MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Themenheft 73: Zum Zusammenwirken von Forschung und Praxis.
Kooperative Handlungspraktiken im Kontext digitaler Bildungsprojekte.
Herausgegeben von Anna Heinemann, Jens Leber, Lisa Birnbaum, Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, Friederike Schmiedl und Michael Kerres

Geteilte Ziele, unterschiedliche Logiken

Reflexionen aus einem transdisziplinären Bildungsprojekt zu Antifeminismen in der Digitalität

Josephine B. Schmitt[1], Michaela Kramer[2], Franziska Bellinger[2], Marit Spies[1,3] und Samuel T. Simon[1]

[1] Center for Advanced Internet Studies

[2] Universität zu Köln

[3] Universität Duisburg-Essen

Zusammenfassung
Transdisziplinäre Forschung hat sich in den letzten Jahrzehnten als eigenständiger Forschungsmodus etabliert. Sie zielt darauf, praxisrelevante, kontextgebundene und transformationserfordernde Herausforderungen zu bearbeiten. Gerade im Rahmen politischer Medienbildung stellt sich die Frage, wie wissenschaftliches, praktisches und lokales Wissen integriert werden kann, wenn digitale Öffentlichkeiten durch hohe Dynamik, affektive Kommunikationsformen und plattformspezifische Logiken geprägt sind. Der Beitrag untersucht diese Frage anhand einer Begleitforschung des von der VolkswagenStiftung geförderten Projekts ULAT (2024–2025). Dieses Projekt analysierte Antifeminismen auf TikTok und entwickelte Bildungsangebote und -materialien für unterschiedliche Bildungskontexte. Im Zentrum steht die Frage: Unter welchen Bedingungen gelingt die Integration unterschiedlicher Wissensformen in einem solchen transdisziplinären transformativ orientierten (Medien-) Bildungsprojekt und wie lassen sich Spannungen zwischen wissenschaftlichen und praktischen Logiken in diesem Themenfeld produktiv bearbeiten? Die Fragen werden basierend auf leitfadengestützten Interviews mit den Projektbeteiligten beantwortet, die im Rahmen der forschenden Begleitung des Projekts geführt wurden. Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie transdisziplinäre Wissensintegration im Spannungsfeld von Bildungsforschung und -praxis ausgestaltet werden kann und welche Bedingungen ihr Gelingen im Kontext eines Projektes zu politischer Bildung in der Digitalität ermöglichen.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Schmitt, Josephine B., Michaela Kramer, Franziska Bellinger, Marit Spies, und Samuel T. Simon. 2026. «Geteilte Ziele, unterschiedliche Logiken. Reflexionen aus einem transdisziplinären Bildungsprojekt zu Antifeminismen in der Digitalität». *MedienPädagogik* 73 (Forschung und Praxis): 163–184. https://doi.org/10.21240/mpaed/73/2026.11.11.X.

Shared Goals, Different Logics. Reflections from a Transdisciplinary Educational Project on Anti-Feminism in the Digital World

Abstract
Transdisciplinary research has been established as a distinct research approach in recent decades. It aims to address challenges that are relevant to practice, context-specific, and require transformation. Particularly in the context of political media education, the question arises of how scientific, practical, and local knowledge can be integrated when digital public spheres are characterized by high dynamism, affective forms of communication, and platform-specific logics. This article focuses on the Volkswagen Foundation-funded project ULAT (2024–2025). This project analyzed anti-feminisms on TikTok and developed educational offerings and materials for various educational contexts. The central question is: Under what conditions does the integration of different forms of knowledge succeed in such a transdisciplinary, transformation-oriented (media) education project, and how can tensions between scientific and practical logics in this field be productively addressed? These questions are answered based on guided interviews with project participants, which were conducted as a part of the research-based support for the project. The article illustrates how transdisciplinary knowledge integration can be structured within the tension between educational research and practice, and what conditions enable its success in the context of a project on political education in the digital sphere.

1. Einleitung

Digitale Räume, insbesondere Soziale Medien, beeinflussen durch ihre technischen Infrastrukturen, algorithmischen Selektionsmechanismen und ökonomischen Logiken gesellschaftliche Kommunikations- und Konfliktdynamiken sowie individuelle Handlungsmuster. Die politische Medienbildung steht vor der Herausforderung, Lernende nicht nur mit Wissen über Funktionsweise und Inhalte digitaler Medien auszustatten, sondern sie zur reflexiven und handlungsfähigen Teilnahme an digitalen Diskursen zu befähigen (Ernst und Schmitt 2020). Dies erfordert eine enge Verzahnung von wissenschaftlicher Analyse und bildungspraktischer Entwicklung, da weder Forschung noch Praxis diese komplexen Anforderungen der Digitalität allein bewältigen können.

Der Beitrag befasst sich mit dem von der VolkswagenStiftung geförderten Projekt «ULAT – Unlearning Anti-Feminism on TikTok». Dieses wurde von Forschenden der Universität zu Köln gemeinsam mit dem Verein *medialepfade.org – Verein für Medienbildung e. V.* durchgeführt. Es verbindet empirische Forschung zu antifeministischen Narrativen und Spielarten auf TikTok und die Analyse der spezifischen Plattformlogiken mit der Entwicklung, Erprobung und Evaluation konkreter Bildungsangebote und -materialien. Bereits hier deutet sich eine spezifische Anforderung transdisziplinärer Forschung im

digitalen Bildungskontext an: Plattformspezifische Logiken und sich rasch wandelnde Diskurse erfordern, wissenschaftliche Analyse und pädagogisches Erfahrungswissen fortlaufend und iterativ aufeinander zu beziehen. Digitalität prägt zudem den Vollzug der Zusammenarbeit: Sie strukturiert, in welchem Takt, mit welchen Werkzeugen und mit welchem Grad an Verbindlichkeit Wissen zwischen den Akteur:innen ausgehandelt und generiert wird. Das Projekt eignet sich somit als ideales Beispiel für die Untersuchung der Frage, unter welchen Bedingungen Wissensintegration in einem transdisziplinären Bildungsprojekt im Kontext der Digitalität gelingt und wie Spannungen im Projektverlauf produktiv bearbeitet werden können.

Dieser Frage nähern wir uns anhand leitfadengestützter Interviews mit den Projektbeteiligten. Der Beitrag leistet damit einen empirisch fundierten Beitrag zur Diskussion über die Gelingensbedingungen der Kooperation von Bildungsforschung und -praxis. Zudem streben wir eine Reflexion über transdisziplinäre Formate als transformative Praxis im digitalen Bildungsbereich an – eine Praxis, die angesichts real-weltlicher Herausforderungen nicht nur Wissen erzeugt, sondern Veränderungsimpulse in pädagogischen, institutionellen oder diskursiven Kontexten anstossen will (Pennington et al. 2013).

2. Transdisziplinarität unter Bedingungen der Digitalität

Digitalität bezeichnet eine gesellschaftliche und kulturelle Konstellation, in der Wissensordnungen, soziale Beziehungen, Handlungsmuster und Bildungsprozesse durch digitale Infrastrukturen geprägt werden (Stalder 2016). Für Bildungsforschung und -praxis ist Digitalität in mehrfacher Hinsicht relevant. Sie ist ein *Raum*, der Kommunikation zwischen Akteur:innen sowie Arbeits- und Lernprozesse prägt. Es ergeben sich Forschungs*gegenstände*, die eine praxisnahe Suche nach relevanten Handlungsanforderungen und -möglichkeiten für Bildung in und durch Medien erfordern. Zudem beeinflusst Digitalität die Bedingungen, unter denen Wissen über diese Gegenstände erzeugt und in pädagogisches Handeln sowie wissenschaftliche Erkenntnisse überführt wird.

Im Kontext der Digitalität lassen sich technologische Strukturen und soziale Praktiken (z. B. Nutzung, Kommunikationsformen) nicht unabhängig voneinander betrachten. Digitale Plattformen beeinflussen, welche Inhalte sichtbar sind, welche Interaktionen begünstigt werden und welche Themen oder Positionen Aufmerksamkeit erhalten. Gleichzeitig verändern sich technologische Strukturen und soziale Praktiken fortlaufend. Transdisziplinäre Forschung ist daher als Modus von Wissens*produktion* und *-integration* von zentraler Bedeutung:[1] Wissenschaftliche Akteur:innen bringen theoretisches, technisches und methodisches Wissen über digitale Inhalte (hier z. B. antifeministische

1 Wissens*produktion* zielt auf die kooperative Erzeugung neuen Wissens. Wissens*integration* dagegen bildet den dafür erforderlichen Prozess, in dem unterschiedliche Wissensbestände aufeinander bezogen und in eine gemeinsame Problemdefinition und Bearbeitung überführt werden.

