufgabe ist, die politischen, sozialen und ethischen Prioritäten und Entscheidungen, die während ihres Aufbaus und ihrer Entwicklung gesetzt werden, unsichtbar zu machen« (Niewöhner 2014: 343).

Ebenso wichtig ist die Perspektive auf die materielle Seite der Infrastrukturen. In praxistheoretischer Manier geht es mit Blick auf Akteur:innen, Materialien, Verkörperungen und Diskurse um die Frage, in welchen Kontexten Personen und tech-

6 Als Beispiel ist hier der Beitrag *Teil-Habe – Teil-Sein?! Perspektiven auf Machtverhältnisse, Bündnisse und Partizipation in der Verwaltung im Bereich Integration* von Linda Kelmendi, Kathrin Leipold und Stefan Schlagowsky-Molkenthin zu nennen, der 2022 als gemeinsamer Aufsatz in der Zeitschrift »Wissen schafft Demokratie« des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft (Jena) erschienen ist.

nologische Strukturen eingebettet sind und wie sie in Wechselwirkung zueinander stehen (Niewöhner 2014: 344 f.).

Die Projektleiterin sorgt für Transparenz im Projekt und verpflichtet sich dazu, Hintergründe für ihre Entscheidungen, zum Beispiel, welcher thematische Baustein (Bildung und Integration) als Erstes herausgebracht wird oder welche Rolle für die Integrationsbeauftragten im Fortbildungsprogramm vorstellbar ist, stets offenzulegen. Das betrifft auch die Absprachen mit dem Sozialministerium, das das Transferprojekt unterstützt, sowie die Absprachen mit den Verantwortlichen aus Gemeinde-, Landkreis- und Städtetagen. In regelmäßigen Treffen mit Interessierten des Programms gestaltet die Projektleiterin ihre Vorstellungen und Entscheidungen für alle sichtbar, begründet und passt in Absprache mit den Kolleg:innen aus der Praxis das Programm an. Umgekehrt gewähren ihr die Praxispartner:innen Einblicke in aktuelle Probleme und noch ungelöste Fragen, wie beispielsweise die Entwicklungen des Chancenaufenthaltsrechts und die Auswirkungen der Integrationsarbeit vor Ort.

Vor allem im engen Austausch mit einem Sparringspartner auf der Praxisseite gelingt es ihr, diesen Anspruch an Reflexivität und die Offenlegung von strukturellen Anlagen aufrechtzuerhalten, da die Treffen beiderseits auf einem ernsten Interesse beruhen, an der Gestaltung der Profession der Integrationsbeauftragten mitzuwirken. Mehr informell als formell haben beide Seiten sehr schnell einen Weg gefunden, sich regelmäßig gegenseitig Fragen zu stellen und gemeinsam die Ausrichtung der nächsten Schritte zu besprechen. Daneben legt das Projekt das Augenmerk vermehrt auf Materialien: Lehreinheiten, Unterrichtsmaterial, Listen mit Referent:innen, Zusammenstellungen wichtiger Hinweise auf Handlungsfelder und andere förmlichen Bereitstellungen, die auch in Kooperation mit den Praktiker:innen erarbeitet werden.

Durch diese care-fullen, vorsorgenden Anlagen, die im Aufbau des Transferwissens und des ›Fortbildungsprogramms für Integrationsbeauftragte‹ eingeschrieben werden, gelingt es, Missverständnisse über konkrete Absichten des Programms und Skepsis über ein Beforschtwerden abzubauen.

Lösung 3: Zu Umwelten von Transferwissen: relational

Ein weiterer wichtiger Schritt, um Wissensbeziehungen zu stärken, ist der analytische Blick auf das, was im Wissenstransfer entsteht, während er praktiziert wird (siehe hierzu auch Lösung 1: zum Aufbau und Design von Transferwissen: ko-laborativ). Dabei geht es darum, wie sich »Austauschbeziehungen« (Niewöhner 2014: 347) zwischen Ideen, Akteur:innen, Praktiken, Materialien oder Schauplätzen des Transfers Rückkopplungen entwickeln: »Der Blick auf Infrastrukturierung lenkt damit die analytische Sensibilität auf die Praxis des Gestaltens bzw. auf die viel-

fältigen Praktiken, in denen Phänomene konkrete Formen annehmen.« (ebd.) Eine solche relationale Analyseperspektive und Anlage fragt vor allem nach der Art und Weise, wie »Austauschbeziehungen« (ebd.) und Verbindungen hergestellt werden und auch, in welchen Umwelten, das heißt in welchen Beziehungssystemen (vgl. Niewöhner 2014: 346 f.), sie stattfinden.

Für das Transferprojekt bedeutet das: Die Projektleiterin sucht Kontakt zu mehreren Stellen der Verantwortlichkeit wie beispielsweise Ministerien oder Referaten, um das Transferprojekt ›Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte‹ zu besprechen und alle möglichen Formen der Kooperation anzustoßen.

So können Umwelten betrachtet und ein Überblick über die Hintergründe gewonnen werden, die in der Professionalisierung von Integrationsbeauftragten eine Rolle spielen.

Es zeigen sich große Spielräume für die Integrationsbeauftragten, die zwar verwaltungstechnisch nicht vorgesehen sind, aber dennoch genutzt werden können, um Weiterbildung sowie eine Profilschärfung in den eigenen Reihen und aus ihnen heraus zu fördern. Die Projektleiterin sollte stets an informellen Treffen und Absprachen teilnehmen, um im Sinne einer Ko-Laboration die entsprechenden Inhalte in das Fortbildungsprogramm aufzunehmen.

Zur Ausgestaltung der beschriebenen »epistemischen Partnerschaft« (Bieler u. a. 2021: 523) zwischen der Projektverantwortlichen und den Integrationsbeauftragten besteht seit April 2022 ein niedrigschwelliges Austauschformat: das ›MittagsMeetingIntegration‹. So wird regelmäßig über aktuelle Fragen der integrationspolitischen Arbeit, aber auch über Entwicklungen des Fortbildungsprogramms und künftige Schwerpunktsetzungen gesprochen. Gleichzeitig wurde damit ein Raum geschaffen, in dem auch das konkrete Beziehungssystem im Projekt behandelt werden kann.

5. Ausblick: Beziehungsstrukturen in Wissenschafts-Praxis-Arrangements und die Erforschung von gesellschaftlichem Zusammenhalt

Der vorliegende Beitrag beschreibt, wie über die Reflexion von Machtstrukturen zwischen unterschiedlichen Wissenssystemen Missverständnisse ab- und Vertrauen aufgebaut werden, um aus gemeinsamen Wissensbeziehungen ein Fundament für einen wirksamen Transfer zu schaffen. Durch die Beschreibung einer kooperativen Wissensherstellung zwischen Akteur:innen mit unterschiedlichen Wissensständen und aus unterschiedlichen Wissenskulturen wird die methodo-

logische Frage nach dem ›Wie‹ von Kollaborationen zwischen Wissenschaft und Praxis beispielhaft gelöst.

Wie gezeigt werden konnte, bilden in Wissensschafts-Praxis-Arrangements machtsensible, transparente und vertrauensschaffende Orte und Absprachen eine fruchtbare Grundlage für Transferprojekte, die sich an Bedarfen und Bedürfnissen der Praxispartner:innen orientieren wollen.

Die im Beitrag genannten Qualitäten des vorsorgenden, relationalen und ko-laborativen Transfers können mit Blick auf die soziale Beziehungsqualität als Merkmal von gesellschaftlichem Zusammenhalt diskutiert werden: Die Art und Weise, wie diese Beziehungen aufgebaut und hervorgebracht werden, kann auch für eine Erforschung von gesellschaftlichem Zusammenhalt eine Rolle spielen (Forst 2020: 43). Um gesellschaftlichen Zusammenhalt als Beziehungspraxis zu perspektivieren, also das Knüpfen von Beziehungen in den Mittelpunkt möglicher Analysen zu stellen, müssen vor allem die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Wissenssystemen von Praxis und Wissenschaft betrachtet werden: Wechselseitiger Bezug, Austauschmöglichkeiten, Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Akteur:innen, Informationsfluss oder auch Konflikte und Unklarheiten bilden damit Anhaltspunkte für die Erforschung von integrativen Merkmalen kollaborativer Zusammenarbeit. Zusammenhalt kann als Frage nach dem Charakter der Beziehungspraktiken, der vielfältigen, sich ständig verändernden Aushandlung von Beziehungsarrangements gestellt werden (ebd.). Aspekte von Beziehungsarbeit, die auch im Transfer als Wissensbeziehung zum Tragen kommen, können demnach Fragen nach den Beziehungsakteur:innen, nach Beziehungsorten und nach institutionellen Rahmenbedingungen für Beziehungen sein.

Das hier skizzierte Schaffen von Vertrauen in Transferprozessen, verstanden als Beziehungsprozesse, benötigt neben Machtreflexion und Transparenz vor allem auch einen Ort für gemeinsames Lernen: So kann die Trennung zwischen Forschung und Praxis produktiv gewendet und über die hergestellten Wissensbeziehungen können Bildungsräume entwickelt werden, in denen eine selbstreflexive und dialogisch orientierte Wissensgenerierung und die gemeinsame Bearbeitung gesellschaftlicher Fragen im Vordergrund steht.

Literatur

Barlösius, Eva (Hg.) (2019), *Infrastrukturen als soziale Ordnungsdienste. Ein Beitrag zur Gesellschaftsdiagnose*, Frankfurt a. M./New York, NY, https://doi.org/10.1515/srsr-2021-0014.

Beck, Stefan/Niewöhner, Jörg/Sørensen, Estrid (2012), Einleitung. »Science and Technology Studies aus Sozial- und Kulturanthropologischer Perspektive«, in: Beck, Stefan/Niewöhner, Jörg/

Sørensen, Estrid (Hg.), *Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung*, Wiesbaden, S. 9–48, https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421062.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (Hg.) (2015), *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, 2. Aufl., Konstanz/München, https://doi.org/10.1163/25890581-090-02-90000014.

Clifford, James/Marcis, George E. (Hg.) (1986), *Writing culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, CA.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Kelmendi, Linda/Leipold, Kathrin/Schlagowsky-Molkenthin, Stefan (2022), »Teil-Habe – Teil-Sein?! Perspektiven auf Machtverhältnisse, Bündnisse und Partizipation in der Verwaltung im Bereich Integration«, in: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.), *Wissen schafft Demokratie: Gesellschaftlicher Zusammenhalt & Rassismus*, Band 11, Jena, S. 26–37, https://doi.org/10.46499/1438.763.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (Hg.) (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355.

Niewöhner, Jörg (2014), »Perspektiven der Infrastrukturforschung: care-full, relational, ko-laborativ«, in: Lengersdorf, Diana/Wieser, Matthias (Hg.), *Schlüsselwerke der Science & Technology Studies*, Wiesbaden, S. 341–352, https://doi.org/10.1007/978-3-531-19455-4_28.

Sanchez Criado, Tomas/Estalella, Adolfo (2018), *Introduction. Experimental Collaborations*, in: Sanchez Criado, Tomas/Estalella. Adolfo (Hg.), *Experimental Collaborations. Ethnography through Fieldwork Devices*, New York, NY/Oxford, S. 1–30, https://doi.org/10.2307/j.ctvw04cwb.6.

Transferorientierte Forschung und historisch-politische Bildungsarbeit mit syrischen Geflüchteten – Chancen und Herausforderungen

Sina Arnold und Tanja Lenuweit

Abstract

Unterschiedliche Vorstellungen von gesellschaftlichem Zusammenhalt zeigen sich auch in der Interpretation historischer Ereignisse und darauf aufbauender Erinnerungspolitik. Vor dem Hintergrund des Wandels Deutschlands zu einer postmigrantischen Gesellschaft wird diskutiert, welche Bedeutung die Erinnerung an den Holocaust für neu Zugewanderte und Geflüchtete hat. Grundlage des Beitrags ist eine mehrjährige Kooperation zwischen dem Projekt »Zwischen Antisemitismus, Rassismus und Flucht – Multiperspektivische Zugänge zu Juden / Judentum, Nahostkonflikt und Holocaust in der postmigrantischen Gesellschaft« am Teilinstitut Berlin des FGZ und dem Projekt »Der Gang der Geschichte(n) – Narrative von Zugewanderten über Juden:Jüdinnen, die Shoah und Israel« des Praxispartners »Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung«. Die Zusammenarbeit fand unter anderem durch gemeinsame Interviews, Auswertungen, Workshops und Transfertagungen statt. Es werden Methoden zur Umsetzung von Wissenstransfer dargestellt und die pädagogischen Konsequenzen für antisemitismuskritische Bildungs- und Erinnerungsarbeit in der Migrationsgesellschaft reflektiert und diskutiert. Anschließend befasst der Beitrag sich mit Chancen sowie Herausforderungen von forschungsbasiertem Wissenstransfer – etwa den Problemen, die sich aus unterschiedlichen Interessen und Feldlogiken zwischen Wissenschaft und Praxis ergeben. Abschließend wird nach den Konsequenzen gefragt, die sich daraus sowohl für gelingenden Wissenstransfer als auch für Konstituierung und Konzept des »gesellschaftlichen Zusammenhalts« ergeben.

Keywords: Antisemitismus; Rassismus; Erinnerungspolitik; Geflüchtete; Bildungsarbeit

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_018

In den vergangenen Jahren wurde medial und gesellschaftlich nicht nur über den gegenwärtigen Zusammenhalt diskutiert, sondern auch über die Bedeutung der Vergangenheit und ihrer Erinnerung für aktuelle gesellschaftliche Gemeinsamkeiten und Konflikte. Seien es Debatten um das Erbe des deutschen Kolonialismus, Ausstellungspraxis und Restitution oder die Frage nach der Singularität des Holocaust und der Vergleichbarkeit mit anderen historischen Ereignissen kollektiver Gewalt (Rothberg 2021; Zimmerer 2021; Friedländer u. a. 2022) – die Vergangenheit ist sehr präsent in der deutschen Migrationsgesellschaft. Bei der Erinnerung an Vergangenes kommen jedoch sehr unterschiedliche Konzeptionen von Zusammenhalt zum Tragen, die gleichzeitig selbst Ergebnis dieser Erinnerung sind: Ist der deutsche Kolonialismus ganz grundsätzlich in die deutsche Gesellschaft, ihre sozialen Beziehungen und kulturellen Traditionen eingebunden? Stehen wir bis heute in der Kontinuität der »Volksgemeinschaft«, die der Nationalsozialismus prägte? Ist Deutschland ein Einwanderungsland, und wenn ja, seit wann? Wer findet Platz in den Erzählungen – etwa über die deutsch-deutsche »Wiedervereinigung« – und wer bleibt außen vor? Nicht verwunderlich ist also, dass sich der Streit zwischen verschiedenen Zusammenhaltsvorstellungen auch immer wieder an der Vergangenheit entzündet. Gesellschaftliche Teilgruppen ringen nicht nur um die Deutung von Vergangenheit, sondern zugleich um Anerkennung und Sichtbarkeit in der Gegenwart – und kollektive Erinnerung erweist sich als ein zentrales Konfliktfeld.

Zugespitzt haben sich derartige Konflikte auch mit dem Wandel Deutschlands hin zu einer postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan 2019), in der mehr als ein Viertel der Bewohner:innen einen Migrationshintergrund hat – das heißt, die Person selbst oder mindestens eines ihrer Elternteile wurden nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren (BAMF 2019). Mehr als 20 Millionen Menschen in diesem Land haben also familiäre Herkunftsbezüge, die sich auf nicht-deutsche nationale Kontexte beziehen. Während die BRD wie die DDR schon lange von (Arbeits-)Migration geprägt waren, gibt es jedoch erst seit Anfang des Jahrtausends auch staatlicherseits ein offizielles politisches Bekenntnis dazu, ein Einwanderungsland zu sein. Obwohl weiterhin starke Gegenbewegungen innerhalb und außerhalb der Parlamente existieren und fortwährend darum gestritten wird, welche Einwanderung förderwürdig ist, existiert mittlerweile doch ein relativer politischer Konsens, dass Deutschland eine von Migration geprägte Gesellschaft ist. Insofern finden viele einwanderungsbezogene Auseinandersetzungen um Vergangenheitspolitik verspätet statt, dann jedoch umso heftiger. Sie beziehen sich auf den Einbezug der Erinnerung an Kolonialismus, rassistische Gewalt in der Nachwendezeit, den armenischen Genozid und viele weitere, bisher im offiziellen Gedenken relativ unsichtbare Ereignisse. Und sie beziehen sich auf den Nationalsozialismus und die Frage seiner Bedeutung für Menschen, deren Fami-

lienangehörige keine unmittelbaren biografischen Bezüge zu dieser historischen Epoche haben. Vor einigen Jahren wurden diese Diskussionen erneut angefeuert durch die Fluchtbewegungen 2015/16 aus vor allem arabischen Ländern. Noch vor Irak und Afghanistan war Syrien das wichtigste Herkunftsland – insgesamt über 800.000 Syrer:innen kamen nach Deutschland (Mediendienst Integration 2022). Neben einer großen Willkommenskultur wurde den Neuangekommenen im »langen Sommer der Migration« (Hess u. a. 2016) auch mit stereotyper Zuschreibung und rassistischer Abwehr begegnet. Einer der am häufigsten medial artikulierten Vorwürfe war die Vorstellung, dass die Geflüchteten einen »importierten Antisemitismus« mit sich brächten (Arnold/König 2017a: 6–9), welcher eine Bedrohung für Juden:Jüdinnen in Deutschland darstelle. Aber auch mögliche Auswirkungen auf Holocausterinnerung in Deutschland wurden diskutiert, da die Neuankommenden wenig Wissen oder Sensibilität gegenüber der Shoah hätten (Arnold/König 2017a: 26). Besuche von KZ-Gedenkstätten, so forderten einige, sollten in das verpflichtende Programm von Integrationskursen aufgenommen werden (o.A. 2017). Es entstanden zahlreiche Bildungsprojekte, die erinnerungspolitische Themen für die Zielgruppe der Geflüchteten aus arabischen Ländern aufbereiteten. Gedenkstätten stellten »Willkommensangebote« bereit – nicht zuletzt, weil es durchaus Informationsbedarf und historisches Interesse bei vielen Geflüchteten gab (Arnold/König 2017a: 26).

Diese gesellschaftlichen Entwicklungen haben wir in den letzten Jahren sowohl akademisch (Arnold/König 2017a, b, 2018, 2019; Arnold/Bischoff 2022) als auch pädagogisch (Jasim 2020; Kataf 2020; Jasim/Lenuweit 2021; Lenuweit/Minor 2022) begleitet – seit Gründung des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Jahr 2020 auch gemeinsam. Unsere Kooperation und die Wechselwirkung zwischen Forschung und Praxis wollen wir in diesem Artikel reflektieren. Konkret werden wir uns mit möglichen Methoden zur Umsetzung von (forschungsbasiertem) Wissenstransfer in der außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit mit syrischen Geflüchteten beschäftigen. Dabei thematisieren wir auch Erwartungen und Ziele in Bezug auf den angestrebten ›Impact‹ und sprechen die Probleme an, die sich aus unterschiedlichen Interessen und Feldlogiken zwischen Wissenschaft und Praxis ergeben. Und schließlich widmen wir uns der Frage, was für Konsequenzen sich aus den beschriebenen Konflikten, praktischen Erfahrungen und analysierten Diskursen für die Konstituierung und das Konzept von »gesellschaftlichem Zusammenhalt« ergeben.

1. Kooperation konkret

Das Berliner FGZ-Projekt »Zwischen Antisemitismus, Rassismus und Flucht – Multiperspektivische Zugänge zu Juden/Judentum, Nahostkonflikt und Holocaust in der postmigrantischen Gesellschaft« hat von Beginn an eng mit dem Praxispartner »Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung« und dessen Projekt »Der Gang der Geschichte(n) – Narrative von Zugewanderten über Juden:Jüdinnen, die Shoah und Israel« kooperiert.[1] Das Forschungs- und das Praxisprojekt befassen sich mit Einstellungen und Narrativen zu Juden:Jüdinnen, dem Nahostkonflikt und dem Holocaust in der postmigrantischen Gesellschaft sowie daraus resultierenden Erinnerungspraktiken und -politiken. »Der Gang der Geschichte(n)« geht dabei mehrschrittig vor: Es wurden Recherchen zu Narrativen in ausgewählten Herkunftsländern (Syrien, Russland, Marokko und Polen) von Zugewanderten und zur jüdischen Geschichte des jeweiligen Landes in Auftrag gegeben. Bereits in der Konzeption ist eine Form von forschungsbasiertem Wissenstransfer eingebaut, denn die Erkenntnisse aus den (qualitativen) Kurzstudien werden in die Konzeption von Methoden der politischen Bildung integral einbezogen. In einem zweiten Schritt werden Interviews in entsprechenden Communitys in Deutschland geführt, um abzugleichen, welche Narrative vorhanden sind, wie sie sich von deutschen Narrativen unterscheiden und welche Wechselwirkungen entstehen. So weit wie möglich werden jüdische Perspektiven über Fachaustausche und Veranstaltungen eingebunden. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden schließlich Formate der politischen Bildung entwickelt. Diese Recherchen wurden auch für das Herkunftsland Syrien durchgeführt. Um jüdische Perspektiven auf jüdisches Leben in Syrien einzubinden, wurden zudem Interviews mit einigen der wenigen noch in Damaskus verbliebenen Juden:Juden geführt.

In einem zweiten Schritt startete unsere eigentliche Kooperation, die mit Vorgesprächen und inhaltlichem Austausch über bestehende Studien oder Bildungsprojekte im Themenfeld begann. 2020 und 2021 konzipierten wir einen gemeinsamen qualitativen Interview-Leitfaden und führten auf dessen Grundlage insgesamt 20 Interviews in arabischer, deutscher und englischer Sprache mit syrischen Migrant:innen. Ein Teil der Interviewpartner:innen waren Kontakte aus bestehenden Netzwerken, ein weiterer Teil wurde mittels Schneeballverfahren hinzugefügt und einige der Befragten wurden über syrische Vereine angesprochen. Es wurde auf Diversität in Bezug auf Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Aufenthaltsdauer in Deutschland und Migrationsgrund geachtet, mehrheitlich wie-

1 Für die jeweiligen Projektbeschreibungen siehe https://www.fgz-risc.de/forschung/alle-forschungsprojekte/details/BER_F_03 [28.09.2022]und https://minor-kontor.de/der-gang-der-geschichten/ [28.09.2022]. Laufzeit von »Der Gang der Geschichte(n)« ist 01.07.2019–30.06.2023.

sen die Befragten einen höheren Bildungsabschluss auf. Wir fragten unter anderem nach Sichtweisen auf Juden:Jüdinnen, das Judentum, die Shoah und Israel. In der anschließenden Analyse des Interviewmaterials (mithilfe des Auswertungsprogramms MAXQDA) untersuchten wir – teilweise wiederum in gemeinsamen Arbeitstreffen –, welchen Ursprung die jeweiligen Positionen und Narrative haben, was ihre Funktionen sind und welche Folgen sich aus ihnen ergeben. Uns interessierte aber auch, welche Gegennarrative sich zu offiziellen Positionen des syrischen Staates ausmachen lassen.

Teil der Ergebnisse war, dass es unter den Interviewten wenig Wissen zum Judentum gab, oft wurden stereotype Vorstellungen zu Juden:Jüdinnen reproduziert. Gleichzeitig waren persönliche oder familiär tradierte und positiv besetzte Erinnerungen an jüdische Nachbar:innen vorhanden, die zum Teil stereotyp oder nostalgisch eingefärbt wirkten. Der hilfsbereite jüdische Arzt oder Apotheker wurden immer wieder genannt, aber auch auf den Schabbat wurde Bezug genommen. Verbunden mit diesen Erinnerungen und Erzählungen ist aber auch ein Wissen um die Gründe für das Verschwinden dieser jüdischen Nachbar:innen, die – zumeist heimlich und illegal – das Land verließen, um Diskriminierungen zu entkommen. Eine Interviewpartnerin erzählte: »Das erste Mal, dass mir klar wurde, dass sich Juden von uns unterschieden, war 1973. Es war Krieg. Leute redeten über Juden. Der Krieg fing an und sie verließen Syrien.[2] Jeden Morgen nach dem Aufstehen stellten wir fest, dass eine weitere Familie verschwunden war. Du wusstest das, wenn die Fensterläden zu blieben.«[3]

Die Beschäftigung mit dem Holocaust kommt in der syrischen Schulbildung nicht vor und setzte erst in Deutschland ein. Eine der Interviewten beschrieb ihr Entsetzen und ihre Fassungslosigkeit, als sie in Deutschland über die nationalsozialistischen Verbrechen lernte und schilderte ihre dadurch ausgelösten Angstzustände und Bedrohungsgefühle. Bei anderen erfolgte die emotionale Annäherung an den Holocaust über die eigene traumatische Geschichte. So berichtet der syrische Mitarbeiter einer Gedenkstätte von seinen Führungen mit syrischen Geflüchteten:[4] »Viele derjenigen, die nach Deutschland gekommen sind, wurden auch verhaftet, waren mehrfach in Gefängnissen, wurden zum Teil auch gefoltert. Dieses Gefühl ist natürlich hochgekommen beim Durchlaufen der Gedenkstätte, wenn

2 Nach der Staatsgründung Israels verließen viele der syrischen Jude:Jüdinnen Syrien infolge von Ausschreitungen. Obwohl Juden:Jüdinnen die Ausreise bis 1992 verboten war, setzten sich die heimlichen Ausreisen fort. Insbesondere die israelisch-arabischen Kriege, wie hier der Jom-Kippur-Krieg 1973, bei dem auch Syrien Israel angriff, verstärkten die Fluchtmigration. Nachdem 1992 die legale Emigration wieder möglich war, verließen fast alle noch in Syrien lebenden Juden:Jüdinnen das Land.

3 Alle folgenden Zitate entstammen den im Laufe unserer Kooperation geführten Interviews. Sie wurden anonymisiert und in einigen Fällen aus dem Arabischen oder Englischen ins Deutsche übersetzt.

4 Gedenkstättenbesuche fanden vor allem im Rahmen der Integrationskurse statt.

man die Räumlichkeiten gesehen hat, haben sich viele doch an ihre Erfahrungen erinnert gefühlt und konnten einfach viel besser nachvollziehen als zum Beispiel ich, was es bedeutet, das durchzuleben. […] Aber man hat doch festgestellt, dass immer wieder über die eigene Erfahrung gesprochen wurde durch die Eindrücke von außen.«[5]

Israel, in Syrien offiziell nur als »zionistische Entität« bezeichnet, spielt als Feindbild in der Staatsrhetorik eine zentrale Rolle, der syrische Staat inszeniert sich als Verteidiger der Palästinenser:innen und der »palästinensischen Sache« (vgl. Jasim/Lenuweit 2021). Eine propalästinensische und zugleich ablehnende Haltung gegen Israel zeigt sich in vielen der Interviews, manche Betrachtungen sind mehr, manche weniger differenziert, aber auch Gleichsetzungen von Holocaust und Nakba finden statt – was der syrischen Staatsrhetorik entspricht. So meint beispielsweise einer der Interviewten: »Deshalb sage ich, ich bin gegen Holocaust, aber bitte, warum macht ihr jetzt so ähnliche Sachen mit den Palästinensern? […] Wir müssen generell gerecht sein.« Auch ein Sprachverbot wird wahrgenommen, wenn es um israelische Politik geht: »Viele haben auch schon gesagt: ›Oh, wir haben schon festgestellt, dass es keine gute Sache ist, sich über dieses Thema zu unterhalten oder darüber zu diskutieren, weil man in viele Fettnäpfchen treten kann.‹« Dennoch lassen sich Aufweichungen feststellen: Einige der Interviewten waren in Sprachkursen zum ersten Mal auf Israelis getroffen, was Überraschung, in wenigen Fällen Ablehnung, vor allem aber Interesse und Neugier ausgelöst hatte. Diese Beobachtungen decken sich mit früheren Studien, die bei Geflüchteten 2015/16 einen Wandel im Israelbild während der und durch die Migrationserfahrung feststellen konnten (Arnold/König 2017b: 312).

In einem zirkulären Prozess wurden gemeinsam die Implikationen dieser Ergebnisse für die historisch-politische Bildungsarbeit herausgearbeitet, genauso wie die Anwendung der entwickelten Methoden umgekehrt wiederum in die Forschung einflossen. Die Analyse der Interviews erfolgte somit bereits vor dem Hintergrund der Praxis: Um einen pädagogischen Zugang zu finden, ist es entscheidend, nicht nur Narrative zu (er-)kennen, sondern auch ihre verschiedenen Erscheinungsformen, lebensweltliche und biografische Einflüsse und ihre sozialen wie emotionalen Funktionen. Ebenso wichtig ist es, den Fokus nicht nur auf Manifestationen von Antisemitismus zu richten, sondern auch Gegennarrative und positive Narrative zu identifizieren, um diese für eine nicht-defizitär orientierte Bildungsarbeit nutzen zu können.

5 Die Gefahr von Retraumatisierungen wurde an vielen Gedenkorten bei der Erstellung von Formaten, die sich speziell an Geflüchtete richteten, vorab diskutiert und die pädagogischen Mitarbeitenden entsprechend sensibilisiert. Eine Nachbetreuung ist im Regelfall weder vorgesehen noch möglich.

2. Von der Forschung zum Transfer – und zurück

In mehreren Workshops – teilweise gemeinsam mit anderen Praxispartner:innen wie der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e. V.)[6] – wurden erste Methoden ausprobiert, die einen Zugang zur jüdischen Geschichte Syriens ermöglichten. Dafür wurden die vom Projekt »Der Gang der Geschichte(n)« entwickelte Ausstellung »Tür an Tür – Syrisch-jüdische Geschichte(n)«[7] und ein biografisches Video-Interview[8] genutzt. In einem weiteren Workshop setzten sich die Teilnehmenden mit der Darstellung und Analyse von jüdischen Figuren in Ramadan-Serien[9] auseinander. Die beiden Formate wurden auf Grundlage der Forschungsergebnisse, nämlich ein großes Interesse bei gleichzeitig geringem konkretem Wissen zu Juden:Jüdinnen, entwickelt und knüpften mit dem Fokus auf Syrien und auf populäre arabischsprachige Serien an die lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmenden an.

Die Forschungs- und Praxisergebnisse wurden im Rahmen unterschiedlicher Veranstaltungsformate vorgestellt und diskutiert.[10] Eine gemeinsam organisierte große zweitägige Fachtagung mit dem Titel »Alte Geschichte(n) – Neue Narrative?« zu multidirektionaler Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft richtete sich an eine breitere (Fach-)Öffentlichkeit, neben der Vorstellung erster Ergebnisse aus der Forschung wurden diverse Workshops zur Auseinandersetzung mit Praxisbeispielen und Bildungsansätzen angeboten.[11] Auch der Transfer in die breitere Öffentlichkeit sowie eine Intervention in aktuelle erinnerungspolitische Debatten waren uns ein Anliegen, etwa über Zeitungsartikel oder Podcasts.[12] Als Output wur-

---

6 Insbesondere mit dem Projekt »Discover Diversity – Between the Present and the Past« (vgl. https://www.kiga-berlin.org/search/discover+diversity/ [27.01.2023]).

7 Tür an Tür – Ausstellung zu syrisch-jüdischen Geschichte(n) (vgl. https://minor-kontor.de/tuer-an-tuer/ [23.09.2022]).

8 My Father's Aleppo – Interview mit Maurice Chammah (vgl. https://minor-kontor.de/interview-maurice-chammah/ [23.09.2022]).

9 Dabei handelt es sich um Fernsehserien, die in zahlreichen arabischen Ländern speziell für die Zeit des Fastenmonats Ramadan gedreht werden. Oftmals aufwendig produziert, werden sie teilweise von vielen Millionen Zuschauer:innen rezipiert.

10 Zum Beispiel »Narrative von gestern für Deutsche von morgen«: Prof. Dr. Omar Kamil im Gespräch mit Dr. Sina Arnold (vgl. https://minor-kontor.de/verknuepfte-erinnerungen-2; Symposium »Empty Spaces« https://zwst-kompetenzzentrum.de/fachsymposium-2021/ [27.01.2023]).

11 Für Programm und Hintergrund (vgl. https://minor-kontor.de/fachtagung-alte-geschichten-neue-narrative/ [23.09.2022]).

12 Vgl. Arnold, Sina 2021: »Mehr erinnern, nicht weniger«, in: »neues deutschland« vom 17.04.2021, https://www.nd-aktuell.de/artikel/1150845.erinnerungskultur-mehr-erinnern-nicht-weniger.html [26.09.2022]; Podcast »ManyPod #9: Multidirektionales Erinnern gegen Antisemitismus und Rassismus. Massimo Perinelli und Sina Arnold im Gespräch mit Michael Rothberg«, 30.04.2021, https://www.rosalux.de/mediathek/media/element/1516 [26.09.2022].

den zudem Working Paper und Methoden konzipiert (Jasim 2020; Jasim/Lenuweit 2021; Kataf 2020), die Ergebnisse flossen überdies in die Ausstellung »Syrien – Gegen das Vergessen« ein.[13]

Von Ende 2020 bis Ende 2022 bot schließlich ein weiteres bei Minor angesiedeltes Praxisprojekt, die Workshop-Reihe »Geschichte(n) und Perspektiven«[14], die Möglichkeit, den Forschungs-Praxis-Transfer modellhaft mit neuen Methoden auszuprobieren. Die Workshops richteten sich an Menschen aus dem arabischsprachigen Raum mit Fluchtgeschichte und hatten zum Ziel, die Teilnehmenden bei einer kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus sowie der staatlichen Instrumentalisierung von Antisemitismus in den jeweiligen Herkunftsländern zu unterstützen. 2021 wurden zwei Formate mit jeweils anderen Ansätzen konzipiert: Das Format »Syrisch-jüdische Verflechtungen« mit der Zielgruppe Erwachsene bestand aus diskursiv ausgerichteten Workshops mit Fokus auf Syrien unter Bezugnahme auf unsere Rechercheergebnisse. Diese wurden mit arabischsprachigen Expert:innen durchgeführt und in arabischsprachigen Netzwerken beworben. Das zweite Format, das eher junge Erwachsene ansprechen sollte, bestand aus einer dreiteiligen Seminarreihe, die eine niedrigschwellige und spielerische Auseinandersetzung mit den Themen Judentum, Israel und Shoah ermöglichen sollte. Dieses Modul wurde von einer Gruppe erfahrener Teamer:innen entwickelt, die einen direkten Zugang zur Zielgruppe hatten. Für die Seminarreihe fanden sich jedoch, auch nach mehrmaligen Anläufen, keine Teilnehmenden. Eine Erklärung war die Eskalation des Israel-Gaza-Konflikts im Mai 2021, die nicht nur in den Gruppen der externen Teamer:innen zu einer aufgeheizten Stimmung führte und eine Beschäftigung mit dem Thema unmöglich zu machen schien. Die beiden diskursiven Workshops mit Fokus auf Syrien konnten allerdings trotz der politischen Geschehnisse wie geplant im Juni stattfinden.

Die Evaluation der Workshops bestätigte die konkreten Forschungsergebnisse unter anderem darin, dass es unter Syrer:innen ein großes Interesse an der jüdischen Geschichte Syriens gibt, aber auch an der kritischen Auseinandersetzung mit staatlichen Diskursen dazu. Das Interesse an Judentum/jüdischer Geschichte ist, auch das deckt sich mit den Forschungsergebnissen, nicht primär religiös motiviert, sondern davon, dass diese Geschichte in Syrien unterdrückt wird und eine Begegnung mit Juden:Jüdinnen dort mangels jüdischer Menschen

13 Syrien – Gegen das Vergessen, Ausstellung im Rautenstrauch Joest Museum Köln, 10.06-10.09.2022 (vgl. https://minor-kontor.de/in-memoriam-das-juedische-viertel-von-damaskus/ [23.09.2022], https://minor-kontor.de/zwischen-verfall-und-gentrifizierung/ [23.09.2023]). Das Projekt »Der Gang der Geschichte(n)« beteiligte sich mit einer Installation zum Jüdischen Viertel von Damaskus sowie mit themenspezifischen Führungen und Workshops.

14 Geschichte(n) und Perspektiven – Workshop-Reihe zur Auseinandersetzung mit jüdisch-arabischen Verflechtungen (vgl. https://minor-kontor.de/geschichten-und-perspektiven/ [23.09.2022]).

schlicht nicht möglich war. Teilweise war das Interesse auch davon geleitet, dass Teilnehmende selbst einer – etwa ethnisierten oder religiösen – Minderheit oder einer unterdrückten Gruppe angehörten. Zusätzlich zur Evaluation der unterschiedlichen Konzepte der Workshops wurden zwei Fachgespräche mit insgesamt acht Administrator:innen[15] von arabischsprachigen Facebook-Gruppen bezüglich Themensetzung, Titel und Ausschreibung der Workshops geführt. Diese Fachgespräche machten deutlich, dass der Begriff »Antisemitismus« schnell als Vorwurf antizipiert oder als Vorverurteilung aufgefasst wird, gerade wegen der breiten Debatten um einen »muslimischen Antisemitismus« von vielen Migrant:innen aus arabischsprachigen Ländern. Der pädagogische Zugang zur Zielgruppe wird ebenfalls vereinfacht, wenn die Themen beziehungsweise Schlagwörter »Israel« oder »Nahostkonflikt« nicht im Titel stehen. Möglicherweise spielen hier auch die von einigen der Interviewten behaupteten vermeintlichen Sprechverbote eine Rolle, zumindest teilten die Administrator:innen diese Wahrnehmung. Am Umgang mit dem Begriff »Antisemitismus« zeigt sich ein Unterschied zwischen (pädagogischer) Praxis und (wissenschaftlich-theoretischer) Forschung: Während Wissenschaft mit eindeutigen Begriffen arbeiten muss, um ihren Gegenstand zu durchdringen, kann eine derartige begriffliche Zuspitzung den Zielen pädagogischer Arbeit manchmal im Wege stehen – sei es auf der Ebene der Zugänge oder der Vermittlung.

3. Pädagogische Konsequenzen

Das Feedback der Teilnehmenden der beiden diskursiv orientierten Workshops, die interne Evaluation und das Feedback der Facebook-Administrator:innen zu den Ausschreibungen ergaben ein Bild, welches sich auch schon in den Forschungsergebnissen andeutete: Erfolgreiche pädagogische Angebote im Themenfeld Juden(tum)/Israel/Holocaust müssen sich deutlich von den lehrhaften Angeboten zur deutschen NS-Geschichte unterscheiden, die viele Geflüchtete über die Integrationskurse kennen- und fürchten gelernt haben. Die Bildungsangebote sollten subjekt- und lebensweltorientiert sein. Selbstverständlich müssen dabei Standards und Lernziele gewahrt bleiben. Will antisemitismuskritische Bildungsarbeit jedoch erfolgreich sein, muss sie unter Umständen indirekter ansetzen, um

15 Arabischsprachige Facebook-Gruppen mit teilweise mehreren Tausend Mitgliedern fungieren als zentrale Netzwerk- und Informationsplattformen. Die Administrator:innen entscheiden, wer zur Gruppe zugelassen wird und welche Beiträge gepostet werden. Die Gruppendiskussionen zu den Posts werden nicht moderiert. Beiträge, die nach Einschätzung der Administrator:innen zu kontrovers sind, werden daher im Regelfall nicht gepostet.

überhaupt interessierte Teilnehmer:innen zu gewinnen und ihre Offenheit für eine auch selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Juden(tum), Holocaust und Israel zu erhöhen. Ein subjektorientiertes Bildungsangebot holt die Teilnehmenden bei ihren Vorkenntnissen, Interessen und Fragestellungen ab und knüpft an ihren Erfahrungen und Geschichte(n) an.

Damit dieser an Anerkennung und Lebenswelt orientierte Ansatz auch aufklärenden Charakter hat und in antisemitismuskritischer Bildung mündet, müssen die politische Instrumentalisierung antisemitischer Denkmuster thematisiert und antisemitische Äußerungen im Kontext von Herrschaftsverhältnissen eingeordnet werden (Messerschmidt 2019). Das setzt im konkreten Fall sowohl Wissen über die (jüdische) Geschichte und Narrative der jeweiligen Herkunftsländer beziehungsweise im arabischsprachigen Raum voraus als auch die Kenntnis der damit verbundenen Diskurse und Fragestellungen. Viele, die als Geflüchtete aus Syrien gekommen sind, stehen in Opposition zum Regime und haben Interesse an einer Auseinandersetzung mit syrischer Geschichte jenseits von staatlicher Geschichtspolitik, mit der syrischen Minderheitenpolitik, mit der politischen Instrumentalisierung von Diskursen über Juden:Jüdinnen und teilweise auch mit Israel als staatlich verordnetem Feindbild – und davon ausgehend dann auch mit Diskursen in Deutschland. Der »Umweg« über die syrische Geschichte trägt dazu bei, dass sich für die Debatten in Deutschland interessiert wird. Der Einstieg über die jüdische Geschichte Syriens beispielsweise kann ein Schlüssel sein, um Antisemitismus zu verstehen, lässt sich doch darüber aufzeigen, wie aus einer Geschichte des nachbarschaftlichen Miteinanders eine von Ausgrenzung, Bedrohung und Diskriminierung wird, die schließlich mit der Flucht und Vertreibung jüdischer Menschen aus den arabischen Ländern endet. Die Vertreibungsgeschichte der arabischen Juden:Jüdinnen bietet eine Überleitung, um nicht nur über die Staatsgründung Israels, sondern auch den deutschen Antisemitismus und seiner Kulmination im Holocaust zu sprechen. Es gibt aber kaum Angebote, die diesen »Umweg« gehen und Zugewanderten eine intellektuelle Auseinandersetzung mit diesen Themenkomplexen ermöglichen und an ihr Wissen und ihre Diskurse anknüpfen. Viele Angebote verfolgen einen interreligiösen Ansatz – auch die dreiteilige Seminarreihe war so aufgebaut –und sind damit für Menschen, die säkular sind und/oder sich nicht in erster Linie über eine religiöse Zugehörigkeit definieren, wenig bis gar nicht attraktiv.