Diskurse), Plattformlogiken und gesellschaftliche Dynamiken ein. Praxispartner:innen verfügen über Wissen zu Zielgruppen, Nutzungskontexten und der praktischen Einsetzbarkeit von Bildungsangeboten. Lebensweltliches Wissen der Nutzenden (hier: Jugendliche und junge Erwachsene) ist wiederum erforderlich, um die Bedeutung digitaler Inhalte und Praktiken aus der Perspektive der Adressat:innen zu verstehen.

Um die Gelingensbedingungen und Spannungsfelder von Transdisziplinarität unter Bedingungen der Digitalität herauszuarbeiten, beleuchten wir zunächst zentrale Herausforderungen transdisziplinärer Forschung. Insbesondere Fragen der gleichberechtigten Zusammenarbeit (2.1) und der Vielschichtigkeit von transdisziplinärer Wissensintegration (2.2) gelten in der bisherigen Forschung als wesentliche Voraussetzungen und zugleich konfliktanfällige Dimensionen transdisziplinärer Kollaboration.

2.1 Zusammenarbeit «auf Augenhöhe»

Transdisziplinarität erfordert, dass heterogene Akteursgruppen trotz unterschiedlicher Interessen, Annahmen und Handlungslogiken miteinander kooperieren (Godemann 2008). In Projekten digitaler Bildung betrifft diese Aushandlung neben Forschungsfragen und Methoden die Frage, welche digitalen Phänomene als relevant gelten, wie sie bewertet werden und in welcher Form sie zum Gegenstand von Forschung und Bildungsangeboten werden. Tatsächlich sind selten alle Akteursgruppen gleichberechtigt an Planung, Konzeption und Durchführung eines transdisziplinären Projektes beteiligt (Polk 2015). Oft werden Projekte von wissenschaftlichen Akteur:innen initiiert und gesteuert (Hirsch-Hadorn et al. 2008; Karrasch et al. 2022). Diese verfügen i. d. R. über die institutionellen Ressourcen und die Definitionsmacht, um zentrale Projektparameter zu bestimmen. Damit gehen Entscheidungsbefugnisse über die Auswahl und Positionierung von Akteur:innen, die Setzung der thematischen und methodischen Agenda sowie die Regeln der Zusammenarbeit einher (Fritz und Binder 2020).

Für Praxispartner:innen bleibt die Zusammenarbeit häufig instrumentell, d. h. sie liefern Daten oder Anwendungswissen, ohne in grundlegende Entscheidungen eingebunden zu sein. Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen transdisziplinären Formen der Zusammenarbeit im engeren Sinne und partizipativen Formaten, die zwar Beteiligung ermöglichen, aber keine gleichberechtigte Koproduktion von Wissen herstellen (Scholz et al. 2006). Gerade in der digitalen Bildung greift eine solche Rollenverteilung zu kurz. Praxispartner:innen verfügen über Wissen zur späteren Umsetzung von Massnahmen, können einschätzen, welche digitalen Inhalte für bestimmte Zielgruppen relevant sind, wie diese in konkreten Bildungssituationen verstanden werden und welche didaktischen Zugänge letztlich tragfähig sind (Fritz und Binder 2020). Ihr Wissen ist damit bereits für die Problemdefinition bedeutsam. Strukturell wird die Asymmetrie zwischen den Partner:innen durch Drittmittelausschreibungen verstärkt, die oft wissenschaftliche Akteur:innen in der Rolle der Antragstellenden und Projektleitenden vorsehen. Dadurch

werden wissenschaftliche Institutionen nicht nur zum formalen, sondern auch zum symbolischen Zentrum der Verantwortung und Steuerung.

Laut Hoffmann et al. (2017) ist bereits die gemeinsame Antragstellung mit Festlegung von Ko-Leitungen ein entscheidender Schritt zu einer ‹gelungenen› Wissensintegration. Hier werden Ziele, Rollen und Erwartungen der Partner:innen formuliert. Weiterhin wird angelegt, ob ein Projekt die Wissensformen gleichberechtigt verknüpfen kann. Wissensintegration wird hier als Aushandlungsprozess zwischen Wissensformen verstanden. ‹Gelungen› ist Wissensintegration in diesem Verständnis dann, wenn die Wissensformen wechselseitig anerkannt, transparent aufeinander bezogen und in eine gemeinsame, handlungsrelevante Problemdefinition und Bearbeitung überführt werden.

2.2 Wissensintegration als multidimensionaler Prozess

Wissensintegration gilt als zentrales Ziel und Kernherausforderung transdisziplinärer Forschung. Sie umfasst sowohl kognitive als auch soziale, kommunikative und emotionale Dimensionen (Jahn et al. 2012; Boix Mansilla et al. 2016):

Auf der *kognitiven* Ebene geht es darum, unterschiedliche Wissensformen und Denkmodelle zusammenzuführen, gemeinsame Begriffe zu entwickeln und so intellektuelle Anschlussfähigkeit herzustellen. Dies betrifft im Kontext digitaler Bildung insbesondere die Verbindung technischen, sozialwissenschaftlichen, pädagogischen und lebensweltlichen Wissens.

Die *soziale und organisationale* Dimension betrifft die strukturellen Bedingungen, unter denen Kooperation stattfindet. Mitglieder transdisziplinärer Teams haben unterschiedliche Rollen, Karrierestufen inne und kommen aus Institutionen mit eigenen Routinen, Erwartungen und Verantwortlichkeiten. Diese Strukturen beeinflussen, wie gut sich Zusammenarbeit koordinieren lässt und wie Entscheidungen getroffen werden. Digitalität verändert transdisziplinäre Zusammenarbeit vor allem in ihrer zeitlichen und organisationalen Gestaltung. Digitale Tools ermöglichen ortsunabhängige Abstimmung, gemeinsame Dokumentation und die parallele Bearbeitung von Inhalten. Zugleich schaffen sie neue Anforderungen an Verbindlichkeit, Zuständigkeiten und den Umgang mit unterschiedlichen technischen Voraussetzungen und Nutzungsweisen. Aufgrund ihrer Dynamik und Komplexität erfordert Digitalität kontinuierliche statt einer punktuellen Wissensintegration, anpassungsfähige statt linear angelegter Projektstrukturen und einen produktiven Umgang mit vorläufigem und unvollständigem Wissen (Schmitt und Simon 2023).

Die *kommunikative* Dimension bezieht sich auf die Verständigung zwischen Akteur:innen mit verschiedenen Fachsprachen und Kommunikationsstilen. Unterschiedliche semantische und kulturelle Bezugssysteme erschweren den Austausch und können zu Missverständnissen und damit mangelhafter Wissensintegration führen (Wickson et al. 2006). Die Medienpädagogik kann auf eine lange Tradition der Zusammenarbeit

von erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis zurückblicken (Schiefner-Rohs 2022). In medienpädagogischen Projekten bestehen daher häufig günstige Voraussetzungen für kommunikative Wissensintegration. Nichtsdestotrotz bleibt Verständigung erforderlich, weil sowohl Wissenschaft als auch Praxis unterschiedlichen Logiken folgen und Kommunikationsweisen auch innerhalb der Gruppen variieren. Digitale Kommunikation beeinflusst diese disziplinären und individuellen Verständigungsprozesse. In schriftlichen digitalen Kommunikationsräumen (z. B. E-Mails oder Messenger-Apps) etwa werden explizit formulierte Begriffe und Ausdrucksweisen sichtbar und bleiben nachvollziehbar. Das kann helfen, mögliche Missverständnisse früh zu klären. Gleichzeitig ist schriftliche Kommunikation oft verkürzt und enthält weniger Kontext oder nonverbale Hinweise (Castaneda und Toulson 2021). Dadurch können Unsicherheiten entstehen, deren Klärung insbesondere in einer asynchronen Kommunikationssituation Zeit erfordert.