Für die Bildungsarbeit in der Workshop-Reihe »Geschichte(n) und Perspektiven« bedeuteten diese Befunde, das Konzept einer radikal subjekt- und diskursorientierten Ausrichtung fortzusetzen und weiter auf herkunftslandspezifische

Bezüge zu setzen.[16] Zusätzlich wurden im Anschluss an die Feedbackrunde mit den Teilnehmenden Thema und Konzept des jeweils nächsten Workshops vor- und zur Diskussion gestellt. Durch die offene Ausschreibung und die spezifische Ausrichtung der Workshops variierten die Teilnehmenden. Trotzdem bildete sich im Verlauf des Jahres 2022 ein kleiner Kern an Teilnehmenden, die die Workshops als ihren Diskurs- und Lernraum annahmen und sich aktiv in die Themensetzung einbrachten. Zusammenfassend begreifen wir unsere Zusammenarbeit und die Wechselwirkung zwischen (qualitativer) Forschung und (pädagogischer) Praxis als ein gelungenes Beispiel für forschungsbasierten Wissenstransfer. Forschungsergebnisse konnten in der Praxis überprüft werden, Erfahrungen aus der Praxis wissenschaftlich reflektiert und begleitet werden. Die entsprechenden Chancen und Potenziale, aber auch Herausforderungen und Schwierigkeiten, sollen in den folgenden beiden Abschnitten reflektiert werden.

4. Forschungsbasierter Wissenstransfer – Chancen und Potenziale

Gute pädagogische Praxis und gute empirische Wissenschaft weisen in ihren Ansätzen durchaus Gemeinsamkeiten auf: Beide erfordern eine bewusste Reflexion der eigenen Haltung und Vorannahmen sowie einen respektvollen Umgang mit dem Gegenüber. In politisch aufgeladenen Themenfeldern wie dem Nahostkonflikt, (arabisch-muslimischem) Antisemitismus, Flucht und Erinnerung eröffnet die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Bildungsarbeit viele Möglichkeiten. Die (mediale) Öffentlichkeit hat zu diesen Themenkomplexen oft provokative und polarisierende Meinungen parat, es wird mit Vorannahmen und Verallgemeinerungen gearbeitet. Das hat notwendigerweise auch Auswirkungen auf Praktiker:innen, für die es eine Herausforderung bedeutet, sich thematisch zurechtzufinden und nicht in eine »Meinungsfalle« zu tappen. Auch sie sind notwendigerweise nicht frei von Vorurteilen. Studienbasierte Forschungsergebnisse zu den Einstellungen geflüchteter Menschen ermöglichen demgegenüber, die erfahrungsgesättigten Perspektiven in der Praxis analytisch einzuordnen und vom Einzelfall zu abstrahieren. Sie können die Perspektive der Zielgruppe

16 Auch bei den weiteren Workshops wurde das Konzept entsprechend angepasst: Juden und Jüdinnen in arabischsprachigen Filmen und Serien, vgl. https://minor-kontor.de/workshop-zu-judenjudinnen-in-arabisch-filmen-und-serien/; Marokkanisch-jüdische Verflechtungen – Perspektiven auf die Geschichte von Jüdinnen und Juden, Judentum, Shoah und Israel (vgl. https://minor-kontor.de/marokkanisch-juedische-verflechtungen/); Erinnerungskultur in Syrien und Deutschland – Workshop über syrische und jüdische Geschichte(n) und Erinnerung (vgl. https://minor-kontor.de/erinnerungskultur-in-syrien-und-deutschland/ [27.01.2023]).

– Geflüchtete – in den Mittelpunkt stellen und jenseits von gruppenbezogenen Zuschreibungen der Frage auf den Grund gehen, was diese wirklich denken und brauchen. Quantitative Erhebungen können erfassen, welche Einstellungen Geflüchtete in Deutschland zu bestimmten Themen haben.[17] Qualitative Forschungen ermöglichen darüber hinaus, nicht nur Einstellungen abzufragen, sondern auch Motivlagen, Ursachen und diskursive Kontexte zu erörtern – etwa in Bezug auf Fluchtmotive und -erfahrungen, Schwierigkeiten und Diskriminierung nach Ankunft in Deutschland, Wünschen für die Zukunft, aber auch in Hinblick auf Positionen zu Israel, Juden(tum) und dem Holocaust (vgl. etwa IAB 2016; Arnold/König 2017a; Jikeli 2017). Pädagogische Praxis kann somit aus qualitativer Forschung unmittelbar relevante Erkenntnisse gewinnen, nicht zuletzt, da der pädagogische Alltag und die Gruppensituationen häufig starke zeitliche Limitationen setzen. Nicht immer können Pädagog:innen bei bestimmten Aussagen und den ihnen zugrundeliegenden Ursachen in die Tiefe gehen. Das Wissen über Forschungsergebnisse kann sie aber darin unterstützen, ihre konkreten Praxiserfahrungen einzuordnen und auch von diesen zu abstrahieren. Denn gerade für die Methoden- und Materialienentwicklung ist es hilfreich, Muster zu (er-)kennen und ihren Ursprung zu verstehen. Gute Praxis ist dabei im Idealfall lernend und anpassungsfähig. Die Möglichkeit, so unmittelbar zu reagieren, jeden Workshop kritisch zu evaluieren und die nächste Veranstaltung neu anzupassen, wie es beispielhaft für die obige Workshopreihe beschrieben wurde, ist jedoch bei den wenigsten Bildungsformaten möglich. Umso wertvoller ist es, die Erfahrungen aus der Praxis immer wieder mit der Forschung abzugleichen und in die Forschung zurückzuspielen, um eine langfristige Perspektive auch auf Bildungsformate herzustellen.

Umgekehrt ermöglicht die Erfahrung der (Bildungs-)Praxis für die Forschung eine Veranschaulichung und Konkretisierung: Es sind Pädagog:innen, die tagtäglich zu diesen konflikthaften Themen in Bildungseinrichtungen arbeiten. Sozial- und Bildungsarbeiter:innen waren 2015/16 oftmals die Ersten, die mit geflüchteten Menschen aus arabischen Ländern während oder nach der Erstversorgung schon früh ins Gespräch kamen: über ihre Haltungen, Wünsche, aber auch Fragen nach dem Leben und Denken in Deutschland. Und wenig später waren es die Lehrer:innen in den Sprachschulen oder »Willkommensklassen«, die Pädagog:innen in Gedenkstätten und anderen Einrichtungen, die im inhaltlichen Austausch mit Geflüchteten waren. In der direkten und indirekten pädagogischen Auseinander-

17 Exemplarisch hierfür ist die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten, bei der mehrere Teilstichproben von Personen, die seit 2013 nach Deutschland kamen, aus dem Ausländerzentralregister gezogen wurden (vgl. exemplarisch DIW Wochenbericht 18/2022: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.840582.de/22-18.pdf [27.09.2022]).

setzung werden relevante Themen unmittelbar wahrnehmbar. So kann etwa bei der Entwicklung von Fragebögen – und das war auch bei unserer Kooperation der Fall – aus den Erfahrungen der Praxis gelernt werden, da bestimmte Themen dort überhaupt erst deutlich werden. Einerseits Geflüchtete selbst, andererseits auch die mit ihnen arbeitenden Multiplikator:innen als Expert:innen[18] ernst zu nehmen bedeutet, ihre Erfahrungen zu würdigen und als Ressource für die Forschung einzubeziehen. Das sollte unserer Meinung nach unter der forschungsethischen Prämisse geschehen, dass auch etwas »zurückgegeben« wird an Ressourcen oder Informationen, die Forschung also wiederum die Handlungsspielräume der Betroffenen erweitert.

5. Herausforderungen und Schwierigkeiten

Trotz der Potenziale für die Forschung gibt es auch zahlreiche Herausforderungen, gar Risiken. Diese liegen unter anderem in unterschiedlichen Logiken der Felder (pädagogischer) Praxis beziehungsweise Wissenschaft begründet. So wird in der Wissenschaft ein transparenter Umgang mit Forschungsdaten angestrebt: Vergleichbarkeit, Distanz und Zurückhaltung der eigenen Meinung gelten als gesetzte Standards. Bei der Erhebung empirischer Daten wird ein hoher Wert auf Anonymisierung gelegt. Dies ist umso wichtiger bei vulnerablen Gruppen wie Geflüchteten und anderen Menschen, die Gewalt- und Repressionserfahrungen gemacht haben (vgl. Arnold/König 2020).

In der pädagogischen Praxis hingegen können »authentische Erfahrungen« und das Offenlegen des eigenen Standpunkts sehr hilfreich sein. Hier geht es um einen Kontakt, der eben nicht möglichst anonym und abstrakt, sondern persönlich und konkret ist. Gerade bei der Bildungsarbeit mit vulnerablen Zielgruppen wie Menschen mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen kann es notwendig sein, parteiisch zu sein, Emotionalität, Harmonie, sogar Nostalgiegefühle zuzulassen, damit sich Teilnehmende in ihren partikularen wie Gruppenidentitäten angenommen fühlen. Erst aus der Sicherheit des Angenommenseins heraus können Teilnehmende produktive Verunsicherungen zulassen, zugleich kann auch Empowerment stattfinden. Für Pädaog:innen bedeutet das, ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und Flexibilität zuzulassen. Gleichwohl handelt es sich bei diesen Feldlogiken nur um idealtypische, die für die Wissenschaft auch zunehmend hinterfragt werden: Einer vermeintlichen Neutralität der Wissenschaftlerin

18 Nicht ohne Grund beinhalteten mehrere der – wenigen – qualitativen Studien zu den Geflüchteten 2015/16 auch zusätzliche Expert:inneninterviews mit Multiplikator:innen aus der Flüchtlingsarbeit (vgl. IAB 2016; Arnold/König 2017a; Jikeli 2017).

wird gerade in den Themenfeldern Rassismus/Antisemitismus die Anforderung der Selbstreflexion der eigenen Positioniertheit entgegengesetzt. Und die vermeintliche Subjektivität der Betroffenen wird als relevanter Indikator etwa für aktuellen Rassismus oder Antisemitismus erachtet. Gegen den Vorwurf der Subjektivität wenden die Autor:innen des »Afrozensus«, einer Onlinebefragung von Schwarzen, afrikanischen und afrodiasporischen Menschen in Deutschland, ein: »Der Afrozensus hat den Anspruch, durch die vorgelegten Daten, Analysen und Einblicke ein fundiertes Gegenargument ins Feld zu führen: Musterhafte Erfahrungen der Diskriminierung und des ASR [Anti-Schwarzen Rassismus, S.A./T.L.], die somit von vielen Befragten […] als geteilt erlebt werden, verdeutlichen, dass diese Erfahrungen eben nicht auf reine Einzelfälle reduziert werden können.« Sie »zeigen, dass diese gesellschaftlich eingebettet und historisch gewachsen sind« (Aikins u. a. 2020: 35; für einen vergleichbaren Zugang im Themenfeld Antisemitismus vgl. Bernstein 2020: 19 f.). Dennoch bleibt ein grundsätzliches Dilemma zwischen den Anforderungen dieser beiden Bereiche bestehen.

Schwierigkeiten ergeben sich auch aus den unterschiedlichen zeitlichen Logiken der Felder. Aufgrund kurzzeitiger Förderung sind Projekte der politischen Bildungsarbeit oft einem straffen Zeitplan unterworfen, der Konzeption, Durchführung und Evaluation in festgelegten Abständen notwendig macht und insgesamt wenig suchend, sondern in erster Linie output- und ergebnisorientiert ausgerichtet sein muss. Die Erhebung von Daten, wie im vorliegenden Projekt, stellt eher eine Ausnahme dar. Auch die (Sozial-)Wissenschaft ist zunehmend drittmittelbasiert und somit an bestimmte Milestones gebunden; Projekte werden (zwischen-)evaluiert und sind einem reglementierten Berichtswesen unterworfen. Dennoch sind Forschungsprojekte in der Regel etwas langfristiger angelegt und einer größeren Flexibilität unterworfen. Diese Zeitlichkeiten zu synchronisieren macht die enge Zusammenarbeit nicht immer einfach und stellt vor allem Praxisprojekte unter Umständen vor Probleme bei der Evaluation.

6. Fazit: Bedingungen für Wissenstransfer und Praxisperspektiven auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt

Vor dem Hintergrund dieser Chancen und Herausforderungen stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Wissenstransfer stattfinden kann. Gute – das heißt auch selbstreflexive und diskriminierungssensible – pädagogische Praxis erfordert ein hohes Maß an Sensibilität und Anpassungsfähigkeit an die Beteiligten, in Ansprache wie Inhalten. Empathie und Parteilichkeit können notwendige Voraussetzungen für eine Begegnung auf Augenhöhe sein. Im Bereich Rassis-

mus und Antisemitismus agiert pädagogische Arbeit durchaus wertegeleitet und Pädagog:innen setzen in Seminarkontexten auch Grenzen, nicht zuletzt, um Betroffene zu schützen. Doch anders als in der Wissenschaft wird hier seltener mit festen Definitionen des Gegenstandes gearbeitet, die Herangehensweise an den Gegenstand Rassismus/Antisemitismus ist eher induktiv und stark orientiert an dem, was im Seminarkontext vorzufinden ist. Trotzdem braucht es eine kritische Evaluation der Bildungsarbeit, eine (auch wissenschaftlich) begründete Herangehensweise und einen Abgleich mit gesetzten Standards. Und genau hier kommt die empirische Forschung zum Tragen. Dies gilt grundsätzlich für alle Themenfelder, wird aber umso relevanter für »heikle« Themen wie die hier diskutierten.

Wie eingangs beschrieben, wurde die Fluchtmigration der 2010er-Jahre vielfach als Bedrohung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt dargestellt und der von Geflüchteten aus arabischsprachigen Ländern »importierte Antisemitismus« als zentrale Bedrohung für jüdisches Leben in Deutschland und gewichtigste Herausforderung für die deutsche Erinnerungskultur an den Holocaust erachtet. Die vorgestellten Ergebnisse weisen auf etwas anderes hin: Zwar finden sich durchaus antisemitische Einstellungen unter denjenigen, die aus Syrien nach Deutschland gekommen sind. Aber diese Haltungen sind oftmals fragmentarisch und nicht Teil eines festen, unverrückbaren Weltbildes. Unter vielen Geflüchteten findet sich ein grundsätzlich großes Interesse an deutscher Geschichte und deutschen Debatten. Und diese werden, das zeigt die Projektarbeit, wiederum rückgebunden an eigene Geschichte(n), die einen Zugang zur deutschen erleichtern – seien es die Erfahrungen religiöser Konflikte, von Migration, Krieg oder Wiederaufbau. Eine syrische Interviewpartnerin nannte als Anknüpfungspunkte: »[T]he 30 years of war [gemeint ist der Dreißigjährige Krieg 1618 bis 1648, S.A./T.L.], religious conflicts is for me something very relevant. Migration in the 19th century. And of course, the rebuilding of Germany after Second World War.« All diese Ereignisse verbindet sie mit syrischer Geschichte und die syrische Geschichte ermöglicht ihr wiederum, die deutsche Vergangenheit und Gegenwart besser zu verstehen. Hier findet sich also eine im eigentlichen Sinne »multidirektionale« Form der Erinnerung (vgl. Rothberg 2021).

Diese Erkenntnisse haben auch Auswirkungen auf Sichtweisen auf gesellschaftlichen Zusammenhalt. Denn Zusammenhalt wird auch durch die Interpretation des Vergangenen, oftmals in Form von (nationaler) Geschichtsschreibung, hergestellt. Oft genug stellt diese die lineare Schicksalserzählung einer *imagined community* (Benedict Anderson) dar, die strukturlogisch auf dem Ausschluss anderer basiert. Nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus weist notwendigerweise darauf hin, dass Zusammenhaltsvorstellungen auch immer den Ausschluss von Gruppen, die nicht zu einem bestimmten – regionalen, nationalen, religiösen etc. – Kollektiv gehören, voraussetzen (Schüler-

Springorum u. a. 2020). »Wer von ›Zusammenhalt‹ spricht, meint ›Integration‹«, so Stephan Lessenich (2022: 28), »und wo von ›Integration‹ die Rede ist, da werden Vorstellungen von ›Einheit‹ mobilisiert – sei es nun absichtsvoll oder unwillkürlich.« Rassismus und Antisemitismus stellen Wir- und Ihr-Gruppen her, sie sind »Formen von exkludierendem Zusammenhalt« (Deitelhoff u. a. 2020: 18 f.). Zusammenhalt der einen bedeutet Ausschluss der anderen. Geboten ist also in der wissenschaftlichen wie pädagogischen Arbeit zu diesen Themen eine durchaus kritische Verwendung des Begriffes – der im Übrigen als Terminus für die in den pädagogischen Programmen zu erreichende Zielgruppe quasi irrelevant ist. Nicht nur, weil es sich um einen sperrigen Begriff handelt, welcher eher im Wissenschafts- wie medialen Diskurs verortet ist, sondern auch, weil dieses Konzept von »den Rändern« her, das heißt für von Rassismus und anderen Ausschlussmechanismen bedrohte Menschen, unter Umständen gar kein Ziel sein kann (Lessenich 2022: 33). Es sind in der Debatte oft genug, so stellt Oliver Decker fest, »autochthon deutsche Stimmen, die Gehör bekommen. Hier findet man plötzlich keine migrantische Perspektive mehr« (Decker u. a. 2020: 125).

Die Effekte zeigen sich in der hier dargestellten Praxis und der sie begleitenden Transferforschung, in denen nicht nur der Begriff als solcher irrelevant ist, sondern eben auch Erfahrungen von institutionellem und individuellem Rassismus gegenüber Syrer:innen dokumentiert werden. Es zeigt sich jedoch auch, wie Neuankommende an die deutsche Geschichte und ihre eingangs beschriebenen Zusammenhaltsmythen anknüpfen, Verbindungen und Verflechtungen entdecken, sie hinterfragen. Denn in der postmigrantischen »Gesellschaft der Vielen« wird nicht nur eine national homogene Gegenwart zunehmend herausgefordert, sondern auch ihre Geschichtsschreibung. Das ist nicht per se zu begrüßen, denn bestimmte erkämpfte Errungenschaften, wie eine in vielen gesellschaftlichen Bereichen sichtbare Erinnerung an den Holocaust, gilt es ganz grundsätzlich zu verteidigen und fortzuführen. Doch unser gemeinsames Projekt zeigt auch auf, dass es für die Fortführung teilweise eine Aktualisierung etablierter Bildungszugänge braucht, dass eine Anpassung an migrantische Erfahrungen und Geschichte(n) überhaupt erst den Weg für Interesse, Empathie und historische Wissensvermittlung eröffnet. Darin liegt zugleich eine Chance für die Erinnerung an den Holocaust, wird die deutsche Erinnerungskultur doch teilweise als leer oder ritualisiert kritisiert (Czollek 2023). Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust, so die Kritik, sei vielfach der Erzählung von der geglückten Erinnerungsarbeit gewichen, die zur Folge habe, dass Geschichte abgeschlossen und aus der Erinnerung verdrängt werde. Und das Sichtbarmachen migrantischer, Schwarzer und jüdischer Perspektiven kann überdies dazu führen, gefährliche Mythen zu zerstören – etwa jenen einer homogenen wei-

ßen Gesellschaft,[19] in der Rassismus auf die zwölf Jahre des Nationalsozialismus beschränkt war (Alexopoulou 2021), oder jenen einer »friedlichen Revolution«, die zur Wiedervereinigung führte (Lierke/Perinelli 2020).[20] Das Sichtbarmachen zeigt die Erfahrungen derjenigen, die nicht dazugehörten. Geschichte »von den Rändern« dokumentiert, welche Gewalt jedem Versuch des nationalen Zusammenhalts bisher innewohnte. Vielleicht bietet sie somit die Möglichkeit, über neue Formen des Zusammenhalts, des Miteinanders, der Solidarität in einer vielfältigen Gesellschaft nachzudenken.

Literatur

Alexopoulou, Maria (2021), »Rassismus in Deutschland. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft«, in: *Bürger&Staat*, H. 1, 12–18.

Aikins, Muna AnNisa/Bremberger, Teresa/Aikins, Joshua Kwesi/Gyamerah, Daniel/Yıldırım-Caliman, Deniz (2021), *Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland*, Berlin, 12.07.2022, https://afrozensus.de/.

Arnold, Sina/Bischoff, Sebastian (2022), »Vom Getrennten und Gemeinsamen. Bedingungen multidirektionalen Erinnerns in der Migrationsgesellschaft«, in: Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (Hg.), *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld, https://doi.org/10.1515/9783839457924-015.

Arnold, Sina/König, Jana (2020), »Einstellungen Geflüchteter zu Juden und Israel: Die Analyse Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als methodisch-ethische Herausforderung für die Flucht- und Flüchtlingsforschung«, in: *Z'Flucht. Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*, Jg. 4, H. 1, S. 68–103, https://doi.org/10.5771/2509-9485-2020-1-68.

– (2018), »›The whole world owns the Holocaust‹ – Erinnerungspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft«, in: Foroutan, Naika/Karakayali, Jukliane/Spielhaus, Riem (Hg.), *Postmigrantische Perspektiven*, Frankfurt a. M., S. 155–172, https://doi.org/10.1515/srsr-2021-0035.

– (2017a), »Flucht und Antisemitismus. Qualitative Befragung von Expert_innen und Geflüchteten«, Expertise für den Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus des Deutschen Bundestages, Berlin.

19 Siehe etwa zwei Konferenzen im vergangenen Jahr: »Haymat Ost. Migration und migrantische Kämpfe des Ostens«, die aufzeigt: »Migration war und ist fester Bestandteil der ostdeutschen Gesellschaft«, sowie »Ver/sammeln antirassistischer Kämpfe«, die erinnert: »Kämpfe und Widerstände gegen Rassismus und Antisemitismus sind Bestandteil der Geschichte dieses Landes«, vgl. https://www.rosalux.de/veranstaltung/es_detail/FXTVH/haymat-ost?cHash=a89afe8e37a361e9 f32aafd8e247c0e0 und https://www.hebbel-am-ufer.de/archiv/versammeln-antira-kaempfe/[28.09.2022].