Boix Mansilla et al. (2016) fügen eine *emotionale und sozial-interaktionale* Dimension hinzu. Vertrauen, gegenseitiger Respekt und Anerkennung sind zentrale Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit. Positive Beziehungen, eine wertschätzende Teamkultur und ein Gefühl gemeinsamer Verantwortung fördern nicht nur die Motivation, sondern auch die Bereitschaft, eigenes Wissen offenzulegen und Neues aufzunehmen. Im Kontext digitaler Bildung ist das besonders relevant, weil die Mehrdeutigkeit und normative Umkämpftheit digitaler Inhalte unterschiedliche Bewertungen hervorbringen und einen offenen Umgang mit Unsicherheiten erfordern kann.

Gerade aus diesen Dimensionen und den sich im Kontext der Digitalität ergebenden Spezifika ergibt sich die Notwendigkeit, die konkrete Umsetzung transdisziplinärer Vorhaben empirisch zu untersuchen und die Bedingungen gelingender Wissensintegration systematisch sichtbar zu machen.

3. Das Projekt: ULAT

Ausgangspunkt ist die zunehmende Verbreitung antifeministischer Diskurse aus dem rechten Spektrum, die sich u. a. in Form vermeintlich harmloser Lifestyle-Formate auf TikTok wiederfinden und damit zur Normalisierung von Ideologien der Ungleichwertigkeit beitragen (Bellinger und Kramer 2024; Scott und Day 2025). ULAT widmete sich den folgenden Fragen: (a) Wie nehmen Jugendliche und junge Erwachsene dieses Phänomen wahr? (b) Wie können sie durch präventive Bildungsangebote in ihrer Handlungsfähigkeit gestärkt werden? Gemeint ist mit letzterem die Stärkung der Fähigkeit der Zielgruppe, solche Inhalte als politische und zugleich plattformspezifisch inszenierte Kommunikationsangebote zu erkennen, einzuordnen und auf diesen sozialen Kontext zu reagieren.

Die Fragen machen deutlich, dass politische Bildung im digitalen Raum auf die Verbindung unterschiedlicher Wissensformen angewiesen ist: empirisches Wissen über Wahrnehmungsweisen und Medienpraktiken junger Menschen, fachwissenschaftliches

Wissen zu Antifeminismen und digitalen Öffentlichkeiten, pädagogisch-didaktisches Praxiswissen zur Entwicklung geeigneter Bildungsformate und -materialien sowie das Handlungs- und Erfahrungswissen von Jugendlichen selbst. Transdisziplinäre Zusammenarbeit ist somit Voraussetzung dafür, Forschungsergebnisse in zielgruppenadäquate und praktisch nutzbare Angebote zu übersetzen.

ULAT folgte einem Design-Based-Research-Ansatz (DBR) (Bereiter 2002), der Forschung und Gestaltung systematisch verbindet. Das transdisziplinäre Zusammenwirken wurde im Projekt an mehreren Stellen umgesetzt: bei der Problemdefinition, der Diskussion empirischer Forschungsergebnisse sowie deren Übertragung in die Methodenentwicklung. Zugleich wurden die in zwei Iterationen erprobten Bildungsangebote evaluiert und die daraus hervorgehenden Erkenntnisse zur gemeinsamen Reflexion und Überarbeitung der Materialien genutzt. Wissenschaft und Praxis waren nicht nur arbeitsteilig in das Projekt involviert, sondern wirkten insbesondere dort ko-produktiv zusammen, wo analytisches Wissen über Antifeminismen auf TikTok und Plattformmechanismen mit Erfahrungswissen aus der politischen Medienbildungspraxis verbunden werden musste. Die resultierenden offenen Bildungsressourcen (OER) sind daher nicht nur Ergebnis, sondern auch Medium der Wissensintegration.

Der Projektablauf gliederte sich in sechs Phasen (06/2024–05/2025), in denen entweder die Forschenden oder die Praktiker:innen die Leitung übernahmen und der jeweils andere Akteur unterstützte, sowie eine Phase des Wissenstransfers (04/2025–03/2027) (siehe Abbildung 1). So lagen Interview- und TikTok-Analysen sowie die didaktische Begleitforschung der entwickelten Formate und Methoden hauptsächlich bei der Universität zu Köln und die Methodenentwicklung und -implementierung hauptsächlich bei medialepfade.org. Die Jugendlichen spielten in dieser Akteurskonstellation eine wichtige Rolle. Ihre Perspektiven, Bedarfe und Rückmeldungen wurden in verschiedenen Phasen des Projekts erhoben und in den Erkenntnis- und Gestaltungsprozess integriert.



Abb. 1: Überblick über die Projektphasen.

Die Zusammenarbeit fand aufgrund der zwei Standorte Köln und Berlin überwiegend online bzw. hybrid statt.

Parallel zur inhaltlichen Projektarbeit war eine Prozessbegleitung vorgesehen um zu ergründen, unter welchen Bedingungen unterschiedliche Wissensformen (wissenschaftliches, praxisbezogenes, erfahrungsbasiertes und handlungsbasiertes Wissen) in einem transdisziplinären Bildungsprojekt produktiv integriert werden können und wie sich Spannungen zwischen institutionellen Logiken, Erwartungshaltungen und Arbeitsweisen bearbeiten lassen. Dafür waren zwei projektexterne Forschende beauftragt, die über Expertise in inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit und in der wissenschaftlichen Prozessbegleitung verfügten. Die Prozessbegleitung verfolgte einen reflexiven Ansatz und zielte darauf, die Zusammenarbeit im Projekt systematisch zu beobachten und zu analysieren. Durch ihre punktuellen Rückmeldungen und Deutungsangebote prägte die Prozessbegleitung das Projekt mit. Sie fungierte damit nicht nur als analytisches Instrument, sondern auch als intervenierende Struktur, die iterative Lernprozesse im Projektverlauf unterstützte.

4. Forschungsdesign

4.1 Daten

Zu Projektbeginn im Sommer 2024 (T_1) wurden mit allen Projektbeteiligten Einzelinterviews geführt, die sich auf Erwartungen an die Zusammenarbeit sowie auf die Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Praxis konzentrierten. Im Mittelpunkt standen mögliche Anforderungen, erwartete Hürden und Strategien zu deren Bewältigung. Zum Projektende im Frühjahr 2025 (T_2) fanden erneut Einzelinterviews statt, um Veränderungen in Erwartungen, Dynamiken und Erfahrungen nachzuzeichnen. Der Fokus lag insbesondere auf der Wissensintegration sowie dem Umgang mit möglichen im Projektverlauf auftretenden Spannungen. Die Leitfäden der Interviews sind über OSF verfügbar.[2]

Es nahmen drei Personen für die Praxis (MP) (1 Leitung, 2 Projektmitarbeiter:innen) und fünf Personen für die Wissenschaft (UzK) (2 Professor:innen, 1 Doktorand:in, 2 wissenschaftliche Hilfskräfte) teil. Die Teilnehmenden wurden über die Art der Datenverarbeitung und die Publikation informiert und gaben dazu ihr Einverständnis. Die Interviews (20–60 Minuten) wurden aufgezeichnet und mit der Software *f4x* gemäss den Transkriptionsregeln von Claussen und Kolleg:innen (2020) transkribiert.

2 https://osf.io/pbhkg/overview?view_only=7d93eeca14cc43179639e576b566cbc4 (Stand 20. 04. 2026).

4.2 Analyse

Zur Analyse wurde ein qualitativ-inhaltsanalytisches Vorgehen gewählt (Kuckartz und Rädiker 2022). Die Hauptkategorien orientieren sich an den Dimensionen transdisziplinärer Wissensintegration nach Jahn et al. (2012) und Boix Mansilla et al. (2016). Weitere Subkategorien wurden aus der Literatur abgeleitet (Fischer et al. 2025) und iterativ aus dem Material ergänzt und geschärft. Grundlage war ein im Forschungsprozess entwickeltes und fortlaufend überarbeitetes Codebuch. Zwei Forschende durchliefen mehrere Kodierrunden und stimmten ihre Kodierungen und Interpretationen in wiederholten Diskussionen ab. Abweichungen wurden diskutiert und konsensual aufgelöst. Für die Analyse der Interviews wurde MAXQDA 24 (Verbi GmbH, 24.10.0) verwendet.

Zur Validierung der Befunde wurden zentrale Ergebnisse der Interviewauswertung an Teile des Projektteams zurückgespielt und von diesen kommentiert; dieses *informant feedback* diente als zusätzliche Quelle zur Überprüfung und Präzisierung der Interpretationen (Pahwa et al. 2023). Das finale Codesystem ist über OSF auffindbar.

5. Ergebnisse

5.1 Inhaltliche Schwerpunkte im Zeitverlauf

Während zu T_1 von den Praktiker:innen *strukturelle Unterschiede* thematisiert werden (Tabelle 1), dominiert auf universitärer Seite die Klärung von *Regeln der Zusammenarbeit* sowie von *Verantwortlichkeiten*. Diese Unterschiede lassen sich als Ausdruck divergierender institutioneller Rahmenbedingungen interpretieren: Die Praxispartner:innen streben einen schnellen Projektstart an, werden aber früh mit den als hemmend empfundenen universitären Strukturen (z. B. Geschwindigkeit der Verwaltungsprozesse) konfrontiert. Die stärkere Beschäftigung der universitären Akteur:innen mit internen Abstimmungs- und Absicherungsprozessen kann im Kontext von wissenschaftlichen Projektlogiken und Publikationserwartungen gelesen werden. Insbesondere weil der Impact transdisziplinärer Forschung deutlich schwieriger zu operationalisieren und zu evaluieren ist als disziplinärer wissenschaftlicher Output (Kaufmann und Kasztler 2009; Klein 2008), gewinnen klare Zuständigkeiten und prozessuale Klärungen an Bedeutung, um wissenschaftliche Leistungsanforderungen mit den offenen Zielhorizonten transdisziplinärer Projekte in Einklang zu bringen.

Zu T_2 verschiebt sich der Fokus. Der *Austausch zur Wissensvermittlung und -integration* rückt bei beiden Akteursgruppen in den Vordergrund und wird ergänzt durch die Betonung der *Zusammenarbeit auf Augenhöhe*. Insgesamt verweist die Verschiebung darauf, dass anfängliche strukturelle Differenzen und Abstimmungsbedarfe zunehmend in kooperative Aushandlungsprozesse überführt werden, in denen Wissensintegration und gleichberechtigte Zusammenarbeit an Bedeutung gewinnen.

	T_1		T_2	
	Wissenschaft	**Praxis**	**Praxis**	**Wissenschaft**
Kognitive Dimension				
Integration externer Expertise	1	2	4	3
Selbstreflexion	1	7	8	8
Agiles Mindset	6	5	8	6
Mehrwert/ Gegenseitiger Nutzen	5	10	11	7
Soziale und Organisationale Dimension				
Kommunikationsinfrastruktur	10	5	2	8
Verantwortlichkeiten	19	10	4	6
Regeln der Zusammenarbeit	23	17	5	5
Persönliches Treffen	1	2	3	4
Starke Aussenwirkung // Positives Feedback von aussen	1	1	9	4
Extrinsische Motivation	11	2	2	3
Strukturelle Unterschiede (Wissenschaft vs. Praxis)	11	22	2	2
Arbeitszeit und Belastung	9	2	3	1
Ressourcen	10	11	8	6
Emotionale und sozial-interaktionale Dimension				
Arbeit auf Augenhöhe	6	1	11	10
Gruppenidentifikation // Gemeinschaftliches Selbstverständnis	4	2	1	4
positive Stimmung	5	1	3	8
Offene Kommunikation und Transparenz	8	4	5	8
Vertrauen und Wertschätzung	7	4	5	7
Entscheidungsfindung	16	6	3	7
Feedback und Fehlerkultur	2	2	4	7
Unsicherheit	2	0	1	2
Intrinsische Motivation	15	13	4	7

	T_1		T_2	
	Wissenschaft	**Praxis**	**Praxis**	**Wissenschaft**
Kommunikative Dimension				
offene, gemeinsame Dokumentation	2	3	7	3
Möglichkeit zum Informellen / persönlichen Austausch	1	1	5	7
Austausch zur Wissensvermittlung und -integration	17	17	26	26
Übersetzung in andere Disziplinen // Produkte	9	7	4	5

Tab. 1: Verteilung der Codes über die Erhebungszeitpunkte (T_1, T_2)

5.2 Wie gelingt Wissensintegration?

Nachfolgend werden herausragende Gelingensbedingungen der transdisziplinären Zusammenarbeit im Projekt dargelegt. Als Spitztitel dienen die identifizierten (Sub-) Kategorien, auf denen die Ergebnisdarstellung beruht.

Persönliche Beziehungen. In der *emotionalen und sozial-interaktionalen Dimension* zeigt sich, dass die Beteiligten das Projekt sehr positiv bewerten. So sei es ein *«ziemlich idealer Projektverlauf»* (T_2, UzK_3), erklärt eine:r der Wissenschaftler:innen zum Projektende. Auch hinsichtlich des kognitiv-epistemischen *Mehrwerts* sei das Projekt ein voller Erfolg: «*Mit Blick auf die Fragestellung und Zielsetzung wird klar, dass es gar nicht ohne diese Zusammenarbeit funktionieren kann.»* (T_2, UzK_1). Diese Einschätzung verweist auf die besondere Anforderung politischer Bildung im digitalen Raum, wissenschaftliche Analyse und pädagogische Praxis eng miteinander zu verschränken. Ausschlaggebend sei dabei die Qualität der persönlichen Beziehungen, die sich auf der Arbeitsebene in *Offenheit und Transparenz in der Kommunikation* sowie in *Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung* manifestieren: «*Das hat viel mit den Personen zu tun, die im Projekt sind, weil das alles tolle Menschen sind, die einfach cool und schlau und gut sind»* (T_1, MP_1).

Motivation. Diese positive relationale Basis geht mit einer ausgeprägten *intrinsischen Motivation* einher – artikuliert insbesondere von den Projektleitungen, die damit den Prozess voller Enthusiasmus prägen. Neben persönlicher Weiterentwicklung («*ich will daran wachsen*», T_1, UzK_1) wird die gemeinsame Arbeit am Themenfeld als sinnstiftend beschrieben, um etwa «*blinde Flecken im Antifeminismusdiskurs*» zu adressieren (T_1, UzK_1) oder zu erarbeiten, wie «*wissenschaftliche Erkenntnisse in Pädagogik einfliessen können*» (T_1, MP_1). Ziel ist die Generierung transformativen Wissens, das Bildungsforschung und -praxis im Kontext der digitalen Transformation weiterentwickelt. Das mündet bei ULAT

in der Entwicklung von OER, die Jugendliche darin unterstützen, mit antifeministischen Diskursen auf TikTok kompetent umzugehen.[3]

Die *intrinsische Motivation* der Beteiligten wird durch *extrinsische Faktoren* ergänzt (Guimarães et al. 2019). Auf universitärer Seite spielen Aspekte wissenschaftlicher Karriereentwicklung eine Rolle, etwa die Einwerbung von Drittmitteln, Publikationen und Open-Science-Aktivitäten, die teilweise negativ als «*Druck*» gerahmt werden (z. B. T_1, MP_3, T_1, UzK_1). Zu T_2 gewinnen projektspezifische extrinsische Anreize – auch für die Praktiker:innen – an Bedeutung; *externes Feedback* in Form von Vortragsanfragen und Beteiligung an Wissenschaftskommunikationsformaten (z. B. Podcasts) wird hier genannt. Das verdeutlicht nicht nur die Sichtbarkeit und Anschlussfähigkeit der Projektergebnisse über den Projektkontext hinaus, sondern auch die hohe gesellschaftliche Relevanz des Projektthemas.

Gleichwertigkeit. Für die produktive Integration unterschiedlicher Wissensformen ist für die Befragten die wahrgenommene Gleichwertigkeit der Akteursgruppen zentral («Augenhöhe»). Unterschiede in Expertise werden nicht als trennend, sondern als komplementär beschrieben. Während wissenschaftliche Perspektiven zur Analyse von Narrativen, Plattformlogiken und gesellschaftlichen Kontexten beitragen, bringen die Praktiker:innen Erfahrungswissen über Zielgruppen, pädagogische Übersetzungsprozesse und konkrete Bildungskontexte ein. Gleichzeitig war die Gleichwertigkeit der Akteure bereits in der Projektplanung strukturell angelegt. So wurden die aufeinander aufbauenden Arbeitspakete (Abbildung 1) abwechselnd von Forschenden und Praktiker:innen geleitet. Die geteilte Verantwortung verweist darauf, dass die Bearbeitung digitaler Bildungsfragen als ko-produktiver Prozess verstanden wurde, in dem Forschungs- und Praxiswissen wechselseitig aufeinander bezogen und gemeinsam weiterentwickelt wurde.