20 Zur Dokumentation rechter Gewalt nach 1990 vgl. https://gegenuns.de/ [27.09.2022].

– (2017b), »Antisemitismus im Kontext von Willkommens- und Ablehnungskultur: Einstellungen Geflüchteter zu Juden, Israel und dem Holocaust«, in: Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.), *Jahrbuch für Antisemitismusforschung 26*, Berlin, S. 303–326.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019), »Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland«, 26.09.2022, https://www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/Migrationsbericht2019/PersonenMigrationshintergrund/personenmigrationshintergrund-node.html, https://doi.org/10.5771/9783748911784-127-1.

Bernstein, Julia (2020), *Antisemitismus an der Schule: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim, https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2020.091.

Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen (2016), »Geflüchtete Menschen in Deutschland: Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen«, IAB-Kurzbericht, No. 15/2016, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg, 27.01.2023, https://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf, https://doi.org/10.3278/300776w299.

Czollek, Max (2023), *Versöhnungstheater*, München.

Decker, Oliver/Pickel, Gert/van Laak, Dirk, (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt zwischen Geschichtswissenschaft und Sozialwissenschaft – Ein (Streit-)Gespräch«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.)., *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 116–129, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias/Schmelzle, Cord (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt –Umrisse eines Forschungsprogramms«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 9–40, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Foroutan, Naika (2019), *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*, Bielefeld, https://doi.org/10.1515/9783839442630.

Friedländer, Saul/Frei, Norbert/Steinbacher, Sybille/Diner, Dan (2022), *Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust*, München, https://doi.org/10.17104/9783406784514-87.

Hess, Sabine/Kasparek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hg.) (2016), *Der lange Sommer der Migration: GRENZREGIME III*, Berlin/Hamburg.

Jasim, Ansar (2020), »Von einer lokalen zu einer globalen Community. Zur jüdischen Geschichte Syriens«, Working Paper 1, in: Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Hg.), *Der Gang der Geschichte(n). Narrative über Jüdinnen und Juden, Judentum, die Shoah und Israel*, Berlin, 27.09.2022, https://minor-kontor.de/ wp-content/uploads/2020/07/Minor_Narrative_Working-Paper-I_2020. pdf, https://doi.org/10.3726/978-3-653-05013-4/19.

Jasim, Ansar/Lenuweit, Tanja (2021), »Narrative über Jüdinnen und Juden, Judentum, die Shoah und Israel in Syrien«, Working Paper 3, in: Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Hg.), *Der Gang der Geschichte(n). Narrative über Jüdinnen und Juden, Judentum, die Shoah und Israel*, Berlin, 27.09.2022, https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2021/11/Minor_Narrative_WorkingPaper-III_2021_PDF.pdf, https://doi.org/10.5771/9783835349216-88.

Jikeli, Günther (2017), »Einstellungen von Geflüchteten aus Syrien und dem Irak zu Integration, Identität, Juden und Shoah«, Forschungsbericht Dezember 2017, Berlin, 27.09.2022. https://ajcgermany.org/system/files/document/AJC%20Berlin_Einstellungen%20Geflu%

CC%88chteten%20aus%20Syrien%20und%20dem%20Irak%20zu%20Integration%2C%20Identita%CC%88t%2C%20Juden%20und%20Shoah_DE.pdf.

Kataf, Rania (2020), »Hidden Stories of Damascene Jews: a collection of the cultural memory of the last generation of Jews in Damascus«, Working Paper 2, in: Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Hg.), *Der Gang der Geschichte(n). Narrative über Jüdinnen und Juden, Judentum, die Shoah und Israel*, Berlin, 27.09.2022, https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2020/12/Narrative_WP_Rania-Kataf.pdf, https://doi.org/10.5771/9783835349216-88.

Lenuweit, Tanja (2023), »Die Damaskusaffäre von 1840 – Eine Verschwörungserzählung mit Folgen.«, Deutsch-arabische Bildungsmaterialien, in: Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Hg.), *Der Gang der Geschichte(n). Narrative über Jüdinnen und Juden, Judentum, die Shoah und Israel*, Berlin, https://doi.org/10.1515/9783110334227.150.

Lessenich, Stephan (2022), »Dieses obskure Objekt der Begierde. Oder: Wessen Halt ist der Zusammenhalt?«, in: *Soziologische Revue*, Jg. 45, H. 1, S. 24–36, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0004.

Lierke, Lydia/Perinelli, Massimo (2020), *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*, Berlin, https://doi.org/10.30820/9783837977714-327.

Mediendienst Integration (2022), »Syrische Flüchtlinge«, 26.09.2022, https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/syrische-fluechtlinge.html.

Messerschmidt, Astrid (2019), »Rassismus- und antisemitismuskritische Geschichtsvermittlung im Kontext von vielfältigen Zugehörigkeiten«, in: *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*, Göttingen, S. 155–172, https://doi.org/10.5771/1438-8332-2013-1-2-20.

o. A. (2017, 20. Juni), KZ-Gedenkstätten-Besuche für Flüchtlinge gefordert, *Welt*, 16.06.2022, https://www.welt.de/politik/fluechtlinge/article165726228/KZ-Gedenkstaetten-Besuche-fuer-Fluechtlinge-gefordert.html.

Rothberg, Michael (2021), *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*, Berlin, https://doi.org/10.36950/jndf.2r3.

Schüler-Springorum, Stefanie/Axster, Felix/Berek, Mathias (2020), »Verschenkte Potenziale. Marginalisierte Ideen über gesellschaftlichen Zusammenhalt im Kaiserreich und in der Nachwendezeit«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M./New York, NY, S. 152–173, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Zimmerer, Jürgen (2021, 24. Juli), »Ein steingewordener Schlussstrich«, *Berliner Zeitung*, 15.07.2022, https://www.berliner-zeitung.de/wochenende/warum-das-humboldt-forum-ein-steingewordener-schlussstrich-ist-li.172725, 24./25.7.2021.

Wissenschaftliche Objektivität und gesellschaftliche Interessen – die konstitutive Grundspannung ko-produzierten Transfers[1]

Uwe Schimank

Abstract

Die folgenden Überlegungen sind als Zwischenrufe im laufenden Prozess der Ausarbeitung gegenstands- und zielgruppenadäquater Transferformate zu verstehen. Ich gehe so vor, dass ich zunächst den ko-produzierten Transfer, der durchgängig in den Beiträgen des Bandes propagiert wird, in die längere Geschichte des Transfers wissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftliche Verwendungszusammenhänge einordne. Danach konzentriere ich mich darauf, die dem ko-produzierten Transfer innewohnende Grundspannung und einige damit verbundene Risiken herauszustellen – nicht, um von diesem Transfertyp abzuraten, sondern um ganz im Gegenteil diejenigen, die ihn mit guten Gründen betreiben möchten, noch stärker zu sensibilisieren. Abschließend gehe ich auf die Frage ein, wie das Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) mit ko-produziertem Transfer eine Breitenwirkung auf gesellschaftlichen Zusammenhalt erzielen könnte.

Keywords: ko-produzierter Transfer; citizen science; transdisziplinärer Transfer; wissenschaftliche Objektivität; Wissenschaftsfreiheit

1 Ich danke Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker und Viktoria Kamuf für hilfreiche Kommentare und Hinweise.

© Die Autor:innen 2023, veröffentlicht im Campus Verlag, Open Access: CC BY-SA 4.0
Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske, Matthias Quent (Hg.), »Forschungsbasierter Wissenstransfer und gesellschaftlicher Zusammenhalt«
10.12907/978-3-593-45584-6_019

Dem Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) wurde bei seiner Gründung von der Politik eine starke Transfermission ins Pflichtenheft geschrieben. Gesellschaftlicher Zusammenhalt soll sozial- und kulturwissenschaftlich hinsichtlich seiner Beschaffenheit, Voraussetzungen und Effekte nicht nur erforscht werden. Das so gewonnene wissenschaftliche Wissen soll vielmehr auch denjenigen, die im Großen wie im Kleinen an der Gestaltung gesellschaftlichen Zusammenhalts mitwirken, zur Verfügung gestellt werden, um deren Gestaltungsbemühungen eine bessere Wissensgrundlage zu geben.

Ich will im Folgenden einige Beobachtungen und Einschätzungen hierzu zur Diskussion stellen, die die Lektüre der Beiträge des vorliegenden Bandes bei mir als Wissenschaftsforscher ausgelöst haben. Vorweg möchte ich betonen, dass es eine durchgängig anregende Lektüre war. Besonders hervorzuheben sind jene Beiträge, die die abstrakten Postulate ›guter Praxis‹ und die so erzielten Transferergebnisse an eigener Empirie zumindest schlaglichtartig beispielhaft verdeutlicht haben – also etwa David Jahr und Andreas Petrik zur Politikdidaktik; David Jahr, Arne Arend und Holger Backhaus-Maul zur »Service-Learning-Praxis«; Maike Simmank und Berthold Vogel zu »sozialen Orten«; Andreas Klee und Matthias Güldner zum Transferformat »VOICEcast«; Sonja Fücker, Johannes Crückeberg und Peter Dirksmeier zum Zusammenwirken wissenschaftlicher Reflexion mit einem künstlerischen Projekt oder Everhard Holtmann und Isabel Müller im Gespräch mit Holger Backhaus-Maul und Jessica Nuske zur Erinnerungsarbeit in ostdeutschen Braunkohleregionen. Aber auch die Autoren und Autorinnen der anderen Beiträge lassen durchweg erkennen, dass sie *work in progress* präsentieren, also neugierig auf weitere Empirie sind.

Dazu passend verstehe ich meine Überlegungen als Zwischenrufe im laufenden Prozess der Ausarbeitung gegenstands- und zielgruppenadäquater Transferformate. Ich gehe im Folgenden so vor, dass ich zunächst den – wie ich ihn nennen möchte – *ko-produzierten Transfer*, der durchgängig in den Beiträgen des Bandes propagiert wird, in die längere Geschichte des Transfers wissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftliche Verwendungszusammenhänge einordne. Danach konzentriere ich mich darauf, die dem ko-produzierten Transfer innewohnende Grundspannung und einige damit verbundene Risiken herauszustellen – nicht, um von diesem Transfertyp abzuraten, sondern um ganz im Gegenteil diejenigen, die ihn mit guten Gründen betreiben möchten, noch stärker zu sensibilisieren. Abschließend gehe ich auf die Frage ein, wie das FGZ mit ko-produziertem Transfer eine Breitenwirkung auf gesellschaftlichen Zusammenhalt erzielen könnte.

1. Vom wissenschafts- zum praxisgetriebenen Transfer

Die moderne Wissenschaft versteht sich selbst im Kern als »curiositas«-getrieben (Schimank 2012). In jahrhundertelangen Abwehrkämpfen hat sie es geschafft, Interessen an der Nützlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse größtenteils aus dem Erkenntnisprozess herauszuhalten. Sie nimmt sich also Indifferenz gegenüber außerwissenschaftlichen Nutzeninteressen heraus – mit der Begründung, dass nur so die Objektivität und damit die Güte wissenschaftlicher Erkenntnisse gewährleistet sei. Die Etablierung als autonomisierte »Wertsphäre« (Weber 1967 [1919]) vollzog sich parallel zu anderen Gesellschaftsbereichen wie etwa der Kunst. Diese befreite sich von religiösen und politischen Vorgaben und autonomisierte sich, indem sie sich an einen pluralen Markt von Käufern und Mäzenen wandte (Germer 1991; Luhmann 1995: 220–222, 256–271); die Wissenschaft blieb nach der kurzen Zeit reicher Mäzene an politische Träger gebunden, denen sie aber – Wilhelm von Humboldts (1900 [1809/10]) berühmtes Argument nutzend – klarmachte, dass der außerwissenschaftliche, beispielsweise ökonomische oder militärische, Nutzen wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens dann am wahrscheinlichsten und am größten sei, wenn das Erkenntnisstreben keinen außerwissenschaftlichen Interessen unterworfen werde, sondern sich frei allein nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten entfalten könne.

Dieses »Elfenbeinturm«-Selbstverständnis ist seit Anfang des 19. Jahrhunderts die hegemoniale Selbstdarstellung der Wissenschaft gegenüber Akteur:innen anderer gesellschaftlicher Sphären; sub- und antihegemonial gab es allerdings seit der griechischen Antike ein Verständnis, dass sich die Wissenschaft durch außerwissenschaftliche Nützlichkeit legitimieren müsse (Kaldewey 2013) – also durch den forschungsbasierten Wissenstransfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis, ob es nun um Militärtechnologie, Heilkunde oder Konsumartikel ging. Die industrielle Revolution – neben der Französischen Revolution als Durchbruch der westlichen Moderne gefeiert – war jedoch, anders als oberflächliche Betrachtungen meinten, nicht wissenschaftsgetrieben (Otten 1986: 182–257). Damals gingen die entscheidenden technischen Innovationen wie die Dampfmaschine auf Tüftler zurück, die einen handwerklichen, keinen wissenschaftlichen Hintergrund hatten. Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts feierte der Industriekapitalismus allerdings seine Triumphe auf der Basis wissenschaftlicher Durchbrüche der Physik und Chemie – gerade in Deutschland war damals die Verbindung von Universitäten, neu entstehenden Technischen Hochschulen und Großunternehmen besonders eng (Manegold 1970). Stahl-, Maschinenbau- und Elektroindustrie, chemische und pharmazeutische Industrie sowie Nahrungsmittelindustrie wurden zu wissenschaftsbasierten Schlüsselbranchen; und die korrespondierenden universitären Fächer betrieben in großem Maßstab Transfer, parallel zum Ausbau indus-

trieller Forschungskapazitäten – die aber wiederum auf Personaltransfer, also an den Universitäten ausgebildetes wissenschaftliches Personal, angewiesen waren.

Eine systematische Betrachtung von Transfer[2] kann entlang von zwei als dichotom vereinfachten Dimensionen vier Typen unterscheiden:

- Ist es ein Transfer natur- und technikwissenschaftlichen oder sozial- und kulturwissenschaftlichen Wissens?
- Ist der Transfer wissenschafts- oder praxisgetrieben?

Bis Anfang des 20. Jahrhunderts vollzog sich eine allmähliche Verschiebung von einem eher wissenschafts- zu einem praxisgetriebenen Transfer natur- und technikwissenschaftlichen Wissens – und zwar mit Wirtschaftsunternehmen als primärer Zielgruppe. Der wissenschaftsgetriebene Transfer beruhte zunächst auf zufälligen Koinzidenzen dessen, was Grundlagenforscher:innen interessierte, mit wirtschaftlichen Fragestellungen; es überwogen anfangs die noch kaum wissenschaftlich basierten Erfindungen. Als die Wissenschaft dann ihren Siegeszug begann, waren die Großunternehmen als wichtige Auftraggeber der Forschung etabliert. Das schließt aber bis heute nicht aus, dass in den Natur- und Technikwissenschaften sowohl praxis- als auch wissenschaftsgetriebener Transfer stattfindet. In einem Fach wie der Chemie – aber auch in vielen Teilbereichen der Ingenieurwissenschaften und der Informatik – stellt sich die Sachlage sogar noch verwickelter dar. Dort basiert Transfer in starkem Maße darauf, dass an den Universitäten gut ausgebildetes Personal zu Mitarbeiter:innen in den Forschungsabteilungen der Unternehmen wird. Universitär grundlagenwissenschaftlich ausgebildetes Personal wird mit Anwendungsbezügen konfrontiert und muss sich an diesen bewähren; umgekehrt trägt dieses Personal, wenn es Universitätskontakte aufrechterhält, Forschungsfragen, die sich aus spezifischen Anwendungsbezügen ergeben, in die universitäre Forschung zurück.

Schaut man auf die Kultur- und Sozialwissenschaften, ist zunächst zu konstatieren, dass sich viele Angehörige dieses Fächerspektrums von Transferfragen nach wie vor nicht angesprochen wähnen. Das gilt nicht nur für Ägyptologen, sondern selbst für diejenigen kulturwissenschaftlichen Fächer, in denen ein großer Teil der Studierenden die Lehrer:innenausbildung für den Deutsch- oder Geschichtsunterricht absolviert. Dass man künftige Multiplikatoren des kulturellen Selbstverständnisses unserer Gesellschaft ausbildet, wird nicht selten als äußerst wirkungsmächtiger Transfer übersehen – will man doch nicht mit den Ingenieurwissenschaftler:innen in eine Ecke gestellt werden, die man für alles, was es an Neben-

2 Wenn hier von »Transfer« die Rede ist, müsste es korrekt stets heißen: »forschungsbasierter Wissenstransfer«. Denn es wird Wissen transferiert, nicht ein auf Wissen basiertes Artefakt wie etwa ein Atomreaktor; und dieses Wissen geht auf Forschung zurück, nicht auf Erfahrungswissen von Praktiker:innen.

folgen gesellschaftlicher Verwissenschaftlichung gibt, brandmarken kann. Anstelle einer realistischen Einschätzung des ambivalenten eigenen Einflusses auf gesellschaftliches Geschehen wähnt man sich in der Gefahr, Ideologieproduzent und Sozialtechnologin zu werden, und exerziert frei nach Herbert Marcuse (1967 [1964]) die »große Verweigerung« – eine weltfremde Geste. Das andere Extrem stellt die pseudowissenschaftliche Affirmation religiöser, politischer oder sonstiger weltanschaulicher Vorstellungen dar, also eine unbemerkte – oder, noch schlimmer: vertuschte – Parteilichkeit.

Die im FGZ mitwirkenden Kultur- und Sozialwissenschaftler:innen gehen demgegenüber, ebenso wie inzwischen größere Anteile ihrer Fachkolleg:innen, offen an das Thema Transfer heran. Schon vor 15 Jahren, als der Wissenschaftsrat (2008) seine *Pilotstudie Soziologie* eines Forschungsratings vorlegte, wurde das Fach dort in den drei Leistungsdimensionen Forschung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Transfer – einschließlich »Wissensvermittlung und -verbreitung« – beurteilt. Zwar tat sich die Bewertungsgruppe, die ausschließlich aus erfahrenen Fachvertreter:innen bestand, schwer damit, eine Systematik von Transferaktivitäten zu operationalisieren, die in Form geschlossener Fragen abfragbar gewesen wäre, was bei den anderen beiden Leistungsdimensionen kein Problem war; und »die heterogene Datenlage« dessen, was auf eine offene Frage als Transfer angegeben wurde, ließ nur eine äußerst grobe Beurteilung in »durchschnittlich«, »über-« und »unterdurchschnittlich« zu (Wissenschaftsrat 2008: 439/440): Doch man war positiv von »eindrucksvollen Aufzählungen« überrascht, die nicht »dem Image von der Praxisfremdheit der akademischen Soziologie entsprechen« (Wissenschaftsrat 2008: 447).[3] Für die Politikwissenschaften, die Psychologie oder auch die Geschichtswissenschaften dürfte das Bild nicht grundsätzlich anders ausfallen. Und auch in diesen Fächern ist der Transfer inzwischen deutlich praxisgetriebener geworden. Er erschöpft sich also nicht bloß darin, dass Wissenschaftler:innen Erkenntnisse, die ihrer Einschätzung nach bestimmte Zielgruppen wissen sollten, massenmedial oder in Expertisen verbreiten; an die Sozial- und Kulturwissenschaften werden mittlerweile sehr spezifische Anfragen von zahllosen gesellschaftlichen Akteuren gerichtet, die genau wissen, was sie wissen wollen.

Eine Betrachtung dessen, was an Transferaktivitäten keineswegs nur, aber auch in den Kultur- und Sozialwissenschaften seit den 1980er-Jahren hinzugekommen ist, muss schließlich noch den »mode 2 of knowledge production« (Gibbons u. a. 1994) in Rechnung stellen. Lange Zeit – so die Beobachtung – ha-

3 Siehe inzwischen die Arbeit von Nicole Schulze (2023), die unter anderem die Rohdaten des Wissenschaftsrats zu den Transferaktivitäten der deutschen Soziologie in eine ordnende Systematik gebracht und aufschlussreiche Interviews mit transferaktiven Fachvertreter:innen beigesteuert hat.

be die Wissenschaft weit überwiegend im »mode 1« operiert: primär *curiositas*-orientiert, disziplinär und unter Abgrenzung von Nutzer:innen und Betroffenen, also Laien. Nunmehr wird in immer mehr Wissenschaftsgebieten das Erkenntnisstreben erstens auf breiter Front von außerwissenschaftlichen Relevanzen getrieben – also gesellschaftlich drängenden Problemen wie den heute sogenannten *grand challenges* (Wissenschaftsrat 2015). Solche Forschung müsse zweitens interdisziplinär betrieben werden, weil sich gesellschaftliche Problemlagen keinen Disziplingrenzen fügen. Drittens schließlich wurde zum einen unter dem Stichwort »triple helix« (Etzkowitz/Leydesdorff 2000) darauf hingewiesen, dass ein immer enger vernetztes Geflecht von Wissenschaftseinrichtungen, Unternehmen und staatlichen Einrichtungen der Innovationsförderung entstehe, die untereinander konzertierte Forschungslinien mit entsprechenden Förderprogrammen absprechen. Zum anderen – Stichworte: *citizen science*[4], »partizipative Forschung« (Unger 2014) oder »social engagement transdisciplinarity« (Lawrence u. a. 2022) – und oftmals im Konflikt mit der *triple helix* wird gefordert, dass die Forschung nicht nur hinsichtlich der Fragestellungen, sondern auch hinsichtlich der theoretischen und methodischen Ausrichtung und der Nutzung ihrer Ergebnisse der substanziellen Mitsprache betroffener oder engagierter Bürger:innen unterliegen solle. Nur diese könnten aus eigener Erfahrung wissen, wie sich das jeweils untersuchte Problem anfühle und was eine adäquate wissenschaftlich fundierte Problembewältigung sei. Zum Erfahrungswissen der Bürger:innen zählen dabei ausdrücklich auch deren normative Orientierungen; die postulierte Werturteilsfreiheit der Wissenschaft wird also in der *citizen science* stark relativiert.

Angesichts dieses Stands der Debatte muss die hier bislang genutzte Unterscheidung von wissenschafts- und praxisgetriebenem Transfer bezüglich Letzterem verfeinert werden, sodass man zu einer dreistufigen Typologie von Transfermodi gelangt:

– *wissenschaftsgetriebener Transfer*: Dieser umfasst zum einen und überwiegend solchen Transfer, der Nebenprodukt von *curiositas*-getriebener Forschung ist, also im besten Falle Humboldts angesprochener Vorstellung entspricht, und sich »als nachgeschaltete Aktivität am Ende eines Forschungsprozesses« (Backhaus-Maul u. a. in diesem Band) ergibt. Zum anderen fallen darunter auch ›sendungsbewusste‹ Wissenschaftler:innen, die ihre Forschungen gezielt so anlegen, dass neben oder sogar über *curiositas* gesellschaftliche Nutzanwendungen der Erkenntnisse stehen.[5]

4 https://www.buergerschaffenwissen.de/citizen-science/handbuch/was-ist-citizen-science
5 Hierzu zählt auch all jene Forschung, die in »Pasteur's Quadrant« (Stokes 1997) fällt.

- *außerwissenschaftlich beauftragter Transfer*: Hier erfolgt die Themensetzung der Forschung durch außerwissenschaftliche Akteure, die Nutzeninteressen an bestimmten Forschungsergebnissen haben. In die weitere Forschungsarbeit mischen sich die Auftraggebenden aber nicht ein. An Universitäten stattfindende Forschung zu Fragestellungen, die etwa von Unternehmen der chemischen Industrie vorgegeben und finanziert werden, sind hierfür ebenso Beispiele wie Politikberatung (Weingart/Lentsch 2015) oder Ressortforschung (Hohn/Schimank 1990: 297–341; Barlösius 2009) – etwa des Robert-Koch-Instituts für das Bundesgesundheitsministerium.
- *ko-produzierter Transfer*: Bei diesem Transfermodus erstreckt sich eine substanzielle Beteiligung außerwissenschaftlicher Akteure – ob als Nutzer:innen oder als Betroffene – über den gesamten Forschungsprozess von der Themenfindung bis zur Veröffentlichung. *Citizen science* gehört hierher, oft wird auch von »transdisziplinärer Forschung« gesprochen (Lawrence u. a. 2022), was aber eine etwas unglückliche Wortprägung ist. Denn es geht im Grunde um »transwissenschaftliche« Forschung, die in ihrer vollen Entfaltung den »Elfenbeinturm« in allen Phasen des Erkenntnisprozesses verlässt und sich auf eine gleiche Augenhöhe mit außerwissenschaftlichen Mitentscheidenden einlässt. Holger Backhaus-Maul, Sonja Fücker, Martina Grimmig, Viktoria Kamuf, Jessica Nuske und Matthias Quent verbinden damit für die Arbeit des FGZ die Hoffnung, »dass wissenschaftliches Wissen über gesellschaftlichen Zusammenhalt, seine Funktionsweisen und Dynamiken in einem kollaborativen Prozess mit der Gesellschaft zu erlangen ist und auf dieser Grundlage dann wiederum für die Gesellschaft nutzbar werden kann«.

Mit diesem dritten Modus bin ich beim zentralen Thema der Beiträge dieses Bandes angelangt. Es erscheint mir wichtig, sie zumindest stichwortartig in eine viel länger zurückreichende Debatte über Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis einzuordnen. Denn die Gegenüberstellung mit den beiden anderen Transfermodi lässt bereits erahnen, dass der ko-produzierte Transfer sich Spannungsverhältnissen aussetzt, die diese Modi bewusst vermieden haben. Übernimmt er sich damit, will er vielleicht gar Unmögliches? Und falls ja: Läuft solche Fehlleitung, gar Hybris darauf hinaus, dass gute Absichten sehr schlechte, ihnen diametral entgegenstehende Wirkungen zeitigen? Oder sind die guten Absichten womöglich nur vorgetäuscht, und in Wirklichkeit geht es um finstere, zutiefst ›irrationale‹ Wissenschaftsfeindschaft?

Das alles sind Fragen, die den Proponenten ko-produzierten Transfers entgegengehalten werden. Ich kann sie hier nicht umfassend beantworten, den bisweilen heftigen Streit also nicht entscheiden. Vielmehr will ich mit kleinerer Münze handeln: ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige spezifischere Einschätzungen

geben, die sich nicht zuletzt aus der Lektüre der Beiträge dieses Bandes ergeben haben. Dass ich überwiegend Schwierigkeiten vertiefe, sollte nicht als Verteidigung hergebrachter Wissenschafts- und Transferverständnisse eingestuft werden. Die Potenziale ko-produzierten Transfers werden in den Beiträgen des Bandes hinreichend deutlich – programmatisch besonders prägnant im Beitrag von Jessica Nuske, Peter Bleses und Günther Warsewa. Ergänzend dazu will ich vielmehr herausstellen, mit welchen Problemen man einen abgewogenen Umgang finden muss, wenn man legitimen Interessen der gesellschaftlichen Nutzer:innen wissenschaftlichen Wissens von wissenschaftlicher Seite aus so weit wie möglich entgegenzukommen versucht.

2. Zielsetzungen und grundlegendes Spannungsverhältnis

Wie bereits deutlich wurde, gehen die Zielsetzungen des ko-produzierten Transfers in vielerlei Hinsicht über die der anderen beiden Transfermodi hinaus:

- Im Unterschied zum wissenschaftsgetriebenen Transfer und im Einklang mit dem außerwissenschaftlich beauftragten Transfer ist der ko-produzierte Transfer nicht *supply-driven*, sondern *demand-driven*. Nicht das, was Wissenschaftler:innen als Nebenprodukte oder selbstdefinierte gesellschaftliche Missionen ihres Erkenntnisstrebens ansehen, wird transferiert, sondern die Themen des Transfers werden umgekehrt *praxisgetrieben* von den Zielgruppen definiert oder aber dialogisch mit ihnen ausgehandelt. Schon hier ist Transfer keine »Einbahnstraße«,[6] sondern ein »bidirektionaler Austausch« (Marte Sybil Kessler und Cornels Lehmann-Brauns in diesem Band).
- Im Unterschied zum außerwissenschaftlich beauftragten Transfer geht aber beim ko-produzierten Transfer die dialogische Aushandlung noch weiter. Sie erstreckt sich über den *gesamten Forschungsprozess*: Es werden also auch methodische und empirische Vorgehensweisen, theoretische Bezugsrahmen, die Interpretation der erhobenen Daten und deren Präsentation im wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Rahmen einbezogen.

Dabei ist ein weiterer Punkt hervorzuheben, der oft übersehen wird, aber in der Redeweise *citizen science* zum Ausdruck kommt – die Parallele zur *citizen participation* an politischen Entscheidungen, die in den 1970er-Jahren mit der »Bürgerinitiativbewegung« (Mayer-Tasch 1976) aufkam. Mit »Bürgern« waren damals gemeint:

6 Für Stephan Lessenich suggeriert dies der Transferbegriff (Viktoria Kamuf und Matthias Quent im Gespräch mit Naika Foroutan, Stephan Lessenich und Kai Unzicker in diesem Band). Vor längerer Zeit mag das so gewesen sein.

Menschen, die keine politischen Entscheidungsträger:innen sind und auch nicht zu jenen gehören, die über ›gute Drähte‹ zu Regierungen, Parlamentarier:innen und anderen politisch Mächtigen verfügen. Also nicht die bestens Repräsentierten, sondern genau umgekehrt – wie etwa auch Viktoria Brendler und Sonja Fücker in ihrem Beitrag zu diesem Band betonen – insbesondere diejenigen, an die im politischen Entscheidungsprozess kaum jemand denkt und die oft schon längst aufgegeben haben, sich zu Wort zu melden. Schon gar nicht ist bei *citizen science* gemeint, dass die bestens etablierten Lobby-Organisationen oder Großunternehmen beispielsweise der Pharmaindustrie ein weiteres Forum bekommen, wo sie ihre Interessen noch besser durchsetzen können; sondern die sogenannte Zivilgesellschaft soll sprechfähig werden. Ko-produzierter Transfer will also gerade den sogenannten kleinen Leuten bis hin zu den Opfern gruppenbezogener Diskriminierung ansonsten verweigerte Artikulationsmöglichkeiten für Interessen, aber auch damit verbundene Identitätsansprüche bieten.

Der Vergleich mit Bürger:innenbeteiligung an politischen Entscheidungen ist auch dahingehend aufschlussreich, warum der ko-produzierte Transfer für die Mehrheit der Wissenschaftler:innen in allen Disziplinen nach wie vor viele Fragen aufwirft – um nicht zu sagen: ein rotes Tuch ist. Auch Politiker:innen und Verwaltungsbehörden finden bisweilen, dass Bürger:innenbeteiligung zu weit gehe oder von bestimmten Bürger:innen missbraucht werde, um sehr eigeninteressierte Anliegen durchzusetzen – nach dem Motto: Keine Stromtrasse entlang meines Grundstücks! Dennoch gibt es einen grundsätzlichen Unterschied zwischen *citizen science* und Bürger:innenpartizipation. Letztere erweitert Demokratie – also einen auf Deliberation und Mehrheitsentscheidung beruhenden Modus des Interessenausgleichs – über die parlamentarischen Gremien hinaus; und über diesen Modus als besten Weg, Interessenausgleiche herbeizuführen, herrscht in der Politik weitgehender Konsens. Genau das ist nicht der Fall beim ko-produzierten Transfer. Wissenschaft will gemäß ihrem Selbstverständnis möglichst interessenfrei objektive Erkenntnisse ermitteln und dann vermitteln.[7] Dies ist das Alleinstellungsmerkmal wissenschaftlichen Wissens gegenüber allen anderen Arten von Wissen. Auch wenn Objektivität als Gütekriterium ein Ideal darstellt, das nie ganz erreicht werden kann, gilt es ihm nachzustreben. In dem Maße, wie dies vernachlässigt oder unterbunden wird, verliert das produzierte Wissen seinen wissenschaftlichen Charakter. Entsprechend stufen viele Wissenschaftler:innen *citizen science* als Verletzung der Wertfreiheit ihres Erkenntnisstrebens ein. Sie

7 Wie alles Gesellschaftliche ist auch Objektivität eine soziale Konstruktion; entsprechend kann sich auch das Objektivitätsverständnis wandeln. Wichtig für die Autonomie der Wissenschaft ist aber, dass allein Wissenschaftler:innen definieren, was unter Objektivität verstanden wird und welchen Stellenwert sie als Gütekriterium wissenschaftlicher Erkenntnisse hat.

mögen zwar nicht selten mit den Anliegen der Bürger:innen eher sympathisieren als damit, welche Anliegen Pharmakonzerne oder das Militär immer wieder an sie herantragen. Doch es bleibt die Einschränkung wissenschaftlicher Autonomie.

Anders gesagt: Ko-produzierter Transfer ist aus Sicht der Wissenschaft ein zunächst als gefährlich eingestufter »Aufstand des Publikums« (Gerhards 2001), also der Nutzer:innen und Betroffenen des außerwissenschaftlichen Gebrauchs wissenschaftlichen Wissens. Sie verlangen der Wissenschaft ab, ihre in der frühen Neuzeit mühsam gegen religiöse und politische, später wirtschaftliche Interessenten erkämpfte Autonomie zwar nicht völlig aufzugeben, aber doch ein gewichtiges Stück abzugeben. Logisch zu Ende gedacht könnte das bis dahin gehen, den außerwissenschaftlichen Akteuren im Fall von unausräumbaren Differenzen ein Vetorecht bei Entscheidungen über Forschungsthemen, -prozesse und -ergebnisse einzuräumen. Im Extremfall kann ko-produzierter Transfer eine gewichtige Beeinträchtigung von Wissenschaftsfreiheit sein, die in Deutschland verfassungsrechtlich garantiert ist.[8]

Selbst das ist rechtlich zulässig, sofern es einen Konflikt von Wissenschaftsfreiheit mit anderen gleichrangigen Rechtsgütern wie etwa der Menschenwürde gibt und die juristische Abwägung ergibt, dass die Wissenschaftsfreiheit zurückstehen muss. So konflikthaft, wie ich es hier ausmale, muss und dürfte es sich freilich in den meisten Fällen gar nicht zuspitzen. Es dürfte, wie bei anderen Spannungsverhältnissen auch, in denen die meisten Beteiligten anerkennen, das prinzipiell beide Seiten ihre Berechtigung haben, eher im Detail haken: Wie stark und in welcher Form können Interessen eingebracht werden? Und wie kann gesichert werden, dass die Objektivität der Wissenschaft dadurch nicht gefährdet wird? Und was ist in der Praxis wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens der Kern von Objektivität, der erhalten bleiben muss, damit Erkenntnisse als wissenschaftlich fundiert gelten können? In all diesen Fragen geht es nicht um schwarz-weiß, sondern um Graustufen – was die Abwägungen im Einzelfall freilich keineswegs einfacher macht.

Einige spezifischere Abwägungsfragen, die sich aus dieser Grundspannung von Objektivitätsstreben auf der einen, Interessenrealisierung auf der anderen Seite ergeben und auch in den Beiträgen dieses Bandes zur Sprache kommen, werden gleich noch angesprochen werden.[9] Zuvor will ich allerdings diejenigen Transfermodi, die im Band nicht weiter behandelt werden, weil er sich auf ko-produzierten Transfer fokussiert, in ihrem Verhältnis zu diesem betrachten. Die drei Modi sind ja nicht so zu verstehen, dass sie Stufen der Perfektibilität darstellen: Wenn man erstmal ko-produzierten Transfer zu praktizieren gelernt hat, werden die beiden

8 Siehe dazu Hüther/Schimank (2023: 53–57).

9 Die Polarität von Objektivität/Interessen kommt in starkem Maße mit derjenigen von »erkenntnisorientiert«/»gestaltungsorientiert« im Beitrag von Nuske u. a. zur Deckung.

anderen Modi obsolet, weil sie demgegenüber defizitär sind. Manche Proponenten des ko-produzierten Transfers sehen das im Übereifer so; doch das ist eine Selbstüberschätzung. Der Beitrag von Nuske u. a. stellt das ausgewogen dar: Alle drei Transfermodi haben ihre Funktionalität, abhängig vor allem von der Art des transferierten Wissens und der Zielgruppe. Auch die unaufgeforderte öffentliche Einmischung in Kontroversen oder die angefragte Beratung von Entscheidungsträger:innen oder das Angebot der Information von Entscheidungsbetroffenen sind und bleiben wichtige Transferaktivitäten. Denn nicht immer wissen die Entscheidungsträger:innen, wonach sie auch nur fragen müssten, um durch die Antworten klüger zu sein; und nicht immer merken die Entscheidungsbetroffenen, die auch die gesamte Bevölkerung umfassen können, dass und inwiefern sie von etwas betroffen sind. Zwar lässt sich nicht ausschließen, dass die Wissenschaft hier gelegentlich – technokratisch und paternalistisch – besserwisserisch auftritt; doch das Risiko sollte man gesellschaftlich in Kauf nehmen, um nicht umgekehrt auf die Einschätzungen – Sichtweisen, Vorschläge, Abwägungen, Warnungen – aus der Wissenschaft verzichten zu müssen.

Eine Transferaktivität, die oft vergessen wird, obwohl sie sehr bedeutsam ist, sollte auch im Zusammenhang mit ko-produziertem Transfer besonders herausgestellt werden: der Personaltransfer von wissenschaftlich ausgebildetem Personal in die jeweiligen Praxisfelder. Gerade dieser »knowledge transfer on two feet« (Peter Maasen in diesem Band) kann, wie schon die Forschung über die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Praxiszusammenhängen gezeigt hat (Beck/Bonß 1989), ein Ins-Gespräch-bringen von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf der einen, praktischen Erfahrungen und Bedarfen auf der anderen Seite voranbringen – zunächst nur innerhalb eines Kopfes, wobei es aber nicht bleiben muss. Der Beitrag von Jahr u. a. illustriert dies sehr eingängig, ohne die Fallen, in die man tappen kann, zu verschweigen. Es kommt dabei entscheidend darauf an, das Personal für die Praxisfelder so zu schulen, dass es weder am wissenschaftlichen Ethos klebt und die Praxiserfahrungen entsprechend zurechtbiegt noch die Wissenschaftlichkeit nur noch insoweit gelten lässt, wie sie den ›Praxistest‹ besteht.[10] Wenn ko-produzierter Transfer funktionieren soll, muss es in den Praxisfeldern Personen geben, die diesen Spagat dauerhaft hinbekommen: einerseits als kundige Wissenschaftler:innen ausgebildet zu sein und sich auch weiterhin auf dem Stand der Forschung zu halten – andererseits eine »Balance von Empathie und Distanzierungs-

10 Letzteres sollte man mit bedenken, wenn gesagt wird, wissenschaftliches Wissen müsse nicht nur wahr, sondern auch »sozial robust« sein (Nowottny 2003) – siehe etwa in diesem Band den Beitrag von Nuske. »Sozial robust« sollte nicht darauf hinauslaufen, dass auch die AfD kein Problem mit diesem Wissen hat. An diesem Punkt macht man es sich wieder einmal mit als selbstverständlich erachteten – auch von mir geteilten – Werturteilen wissenschaftlich viel zu einfach.

fähigkeit« hinzubekommen, hinhören auf das, was die Akteur:innen der Praxis sagen, aber sich nicht unkritisch mit deren Sache »gemein machen«.[11]

Da das FGZ im Laufe der Zeit in seinen Forschungsprojekten viele Doktorand:innen beschäftigen wird, die längst nicht alle in der Wissenschaft bleiben wollen oder können, sollten diese als Teil der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen auch Transferkompetenzen erwerben. Denn sie könnten ja als Entscheidungsträger:innen bei der Gestaltung gesellschaftlichen Zusammenhalts tätig werden und in dieser Rolle mit Wissenschaftler:innen in Transferbeziehungen eintreten.[12] Gerade ko-produzierter Transfer beruht darauf, dass nicht nur die wissenschaftliche Seite weiß, wie Transfer funktioniert, sondern auch die andere Seite, sodass ein geteiltes Transferverständnis existiert und beide Seiten dies idealiter von vornherein unterstellen können.

3. Spannungsverhältnisse

Nun komme ich zu einigen spezifischeren Erscheinungsformen der geschilderten Grundspannung des ko-produzierten Transfers zwischen Objektivität und Interessen. Ein erstes spezifisches Spannungsverhältnis zeigt sich an der Verknüpfung von Forschung und Transfer. Bisher scheint es so zu sein, dass diejenigen Transferprojekte im FGZ, die ko-produzierten Transfer betreiben, das wissenschaftliche Wissen, das in ihren Transfer eingeht, entweder selbst produzieren oder dem jeweiligen Stand der Forschung entnehmen. Andersherum: Sie sind in den meisten Fällen nicht so mit Forschungsprojekten des FGZ verknüpft, dass deren gewonnene Erkenntnisse in die Transferprojekte eingehen.[13] Dieses Vorgehen ist in doppelter Hinsicht suboptimal:

– Die Forschungsprojekte produzieren – hoffentlich – transferwürdiges Wissen, das aber dann nicht oder nur ›amateurhaft‹ und als ›Nebenjob‹ von ihnen selbst transferiert wird, obwohl es Transferexpertise im FGZ gibt.

11 Wie Vogel im Gespräch mit Backhaus-Maul/Nuske in diesem Band deutlich macht.

12 Das Angebot einer Vermittlung von Transferkompetenzen sollten natürlich auch Postdoktorant:innen im FGZ wahrnehmen können, weil sie sich ja vielleicht ebenfalls irgendwann in Praxisfeldern beruflich betätigen möchten, in denen Transferaustausch mit der Wissenschaft stattfindet.

13 So ist es jedenfalls am Bremer Teilinstitut, das ich am besten überblicke. Doch auch ein Blick in die im Gründungsantrag dokumentierte Projektpalette der anderen Teilinstitute des FGZ lässt kaum erkennen, dass auf ein bestimmtes Forschungsprojekt zugeschnittene Transferaktivitäten von Anfang an in die Projektkonzeption eingegangen sind – ganz zu schweigen davon, dass Transfergesichtspunkte Themen und Herangehensweisen der Projekte mitbestimmt hätten (FGZ 2020). Das sei hier nicht als Kritik verstanden; sondern ich verzeichne ein in der nächsten Förderphase zu bearbeitendes Desiderat.

– Die Transferprojekte greifen auf selbst produziertes oder selbst gefundenes transferwürdiges Wissen zurück, obwohl es Forschungsexpertise im FGZ gibt.

Es spräche also vieles dafür, Forschung und Transfer nicht zu separaten Projekten zu machen, sondern im Regelfall in den jeweiligen Projekten zu integrieren.