Diese Haltung beeinflusst unmittelbar, wie Verantwortung und Aufgaben im Projekt verteilt werden: «*Wir sind alle gleich wichtig. Wir sind alle gleichsam dafür verantwortlich, dass dieses Projekt gelingt*» (T_1, UzK_1). Diese *Arbeit auf Augenhöhe* zeigt sich nicht nur auf der normativen Ebene, sondern auch in konkreten Praktiken, etwa in gemeinsamer Entscheidungsfindung oder der bewussten Einbindung von Praxis- und Wissenschaftsperspektiven in Publikationen und öffentlichen Formaten: «*Wir haben immer darauf geachtet, […] dass da immer von Praxis und Forschung Leute beteiligt sind*» (T_2, Uzk_2). Wissensintegration gelingt hier nicht trotz, sondern gerade aufgrund der Anerkennung unterschiedlicher Rollen und Wissensbestände. Sie wird als koordinierter Umgang mit Differenz realisiert – eine Voraussetzung dafür, dass transdisziplinäre Projekte sowohl wissenschaftlich anschlussfähig als auch praxisrelevant bleiben (Bergmann et al. 2013).

3 Siehe auch https://www.medialepfade.org/projekt/ulat-unlearning-anti-feminism-on-tiktok/ (Stand: 04. 09. 2026).

Kooperationsarchitektur. Auf der *sozial-organisationalen* Ebene erscheint ein frühzeitiges Erwartungsmanagement als zentrale Gelingensbedingung (Bergmann et al. 2021). Dazu zählen die gemeinsame Festlegung von *Regeln der Zusammenarbeit* sowie eine klare Verteilung von *Verantwortlichkeiten*. Das geschah z. B. zu Projektbeginn in einem gemeinsamen Kick-Off: «*Da sind wir alle nach Berlin gefahren, haben grob alles besprochen: Was ist der Fahrplan für das ganze Projekt? Wie sind die Rollen verteilt? Wer macht was? Wer ist Ansprechpartnerin?*» (T_1, UzK_1). Diese Strukturierung schaffte Orientierung und reduzierte Unklarheiten.

Wichtig ist zudem eine *Kommunikationsinfrastruktur*, die Austausch ermöglicht und Transparenz über Entscheidungsprozesse und Arbeitsstände herstellt. Es finden sich sowohl formelle Kommunikationsformate – etwa hybrid stattfindende Jours fixes, die neben projektbezogenen Themen Raum für emotionale Check-ins bieten – als auch informelle Kanäle (z. B. Messenger). Letztere dienen kurzfristigen Abstimmungen und tragen zur Stärkung des Teamgefühls bei (Fischer et al. 2024; Deschênes 2024). Ergänzt wird die Infrastruktur durch ein fortlaufendes Protokoll, ein Kanban-Board[4] und eine *offene Dokumentation* in einer Cloud, die allen Beteiligten Ergebnisse «*extrem penibel, sehr gut nachvollziehbar*» (T_2, MP_1) zugänglich macht. Das unterstützt das übergreifende Verständnis und Lernen (Fischer et al. 2024). Zudem entstehen – trotz der lokalen Trennung der Akteursgruppen – Räume, die Wissensvermittlung, kollaborative Produktentwicklung sowie Reflexion und Anpassung ermöglichen (Keppler und Leonardi 2023). Diese digitalen Werkzeuge ermöglichen die im Projekt praktizierte Form der kontinuierlichen, ortsunabhängigen und transparenten Wissensintegration.

Wissensvermittlung und -integration. Auf *kognitiver* und *kommunikativer Ebene* wird das Projekt massgeblich durch die strukturelle Nähe von Bildungsforschung und -praxis in der Medienpädagogik begünstigt: «*Wir verstehen uns alle als Medienpädagog:innen. […] Bei der Medienpädagogik hat man immer diesen Doppelcharakter: Einerseits ist es eine Praxis und andererseits ist es eine Wissenschaft*» (T_1, UzK_2). Entsprechend nehmen die Akteur:innen ihre Expertisen als ergänzend wahr und betonen den *Mehrwert* bei der Bearbeitung der Problemstellung. Um den eigenen Horizont zu erweitern, werden punktuell externe Perspektiven (z. B. Gender und Queer Studies) eingeholt, womit «*Interdisziplinarität mitgedacht wird*» (T_1, UzK_4).

Bei der Praxis zeigt sich ein ausgeprägtes Interesse, bewährte Annahmen kritisch zu hinterfragen: «*Wir würden abgleichen, ob das, was wir annehmen oder was wir ein bisschen semi-wissenschaftlich herausfinden und auf dem wir unsere Methoden aufbauen, ob das eigentlich übereinstimmt mit dem, was reale Forschung rausfindet*» (T_1, MP_1). Die Selbstbeschreibung des eigenen Wissens als «semi-wissenschaftlich» verweist dabei auf ein Bewusstsein für unterschiedliche epistemische Status von Wissen sowie auf die

4 Ein Kanban-Board ist ein visuelles Werkzeug im Projektmanagement, mit dem Arbeitsabläufe dargestellt, organisiert und optimiert werden. Ein klassisches Kanban-Board besteht aus mehreren Spalten, die die verschiedenen Phasen einer Aufgabe widerspiegeln: ToDos; in Arbeit, Erledigt.

Bereitschaft, dieses Wissen weiterzuentwickeln. Ziel ist, durch die enge Verzahnung der Disziplinen das «*bestmögliche Bildungsangebot für dieses Phänomen [Antifeminismus im Internet] bereitzustellen*» (T_1, MP_1). Wissenschaftliche Forschung fungiert hier als Referenzrahmen zur Validierung und Weiterentwicklung praxisbasierter Konzepte. Insbesondere die wissenschaftlich fundierte Annäherung an digitale Praktiken wird von den Praktiker:innen als Mehrwert beschrieben; empirische Erkenntnisse zum Social-Media-Verhalten Jugendlicher öffneten eine «Blackbox» (T_1, MP_2). Zwar verfügen sie über Erfahrungswissen, doch die tatsächlichen digitalen Praktiken und Deutungsmuster junger Menschen scheinen für die Praktiker:innen schwer zugänglich zu sein. Empirische Forschung kann diese Blackbox teilweise öffnen.

Auch auf wissenschaftlicher Seite wird die Zusammenarbeit als erkenntnisreich bewertet. So berichten Beteiligte, dass sie zum Projektende in didaktischen und methodischen Überlegungen deutlich stärker für die Möglichkeiten politischer Medienbildungspraxis sensibilisiert wurden und durch die vertiefte Befassung mit dem Thema auch theoretische Lücken, z. B. bezüglich der Antifeminismusdiskurse, füllen konnten (z. B. T_2, UzK_1). Darüber hinaus wird die Einbindung der Perspektiven Jugendlicher als bereichernd erlebt (T_2, UzK_3). Das zeigt exemplarisch, wie transdisziplinäre Wissensintegration funktioniert: Wissenschaftliches Analysewissen erweitert und validiert pädagogisches Erfahrungswissen, während die Praxis den Rahmen dafür bietet, dieses Wissen in konkrete Bildungsformate zu übersetzen.

Wissensintegration auf *kommunikativer Ebene* wird durch den Jour Fixe, Präsentation von Zwischenergebnissen, Methoden-Sprints (siehe Abbildung 1, Phase 2) die gemeinsamen Schreibprozesse und ein kollektiv erstelltes Glossar mit den wichtigsten Begriffen realisiert. Zudem werden interessengeleitete akteursübergreifende Subteams gebildet, die spezifische Inhalte erarbeiten. Die Ergebnisse werden anschliessend zusammengeführt, reflektiert und weiterentwickelt. Dabei werden die eigenen epistemischen Grenzen bewusst reflektiert:

> «*Schuster, bleib bei deinen Leisten: Ich kann total gut Didaktik denken und durchspielen. Wenn es um die Workshopgestaltung geht, bringen [NAME] […] Workshopkonzepte mit […]. Ich versuche […] in Abstimmung mit den Ergebnissen, die wir haben, […] zu gucken, wie können wir das [gemeinsam] weiterentwickeln, was da ist*» (T_1, UzK_1).