Wenn man solche integrierten Forschungs- und Transferprojekte für vorteilhafter als die derzeitige Separierung hält, sollte man sich aber vor Augen führen, dass das auch Risiken birgt. Dann werden nämlich Projektdesigns von Anfang an nicht nur an Objektivitätsgesichtspunkten, sondern auch an den jeweils eingebrachten gesellschaftlichen Interessen gemessen. Diese Interessen sind oftmals bereits verfestigt, manchmal sogar erstarrt, während erste wissenschaftliche Blickwinkel und Ideen, wenn man sich jenseits des Stands der Forschung in Neuland begibt, noch sehr verletzlich sein und jedenfalls nicht auf gleicher Augenhöhe den Interessenlagen entgegengestellt werden können. Aus dieser Asymmetrie noch suchender und immer wieder auch zweifelnder Wissenschaftler:innen auf der einen, selbstgewisser Interessenvertreter:innen auf der anderen Seite können sowohl No-Gos resultieren als auch nicht hinterfragbare Korridore, in denen sich die Forschung bewegen muss. Dies kann im Übrigen auch dann eintreten, wenn beide Seiten in denselben Köpfen repräsentiert sind: die Wissenschaftler:innen also, wie oben vorgeschlagen, Transferkompetenzen besitzen und sich daher gut in die Interessenlagen der Gegenüber aus der Praxis hineinversetzen können.

Weil also gerade solche wissenschaftliche Originalität, die ein besonders großes Transferpotenzial in sich birgt, manchmal noch über längere Zeit der Projektbearbeitung wenig verteidigungsfähig ist, sondern Vorschussvertrauen benötigt, kann sie durch penetrante Interessenbekundungen aus der Praxis – oder, noch problematischer: durch Moralisierungen von Interessenstandpunkten – erstickt werden.[14] Dann mutiert im ko-produzierten Transfer wissenschaftliche Aufklärung zur Gefälligkeitsbekundung, und das Potenzial, mit wissenschaftlichem Wissen »inkongruente Perspektiven« (Luhmann 1970 [1967]: 68) anzubieten, geht verloren. Die Wahrscheinlichkeit dafür, dass eine solche Asymmetrie eintritt, ist umso größer, je geringer kodifiziert dasjenige wissenschaftliche Wissen ist, das als Stand der Forschung Startpunkt von Projekten ist, und je mehr persönliche Interpretationen in die Nutzung dieses Wissens eingehen.[15] Das ist über alle Wissenschaftsgebiete hinweg an der Forschungsfront stärker der Fall als im etablierten Mainstream und in den Sozial- und Kulturwissenschaften stärker als in den paradigmatisch konsolidierteren Natur- und Technikwissenschaften.

14 Siehe für das analoge Problem einer mangelnden Durchsetzungsfähigkeit innovativer Herangehensweisen gegenüber dem gefestigten Mainstream der Forschung die Kritik an Karl Poppers ursprünglichem »Instant-Falsifikationismus« von Imre Lakatos (1970).

15 Zu diesen beiden epistemischen Faktoren siehe Gläser u. a. (2010: 315–317).

Hier lohnt sich ein kurzer Seitenblick auf die schon erwähnte »Finalisierungsthese« vom Anfang der 1970er-Jahre, die für bestimmte Teilgebiete der Naturwissenschaften behauptet, dass diese wissenschaftlich in ihren kognitiven Grundlagen so konsolidiert seien, dass sich spannende Fragestellungen immer weniger aus reiner *curiositas*, also innerwissenschaftlichen Überlegungen, ergäben. Daher seien diese Forschungsfelder, um weiter wissenschaftlich produktiv sein zu können, darauf angewiesen, dass ihnen fortan Gesichtspunkte außerwissenschaftlicher Nützlichkeit als Agenda weiterer Forschung aufgegeben würden. Kognitive ›Reife‹ erfordere also »Finalisierung«: Gerade um den weiteren Erkenntnisfortschritt zu gewährleisten, benötigten diese Forschungsfelder – so die These – wie zum Beispiel große Teile der Atomphysik oder Teile der Chemie von außen abgesteckte Zielhorizonte.[16] Man kann bereits den außerwissenschaftlich beauftragten Transfer als »Finalisierung« verstehen, erst recht ko-produzierten Transfer.

Da es beim FGZ um kultur- und sozialwissenschaftliches Wissen, das in den Transfer eingehen soll, geht, stellt sich allerdings die Frage, ob die Voraussetzung für »Finalisierung« in diesen Wissenschaftsgebieten überhaupt gegeben ist: Von einer paradigmatischen Konsolidierung lässt sich bei ihnen allenfalls in manchen kleinen Forschungsfeldern sprechen. Im Gegenteil wird ja die »multiple Paradigmatase« (Luhmann 1978: 58) von größeren Teilgruppen dieser Fachgemeinschaften als Offenheit für immer neue Phänomene und Sichtweisen darauf gefeiert;[17] und diese Offenheit schließt – etwas selbstwidersprüchlich – bei etlichen Fachvertreter:innen auch ein, ihre Forschungen relativ eng an die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen anzubinden.

Damit so etwas nicht zum »bad opening« (Klapp 1978: 154–158) wird, ist paradigmatische Konsolidierung des jeweiligen Wissenschaftsgebiets eine gute Vorkehrung – die es aber in den Kultur- und Sozialwissenschaften kaum gibt. Mehr noch: die in weiten Teilen zugunsten eines falsch verstandenen »Anything goes!« (Feyerabend 1975) abgelehnt wird. Damit fehlt das disziplinäre Gegengewicht gegen oft starke Selbstverständlichkeiten der Praxis, und der Transfer kann seiner Funktion einer Infragestellung solcher scheinbaren Gewissheiten nicht nachkommen. Da man an diesem Zustand der Kultur- und Sozialwissenschaften – vor allem, da er von vielen bevorzugt wird – auf absehbare Zeit nichts ändern kann, soll-

16 Auch wenn diese Eingriffe keine Verbote oder auch nur Gängelungen sein sollten, sondern gewissermaßen als orientierende Richtungsweisungen für zur Ziel-Unschlüssigkeit ›gereifte‹ Fachlichkeit gedacht waren, rief diese These heftige Abwehrreaktionen derer hervor, die sich als Sachwalter der Freiheit von Grundlagenforschung verstanden (Tietzel 1978). Doch die Debatte darüber, ob eine ›blinde‹ Maximierung von Wissenschaftsfreiheit – wie Humboldt postulierte – den größten gesellschaftlichen Nutzen abwirft, war damit eröffnet.

17 Auch wenn dahinter eher Konfliktvermeidung zur Sicherung des eigenen Terrains steht (Schimank 2012a).

te man der geschilderten daraus hervorgehenden Gefahr soweit entgegenwirken, dass man der wissenschaftlichen Seite in jedem Projekt genügend Vorlaufzeit gibt, um erst einmal die eigenen Vorstellungen darüber, welches Wissen wie erarbeitet werden soll, projektspezifisch in gewissem Maße zu konsolidieren, und sich dann erst auf die Praxisseite und die Ko-Produktion einzulassen.[18] Das wäre eine Einschränkung der eigentlich sinnvollen engeren Verzahnung von Forschung und Transfer – aber sachlich begründet durch das geschilderte oft vorliegende Handicap der wissenschaftlichen Seite. Es wäre sehr zu wünschen, dass die Seite der Praxis diese funktional erforderliche temporäre Schonung der Wissenschaft einsieht – sicher sein kann man sich dessen allerdings keineswegs, wenn man sich die von allen Seiten betriebene Instrumentalisierung der Wissenschaft in den gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen heutzutage vor Augen führt. Wenn Ministerien sich Gefälligkeitsressortforschung zulegen und Kritik daran etwa vonseiten des Wissenschaftsrats ignorieren – warum sollten sich Interessenvertreter gerade auch gesellschaftlich disprivilegierter und diskriminierter Gruppen anders verhalten?!

Man kann sich dem Spannungsverhältnis von wissenschaftlicher Objektivität und gesellschaftlichen Interessen auch von der Frage her nähern, welche Seite sich die Partner auf der anderen Seite wählt. Hier gibt es vier Möglichkeiten, die jeweils andere Risiken bezüglich des Spannungsverhältnisses in sich bergen:

- Die Nutzer:innen oder Betroffenen eines Praxisfelds suchen sich Wissenschaftler:innen oder Forschungseinrichtungen wie etwa das FGZ aus, um gemeinsam mit diesen ko-produzierten Transfer zu betreiben. Bei dieser Konstellation können die gerade diskutierten Asymmetrien auftauchen und zu Gefälligkeitstransfer führen.
- Umgekehrt: Die an ko-produziertem Transfer interessierten Wissenschaftler:innen suchen sich dafür Praxispartner. Hier kann, analog zum Gefälligkeitstransfer, eine Neigung die Oberhand gewinnen, sich möglichst ›pflegeleichte‹ Partner zuzulegen, deren Interessen gut zu den wissenschaftlich präferierten Zielen und Vorgehensweisen passen oder die zumindest am Anfang nicht in der Lage sind, zu merken, dass ihre Interessen nicht gut mit den wissenschaft-

18 Eine interessante Zusatzfrage hierzu wird im Beitrag von Irene Broer u. a. in diesem Band aufgeworfen: Wie gehen Wissenschaftler:innen damit um, wenn ihre Transferpartner sie nach ihren normativen Bewertungen des jeweiligen Untersuchungsgegenstands befragen? Sollten die Wissenschaftler:innen diese artikulieren, damit in dieser Hinsicht wechselseitige Transparenz besteht, oder sollten sie an der Rolle als Wissenschaftler:innen festhalten und jegliche Äußerung von Werturteilen zu vermeiden versuchen, weil diese unweigerlich auf die Einschätzung ihres Forschungshandelns ausstrahlen würde? Wenn sie sich zur Mitteilung ihrer eigenen normativen Bewertungen entschließen, sollten sie dies aber kommunikativ so rahmen, dass sie explizit einen Rollenwechsel ankündigen. Auch im Beitrag von Fücker wird dieser Rollenkonflikt benannt.

lichen Präferenzen zusammengehen; und falls sie das irgendwann realisieren, kann es zu spät sein, weil das Projekt schon zu weit vorangeschritten ist, um noch Revisionen vorzunehmen.

– Eine dritte Seite – politische Akteure – bringt bestimmte Akteure der Wissenschaft und der jeweiligen Praxis zusammen, zum Beispiel in Bürgerforen mit wissenschaftlicher Begleitung. Das stellt keineswegs immer sicher, dass die Risiken der beiden zuvor benannten Modi der Partnersuche gebannt sind, weil nun eine neutrale Instanz auf beiden Seiten auswählt. Denn Ministerien oder andere Behörden sind nicht immer neutral, sondern können entsprechend ihren Aufgaben oder den parteipolitischen Ausrichtungen ihrer Leitung oder der Regierung eher den Interessen der Praxis oder den Befunden der Wissenschaft zuneigen.
– Wissenschaftler:innen und Akteure der Praxis finden auf gleicher Augenhöhe zueinander; oder es werden – wofür wiederum zumeist politische Akteure sorgen können – Vorkehrungen getroffen, die für gleiche Augenhöhe sorgen, also etwa beiden Seiten wirksame Einspruchsrechte oder im Extremfall »Exit«-Optionen gegen in ihren Augen übergriffige Vorgehensweisen und Ansinnen der anderen Seite verschaffen. Dies ist sicher der beste Weg, um sowohl Gefälligkeitswissenschaft als auch ›pflegeleichte‹ Praxispartner zu verhindern; doch es ist leichter gesagt als getan.

Apropos ›auf gleicher Augenhöhe‹:[19] Hinter dieser Formel verbirgt sich eine weitere Facette des konstitutiven Spannungsverhältnisses von ko-produziertem Transfer. Damit kann nicht gemeint sein, was öfter in unscharfen Formulierungen wie »hierarchiearm« (Kathrin Leipold in diesem Band) oder »gleichberechtigt« (Backhaus-Maul u. a. in ihrem Beitrag in diesem Band) ausgedrückt wird.[20] Hierarchie ist nicht nur deshalb meist der falsche Begriff, weil er ein formales Über- und Unterordnungsverhältnis bezeichnet, wie es etwa im Rahmen von Organisationen oder in Beziehungen von Organisationen zu ihrem Publikum institutionalisiert ist. So etwas liegt bei den üblichen Formen ko-produktiven Transfers aber nicht vor. Die Wissenschaftler:innen sind in keiner Weise weisungsbefugt gegenüber ihren Praxispartnern, und das ist auch gut so. Aber deshalb gibt es in dieser Beziehung auch keine Hierarchie.

Gemeint ist mit dieser unscharfen Redewendung wohl eher ein asymmetrisches Machtverhältnis. Doch das ist ebenfalls das falsche Begriffsregister, will man

19 Die Redewendung »auf Augenhöhe« nutzen auch Nuske u. a. zur Charakterisierung »transdisziplinärer Forschungspraxis«.

20 Dazu trägt auch die Inflation des Expert:innenbegriffs bei (siehe ebenfalls Leipold in diesem Band). Eine von Ausbildungseinrichtungen zertifizierte Expertise steht nicht auf gleicher Stufe mit selbst erarbeiteter ungeprüfter Laienexpertise.

nicht mit einem völlig inflationierten Machtbegriff arbeiten. Macht funktioniert als Modus der Beeinflussung eines Gegenübers so, dass ihm dasjenige Handeln, was man von ihm will, mit einer Sanktion für den Fall, dass es dieses Handeln nicht vollzieht, präsentiert wird – mit dem Kalkül, dass ihm die Vermeidung dieser Sanktion wichtiger ist als die Vermeidung des Handelns, das man von ihm will (Luhmann 1975: 19–27). Diese Art der Beeinflussung funktioniert völlig anders als die Beeinflussung durch wissenschaftliche Wahrheiten, wie sie Wissenschaftler:innen unter anderem bei Transferaktivitäten betreiben. Wissenschaftliche Wahrheiten werden zwar immer wieder auch in dem Duktus verkündet: ›Begrenzt CO_2-Emissionen, sonst schmelzen die Pole und steigt der Meeresspiegel immer weiter!‹ Doch dies sind, anders als bei Macht, keine Drohungen, sondern Warnungen. Warnungen vollziehen sich quasi automatisch gemäß Naturgesetz oder sozialen Gesetzmäßigkeiten. Der Warnende kann nur darauf hinweisen, aber nichts daran ändern. Die angedrohte Sanktion des Machthabenden hingegen wird erst durch ihn als Vermeidungsalternative mit dem von ihm befohlenen Handeln des Machtunterworfenen verknüpft; und der Machthabende muss im Falle der Nichtfügsamkeit des Machtunterworfenen dann auch die Sanktion vollziehen, kann es sich aber auch jederzeit anders überlegen.

Hinzu kommt, dass wissenschaftliche Wahrheiten nicht nur der Warnung, sondern auch der Verheißung dienen können, wie zum Beispiel die Erkenntnis, dass ein Impfstoff mit einer bestimmten Zusammensetzung gegen das Coronavirus immunisiert. In dieser Richtung wird durch Wahrheiten nicht von bestimmtem Verhalten abgehalten, sondern bestimmtes Verhalten angeregt. Diese Beeinflussungsrichtung fehlt dem Machtmechanismus, der mit einer Vermeidungsalternative droht und keine Anreize setzt.[21]

Wissenschaftliche Objektivität ist also kein Machtmittel, ganz zu schweigen von »epistemischer Gewalt« (Brunner 2021) – ein völlig unangemessener Begriff für das Handlungsvermögen von Wissenschaftler:innen![22] In der Wissenschaft gilt mehr als in jeder anderen gesellschaftlichen Sphäre als Leitmotiv – was nicht immer realisiert wird, aber immer eingefordert werden kann – der »zwanglose

21 Auf Anreize setzt demgegenüber insbesondere das Beeinflussungsmedium Geld, mit dem man eine Belohnung dafür in Aussicht stellt, dass jemand anderes so handelt, wie man es möchte – einem beispielsweise eine Ware überlässt. Zu diesen Vergleichen von Beeinflussungsmedien siehe auch Schimank (2000: 253–257).

22 Dieser moralisierende Kampfbegriff scheint sich zu verbreiten. Doch von »epistemischer Gewalt« ließe sich allenfalls dann sprechen, wenn Formen physischer Gewalt auf substanziellen Anwendungen – nicht bloß trivialen Verdeutlichungen – wissenschaftlicher Wahrheiten beruhen, wie es unter anderem bei modernen Waffen der Fall ist. Und selbst dann wenden nicht die Wissenschaftler:innen Gewalt an, sondern befähigen nur andere dazu – was verwerflich sein kann, aber dennoch einen Unterschied der Trägerschaft ausmacht.

Zwang des besseren Arguments« (Habermas 1971: 137), und zwar ausschließlich mit wissenschaftlichen Argumenten. Was wissenschaftliche Objektivität allerdings mit den meisten Machtverhältnissen gemeinsam hat – und vielleicht ist es ja das, was mit der unpassenden Begriffswolke »Herrschaft«,[23] »Hierarchie«, »Macht« und »Gewalt« angesprochen werden soll: Es besteht eine Asymmetrie zwischen denen, die in einer bestimmten Transferaktivität über wissenschaftliche Argumente verfügen, sie produzieren und kritisieren können, und jenen, die solche Argumente nur anhören und im Zweifelsfalle nicht einmal verstehen können. Diese Asymmetrie ist aber nicht aus Herrschaftsgründen da, sondern eine funktionale: Sie sichert die Qualität wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens durch Expertisierung. Wer diese nicht akzeptiert, sondern fordert und zulässt, dass nicht hinreichend fachlich Kundige in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen autoritativ mitreden, riskiert genau den Zugewinn an Wissensqualität, den die moderne Gesellschaft durch die Ausdifferenzierung von Wissenschaft als autonomer »Wertsphäre« erhalten hat.

Sogar Angehörige des betreffenden Faches können nicht hinreichend fachlich kundig sein, wenn sie andere Forschungsschwerpunkte haben – etwa ein Migrationssoziologe in Fragen der organisationalen Ausgestaltung von Asylbewerber:innenverfahren oder in Rechtsfragen. Doch im Normalfall mit Sicherheit hochgradig unkundig in den relevanten wissenschaftlichen Fragen sind Laien, die in den ko-produzierten Transfer einbezogen werden:[24]

- Sie können und sollen – dies auch bereits beim außerwissenschaftlich beauftragten Transfer – an der Formulierung des Forschungsthemas gewichtig mitwirken.
- Sie können ihr Erfahrungswissen einschließlich normativer Orientierungen an den Forschungsprozess herantragen, was immer wieder Anregungen gibt – sei es bei der Fragebogenformulierung,[25] sei es bei der praktischen Konzeption von Maßnahmen zur Implementation wissenschaftlich fundierter Empfehlungen.[26]
- Sie können aber zur methodischen Anlage, theoretischen Rahmung und Interpretation der Ergebnisse nichts außer gelegentlichen Nachfragen einbringen;[27] denn sie können wissenschaftliche Argumentationen allenfalls daraufhin

23 Siehe zu diesem Begriff die ausführlichen Überlegungen von Dimitri Mader (2022).

24 Anders sieht es mit solchen Praxispartner:innen aus, die eine einschlägige wissenschaftliche Ausbildung absolviert haben und – was aber nicht so häufig sein dürfte – auch weiterhin den Stand der Forschung kennen.

25 So verweisen beispielsweise Sina Arnold und Tanja Lenuweit in ihrem Beitrag darauf, dass die Fragebogenentwicklung von »Erfahrungen der Praxis« lernen könne – ähnlich auch Fücker in ihrem Beitrag.

26 Siehe das »transformation knowledge« (Lawrence u. a. 2022: 55).

27 So auch das Gespräch von Holtmann/Müller mit Backhaus-Maul/Nuske.

prüfen, ob sie logische Fehler – Widersprüche, Fehlschlüsse, Gedankensprünge und Ähnliches – oder eristische Kunstgriffe (Schopenhauer 2005 [1864]) enthalten, wobei es auch damit spätestens bei mathematisch formalisierten Argumenten schnell ein Ende hat.

Im wissenschaftlichen Kern des ko-produzierten Transfers gibt es also keine gleiche Augenhöhe von Wissenschaftler:innen und Akteuren der Praxis – außer um den Preis eines Verlustes an Wissenschaftlichkeit, woran aber der Praxis eigentlich nicht gelegen sein sollte.[28] Dass dennoch sogar manche Wissenschaftler:innen in dieser Frage im Namen einer falsch verstandenen *Demokratisierung* Zugeständnisse zu machen bereit sind,[29] zeugt wiederum vor allem davon, wie wenig paradigmatisch konsolidiert große Teile der Kultur- und Sozialwissenschaften sind. Das *bad opening* des *anything goes!* bezieht in gönnerhafter Umarmungsgeste auch die nicht Fachkundigen ein – schließt eigentlich niemanden mehr aus, außer jene, die einem politisch nicht in den Kram passen.[30] Spätestens daran wird deutlich: Wenn Wissenschaftler:innen die spezifische Objektivität wissenschaftlichen Wissens gegenüber allem sonstigen gesellschaftlichen Wissen – vom Alltagswissen bis zu politischen Programmen oder religiösen Dogmen – nivellieren, verlassen sie die Sphäre der Wissenschaft und begeben sich in die politische oder religiöse Arena; und wenn sie diesen Rollenwechsel nicht einmal bemerken und ausflaggen, liefern sie Pseudowissenschaft.[31]

Wenn man dennoch – wie ich weiter oben – von gleicher Augenhöhe spricht, ist etwas anderes gemeint: dass im ko-produzierten Transfer der Stellenwert wissen-

---

28 In Nuskes Beitrag heißt es, dass »im transdisziplinären Setting das Bezugssystem Forschung nicht seine primäre, aber seine exklusive Rolle« aufgibt. Das ist ein feiner Unterschied, der oft in grobschlächtigen Argumenten verlorengeht.