Diese Sensibilisierung für didaktische und methodische Möglichkeiten praktischer politischer Medienbildung deutet auf einen Lernprozess hin, der über disziplinäre Erkenntnisinteressen hinausgeht.

Prozessbewusstsein. Eine zentrale Gelingensbedingung auf der *kognitiven Ebene* ist ein geteiltes agiles Prozessbewusstsein der Akteur:innen (siehe z. B. Winter et al. 2020). Dieses spiegelt sich im DBR-Ansatz wider, der Offenheit für Anpassungen vorsieht und Lernen als rekursiven Prozess versteht, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht: «*Wenn*

was zeitlich nicht geklappt hat, […] war es möglich, zu sagen: ‹Hey, wir brauchen da noch ein bisschen› und dann zu verschieben» (T_2, UzK_3). Dieses agile Prozessverständnis lässt sich als Reaktion auf die Dynamik des digitalen Gegenstands interpretieren: Da sich Plattforminhalte und -diskurse rasch wandeln, ist eine vorab linear fixierte Projektplanung kaum tragfähig. Zugleich wird anerkannt, dass Forschungsprozesse selten linear verlaufen: *«[I]rgendwie* [ist es] *dann doch ein bisschen anders gelaufen, wie es ja immer in Forschung dann ist»* (T_2, UzK_2).

Das Prozessbewusstsein wurde zu Projektbeginn auch kritisch beurteilt. Eine der Praxisakteur:innen äusserte Skepsis gegenüber der anfänglich starken Fokussierung auf Abstimmungs- und Klärungsprozesse: «*ich bin insofern auch ein bisschen skeptisch, als dass wir gerade super viel über Prozesse miteinander geredet haben, aber noch nicht wirklich was gemacht haben*» (T_1, MP_3). Gleichzeitig wird der vermeintliche Mehraufwand als zentrale Ressource bewertet: «*Total hilfreich für das, was jetzt kommt, weil wir uns gegenseitig viel besser einschätzen können. Und ich glaube, das wird oft unterschätzt*» (T_1, MP_3). Die anfängliche Skepsis verweist auf Spannungen zwischen handlungsorientierten Praxislogiken und reflexiven Forschungslogiken. Dass diese Spannung bearbeitet und als produktiv erlebt wird, deutet darauf hin, dass Prozessbewusstsein auch im Projekt selbst entwickelt wird.

5.3 Wie mit Spannungen und Herausforderungen umgehen?

In den Interviews wurden nur wenige Spannungen konkret benannt. Aufgrund der geringen Teamgrösse und der guten persönlichen Beziehungen sind Effekte sozialer Erwünschtheit nicht auszuschliessen. Es besteht die Möglichkeit, dass Spannungen bewusst oder unbewusst abgeschwächt oder nicht explizit benannt wurden, um bestehende Beziehungen nicht zu belasten. Diese Einschränkung ist bei der Interpretation der Ergebnisse mitzudenken, ohne jedoch den insgesamt konsistenten Eindruck einer konstruktiven und wertschätzenden Zusammenarbeit grundsätzlich infrage zu stellen.

Strukturelle Diskrepanzen. Die Spannungen sind vor allem auf *organisationaler* Ebene zu verorten und werden vorwiegend zu Projektbeginn formuliert: Dazu zählen *strukturelle Unterschiede* in Form von institutionellen Logiken, Verwaltungsprozessen und Kommunikationswegen, die auf universitärer Seite als zeitintensiv erlebt werden. Als niedrigschwelliger Umgang damit wird Humor beschrieben: «*Wahrscheinlich, weil man es ja selbst lustig findet, wie lange ein Verwaltungsprozess braucht*» (T_1, UzK_3). Dieser hilft, Frustrationen zu relativieren und Distanz zu bürokratischen Abläufen herzustellen (Oosthuizen 2021). Eine weitere als wahrscheinlich beschriebene Spannung betrifft die wahrgenommene Diskrepanz zwischen der im Projekt gelebten offenen Fehlerkultur und den vermuteten Erwartungen des Fördermittelgebers bzgl. Planbarkeit und Fehlerfreiheit. Diese Unsicherheit wird zu Projektbeginn vonseiten der Praxis thematisiert und verweist auf strukturelle Rahmenbedingungen transdisziplinärer Förderlogiken.

Ressourcenknappheit. Ein weiteres zentrales Spannungsfeld betrifft die knappen zeitlichen *Ressourcen*. ULAT war – mit ambitionierten Zielen und einem hohen Abstimmungsaufwand – auf ein Jahr angelegt. Sowohl Projektleitungen als auch Mitarbeitende waren jeweils nur mit Stellenanteilen eingebunden und parallel in weitere Tätigkeitsfelder involviert. So äussert die Praxispartnerin zu T_1 die Sorge, dass fehlende Transparenz über den Forschungsfortschritt die gemeinsame Arbeit erschweren könnte: «*damit wir das gut schaffen können,* [ist der Schlüssel,] *dass wir als Praxispartner transparenten Einblick in die Fortschritte des Forschungspartners gewinnen, um gegebenenfalls mit Zwischenergebnissen arbeiten zu können*» (T_1, MP_1). Diese Herausforderung wurde in der gemeinsamen Projektplanung antizipiert. Der DBR-Ansatz sah vor, Zwischenergebnisse frühzeitig zu auszutauschen und iterativ weiterzuentwickeln. Die Befunde von T_2 zeigen, dass dieser Sorge durch die vielfältigen kommunikativen Formate wirksam begegnet werden konnte. Zugleich wird deutlich, dass trotz der weitgehenden Erreichung der Projektziele auch zu T_2 ein hoher Zeit- und Leistungsdruck wahrgenommen wurde. Eine spürbare Entlastung ergab sich erst, nachdem aufgrund der Zusage zusätzlicher Mittel der Wissenstransfer des Projekts über die ursprünglich geplante Laufzeit hinaus weitergeführt werden konnte.

Sprache. Auch auf *kommunikativer Ebene* werden Herausforderungen deutlich. So wird von einigen Praktiker:innen Wissenschaft anfangs als etwas Unbekanntes und Unverständliches beschrieben (T_1, MP_3). Ausserdem werden erwartete Unsicherheiten im Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen artikuliert. Angesichts dessen wird ein stärkerer Einblick in die wissenschaftliche Praxis gewünscht, z. B. «*Hospitationen*» (T_1, MP_2). Umgekehrt äussern wissenschaftliche Akteur:innen den Bedarf, in die Praxis «*ein bisschen reinzuhören*» (T_1, UzK_4), um die Logik und das Anforderungsprofil praktischer Bildungsarbeit besser zu verstehen. Aus den Interviews wird deutlich, dass zu Projektbeginn Zeit, Prozessbewusstsein und Offenheit der Beteiligten kritische Faktoren für die Bearbeitung der Herausforderung sind. Rückblickend wird von einer Praktikerin formuliert, dass es zum Ende «*weniger Erklärungen bedurfte als am Anfang, als wir uns unsere Arbeitsrealitäten noch mehr gegenseitig erklärt haben*» (T_2, MP_3). Das verdeutlicht, dass Wissensintegration gezielte Übersetzungsleistungen erfordert (Colucci-Gray et al. 2013; Hoffmann et al. 2022). Zugleich wird sichtbar, dass kommunikative Spannungen im Projekt weniger aus mangelnder Kooperationsbereitschaft entstehen, sondern aus unterschiedlichen epistemischen Kulturen.

6. Resümee

Politische (Medien-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalität ist auf eine enge, ko-produktive Verschränkung zwischen wissenschaftlicher Analyse und pädagogischer Praxis angewiesen, die klassische Transferlogiken übersteigt. Das einjährige, hybrid durchgeführte Projekt ULAT erprobte diesen Schwierigkeitsgrad mit einem DBR-Ansatz.