29 Leipold etwa will »Machtungleichheit in egalitäre Verhältnisse … überführen.« Sie sieht offenbar »die Betonung der eigenen Expertise« als Macht an: »Man hat selbst Ahnung«, die den wissenschaftlich Beobachteten abgehe. Hier ist es sinnvoller, von zwei Arten von Wissen auszugehen, die unterschiedliche Grundlagen haben und einander nicht falsifizieren können, also in ein auszuhandelndes Verhältnis zueinander gesetzt werden müssen.

30 Was natürlich eine wissenschaftlich nicht begründbare – und unter Transfergesichtspunkten wenig plausible – moralpolitische Setzung ist.

31 Die Grenze zur Pseudowissenschaft wird beispielsweise in folgender Darstellung ko-produzierten Transfers von Backhaus-Maul u. a. in diesem Band nicht klar gezogen: »Im jeweiligen Vorhaben kommen Instrumente und Verfahren der empirischen Sozialforschung zur Anwendung, um wissenschaftliches Wissen methodisch kontrolliert hervorzubringen. In Kombination mit dem erfahrungsgesättigten Expert:innenwissen der Praxis:akteurinnen bildet diese Wissensbasis eine profunde Grundlage für die Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme.« Entscheidend ist, was »in Kombination« meint? Was geschieht, wenn beide Wissensarten einander widersprechen? Die bequeme Antwort lautet: Dann redet man weiter, bis man sich einigt. Die unbequeme Nachfrage: Was, wenn man sich nicht einigt? Wissenschaftler:innen, die dann ›um der guten Sache willen‹ nachgeben, verraten ihre Profession und »Wertsphäre«.

schaftlicher Objektivität und gesellschaftlicher Interessen ausbalanciert ist. Einerseits dürfen und sollen – wie gerade festgestellt – die Wissenschaftler:innen sich unkundiges Reinreden verbitten; doch andererseits dürfen die Akteure der Praxis ihre Interessen als mit wissenschaftlicher *curiositas* gleichrangigen Maßstab der Beurteilung der Relevanz des erarbeiteten wissenschaftlichen Wissens in den gesamten Forschungsprozess einbringen. Diese kontinuierliche Prüfung des ›Cui bono?‹ rahmt gewissermaßen den ko-produzierten Transfer: Was hilft diese so angelegte Forschung mit den dabei erzielten Ergebnissen bei der Realisierung der Interessen der einbezogenen gesellschaftlichen Gruppen?

Hier lässt sich eine Parallele zur »Kontextsteuerung« ziehen, die Gunter Teubner und Helmut Willke als einen die Autonomie der betreffenden »Wertsphäre« – hier der Wissenschaft – respektierenden Modus ihrer Beeinflussung durch Politik empfehlen (Willke 1983; Teubner/Willke 1984). Der Politik wird geraten, nicht durch engmaschige Vorgaben auf den Kern wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens durchzugreifen, sondern dessen Autonomie durch Rahmensetzungen zu dirigieren – etwa durch generelle thematische Vorgaben oder auch durch Vorgaben zum Beispiel bezüglich der Zusammenarbeit von Hochschulen und Industrie. Genauso kann man sich vorstellen, dass im ko-produzierten Transfer wissenschaftliche Akteure und Praxisakteure auf gleicher Augenhöhe zusammenwirken: Letztere bestimmen Richtungen, in denen Erstere Anreize dafür haben, sich entfalten zu können. Es gibt also keinen Richtungszwang – nur einen Stupser;[32] wer ihm nicht folgt, wird nicht negativ sanktioniert.

Genauso wie es unter Wissenschaftler:innen immer wieder neue, auch tiefgreifende Dispute über ihre Wissensproduktion und das produzierte Wissen gibt, sind auch die Interessendivergenzen zwischen Akteuren der gesellschaftlichen Praxis häufig Anlässe, die Relevanz des jeweiligen wissenschaftlichen Wissens sehr unterschiedlich einzustufen. So wie die Praxisakteure im ko-produzierten Transfer den Streit der Wissenschaftler:innen aushalten müssen, gilt das Gleiche für die Wissenschaftler:innen hinsichtlich des Streits der involvierten gesellschaftlichen Interessengruppen.

An die Umkämpftheit gesellschaftlicher Relevanzeinschätzungen im ko-produzierten Transfer anknüpfend, komme ich zu einer letzten hier betrachteten Erscheinungsform der für diesen Transfer konstitutiven Grundspannung. Wissenschaftliche Objektivität und gesellschaftliche Relevanz sollen nicht nur, wie gerade angesprochen, auf gleicher Augenhöhe zur Geltung kommen; sie sollen dabei auch möglichst umfassend eingebracht werden. Auf wissenschaftlicher Seite soll sozusagen die ›ganze Wahrheit‹ im Sinne eines abgerundeten, nichts Wesentliches

32 Siehe auch das von Richard Thaler und Cass Sunstein (2008) propagierte »nudging«.

weglassenden Bildes präsentiert werden.[33] Das Pendant aufseiten der gesellschaftlichen Praxis ist ein möglichst vollständiges Spektrum tangierter und artikulierter Interessen – unter Inkaufnahme von Dissens. Wie insbesondere Nuske in ihrem Beitrag zu diesem Band betont, geht es um »die Anerkennung und Einbeziehung heterogener Wissensbestände«, in denen sich »die Vielfalt an (potenziell widersprüchlichen) Perspektiven auf komplexe gesellschaftliche Problemlagen« widerspiegelt. Brendler/Fücker vermuten sogar, dass eine solche »gemeinsame Wissensbasis«, die kollektiv erarbeitet wird, »ohne zu fordern, dass sich die Teilnehmenden am Ende einem bestimmten Konsens ergeben«, Politikverdrossene wieder in öffentliche Diskurse zurückbringen könne.

Empirisch ist allerdings aus der politischen Soziologie seit Langem bekannt, was sich auch beim ko-produzierten Transfer zeigt: eine ausgeprägte soziale Selektivität derer, die im betreffenden Praxisfeld an Transferaktivitäten teilnehmen. Weit stärker als andere Ungleichheiten politischer Beteiligung – Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund – ist eine Selbstselektion der mittleren und oberen Mittelschichten und eine in den letzten Jahren sogar noch verstärkte Selbstexklusion der unteren Mittelschichten und der Unterschichten festzustellen (Schäfer 2015). Bei Letzteren ist nicht nur die Wahlbeteiligung und das Interesse an Politik deutlich geringer als in den mittleren und oberen Mittelschichten, sondern erst recht halten sich die unteren Mittelschichten und Unterschichten bei zeitlich aufwendigeren und sachlich anspruchsvolleren Beteiligungsformaten zurück – weil sie sich wenig davon für sich selbst und das eigene Milieu versprechen und weil sie befürchten, herablassend behandelt zu werden und sich durch Unwissen zu blamieren. Genau das gleiche Repräsentationsdefizit ist für ko-produzierten Transfer zu vermuten und wird in Fallstudien dazu immer wieder angesprochen. Auch die Beiträge von Broer u. a. und von Sina Arnold und Tanja Lenuweit in diesem Band dokumentieren dies: Die »Denkwerkstatt« z eigenen Bürgerrolle verlangt den Teilnehmer:innen schriftliche Äußerungen ab, wofür die Bereitschaft stark mit dem Bildungsniveau korrelieren dürfte; und die »historisch-politische Bildungsarbeit mit syrischen Flüchtlingen« erreicht vorrangig die Gebildeten, nicht die vermutlich viel ressentimentgeladeneren wenig gebildeten jungen Männer.

Problematisch für das Spannungsverhältnis von Objektivität und Relevanz ist hier wiederum das Risiko einer einseitigen Auflösung. Der Mittelschichten-Bias des ko-produzierten Transfers führt zu weniger Dissens der teilnehmenden Praxisakteur:innen untereinander, denn es bleiben ja relativ homogene Milieus weit-

33 Dem dient nicht zuletzt, wie gerade erwähnt, Streit. Denn wissenschaftliche Wahrheitsannäherung schreitet über spezifische Skepsis hinsichtlich bestimmter Wahrheitsbehauptungen, an der diese sich dann bewähren müssen, aber auch scheitern können, voran – siehe Karl Poppers (1963) Formel von »conjectures and refutations«.

gehend unter sich.[34] Hinzu kommt, dass es tendenziell auch zu weniger Dissens zwischen den teilnehmenden Praxisakteur:innen und den Wissenschaftler:innen kommt, weil letztere ja die Zugehörigkeit zur mittleren und oberen Mittelschicht teilen. Auch wenn ein Sozialwissenschaftler und eine Ingenieurin sich – folgt man Daniel Oeschs (2006) Überlegungen zu »work logics« als Determinanten politischer Einstellungen – als Vertreter zweier distinkter Mittelschichtenmilieus beispielsweise über die richtigen Maßnahmen zur »Energiewende« sicher trefflich streiten können: Die Distanz ihrer Einstellungen dürfte typischerweise geringer sein, als wenn sich der Sozialwissenschaftler einer Supermarktkassiererin gegenübersieht.

Insgesamt kann so hinsichtlich Relevanz ein »bad closing« (Klapp 1979: 154–158) resultieren: eine zu schnelle Einigkeit der Interessenartikulation, weil wichtige weitere Interessenlagen nicht repräsentiert sind. Das mag zwar die Einigkeit der Transferpartner aus Wissenschaft und Praxis leichter machen. Es rächt sich jedoch, wenn die ausgeschlossenen Interessen sich nachher eventuell rabiat – egal, ob rechts- oder linksextremistisch – äußern, oder wenn sie zwar weiterhin schweigen, die Vernachlässigung ihrer Belange aber als stumme Krise eskaliert. Wenn beispielsweise die Bildungschancen von Menschen mit Unterschichtherkunft weiterhin – zugunsten einer Selbstbedienung der Mittelschichten – politisch vernachlässigt werden, kann sich das zu einer gesellschaftlichen Krise in Gestalt fehlender, hinreichend qualifizierter Arbeitskräfte auswachsen, auch wenn niemand protestiert.

Eine solche dysfunktionale soziale Selektivität der Beteiligung an ko-produziertem Transfer tritt zumeist ungewollt auf. Das gibt zumindest die Möglichkeit, Überlegungen dazu anzustellen, wie man dem entgegenwirken kann – wie erfolgreich das dann auch immer sein mag. Wissenschaftlich fragwürdiger ist eine gewollte Selektivität – also die bewusste Exklusion bestimmter gesellschaftlicher Gruppen aus ko-produziertem Transfer, weil man sie als unbelehrbar undemokratisch einstuft. Der Punkt ist nicht, dass es leider nicht wenige solcher Leute gibt. Doch zu viele aus dem rechtsextremen Spektrum werden zu schnell als unbelehrbar vorverurteilt, und ihre Sicht der Dinge wird aus ko-produziertem Transfer herausgehalten – weil die Wissenschaftler:innen als politische Menschen diese Sicht spätestens in Face-to-face-Kontakten nicht ertragen können.[35] Dras-

34 Andreas Reckwitz (2019) diagnostiziert zwar eine große Konfliktlinie zwischen »alter« und »neuer Mittelklasse«. Wie weit her es damit aber wirklich ist, müsste empirisch weiter geprüft werden (Kumkar/Schimank 2021). Und die Differenzen beider zur »prekären Klasse« – den Unterschichten – wären auf jeden Fall nochmals größer.

35 Das korrespondiert mit Nachsicht gegenüber Linksextremen – weil die aus Sicht der Wissenschaftler:innen als politischer Menschen zumindest gute Absichten, wenngleich mit zu verurteilenden Mitteln, verfolgen.

tisch formuliert: Sie würden am liebsten um sich schlagen – aber befürchten, zusammengeschlagen zu werden. Natürlich hat jeder Mensch Grenzen dessen, was er oder sie an menschenverachtendem Reden und Tun ertragen kann. Aber als Wissenschaftler:innen und als politische Menschen machen es sich viele, auch im FGZ, derzeit wohl schon etwas zu leicht. Wobei ich mich nicht ausschließe.

4. Schluss

Am Ende meiner Überlegungen will ich noch eine Frage aufwerfen, die nicht nur die Transferprojekte des FGZ beantworten müssen, sondern worauf das FGZ als Ganzes baldmöglichst eine Antwort geben muss. Selbst wenn ko-produzierter Transfer im Einzelfall mustergültig funktioniert: Was bewirkt das mit Blick auf den Zusammenhalt der Gesellschaft Deutschlands? Dahinter stehen genau besehen zwei Fragen:

- Was ist gesellschaftlicher Zusammenhalt?
- Und wie können die Transferprojekte des FGZ signifikant zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen?

Man kann weder den Transfer- noch den Forschungsprojekten des FGZ zum jetzigen Zeitpunkt vorwerfen, dass sie noch keine genauere Bestimmung dessen zu geben vermögen, was gesellschaftlichen Zusammenhalt ausmacht. Hundertfünfzig Jahre Soziologie plus teilweise noch ältere benachbarte Fächer sind dabei noch nicht sehr weit gekommen; und das hat Gründe, die man wissenschaftlich nicht einfach nach Gusto der aktuellen Politik ignorieren kann. Es gibt aktuelle Ansätze, im FGZ (Forst 2020; Grunow u. a. 2022) und anderswo (Dragolov u. a. 2016), doch da sind noch viele offene Fragen, und alle Antworten sind noch viel zu abstrakt. Für Transfer ist das keine gute Ausgangsbasis.

Das Beste, was der Transfer daraus fürs Erste machen könnte, ist, die eigentlich von der Wissenschaft zu beantwortende Frage an das Untersuchungsobjekt zurückzugeben: Was verstehen »die Leute« (Vobruba 2009) unter gesellschaftlichem Zusammenhalt? Gerade ko-produzierter Transfer wäre hierfür ein geeigneter Modus, weil er die in diesem Fall tatsächlich sehr rudimentären Brocken eines wissenschaftlichen Verständnisses mit der Alltagserfahrung ›normaler Menschen‹ in einen Dialog bringen könnte. So ließe sich die Brücke schlagen zwischen Objektivität und Relevanz – dem, was man wissenschaftlich weiß, und dem, was gesellschaftlich als wichtig erachtet wird. Transfer wäre hier enorm bereichernd für Forschung, also die Produktion besserer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Ein eindrucksvolles Beispiel bietet der Beitrag von Fücker u. a. in diesem Band: Zusammenhalt als »Koordinationsleistung flüchtiger Beziehungen«, also ständig wech-

selnde dyadische Kooperationen. Der von Daniela Grunow u. a. (2022) theoretisch konzeptualisierte Zusammenhalt durch Kooperation wird hier empirisch durch eine theoretisch zunächst nicht mitgedachte Variante angereichert.

Wenn man auf der Grundlage geeigneter Transferprojekte das wissenschaftliche Wissen darüber, was gesellschaftlichen Zusammenhalt ausmacht, vertiefen könnte, wäre dann in der umgekehrten Richtung die Frage: Wie können diese Erkenntnisse gesellschaftliche Breiten- und Tiefenwirkung erzielen?

Tiefenwirkung heißt: eine dauerhafte Verankerung des transferierten Wissens im betreffenden Praxisfeld. Das ist insbesondere dann nicht einfach, wenn lange kulturelle – und sozialstrukturell geprägte – Pfadabhängigkeiten Voreingenommenheiten biografisch verankert haben, die nun Zweifeln ausgesetzt werden. Wie können rigide Vorurteile durch ein »good opening« (Klapp 1979: 154–158) überwunden werden? Wie vieler überzeugender Gegenbeispiele bedarf es? Und was macht sie überzeugend? Hierzu gibt es vor allem sozialpsychologische Forschung – die aber immer noch viele Fragen offenlässt.

Mindestens genauso schwierig ist es, eine Breitenwirkung zu erzielen. Einmal unterstellt, die Projekte des FGZ hätten etwas mitzuteilen in Sachen gesellschaftlichen Zusammenhalts: Es gibt bislang nicht mehr als allererste punktuelle Pilotprojekte ko-produzierten Transfers, die allenfalls in kleinstem Maßstab, mit lokaler Sichtbarkeit und schnell wieder vergessen ausprobieren, wie man die wissenschaftlichen Erkenntnisse des FGZ ins gesellschaftliche Gespräch bringen kann – insbesondere mit denjenigen, die aus diesem Gespräch üblicherweise ausgeschlossen sind oder sich ihm verweigern. Zeitlich, räumlich und sozial ist die Reichweite des ko-produzierten Transfers des FGZ nicht einmal ein Tropfen auf dem heißen Stein. Hier muss noch enorm viel geschehen – aber wie?

Die erforderliche enorme Höherskalierung kann man sich nur so vorstellen, dass man die Befähigung zu ko-produziertem Transfer in den für gesellschaftlichen Zusammenhalt relevanten Praxisfeldern verankert, sodass das FGZ diesbezüglich im Laufe der Zeit ein sehr ausgedehntes Netzwerk von stärker oder schwächer organisational formalisierten Transferpartnern – von Gewerkschaften über Sportvereine bis zu Selbsthilfegruppen und Nachbarschaften – aufbaut, in denen Mittelspersonen als Counterparts der Wissenschaftler:innen für spezifische Transferaktivitäten fungieren. Jahr/Petrik verdeutlichen in ihrem Beitrag beispielhaft, wie man Lehrer:innen als Mittelspersonen gewinnen und einsetzen kann. Zum einen können diese Mittelspersonen über gelungene gemeinsame Transferaktivitäten für eine dauerhaftere Zusammenarbeit mit dem FGZ gewonnen werden und sich dann *on the job* die Kompetenzen für ko-produzierten Transfer erwerben. Zum anderen kann es sich aber auch um ehemalige Mitarbeiter:innen des FGZ handeln, die – wie bereits als Personaltransfer angesprochen – in ihrer Arbeit als Wissenschaftler:innen ko-produzierten Transfer gelernt haben und diesen dann in den

Praxisfeldern, in denen sie beruflich tätig sind, weiter mit dem FGZ betreiben. Für Wissenschaftler:innen des FGZ, die per Personaltransfer Ankerpersonen für ko-produzierten Transfer außerhalb der Wissenschaft sein können, ist es derzeit noch zu früh; dieses Potenzial wird sich in den nächsten Jahren entfalten.

Die Voraussetzung dafür, dass solch eine Höherskalierung des ko-produzierten Transfers funktioniert, besteht darin, dass auch die involvierten Wissenschaftler:innen des FGZ diese Transferform beherrschen. Die Vermittlung entsprechender Transferkompetenzen ist also nicht nur mit Blick auf zukünftige Mittelspersonen, sondern auch mit Blick auf deren Gegenüber im FGZ essenziell. Da der ko-produzierte Transfer überdies kein etablierter Transfermodus, sondern nach wie vor in der Erprobung ist, bedarf die Lehre, wie man es macht, weiterhin der Forschung darüber, wie ko-produzierter Transfer funktioniert, was seine Voraussetzungen und *best practices* sind. Auch dafür sollte im Forschungsprogramm des FGZ ein Platz sein.

Die Kernbotschaften meiner Überlegungen lassen sich in vier Punkten zusammenfassen:

- Will man ko-produzierten Transfer wissenschaftlich solide fundieren, muss man sich gründlicher als bisher geschehen mit wissenschaftlicher Objektivität, Wahrheit und Autonomie auseinandersetzen. Hemdsärmelige Sprüche über ›gleiche Augenhöhe‹ aller Arten von Wissen und Polemiken gegen »epistemische Gewalt« sind kontraproduktiv.
- Ko-produzierter Transfer ist umso ertragreicher, je mehr man nicht nur seine ›Freunde‹ einbezieht, mit denen man ohnehin einer Meinung ist, sondern auch jene gesellschaftlichen Gruppen, mit denen man sich schwertut. Niemand ist unbegrenzt leidensfähig; aber etwas weniger zimperlich sollte man der guten Sache wegen schon sein.
- Ko-produzierter Transfer benötigt, weil er noch relativ neu ist und große Spannungsverhältnisse in sich birgt, Begleitforschung, die seine Gelingensbedingungen untersucht. Welche Voraussetzungen müssen vorliegen oder geschaffen werden, und wie muss man ihn anlegen und managen?
- Dieses durch Begleitforschung erarbeitete Wissen muss dann auch in die Vermittlung von Kompetenzen eingehen, um in den Praxisfeldern Ankerpersonen für ko-produzierten Transfer zu haben. Anders lässt sich die anzustrebende Tiefen- und Breitenwirkung nicht erreichen.

Literatur

Barlösius, Eva (2009), »›Forschen mit Gespür für politische Umsetzung‹ – Position, interne Strukturierung und Nomos der Ressortforschung«, in: *der moderne staat*, H. 2, S. 347–366, https://doi.org/10.3224/dms.v2i2.06.

Beck, Ulrich/Wolfgang Bonß (Hg.) (1989), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens,* Frankfurt a. M.

Brunner, Claudia (2021), »›Schon immer politisch‹. Unser Wissen und unsere Art der Wissensproduktion zementieren Machtverhältnisse und fördern Rassismus«, in: *DUZ Magazin,* Jg. 2021, H. 05, https://doi.org/10.1159/000454849.

Dragolov, Georgi/Ignaz, Zsofia/Lorenz, Jan/Delhey, Jan/Boehnke, Klaus (2016), *Social Cohesion in the Western World. What Holds Societies Together: Insights from the Social Cohesion Radar,* Basel, https://doi.org/10.1007/978-3-319-32464-7_2.

Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet (2000), »The Dynamics of Innovation: From National Systems and ›Mode 2‹ to a Triple Helix of University–Industry–Government Relations«, in: *Research Policy*, H. 29, S. 109–123, https://doi.org/10.1016/s0048-7333(99)00055-4.

Feyerabend, Paul (1975), *Wider den Methodenzwang – Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie,* Frankfurt a. M.

Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ) (2020), *Gründungsantrag Förderperiode 2020–2024: Appendix II: Kurzprofile, Projektskizzen und Kostenplanungen der Teilinstitute*.

Forst, Rainer (2020), »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Deitelhoff, Nicole/Groh-Samberg, Olaf/Middell, Matthias (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog,* Frankfurt a. M./New York, NY, S. 41–53, https://doi.org/10.1515/srsr-2022-0003.

Gerhards, Jürgen (2001), »Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland zwischen 1960 und 1989«, in: *Zeitschrift für Soziologie,* H. 30, S. 163–184, https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-030.

Germer, Stefan (1991), »Alte Medien – neue Aufgaben. Die gesellschaftliche Position des Künstlers im 19. Jahrhundert«, in: Wagner, Monika (Hg.), *Moderne Kunst,* H. 1, S. 94–114.

Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter (1994), *The New Production of Knowledge,* Beverly Hills, CA.

Gläser, Jochen/Lange, Stefan/Laudel, Grit/Schimank, Uwe (2010), »The Limits of Universality: How Field-Specific Epistemic Conditions Affect Authority Relations and Their Consequences«, in: Whitley, Richard/Gläser, Jochen/Engwall, Lars (Hg.), *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation,* Oxford, S. 291–324, https://doi.org/10.1007/s11024-013-9222-1.

Grunow, Daniela/Sachweh, Patrick/Schimank, Uwe/Traunmüller, Richard (2022), *Gesellschaftliche Sozialintegration. Konzeptionelle Grundlagen und offene Fragen,* FGZ Working Paper 2, Leipzig, https://doi.org/10.1007/s11577-023-00896-1.

Habermas, Jürgen (1971), »Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz«, in: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?,* Frankfurt a. M., S. 101–141, https://doi.org/10.1017/s0012217300027487.

Hohn, Hans-Willy/Schimank, Uwe (1990), *Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem. Akteurkonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung*, Frankfurt a. M.

Humboldt, Wilhelm von (1900 [1809/10]), »Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin«, in: Harnack, Adolf von (Hg.), *Geschichte der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Urkunden und Actenstücke zur Geschichte der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften*, Berlin, S. 361–367, https://doi.org/10.5962/bhl.title.1839.

Hüther, Otto/Schimank, Uwe (2023), »Debatten zur Wissenschaftsfreiheit in Deutschland – Aktuelle Themen und Positionen und deren historische Einordnung«, in: *Wissenschaftspolitik im Dialog*, H. 23.

Kaldewey, David (2013), *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*, Bielefeld, https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425657.

Klapp, Orrin E. (1978), *Opening and Closing. Strategies of Information Adaptation in Society*, Cambridge MA.

Kumkar, Nils/Schimank, Uwe (2021), »Drei-Klassen-Gesellschaft? Bruch? Konfrontation? Eine Auseinandersetzung mit Andreas Reckwitz‹ Diagnose der ›Spätmoderne‹«, in: *Leviathan*, H. 49, S. 7–32, https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-1-7.

Lakatos, Imre (1970), »Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes«, in: Lakatos, Imre/Musgrave, Alan (Hg.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, London, S. 91–195, https://doi.org/10.1017/cbo9781139171434.009.

Lawrence, Mark G./Williams, Stephen/Nanz, Patrizia/Renn, Ortwin (2022), »Characteristics, Potentials, and Challenges of Transdisciplinary Research«, in: *One Earth*, H. 5, S. 44–61, https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.12.010.

Luhmann, Niklas (1970 [1967]), »Soziologische Aufklärung«, in: Luhmann, Niklas, *Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*, Opladen, S. 66–91, https://doi.org/10.1007/978-3-322-96984-2.

– (1975), *Macht*, Stuttgart.

– (1978), »Soziologie der Moral«, in: Luhmann, Niklas/Pfürtner, Stephan H. (Hg.), *Theorietechnik und Moral*, Frankfurt a. M., S. 8–116, https://doi.org/10.14315/zee-1982-0137.

– (1995), *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.

Mader, Dimitri (2022), *Herrschaft und Handlungsfähigkeit. Elemente einer kritischen Sozialtheorie*, Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1515/srsr-2023-2001.

Manegold, Karl H. (1970), *Universität, Technische Hochschule und Industrie. Ein Beitrag zur Emanzipation der Technik im 19. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Bestrebungen Felix Kleins*, Berlin, https://doi.org/10.3790/978-3-428-42053-7.

Marcuse, Herbert (1967 [1964]), *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*, Neuwied, https://doi.org/10.5771/9783845269238-271.

Mayer-Tasch, Peter C. (1976), *Die Bürgerinitiativbewegung*, Reinbek.

Nowottny, Helga (2003), »Democratizing Expertise and Socially Robust Knowledge«, in: *Science and Public Policy*, H. 30, S. 151–156.

Oesch, Daniel (2006), *Redrawing the Class Map. Stratification and Institutions in Britain, Germany, Sweden and Switzerland*, Houndsmill, https://doi.org/10.1057/9780230504592_8.

Otten, Dieter (1986), *Die Welt der Industrie. Entstehung und Entwicklung der modernen Industriegesellschaften, Bd. 1, »Aufstieg und Expansion«*, Reinbek.

Popper, Karl Raimund (1963), *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge,* London.

Reckwitz, Andreas (2019), *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne,* Berlin, https://doi.org/10.1515/srsr-2021-0061.

Schäfer, Armin (2015), *Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet,* Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1007/978-3-658-01853-5_31.

Schimank, Uwe (2000), *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie,* München.

– (2012), »Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem«, in: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie,* Wiesbaden, S. 113–123, https://doi.org/10.1007/978-3-531-18918-5_9.

– (2012a), »Markenbildung und Markenbindung auf dem Theorie-Markt – Eine Notiz zur Soziologie der Soziologie«, in: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, Jg. 2012, H. 1, S. 10–16, https://doi.org/10.1007/978-3-663-05383-5_2.

Schopenhauer, Arthur (2005 [1864]), *Eristische Dialektik oder Die Kunst, Recht zu behalten,* Frankfurt a. M., https://doi.org/10.1515/rhet-2022-0016.

Schulze, Nicole (2023), *Wissens- und Technologietransfer im inner- und interdisziplinären Vergleich,* Universität Bremen, unveröffentlichte Dissertation.

Stokes, Donald (1997), *Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation,* Washington D.C.

Teubner, Gunther/Willke, Helmut (1984), »Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht«, in: *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, H. 5, S. 4–35, https://doi.org/10.1515/zfrs-1984-0102.

Tietzel, Manfred (1978), »Die Finalisierungsdebatte oder: Viel Lärm um nichts«, in: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, H. 9, S. 348–360, https://doi.org/10.1007/bf01801229.

Thaler, Richard/Sunstein, Cass (2008), *Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness,* New Haven, CT, https://doi.org/10.1007/s10602-008-9056-2.

Unger, Hella von (2014), *Partizipative Forschung,* Wiesbaden.

Vobruba, Georg (2009), *Die Gesellschaft der Leute. Kritik und Gestaltung der sozialen Verhältnisse,* Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-27717-8_1.

Weber, Max, (1967 [1919]), *Wissenschaft als Beruf,* Berlin.

Weingart, Peter/Lentsch, Justus (2015), *Wissen – Beraten – Entscheiden. Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland,* Weilerswist.

Willke, Helmut (1983), *Entzauberung des Staates. Überlegungen zu einer sozietalen Steuerungstheorie,* Königstein/Taunus.

Wissenschaftsrat (2008), *Pilotstudie Forschungsrating. Empfehlungen und Dokumentation,* Köln.

– (2015), *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen,* Stuttgart.

Autor:innen

Arend, Arne (FGZ Halle): M.A., Erziehungswissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Standort Halle des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Forschungsinteressen: Bildungsprozesse im Engagement, praxeologische Erforschung von Transferaktivitäten, Arbeit von pädagogischen Netzwerken.

Arnold, Sina (FGZ Berlin): Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin und Leiterin der FGZ-Projekte »Zwischen Antisemitismus, Rassismus und Flucht« sowie »Rassismus im Fürsorgekomplex«. Sie hat Ethnologie, Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft in Berlin und Manchester studiert und wurde mit einer Arbeit über Antisemitismusdiskurse in der US-amerikanischen Linken promoviert. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft, Antisemitismus in den USA, Erinnerungspolitik in Deutschland sowie institutioneller Rassismus.

Backhaus-Maul, Holger (FGZ Halle): Dr., Soziologe und Verwaltungswissenschaftler sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Philosophische Fakultät III/Institut für Pädagogik/Recht, Verwaltung und Organisation sowie stellvertretender Sprecher und Projektleiter am Standort Halle des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Forschungsthemen: Engagement und Gesellschaft, Staat und Verbände, Sozialpolitik und Sozialrecht sowie Organisationssoziologie (Non-Profit-Organisationen, Unternehmen und öffentliche Verwaltung).

Bleses, Peter (FGZ Bremen): Dr., ist Diplom-Politologe und Abteilungsleiter am Institut Arbeit und Wirtschaft (iaw) der Universität und Arbeitnehmerkammer Bremen. Forschungsschwerpunkte: Strukturwandel von Arbeit und Organisationen, Arbeit und soziale Nachhaltigkeit sowie Wissenstransferforschung.

Brendler, Viktoria (FGZ Hannover) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Politisches System der BRD im Kontext europäischer Mehrebenenpolitik an der Universität Osnabrück. Nach ihrer Promotion zur Implementation europäischer Erneuerbare-Energien-Politik forscht sie heute unter anderem zur europäischen und nationalen Energiepolitik, zur gesellschaftlichen Einbindung in Transformationsprozesse und zu EU-Governance.

Broer, Irene (FGZ Hamburg): Junior Researcher am Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hamburger Standort des FGZ. Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation, neue Intermediäre und Praktiken des Wissenstransfers.

Crückeberg, Johannes (FGZ Hannover) ist Projektkoordinator am Standort Hannover des Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Seine Forschungsschwerpunkte verlaufen an der Schnittstelle zwischen Kultur, Kulturpolitik und gesellschaftlichem Zusammenhalt. Zudem beschäftigt er sich mit Fragen der Cultural Governance, den Arbeitsbedingungen im Kulturbereich sowie mit kulturpolitischen Förderinstrumenten. Seine Promotion erfolgte am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim zum Thema Künstler:innenresidenzen.

Dirksmeier, Peter (FGZ Hannover) lehrt Kultur- und Sozialgeografie an der Leibniz Universität Hannover. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialgeografischen Analyse von Einstellungen, insbesondere zum Klimawandel, in Sozialgeografien urbanen Zusammenlebens in einer zunehmend diverseren Gegenwart und in Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Foroutan, Naika (DeZIM, BIM): Professorin für Integrationsforschung und Gesellschaftspolitik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Gründungsvorstand des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) und Direktorin des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsinteressen: Migration und Integration, Identität und Hybridität und die gesellschaftliche Transformation von Einwanderungsländern.

Fücker, Sonja (FGZ Hannover) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover mit Forschungsschwerpunkten in der Wissens- und Wissenschaftssoziologie sowie Kultursoziologie. Sie beschäftigt sich in ihrer Forschung mit Fragen zum Umgang mit sozialen Konflikten und Verständigungsprozessen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Zudem interessiert sie sich

dafür, wie Menschen sich im Alltag wissenschaftliches Wissen aneignen und welche Deutungen und Einstellungen zu Wissenschaft daraus entstehen.

Grimmig, Martina (FGZ Bremen) ist promovierte Ethnologin und Universitätslektorin. Sie forscht und lehrt am Institut für Ethnologie und Kulturwissenschaft (IfEK) der Universität Bremen zu Fragen der kollaborativen Wissensproduktion, zu Erinnerung und Migration, sowie zu Themen der postkolonialen und (bio)diversen Stadt.

Güldner, Matthias (FGZ Bremen): Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am zap der Uni Bremen. Politikwissenschaftler (Uni Heidelberg, Uni Bremen) mit Schwerpunkt Föderalismus/Politik der Bundesländer, Bildungspolitik, Transferforschung, Gesellschaftlicher Zusammenhalt. 1999 – 2019 Mitglied der Bremischen Bürgerschaft.

Holtmann, Everhard (FGZ Halle), Prof. Dr., war Professor für Systemanalyse und Vergleichende Politik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (bis 2012), Sprecher des SFB 580 »Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch« (Halle/Jena 2007–2012), Leiter des Verbundprojektes »Kompetenzzentrum Soziale Innovation Sachsen-Anhalt« (2017–2021) und stellvertretender Sprecher des FGZ am Standort Halle (2023) und ist derzeit Senior Research Fellow am Zentrum für Sozialforschung Halle e. V. (ZSH) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Demokratie- und Partizipationsforschung, historische und lokale Politikforschung, Transformationsforschung sowie Aspekte von Regieren und Verwalten in vergleichender Perspektive.

Jahr, David (FGZ Halle): Dr., Politikwissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Politikwissenschaft, Didaktik der Sozialkunde/Politische Bildung und im Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (Teilinstitut Halle). Forschungsinteressen: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, (insbesondere Dokumentarische Methode), Kasuistik und Lehrer:innenbildung, Didaktik der politischen Bildung mit den Schwerpunkten Inklusion, Theorie und Praxis von Service Learning.

Kamuf, Viktoria (FGZ Jena) studierte Politische Soziologie in Maastricht, Quito und London. Seit 2021 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ), dem Teilinstitut Jena des FGZ. Forschungsinteressen: Sozialraumforschung, rechte und rassistische Gewalt, demokratische Partizipationsstrukturen und soziale Bewegungen.

Kessler, Marte Sybil (Stifterverband) leitet den Programmbereich »Innovation, Transfer und Kooperation« im Hauptstadtbüro des Stifterverbands und hat zuvor in den Bereichen Innovation, Strategie und Organisationsentwicklung im öffentlichen, privaten und Non-Profit-Sektor gearbeitet. Sie hat Angewandte Kulturwissenschaften an der Leuphana Universität und Strategisches Management an der Harvard Universität studiert.

Klee, Andreas (FGZ Bremen): Prof. Dr., Direktor des Zentrums für Arbeit und Politik (zap) der Uni Bremen mit dem Schwerpunkt Politische Bildung, Transferforschung, Gesellschaftlicher Zusammenhalt.

Lehmann-Brauns, Cornels (Stifterverband) arbeitet als Programmmanager im Programmbereich »Innovation, Transfer und Kooperation« im Hauptstadtbüro des Stifterverbands. Er berät und begleitet Wissenschaftseinrichtungen bei der strategischen Verankerung des Transferthemas – unter anderem im Rahmen des Transfer-Audits und des Transferbarometers. Er verfügt über einen Magisterabschluss in Kommunikationswissenschaften und BWL der FU Berlin und hat anschließend im Masterstudiengang Wissenschaftsforschung an der HU Berlin studiert.

Leipold, Kathrin (FGZ Konstanz): Kulturanthropologin mit dem Forschungsschwerpunkt Entstehung, Aushandlung und Weitergabe von Wissen. Mehrjährige Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der außerschulischen Bildungsarbeit und Erwachsenenbildung sowie Promotion zur Entstehung und Legitimierung wirtschaftswissenschaftlichen Wissens an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zurzeit ist sie als Post-Doc für das Transferprojekt »Fortbildungsprogramm für Integrationsbeauftragte« verantwortlich.

Lenuweit, Tanja (Minor-Projektkontor für Bildung und Forschung gGmbH): Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Minor-Projektkontor für Bildung und Forschung gGmbH, Berlin, wo sie das Projekt »Der Gang der Geschichte(n)« leitet. Sie hat Kulturwissenschaften und Kulturelle Kommunikation studiert; ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen bei Antisemitismus und Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft.

Lessenich, Stephan (Institut für Sozialforschung Frankfurt): Direktor des Instituts für Sozialforschung und Professor für Gesellschaftstheorie und Sozialforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsinteressen: Kritische Theorie(n) der Gesellschaft, die Politische Soziologie sozialer Ungleichheit,

Kapitalismusanalyse und -kritik sowie die Sozialökologie gesellschaftlicher Transformation.

Maassen, Peter (Universität Oslo) ist Professor of Higher Education Studies am Department of Education der Universität Oslo, Norwegen, und außerordentlicher Professor am SciSTIP, Stellenbosch University, Südafrika. Seinen PhD erlangte er in Public Policy and Public Administration an der Universität Twente 1996. In den Jahren 2022–23 leitete er Forschungsprojekte zum Stand der Wissenschaftsfreiheit in der Europäischen Union für das Europäische Parlament sowie zu Wettbewerb und Kollaboration in der Hochschulbildung. Forschungsinteressen: Hochschulbildungs- und Wissenschaftspolitik, Organisationsentwicklung und Wissenschaftsfreiheit.

Müller, Isabel (ZSH Halle) ist Soziologin und arbeitet derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Sozialforschung Halle e. V. (ZSH) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören soziale Innovationen, insbesondere mit Bezug auf sozialräumlichen und demografischen Wandel sowie die Entstehung und Entwicklung sozialer Innovationen im ländlichen Raum. Ein weiteres Forschungsinteresse ist die Gestaltung sozialer, ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit durch regionale Akteure.

Nuske, Jessica (FGZ Bremen) hat an der Universität Bremen im Master Politikwissenschaften studiert und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Arbeit und Wirtschaft (iaw). Ihr Forschungsinteresse liegt im Bereich der Wissen(schaft)ssoziologie und der Transferforschung.

Petrik, Andreas (FGZ Halle): Dr., Professor für Didaktik der Sozialkunde/Politische Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Simulative Methoden, politische Identitätsentwicklung, antidemokratische Vorstellungen (Rechtsextremismus, Verschwörungstheorien), sokratische Lehrstrategien.

Pröschel, Louisa (FGZ Hamburg): Wissenschaftliche Hilfskraft am Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut und am Hamburger Standort des FGZ.

Quent, Matthias (FGZ Jena, Hochschule Magdeburg-Stendal): Professor für Soziologie und Vorstandsvorsitzender des Instituts für demokratische Kultur an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Er gründete 2016 das Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft Jena und leitete es bis 2021 und gehört zu den Gründern des FGZ.

Er forscht unter anderem zu Rechtsextremismus und Demokratie in ökologischen und digitalen Transformationsprozessen.

Reinhold, Maike, geb. Simmank (FGZ Göttingen): M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI). Forschungsschwerpunkte: die Gestaltung öffentlicher Güter und gleichwertiger Lebensverhältnisse im Kontext ländlicher Räume.

Schimank, Uwe (FGZ Bremen): Professor für Soziologische Theorie, Universität Bremen (im Ruhestand). Forschungsinteressen: Theorien moderner Gesellschaften, Soziologie der Mittelschichten, Organisations- und Entscheidungssoziologie, Wissenschafts- und Hochschulforschung.

Schmidt, Jan-Hinrik (FGZ Hamburg): Senior Researcher für digitale interaktive Medien und politische Kommunikation am Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut sowie Leiter des Hamburger Standorts des FGZ. Forschungsschwerpunkte: soziale Medien; Mediennutzung; Öffentlichkeitswandel.

Schoon, Wiebke (FGZ Hamburg): Mitarbeiterin an der Transferstelle am Hamburger Standort des FGZ.

Unzicker, Kai (Bertelsmann Stiftung): Senior Project Manager bei der Bertelsmann Stiftung und dort für das Themenfeld gesellschaftlicher Zusammenhalt verantwortlich. Er befasst sich vor allem mit den Auswirkungen der Megatrends Globalisierung, Digitalisierung und demografischer Wandel auf unsere Gesellschaft im Allgemeinen und auf Kooperation, Solidarität und Zusammenhalt im lokalen Kontext im Besonderen. Er hat das Messinstrument »Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt« entwickelt, mit dem die Bertelsmann Stiftung seit 2011 den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland und international untersucht.

Vogel, Berthold (FGZ Göttingen): Prof. Dr., geschäftsführender Direktor des SOFI und Sprecher des Standorts Göttingen des FGZ. Er unterrichtet Soziologie an den Universitäten Göttingen, Kassel und St. Gallen. In seiner Promotion legte Vogel eine Regionalstudie zum ostdeutschen Transformationsprozess vor, seine Habilitationsschrift »Wohlstandskonflikte« zielte auf eine Zeitdiagnose wohlfahrts- und arbeitsgesellschaftlichen Wandels. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Arbeits-, Staats- und Justizsoziologie sowie die Soziologie öffentlicher Güter.

Warsewa, Günter (FGZ Bremen): Dr. ist Diplom-Sozialwirt mit Forschungsschwerpunkten in der empirischen Industriesoziologie sowie der Stadt- und Regionalsoziologie. An der Universität Bremen war er von Beginn an in der Kooperationsforschung tätig. Dementsprechend ist das heutige Institut Arbeit und Wirtschaft (iaw), das er zehn Jahre lang (2009–19) als Direktor geleitet hat, nicht nur auf Grundlagenforschung, sondern auch dem Transfer, der Politikberatung und politisch-praktischen Anwendungen von sozialwissenschaftlichen Konzepten und Befunden verpflichtet.