Eine Befragung der Projektbeteiligten verdeutlicht, dass die transdisziplinäre Wissensintegration in gemeinsamen iterativen Lernprozessen erfolgte, in denen epistemische und institutionelle Machtverhältnisse zwischen universitärer Bildungsforschung und ausseruniversitärer Bildungspraxis reflektiert sowie kommunikative, emotionale und organisatorische Infrastrukturen bewusst gestaltet wurden. Die Integrationsarbeit geschah dabei gemeinschaftlich aus einem geteilten Prozessverständnis heraus, wonach alle Beteiligten Verantwortung für die Gestaltung des transdisziplinären Prozesses übernahmen (Hofmann et al. 2025).

Ziel des Projekts war – neben der Erzeugung neu kombinierter praxisorientierter Wissensbestände – auch die bewusste Nutzung des gemeinsamen Prozesses zur Reflexion und Veränderung des eigenen Handelns. Das wird im gewählten Forschungsansatz und der mitgedachten wissenschaftlichen Prozessbegleitung deutlich. Die transdisziplinäre Wissensintegration wirkt somit selbst transformativ, indem sie sowohl das bearbeitete Phänomen – durch iterativ entwickelte Bildungsmassnahmen – als auch die beteiligten Akteur:innen sowie deren methodische Routinen verändert (Defila und di Giulio 2019). Die Anerkennung unterschiedlicher Expertisen und Machtverhältnisse als gleichwertig (Fritz und Binder 2020) ermöglichte den Befragten, die auftretenden Spannungen zwischen wissenschaftlichen und praktischen Logiken produktiv zu bearbeiten.

Zugleich verweisen die Ergebnisse auf strukturelle Rahmenbedingungen, die selbst bei gelingender Zusammenarbeit nicht vollständig auflösbar sind. So steht die transdisziplinäre Wissensintegration in einem Spannungsverhältnis zu den kurzfristigen Förderlogiken der Ausschreibung, die komplexe Kooperations- und Lernprozesse zeitlich verdichten. Damit rückt die Verantwortung von Förderinstitutionen in den Fokus, transdisziplinäre Forschung nicht nur programmatisch einzufordern, sondern durch angepasste Förderformate und realistische Laufzeiten strukturell zu ermöglichen. Andernfalls entstehen v. a. für Forschende in Qualifizierungsphasen Unsicherheiten hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Karriereentwicklung (Rhoten und Parker 2004).

Insgesamt legen die Befunde nahe, derartige transdisziplinäre Projekte als relationale Arrangements zu begreifen, in denen Wissen nicht unabhängig von den beteiligten Akteur:innen, Praktiken und institutionellen Bedingungen entsteht, sondern in deren Zusammenspiel hervorgebracht wird (Polk 2015). Relationalität weist damit über ein rein transformationsorientiertes Verständnis hinaus: Sie fragt nicht nur, ob Forschung gesellschaftliche Veränderung ermöglicht, sondern wie Wissen – hier auch im Angesicht von Digitalität – überhaupt gemeinsam entstehen und wirksam werden kann. Die transformative Qualität des untersuchten Projekts liegt folglich nicht im Transfer oder in der Anwendung der Ergebnisse, sondern in der gemeinsamen Wissensarbeit. Erforderlich sind dafür frühzeitige gemeinsame Problemdefinitionen, institutionalisierte Austausch- und Reflexionsräume sowie Strukturen, in denen unterschiedliche Expertisen, Erwartungen und Machtasymmetrien explizit bearbeitet werden können. Gerade angesichts der Dynamik digitaler Öffentlichkeiten und plattformgebundener Kommunikationsformen

sind adaptive Formate notwendig, die gemeinsam entwickelt und fortlaufend angepasst werden. DBR bietet hierfür einen sinnvollen Rahmen (Schiefner-Rohs 2022).

Mit Blick auf die soziotechnische Verschränkung von Digitalität und Kooperation zeigen die Befunde, dass digitale Werkzeuge die Kooperationsarchitektur des Projekts unmittelbar mitgestaltet haben. Auch das im Projekt praktizierte agile Prozessverständnis lässt sich als Reaktion auf die Dynamik digitaler Gegenstände interpretieren. Bemerkenswert ist, dass der digitale Charakter des Projekts nur selten explizit als Bedingung der Zusammenarbeit thematisiert wurde. Vielmehr standen grundlegende Anforderungen transdisziplinärer Bildungsprojekte im Vordergrund. Dies lässt sich vorsichtig dahingehend interpretieren, dass im untersuchten Fall die Digitalität des Gegenstands für die Wissensintegration nicht prägend war. Der digitale Bildungskontext trat vor allem als spezifische Ausprägung bestehender Anforderungen an Bildungsprojekte, etwa hinsichtlich Aktualität, Zielgruppenorientierung und iterativer Anpassung hervor. Gleichwohl spielte Digitalität auf der organisationalen und kommunikativen Ebene der Wissensintegration eine Rolle. Die transdisziplinäre Zusammenarbeit fand teilweise in hybriden Formaten statt und wurde durch diverse digitale Tools unterstützt. Diese ermöglichten eine ortsunabhängige Zusammenarbeit und erleichterten, Arbeitsstände transparent festzuhalten und gemeinsam weiterzuentwickeln. Das Projekt kann somit sowohl als Fall digitaler politischer Bildung als auch als Beispiel dafür gelesen werden, wie allgemeine Anforderungen transdisziplinärer Zusammenarbeit unter den Bedingungen einer teilweise digital vermittelten Kooperation bearbeitet werden.

Forschungsbedarf besteht sowohl empirisch als auch konzeptionell. Empirisch gilt es zu untersuchen, wie sich transdisziplinäre Wissensintegration in digitalen Bildungsprojekten von anderen transdisziplinären Settings unterscheidet, wie sich Kooperationsprozesse verändern, wenn die Praxis den Lead übernimmt, und welche Rolle hybride sowie plattformbezogene Kommunikationsräume spielen. Zudem braucht es Forschung zu Kompetenzen, Teamkonstellationen, Beziehungsdynamiken sowie Förder- und Evaluationsstrukturen, die solche Prozesse nachhaltig unterstützen. Konzeptionell wäre zu klären, wie der Begriff der Wissensintegration in relationalen Verständnissen transdisziplinärer Forschung weitergedacht werden kann: nicht als Integration getrennter Wissensbestände, sondern als Prozess gemeinsamer Hervorbringung, Übersetzung und Transformation von Wissen unter spezifischen sozialen, institutionellen und materiellen Bedingungen.

7. Limitationen

Die Befunde sind als fallbezogene Einsichten zu verstehen, die gleichzeitig übergreifende Hinweise für die Gestaltung transdisziplinärer Kooperationen bieten. Künftige Forschung sollte die Ergebnisse durch vergleichende Analysen in weiteren Projektkontexten

vertiefen, um allgemeingültige Muster und Gelingensbedingungen transdisziplinärer Kooperation im (digitalen) Bildungsbereich zu identifizieren.

Die Auswertung macht deutlich, dass sich die Dimensionen von Wissensintegration empirisch teilweise nur begrenzt trennscharf abbilden lassen. Dieser Befund deckt sich mit quantitativen Befunden von Fischer et al. (2025). Im Projektalltag überlagern und verschränken sich kognitive, organisationale, kommunikative und emotionale Aspekte. In den Schilderungen der Interviewten werden Wissensbestände, Verständigungsprozesse, Rollenfragen und Bewertungen häufig gemeinsam verhandelt und nicht als analytisch separierbare Phänomene beschrieben.

Literatur

Bellinger, Franziska, und Michaela Kramer. 2024. «Weiblich, stylish, braun – Wie rechte Influencerinnen in Social Media Meinung machen». https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/schule-paedagogik/digitale-schule/digitalisierung-gesellschaft/weiblich-stylish-braun-18238.

Bereiter, Carl. 2002. «Design Research for Sustained Innovation». *Cognitive Studies* 9 (3): 321–27. https://doi.org/10.11225/jcss.9.321.

Bergmann, Matthias, Thomas Jahn, Tobias Knobloch, Wolfgang Krohn, Christian Pohl, und Engelbert Schramm. 2013. *Methods for Transdisciplinary Research: A Primer for Practice*. Campus Verlag: Frankfurt.

Bergmann, Matthias, Niko Schäpke, Oskar Marg, Franziska Stelzer, Daniel J. Lang, Michael Bossert, Marius Gantert, et al. 2021. «Transdisciplinary Sustainability Research in Real-World Labs: Success Factors and Methods for Change». *Sustainability Science* 16 (2): 541–64. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00886-8.

Boix Mansilla, Veronica, Michèle Lamont, und Kyoko Sato. 2016. «Shared Cognitive–Emotional–Interactional Platforms: Markers and Conditions for Successful Interdisciplinary Collaborations». *Science, Technology, & Human Values* 41 (4): 571–612. https://doi.org/10.1177/0162243915614103.

Castaneda, Delio Ignacio, und Paul Toulson. 2021. «Is it possible to share tacit knowledge using information and communication technology tools?» *Global Knowledge, Memory and Communication* 70 (8–9): 673–83. https://doi.org/10.1108/GKMC-07-2020-0102.

Colucci-Gray, Laura, Anna Perazzone, Martin Dodman, und Elena Camino. 2013. «Science Education for Sustainability, Epistemological Reflections and Educational Practices: From Natural Sciences to Trans-Disciplinarity». *Cultural Studies of Science Education* 8 (1): 127–83. https://doi.org/10.1007/s11422-012-9405-3.

Defila, Rico, und Antonietta di Giulio, Hrsg. 2019. *Transdisziplinär und transformativ forschen, Band 2: Eine Methodensammlung*. Wiesbaden: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27135-0.

Deschênes, Andrée-Anne. 2024. «Digital literacy, the use of collaborative technologies, and perceived social proximity in a hybrid work environment: Technology as a social binder». *Computers in Human Behavior Reports* 13 (März): 100351. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100351.

Ernst, Julian, und Josephine B. Schmitt. 2020. «Politische Bildung für Jugendliche in oder mit digitalen Medien? Medienpädagogische Reflexionen der Strukturbedingungen von YouTube». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 38: 21–42. https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.10.02.X.

Fischer, Cornelia, Katharina Gugerell, Ursula Laa, Jannik Jacobsen, und Marianne Penker. 2025. «Evaluating Transdisciplinary Methods: A New Scale for Measuring Knowledge Integration». *Humanities and Social Sciences Communications* 12 (1): 1395. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05634-w.

Fischer, Cornelia, Verena Radinger-Peer, Larissa Krainer, und Marianne Penker. 2024. «Communication Tools and Their Support for Integration in Transdisciplinary Research Projects». *Humanities and Social Sciences Communications* 11 (1): 120. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02607-3.

Fritz, Livia, und Claudia R. Binder. 2020. «Whose knowledge, whose values? An empirical analysis of power in transdisciplinary sustainability research». *European Journal of Futures Research* 8 (1): 3. https://doi.org/10.1186/s40309-020-0161-4.

Godemann, Jasmin. 2008. «Knowledge integration: a key challenge for transdisciplinary cooperation». *Environmental Education Research* 14 (6): 625–41. https://doi.org/10.1080/13504620802469188.

Guimarães, Maria Helena, Christian Pohl, Olivia Bina, und Marta Varanda. 2019. «Who is doing inter- and transdisciplinary research, and why? An empirical study of motivations, attitudes, skills, and behaviours». *Futures* 112 (September): 102441. https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.102441.

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

Hoffmann, Sabine, Lisa Deutsch, Julie Thompson Klein, und Michael O'Rourke. 2022. «Integrate the Integrators! A Call for Establishing Academic Careers for Integration Experts». *Humanities and Social Sciences Communications* 9 (1): 147. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01138-z.

Hoffmann, Sabine, Christian Pohl, und Janet Hering. 2017. «Methods and Procedures of Transdisciplinary Knowledge Integration: Empirical Insights from Four Thematic Synthesis Processes». *Ecology and Society* 22 (1). https://doi.org/10.5751/ES-08955-220127.

Hofmann, Benjamin, Hanna Salomon, und Sabine Hoffmann. 2025. «Roles of Researchers in Inter- and Transdisciplinary Sustainability Research: A Reflection Tool». *Sustainability Science* 20 (3): 777–92. https://doi.org/10.1007/s11625-024-01619-x.

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

Karrasch, Leena, Torsten Grothmann, Theresa A. Michel, M. Wesselow, Hendrik Wolter, Alexandra Unger, Alkje Wegner, Diana Giebels, und Bernd Siebenhüner. 2022. «Integrating knowledge within and between knowledge types in transdisciplinary sustainability research: Seven case studies and an indicator framework». *Environmental Science & Policy* 131 (Mai): 14–25. https://doi.org/10.1016/j.envsci.2022.01.014.

Kaufmann, Alexander und Andra Kasztler. 2009. «Differences in publication and dissemination practices between disciplinary and transdisciplinary science and the consequences for research evaluation« *Science and Public Policy 36* (3): 215–227. https://doi.org/10.3152/030234209X427121.

Keppler, Samantha M. und Paul M. Leonardi. 2023. «Building relational confidence in remote and hybrid work arrangements: novel ways to use digital technologies to foster knowledge sharing« *Journal of Computer-Mediated Communication* 28 (4): zmad020. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad020.

Klein, Julie Thompson. 2008. «Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: A Literature Review». *American Journal of Preventive Medicine* 35 (2): 116–123. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.010.

Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Oosthuizen, Rudolf M. 2021. «Resilience as Moderator Between Workplace Humour and Well-Being, a Positive Psychology Perspective». In *The Palgrave Handbook of Humour Research* herausgegeben von Elisabeth Vanderheiden und Claude-Hélène Mayer, 263–287. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78280-1_14.

Pahwa, Manisha, Alice Cavanagh, und Meredith Vanstone. 2023. «Key Informants in Applied Qualitative Health Research». *Qualitative Health Research* 33 (14): 1251–61. https://doi.org/10.1177/10497323231198796.

Pennington, Deana D., Gary L. Simpson, Marjorie S. McConnell, Jeanne M. Fair, und Robert J. Baker. 2013. «Transdisciplinary Research, Transformative Learning, and Transformative Science». *BioScience* 63 (7): 564–73. https://doi.org/10.1525/bio.2013.63.7.9.

Polk, Merritt. 2015. «Transdisciplinary co-production: Designing and testing a transdisciplinary research framework for societal problem solving». *Futures*, «Advances in transdisciplinarity 2004–2014», Bd. 65 (Januar): 110–22. https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.11.001.

Rhoten, Diana, und Andrew Parker. 2004. «Education. Risks and rewards of an interdisciplinary research path». *Science (New York)* 306 (5704): 5704. https://doi.org/10.1126/science.1103628.

Schiefner-Rohs, Mandy. 2022. «Medienpädagogik und Design Based Research». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 459–66. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_58.

Schmitt, Josephine B., und Samuel T. Simon. 2023. «Participatory, Agile, Co-Creative: Identifying Topics for a Future-Oriented, Innovative Research on Digital Transformation». *Weizenbaum Journal of the Digital Society* 3 (1): 1. https://doi.org/10.34669/WI.WJDS/3.1.6.

Scholz, Roland W., Daniel J. Lang, Arnim Wiek, Alexander I. Walter, und Michael Stauffacher. 2006. «Transdisciplinary case studies as a means of sustainability learning: Historical framework and theory». *International Journal of Sustainability in Higher Education* 7 (3): 226–51. https://doi.org/10.1108/14676370610677829.

Scott, Kate, und Lindsay Day. 2025. «TikTok tradwives: femininity, reproduction, and social media». *Gender and Education*: 1–18. https://doi.org/10.1080/09540253.2025.2546050.

Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Surkamp. https://www.suhrkamp.de/buch/felix-stalder-kultur-der-digitalitaet-t-9783518126790.

Wickson, Fern, Anna L. Carew, und A. Wendy Russell. 2006. «Transdisciplinary research: characteristics, quandaries and quality». *Futures* 38 (9): 1046–59. https://doi.org/10.1016/j.futures.2006.02.011.

Winter, Emily, Maria Angela Ferrario und Gordon Blair. 2020. «Agility in Transdisciplinary Research: Lessons Learnt from a Research Sprint on Digital Technologies and Flood Risk Management» *Proceedings of the 7th International Conference on ICT for Sustainability*: 147–157. https://doi.org/10.1145/3401335.3401646.